

Od redakcji

Oddajemy w ręce Czytelników numer szczególnie. W założeniach miał być poświęcony promocji projektu Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania (MARKPIW), ale już na etapie zapraszania Autorów do współpracy okazało się, że promocja projektu jest tylko pretekstem do holistycznego spojrzenia na rozwój szkół i placówek oraz osób zajmujących się doradztwem i wspomaganiem.

Śmiało możemy uznać, że słowa kluczowe tego numeru to: wspomaganie, doradztwo, wsparcie. I właśnie te pojęcia, w różnej perspektywie, są omawiane, opisywane i analizowane przez zespół autorski.

Wśród tekstów znajdziemy takie, które mogą istotnie wpłynąć na myślenie o rozwoju instytucji edukacyjnych oraz takie, które mogą ukierunkować rozwój zawodowy osób chcących pełnić rolę wspomagających i wspierających. Numer polecany może być obecnym i przyszłym doradcom metodycznym.

Zainteresowani drogą, jaką w procesie wspomagania może przejść instytucja oraz poszukujący odpowiedzi na pytanie co sprzyja jej rozwojowi, znajdą ją w wywiadach z przedstawicielami Biblioteki Pedagogicznej w Radomiu (aspekt praktyczny) oraz w tekstach poświęconych określaniu potrzeb rozwojowych szkoły oraz jej kulturze organizacyjnej (aspekt teoretyczny).

Psychologiczne aspekty pracy osoby wspomagającej oraz wskazówki, jak mądrze doradzać, zawierają artykuły mogące zainteresować Czytelników bardziej skupionych na rozwoju własnych kompetencji zawodowych.

Ciekawą lekturę stanowią refleksje uczestników projektu zamieszczone w numerze pod wspólnym tytułem „Uczestniczyłam w doskonaleniu MARKPIW refleksje”. Grupa nauczycielek, uczestniczących w projekcie, opowiada o motywacji do wzięcia w nim udziału, prowadzonym wspomaganiu, pokonywaniu trudności w tym procesie oraz korzyściach wynikających z decyzji rozpoczęcia współpracy z MSCDN.

Holistyczne ujęcie rozwoju w perspektywie wspomagania szkoły zachęca jednak do tego, aby po przeczytaniu wybranych artykułów zapoznać się z całością numeru.

Zapraszamy do lektury ●

TEORIE I BADANIA

JAROSŁAW ZAROŃ Doradztwo, wspomaganie, wspieranie rozwoju	2
EWA LUBCZYŃSKA O projekcie MARKPIW	8
JAROSŁAW KORDZIŃSKI Potrzeby rozwojowe szkoły i co dalej?	14
TOMASZ KOZŁOWSKI Kultura organizacyjna szkoły	22
ALINA KARAŚKIEWICZ Od ewaluacji do walidacji w edukacji	31

NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ

MAŁGORZATA SKURA • MICHAŁ LISICKI Jak zmieniać, żeby było lepiej? MARKPIW – mądry pomysł na zmiany	45
MARIA KAZIMIERCZAK Psychologiczne aspekty pracy osoby wspomagającej a program doskonalenia MARKPIW	54
BEATA KOSSAKOWSKA Mądre (?) doradzanie	61

DOBRA PRAKTYKA

MAŁGORZATA GASIK Jakość gwarantowana doświadczeniem, czyli Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania w praktyce	65
WIOLETA MALICKA Współt w zespół, czyli idea wspomagania szkoły w praktyce – refleksje edukatora	74
Uczestniczyłam w doskonaleniu MARKPIW: BEATA MNICH	76
MAŁGORZATA PUDZIANOWSKA	80
ALEKSANDRA BANACH	84
KATARZYNA GOŁUBIEW • BARBARA SZCZEPANIAK	87
JOANNA RUTKA	93
MAŁGORZATA JASZCZYK	95

SAMOKSZTAŁCENIE

TOMASZ KOZŁOWSKI Co warto przeczytać?	97
---	----

TECHNOLOGIE INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNE

MAŁGORZATA BARAŃSKA • PAULINA WAWER Sieci współpracy i samokształcenia w doskonaleniu nauczycieli jako nowa przestrzeń edukacyjna hybrydowego świata	103
--	-----

JAROSŁAW ZAROŃ



JAROSŁAW ZAROŃ jest Honorowym Profesorem Oświaty, dyrektorem Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

DORADZTWO, WSPOMAGANIE, WSPIERANIE ROZWOJU

JAROSŁAW ZAROŃ

Na całym świecie nie ma systemu edukacji,
który byłby lepszy niż pracujący w nim nauczyciele.

Ken Robinson

Autorzy znanego raportu „How the world’s best-performing school systems come out on top” (McKinsey & Co) twierdzą, że wpływ jakości przygotowania nauczycieli do pracy jest kluczowy, istotniejszy niż wielkość klas, wyposażenie szkół i wysokość nakładów finansowych na edukację. Jednakże uczestnicząc w konferencjach, debatach i okazjonalnych dyskusjach, można wciąż usłyszeć wypowiedzi kwestionujące potrzebę organizacji systemowego kształcenia ustawicznego nauczycieli. Tymczasem naukowcy przytaczają szereg argumentów przemawiających za tym, że nauczyciel to osoba nieustannie rozwijająca się. Profesor Madalińska-Michalak mówi o stawianiu się nauczycielem w procesie prowadzącym do podnoszenia poziomu wiedzy, rozwijania profesjonalnej samoświadomości, nabywania umiejętności decydujących o byciu dobrym i skutecznym nauczycielem-refleksyjnym praktykiem¹. Według profesora Roberta Kwaśnicy nie można bezgranicznie zaufać posiadanej już wiedzy zawodowej, choćby była potwierdzona dyplomami wszelkich możliwych instytucji kształcących nauczycieli. Nie przekreślając jej wartości, trzeba założyć, że w mniejszym bądź większym stopniu okaże się niewystarczająca. Musi

tak być, ponieważ doświadczenie zawodowe nauczyciela, nawet najbardziej bogate, okazuje się zawsze prowizoryczne i niepełne w obliczu faktu, że każdy uczeń jest inny i że każdy z osobna z dnia na dzień staje się kimś innym, zmieniając się, rozwijając². Podsumowując, o pozycji zawodowej nauczycieli, ich skuteczności dydaktyczno-wychowawczej, a także prestiżu w środowisku lokalnym w znacznym stopniu zadecyduje podjęty przez nich wysiłek na rzecz doskonalenia swoich kompetencji technicznych, poznawczych, osobistych i społecznych.

Nie tylko w naszym kraju, ale na całym świecie trwa poszukiwanie skutecznych i atrakcyjnych form uczenia się dorosłych, w tym także nauczycieli. Jak twierdzi Michael Fullan, tysiące nauczycieli wraca z setek konferencji i kursów doskonalących zawodowo i nie wykorzystuje owych kompetencji w swojej praktyce. W ich szkołach i klasach nie zmienia się nic³.

¹ Madalińska-Michalak J. *Profesjonalizm nauczyciela*, Meritum nr 32/2014.

² Kwaśnica R. *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. [red.] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003.

³ Fullan M. *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College Press 1991.

DORADZTWO, WSPOMAGANIE, WSPIERANIE ROZWOJU

Krytyka funkcjonującego w Polsce systemu doskonalenia nauczycieli doprowadziła do uznania, że kluczem do zmiany jest zastosowanie koncepcji uczących się organizacji, w której docenia się znaczenie synergii grupy, której warto zaproponować wsparcie kompleksowe i procesowe oparte na wzajemnym uczeniu się nauczycieli od siebie i budowaniu strategii działania. Od 2016 roku do podstawowych zadań placówek doskonalenia nauczycieli należy organizacja i prowadzenie wspomagania szkół oraz sieci współpracy i samokształcenia. Znajdziemy z pewnością wiele przykładów pozytywnych efektów tych działań. Jednocześnie wszyscy, którzy wspomagają lub byli wspomagani, zdają sobie doskonale sprawę, jak złożony jest to proces. Jego przeprowadzenie wymaga dużo więcej wiedzy, umiejętności i czasu niż organizacja konferencji czy kursu. Wsparcie szkoły w rozpoznaniu potrzeb rozwojowych, uświadomienie potrzeby zmiany, zaplanowanie właściwych form doskonalenia dobrze przeprowadzi jedynie osoba z kompetencjami badacza i lidera, która zainspiruje, zmotywuje i zaangażuje nauczycieli do działania, budując relacje oparte na wzajemności i współpracy. Znamienne, że wśród zawodów przyszłości często wymienia się takie jak coach, mentor, doradca. W realizowanym przez MSCDN ze środków UE projekcie MARKPIW została zastosowana odwrócona **strategia uczenia i uczenia się 70-20-10**. Zgodnie z nią każdy z nas w 70% uczy się przez doświadczenie i praktykę, w 20% od innych ludzi – głównie osób, z którymi współpracuje (coaching, feedback, rozmowy, komunikacja online – nauka nieformalna), a w 10% podczas formalnych szkoleń. Model z sukcesem stosowany przez firmę Google, a także inne firmy, powinien być powszechnie stosowany w systemie doskonalenia nauczycieli. Niestety, dopóki nie zostanie odbudowany jego kluczowy jego element, jakim jest doradztwo metodyczne, jego zastosowanie w praktyce będzie bardzo ograniczone. Właśnie doradca metodyczny reprezentuje bowiem część systemu doskonalenia, która jest najbliższa praktyki nauczania i tworzenia optymalnych warunków do uczenia się. Jednocześnie szkoły aspirujące do statusu uczących się organizacji potrzebują osób wspomagających je procesowo.

Wielu nauczycieli z pewnością pamięta wizytatorów metodyków funkcjonujących 30 lat temu. Byli oni skoncentrowani na indywidualnej pracy z nauczycielem lub zespołem przedmiotowym. Projektując nowy system doradztwa, trzeba jednak pamiętać o niewystarczalności takiego podejścia. Umiejętności warsztatowo-przedmiotowe nauczycieli to sfera bardzo istotna, jednak równie ważne jest holistyczne doskonalenie nauczycieli, skoncentrowane, między innymi, wokół kompetencji kluczowych i potrzeb rozwojowych szkół.

W województwie mazowieckim istnieje 5096 szkół i placówek oświatowych, w których pracuje około 100 tys. nauczycieli. Jest to skala reprezentatywna dla małego kraju europejskiego i z pewnością obecna kadra publicznych placówek doskonalenia nauczycieli ulokowanych w największych miastach nie zapewni im systemowego wsparcia. Bez włączenia do systemu sieci doradców funkcjonujących w pobliżu nauczyciela, reprezentujących wszystkie poziomy edukacji i przedmioty nauczania, działania placówek pozostaną punktowe, a procesowe wspomaganie niewystarczające w stosunku do potrzeb.

W 2019 roku rozpoczyna się odbudowa systemu doradztwa metodycznego. To dobry moment na refleksję nad zadaniami i sposobem funkcjonowania doradców. Ich liczba systematycznie spadała od 2000 roku, czyli momentu przekazania obowiązków związanych z organizacją doradztwa jednostkom samorządu terytorialnego. Pod koniec 2018 roku w województwie mazowieckim pracowało 166 doradców. Dostęp nauczycieli do doradców metodycznych był utrudniony ze względu na dużą liczbę nauczycieli przypadających na jednego doradcę, brak doradców wielu przedmiotów oraz nierównomierny rozkład terytorialny. Wynikający z przepisów prawa sposób organizacji doradztwa metodycznego pozwala na samodzielną realizację tego zadania, zaspokajającą potrzeby nauczycieli tylko w dużych jednostkach samorządu terytorialnego. Małe gminy, dysponujące niewielkimi środkami, nie są w stanie zapewnić doradztwa w potrzebnych specjalnościach i podejmują próby jego organizacji na podstawie porozumień z innymi

JAROSŁAW ZAROŃ

jednostkami samorządu terytorialnego. Prezentowane na grafice zestawienie ilustruje ten stan na przykładzie języka polskiego i matematyki.



MAPKA 1. Liczba doradców metodycznych ds. języka polskiego i matematyki w grudniu 2018 roku.



MAPKA 2. Symulowana liczba doradców metodycznych ds. języka polskiego i matematyki zatrudnionych w wymiarze 0,5 etatu.

Zgodnie z projektem *Rozporządzenia w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli*, doradcy będą powoływani przez kuratorów oświaty i zatrudniani na dodatkowe umowy o pracę w publicznych placówkach doskonalenia nauczycieli na ustalony okres za zgodą dyrektora szkoły, w której są zatrudnieni. Zadania doradcy będą powierzone nauczycielowi posiadającemu stopień nauczyciela dyplomowanego lub mianowanego, bardzo dobrą lub wyróżniającą ocenę pracy, udokumentowane osiągnięcia zawodowe, kompetencje społeczne, interpersonalne i komunikacyjne oraz umiejętności z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej. Łączny wymiar zatrudnienia nauczyciela w szkole i publicznej placówce doskonalenia nie może przekraczać 1 i 1/2 tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, określonego na podstawie art. 42 Karty Nauczyciela dla stanowiska zgodnego ze specjalnością nauczyciela-doradcy metodycznego. Zakładając, że jeden doradca będzie współpracował z 300 nauczycielami, w województwie mazowieckim zostanie zatrudnionych około 330 doradców.

Doradca metodyczny to nauczyciel posiadający szeroką wiedzę i umiejętności zawodowe, który poprzez udzielanie indywidualnych konsultacji, prowadzenie lekcji i zajęć otwartych oraz zajęć warsztatowych bądź też organizowanie innych form doskonalenia wspomaga pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli. Do zadań zawodowych doradcy należy wspomaganie nauczycieli i rad pedagogicznych w planowaniu, organizowaniu i badaniu efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego, opracowywaniu, doborze i adaptacji programów nauczania, rozwijaniu umiejętności metodycznych, podejmowaniu działań innowacyjnych. Doradca metodyczny może również organizować i prowadzić sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, a także współpracować z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym z poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia zawodowego nauczycieli, bibliotekami pedagogicznymi i szkolnymi oraz organami sprawującymi nadzór pedagogiczny.

DORADZTWO, WSPOMAGANIE, WSPIERANIE ROZWOJU

Kiedy niedawno zachęcałem rekomendowaną przez dyrektora szkoły nauczycielkę języka niemieckiego do zainteresowania się rolą doradcy metodycznego, odpowiedziała: *to nie dla mnie, ja jestem praktykiem*. Świadczy to o sile młodszych wspomnień na temat akademickiej metodyki.

Kim zatem w dobie ustawicznych zmian, Edukacji 4.0 i technologii 5G, która zrewolucjonizuje komunikację i wptynie niewątpliwie na większość sfer naszej egzystencji, w tym czego i jak uczymy, powinni być doradcy metodyczni? Oto wypowiedzi kilku doradców z Mazowsza i Wielkopolski:

DLACZEGO WAŻNE JEST WSPARCIE NAUCZYCIELI ZA POMOCĄ DZIAŁAŃ DORADCY METODYCZNEGO?

- Uczelnia daje teorię, dyrektor nadzoruje, a doradca realnie wspiera (zarówno pojedynczego nauczyciela, jak i zespół nauczycieli, np. danego przedmiotu) – przy doradcy nauczyciel może czuć się bezpiecznie i dlatego nie będzie udawał, stwarzał pozorów sukcesu, szczerze powie o trudnościach.
- Nauczyciele, szczególnie młodzi, największą rolę przywiązują do podręczników. Sądzą, że realizując krok po kroku zajęcia zgodnie z przewodnikiem, spełniają dobrze swój obowiązek. Nauczyciele z większym doświadczeniem, poszukujący nowych metod i atrakcyjniejszych form zajęć, chcą wiedzieć, czy robią dobrze, upewniają się w swoich działaniach. Nauczyciele z dużym stażem, choć jest ich mniejsza grupa, szukają nowości, chcą śledzić zmiany. Doradca to jedyna osoba, która może im w tym pomóc. Do dyrektora nie pójdą, bo nie musi być zorientowany w ich przedmiocie, a poza tym obawiają się konsekwencji. Szkolenia rad pedagogicznych dotyczą głównie ogólnych tematów, a nie metodyki przedmiotu.
- Doradca pośredniczy dziś przede wszystkim pomiędzy nauczycielem a strukturami, w których on funkcjonuje. Niejednokrotnie jest negocjatorem, wsparciem i instancją rozjemczą między nauczycielem a dyrekcją placówki. Jego prestiż powinien zasażać się na umiejętnościach komunikacyjnych i organizacyjnych. Stanowisko doradcy w pełni realizuje postulat współpracy szkoły i podległych jej obszarów.
- Wsparcie nauczycieli za pomocą działań doradcy metodycznego jest ważne, ponieważ nie wszyscy nauczyciele są na bieżąco z aktualną wiedzą (choćby analiza zawartości podręczników), bo nie śledzą zmieniających się przepisów prawnych, bo wielu z nich jest leniwych i sami nie poszukują najnowszej literatury uzupełniającej, bo sami nauczyciele nie zorganizują żadnego spotkania, gdzie można byłoby wymienić swoje doświadczenia.
- Nauczyciele – zwłaszcza młodzi stażem – mają dużą wiedzę przedmiotową, ale niewielkie przygotowanie metodyczne. Uczelnie metodykę nauczania przedmiotu traktują bardzo po macoszemu. Z mojej praktyki doradcy wynika, że nie znają głównych dokumentów w pracy szkolnej (nawet podstawy przedmiotowej) i nie mają do kogo się zwrócić po poradę w swojej macierzystej szkole. Dlatego od doradcy oczekują przede wszystkim wsparcia w swojej pracy metodycznej, pokazywania różnych metod pracy na lekcji oraz informowania o nowych trendach w wychowywaniu i kształceniu dzieci.
- Doradca metodyczny to osoba, której wsparcie potrzebne jest zarówno nauczycielom z długim stażem pracy, jak i nauczycielom rozpoczynającym pracę w szkole. Ci pierwsi poszukują nowych rozwiązań, wskazówek i materiałów metodycznych w zakresie swojego przedmiotu. Nauczyciele młodzi potrzebują opieki merytorycznej w planowaniu i realizacji stażu. Nie do przecenienia jest możliwość spotkań nauczycieli z różnym stażem i bagażem zawodowych

JAROSŁAW ZAROŃ

doświadczeń. To idealne warunki do bardzo ważnej wymiany doświadczeń i innowacji.

- Gdy nauczyciel o problemie lub problemach nie chce mówić koleżance lub koledze z pracy, a tym bardziej dyrektorowi szkoły, doradca metodyczny jest jedyną osobą, która może mu pomóc.

JAKIE POWINNY BYĆ ZADANIA DORADCY?

- Doradcy powinni być częściej zapraszani w celu obserwacji lekcji. Dyrektorzy często zwracają uwagę przy hospitacjach na mało istotne rzeczy. Nie znając specyfiki nauczania wczesnoszkolnego, chcą na przykład, aby w klasie panowała cisza, przy ocenie opisowej sprawdzają rytmiczność oceniania. Doradca powinien systematycznie doskonalić swoje umiejętności poprzez samodoskonalenie, ale również udział w ważnych konferencjach, seminariach, kursach, na przykład w ORE czy innych centralnych instytucjach oświatowych lub uczelniach. Doradca mógłby również w większym zakresie współpracować z kuratorium oświaty czy urzędem miasta, jeżeli chodzi o wspomaganie szkół. Wtedy wzrastałaby ranga doradcy, świadczyłoby to, że się ktoś z nami liczy. Ewaluatorzy przychodzący do szkół zadają nieraz nauczycielom klas młodszych pytania świadczące o zupełnej nieznajomości specyfiki pracy tej grupy nauczycieli.
- Doradca powinien znajdować się wszędzie tam, gdzie jego urząd może wspierać nauczyciela i jego zamierzenia. Brać czynny udział w drodze zawodowej nauczyciela i służyć pomocą swoim doświadczeniem. Powinien propagować nowe idee i rozwiązania metodyczne.
- Najważniejsze zadania doradcy to:
 - a. sprawowanie efektywnej opieki metodyczno-merytorycznej i dydaktycznej nad nauczycielami,
 - b. organizacja różnorodnych form wspomagających rozwój zawodowy nauczyciela,
 - c. kreowanie i propagowanie zmian.

KTO MÓGLBY ZOSTAĆ DORADCĄ?

- Doświadczony nauczyciel, otwarty na potrzeby innych nauczycieli, stale się doszkalaący.
- Doradcą powinna zostać osoba z doświadczeniem, stale doskonaląca się, która dalej stawia na swój rozwój. Powinna to być osoba niekonfliktowa, potrafiąca współpracować z ludźmi, dyspozycyjna i nie licząca czasu.
- Osoba niezorientowana na własny sukces, słuchająca ludzi, świadcząca swoją postawą szacunek wobec pracodawcy oraz twórcze podejście do stawianych przed nią wymagań.
- Każdy, kto ma przynajmniej 10-letni staż nauczania przedmiotu, którego ma być doradcą, jest nauczycielem dyplomowanym, jest otwarty na drugiego człowieka, potrafi dzielić się z innymi swoimi doświadczeniami, potrafi dobrze słuchać drugiego nauczyciela, jest otwarty na innowacje i chce być doradcą, a nie że musi nim być, bo np. brakuje mu godzin do etatu.
- Każdy, kto będzie doradzał z pasją, ale sam też będzie na bieżąco uzupełniał swoją wiedzę. Nauczyciel umiejący współpracować z grupą (zwłaszcza innych nauczycieli – a to łatwe nie jest!), mający doświadczenie zawodowe, ustawicznie się kształcący, zainteresowany ciągłym zmienianiem rzeczywistości szkolnej.
- Tylko doświadczony nauczyciel, z przygotowaniem kierunkowym z danego przedmiotu. Z dużą empatią. Bardzo otwarty na nowe doświadczenia, metody. Chętny do stałego doszkalać się. Ciekawy życia. Lubiący ludzi i kochający swój zawód.
- Doradcą mógłby zostać nauczyciel mianowany lub dyplomowany, z dużym doświadczeniem zawodowym, ustawicznie podnoszący własne kwalifikacje i kompetencje zawodowe, kreujący i propagujący zmiany, upowszechniający nowatorskie rozwiązania i materiały

DORADZTWO, WSPOMAGANIE, WSPIERANIE ROZWOJU

metodyczne w zakresie swojego przedmiotu. Powinna to być także osoba charakteryzująca się umiejętnościami interpersonalnymi, umożliwiającymi swoiste przywództwo edukacyjne, w tym: umiejętnością nawiązywania kontaktu z innymi, umiejętnością uważnego słuchania, przemawiania, umiejętnością kierowania pracą zespołową.

- Entuzjasta dydaktyki, nauczyciel praktyk z 10-letnim stażem pracy jako nauczyciel, w tym przynajmniej 5 lat w szkole danego typu.

JAK ZORGANIZOWAĆ DORADZTWO METODYCZNE?

- Doradca metodyczny powinien mieć możliwość działania w szkołach nie tylko na zaproszenie dyrektora. To spowodowałoby przede wszystkim organizowanie spotkań w zespołach samokształceniowych, czyli pracę z nauczycielem, nie z komputerem. Ograniczenie pracy doradcy do warsztatów metodycznych, lekcji

otwartych w godzinach pracy innych nauczycieli czy obserwacji zajęć na prośbę dyrektora szkoły (bo kursy czy inne szkolenia wymyśla poza zadaniami) powoduje, że nauczyciele nie chodzą na zajęcia, bo nie muszą, nie mają czasu i nikt im nie mówi, że każda wymiana poglądów wzbogaca ich warsztat pracy. Powinien mieć więc uprawnienia tutora i możliwość spełnienia tej roli.

Jeszcze w tym roku szkolnym nauczyciele zostaną zaproszeni do udziału w konkursach na doradców. Miejscem, w którym można się do tej odpowiedzialnej funkcji dobrze przygotować, jest Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli i realizowany w ramach programu POWER projekt Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania.

MARKPIW to projekt dla tych, którzy chcą zmienić edukację, jak stwierdził bowiem Ken Robinson: Rewolucje nie czekają na ustawy. Wyłaniają się z działań ludzi, od dołu.●

DORADCA METODYCZNY W DOBIE EDUKACJI 4.0

POŻĄDANY MODEL DORADCY	OFERTA PROJEKTU MARKPIW
<ul style="list-style-type: none"> • Lider edukacyjny wyzwalający potencjał, swoisty „zapalnik zmian”. • Katalizator innowacji i twórczych pomysłów. • Entuzjasta dydaktyki przekonany o słuszności własnych idei. • Propagator nowych rozwiązań metodycznych. • Twórca inteligentnych strategii uczenia się. • Organizator różnorodnych form wspomagających rozwój nauczycieli i szkół. 	<ul style="list-style-type: none"> • Przygotowanie i objęcie wsparciem szkoleniowo-doradczym osób wspomagających rozwój nauczycieli i szkół. • Wdrożenie modelu wspomagania skierowanego na rozwój kompetencji kluczowych w naturalnym środowisku edukacyjnym. • Czerpanie wiedzy od coachów, mentorów, opiekunów. • Wymiana wiedzy i dobrych praktyk w sieciach. • Uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów, doświadczanie i eksperymentowanie.

EWA LUBCZYŃSKA



EWA LUBCZYŃSKA jest nauczycielką konsultantką w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie, koordynatorką projektu MARKPIW, ma ponad 10-letnie doświadczenie w pracy w projektach unijnych. Z wykształcenia historyk, absolwentka Szkoły Praw Człowieka Fundacji Helsińskiej i studiów podyplomowych „Szkolenie i Rozwój” Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego. Wieloletnia pracownica systemu doskonalenia nauczycieli, autorka i współautorka programów szkoleń i materiałów edukacyjnych dla nauczycieli. Edukatorka kadry kierowniczej oświaty i realizatorka wielu szkoleń.

O PROJEKCIE MARKPIW

EWA LUBCZYŃSKA

Każdy pomysł jest tyle wart,
ile sprawdza się w praktyce.
Jest mnóstwo takich koncepcji,
które na pierwszy rzut oka wyglądają
imponująco, by gwałtownie skurczyć się
w konfrontacji z praktyką¹.

WSTĘP

Ubiegłoroczne badania na zlecenie Ministerstwa Inwestycji i Rozwoju² potwierdzają, że projekty unijne stały się naszą rzeczywistością. Określenia „fundusze europejskie” i „fundusze unijne” zna 91% Polaków, 61% ocenia, że fundusze unijne w Polsce są dobrze wykorzystywane, 87% badanych (N = 6193 respondentów) uważa, że fundusze unijne przyczyniają się do rozwoju Polski. Najczęściej wskazywane aspekty tego rozwoju to trzy rodzaje infrastruktury (drogowa, przemysłowa, edukacyjna) oraz dopłaty dla rolników.

Edukacja jest wymieniana jako jeden z największych beneficjentów funduszy europejskich. Trudno znaleźć dyrektorów, nauczycieli, uczniów czy rodziców, którzy nie wzięliby udziału choć w jednym projekcie finansowanym w ramach EFS.

W tak dużej liczbie propozycji niełatwo rozpoznać projekt z dobrymi założeniami, dający szanse na realną zmianę, uwzględniający efekty dłuższe niż zakłada okres finansowania projektu. Dlatego wielu realizatorów projektów unijnych zastanawia się nad trwałością rezultatów proponowanych przez nich rozwiązań. Planuje kolejne kroki tak, aby projekt pozostawił po sobie nie tylko oznakowane tablice, ale też aby wprowadził autentyczną zmianę, najlepiej na poziomie postaw osób uczestniczących w proponowanych działaniach. O ile bezpośredni efekt dość łatwo dostrzec w przypadku projektów infrastrukturalnych, o tyle bardzo trudno zobaczyć efekty, jeżeli dotyczą one zmiany jakościowej, wdrożenia nowych modeli funkcjonowania instytucji – generalnie procesów wymagających wiedzy, zaangażowania (odpowiednie postawy), a przede wszystkim czasu.

Czym zatem kierować się, podejmując decyzję o ewentualnym zaangażowaniu się w projekt? Jakie czynniki brać pod uwagę?

Oprócz najczęściej wymienianych powodów udziału w projektach unijnych: zdobywanie wiedzy, doskonalenie umiejętności, zmiana zachowań, warto zadać sobie pytanie: „Czy projekt zapewnia możliwości transferu wiedzy i umiejętności do praktyki?”.

W artykule przedstawiam projekt Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników

¹ M. Bokacki, *Szkolenia to tylko początek. Model 70/20/10 w działaniu*, <https://konteksthr.pl/szkolenia-to-tylko-poczatek-model-702010-w-dzialaniu>, dostęp: marzec 2019.

² *Badanie rozpoznawalności i wiedzy o Funduszach Europejskich w społeczeństwie polskim EDYCJA 2018*, MiIR, Warszawa, listopad 2018.

O PROJEKCIE MARKPIW

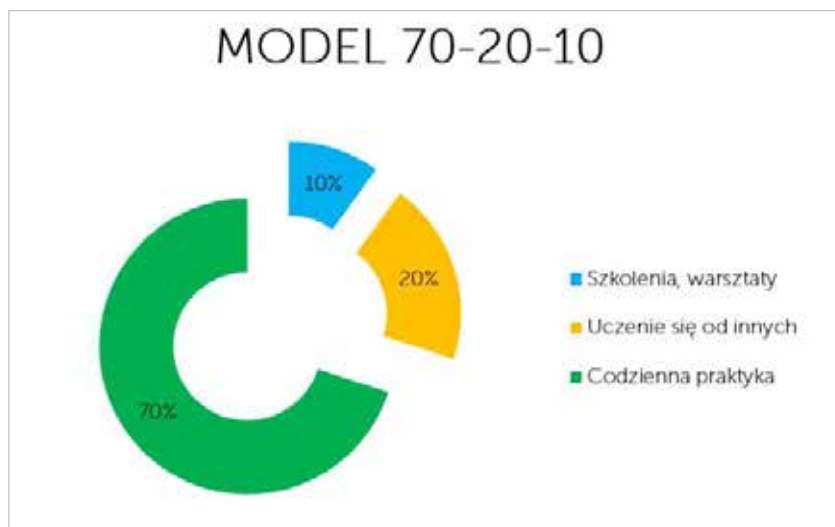
Institucji Wspomagania (MARKPIW), który w swojej formule spełnia warunki dotyczące doskonalenia wiedzy i umiejętności, a dodatkowo stosuje zabiegi umożliwiające wykorzystanie ich w działaniach praktycznych w naturalnym środowisku edukacyjnym.

TROCHĘ TEORII, CZYLI MODEL 70-20-10

W projekcie MARKPIW od początku stawiamy na uczenie się i stosowanie zdobytej wiedzy i nabytych umiejętności w praktyce. Osobom zajmującym się szkoleniami i ich efektywnością z pewnością od razu przyjdzie do głowy znany model 70-20-10.

To model uczenia się i doskonalenia zawodowego (ang. *The 70-20-10 Model for Learning and Development*), opracowany w 1980 roku przez Morgana McCalla, Roberta W. Eichingera i Michaela M. Lombardo w firmie *Centre for Creative Leadership* (CCL). Wyniki opublikowano w 1996 roku w książce „*The Career Architect Development Planner*”³.

SCHEMAT MODELU 70-20-10



Autorzy modelu udowodnili, że proces uczenia w 70% zachodzi podczas codziennej praktyki, czyli w czasie pracy podczas wykonywania zadań, 20% to czas uczenia się, w którym nową wiedzę i umiejętności zdobywamy poprzez interakcje z innymi, czerpiemy wiedzę od współpracowników, doradców, opiekunów, mentorów, coachów, a 10% podczas uczenia się sformalizowanego, szkoleń, warsztatów. Model można podsumować przysłowiem „Praktyka czyni mistrza”, bo to właśnie praktyczne wykorzystanie wiedzy w czasie wykonywania zadań pozwala na utrwalenie efektów szkoleń i rozwój zawodowy pracowników.

Warto zwrócić uwagę, że składowe modelu: praktyka, uczenie się od innych oraz szkolenia, niezależnie od proporcji im przypisanych, często sprawdzają się w naszych doświadczeniach zawodowych i prywatnych. Cóż znaczy ukończenie nawet najlepszego i najdroższego kursu, jeżeli zdobytej wiedzy nie wykorzystujemy w codziennej pracy, a naszymi wadliwościami nie dzielimy się ze współpracownikami czy też doradcami i autorytetami w danej dziedzinie?

³ Lombardo M.M., Eichinger R.W. *The Career Architect Development Planner*. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xEKgOKwVMP4J:dlibra.bg.ajd.czyst.pl:8080/Content/4560+&cd=10&hl=pl&ct=clnk&gl=pl&client=firefox-b-d>, dostęp: marzec 2019; Gajdzik B. *Zarządzanie ciągłością wiedzy w modelu 70-20-10* [w:] *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*.

Sam proces uczenia się przedstawiany jest w wielu koncepcjach (np. behawiorystycznej) jako uczenie się przez działanie i przez obserwowanie innych. Ważnym elementem psychologii poznawczej jest uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów,

doświadczenie i eksperymentowanie w sytuacjach życia codziennego.

JAK MODEL 70-20-10 JEST WYKORZYSTYWANY W PROJEKCIE MARKPIW?

Celem projektu MARKPIW jest poprawa funkcjonowania systemu wspomagania na terenie województwa mazowieckiego poprzez przygotowanie i objęcie wsparciem szkoleniowo-doradczym osób wspomagających szkoły/placówki. W przypadku projektu MARKPIW model 70-20-10 z naturalnych powodów został odwrócony. Trudno proponować osobom nieprzygotowanym do roli osób wspomagających rozwój szkoły wejście do szkoły/placówki bez uprzedniego przygotowania do tego typu działań. Nie miałoby też sensu proponowanie wsparcia doradców indywidualnych w sytuacji, kiedy uczestnicy nie wiedzą, w jakich kwestiach potrzebują wsparcia i dlaczego.

SCHEMAT REALIZACJI PROJEKTU MARKPIW WYGLĄDA NASTĘPUJĄCO:



Po szkoleniach przez cały czas trwania praktyki w szkołach/placówkach uczestnik projektu otrzymuje indywidualne wsparcie doradcy oraz możliwość wymiany doświadczeń, radzenia sobie z trudnościami w sieci współpracy i samokształcenia (sieci tematyczne).

Zobaczmy, na czym koncentrują się poszczególne elementy modelu 70-20-10 w projekcie MARKPIW i które z nich prowadzą w efekcie do skonfrontowania się z praktyką.

„10%”, CZYLI SZKOLENIA W PROJEKCIE MARKPIW

Szkolenia to pierwszy krok działań w projekcie. Ich celem jest przygotowanie uczestników (pracowników instytucji wspomagania, trenerów, nauczycieli) do przeprowadzenia procesowego wspomagania szkół/placówek w obszarze wybranych kompetencji kluczowych uczniów.

Podstawą planowania, realizacji i przeprowadzenia szkoleń są programy Ośrodka Rozwoju Edukacji (efekt projektu „Zwiększenie skuteczności działań pracowników systemu wspomagania i trenerów w zakresie kształcenia u uczniów kompetencji kluczowych”). Dotyczą one wspomagania szkół w zakresie wybranych kompetencji kluczowych: porozumiewania się w językach obcych, matematyczno-przyrodniczych, wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz w obszarach związanych z nauczaniem poprzez eksperymentowanie i doświadczenie, wychowaniem i kształtowaniem postaw.

O PROJEKCIE MARKPIW

SZKOLENIA W RAMACH PROJEKTU W PODZIALE NA CYKLE I I II

CYKL I – 2018	CYKL II – 2019
<p>Grupa 1 Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu kompetencji kluczowych dzieci</p> <p>Grupa 2 Rozwój kompetencji matematyczno-przyrodniczych uczniów – etap I</p> <p>Grupa 3 Nauczanie przez eksperymentowanie, doświadczanie i inne metody aktywizujące uczniów – etap I</p> <p>Grupa 4 Wychowanie uczniów i kształtowanie u nich postaw innowacyjności, kreatywności oraz umiejętności pracy zespołowej – etap I</p> <p>Grupa 5 Wychowanie uczniów i kształtowanie u nich postaw innowacyjności, kreatywności oraz umiejętności pracy zespołowej – etap II</p>	<p>Grupa 1 Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu kompetencji kluczowych dzieci</p> <p>Grupa 2 Rozwój kompetencji matematyczno-przyrodniczych uczniów – etap II</p> <p>Grupa 3 Nowoczesne technologie w procesie nauczania/uczenia się – etap I</p> <p>Grupa 4 Porozumiewanie się w językach obcych – etap II</p> <p>Grupa 5 Nauczanie przez eksperymentowanie, doświadczanie i inne metody aktywizujące uczniów – etap II</p>

Wszystkie programy szkoleń obejmują treści uniwersalne, istotne z punktu widzenia całego procesu wspomagania szkół (m.in. metody zarządzania procesem wspomagania), elementy specyficzne dla danego poziomu kształcenia i rozwijania konkretnych umiejętności. Uwzględniają metody zindywidualizowanego podejścia do ucznia.

Na przygotowanie uczestników projektu do przeprowadzenia procesowego wspomagania w wybranej szkole/placówce przeznaczamy prawie 100 godzin szkolenia. 76 godzin to szkolenie stacjonarne (3 zjazdy po 3 dni) oraz 20 godzin szkolenia online. Zajęcia prowadzą pary trenerskie, autorzy scenariuszy zajęć (szkolenia stacjonarne i online), specjaliści i eksperci zewnętrzni oraz pracujący w MSCDN.

Do tej pory szkolenia przygotowujące do pełnienia roli osoby wspomagającej ukończyło 88 osób. W sierpniu i wrześniu 2018 roku odbyły się, w dwóch wydziałach MSCDN – Warszawa i Radom, szkolenia dla 5 grup pierwszego cyklu szkoleń. Uczestnicy bardzo wysoko ocenili proponowane w projekcie doskonalenie, wśród wypowiedzi zawartych w ankietach ewaluacyjnych możemy znaleźć następujące stwierdzenia: Dowiedziałam się, że rolą osoby wspomagającej jest tak naprawdę towarzyszenie szkole w procesie

zmiany, wspieranie jej. Natomiast to, z czym szkoła ma problem i jak chce nad nim pracować, ma wyjść od samych nauczycieli. Identyfikując się z postawioną przez siebie samą diagnozą i zaproponowanym sposobem pracy nad jej wynikiem, nauczyciele bardziej angażują się w proces zmiany; Przed szkoleniem na temat wspomagania nie wiedziałam nic. Po szkoleniu mogę stwierdzić, że rozumiem ideę wspomagania i wiem, jak powinien być przeprowadzony proces wspomagania⁴.

„20%”, CZYLI UCZENIE SIĘ OD INNYCH – DORADCY I SIECI W PROJEKCIE MARKPIW

Wracając do koncepcji modelu 70-20-10 – wiemy, że wzmocnienie efektów uczenia się zależy m.in. od zapewnienia absolwentom szkoleń wsparcia doradczego, zbudowania takiej formy interakcji i relacji, która da szansę na indywidualne wsparcie i możliwość uczenia się od osób mających doświadczenie w danej dziedzinie, często autorytetów z odpowiednim dorobkiem, ekspertów.

⁴ RAPORT KOŃCOWY Z EWALUACJI projektu Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomaganie realizowanego w okresie wrzesień 2018 r. – czerwiec 2019 r. w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, część poświęconą doskonaleniu w I cyklu szkoleń.

Po zakończeniu szkoleń w projekcie, od pierwszego dnia rozpoczęcia przez uczestników procesowego wspomaganie szkół/placówek, MSCDN zapewnia usługi doradcze w każdym ze swoich wydziałów. Ich celem jest:

- dzielenie się wiedzą i umiejętnościami,
- stworzenie możliwości zespołowego poszukiwania sposobów radzenia sobie z problemami,
- wspieranie w prowadzeniu wspomaganie w wybranej szkole/placówce w tematyce szkolenia, które ukończył wspierający.

Ponad 30 doradców indywidualnych towarzyszy uczestnikom w dalszym uczeniu się, jak wspomagać szkołę/placówkę. Liczba doradców indywidualnych w poszczególnych wydziałach została dopasowana do liczby uczestników projektu z zasięgu wydziału.

LICZBA DORADCÓW INDYWIDUALNYCH W WYDZIAŁACH MAZOWIECKIEGO SAMORZĄDOWEGO CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W PROJEKcie MARKPIW



Doradztwo jest prowadzone w formie spotkań konsultacyjnych indywidualnych i grupowych z wykorzystaniem m.in. takich metod, jak: obserwacje koleżeńskie, coaching indywidualny lub zespołowy, supervizja, mentoring. Każdy uczestnik projektu otrzymuje 25 godzin wsparcia indywidualnego, w tym 4 godziny wizyty doradczej w szkole wspieranej przez uczestnika projektu. Spotkania doradców z podopiecznymi są dostosowane do ich potrzeb, najczęściej dotyczą aktualnych wydarzeń z praktyki wspomaganie, uzgodnień co do planowanego doskonalenia, sukcesów i trudności związanych z pracą osoby wspomagającej, polecanej literatury.

Inną formą uczenia się są funkcjonujące w projekcie sieci współpracy i samokształcenia, nazywane też sieciami tematycznymi. Od października 2018 roku w projekcie MARKPIW funkcjonuje 5 sieci tematycznych. Uczestnicy projektu mogą wymieniać się wiedzą i doświadczeniami oraz doskonalić umiejętności w ramach sieci:

- Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu kompetencji kluczowych dzieci
- Rozwój kompetencji matematyczno-przyrodniczych uczniów
- Nauczanie przez eksperymentowanie, doświadczanie i inne metody aktywizujące uczniów
- Wychowanie uczniów i kształtowanie u nich postaw innowacyjności, kreatywności oraz umiejętności pracy zespołowej – I etap
- Wychowanie uczniów i kształtowanie u nich postaw innowacyjności, kreatywności oraz umiejętności pracy zespołowej – II etap

Sieci spotykają się stacjonarnie (4 spotkania w cyklu) oraz pracują online. Każda sieć ma swojego koordynatora, który m.in. mobilizuje jej członków do pracy na platformie ORE www.doskonaleniawsieci.pl i spotyka się z nimi w siedzibie wydziału. Spotkania stacjonarne, oprócz okazji do zobaczenia się uczestników projektu, są także istotne w perspektywie zagadnień merytorycznych, ważnych podczas praktyki. W I cyklu

O PROJEKCIE MARKPIW

projektu to uczestnicy zdecydowali, że w sieci będą pracować nad trzema zagadnieniami:

- monitorowanie procesu wspomagania,
- praca zespołowa uczniów jako kompetencja ważna w procesie rozwoju szkoły/placówki,
- ewaluacja procesu wspomagania.

Zajęcia w ramach tych tematów prowadzą specjaliści i nauczyciele konsultanci MSCDN oraz eksperci zewnętrzni.

„70%”, CZYLI UCZENIE SIĘ W DZIAŁANIU – PRAKTYKA WE WSPOMAGANEJ SZKOLE/ PLACÓWCE

Praktyka we wspomaganiej szkole/placówce to działanie odbywające się równoległe do opisanych powyżej działań w ramach doradztwa indywidualnego i grupowego. Projektowe **70% uczenia się w działaniu** funkcjonuje w ponad 80 szkołach/placówkach z 35 powiatów i 49 gmin na Mazowszu.

Podczas prowadzenia procesowego wspomagania „markpovicze”:

- mierzą się z zadaniami osób wspomagających szkoły/placówki,
- oceniają przydatność wiedzy i umiejętności zdobytych podczas szkoleń w projekcie,
- poszukują rozwiązań (często przy wsparciu doradcy) w niestandardowych sytuacjach związanych z procesowym wspomaganiem szkół/placówek,
- testują rozwiązania zaproponowane przez autorów scenariuszy i trenerów oraz doradców indywidualnych,
- szlifują własne kompetencje społeczne, bez których proces wspomagania nie jest możliwy do przeprowadzenia,
- przetwarzają nowe informacje wynikające z praktyki i łączą je z wiedzą już posiadaną.

W założeniach projektu siedmiomiesięczna praktyka w szkole, realizowana przy wsparciu doradców oraz koleżanek i kolegów w sieci, jest czasem rozwoju, stawania przed nowymi wyzwaniami, może być też czasem uczenia się na błędach.

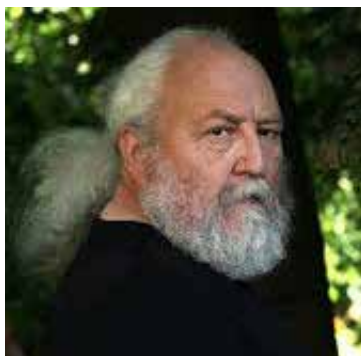
PODSUMOWANIE

„Transfer wiedzy do praktyki” – to sformułowanie pojawiło się we wstępie niniejszych rozważań o projekcie MARKPIW. Wskazałam ten aspekt realizacji projektów finansowanych przez Unię Europejską jako kluczowy w podejmowaniu decyzji o udziale w tych przedsięwzięciach. Jestem przekonana, że zastosowanie „odwróconego modelu 70-20-10” w projekcie MARKPIW właśnie taki transfer wiedzy zapewnia. Wzrasta tym samym szansa na trwałość efektów zaplanowanych w projekcie działań. Uczestnicy projektu, prowadząc procesowe wspomaganie szkoły/placówki, przyjmują odpowiedzialność za własny rozwój i stają się otwarci na nowe wyzwania. Pozostając w systemie edukacji mogą, nawet po zakończeniu projektu, podejmować działania mające na celu dobrą jakość pracy szkół/placówek.

Czy projekt MARKPIW wychodzi zwycięsko z konfrontacji z praktyką? Odpowiedź na to pytanie będzie możliwa po zakończeniu projektu, czyli po realizacji jego II cyklu, jednak już w tej chwili jestem przekonana, że jesteśmy na dobrej drodze do odpowiedzi „tak”.

W imieniu całego zespołu projektowego zapraszam do udziału w II cyklu projektu. Od 2 kwietnia 2019 roku na stronie www.markpiw.mscdn.pl są dostępne wszystkie dokumenty ważne w procesie rekrutacji, tam również można znaleźć więcej informacji o projekcie Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania (MARKPIW). ●

JAROSŁAW KORDZIŃSKI



JAROSŁAW KORDZIŃSKI jest trenerem, coachem, mediatorem, tute-rem. Autor licznych książek i artykułów poświęconych edukacji oraz psychologii pozytywnej. Prywatnie zafascynowany mocą, jaką niesie w sobie edukacja i możliwość ciągłej pracy z nauczycielami.

POTRZEBY ROZWOJOWE SZKOŁY I CO DALEJ?

JAROSŁAW KORDZIŃSKI

HISTORIA NA DOBRY POCZĄTEK

W brzuchu ciężarnej kobiety były bliźniaki. Raz pierwszy zapytał drugiego:

- Wierzysz w życie po porodzie?
- Jasne. Coś musi tam być. Mnie się wydaje, że my właśnie po to tu jesteśmy, żeby się przygotować na to, co będzie potem.
- Głupoty. Żadnego życia po porodzie nie ma. Jak by miało wyglądać?
- No nie wiem, ale będzie więcej światła. Może będziemy biegać i jeść... buzią.
- No co ty, to przecież nie ma sensu! Biegać się nie da! A kto widział, żeby jeść ustami! Przecież żywi nas pępowina.
- No ja nie wiem, ale zobaczymy mamę, a ona się będzie o nas troszczyć.
- Mama? Ty wierzysz w mamę? Kto to według ciebie w ogóle jest?
- No przecież jest wszędzie wokół nas... Dzięki niej żyjemy. Bez niej by nas nie było.
- Nie wierzę! Żadnej mamy jeszcze nie widziałem, czyli jej nie ma...
- No jak to? Przecież jak jesteśmy cicho, możesz posłuchać, jak śpiewa albo poczuć, jak głaszcze nasz świat. Wiesz, ja myślę, że prawdziwe życie zaczyna się później.

SKĄD SIĘ BIORĄ POTRZEBY ZMIAN

Wbrew pozorom przytoczony obok tekst ma ścisły związek z rzeczywistością, w jakiej znajduje się nasza dzisiejsza szkoła. Chodzi o wnioski, które z niego warto wyciągnąć. O to, że:

- są inne światy,
- drogę do nowego utrudnia wiele barier,
- istnieje wiele wskaźników, które zapowiadają istnienie innego świata.

Żyjemy w pewnym zbiorze zasad i uwarunkowań, które dla wielu z nas istnieją od zawsze i równie długo definiują oświatowy porządek rzeczy. Na pytanie, dlaczego coś nie działa, jak byśmy chcieli, słyszymy odpowiedź, że decydują o tym czynniki zewnętrzne. Z kolei na wynikającą z tej konstatacji propozycję zmiany słyszymy, że nie warto, bo przecież u nas było tak zawsze i w związku z tym niczego zmieniać nie należy. Problem polega na tym, że nie tylko trzeba, ale że wręcz jest to konieczne! Bliźniaki, które siedzą w brzuchu swojej mamy, mają prawo trwać w przekonaniu, że wszystko odbywa się tylko w ramach ich aktualnego świata. A przecież na zewnątrz istnieją równoległe światy. I to właśnie do życia w tych światach przygotowuje dziewięciomiesięczny pobyt w tonie matki. Podobnie jak szkoła, która w ciągu kilkunastu lat przygotowuje nas do kilkudziesięciu lat życia w rzeczywistości

POTRZEBY ROZWOJOWE SZKOŁY I CO DALEJ?

dorostych. I do tego właśnie świata na zewnątrz powinniśmy przygotowywać naszych uczniów. Przestrzeni, w której będą żyli długo po tym, jak skończą formalną edukację w naszej szkole. Otoczeniu, które już dziś wpływa, a niekiedy wręcz decyduje o tym, co jest dla nich ważne i jak sobie z tym radzić na co dzień.

Współczesna szkoła, jak większość rozwiązań systemowych mających na celu zaspokajanie określonych potrzeb społecznych, z wielkimi oporami próbuje wyrwać się z okowów, które ukształtowały ją na przełomie XIX i XX wieku. Ówczesny świat aktywności zawodowej potrzebował w pięćdziesięciu procentach robotników, w trzydziestu rzemieślników i urzędników, a jedynie w dwudziestu osób z wykształceniem pozwalającym samodzielnie kształtować swoje życie i wpływać na życie innych. Dziś potrzeby w tym zakresie są radykalnie inne. Szeregi przemysłowej siły roboczej w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat uległy radykalnej zmianie. Podobnie jak procent ludzi zajmujących się pracą na roli. W zamian potrzeba przede wszystkim osób samodzielnie myślących, otwartych na konieczność uczestnictwa w nieustannej zmianie, akceptujących obowiązki uczenia się przez całe życie, potrafiących skutecznie zarządzać procesem własnego rozwoju.

Cywilizacja, w której rozum i wiedza człowieka systematycznie przejmują wiodącą rolę w procesach bogacenia się i rozwoju powoduje, że coraz bardziej liczą się społeczeństwa oparte na wiedzy, a w coraz większą biedę popadają te, która poprzestają jedynie na wykorzystywaniu swojego potencjału przemysłowego czy zasobów naturalnych. Perspektywa nowych czasów to możliwie trafna identyfikacja realnych potrzeb oraz możliwie szeroka oferta zajęć dla obecnych uczniów. Piszą o tym w książce „Rewolucja w uczeniu” jej autorzy, Gordon Dryden i Jeannette Vos: Współcześnie zdecydowana większość uczniów musi stać się pewnymi swoich możliwości, samodzielnymi i twórczymi „menadżerami własnej przyszłości”. Tragiczną alternatywą dla tego działania byłoby dopuszczenie

do dalszego rozwoju „klasy niższej” – ludzi bezrobotnych i żyjących w nędzy, a taki scenariusz jest prawdopodobny, gdyż większość dawnych prac fizycznych i rozmaitych zawodów po prostu zniknie¹. Wypowiedź być może nieco przesadzona, ale fakt, że świat zmienia się niezwykle dynamicznie jest prawdą, z którą trudno dyskutować. Kiedy dodamy do tego, że bardziej niż nam się zdaje zmieniają się również kolejne pokolenia, wówczas konieczność nowego podejścia do edukacji wyda się czymś jeszcze bardziej oczywistym.

Paradoksalnie podważane jako ograniczające kreatywność i nowatorskie działania szkół i nauczycieli prawo oświatowe też uwzględnia ten kierunek rozwoju edukacji. Mówi o tym rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. poz. 1611), zakładające między innymi to, że szkoły powinny:

- dbać o to, by prowadzone w niej procesy edukacyjne były zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się,
- wspomagać rozwój uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji,
- współpracować ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju,
- być zarządzane w sposób służący ich rozwojowi.

Potrzeba uczenia się jest naturalną potrzebą każdego człowieka, widoczną szczególnie u dzieci. Problem polega na tym, że z biegiem lat, między innymi na skutek uczestnictwa młodych ludzi w powszechnie funkcjonujących systemach edukacji, potrzeba ta zmienia się w obowiązek, a z czasem wręcz w przykry czy – jeszcze gorzej – zniechęcający przymus. Konsekwencją tego stanu rzeczy są wyniki badań Colina Rose i Malcolma Nicholla. Przedstawione w książce „Ucz się szybciej, na miarę XXI wieku”², dowodzą, że 82% dzieci

¹ Dryden G., Vos J. *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000, s. 29.

² Rose C., Nicholl M. *Ucz się szybciej, na miarę XXI wieku*, Warszawa 2005.

rozpoczynających naukę pozytywnie ocenia swoje zdolności w zakresie uczenia się. Z czasem jednak tracą wiarę w swoje możliwości. W efekcie pozytywną ocenę swoich zdolności do uczenia się wykazuje jedynie 18% szesnastolatków. Podobny efekt przyniosło badanie, jakie przeprowadził na początku drugiej połowy pierwszej dekady XXI wieku CBOS³, pytając uczniów o ich poczucie związku ze szkołą. Badano uczniów z klas IV-VI szkoły podstawowej, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Odpowiedź „boję się niektórych lekcji” wybrało średnio 44,4% badanych, z czego najmniej w szkołach podstawowych, a najwięcej (prawie 60%) w szkołach ponadgimnazjalnych. Podobnie kształtowały się odpowiedzi dotyczące kwestii „nudzę się na niektórych lekcjach”. Średnio na tak odpowiedziało 38,4% badanych. I znowu najmniej (19,8%) w szkołach podstawowych, najwięcej (54,1%) w szkołach ponadgimnazjalnych.

Edukacja musi się zacząć od poznania samego siebie i musi dostarczać wielu atrakcyjnych doznań związanych z poszukiwaniem i odkrywaniem rzeczy nowych.

RÓŻNICA MIĘDZY REALIZACJĄ A ROZWOJEM

Czasy, które w edukacji słusznie mijają, to lata skupione na realizacji zadań, jakie przed oświatą i nauczycielami stawiało państwo, twórcy programów i autorzy podręczników. Dziś na pierwszym miejscu coraz bardziej zdecydowanie zaczyna sytuować się uczeń. On może jeszcze tego tak do końca nie wie. Zresztą, wiele wskazuje na to, że do objęcia swojej priorytetowej i podmiotowej roli w procesie uczenia się żadna wiedza nie jest mu potrzebna. On nie wyobraża sobie po prostu innej pozycji niż centralna. Ten świat jest jego i jeśli ktoś tego nie rozumie – tym gorzej dla niego!

Dzisiejszy uczeń to dla wielu nauczycieli zupełnie nowa postać. To – jaki pisze znawca tematu Marc Prensky – cyfrowi tubylcy. Osoby przyzwyczajone

do szybkiej wymiany informacji, preferujące wielozadaniowość, wolące oglądać niż czytać i ściśle powiązane z modelem komunikowania się oferowanym głównie przez Internet. Do tego są dość niecierpliwi, oczekują natychmiastowej i najlepiej częstej nagrody oraz wolą gry czy zabawy niż bardziej tradycyjne, statyczne formy działania. Dodajmy jeszcze i to, że dzisiejsi uczniowie urodzili się w świecie, w którym jest wszystko. Zawsze, wszędzie i w nadmiarze. Stąd bycie czegoś pozbawionym jest dla nich skrajnie negatywnym wyróżnikiem. To jedna z podstaw negacji szkoły przez wielu uczniów. Ale są i inne. Merrill Harmin w książce zatytułowanej „Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki” napisał: Wielu uczniów boi się szkoły. Nie są pewni, czy uda się im sprostać oczekiwaniom nauczyciela, nie bardzo wierzą, że kiedykolwiek będą w stanie opanować materiał, obawiają się reakcji kolegów na swoje pomyłki. Lęk przed porażką obezwładnia ich do tego stopnia, że wolą nie uczestniczyć w zajęciach w obawie, że źle wypadną albo ujawnią swoją niewiedzę. Krótko mówiąc, boją się uczyć⁴.

JAK SPRAWDZIĆ, W KTÓRĄ STRONĘ WARTO ZMIERZAĆ

Dawno temu trzech mnichów buddyjskich wędrowało przez pustynię. Po długim marszu, kiedy słońce zaczęło się chylić ku zachodowi, mnisi zorientowali się, że nie wiedzą dokładnie, dokąd mają iść. Zmęczeni usiedli na piasku i zaczęli medytować. W pewnym momencie jeden przerwał milczenie i powiedział: Bracia, jesteście zgubieni. I znowu zapadła cisza. Nagle przerwał ją drugi, który stwierdził: Nie, bracia, to nie my się zgubiliśmy – przecież jesteśmy tutaj. To droga zginęła. Pozostawanie w obszarze przekonania, że świat się musi dopasować do nas, a nie my do świata, może w konsekwencji zmusić nas do samotnego pozostawania na pustyni w nadziei, że któregoś dnia droga odnajdzie nas

³ Opinie i Diagnozy nr 2: *Młodzież 2003*, CBOS 2004.

⁴ Harmin M. *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki*, Warszawa 2005.

POTRZEBY ROZWOJOWE SZKOŁY I CO DALEJ?

sama. Żeby tak się nie stało, trzeba odnieść się przede wszystkim do potrzeb świata, którego nie znamy i oczekiwać, ale też możliwości rozwojowych uczniów, którzy mogliby nam powiedzieć wiele o tym, co jest dla nich ważne... jeśli tylko zdecydowalibyśmy się ich o to zapytać.

Podczas 3 Kongresu Polskiej Edukacji na to pytanie próbował odpowiedzieć „świeży” absolwent liceum ogólnokształcącego, Arkadiusz Siwko. Zwrócił uwagę na to, że:

- Szkoła nie pokazuje, jak można rozwijać się poza nią.
- Szkoła nie wspiera tych, którzy umieją więcej. Siłą rzeczy koncentruje się na tych z deficytami.
- Szkoła za mało kształtuje umiejętność współpracy w grupie.
- Za bardzo skupiamy się na tym, jak zrealizować program, a nie, jak zdobyć wiedzę z różnych źródeł.
- Nie wszyscy uczący są dobrze przygotowani do zajęć, nie mówiąc o trudnym dostępie uczniów do nauczyciela w szkole.
- Szkoła nie pokazuje, w jaki sposób uczeń powinien się rozwijać i jak realizować pasje.

Ktoś powie, że zbyt krytycznie. Zapewne tak. Ktoś powie, że nie wszystko zależy od nauczycieli. Bez wątplenia tak. Ktoś powie, że główną winę ponosi system – i tu już trudno będzie mi się zgodzić. System rzeczywiście celebrowa efekty. Jesteśmy najwspanialszą edukacją na świecie, ponieważ w ciągu zaledwie dziesięciu lat udało nam się przejść z ostatniej dziesiątki badanych w ramach PISA na pozycje liderów. Nikomu się to nie udało – nam tak! Kiedy popatrzymy na szkolną infrastrukturę i przypomnimy sobie, w jakim znajdowała się stanie, kiedy dziedziczyliśmy ją po poprzednim systemie, to śmiało możemy powiedzieć, że i tu nastąpił wielki cywilizacyjny, a i estetyczny postęp. Kiedy

spotykam uczniów naszych szkół i kiedy z nimi rozmawiam – wiem, że to są obywatele XXI wieku i cieszę się z tego. Czy jednak szkoły, do których chodzą, są ich i dla nich?

NARZĘDZIA, PROCEDURY, WSPÓŁPRACA

Szkoła potrzebuje umiejętnej diagnozy swoich potrzeb rozwojowych. Diagnozy, której rezultatem będzie program działań sprzyjających rozwojowi niezbędnych kompetencji nauczycielskich, ale też organizacyjnych placówki. Której efektem będzie wdrożenie w szkołach i placówkach rozwiązań sprzyjających zaangażowaniu uczniów do pracy nad własnym rozwojem. Czego finalnym wynikiem będzie wzrost atrakcyjności oraz jakości wszelkich działań kierowanych do uczniów, ale też i do ich nauczycieli, a być może rodziców czy przedstawicieli środowisk zaangażowanych w rozwój oświaty.

Wiele w tym zakresie od lat robi Ośrodek Rozwoju Edukacji, realizując kolejne ogólnokrajowe projekty związane ze wzmacnianiem systemu wspomagania oświaty. Wiele robią same placówki doskonalenia nauczycieli, jak chociażby MSCDN i jego projekty typu MARKPIW czy działania oferowane placówkom oświatowym w ramach wspomagania. I wspomaganie jest właśnie pojęciem kluczowym. Pojęciem zakładającym wieloetapowy proces aktywnego towarzyszenia w rozwoju przedszkola czy szkoły. Współpracy realizowanej w ramach czterech kroków:

- Diagnozy czy inaczej rozpoznania potrzeb.
- Planowania celów oraz procesu osiągnięcia rezultatów zapisanych w opracowanej wewnątrz danej placówki koncepcji rozwoju.
- Wdrażania nowych rozwiązań – od proponowania możliwości pozyskania odpowiednich dla zaspokojenia stwierdzonych potrzeb kompetencji, po wspólne świętowanie uzyskiwanych w wyniku ich zastosowania rezultatów.
- Wspólnej refleksji powiązanej z przeprowadzeniem badań na temat efektów wprowadzonych rozwiązań.

JAROSŁAW KORDZIŃSKI

Diagnoza w tym zestawie jest krokiem kluczowym. Przede wszystkim pozwala określić rzeczywisty stan oraz zasoby powiązane z realizacją kształcenia określonych kompetencji. Świadomość stanu i efektów pracy szkoły w badanym zakresie, w odniesieniu do standardów i oczekiwań, jakie w tym zakresie zakłada prawo – pozwalają określić cele rozwojowe szkoły i nauczycieli, a co za tym idzie doprecyzować niezbędne działania i konkretne formy realizacji procesu wspomaganie w wybranym obszarze. Wyniki diagnozy oraz powiązane z nią cele planowanej zmiany powinny również stanowić podstawę do budowania narzędzi oraz wdrożenia procedur umożliwiających przeprowadzenie oceny efektywności podjętych w szkole działań. Ważnym aspektem prowadzonej diagnozy jest również unaocznienie przedstawicielom społeczności szkolnej, a w szczególności nauczycielom oraz dyrekcji, rzeczywistego stanu funkcjonowania szkoły w wybranym obszarze i w konsekwencji potrzeb oraz możliwości ich zaspokojenia. Unaocznienie powyższe sprzyja budowaniu świadomości, a w konsekwencji również motywacji do włączenia się i przeprowadzenia zmian wpisanych w proces wspomaganie szkoły i nauczycieli.

Dysponujemy wieloma narzędziami, które mogą nam w tym pomóc. W zależności od tego, co zamierzamy osiągnąć, możemy postawić się jednym czy nawet kilkoma z nich. Na wejściu warto jednak przyjąć, że jedno z najbardziej popularnych działań, jakie podejmują szkoły w zakresie diagnozowania potrzeb, a mianowicie prowadzenie badań ankietowych – nie jest rozwiązaniem optymalnym. Przede wszystkim dlatego, że wciąż mamy sporo do zrobienia w zakresie kompetentnego budowania narzędzi, czyli ankiet. Po drugie, wynik badań ankietowych bez odpowiedniej triangulacji, czyli obiektywizacji efektów, to w gruncie rzeczy zgromadzenie wiedzy na temat deklaracji, a nie opis stanu faktycznego. Stąd lepiej stosować narzędzia czy rozwiązania unikające tego typu negatywnych skutków. Bardzo wartościowymi narzędziami, którymi możemy się posłużyć w takich przypadkach, są metaplan czy analiza SWOT. Dla W obu kluczowe są jednak dane,

którymi się będziemy posługiwać. Pamiętajmy, że pracujemy tu na czterech obszarach, odpowiednio:

- metaplan – Jak jest? Dlaczego tak jest? Jak być powinno? Co zrobić, żeby było tak, jak być powinno?
- SWOT – Jakie są mocne i jakie są słabe strony szkoły czy danego obszaru jej działania? Jakie są wynikające z zewnętrznych uwarunkowań szanse i zagrożenia dotyczące danej szkoły czy wybranego obszaru działania?

Musimy wiedzieć, że odpowiedzi na poszczególne pytania nie mogą być jedynie zbiorami naszych przekonań, ale zestawieniem konkretnych faktów. Oznacza to, że zarówno jedno, jak i drugie narzędzie zadziała dopiero gdy zastosujemy w nich dane zastane, jakimi dysponuje dana placówka.

Narzędziem łączącym założenia badań polegających na zadawaniu pytań respondentom oraz pracy w określonej strukturze z uwzględnieniem danych zastanych jest metoda nazywana profilem szkoły. „Profil szkoły” to stosunkowo prosty, szybki i bezpośredni sposób badania szkoły przez zwrócenie się o opinie do przedstawicieli kluczowych środowisk budujących społeczność szkolną, które na ogół wiedzą o niej najwięcej i nierzadko są bardzo zainteresowane możliwościami poprawy jej działania. Metoda ta pozwala na pogłębione spojrzenie na szkołę z różnych punktów widzenia oraz wyłonienie jej mocnych stron oraz barier czy wyzwań, którymi należy się zająć w pierwszej kolejności. Ważnymi efektami pracy tą metodą jest poszerzenie i pogłębienie współpracy między rodzicami a szkołą, zwiększenie świadomości rodziców na temat działań szkoły i nauczycieli, wzrost poczucia wpływu poszczególnych grup społeczności szkolnej na działania podejmowane w placówce. Dla dyrekcji szkoły, ale też dla nauczycieli zajmujących zwykle stanowiska osób lepiej zorientowanych w szkole, praca tą metodą daje szansę poznania opinii o funkcjonowaniu szkoły w analizowanych obszarach i stanowi dobrą podstawę do wyciągnięcia stosownych wniosków i zbudowania wspólnych kierunków działania.

POTRZEBY ROZWOJOWE SZKOŁY I CO DALEJ?

Praca z wykorzystaniem metody „Profil szkoły” zakłada współpracę i budowanie zaangażowania oraz odpowiedzialności różnych podmiotów tworzących społeczność szkolną. Bazuje na wspólnej diagnozie przeprowadzanej najpierw w grupach jednorodnych (nauczycieli, uczniów, rodziców, pracowników administracji i obsługi itd.), a później przedyskutowywanej na wspólnym forum. Przebieg prac obejmuje trzy następujące etapy:

- przygotowanie pytań kluczowych dla zbiorowej analizy wybranego obszaru pracy szkoły,
- przeprowadzenie dyskusji w zespołach, podczas których jej członkowie odpowiadają na przygotowane pytania, wspólnie poszukują argumentów obrazujących pracę szkoły,
- dyskusja i wspólne opracowanie mapy pracy szkoły wskazującej jej mocne i słabe strony oraz najważniejsze obszary do rozwoju.

Pierwszy etap, który może przykładowo dotyczyć zadania typu „Szkoła rozwija kompetencje społeczne uczniów w zakresie pracy zespołowej” może się skończyć wypracowaniem kryteriów typu:

- I. Nauczyciele rozpoznają i dostosowują zadania do różnych predyspozycji i ról charakterystycznych dla poszczególnych uczniów.
- II. Nauczyciele wspierają i motywują uczniów w trakcie pracy zespołowej.
- III. Uczniowie wykorzystują swoje kompetencje społeczne w aktywnościach pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Dla kryteriów tych warto doprecyzować pytania pomocnicze, np.:

- I. Czy nauczyciele indywidualizują wymagania oraz zadania, dostosowując je do możliwości poszczególnych uczniów? Czy dobór do grup pozwala uczniom pracować w różnym kontekście społecznym? Czy zajęcia organizowane przez nauczycieli uwzględniają predyspozycje i ograniczenia poszczególnych uczniów?
- II. Czy nauczyciele dbają o różnorodność celów umożliwiających zaangażowanie każdemu z uczniów? Czy uczniowie znają cele i oczekiwane efekty pracy zespołowej? Czy uczniowie otrzymują informację zwrotną na temat swoich osiągnięć?
- III. Czy uczniowie biorą udział w projektach współpracy międzynarodowej? Czy i w jakim zakresie uczniowie komunikują się z rówieśnikami na portalach społecznościowych? Czy uczniowie angażują się w działania na rzecz środowiska (festiwale, spotkania, tłumaczenia ulotek itp.)?

Kolejny etap to praca w grupach przedstawicieli reprezentujących poszczególnych uczestników życia szkoły (np. grupa nauczycieli, uczniów, rodziców, pracowników niepedagogicznych itd.), którzy rozmawiając na temat podejmowanych w szkole działań, oceniają je z własnej perspektywy na dwa plusy, jeden plus, jeden minus, dwa minusy. Wystawiając tę szacunkową ocenę, uczestnicy podają jednocześnie argumenty, dlaczego zdecydowali się w danym obszarze przyznać właśnie tyle punktów. Argumenty i ocena zaznaczane są na specjalnie przygotowanym arkuszu:

ZAGADNIENIE	OCENA				ARGUMENTY
	++	+	-	--	

JAROSŁAW KORDZIŃSKI

Dzisiejsi uczniowie urodzili się w świecie, w którym jest wszystko. Zawsze, wszędzie i w nadmiarze. Stąd bycie czegoś pozbawionym jest dla nich skrajnie negatywnym wyróżnikiem. To jedna z podstaw negacji szkoły przez wielu uczniów.

Ważne, żeby każda grupa pracowała na tych samych kryteriach i posługiwała się tymi samymi pytaniami badawczymi.

Trzeci etap to spotkanie panelowe przedstawicieli poszczególnych grup. Rozmowa zaczyna się od umieszczenia na jednym wspólnym arkuszu efektów pracy poszczególnych grup. Dobrze jest korzystać z różnych kolorów, a poszczególne

punkty typowane przez każdą z grup połączyć wspólną linią tak, żeby powstał zbiór linii pokazujących już na pierwszy rzut oka ogląd i ocenę wybranych aspektów rzeczywistości szkolnej reprezentowane przez każdą z grup. Wspólne wskazanie dwóch plusów w jakimś obszarze pracy szkoły przez wszystkich uczestników jest punktem wyjścia do uznania tego obszaru za mocną stronę w ten sposób diagnozowanej placówki. I odwrotnie, przyznanie minusów w jakimś obszarze może wskazywać na problem.

PLANOWANIE DLA ROZWOJU

Świadomość potrzeb, określenie oczekiwań, ale też pretensji i roszczeń osób współtworzących naszą szkolną rzeczywistość to pierwszy i najistotniejszy krok do formułowania celów rozwojowych oraz planowania działań mających przynieść korzyści dla każdej ze stron. Diagnoza pozwala właśnie sformułować cel. Cel rozumiany jako rezultat odroczony w czasie. Efekt, który jest dla nas ważny i wynik, który pozwoli nam pracować lepiej i z bardziej atrakcyjnymi rezultatami. Ten powinien determinować nasze kolejne aktywności.

Dobrym narzędziem wspierającym efektywne zaplanowanie naszych działań jest tzw. siatka celów. Zakłada ona pracę w czterech następujących obszarach:

	CZEGO CHCESZ?	CZEGO NIE CHCESZ?
CO MASZ?	CO CHCESZ UTRZYMAĆ?	CO CHCESZ WYELIMINOWAĆ?
CZEGO NIE MASZ?	CO CHCESZ OSIĄGNAĆ?	CZEGO CHCESZ UNIKNAĆ?

POTRZEBY ROZWOJOWE SZKOŁY I CO DALEJ?

Siatka pozwala sprawdzić cele szkoły zarówno z poziomu zasobów („mam”, „nie mam”) jak i oczekiwań („chcę”, „nie chcę”). Punktem wyjścia jest sformułowanie stosownych do danej sytuacji celów. Założmy, że naszym celem jest rozwój kompetencji społecznych uczniów. Kiedy pytamy o to, co w związku z tym mamy i co chcemy utrzymać, to mogą się pojawić skojarzenia typu: program profilaktyczno-wychowawczy, zasady pracy wychowawców klas, aktywność samorządu uczniowskiego. Zastanówmy się więc, czego, z tego co mamy, byśmy nie chcieli. Może „papierowego” podejścia do koncepcji pracy wychowawczej szkoły. Może też braku zaangażowania czy wręcz jawnego podważania jej sensu przez część osób, z którymi współpracujemy. Co w związku z tym byśmy chcieli, a czego nie mamy? Może właśnie autentycznego dialogu dookoła spraw, które są dla nas ważne? Przełożenia tego, co założone teoretycznie, na to, z czego można korzystać praktycznie na co dzień? A czego nie mamy i byśmy nie chcieli? Może odgórnym, „jedynie słusznym” rozwiązaniem? Nadmiernej kontroli etc.? Kiedy przejdziemy te wszystkie wątpliwości, pojawi się szereg optymalnych rozwiązań. Teraz wystarczy ułożyć je w jakiejś linii czasowej, znaleźć sposoby wprowadzenia ich w życie, osoby czy instytucje, które nam mogą w tym pomóc, sposoby, które umożliwią nam sprawdzenie, czy to, co założyliśmy, zostało przez nas rzeczywiście zrealizowane. I tyle!

TURKUSOWE WSPÓŁWDRAŻANIE I ŚWIĘTOWANIE SUKCESÓW

To, co będzie w coraz większym stopniu decydować o jakości oraz rozwoju naszych szkół, to zasady wspólnego działania, jakimi będą się w ich ramach kierować zatrudnione w nich osoby. Po części mówi o tym jedno z oczekiwań wpisane w przytoczone na wstępie rozporządzenie w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, mówiące, że nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych. Co na poziomie podstawowym oznacza, że nauczyciele współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych, pomagają sobie

nawzajem i wspólnie rozwiązują problemy. A na wysokim, że nauczyciele nie tylko pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy, ale też, że wprowadzanie zmian następuje w wyniku ich wspólnych ustaleń. Jednym słowem, o pracy szkoły decydują zatrudnieni w niej nauczyciele. Frederic Laloux, opisując najbardziej dziś atrakcyjny, określony kolorem turkusowym model rozwoju organizacji wskazuje, że jest to poziom, na którym uczestników interesuje... kwestia wewnętrznego poczucia słuszności: Czy ta decyzja wydaje się słuszna? Czy jestem wierny sobie? Czy to jest w zgodzie z moim powołaniem? Czy w ten sposób służę światu?⁵. Warto się zastanowić nad tymi pytaniami.

Uczniowie, zwłaszcza ci, którzy podważają sens istnienia szkoły, często pytają o to, po co się uczą tego, czego się uczą. Nawiasem mówiąc, to bardzo ważne pytanie. Dobrze jest wiedzieć, czemu służy nasze zaangażowanie. Warto, by odpowiedzieli sobie na nie również nauczyciele. Szczególnie, że szeregi rad pedagogicznych zasilają w coraz większym stopniu osoby, dla których pytanie o sens indywidualnego zaangażowania ma coraz większe znaczenie. Punktem wyjścia jest zdefiniowanie istotnych celów działania nas i naszej szkoły. By rezultat, dla którego pracuję, był jednocześnie powodem, dla którego przychodzę do pracy. Zgodnie ze zdaniem Erica Butterwortha:

Zobaczyć ,to nie uwierzyć; uwierzyć, to zobaczyć! Widzisz rzeczy nie takimi, jakie są, lecz takimi, jaki jesteś ty.

Warto być dobrym nauczycielem pracującym w szkole, która jest właściwym miejscem spotkań zaangażowanych uczących z reagującymi na ich starania nie mniej zaangażowanymi uczniami. ●

⁵ Dryden G., Vos J. Op. cit. s. 60.

TOMASZ KOZŁOWSKI



DR TOMASZ KOZŁOWSKI jest socjologiem, trenerem, ekspertem Fundacji Bonum Humanum, twórcą Poznańskiego Centrum Szkoleniowo-Badawczego. Doświadczony dydaktyk i menadżer edukacji. Autor szeregu publikacji z obszaru zarządzania oświatą. Stały publicysta „Dyrektora Szkoły”, „Wczesnej Edukacji”, „Psychologii w szkole”.

KULTURA ORGANIZACYJNA SZKOŁY

TOMASZ KOZŁOWSKI

Temat kultury organizacyjnej może być interpretowany bardzo wielorako, aczkolwiek sama już nazwa, a dokładniej czton „organizacyjna”, z perspektywy socjologa czy antropologa społecznego wnosi niewiele, zdaje się być przymiotnikiem zbędnym. Kultura organizacyjna to w gruncie rzeczy nic innego jak kultura miejsca pracy, a więc kultura wyrosła na takim, a nie innym gruncie. Doskonale jest to widoczne w różnych definicjach. Przykładowo, ekonomista Bogdan Nogalski określa ją jako normy i wartości społeczne, które determinują działania pracowników i określają właściwy klimat organizacyjny, styl zarządzania, podzielane symbole i sensy, schematy poznawcze, wymogi roli. Z kolei profesor nauk o zarządzaniu Rohit Deshpande pisze, że opiera się ona na podświadomych, niepisanych zasadach, które wypełniają lukę między spisaną teorią a realizowaną praktyką. W jeszcze innym miejscu możemy przeczytać, że kultura organizacyjna to zestaw fundamentalnych założeń, odkrytych i sformułowanych przez daną grupę, rozwiniętych w starciu z przeciwnościami i problemami, przed którymi ta grupa stawiała.

Podobnych określeń jest mnóstwo i żadne z nich nie wykracza specjalnie poza antropologiczną definicję kultury *sensu stricto*. Dlatego też analizowanie kultury organizacyjnej nie różni się co do zasady

od refleksji nad jakąkolwiek inną grupą ludzką z jej przyzwyczajeniami, sposobami działania, tak oficjalnymi, jak i niejawnymi.

My, ludzie, jesteśmy gatunkiem niejako biologicznie predestynowanym do wytwarzania, nabywania i stosowania kultury, sama kultura zaś charakteryzuje się pewnymi szczególnymi, niezmiennymi elementami. Nie ma więc większego znaczenia, czy wyrasta ona na gruncie zawodowym, prywatnym, w grupie współpracowników, znajomych, sąsiadów, kibiców piłkarskich, sympatyków prozy fantasy itd. Nie zmienia to jednak faktu, że kultura organizacyjna to zbiór czynników, które posiadają ogromne znaczenie dla nie tylko recepcji siebie jako pracownika pełniącego określoną funkcję, ale także dla postrzegania innych w owym procesie i w strukturze, jak również dla samego dobrostanu i poczucia zawodowego spełnienia.

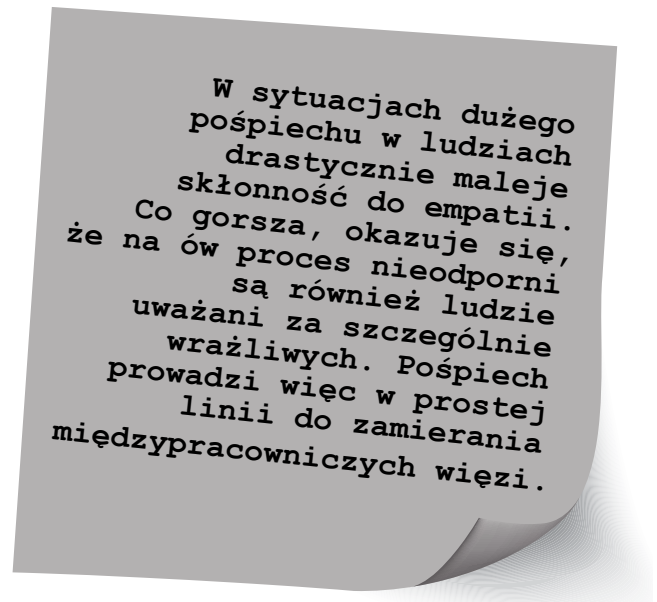
Poniższy tekst będzie stanowić próbę wskazania na pewne kluczowe aspekty kultury organizacyjnej, które warunkują nasz sposób funkcjonowania w środowisku zawodowym (w szczególności będą owe prawa odnosić do rzeczywistości szkoły). Omówię w nim znaczenie norm, struktury, ale także stylów komunikowania czy sposobu zarządzania. Ponieważ kultura jest sama w sobie zjawiskiem

KULTURA ORGANIZACYJNA SZKOŁY

niezmiernie bogatym, nie sposób opowiedzieć o nim w sposób całkowicie wyczerpujący. Tekst powinien być zatem potraktowany przez czytelnika jako zaproszenie do dalszych rozważań, jak również eksploracji tematu na własną rękę, przyjrzenia się doświadczeniu własnemu i innych w tym zakresie.

KULTURA JAKO KLIMAT MIEJSCA

Zasadnicze różnice w kulturze organizacyjnej można zdecydowanie odczuć już w pierwszej chwili, po przekroczeniu progu szkoły. Mam okazję prowadzić zajęcia w różnych miejscach, kilkakrotnie były to również różne wyższe uczelnie. W każdym niemal przypadku sytuacja była – jak mawiają socjologowie – odpowiednio „zdefiniowana”. Rozpocząłem zajęcia i było jasne, że jestem wykładowcą, a osoby dookoła mnie to studenci. Ja mówię, oni słuchają, ja rozdysponowuję zadania, oni pracują. Stosunek „zwierzchności” jest również bardzo dobrze i jasno dookreślony. Nawykłem więc całym swoim doświadczeniem do postugiwania się formą „pan/pani”, co oczywiście nie dziwiło nikogo. Do czasu. Stosunkowo niedawno przyszło mi prowadzić zajęcia w jednej z prywatnych poznańskich uczelni w Katedrze Wzornictwa (lub inaczej – designu). Zajęcia miały miejsce w jednej z ogromnych pracowni, naokoło stały prace, projekty, materiały, wszelakie źródła inspiracji. Przed sobą nie miałem „zwykłych” słuchaczy, a „kolorowe ptaki”: osoby ubrane w sposób wyzywający, charakterystyczny, unikato-wy. Każda z nich była indywidualnością i starała się to uwydatnić. Styl podkreślały nietypowe fryzury, mnóstwo tatuaży, zdobień twarzy i innych części ciała. Atmosfera była przyjazna i luźna, sprzyjająca procesowi twórczemu, artystycznej burzy mózgów. I wtedy zadziało się ze mną coś charakterystycznego: w pierwszych słowach skierowanych do słuchaczy zaproponowałem, byśmy wszyscy mówili sobie po imieniu. Okazało się, że dla mojej grupy nie było to nic nadzwyczajnego, jako że zdecydowana większość prowadzących jest ze studentami na ty. W szkole panował szczególnie duch miejsca, spostrzeżeniem tym podzieliłem się zresztą z innymi pracownikami w czasie przerwy. Nikogo moje słowa nie zdziwiły: „tu już tak jest”. To zdanie w zasadzie



oddaje istotę kultury organizacyjnej: jest to usankcjonowany zwyczajowo sposób działania, nad którym nikt się nie zastanawia, bo „tu już tak jest”.

Gdy przyszło do części warsztatowej i grupa miała popracować w zespołach nad pewnym zagadnieniem, studenci rozpieczętowali się po całym budynku, pognali pojedynczo lub w grupce do innych pracowni i zaszyli się tam na parę godzin. Pierwszy raz spotkałem się z takim podejściem do przestrzeni szkoły, w której na co dzień funkcjonowano. Dotychczas oczekiwałem, że wszyscy pracować będą w jednym miejscu. Nic bardziej mylnego, po prostu „tam już tak jest”.

Podobnie jest z każdą inną kulturą organizacyjną. Nie chodzi oczywiście o to, by pracownicy czy uczniowie rozbiegali się po instytucji i przechodzili natychmiast z przetożonymi/nauczycielami na ty. Chodzi o to, że istnieją pewne wzory, schematy funkcjonowania, zależności, normy, oczekiwania, które określają coś trudnego do jednoznacznego zdefiniowania: klimat miejsca. Na klimat ten będą się składać wszelkie normy podzielane przez członków grupy. Niektóre będą mieć charakter formalny – np. zapisy w regulaminach, statutach czy określonych aktach prawnych. Inne będą mieć tryb niejawni, wykształcony w trakcie codziennych interakcji.

TOMASZ KOZŁOWSKI

Normy te przenikają i regulują całość funkcjonowania. Wiadomo, że dzwonek oznacza przerwę, ale to często od nauczyciela zależy, czy wraz z dźwiękiem dzwonka klasa kończy lekcję i wychodzi, czy zostaje na miejscach i czeka na inny umówiony znak.

STRUKTURA JAKO RAMA

Kultura organizacyjna w znacznym stopniu wpisana jest w strukturę organizacji. Struktury pracownicze na ogół są wyraźnie zhierarchizowane. Określone osoby zajmują pewne stanowiska i związku z tym mają określone prawa i obowiązki. Stanowiska te są również podstawą do definiowania praw, na jakich dokonuje się komunikacja i jak realizowane są pewne procedury. Taka struktura może być sztywna – wówczas niezmiernie trudno jest np. uzyskać awans, co dla wielu pracowników może być równoznaczne z zawodową, życiową porażką. Bywa również, że struktura jest elastyczna czy wręcz płynna. W zależności od specyfiki warunków, rodzaju pracy, charakteru obowiązków, w organizacji panuje duża rotacja. Wielu pracowników zwalnia się lub jest zatrudnianych. Niekiedy wręcz jest to jednym z niezbywalnych elementów strategicznych zarządu. Przykładowo, po upływie okresu adaptacji, w którym nowy pracownik stara się wykazać, następuje swoista fraternizacja. Ludzie kolegują się, zaprzyjaźniają, przerwy na papierosa stają się dłuższe i... efektywność spada. Niekiedy menadżerowie wolą wtedy przetasować skład, przesunąć niektórych do innych działów lub nawet zwolnić, co oczywiście podtrzymuje produktywność, ale na gruncie poczucia równowagi pracownika tożsame jest z wyrwaniem z korzeniami i radykalnie redukuje dobrostan.

Bywa również, że struktura jest płynna nie tyle pod względem zatrudniania nowych pracowników, ale w zakresie tworzenia nowych stanowisk i nowych zakresów obowiązków. Jest to strategia niekiedy wymuszona przez zmieniający się rynek, w końcu czasu, w których żyjemy, są niepewne. Jeśli jednak podobne działania stają się stałym elementem funkcjonowania firmy, wśród pracowników

może zacząć dominować poczucie niepokoju i braku zorganizowania.

W analizie kultury organizacyjnej nie sposób jest pominąć roli struktury. To ona określa podstawowe stosunki w instytucji, to ona decyduje o dystrybucji władzy, o zależnościach, to ona narzuca pewien charakter funkcjonowania, to ona mówi o stosunkach nadrzędności. Naturalnie, w zależności od osób, które zajmują dane stanowisko, wpływ ten może wyglądać nieco inaczej, z pewnością jednak różnice dokonują się w jasno określonych ramach i przystępując do analizy kultury organizacyjnej, należy sobie z owych ram zdawać sprawę.

**KULISY ZARZĄDZANIA:
MENADŻER AUTORYTARNY**

Na kulturę organizacyjną z pewnością składają się również wzory zarządzania. Sądzę, że warto przytoczyć tutaj jedną z podstawowych klasyfikacji w tym obszarze, którą sformułował jeszcze w połowie ubiegłego wieku psycholog społeczny Kurt Lewin. Wyróżnił on trzy zasadnicze style: autorytarny, przyzwalający i demokratyczny. Pierwszy z nich, jak zresztą wynika z nazwy, charakteryzuje się rządami silnej ręki sprawowanymi przez charyzmatyczną jednostkę. W stylu autorytarnym kluczowe miejsce zajmuje autorytet szefa, który zwykle budowany jest w sposób „przemocowy” – szef po prostu wie lepiej i nie należy z nim dyskutować. Styl taki jest niezwykle wymagający dla psychospołecznej kondycji całego zespołu pracowników i świetnie przejawia się w różnych niepisanych zasadach. Typowym dla niego zjawiskiem jest bardzo wysoki poziom stresu wśród podwładnych. Czują się oni częściowo zastraszeni, obawiają się reakcji szefa, zwolnienia, ukarania etc. Bardzo często wynoszą ów stres poza szkolne mury i odreagowują w domu. Co ciekawe, w stylu autorytarnym zjawiskiem wyraźnie zaznaczającym się w międzyludzkich stosunkach jest agresja. Może ona przyjmować bardzo bezpośrednią formę, w środowiskach nauczycielskich będą to złośliwości, uszczypliwości, agresja słowna, psychiczna, niezyczliwe obgadywanie. Agresja może mieć też formę pośrednią, w stylu autorytarnym

KULTURA ORGANIZACYJNA SZKOŁY

występuje na przykład bardzo często niszczenie różnej własności (swojej, czyjejs, wspólnej).

Co szczególnie ważne w zawodzie nauczyciela, styl ten cechuje się także bardzo obniżonym poziomem kreatywności. Żyjemy w czasach, gdy kreatywne podejście do tematu jest już wartością samą w sobie i tego rodzaju postaw od pracownika oczekuje się szczególnie często. Tymczasem styl autorytarny podobne dążenia skutecznie hamuje, choć nawet autorytarny szef oczekiwać będzie pozytywnego zaskakiwania przenikliwością swoich podwładnych. Niestety, silna ręka, ogromna charyzma szefa i zwyczajny strach działają bardzo paraliżująco, w związku z czym pracownicy o wiele bardziej wolą nie wychodzić przed szereg i robić swoje po staremu. Nowy sposób działania to duże ryzyko. Autorytarny szef może pomysł nie tylko skrytykować, ale także potraktować jako wyraz pewnej niesubordynacji, a nawet podważania jego kwalifikacji, a stąd już prosta droga do pogorszenia sobie stabilnych relacji ze zwierzchnikiem.

Innym bardzo niekorzystnym zjawiskiem w zespołach zarządzanych autorytarnie jest poszukiwanie winnego, czyli tzw. kozła ofiarnego. Jeśli zespołowi zlecane jest konkretne zadanie, w sytuacji gdy coś pójdzie nie tak jak powinno, konieczne trzeba znaleźć osobę odpowiedzialną za błąd czy niepowodzenie i podać ją szefowi „na pożarcie”. To najbezpieczniejsze wyjście w sytuacji, gdy każdy walczy o utrzymanie się na tak nieprzyjaznej powierzchni. Tego rodzaju myślenie bardzo rozbija zespół i podkopuje wzajemne zaufanie. Pracownicy starają się wyłącznie za cenę utrzymania pewnego *status quo*, w którym ich pozycja jest relatywnie stabilna, ale nic ponadto. Dominuje myślenie indywidualistyczne i zachowawcze, brak jest myślenia grupowego i nastawienia, by działać dla wspólnego dobra. Marazm i poczucie braku wpływu na cokolwiek przenikające instytucję bardzo często są świadectwem autorytarnego stylu zarządzania i dużego poziomu stresu.

KULISY ZARZĄDZANIA: OD MENADŻERA ULEGŁEGO DO DEMOKRATY

Kolejny styl to styl przyzwalający. Pojawia się on wówczas, gdy pieczę nad zespołem sprawuje jednostka o niewielkiej charyzmie i słabych zdolnościach przywódczych. Grupa przejmuje wówczas nad liderem kontrolę i to ona dyktuje warunki, na jakich odbywać się będzie funkcjonowanie w ramach konkretnych zadań. Lider nie wymaga, nie egzekwuje, nie kontroluje pracy. Taki układ charakteryzuje się znacznym poziomem „społecznego lenistwa” – ponieważ nie grożą żadne szczególne sankcje, nie opta się nic robić, nie ma sensu się wysilać, zwłaszcza że inni również nie robią nic szczególnego.

Można przyjąć, że jest to styl, który nie ma żadnych zalet. Styl autorytarny, mimo niewielkiej kreatywności, cechuje się choćby zdolnością pracy pod presją czasu i gotowością do podejmowania kolejnych wyzwań (choć w ramach pewnych wypracowanych nawyków). Styl przyzwalający nie ma natomiast do zaoferowania nic poza marnotrawieniem czasu nawet na najprostsze zagadnienia. Naturalnie sytuacja taka może ulec zmianie w obliczu ogromnego zadania, które przychodzi z zewnątrz i w dodatku opatrzone jest szybkim terminem realizacji. Wówczas jednak grupę przyzwalającą ogarnia totalny chaos i panika przemieszana z jednoczesnym poczuciem, że nikt, włącznie z liderem, za nic nie odpowiada i na niczym się nie zna.

Styl demokratyczny to w typologii Lewina sposób działania oparty na dialogu i szacunku dla grupy pracowników. Zadania są tam rozdzielane zgodnie z kompetencjami, w atmosferze dobrej komunikacji. Pracownicy i szef szanują siebie nawzajem i tworzą dobre warunki funkcjonowania, oferując sobie pomoc i wsparcie, a w sytuacjach trudnych działają bardzo zespołowo, nie piętując wybranych „ofiara”. Zespół zarządzany demokratycznie zorientowany jest na szukanie rozwiązań, a nie problemów, jest jednocześnie najbardziej kreatywny.

Sam Lewin nie wskazywał na konkretne wady stylu demokratycznego, trudno jednak nie odnieść wrażenia, że w dzisiejszych czasach owe założenia mogą być dość dalekie od praktyki rzeczywistości zawodowej, w której piętrzy się ogromna ilość zadań. Niekiedy po prostu nie ma czasu na dogadanie się ze wszystkimi i racjonalne, spokojne planowanie. Ewidentnym zagrożeniem jest więc tutaj znaczny nakład czasu na większość zadań.

ZARZĄDZANIE CZASEM I ROLA STRESU W FUNKCJONOWANIU KULTURY ORGANIZACYJNEJ

Nieusuwalnym elementem większości kultur organizacyjnych – w tym również, a może przede wszystkim tej szkolnej – staje się dzisiaj pośpiech oraz wynikający z niego stres. Okazuje się, że „kultura deadline’u” może mieć wyniszczający wpływ na zespół pracowników. W analizie swojego najbliższego otoczenia warto tym samym zadać sobie pytanie, jak zorganizowany jest kalendarz najbliższych zadań. Jeśli zadań jest bardzo dużo i odczuwamy wrażenie, że jeszcze kilka lat temu było ich znacznie mniej i wszystko dało się racjonalnie zaplanować, możemy być pewni, że spiętrzenie to zaowocuje dużymi trudnościami dla całej grupy, albowiem w sytuacjach dużego pośpiechu w ludziach drastycznie maleje skłonność do empatii. Co gorsza, okazuje się, że na ów proces nieodporni są również ludzie uważani za szczególnie wrażliwych. Pod tym względem badano niegdyś kleryków, a więc osoby, którym niejako z definicji powinny być przypisane takie przymioty, jak troska o dobro innych. W sytuacjach codziennych, okazuje się, młody kleryk skłonny jest bardzo często do udzielenia bezinteresownej pomocy, niczym miłosierny samarytanin. Wystarczy jednak minimalnie zmienić warunki owego eksperymentu, dodać element pośpiechu, i okazuje się, że ludzka krzywda traci na znaczeniu: najważniejsze staje się „moje zadanie oraz fakt, że jestem już spóźniony”. Pośpiech prowadzi więc w prostej linii do zamierania międzypracowniczych więzi. Oczywiście, każdy menadżer wie, że rozdysponowując zadania, należy grupie dać mniej czasu niż o to prosi oraz – najlepiej – nieco

uszczuplić zespół, by rezultaty były bardziej zadowalające niż w zespołach większych przy odleglejszym terminie, jednak prawdziwość ta ma wyraźne ograniczenia. Z natłokiem obowiązków nie można przesadzić, ponieważ pracownicy po prostu zaczną się od siebie oddalać. Pośpiech potęguje wrażenie rywalizacji, a ta dystansuje od siebie nawet najlepszych przyjaciół. Analizując tym samym kulturę organizacyjną własnego otoczenia, należy wziąć pod uwagę przede wszystkim: W jakiej liczbie i jak realizowane są poszczególne zadania? Czy nie jest przypadkiem tak, że zanik międzypracowniczych więzi podąża za piętrzącymi się zadaniami i uciekającym czasem?

SZKOŁA NIE FUNKCJONUJE W PRÓŻNI: ROLA OTOCZENIA

Elementem kultury organizacyjnej bez wątplenia jest również społeczne otoczenie szkoły. W zasadzie nie da się rozpatrywać kultury szkoły z pominięciem owego ważnego aspektu. Nigdy bowiem nie mamy do czynienia z sytuacją, w której szkoła działa w sterylnym otoczeniu, które – niczym w eksperymencie – nie wywiera żadnego wpływu, a jeśli wywiera, to jest on w pełni kontrolowalny i przewidywalny. Szkoła zawsze jest elementem szerszej zbiorowości, czy to osiedla, czy grupy osiedli, wreszcie miasta czy nawet kraju. Dość powiedzieć, że nie ma dwóch identycznych szkół.

Przeprowadźmy krótki eksperyment myślowy: wyobraźmy sobie, że w dwóch hipotetycznych szkołach możemy zamienić miejscami całe grono pedagogiczne. Nauczyciele (albo nawet szerzej: wszyscy pracownicy, od dyrektora po woźnych) po prostu zamieniają się szkołami. Czy oznacza to automatycznie, że wraz z nimi w nowe miejsce powędruje cała dotychczasowa struktura i wypracowane latami sposoby działania? Oczywiście, że nie. Po pierwsze, skonfrontowane zostaną one z rzeczywistością uczniowską, która również może być zupełnie inna. Po drugie, działania te zetkną się z określonym kontekstem społecznym. Uczniowie pochodzą wszak z pewnych środowisk. Mowa jest

KULTURA ORGANIZACYJNA SZKOŁY

zresztą nie tylko o rodzinach, ale o specyfice osiedli, określonych warstw społecznych, a nawet miejskiej topografii. Każde miejsce na mapie ma określoną tradycję, historię, strukturę demograficzną, co nieustannie odciska się na kształcie kultury organizacyjnej szkoły. Inaczej funkcjonują szkoły w „dobrych dzielnicach”, inaczej w tych owianych złą sławą.

Nie ulega również wątpliwości, że stosunkowo nowym czynnikiem mającym wpływ na sposób działania szkoły jest zanik autorytetu, będący immanentną cechą późnej ponowoczesności. Żyjemy w czasach, w których przyzwyczajono nas do usługowego postrzegania całego swojego życia. Kultura konsumpcyjna urynkowała w zasadzie każdą sferę naszego funkcjonowania. Coraz częściej jesteśmy obsługiwany klientem, od chrztu aż do pogrzebu (a jeśli się dobrze zastanowić, to i później). To powoduje, że i szkoła coraz częściej traktowana jest przez swoje otoczenie jako określona usługa. A jeśli tak, to rodzic staje się klientem, który ma prawo wymagać i oczekiwać, że jego dziecko będzie świetnie wyedukowane. Wiadomo, że tego rodzaju postawa jest źródłem wielu napięć i nieporozumień. Z pewnością jednak stanowi dziś ona element, którego nie sposób nie uwzględnić w analizie sposobu funkcjonowania każdej szkoły.

SPOSOBY KOMUNIKOWANIA

Na kulturę organizacyjną składają się również wzory komunikacyjne, zarówno członków, jak i całej organizacji. Stanowią one strategiczny punkt w procesie dystrybucji informacji, a co za tym idzie – w relacjach między pracownikami. Nie trzeba szukać daleko, by natrafić na szereg narzędzi pomocnych w definiowaniu stylu komunikacyjnego każdego z nas. Popularna typologia wyróżnia np. styl agresywny, asertywny, pasywny i pasywno-agresywny. Każdy z nich ma swoje plusy i minusy, choć jako najbliższy ideału zwykle wskazywany jest typ asertywny: pozwala on komunikować swoje potrzeby w atmosferze wzajemnego szacunku. Chroni również przed przrzucaniem winy, obowiązków, zapobiega niepotrzebnym nieporozumieniom etc.

Charakterystyka tych stylów nie jest jednak przedmiotem niniejszego tekstu.

Należy zdawać sobie sprawę z tego, że w zależności od stylu komunikowania inaczej postrzegamy każdego z uczestników całego procesu. Ważne, by zdawać sobie sprawę, że w procesie komunikowania drugiej stronie przypisujemy bardzo wiele, choć nie zawsze musi być to zgodne z jej zamierzeniami. Należy pamiętać, że style komunikowania się warunkują sposób postrzegania innych osób oraz sytuacji, w które wchodzimy. Często może to również przybierać zróżnicowane formy. Bywa np. tak, że jedna osoba w określonej sytuacji jest bardziej pasywna, w innej z kolei – asertywna lub nawet agresywna. Zależy to np. od obszaru, w którym się specjalizuje lub od znaczenia, które przypisuje poszczególnym kwestiom. Często zatem to sytuacja definiuje nasz styl, angażuje bowiem określone emocje czy postawy. Staje się to następnie podstawą do ogólnego postrzegania całej sytuacji przez grupę.

Do głównych zadań menadżera należy w tym wypadku takie kierowanie komunikacją, by mieć pewność, że zespół dobrze zrozumiał komunikat, a jednocześnie nikt nie poczuł się urażony czy pominięty. Często jest to bardzo trudne zadanie.

Co więcej, cała organizacja, niezależnie od jednostek, może mieć wypracowany własny styl komunikowania się. Przykładowo, częstym zjawiskiem jest nadużywanie e-maili i temu podobnych komunikatorów. Mnogość informacji zwiększa nasze wydatki energetyczne i czasowe, po prostu nie mamy wystarczająco dużo przestrzeni, by rozmawiać z każdym i od każdego zbierać wszystkie niezbędne informacje i na ich podstawie podejmować całkowicie racjonalne decyzje. Wysyłamy krótki mail i zapominamy o sprawie, przrzucamy problem na kogoś innego. Tego rodzaju praktyka często prowadzi jednak do katastrofy. Sama liczba nieprzeczytanych wiadomości może przerażać, fakt nagromadzenia spraw wywołuje w ludziach uczucie stresu i zrezygnowania, które najlepiej

TOMASZ KOZŁOWSKI

Mnogość informacji
zwiększa nasze wydatki
energetyczne i czasowe,
po prostu nie mamy
wystarczająco dużo
przestrzeni, by rozmawiać
z każdym i od każdego
zbierać wszystkie
niezbędne informacje i na
ich podstawie podejmować
całkowicie racjonalne
decyzje.

widoczne jest w niedzielę, gdy myśli zaczynają ciążyć ku poniedziałkowym zadaniom. Jeżeli zatem w organizacji upowszechnia się taki depersonalizujący styl, możemy mieć pewność, że integracja pracowników, jak również ich poczucie utożsamienia się z firmą i odpowiedzialności za poszczególne zadania mocno kuleją.

Z pewnością do stylu komunikacji dominującego w firmie w głównej mierze przyczyniają się także i menadżerowie. Bywa, że szef, nawet przy dobrych intencjach, w dbałości o transparentność procesów, stara się, by cały zespół wiedział o podejmowanych działaniach. W związku z czym czas pracowników zaczyna upływać na niekończących się zebraniach, radach, kolegiach, spotkań wszystkich ze wszystkimi. Jest to praktyka biegunowo odległa od skutecznego zarządzania, które w obecnych czasach rozumiane jest raczej jako inspirowanie zespołu, a nie informowanie go o wszystkim wraz z podawaniem wszystkich niezbędnych wytycznych. W gruncie rzeczy przyczynia się to do upowszechniania atmosfery marazmu w organizacji – w której nic nie może się dzieć bez informowania wszystkich o wszystkim – a nie klimatu sprzyjającego samodzielności i kreatywności.

Wiele instytucji podporządkowanych jest raczej wartościom postuszerstwa i przewidywalności aniżeli samodzielności, zaangażowaniu i tworzeniu czegoś nowego. Warto zastanowić się nad tym, w którą stronę zmierza organizacja, której jest się członkiem. Jeśli jest to typ zmierzający do kontroli większości aspektów działania, możemy założyć, że kreatywność w takiej organizacji będzie niewielka, wzrastać będzie natomiast poczucie frustracji i niespełnienia. Brak samodzielności wiąże się bowiem mocno z poczuciem braku autentyczności, a jest to jedna z podstawowych zmiennych bardzo silnie wpływających nie tylko na dobrostan pracownika, ale osoby w ogóle.

PRZEDMIOTY, MIEJSCA I WSPÓLNE CELE

Według wielu ekspertów, niezbywalnym elementem kultury organizacyjnej są również artefakty. Nie ulega wątpliwości, że przedmioty i przestrzeń fizyczna również mogą w znacznym stopniu dookreślać procesy komunikacyjne. Taką przestrzenią z pewnością jest – w przypadku szkoły – pokój nauczycielski. Ale z pewnością nie brakuje również innych nieoficjalnych miejsc, w których dokonuje się wymiana strategicznych informacji. Dostęp do takiej przestrzeni jest uzyskiwany na innych zasadach, może łączyć się z pozycją jednostki w niejawnej grupie, mającej charakter bardziej prywatny.

Tym niemniej, komunikacja taka jest żywym i istotnym elementem kultury organizacyjnej. Warto również zdawać sobie sprawę z wpływu ogólnej topografii budynku. Oddalenie bądź fizyczna bliskość strategicznych pokoi czy gabinetów może sprzyjać komunikacji twarzą w twarz. O wiele trudniej utrzymać jest spójność, gdy kluczowe jednostki mają rzadko okazję do bezpośredniej wymiany informacji. Może kolejnym razem, miast wysłać mail, warto zadać sobie trud spotkania z adresatem i omówienia wszystkiego bezpośrednio? Nasze przyzwyczajenia do korzystania bądź nieskorzystania z danej przestrzeni mogą w ewidentny sposób umacniać określone praktyki w zakresie komunikowania się.

KULTURA ORGANIZACYJNA SZKOŁY

Elementem dobrze wspierającym procesy komunikacyjne w firmie jest również jasność w rozumieniu wspólnych celów. Bywa często, że pracownicy wykonują swoją pracę bez rozumienia celu nadrzędnego: po co? Simon Sinek, jeden z autorytetów w obszarze inspirującego zarządzania, uważa, że podstawą w systemie wartości firmy musi być odpowiedź na pytanie: po co robi się to, co się robi? Odpowiedź w rodzaju „komercyjny zysk”, „zarabianie na życie” etc. jest nie dość dobra. Zarabianie winno być w tym wypadku wyłącznie konsekwencją podjętych działań. Same działania zaś powinny być rezultatem wiary w coś więcej, powinny wynikać z odpowiedzi na pytanie „dlaczego w ogóle robię to, co robię? Dlaczego uważam, że warto to robić?” Innymi słowy, bez wiary w sens swojej pracy trudno jest mówić o faktycznym zaangażowaniu i wykonywaniu jej z wewnętrznym przekonaniem i sensem.

Bardzo pomocne w definiowaniu takiej odpowiedzi i takich systemów wartości jest sporządzenie i zakomunikowanie zespołowi określonej strategii działania na najbliższe lata. Osoby odpowiedzialne za kierunek działania winny w określonym momencie zaprosić do dyskusji nad priorytetami. Rezultat tej dyskusji powinien być elementem strategii i ta powinna być wszystkim wiadoma. Pomaga to w utożsamianiu się z „organizacją, rozumieniu jej roli. Niepokojącym symptomem powinno być z kolei zbyt częste definiowanie strategii. Można np. zaobserwować, że coraz więcej firm decyduje się na definiowanie strategii o coraz krótszych okresach obowiązywania. Jeszcze nie tak dawno można było wyznaczyć sobie cel strategiczny na 5 lat. Dziś standardem stają się cele 3- lub 2-letnie. To bezprecedensowe zwiększenie tempa pracy, które może przyczyniać się raczej do dezorientacji aniżeli uwspólnienia wartości i priorytetów.

Elementem takiej strategii powinna być również odpowiednio kreowana narracja. Jest to termin bardzo ostatnio popularny, również – a może przede wszystkim – na gruncie marketingu. Można odnieść wrażenie, że obecnie nie sprzedaje się już ani produktów, ani usług, a raczej określoną narrację, opowieść, ideę. Przedmioty i usługi są jedynie

jej nośnikami. Te jednak tracą aktualność, znaczenie, wartość i należy je – oczywiście w ramach tej samej narracji – uzupełniać o kolejne. Filozofii, które konstruują nasze życie, jest wiele, może to być choćby weganizm, ekologia, odpowiedzialny handel, zdrowa żywność, określony styl życia. W przypadku szkoły będzie to odpowiedzialność za następne pokolenie, poczucie budowania lepszego świata, budowania międzyludzkich więzi, poczucie pomagania innym, wyrównywania szans na starcie.

Mamy skłonność, by nasze konsumenckie i zawodowe decyzje postrzegać w kategoriach szerszej opowieści. Lubimy służyć pewnej idei. Identycznie jest z narracją w ramach kultury organizacyjnej. Coraz rzadziej chce się nam po prostu pracować w określonej strukturze. Chcemy, by ta struktura, instytucja, firma, miała swoją unikalną historię. Buduje się ją w określony sposób – poprzez stronę internetową, kroniki, blogosferę, profile fanowskie w mediach społecznościowych, kanały na YouTube itd. Komunikacja nabiera wówczas spójności, ma swój ewidentny, usytuowany „na zewnątrz” punkt odniesienia. Narrację chętnie można również komuś udostępnić, zaprosić do niej. W ten sposób jeszcze łatwiej się z nią identyfikować. Działa to często na zasadzie pozytywnego sprzężenia zwrotnego: opowiadam chętnie o moim miejscu pracy, a opowiadając o nim, wymieniając doświadczenia z innymi, jeszcze bardziej wzbogacam tę narrację.

KOMUNIKACJA MIĘDZYPOKOLENIOWA

W obszarze komunikacyjnym (ale nie tylko) ogromną rolę odgrywać zaczął dzisiaj również czynnik wieku. Gwałtowny rozwój technologii doprowadził po raz pierwszy w historii do przemodelowania dróg kulturowej transmisji na ogromną skalę. Wcześniej to osoby starsze uznawane były za znawców w danej dziedzinie. Dziś sytuacja drastycznie się zmieniła. Nowinki technologiczne – również wykorzystywane w procesach edukacyjnych – doprowadziły do sytuacji, w której to osoby młodsze pełnią role ekspertów dla starszych. Sytuacja ta w skrajnych przypadkach ma miejsce między nauczycielami

a uczniami, kiedy to – jak miało to niegdyś miejsce na zajęciach z informatyki – uczeń często był o wiele lepiej poinformowany niż nauczyciel (niezwykle szkolny matematyk).

Podobna sytuacja ma jednak nadal miejsce między nauczycielami, o ile występują znaczne różnice pokoleniowe. Wśród nauczycieli nie brak przedstawicieli pokolenia X (osoby urodzone w latach 60.) oraz pokolenia Y (osoby urodzone w drugiej połowie lat 80.). Już między tymi dwiema grupami dochodzi do nieporozumień, a sytuacja z pewnością ulegnie zaognieniu, gdy na rynku pracy na dobre zadomowi się pokolenie Z, generacja millennialów z przetomu tysiącleci, urodzonych w dobie mediów cyfrowych, nieznających rzeczywistości sprzed ery Internetu.

To pozwala spodziewać się znacznych różnic nie tylko w podejściu do pracy, ale szerzej, wręcz światopoglądowych. Nie ma wątpliwości, że tego rodzaju tarcia mogą znacznie rzutować na komunikację w organizacji.

SCHEMATY I STEREOTYPY

Na koniec naszych rozważań konieczne jest przypomnienie o roli tzw. schematów poznawczych, które wykształcają się samodzielnie w procesach współdziałania. Mówiąc prościej, na temat każdego z nas, na temat stanowiska pracy, na temat grup, które współtworzymy funkcjonuje wiele stereotypów i oczekiwań. Każdy z nas nosi w głowie zestaw „przedsądów”, które wchodzą w grę w sytuacji kontaktu.

Mamy zatem oczekiwania względem roli dyrektora, pedagoga, psychologa, higienistki, woźnego. Mamy stereotypowy obraz rodzica, mamy konkretne oczekiwania od osób współtworzących komitet rodzicielski, mamy wreszcie stereotypowe podejście do samego ucznia. Procesy te psychologicznie społecznie nazywają samospełniającym się proroctwem. Co gorsza, podobne schematy poznawcze bardzo łatwo w ludziach wykształcić i umocnić. Znany jest w socjologii edukacji

eksperyment, w którym nauczycielom na początku roku powiedziano, że kilku uczniów w klasie jest wybitnych, kilku innych z kolei będzie sprawiać problemy wychowawcze i dydaktyczne. Na koniec roku okazało się, że tak „oznaczone” jednostki, w zależności od nastawienia nauczyciela podniosły bądź pogorszyły swoje wyniki na testach IQ. Uczeń faktycznie stał się bardziej lub mniej bystry tylko w zależności od tego, co sądził na jego temat nauczyciel.

Oczywiście, nie można się wyzbyć stereotypowego myślenia o innych. Tendencja ta jest stałym elementem naszego psychicznego oprzyrządowania i bywa bardzo pomocna. Nie sposób przecież każdego postrzegać w całej rozciągłości i złożoności. By iść przez życie, potrzebujemy po prostu myślowych „dróg na skróty”. Należy jednak pamiętać, że w wielu przypadkach taka skrótowa droga może prowadzić na manowce, w szczególności, gdy podmiotem takiego działania jest człowiek, którego przyszłość jest w naszych rękach. ●

LITERATURA UZUPEŁNIAJĄCA

1. Cameron K., Quinn R. *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiany*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
2. Hofstede G. *Kultury i organizacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.
3. Nogalski B. *Kultura organizacyjna – duch organizacji*, Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz 1998.
4. Robbins S. *Zachowania w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
5. Terelak J. *Psychologia organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo DIFIN, Warszawa 2005.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI

DR ALINA KARAŚKIEWICZ jest nauczycielem konsultantem ds. innowacji pedagogicznych i badań w edukacji w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, doktorem nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Koordynatorka pilotażowego procesu walidacji kompetencji nauczycieli w projekcie Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI W EDUKACJI

ALINA KARAŚKIEWICZ

Za nikogo nie można się rozwinąć,
za nikogo nie można wzrastać.
Można tylko dopomagać.
Helena Radlińska¹

Nauczyciele to jedna z ważnych społecznie grup dorosłych, w miarę aktywnie wpisujących się w ugruntowany od wielu lat paradygmat edukacji całościowej, ustawicznej, permanentnej². Praca zawodowa nauczycieli przypada na kilka różniących się jakościowo etapów dorobku, od przedproża dorobku (18-25 rok życia), przez wczesną dorobku (25-40 rok życia), środkową dorobku (40-60/65 rok życia), do późnej dorobku (60/65-80 rok życia)³. Na każdym z tych etapów nauczyciel – wypełniając przestrzeń dorobku – stawia przed sobą różne, ale też często inne cele rozwojowe i edukacyjne, które wynikają z chęci bądź potrzeby realizacji własnych dążeń, postanowień lub aspiracji.

Z rozwojem – także człowieka dorosłego – wiąże się kilka istotnych zagadnień, na przykład wymiary rozwoju (biologiczny, psychiczny, społeczny, kulturowy i duchowy), czynniki determinujące rozwój (wewnętrzne – wyposażenie dziedziczne jednostki i jej aktywność rozwojowa – oraz zewnętrzne – wpływ środowiska, wychowania i losu), potencjał rozwojowy (z filozoficznego punktu widzenia niewyczerpywalny i nieograniczony) czy przebieg procesu rozwojowego (w układzie spiralnym wznoszenie się na wyższe poziomy rozwojowe jako efekt okresów progresów i regresów, dezintegracji i integracji)⁴. We współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie, z jednej strony pełnym natłoku kuszących ofert życiowych, z drugiej – pochłaniającym siły vitalne jednostki, ważnym aspektem staje się kierowanie własnym rozwojem, rozumianym jako swoista kompetencja człowieka, dzięki której staje się on w większym stopniu autorem swojego życia i umiejętnie wykorzystuje różne sytuacje życiowe dla wzrastania w mądrości⁵.

¹ Helena Radlińska – twórczyni pedagogiki społecznej; w centrum uwagi postawiła człowieka i troskę o rozbudzenie jego twórczej aktywności społecznej; umiejętnie łączyła idee romantyzmu i pozytywizmu. Czytaj więcej: <https://www.uni-lodz.pl/aktualnosc/szczegoly/boharcowie-stulecia-helena-radlinska>.

² Według wyników badania BKL (Bilans Kapitału Ludzkiego) poziom aktywności edukacyjnej nauczycieli jest zbliżony do zaangażowania w działania służące rozwojowi w innych grupach specjalistów [w:] *Czy nauczyciele uczą się przez całe życie? Kompetencje i aktywność edukacyjna nauczycieli*, https://www.researgchate.net/316068960_Czy_nauczyciele_ucza_sie_przez_cale_zycie_Kompetencje_i_aktywnosc_edukacyjna_nauczycieli.

³ Za: Dubas E. *Auksologia andragogiczna. Dorobku w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny” cz. 1/2009, Polska Akademia Nauk.

⁴ Ibidem.

⁵ Horynia W., Maciejewski J. [red.] *Nauczyciel andragog na początku XXI w.*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2005, s. 138.

ALINA KARAŚKIEWICZ

Zawód nauczyciela to profesja wymagająca ciągłego wzrastania w mądrości, odkrywania nowych i na nowo znaczeń rzeczywistości oraz modyfikowania indywidualnego obrazu siebie (samoświadomości) i świata. Wymaga również świadomości, która może być pojmowana jako wiedza dotycząca określonej dyscypliny, na przykład:

- etyki – świadomość moralności i etycznych zachowań (znajomość i przestrzeganie wartości moralnych jako wzorów i warunku postępowania w relacji z innymi),
- społeczeństwa – świadomość społeczna (całokształt treści i form życia, poglądów składających się na kulturę i sposób myślenia danego społeczeństwa),
- prawa – świadomość prawna (znajomość prawa i jego zasad, ocena norm prawnych oraz postawa wobec prawa),
- ekonomii – świadomość ekonomiczna (posiadanie wiedzy ekonomicznej, rozumienie zasad ekonomii oraz procesów globalizacji)⁶.

Świadomość moralna, prawna, społeczna, ekonomiczna, polityczna, narodowa, kulturowa stają się podstawą dla rozumienia prawdziwości procesów edukacyjnych w kontekście klasy szkolnej, szkoły jako instytucji, wymagań państwa oraz instytucji europejskich. A w każdym z tych kontekstów tworzona jest pewna hierarchia celów, z której wynika inny układ celów edukacyjnych i sposobów ich realizacji.

W tym miejscu należy podkreślić, że z rozwojem świadomości wiąże się rozwój potencjału, który M. Rasfeld i S. Breidenbach określają jako igłę kompasu, pokazującą, w jaki sposób odbieramy świat, w jaki sposób dostosowujemy się do istniejących struktur, jakie wewnętrzne postawy nami kierują⁷. Rozwój potencjału człowieka regulują trzy główne zasady: zrozumienie, współtworzenie i skuteczność. Ważne jest, aby świat zewnętrzny był zrozumiały, bo wtedy łatwiej porządkować własne przestrzenie

intelektualne i mentalne (zrozumienie). Równie istotne jest, aby mieć wpływ na własne życie (także zawodowe), a więc być osobą partycypującą, czyli aktywną, współuczestniczącą w procesach decyzyjnych, a nie bierną lub uzależnioną od głosu innych (współtworzenie). Niezbędne jest także posiadanie przekonania, że to, co się robi, jest efektywne, wprowadza zmianę oraz ma sens i znaczenie dla innych (skuteczność).

Te trzy kluczowe pojęcia – zrozumienie, współtworzenie i skuteczność – warto odnieść do celów edukacyjnych i postawić pytanie: W jakim stopniu zasady rozwoju potencjału (a więc także świadomości i samoświadomości) współgrają z celami edukacyjnymi z perspektywy klasy szkolnej, szkoły jako organizacji, państwa i Unii Europejskiej?

CELE EDUKACYJNE KLASY SZKOLNEJ

Cele edukacyjne klasy szkolnej stanowią głównie kompilację celów dwóch zainteresowanych stron – nauczyciela i uczniów, a naczelną zasadą wydaje się być skuteczność procesu nauczania-uczenia się. Potwierdzają to liczne badania empiryczne, w których brane są pod uwagę na przykład wykorzystanie czasu na lekcji, klimat klasy szkolnej, strategie/metody/techniki nauczania, motywowanie czy ocenianie uczniów (badanie przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2012 roku pt. „Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli”). Natomiast bardzo trudne jest stosowanie w klasie szkolnej zasady zrozumienia lub zasady współtworzenia, gdyż w dużej mierze zależy to od cech osobistych uczniów i nauczyciela, ale także od postawy, która szanuje wyjątkowość i różnorodność, a przy tym rozwija wiedzę i umacnia więź, umożliwia nawiązanie żywej relacji (...) pomaga w odważnym połączeniu wewnętrznego przeżycia i zewnętrznego zachowania⁸.

W rękach nauczycieli jest wiele narzędzi, które pozwalają trwale łączyć cele edukacyjne z trzema

⁶ Ibidem, s. 161.

⁷ Rasfeld M., Breidenbach S. *Budząca się szkoła*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014, s. 95.

⁸ Ibidem, s. 104.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI W EDUKACJI

wymienionymi zasadami, na przykład diagnozowanie możliwości i kompetencji uczniów, autonomia w wyborze programu nauczania lub możliwość przygotowania programu własnego, stosowanie oceniania kształtującego, praca metodą projektu, w wyborze treści którego uczestniczą nauczyciel z uczniami.

CELE EDUKACYJNE SZKOŁY JAKO INSTYTUCJI

Cele edukacyjne szkoły jako instytucji zdeterminowane są przez akty normatywne, począwszy od ustawy o systemie oświaty, po liczne rozporządzenia regulujące pracę szkoły, dyrektora i nauczycieli. Nasuwa się pytanie: jaką przestrzeń dla możliwości realizowania prorozwojowych zasad (zrozumienie, współtworzenie i skuteczność) daje obowiązujące obecnie prawo oświatowe?

Odpowiedzi może dostarczyć na przykład analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej⁹, w której zapisano m.in., że dążeniem szkoły powinna być dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia. Kształcenie ogólne ma zaś na celu:

- 1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele),
- 2) wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej,
- 3) formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób,

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkoła-podstawowa>.

- 4) rozwijanie kompetencji takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość,
- 5) rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania,
- 6) ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności,
- 7) rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki,
- 8) wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat,
- 9) wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji,
- 10) wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej,
- 11) kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość,
- 12) zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy,
- 13) ukierunkowanie ucznia ku wartościom¹⁰.

Okazuje się, że każdy z wymienionych wyżej ogólnych celów kształcenia otwiera możliwość stosowania w szkole podstawowej zasady rozumienia (np. rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów; kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat), zasady współtworzenia (np. kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość) lub zasady skuteczności (np. rozwijanie kompetencji,

¹⁰ Ibidem.

ALINA KARAŚKIEWICZ

takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość).

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o perspektywę realizowania prorozwojowych zasad (rozumienie, współtworzenie i skuteczność) warto przeanalizować także zapisy rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego¹¹. Kluczowymi pojęciami, na których należy skupić uwagę, są ewaluacja (w kontekście ewaluacji wewnętrznej) i wspomaganie (w kontekście działań dyrektora).

Szkola, prowadząc ewaluację wewnętrzną, stosuje zasadę zrozumienia – gromadzi, analizuje, komunikuje informacje na temat wartości podejmowanych działań. Ale też zasadę skuteczności, gdyż wyniki ewaluacji są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce¹². W praktyce przyjęto się, że ewaluację wewnętrzną przeprowadza powołany przez dyrektora zespół, a informacja zwrotna na ogół pozyskiwana jest od wszystkich interesariuszy szkoły (uczniów, ich rodziców/opiekunów, pracowników merytorycznych i administracyjnych). Można więc w tym złożonym działaniu, narzuconym przez prawo oświatowe, dostrzec przestrzeń dla realizowania zasady współtworzenia – np. udziału w różnych etapach procesu ewaluacji, ale też poszukiwania i potwierdzania znaczenia pracy szkoły jako instytucji (zasada skuteczności).

Przed dyrektorem szkoły stawia się obowiązek wspomaganie, którego istotę stanowi inspirowanie nauczycieli i intensyfikowanie procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowane na rozwój uczniów i wychowanków¹³. Zakres tego wspomaganie, jego formy zależą w dużej mierze od kultury organizacyjnej szkoły i związanego z nią charakteru przywództwa sprawowanego przez dyrektora. Wśród wielu klasyfikacji kultur

organizacyjnych instytucji na uwagę zasługuje koncepcja Ch. Handy'ego. Autor wyróżnia cztery kultury – Zeusa (kultura władzy), Apolla (kultura roli lub kultura biurokratyczna), Ateny (kultura ekspertów zwana kulturą pracy zespołowej) i Dionizosa (kultura jednostki, inaczej kultura wolności)¹⁴.

I tak w kulturze Zeusa dominującą jest osoba dyrektora. To dyrektor wyznacza kierunki rozwoju, sam, bez porozumienia z zainteresowanymi, podejmuje decyzje, nauczyciele zaś muszą się całkowicie podporządkować narzuconej wizji pracy szkoły, są nadmiernie kontrolowani. W takim otoczeniu pracy nie można mówić o inspirowaniu do rozwoju, natomiast o ograniczaniu aktywności i kreatywności pracowników, zmniejszaniu motywacji do działania i w konsekwencji kurczeniu się ich potrzeb rozwojowych.

Natomiast w drugim typie kultury – kulturze Apolla – dominuje biurokracja, przepisy, wewnętrzne regulacje, precyzyjnie określające procedury i sposoby działania. Z punktu widzenia dyrektora najważniejsze stają się skrupulatne i powtarzalne wykonywanie przez pracowników zadań oraz pełnienie przypisanych ról i nadanych uprawnień. Taki mechanizm niestety prowadzi do rutyny i nie sprzyja intensyfikowaniu procesów służących poprawie i doskonaleniu pracy nauczycieli.

Głównymi wartościami w kulturze Ateny są autonomia, wiedza i kompetencje pracownika. Dyrektor tworzy odpowiednią strukturę organizacyjną, w której dobrze zorganizowane, współpracujące ze sobą zespoły realizują spójne dla całej organizacji cele. W takiej przestrzeni łatwiej jest elastycznie reagować na potrzeby środowiska wewnętrznego czy zewnętrznego, ale przede wszystkim podejmować działania ukierunkowane na rozwój uczniów.

W ostatniej z wymienianych przez Ch. Handy'ego kultur organizacyjnych – kulturze Dionizosa – największe znaczenie ma osoba, jej potrzeby, cele

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Za: Dorczak R. *Znaczenie kultury organizacyjnej szkoły w procesie wprowadzania systemu ewaluacji oświaty* [w:] Mazurkiewicz G. [red.] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI W EDUKACJI

i aspiracje. Organizacja staje się narzędziem do realizacji indywidualnych osiągnięć jej członków poprzez dostarczenie szyldu, miejsca i warunków materialnych¹⁵. Brak hierarchii, zależności i kontroli powodują nieograniczone poczucie wolności jednostki, a jedynym weryfikatorem działań jednostki jest decyzja odbiorców o skorzystaniu/nieskorzystaniu z zaproponowanej oferty lub wytworu pracy.

W szkołach, które nie zgłosiły się i nie przeszły pilotażowego procesu ewaluacji dominowała kultura Apolla (43% badanych), czyli szkoła zbiurokratyzowana, w której wysiłek pracowników nadmiernie skupia się na przestrzeganiu procedur wynikających z przepisów prawa oraz tworzeniu wewnętrznych uregulowań. Na cechy kultury Zeusa wskazało 20% badanych, na cechy kultury Ateny niewiele ponad 20%, zaś kultura Dionizosa okazała się najmniej popularną kulturą organizacyjną szkoły (12%).



RYSUNEK 1. Opracowanie własne na podstawie wyników badania szkół i nauczycieli w pilotażowym projekcie wprowadzania ewaluacji zewnętrznej (wskaźniki procentowe dla szkół niebiorących udziału w projekcie oznaczone kolorem pomarańczowym; wskaźniki procentowe dla szkół biorących udział w projekcie oznaczone kolorem zielonym).

Wracając do zasady zrozumienia, współtworzenia i skuteczności w odniesieniu do kultury organizacyjnej szkoły, należy podkreślić, że najbardziej pożądana jest kultura Ateny z jej głównymi założeniami – wiedza i kompetencje jednostki jako wartość, wysoki poziom kooperacji pracowników, elastyczność w realizacji wysokospecjalistycznych zadań rozwojowych.

Badania prowadzone w ramach wprowadzania Systemu Ewaluacji Oświaty¹⁶, których głównym celem było porównanie kultury organizacyjnej szkół biorących i niebiorących udziału w projekcie, zarysowały bardzo ciekawy problem.

Zupełnie inny obraz kultury organizacyjnej wyłonił się w badaniu szkół, które dobrowolnie zgłosiły się do pilotażowego procesu ewaluacji zewnętrznej, w ten sposób stając się awangardą tego procesu. Największa grupa nauczycieli wskazywała w swojej szkole na cechy kultury Ateny (45% badanych), zaś dosyć znaczna na cechy kultury Dionizosa (23%). Kultura Zeusa okazała się najmniej popularną kulturą organizacyjną szkoły w obu badanych grupach (odpowiednio 12% i 7% badanych wskazuje wolność jako główną cechę szkoły).

Należy podkreślić, że warunkiem koniecznym ewaluacji zewnętrznej było w okresie pilotażu (i jest obecnie) zaangażowanie/zaangażowanie się całej społeczności szkoły i jej środowiska, otwarcie się na potwierdzoną faktami informację zwrotną ze strony zewnętrznych ekspertów oraz przełożenie zebranej wiedzy na cele rozwojowe. Szkoły o kulturze

¹⁵ Ibidem, s. 98.

¹⁶ Badania prowadzone w 2011 roku w dwóch grupach szkół. Grupa pierwsza – losowo dobrane szkoły, które nie przechodziły procesu ewaluacji zewnętrznej. Grupa druga – szkoły, które same zgłosiły się do projektu i przeszły pełen proces ewaluacji zewnętrznej. Łącznie przebadano 1530 osób i 128 szkół.

ALINA KARAŚKIEWICZ

organizacyjnej z dominującymi cechami kultury Ateny wyraziły na to przyzwolenie.

W przywołanym kontekście nasuwa się kolejne pytanie, czy, w jakim stopniu i w jaki sposób dyrektor będzie realizował obowiązek wspomaganie pracowników w organizacji, której kulturę tworzy. W szkole o przeważających cechach kultury Apolla będzie dbał o to, aby nauczyciele doskonale znali prawo oświatowe i go przestrzegali. W szkole o cechach kultury Ateny być może zdecyduje się na skorzystanie ze wspomaganie procesowego, w którym nauczyciele sami rozpoznają potrzeby organizacji, sformułują cele rozwojowe i zaplanują zgodne z nimi działania. A na zakończenie procesu wspomaganie sprawdzą, na przykład z pomocą zewnętrznego eksperta, skuteczność zastosowanych rozwiązań. Natomiast w szkole o cechach kultury Zeusa lub kultury Dionizosa obowiązek wspomaganie nauczycieli będzie dla dyrektorów nie lada kłopotem. W pierwszym przypadku, kiedy dyrektor sam wyznacza kierunki rozwojowe, zabezpieczy głównie potrzeby własne, nie uwzględniając potrzeb i ambicji pracowników. W drugim przypadku to pracownicy indywidualnie, często bez wiedzy dyrektora, zadbają o swój rozwój zawodowy.

Wskazany wyżej mechanizm może być jedną z odpowiedzi na pytania o to, dlaczego dyrektorzy i szkoły w tak niewielkim stopniu korzystają ze wspomaganie procesowego oraz dlaczego doskonalenie zawodowe nauczycieli nie przynosi często spodziewanych przez organizatorów tegoż doskonalenia efektów.

CELE EDUKACYJNE PAŃSTWA

Cele edukacyjne państwa skonkretyzowane są w tak zwanych kierunkach polityki oświatowej państwa lub inaczej priorytetach polityki oświatowej, które systematycznie od roku 2011 wyznacza Minister Edukacji Narodowej. Jest to rodzaj szczególnych wymagań stawianych instytucjom oświatowym oraz terminowych zobowiązań narzuconych przez urzędników państwowych szkołom i placówkom.

Analizując priorytety z lat 2011-2018, można pokusić się o sformułowanie kilku obserwacji dotyczących polityki oświatowej, która z definicji jest integralnym elementem polityki społecznej państwa (tabela 1).

Po pierwsze, najważniejszym celem polityki oświatowej prowadzonej przez państwo jest implementacja w szkołach/placówkach zmian prawnych w ustroju szkolnictwa i organizacji procesu nauczania. Na przestrzeni ośmiu lat sześć razy pojawił się priorytet związany ze zmianami w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Równie często pojawiał się kierunek dotyczący bezpieczeństwa – odniesiony do bezpieczeństwa w szkole, bezpieczeństwa uczniów, profilaktyki agresji i przemocy w szkole, bezpiecznych zachowań, na przykład związanych z korzystaniem z Internetu. Dostatecznie systematycznie wprowadzany był priorytet podniesienie jakości, głównie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych, ale też jakości nauczania matematyki, przedmiotów przyrodniczych, ostatnio informatyki. Istotne z punktu widzenia polityki oświatowej państwa wydaje się być szkolnictwo zawodowe. Potwierdzają to pojawiające się od kilku lat priorytety związane z dostosowaniem tego typu szkolnictwa do rynku pracy, doradztwa zawodowego lub współpracy szkół z pracodawcami.

Joachim Bauer, analizując reformy systemów szkolnych w Niemczech, zwraca uwagę na niezmiernie istotną sprawę. Twierdzi, że jako odpowiedź na uzasadnione apele środowisk związanych z gospodarką, nawołujące do podniesienia kwalifikacji młodych ludzi wchodzących na rynek pracy, odpowiedzialni za szkolnictwo urzędnicy nie wymyślili nic lepszego, jak zwiększenie wymogów stawianych szkołom¹⁷. Analiza kluczowych kierunków polityki oświatowej formułowanych w naszym kraju oraz praktyka ich wdrażania w szkołach wydaje się potwierdzać powyższą tezę.

¹⁷ Bauer J. *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Stupsk 2015, s. 46.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI W EDUKACJI

PRIORYTET POLITYKI OŚWIATOWEJ PAŃSTWA
ROK SZKOLNY 2011/2012
Monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego.
Realizacja 2 godzin wychowania fizycznego.
ROK SZKOLNY 2012/2013
Wspieranie rozwoju dziecka młodszego, w tym obniżenie wieku szkolnego do 6 lat.
Wzmacnianie bezpieczeństwa w szkołach i placówkach oświatowych.
Podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych.
ROK SZKOLNY 2013/2014
Wspieranie rozwoju dziecka młodszego w związku z obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego.
Podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych.
Działania szkoły na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów.
Kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych.
ROK SZKOLNY 2014/2015
Wspieranie rozwoju dziecka młodszego na pierwszym i kolejnych etapach edukacyjnych w związku z obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego.
Podniesienie jakości kształcenia ponadgimnazjalnego w zakresie umiejętności określonych w podstawie programowej, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności w zakresie matematyki.
Profilaktyka agresji i przemocy w szkołach.
Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych.
ROK SZKOLNY 2015/2016
Wzmocnienie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych, ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych.
Podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych poprzez zaangażowanie przedstawicieli partnerów społecznych w dostosowywanie kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy.
Rozwijanie kompetencji czytelniczych oraz upowszechnianie czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży.
Edukacja matematyczna i przyrodnicza w kształceniu ogólnym.
ROK SZKOLNY 2016/2017
Upowszechnianie czytelnictwa, rozwijanie kompetencji czytelniczych wśród dzieci i młodzieży.
Rozwijanie kompetencji informatycznych dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach.
Kształtowanie postaw. Wychowanie do wartości.
Rozwijanie kompetencji informatycznych dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach.
ROK SZKOLNY 2017/2018
Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego.
Podniesienie jakości edukacji matematycznej, przyrodniczej i informatycznej.
Bezpieczeństwo w Internecie. Odpowiedzialne korzystanie z mediów społecznych.
Wprowadzanie doradztwa zawodowego do szkół i placówek.
Wzmacnianie wychowawczej roli szkoły.
Podnoszenie jakości edukacji włączającej w szkołach i placówkach systemu oświaty.
ROK SZKOLNY 2018/2019
100 rocznica odzyskania niepodległości – wychowanie do wartości i kształtowanie patriotycznych postaw uczniów.
Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kształcenie rozwijające samodzielność, kreatywność i innowacyjność uczniów.
Kształcenie zawodowe oparte na ścisłej współpracy z pracodawcami. Rozwój doradztwa zawodowego.
Rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Bezpieczne i odpowiedzialne korzystanie z zasobów dostępnych w sieci.

TABELA 1. Opracowanie własne na podstawie kierunków polityki oświatowej państwa w kolejnych latach od roku 2011 do 2019.

ALINA KARAŚKIEWICZ

A przecież w szkole przyszłości ważna jest interdyscyplinarność i różnorodność dyscyplin (nie tylko nauki matematyczne i przyrodnicze, ale też humanistyczne i sztuka oraz umiejętność ich łączenia); samoorganizacja i samodzielne kierowanie rozwojem (a nie instrukcje, cele czy materiał narzucony z góry); kreatywna siła, wymyślanie od nowa oraz poczucie sprawczości (a nie tylko wypełnianie obowiązków i optymalizacja tego, co stare). Równie istotne są inne wartości, na przykład życie we wspólnocie, świadomość „nas”, zaufanie i odwaga, różnorodność¹⁸.

W proponowanych przez państwo kierunkach polityki oświatowej dostrzec można takie, które są na miarę szkoły XXI wieku. Ważne, że zwrócono uwagę na konieczność upowszechniania czytelnictwa i kształtowania kompetencji czytelniczych, które na pewno pomogą młodym ludziom umiejętnie korzystać ze zdobyczy wiedzy oraz ułatwią rozumienie współczesnego świata. Niezmiernie ważne jest także pojawienie się kierunku polityki państwa związanego z rozwojem innowacyjności i kreatywności (*notabene* po raz pierwszy od czasu wyznaczenia w roku 2011 pierwszych priorytetów oświatowych). Bardzo dobrze, że podkreślona została istota edukacji włączającej oraz potrzeb edukacyjnych dzieci z placówek specjalnych, ośrodków wychowawczych, socjoterapeutycznych itp.

Od dziesięciu lat dużą rolę w kreowaniu polityki oświatowej pełni ewaluacja działalności edukacyjnej szkół i placówek (ewaluacja zewnętrzna), a jej celem praktycznym jest ocena poziomu spełnienia przez szkołę/placówkę wymagań państwa. Wymagania państwa stanowią listę najważniejszych zadań dotyczących między innymi zarządzania instytucją oświatową, planowania i organizacji procesów edukacyjnych, wspomagania uczniów z uwzględnieniem ich potrzeb.

Uzyskiwana przez szkołę informacja zwrotna o wynikach ewaluacji zewnętrznej ma służyć głównie refleksji nad mocnymi stronami pracy szkoły

oraz problemami, które wymagają rozwiązania. Natomiast w skali państwa wiedza o jakości pracy poszczególnych szkół umożliwia zrealizowanie badań porównawczych, służących głównie prowadzeniu polityki oświatowej państwa, w tym określeniu priorytetów na dany rok szkolny.

CELE EDUKACYJNE INSTYTUCJI EUROPEJSKICH

W wizji tworzenia europejskiego obszaru edukacji to edukacja i kultura są głównymi siłami napędowymi zatrudnienia, sprawiedliwości społecznej i aktywności obywatelskiej¹⁹. W związku z tym cele edukacyjne, wskazywane przez Unię Europejską, dotyczą przede wszystkim kompetencji kluczowych, które powinny być rozwijane na każdym etapie życia, także życia osoby dorosłej.

Kompetencje kluczowe w wymiarze pojedynczego człowieka mają służyć jego samorealizacji, sprzyjać zatrudnieniu, prowadzeniu działalności na własny rachunek czy też zmianie kwalifikacji zawodowych. W wymiarze społecznym powinny być pomocą w inkluzji jednostki do społeczeństwa, w rozumieniu mechanizmów jego działania oraz przygotowaniu do pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa. Natomiast w wymiarze globalnym mają ułatwić przygotowanie do działania na rzecz zrównoważonego rozwoju, zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, promowania kultury pokoju i niestosowania przemocy, doceniania różnorodności kulturowej.

Dlatego też zadaniem każdego państwa członkowskiego ma stać się prowadzenie polityki oświatowej sprzyjającej rozwojowi kształcenia, szkolenia, uczenia się, które są ukierunkowane na kompetencje. W zaleceniach Unii w sprawie kompetencji uczenia się przez całe życie pojęcie to definiuje się jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Model kompetencji przedstawia się następująco:

¹⁸ Na podstawie: *Szkola XX wieku versus szkoła XXI wieku*, s. 140-141.

¹⁹ Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI W EDUKACJI



RYSUNEK 2. Opracowanie własne na podstawie Zaleceń Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

W dokumencie Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie wymienionych jest i opisanych według struktury przedstawionej powyżej osiem kluczowych kompetencji. W trzech spośród opisanych²⁰ za umiejętności podstawowe uznane zostały: rozumienie i tworzenie informacji, myślenie matematyczne i rozumienie zjawisk przyrodniczych oraz umiejętności cyfrowe. Najnowsze badania prowadzone przez OECD w ramach PISA oraz w ramach Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC) wskazują na niski poziom tych umiejętności zarówno wśród dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych. Istnieje zatem konieczność inwestowania przez poszczególne państwa w umiejętności podstawowe, ale też obowiązek rozwijania, podnoszenia poziomu, pielęgnowania i wspierania wszystkich ośmiu kompetencji kluczowych.

W najnowszym opracowaniu Rady Unii Europejskiej dużo uwagi poświęcono ocenie oraz walidacji rozwoju kompetencji jako jednemu z trzech wyzwań w zakresie wspierania kształcenia, szkolenia i uczenia się przez całe życie. Proponuje się, aby opisy

kompetencji kluczowych przełożyć na ramy efektów uczenia się, które można uzupełnić odpowiednimi narzędziami pozwalającymi przeprowadzić diagnostyczną, formatywną, ogólną ocenę i walidację na odpowiednich poziomach²¹. Ocenie i walidacji powinny podlegać kompetencje zdobywane zarówno w strukturach uczenia się formalnego (w szkołach czy wyższych uczelniach), jak i pozaformalnego²². W procesie walidacji efektów uczenia się można stosować różne podejścia do oceny kompetencji kluczowych oraz różne narzędzia, na przykład służące samoocenie osoby walidowanej oraz dokumentowaniu jej działań.

Bez wątpienia posiadanie kompetencji kluczowych oraz ich walidacja przyczyniają się do rozwoju potencjału człowieka, który regulują (jak już wcześniej wspomniano) trzy główne zasady: zrozumienie, współtworzenie i skuteczność. Z zasadą zrozumienia łączyć można kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, w zakresie wielojęzyczności lub kompetencje cyfrowe, z zasadą

²⁰ Trzy kompetencje kluczowe, w których wskazano umiejętności podstawowe, to: kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji; kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii; kompetencje cyfrowe.

²¹ Zalecenia Rady. Op. cit. s. 13.

²² Uczenie się, które odbywa się poprzez zaplanowane działania (pod względem celów i czasu przeznaczanego na naukę), w którym obecna jest pewna forma wsparcia, ale które nie jest częścią formalnego systemu kształcenia i szkolenia.

ALINA KARAŚKIEWICZ

współtworzenia kompetencje obywatelskie, w zakresie przedsiębiorczości lub w zakresie ekspresji kulturalnej. Walidacja zaś doskonale koresponduje z zasadą skuteczności, gdyż stanowi między innymi potwierdzenie sensu i znaczenia zdobywanych kompetencji.



RYSUNEK 3. Opracowanie własne na podstawie: Ciężka B. *Koncepcja metodologiczna ewaluacji w nadzorze pedagogicznym w kontekście czterech generacji ewaluacji, czyli gdzie jesteśmy na „drzewie ewolucji” ewaluacji?*

TRADYCJA EWALUACJI I WALIDACJI W POLSKIEJ SZKOLE

Impulsem do kształtowania się tradycji ewaluacji w polskiej oświacie było wydanie w 1997 roku publikacji „Ewaluacja w edukacji” pod redakcją L. Korporowicza²³. Ten niewielki rozmiarem, ale bogaty w informacje zbiór artykułów na temat teorii i praktyki stosowania ewaluacji w państwach Zachodu stał się swoistym przewodnikiem dla entuzjastów implementacji ewaluacji w naszym kraju.

W ciągu dwudziestu lat praktyki ewaluacji w Polsce pojawiały się prawie jednocześnie cztery generacje ewaluacji – nazwane i scharakteryzowane w 1989 roku przez E. Guba i Y. Lincoln jako pomiar, opis, ocena i ewaluacja dialogiczna. W tym przypadku nie można mówić o ewolucji ewaluacji, jak to było w USA i niektórych państwach Unii Europejskiej (od pomiaru, poprzez opis, ocenę, do ewaluacji dialogicznej), ale raczej współistnieniu czterech generacji.

Obecny od lat 80. pomiar (dydaktyczny), na stałe wpisany w polską edukację, wykorzystywany jest w procesie oceniania w wymiarze wewnątrzszkolnym (ma charakter diagnostyczny, formacyjny lub sumujący) oraz zewnętrznym (ma charakter różnicujący). Prowadzone są także badania przedsięwzięć, takich jak programy edukacyjne (dydaktyczne, wychowawcze, profilaktyczne) czy projekty społeczne, z odniesieniem ich mocnych i słabych stron do celów, jakie powinny być dzięki nim realizowane. Prawie od dziesięciu lat w ramach sprawowania nadzoru pedagogicznego systematycznie bada się jakość pracy szkoły z uwzględnieniem wymagań stawianych przez państwo. Jest to typowy przykład realizowania ewaluacji trzeciej generacji, w której dokonuje się oceny według zewnętrznie wprowadzonych i zdefiniowanych standardów przez zewnętrznych ewaluatorów.

Podjęmowane są jednak próby realizowania ewaluacji dialogicznej – na pewno w niektórych szkołach w odniesieniu do ewaluacji wewnętrznej – ale także w ograniczonym stopniu w przypadku ewaluacji zewnętrznej. Co prawda badaniu

²³ Korporowicz L. [red.] *Ewaluacja w edukacji*, PHARE 1997.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI W EDUKACJI

zewnątrznemu nadano pewien charakter demokratyczny (uczestniczą wszyscy interesariusze szkoły) oraz jawny (znane są procedury, kryteria i metody badania, a wyniki są upubliczniane). Brakuje w nim jednak elementu współtworzenia (praktyka ogranicza się do ustalenia między wizytatorem a szkołą harmonogramu ewaluacji) oraz autentycznego, niewymuszonego dialogu zainteresowanych stron. W przypadku realizowania ewaluacji czwartej generacji (w pełnym jej wymiarze) podstawą staje się ustalenie wspólnych wartości i celów oraz rozmowa na temat obiektywnej rzeczywistości, a przyczyny i skutki zaistnienia faktów czy wyniki ewaluacji odnosi się do kontekstu działania organizacji.

Konsekwentny zwolennik ewaluacji czwartej generacji, L. Korporowicz, zwraca uwagę na dwa jej ważne zadania, które ściśle łączą się ze sobą i prowadzą do rozwoju organizacji i zatrudnionych w niej pracowników. Chodzi o generowanie wiedzy oraz animację refleksyjności instytucjonalnej. Tworzenie

i gromadzenie wiedzy o instytucji, jej członkach, podejmowanych działaniach, problemach i sukcesach staje się przyczynkiem do stawiania pytań o swoją misję działania, sposoby i stopień jej realizacji, o społeczny sens jej istnienia w otaczającym środowisku, o zdolność do generowania i animowania potencjałów rozwojowych²⁴.

W przywołanym wcześniej dokumencie Unii Europejskiej w sprawie wspierania rozwoju kompetencji uczenia się przez całe życie postuluje się uzupełnianie opisów kompetencji kluczowych odpowiednimi narzędziami służącymi do oceny diagnostycznej, formatywnej i ogólnej oraz walidacji. Narzędzia oceny, a może precyzyjniej strategię, proponuje na przykład L. Korporowicz w kolejnej – piątej generacji ewaluacji. Jej założenia mocno związane są z cechami technologicznymi, strukturalnymi i interakcyjnymi społeczeństwa wiedzy, na przykład²⁵:

wysoki poziom użycia TIK – medialna operacjonalizacja procesu badawczego

dynamizowanie oglądu rzeczywistości – traktowanie ewaluacji jako elementu rozwoju i wspierania rozwoju

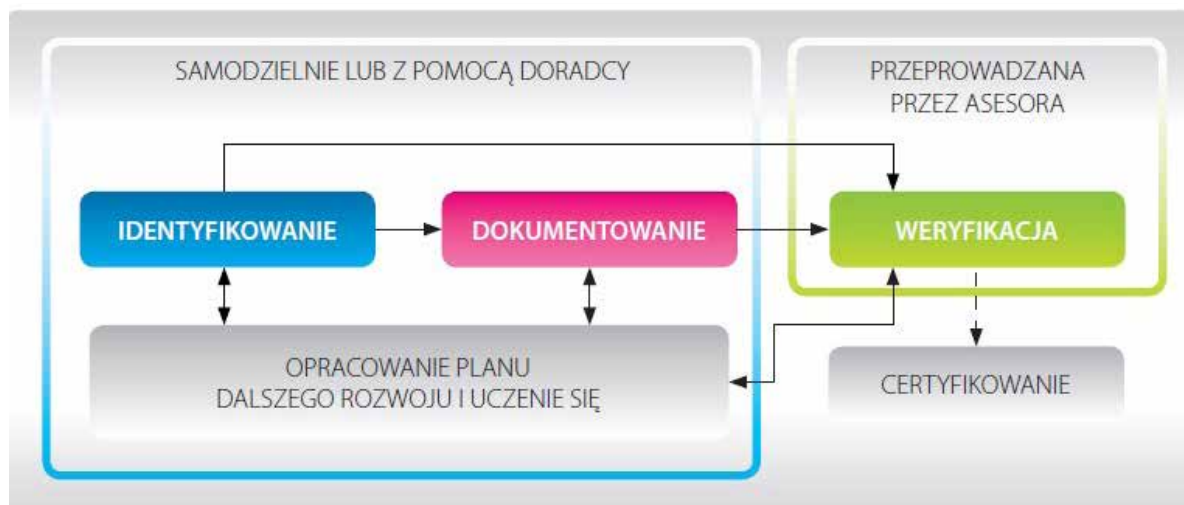
medialny przekaz i selekcja wiedzy – wirtualne formy komunikowania się w każdej fazie procesu ewaluacji

Na poziomie idei ewaluacja piątej generacji ma stać się uspotęcnionym, refleksyjnym rozpoznaniem wartości poprzez przyjęte metody i kryteria, którego celem jest poznanie, zrozumienie i rozwój. Zapewne z czasem włączona zostanie do praktyki systemu ewaluacji w polskiej oświacie.

²⁴ Za: Korporowicz L. *W poszukiwaniu ewaluacji rozwojowej* [w:] Mazurkiewicz G. [red.] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, s. 59.

²⁵ *Ibidem*, s. 64.

ALINA KARAŚKIEWICZ



RYСУNEK 4. Uproszczony schemat walidacji. **Źródło:** Opracowanie IBE.

Natomiast trudno jeszcze mówić o ugruntowaniu praktyki walidacji w naszym kraju. Dopiero w roku 2016 ukazało się pierwsze poważne opracowanie obejmujące analizę dokumentów unijnych poświęconych walidacji oraz opisy procesu walidacji wraz z przykładowymi scenariuszami²⁶.

Pojęcie walidacji zdefiniowane zostało jako sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji²⁷. Wiąże się z ustawą o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, którą przyjął polski parlament w grudniu 2015 roku, nadając duże znaczenie działaniom związanym z walidacją. Pozytywny wynik walidacji staje się bowiem wystarczającą przesłanką dla nadania kwalifikacji lub potwierdzenia zestawu efektów uczenia się²⁸. W ten sposób osoba aspirująca do zdobycia nowych kwalifikacji, ucząc się w dogodny dla siebie sposób (niekoniecznie w systemie formalnym), otrzymuje informację,

która jest przepustką do certyfikacji. Certyfikowanie natomiast definiowane jest jako proces, w wyniku którego osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, po uzyskaniu pozytywnego wyniku walidacji, otrzymuje od uprawnionego podmiotu certyfikującego dokument potwierdzający nadanie określonej kwalifikacji²⁹. Dzięki procesom walidacji i certyfikowania zdobyta kwalifikacja uzyskuje formalne potwierdzenie oraz może być porównywana z kwalifikacjami nadawanymi w innych krajach Unii Europejskiej.

Proces walidacji składa się z kilku etapów, na przykład w uproszczonym schemacie walidacji, jaki zaproponowali autorzy publikacji „Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji”, są to: identyfikowanie, dokumentowanie i weryfikacja.

Kluczowym pojęciem dla procesu walidacji są efekty uczenia się, składające się z trzech kategorii pojęć – wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Wiedza definiowana jest jako zbiór opisów obiektów i faktów, zasad, teorii oraz praktyk, przyswojonych w procesie uczenia się, odnoszących się do dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej. Natomiast umiejętności to przyswojona w procesie uczenia się zdolność do wykonywania

²⁶ *Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*. Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu Wspieranie realizacji I etapu wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji na poziomie administracji centralnej oraz instytucji nadających kwalifikacje i zapewniających jakość nadawania kwalifikacji, IBE, Warszawa 2016.

²⁷ Art. 2 pkt 22 ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2016 r. poz. 64).

²⁸ *Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*. Op. cit. s. 17.

²⁹ Art. 2 pkt 1 ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI W EDUKACJI

zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej. Jak łatwo zauważyć, podane definicje są zbieżne znaczeniowo z definicjami dotyczącymi poszczególnych komponentów pojęcia kompetencji kluczowej uczenia się przez całe życie.

Efekty uczenia się sprawdzane w procesie walidacji proponuje się opisywać za pomocą umiejętności oraz kryteriów weryfikacji, które służą doprecyzowaniu zakresu umiejętności. Na przykład dla planowanej do wprowadzenia do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji kwalifikacji cząstkowej „Wspomaganie szkoły” efekt uczenia się może przyjąć następujący kształt:


Efekty uczenia się

Umiejętność

We współpracy z dyrektorem i kadry szkoły planuje działania służące realizacji celów rozwojowych.

Kryteria weryfikacji

1. Identyfikuje zasoby i ograniczenia wewnętrznego i zewnętrznego środowiska szkoły wpływające na realizację celów rozwojowych.
2. Przygotowuje i prowadzi warsztaty służące planowaniu działań rozwojowych uwzględniających wiedzę o specyfice uczenia się dorosłych.
3. Tworzy harmonogram – określa:
 - terminy realizacji działań na każdym etapie oraz osoby odpowiedzialne za realizację tych działań,
 - sposoby monitorowania kluczowych działań /rezultatów w realizacji procesu wspomaganie szkoły,
 - kompleksową ofertę form doskonalenia nauczycieli oraz kompleksową ofertę form doradczo-konsultacyjnych dla kadry kierowniczej i nauczycieli.



RYSUNEK 5. Opracowanie własne na podstawie materiałów przygotowanych na potrzeby spotkania konsultacyjnego „Kwalifikacje, walidacja, certyfikacja – czyli jak zapewnić jakość systemu doskonalenia nauczycieli”, zorganizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w 2018 roku.

W Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji pojawiają się coraz to nowe kwalifikacje rynkowe. (<https://rejestr.kwalifikacje.gov.pl/>). Informacje na ten temat można uzyskać z portalu Zintegrowany System Kwalifikacji Ministerstwa Edukacji Narodowej. Portal ten stanowi kompendium wiedzy dotyczącej kluczowych pojęć, takich jak polskie ramy kwalifikacji, walidacja, wiedza, umiejętności, zewnętrzne i wewnętrzne zapewnienie jakości. Przeznaczony jest dla osób uczących się, pracowników i pracodawców oraz instytucji (na przykład wyższych uczelni) i firm szkoleniowych. Dla każdego z wymienionych podmiotów przygotowany został spis korzyści, które niesie Zintegrowany System Kwalifikacji. Na przykład pracownik może lepiej zaplanować karierę zawodową, wyszukać niezbędne szkolenia, uzyskać pomoc

w przedstawianiu swoich kwalifikacji w sposób bardziej zrozumiały dla pracodawców lub wzbogacić portfolio, które będzie pokazywać pracodawcy.

Być może pojawią się w niedługim czasie w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji cztery kwalifikacje rynkowe, powiązane z szeroko rozumianą pracą trenerów oświaty:

- koordynowanie pracy sieci współpracy i samokształcenia dla pracowników systemu oświaty,
- prowadzenie doradztwa dla pracowników systemu oświaty,
- prowadzenie szkoleń dla pracowników systemu oświaty,
- wspomaganie szkoły.

ALINA KARAŚKIEWICZ

Rozwój staje się osobistą kompetencją ukierunkowaną społecznie i kulturowo, powinnością i odpowiedzialnością. Myśl ta dotyczy powinna szczególnie grup pracowników zaliczanych do zawodów zaufania publicznego, a takim jest między innymi zawód nauczyciela.

To interesująca propozycja dla nauczycieli, którzy świadomie kierują swoim rozwojem zawodowym, stawiając sobie nowe, ambitne cele rozwojowe i edukacyjne. Jednak warunkiem uzyskania nowych kwalifikacji będzie poddanie się procesowi walidacji, czyli sprawdzenia, czy dana osoba osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji.

Powodzenie wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, w którym bierze się pod uwagę uczenie się w systemie nieformalnym, zależy w dużej mierze od wysokiej jakości procesu walidacji. Natomiast powodzenie uczenia się w systemie formalnym (szkolnym, instytucjonalnym) uzależnione jest od wysokiej jakości ewaluacji wszystkich generacji.

Na zakończenie warto przywołać jeszcze jedną myśl Heleny Radlińskiej, pedagoga postrzegającego człowieka jako istotę bio-socjo-kulturalną, predysponowaną do kierowania samorozwojem i rozwojem innych: Uczciwość badacza, rzetelność wykonawstwa należą do etosu pracownika społecznego.

Rozwój zatem staje się osobistą kompetencją ukierunkowaną społecznie i kulturowo, powinnością i odpowiedzialnością. Myśl ta dotyczy powinna szczególnie grup pracowników zaliczanych do zawodów zaufania publicznego³⁰, a takim jest między innymi zawód nauczyciela. Nauczyciel-kreatywny pracownik-badacz-osoba wspierająca – to jedno z wielu wyzwań, jakim powinien sprostać, kierując się takimi wartościami, jak uczciwość i rzetelność oraz stosując w samorozwoju i rozwoju zasadę zrozumienia, współtworzenia i skuteczności.

Nie jest to zadanie łatwe, mimo wielu czynników budujących prestiż zawodu nauczyciela, takich jak określone cechy osobiste, styl pracy z uczniem, autonomia czy współczesna rola szkoły³¹. Jednak o roli zawodu nauczyciela obecnie niestety decydują przede wszystkim te czynniki, które obniżają jego prestiż, na przykład zmiany społeczne, brak wiedzy większości społeczeństwa na temat specyfiki pracy nauczycieli, negatywna rola mediów, niski status ekonomiczny, relacje w gronie pedagogicznym. ●

³⁰ Do zawodów zaufania publicznego zalicza się profesje polegające na wykonywaniu zadań o szczególnym charakterze z punktu widzenia zadań publicznych i z troski o realizację interesu publicznego.

³¹ Patrz: POZYCJA SPOŁECZNO-ZAWODOWA NAUCZYCIELI. Raport z badania jakościowego. Raport przygotowany w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa, wrzesień 2015.

JAK ZMIENIAĆ, ŻEBY BYŁO LEPIEJ? – MARKPIW – MĄDRY POMYSŁ NA ZMIANY



DR MAŁGORZATA SKURA jest pedagożką, autorką programów oraz podręczników i poradników dla nauczycieli, dzieci i rodziców. Prowadzi warsztaty i szkolenia z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Ekspertka w zakresie metodyki nauczania matematyki na pierwszych etapach kształcenia. Autorka programów edukacyjnych oraz podręczników szkolnych.

MICHAŁ LISICKI jest psychologiem, autorem programów oraz podręczników i poradników dla nauczycieli, dzieci i rodziców. Prowadzi warsztaty i szkolenia z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Ekspert w zakresie metodyki nauczania matematyki na pierwszych etapach kształcenia. Autor programów edukacyjnych oraz podręczników szkolnych.

JAK ZMIENIAĆ, ŻEBY BYŁO LEPIEJ? – MARKPIW – MĄDRY POMYSŁ NA ZMIANY

MAŁGORZATA SKURA • MICHAŁ LISICKI

W ostatnich dniach Najwyższa Izba Kontroli opublikowała raport o wynikach kontroli nauczania matematyki w polskich szkołach. W swoich wnioskach NIK zaleca dyrektorom szkół m.in.:

- rozpoznanie poziomu wiedzy i umiejętności matematycznych uczniów pod kątem indywidualnych form pracy z uczniem,
- organizację lekcji matematyki w podziale na grupy, odpowiednio do poziomu umiejętności uczniów,
- tworzenie własnych programów nauczania lub modyfikowanie istniejących, odpowiednio do poziomu umiejętności uczniów,
- stworzenie oferty zajęć pozalekcyjnych z matematyki, w tym wyrównawczych oraz zajęć dla uczniów uzdolnionych matematycznie,
- wsparcie systematycznego rozwoju zawodowego nauczycieli matematyki, zgodnego z potrzebami pracy szkoły,
- podjęcie działań na rzecz poprawy stanu wyposażenia sal lekcyjnych,
- kreowanie pozytywnego wizerunku nauczania matematyki¹.

Z pewnością po lekturze tego raportu niejedna dyrektorka i niejeden dyrektor szkoły dojdzie do wniosku, że w swojej placówce ma problemy z edukacją matematyczną. I bez badań Najwyższej Izby Kontroli wiedzieliśmy, że matematyka nie jest ulubioną dyscypliną w polskich szkołach. Wielu uczniów z klas I-III trafia na zajęcia korekcyjno-wyrównawcze, liczba ocen miernych i niedostatecznych z matematyki, na kolejnych etapach kształcenia, jest znacznie wyższa niż z innych przedmiotów. Wyniki egzaminów próbnych ósmoklasistów z matematyki spędzają sen z oczu. Co może zrobić szef szkoły, kiedy dopadnie go jeszcze raport NIK? Dyrektor placówki oświatowej w Polsce najczęściej nie ma matematycznego wykształcenia. Ale liczby w raporcie na każdym zrobią wrażenie: Ocenę dopuszczającą na świadectwie ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej otrzymało aż 46% uczniów. Oznacza to, że efekty (...) nauczania (matematyki) prawie połowy uczniów są na minimalnym poziomie wymaganym w szkole ponadgimnazjalnej². Wobec tak ciężkich zarzutów spokojnie spać będzie jeszcze trudniej. Każdy, kto mimo wszystko nie porzuci

¹ <https://www.nik.gov.pl/plik/id,19331,vp,21939.pdf>, dostęp: luty 2019.

² Ibidem, s. 9.

MAŁGORZATA SKURA MICHAŁ LISICKI

tej ponurej lektury, a na swoje nieszczęście kieruje szkołą na przykład na Podlasiu, kilka stron dalej znajdzie informację, która go dobije. Liczba doradców metodycznych, do których mógłby się zwrócić z prośbą o pomoc, wynosi 0 (zero)³. Tytuł jest doradców metodycznych – nauczycieli matematyki na Podlasiu!

Jak sobie poradzić w takiej sytuacji? Co może zrobić dyrektorka lub dyrektor, dla których jakość szkoły lub przedszkola jest priorytetem? Gdzie szukać wsparcia? Na szczęście Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli i na ten problem ma radę! Koszmarne wspomnienia lekcji matematyki, które ma niejedynemu nauczycielowi i dyrektorowi, zapewne podsuwają myśl, żeby znaleźć fachowca, który będzie potrafił pomóc w postawieniu diagnozy, a następnie opracować plan wspomagania placówki w zakresie poprawy wyników z edukacji matematycznej. A jeszcze lepiej, żeby była to osoba nie tylko „od matematyki”. Ktoś, kto życzliwie przyjrzy się placówce, pomoże zrozumieć, co i dlaczego nie najlepiej działa. Poprowadzi zespół przez proces zmian tam, gdzie to najbardziej potrzebne.

NASZE DOŚWIADCZENIE W PROGRAMIE ROZWIJANIA KOMPETENCJI WSPOMAGANIA PRACOWNIKÓW OŚWIATY

Przez kilka tygodni byliśmy zaangażowani w przygotowania i przebieg programu realizowanego przez MSCDN, którego celem jest wsparcie rozwoju kompetencji osób wspomagających placówki oświatowe na terenie Mazowsza. Naszym zdaniem ten program to możliwa i, co najważniejsze, dostępna propozycja, która może być jedną z odpowiedzi na postulaty wynikające z przytoczonego na wstępie raportu.

Dzięki projektowi Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania (MARKPIW) Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie

przygotowuje specjalistów, którzy wspomagają przedszkola/szkoły/placówki oświatowe w procesie zmian w obszarach ważnych dla przygotowania uczniów do funkcjonowania w życiu zawodowym i społecznym⁴. Przygotowani w ramach projektu specjaliści potrafią:

- zebrać informacje potrzebne do zaplanowania rozwoju placówki,
- przeprowadzić diagnozę potrzeb – dostosować narzędzia diagnostyczne, poprowadzić badania oraz zinterpretować ich wyniki,
- sformułować wnioski i rekomendacje dotyczące potrzeb rozwojowych szkoły/przedszkola,
- zaplanować cały proces wspomagania – roczny plan wspomagania szkoły/przedszkola. Taki plan opracowuje specjalista i przedstawia go najpierw dyrektorowi placówki, a potem wszystkim innym zainteresowanym, na przykład na spotkaniu rady pedagogicznej.

Każdy dyrektor może dzięki projektowi MARKPIW zaprosić do swojej szkoły/przedszkola osobę wspomagającą, która będzie zarządzała planem wspomagania w procesie doskonalenia i zmiany. Tak przygotowany specjalista:

- sporządzi harmonogram działań,
- zaplanuje delegowanie zadań,
- będzie kontrolować ich wykonanie,
- zadba o dobry obieg informacji,
- zaplanuje działania ewaluacyjne (przygotuje odpowiednie narzędzia badawcze, przeprowadzi badania, a następnie sformułuje wnioski i rekomendacje dotyczące dalszych działań placówki).

W ramach szkolenia przyszli specjaliści ds. wspomagania przygotowani są do wielu różnorodnych działań wymagających nie tylko twardych, ale też tzw. miękkich umiejętności. Skuteczna komunikacja, umiejętność porozumiewania się werbalnego i niewerbalnego. Odczytywanie komunikatów, świadome ich nadawanie, weryfikowanie, czy nadawca

³ Ibidem, s. 19.

⁴ <http://mscdn.pl/mscdn2018/index.php/pl/allcategories-pl-pl/55-centrum/czym-sie-zajmujemy/37-nasze-projekty>, dostęp: luty 2019.

JAK ZMIENIAĆ, ŻEBY BYŁO LEPIEJ? – MARKPIW – MĄDRY POMYSŁ NA ZMIANY

został dobrze zrozumiany. Umiejętność obdarzania uwagą drugiego człowieka i uważnego słuchania. Współpraca i współdziałanie, to kolejne kluczowe kompetencje, kształtowane w ramach tego obszernego i wszechstronnego szkolenia. Nie da się uniknąć w szkole czy przedszkolu wspólnego działania. Nauczyciele tworzą zespół, w którym każdy musi znaleźć swoje miejsce. Od tego, jak będą się w tym zespole czuli wszyscy jego członkowie, zależy nie tylko ich komfort, ale i efektywność pracy.

Parlament Europejski sformułował tzw. kompetencje kluczowe, które mają zapewnić podstawy dla osiągnięcia bardziej demokratycznych społeczeństw, w których panuje większa równość. Są one odpowiedzią na potrzebę trwałego wzrostu gospodarczego sprzyjającego włączeniu społecznemu, spójności społecznej i dalszemu rozwojowi kultury demokratycznej⁵. Kompetencje to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Parlament Europejski zdefiniował osiem kompetencji kluczowych. Jedną z nich jest umiejętność uczenia się. Ma ona, wraz z pozostałymi siedmioma⁶, ułatwić samorealizację i rozwój osobisty, zwiększyć szanse młodych ludzi na zatrudnienie, uczestniczenie w życiu społecznym i bycie aktywnym obywatelem. Kompetencje te należy rozwijać u dzieci na każdym etapie kształcenia – już od przedszkola, nie tylko w edukacji formalnej, ale też pozaszkolnej, nieformalnej. W ramach projektu MARKPIW specjaliści ds. wspomaganiania uczą się pomagać placówce rozwijać tę kluczową kompetencję – umiejętność uczenia się.

⁵ ZAŁĄCZNIK do wniosku dotyczącego Zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Komisja Europejska, Bruksela, 17 stycznia 2018 roku.

⁶ Osiem kompetencji kluczowych:

1. w zakresie czytania i pisania
2. językowe
3. matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii
4. cyfrowe
5. osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się
6. obywatelskie
7. w zakresie przedsiębiorczości
8. w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Wszystkie kompetencje są jednakowo ważne.

JAKIE PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA PROPONUJE PROJEKT MARKPIW?

KOMPETENCJE KLUCZOWE

W naszej grupie zajmowaliśmy się rozwijaniem kompetencji uczenia się u dzieci z klas I-III, co było niezwykle ciekawym doświadczeniem. Przygotowaliśmy osoby do tego, by potrafiły rozwijać u dzieci umiejętność uczenia się, jednocześnie organizując im proces uczenia się odpowiedni do ich potrzeb. Dzięki temu mogliśmy korzystać z doświadczeń każdej z uczestniczek, bo przecież każda z nich była wielokrotnie w sytuacji osoby uczącej się oraz osoby nauczającej. Jak zorganizować ten proces tak, by był jak najlepiej dostosowany do preferencji i możliwości uczniów, rozwijając jednocześnie umiejętność uczenia się? Czyli jak uczyć dzieci uczenia się? Zastanawialiśmy się, jak diagnozować typowy dla placówki sposób rozwijania kompetencji uczenia się u uczniów. Jak w oparciu o wyniki przeprowadzonej diagnozy zaplanować proces wspomaganiania, w wyniku którego placówka jeszcze lepiej zadba o rozwijanie u dzieci kompetencji uczenia się? Jak ten proces poprowadzić, monitorować, a na końcu sprawdzić efekty wspomaganiania i sformułować zalecenia do dalszej pracy w tym zakresie?

Każdy, kto zarządza placówką oświatową wie, że dobry plan działania to dopiero początek zmiany. Zmianę trzeba dobrze przeprowadzić. Na szkoleniu uczestnicy uczą się monitorować przebieg zmian oraz przeprowadzać ewaluację całego procesu.

Przygotowanie do tej roli obejmuje kilkadziesiąt godzin zajęć stacjonarnych, zajęcia e-learningowe, konsultacje oraz wspomaganianie pierwszej placówki pod okiem mentora. Zajęcia stacjonarne to nie tylko wykłady, to przede wszystkim zajęcia warsztatowe.

MAŁGORZATA SKURA
MICHAŁ LISICKI**JAKIE PRAKTYCZNE
ROZWIĄZANIA PROPONUJE
PROJEKT MARKPIW?****EKSPERYMENTOWANIE,
DOŚWIADCZANIE I INNE METODY
AKTYWIZUJĄCE UCZNIÓW**

Na naszych warsztatach uczestnicy przygotowywali się do rozmowy z dyrektorem placówki, którą będą wspomagać. Co zrobić, kiedy jest się ignorowanym, kiedy rozmówca przerywa wypowiedzi? Ćwiczenia są tak pomyślane, by potrafić się znaleźć w bardzo różnych sytuacjach.

Grupa, z którą mieliśmy przyjemność pracować, przygotowywała się głównie do wspomagania szkoły w zakresie rozwijania kompetencji uczenia się przez eksperymentowanie, doświadczanie i inne metody aktywizujące uczniów. Dlatego dużo czasu poświęciliśmy metodom nauczania. Niektóre z nich były dobrze znane uczestniczkom, dlatego mogliśmy korzystać z ich doświadczeń. Inne wymagały szerszego omówienia, na przykład rozróżnienie między doświadczeniem a eksperymentem. Uczestniczki szkolenia planowały eksperyment, jaki przeprowadzą w swoich domach. Jeden zespół wymyślał eksperyment o charakterze społecznym: ile razy trzeba powiedzieć dziecku „wynieś śmieci”, żeby to zrobiło. Drugi – eksperyment chemiczny – jak zmieni się smak zupy pomidorowej, kiedy dodam do niej cukru. Trzeci – ekonomiczny – na ile przygotowanie listy zakupów wpływa na ich racjonalność. Uczestniczki szkolenia planowały eksperyment, czyli określały problem badawczy, stawiały hipotezy. Potem w domu przeprowadziły zaplanowany eksperyment, sformułowały wnioski i zalecenia dla praktyki. Swoje eksperymenty opisały na platformie e-learningowej. W ten sposób przygotowywały się do ważnego zadania, jakiego się podjęły – wspomagania szkoły/przedszkola.

Zadaniem przedszkola, szkoły jest stwarzanie dzieciom jak najlepszych warunków do ich wszechstronnego rozwoju. Żeby tak się działo, spełnionych musi zostać wiele warunków. W ogromnym stopniu

zależy to od tworzących placówkę ludzi – nauczycieli, kadry zarządzającej, a także innych osób związanych z placówką. Dobrze przygotowany do swojej pracy dyrektor i nauczyciele to podstawa dobrego funkcjonowania placówki. Bez tego nie będzie nowoczesnych, przyjaznych dzieciom i nauczycielom placówek. Początek każdego procesu zmiany to uświadomienie sobie mocnych i słabych stron szkoły/przedszkola, wyróżnienie i nazwanie obszarów, które wymagają zmiany. Zdiagnozowanie tych obszarów, a potem opracowanie działań, które mają doprowadzić do trwałej zmiany jest zadaniem systemu wspomagania. Każda szkoła, każde przedszkole potrzebuje autonomii, możliwości wyboru kierunku, w którym chce się rozwijać. To z jednej strony. Z drugiej państwo przed szkołą/przedszkolem stawia określone wymagania, które placówka musi spełnić. Pogodzeniem tych dwóch nurtów zająć się ma właśnie system wsparcia placówek. Opiera się on przede wszystkim na doskonaleniu kadry tak, aby poradziła sobie z nowymi wyzwaniami, z przeprowadzeniem placówki przez proces zmiany. Zmiany, jakie zachodzą w dzisiejszym świecie, sprawiają, że każda instytucja zajmująca się edukacją – przedszkole, szkoła, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, placówka doskonalenia nauczycieli musi stać się organizacją uczących się ludzi. Badania wskazują na to, że w dużym stopniu na poziom kształcenia dzieci i młodzieży wpływ ma kultura pracy i uczenia się nauczycieli, zdolność szkoły do rozpoznawania utalentowanych pedagogów i dbania o ich dalszy rozwój, a także procesy zarządzania zasobami ludzkimi⁷. Spośród różnych czynników kluczowe znaczenie dla sukcesów edukacyjnych uczniów ma dobre przygotowanie nauczycieli do pracy.

Nowe podejście do doskonalenia nauczycieli oparte jest na założeniu – każdemu wedle jego potrzeb. Najpierw trzeba pomóc placówce zidentyfikować jej potrzeby, a potem wesprzeć w zaplanowaniu zmiany i w przeprowadzeniu przez proces zmiany. W tym celu trzeba przygotować osoby, które pomogą placówce w tym procesie – zainicjują

⁷ Bassi L., McMurrer D. Jak osiągnąć zwrot z inwestycji z pracowników, „Harvard Business Review Polska” nr 63/2008.

JAK ZMIENIAĆ, ŻEBY BYŁO LEPIEJ? – MARKPIW – MĄDRY POMYSŁ NA ZMIANY

go, wdrożą, następnie będą monitorować. Są to (najlepiej zewnątrzni) specjaliści ds. wspomagania. Mają oni wspierać dyrektora oraz nauczycieli we wdrażaniu zmian. Dobrze, jeżeli specjalistą jest osoba z zewnątrz placówki, ma ona wtedy świeże spojrzenie na działanie szkoły/przedszkola, nie jest emocjonalnie z nią/nim związana, może zachować dystans i spojrzeć chłodnym okiem na potrzeby placówki. Zdarza się, że specjalista ds. wspomagania jest jednocześnie pracownikiem wspomaganej placówki. Z jednej strony jest mu prościej, bo zna nauczycieli, zna środowisko, w jakim placówka funkcjonuje, różne powiązania. Z drugiej – staje przed dużym wyzwaniem. Musi nie tylko profesjonalnie przeprowadzić diagnozę potrzeb swojej placówki, ale też zmierzyć się z różnymi trudnościami, na jakie może napotkać w samym procesie zmiany, na przykład z zależnościami służbowymi, kontaktami towarzyskimi. Wśród osób z grupy, z którą pracowaliśmy, były zarówno osoby, które planowały pracę z nieznaną sobie placówką, jak i osoby, które były pracownikami, a nawet dyrektorkami wspomaganej placówki. Do każdej z tych grup trzeba było podejść indywidualnie.

Pojęcie „uczenie się” jest bardzo różnie definiowane. Potocznie to sytuacje, w których przyswajamy sobie określone wiadomości lub nabywamy umiejętności. Szeroko definiowane – to niemal wszystkie zmiany, jakie zachodzą w naszym zachowaniu, powstałe w wyniku nabywania doświadczeń. Zaś w wąskim ujęciu to ograniczona kategoria zmian w zachowaniu. Niektórzy uważają, że o uczeniu się można mówić tylko wtedy, gdy zachodzące w nas zmiany mają charakter trwałości. Inni uważają wręcz przeciwnie – niekoniecznie muszą one mieć trwałości charakter. Uczeniem się możemy nazwać tylko te sytuacje, w których w sposób świadomy i zamierzony dochodzimy do zmian. Temu przeczy inne podejście – nie zawsze uczenie się jest zamierzone, może być też niezamierzone, okazyjne.

Jak różnie definiowane jest pojęcie uczenia się, niech świadczą te trzy definicje trzech wielkich polskich pedagogów. Zdaniem Czesława Kupisiewicza uczenie się to proces nabywania przez

uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków⁸. Wincenty Okoń: Proces, w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte⁹. I jeszcze Ziemowit Włodarski: Proces prowadzący do zmian w szeroko rozumianym zachowaniu się osobnika, które nie zależą wyłącznie od funkcji jego receptorów i efektów, zachodzą na podłożu indywidualnego doświadczenia i jeżeli nie odznaczają się trwałością, to polegają na wystąpieniu elementów nowych w porównaniu z poprzedzającym je zachowaniem¹⁰.

JAKIE PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA PROONUJE PROJEKT MARKPIW?

NAUKA UCZENIA SIĘ

Do tak różnorodnych podejść teoretycznych musimy ustosunkować się w sposób praktyczny, to znaczy sprecyzować, co dla nauczyciela oznacza, że ma pomóc swoim uczniom rozwijać kompetencje uczenia się. Co temu służy, a co przeszkadza? Jak poznać, że u dzieci rozwija się kompetencja uczenia się? Jakie są ograniczenia związane z wiekiem dzieci? To ostatnie pytanie jest bardzo ważne. Zajmowaliśmy się bowiem grupą dzieci, u których zachodzą intensywne zmiany w rozwoju intelektualnym, społecznym, emocjonalnym, co na pewno przekłada się na sposób, w jaki dziecko korzysta z umiejętności uczenia się. Nawiązywaliśmy do tego, co wiemy o sytuacjach sprzyjających procesowi uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym. Wiadomo, że lepiej, skuteczniej, a też przyjaźniej, gdy dziecko uczy się, samodzielnie działając, gdy poznaje świat wieloma zmysłami. Temu służą

⁸ Kupisiewicz Cz. *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1984, s. 17.

⁹ Okoń W. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987, s. 56.

¹⁰ Włodarski Z. *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1980, s. 14-17.

MAŁGORZATA SKURA
MICHAŁ LISICKI

m.in. doświadczenia, eksperymenty, różne metody zwane metodami aktywizującymi. Przyjeliśmy więc założenie, że jeżeli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej będą w swojej codziennej pracy przeprowadzać doświadczenia, eksperymenty, różne metody aktywizujące, to dzięki temu rozwijać się będzie u dzieci kompetencja uczenia się. Z tego powodu poznawaliśmy zalety doświadczeń, eksperymentów, metod aktywizujących. Praktycznie ćwiczyliśmy ich różne zastosowania. Wszystko to po to, żeby dobrze poznać owe metody, a potem zachęcać do ich stosowania we wspomaganej placówce.

Założenie, jakie przyjęliśmy oznacza, że przed specjalistą ds. wspomagania stoi zadanie zachęcenia, a potem przeprowadzenia wielu nauczycieli przez proces zmiany. W tym przypadku zmiana ma polegać przede wszystkim na pracy za pomocą innych metod, które często wymagają od pedagoga większego zaangażowania, nakładu czasu i wkładu własnej pracy, analizy różnych informacji, a także na przykład „uodpornienia się” na hałas, na to, że dzieci w czasie zajęć chodzą, siadają w różnych miejscach, rozmawiają ze sobą. Wielu z nas nie lubi zmian. Żyjemy jednak w takich czasach, w których nie ma zawodów niewymagających ciągłego doskonalenia się, zmiany przyzwyczajzeń, postaw. Zmiany są nieuchronne, dlatego trzeba się na nie przygotować. Małe zmiany przygotowują nas na duże, dlatego dobrze jest na początku planować mniejsze. Nie warto ich odwlekać. Najlepiej podejmować się działań zaplanowanych i sukcesywnie wdrażać zmiany. Samemu trzeba się zmieniać, żeby nie dać się zmianom wyprzedzić. A samej zmiany trzeba się zawsze spodziewać. Stagnacja w życiu jest nudna. To zasady opracowane przez Johna Spencera, amerykańskiego autora, którego poradniki przetłumaczone zostały na kilkadziesiąt języków¹¹.

Osoba wspomagająca towarzyszy nauczycielom w przejściu przez zmianę. Towarzyszy w 8 krokach zarządzania zmianą, które opracował John Kotter, profesor Harvard Business School, zajmujący się wprowadzaniem zmian w organizacjach¹². Początek to wykreowanie klimatu zmian. Z tym związane są 3 kroki: 1) Uświadomienie pilnej potrzeby wprowadzenia zmiany. 2) Pozyskanie wśród nauczycieli, dyrekcji sojuszników zmiany. 3) Wspólne ustalenie wizji przyszłości. Razem szukają odpowiedzi na pytanie: Jak nasza placówka będzie funkcjonowała po zmianie? W dalszej kolejności osoba wspomagająca placówkę angażuje i włącza w przeprowadzenie zmiany nie tylko nauczycieli i dyrekcję, ale też innych pracowników placówki, rodziców, uczniów czy środowisko lokalne. Trzeba o planowanym procesie zawiadomić wszystkich zainteresowanych i poinformować, na czym będzie polegała nowość. To mobilizacja do działania i usuwanie barier, które utrudniają zmianę. Na pierwszych etapach niezwykle ważne są nawet niewielkie sukcesy, które zachęcać będą do podejmowania dalszych działań. Ostatnie dwa kroki związane są z wdrażaniem i podtrzymaniem zmian – trzeba w działaniu wytrwać i zmiany utrwalić.

Powiedzieć „zmień się” jest prosto, trudniej wprowadzić zmiany w życie. Osoba, która wspomaga placówkę ma być agentem/agentką zmiany – zorganizować wdrażanie zmiany, przygotować osoby do zmiany, pomagać w trakcie wdrażania zmian, niwelować sprzeciw, pomagać rozwiązywać spory, ocenić efekty przemian. Jednak autonomiczna rola zarządzania zmianą pozostaje w rękach dyrektora placówki. Dlatego bardzo ważne było uświadomienie osobom, które przygotowują się do roli specjalisty ds. wspomagania ich roli. Mają być facylitatorami zmian. Pomagać rozwiązywać problemy, ale nie wyręczać, nie narzucać swoich pomysłów, szanować podmiotowy, autonomiczny charakter placówki. To wielkie wyzwanie, które wymaga wielu osobistych umiejętności.

¹¹ Spencer J. *Kto zabrał mój ser?* Studio EMKA, Warszawa 2010.

¹² Kotter J. *Jak przeprowadzić transformację firmy*, Helion, Gliwice 2012, s. 256-260.

JAK ZMIENIAĆ, ŻEBY BYŁO LEPIEJ? – MARKPIW – MĄDRY POMYSŁ NA ZMIANY

JAKIE PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA PROPONUJE PROJEKT MARKPIW?

UMIEJĘTNOŚCI OSOBISTE

Pomoc przyszłemu specjalistce ds. wspomagania w rozwijaniu osobistych umiejętności stanowiła bardzo ważną część naszych zajęć. Przygotowywaliśmy się do spotkania z dyrektorem placówki. Poznaliśmy model GROW, według którego specjalista będzie prowadził wywiad. Zapyta o stan pożądaný, czyli o to, jaki cel stawia przed sobą dyrektor (ang. *goal*). Zapyta o rzeczywistość, czyli o stan obecny (ang. *reality*) oraz o pomysły dyrektora na osiągnięcie celu (ang. *options*). A na koniec wspólnie opracują plan działań na najbliższą przyszłość – co? kiedy? kto? (ang. *will*). Przygotowywaliśmy się do poprowadzenia takiego wywiadu nie tylko pod względem rodzaju zadawanych pytań, ale przede wszystkim umiejętności interpersonalnych – komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Uczyliśmy się też radzenia sobie z różnymi barierami komunikacyjnymi, na jakie może specjalista natrafić, nie tylko w czasie wywiadu z dyrektorem, ale też na przykład w czasie prowadzenia rady pedagogicznej czy spotkania z zespołem, który będzie zmiany wdrażać. Omawialiśmy i praktycznie ćwiczyliśmy sposoby radzenia sobie m.in. z brakiem aktywnego słuchania, osądzaniem, sprzeciwianiem się czy zmianą toru rozmowy.

Dużo czasu poświęciliśmy przygotowaniu się do poprowadzenia spotkania z całym gronem pedagogicznym wspieranej placówki. Jakie informacje trzeba przekazać, w jakiej formie to zrobić, żeby było to skuteczne i atrakcyjne zarówno dla odbiorców, jak i dla samego specjalisty. Były to bardzo praktyczne wskazówki, typu „przygotuj plan spotkania i wyznacz ramy czasowe”. Poznawaliśmy różne formy dyskusji, w tym dyskusję typu „akwarium” czy dyskusję panelową. Jak przygotować dobrą, czytelną prezentację, to kolejne zagadnienie poruszane na zajęciach. Sami też staraliśmy się, żeby nasze prace spełniały jak najlepiej kryteria dobrych prezentacji i stanowiły wzór dla uczestniczek spotkania do przygotowywania własnych prac.

Kształcone przez nas specjalistki staną przed zespołem nauczycieli i będą prowadziły rady pedagogiczne, szkolenia. Do tego zadania trzeba się przygotować. Nie tylko umieć poradzić sobie z treścią związaną z występami publicznymi, ale też dobrze zarządzać czasem szkolenia czy radzić sobie z trudnymi sytuacjami związanymi z różnymi zachowaniami uczestników szkolenia. Dla wielu osób będą to pierwsze tego typu doświadczenia, dlatego muszą się na to wyzwanie przygotować. W bezpiecznych warunkach ćwiczyliśmy różne przydatne zachowania. Dużo czasu poświęciliśmy przede wszystkim na ćwiczenie, jak radzić sobie z trudnymi zachowaniami uczestników szkolenia, na przykład spóźnianiem się czy wcześniejszym wychodzeniem, nieustannym podważaniem przekazywanych przez osobę szkolącą treści, głośnymi rozmowami, atakowaniem innych uczestników szkolenia, zachowaniami typu „Wiem najlepiej”, „Wiem wszystko”. Tego typu zachowania zna każdy, kto nie tylko prowadzi na co dzień szkolenia dorosłych, ale też ten, kto w takich formach uczestniczy. Symulacja takich sytuacji, przećwiczenie różnych sposobów radzenia sobie z nimi pod życzliwym okiem trenerów może pomóc poczuć się pewniej. Na przykład uczyliśmy się stosować technikę bumeranga – krytykę i zastrzeżenia przeformułuj na główne zalety.

– *To szkolenie jest zbyt długie.*

– *Tak, to szkolenie jest długie, gdyż specjalnie poświęciłam tyle czasu, żebyśmy gruntownie poznali nowe metody pracy nad nietypowymi zadaniami z treścią.*

Inną ćwiczoną techniką była zamiana oceny na opinię – trzeba w grzeczny i logiczny sposób zaprzeczyć temu, co ktoś mówi i dzięki temu usunąć zastrzeżenia. Na przykład:

– *Co pani opowiada! Pani nie zna realiów naszej pracy!*

– *Przykro mi, że tak pani o mnie myśli (zamiana w opinię), ale nie zgadzam się z tym (zaprzeczenie). Mam inne zdanie na ten temat (własna opinia).*

Kiedy w trakcie szkolenia pojawiają się zastrzeżenia ze strony uczestników, szczególnie takie, które dotyczą bezpośrednio osoby prowadzącego, wywołuje to emocje. Uczyliśmy się zachowań

MAŁGORZATA SKURA MICHAŁ LISICKI

w takich sytuacjach. Na przykład: słuchać i nie reagować natychmiast; starać się skoncentrować na treści argumentów, a nie od razu na własnej obronie; sparafrazować to, co usłyszeliśmy, aby sprawdzić, czy dobrze odebraliśmy komentarz; zadawać pytania dla wyjaśnienia tego, co zostało błędnie zrozumiane; ocenić, czy niezbędna jest natychmiastowa reakcja, czy też wyjaśnienie tej kwestii można odłożyć na później, wreszcie przyznać się do błędu, jeśli taki popełniliśmy. Tego typu umiejętności przydają się nie tylko osobie wspomagającej placówkę, ale każdemu, kto ma do czynienia z procesem nauczania – dorosłych czy dzieci.

Jednym z tematów, z jakim miały zaznajomić się uczestniczki naszych zajęć, były metody aktywizujące, które może zastosować nauczyciel na zajęciach z dziećmi w klasach I-III oraz metody, jakie można zastosować do ewaluacji tych zajęć oraz działań specjalisty z osobami ze wspomaganej szkoły. Dlatego praktycznie poznawaliśmy najważniejsze, najczęściej stosowane techniki, jak na przykład technikę „tarcza strzelnicza”, która pozwala równocześnie ocenić wiele elementów. Korzystaliśmy też z krótkich filmów przygotowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji w ramach programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru i oceny jakości pracy szkoły¹³. Pokazują one sposób przeprowadzenia badania, a potem sposób analizy jego wyników i wyciągania wniosków.

JAKIE PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA PROPONUJE PROJEKT MARKPIW?

DIAGNOZOWANIE

Dokonując diagnozy potrzeb placówki, specjalista ds. wspomagania organizuje warsztat diagnostyczno-rozwojowy. Wyłoniony z członków rady pedagogicznej zespół zadaniowy pod kierunkiem specjalisty przeprowadza pogłębianą diagnozę wybranego obszaru.

Określa to, co powinno ulec zmianie w szkole/przedszkolu (priorytetowe potrzeby rozwojowe). Wspólnie formułują cel główny oraz cele szczegółowe. Specjalista pomaga zespołowi w określeniu, jakiego placówka oczekuje wsparcia, jakich efektów oraz określa wstępny harmonogram realizacji działań. Część zajęć poświęconą temu zagadnieniu zaczęliśmy od zastanowienia się, kogo zaprosić do takiego zespołu – agentów dobrej zmiany (innowatora, wczesnego zwolennika), naśladowców, ale też maruderów. Uczyliśmy się dokonywać analizy metodą SWOT – określać mocne i słabe strony placówki, szanse i zagrożenia, jakie niesie zmiana. Ważnym momentem było uświadomienie sobie, że możemy pracować tylko nad tym, na co mamy wpływ. Na przykład jeżeli szkoła nie posiada dobrej sali gimnastycznej, to raczej w ciągu roku jej nie zbuduje. Dlatego problem uatrakcyjnienia zajęć wychowania fizycznego trzeba rozwiązać, obchodząc brak zaplecza w postaci sali gimnastycznej.

Po określeniu obszarów, które w pierwszej kolejności wymagają wsparcia zespół pod kierunkiem specjalisty ds. wspomagania formułuje cel rozwojowy dla szkoły/przedszkola. Ma być on sprecyzowany, mierzalny, atrakcyjny, realistyczny i terminowy (metoda SMART). Na przykład: Większość nauczycieli i nauczycielek w roku szkolnym 2018/2019 zastosuje w każdej klasie na poziomie nauczania wczesnoszkolnego, przynajmniej raz na dwa tygodnie, aktywizujące metody pracy. Każda z uczestniczek zajęć miała możliwość popróbowania sformułowania celów tak, żeby spełniały kryteria SMART. Formułowanie celów to ważna i trudna nauczycielska umiejętność. Prowadząc zajęcia z dziećmi, nauczyciel powinien wiedzieć, do czego dąży i jakie zachowania dziecka będą oznaczały, że cel zostanie osiągnięty. Wpisuje się to w jeszcze jedną tematykę, jaką się zajmowaliśmy – ocenianie kształtujące. Wprowadzenie elementów oceniania kształtującego może podnieść rozwój kompetencji uczenia się. Pierwsza strategia oceniania kształtującego odnosi się do tego, że nauczyciel wyjaśnia uczniom cele uczenia i kryteria sukcesu. Dziecko ma wiedzieć, po co się uczy oraz co będzie przez nauczyciela oceniane.

¹³ Projekt współfinansowany ze środków UE w ramach EFS. Filmy dostępne na <https://www.youtube.com/channel/UCYpAyxvTOHAU-75FofLDmBA>, dostęp: luty 2019.

JAK ZMIENIAĆ, ŻEBY BYŁO LEPIEJ? – MARKPIW – MĄDRY POMYSŁ NA ZMIANY

Po przeprowadzeniu diagnozy przychodzi czas na planowanie zmian:

- Czego możemy zrobić WIĘCEJ, żeby osiągnąć cel?
- Czego możemy zrobić MNIEJ, żeby osiągnąć cel?
- Co możemy PRZESTAĆ robić, żeby osiągnąć cel?
- Co możemy ZACZAĆ robić, żeby osiągnąć cel?

Pomysły na działania powinny być adekwatne do realiów szkoły/przedszkola i środowiska, w jakim placówka funkcjonuje. Należy rozważyć, jakie są dostępne zasoby, jakie są możliwości realizacyjne, jakie doświadczenia mają nauczyciele w danym obszarze itp. Biorąc to wszystko pod uwagę, specjalista ds. wspomagania opracowuje Roczny Plan Wspomaganie (RPW), który przedstawia dyrektorowi placówki. Znajdują się w nim informacje – co, kiedy, kto.

Po akceptacji RPW przychodzi czas na jego realizację. Nauczyciele ze wspomaganie placówki, punkt po punkcie, wprowadzają kolejne zmiany. Specjalista ds. wspomaganie monitoruje ich realizację. Pomaga w organizacji różnych przedsięwzięć, na przykład szkoleń kadry pedagogicznej czy spotkań z rodzicami. Ten okres kończy spotkanie podsumowujące, na którym razem z radą pedagogiczną wspomaganie placówki specjalista ocenia proces i jego efekty. Na ile analizowane działanie, zadanie, sytuacja lub proces były skuteczne, czy udało się osiągnąć zakładane cele, co i w jakim obszarze sprawiało trudność, co się nie udało, jakie są mocne i słabe strony przedsięwzięcia, działania, procesu itp. Na koniec opracowuje rekomendacje do dalszego rozwoju oraz planowania procesu wspomaganie na kolejny rok szkolny.

Osoba, która ma zająć się wspomaganie placówki musi posiadać wiele umiejętności, wiedzę i mieć rozwinięte postawy, które pozwolą jej być dobrym specjalistą. Umiejętności i wiedzę można przyswoić. Trudniej z postawami – otwartość, zaangażowanie, realistyczny optymizm, partnerstwo, kreatywność, otwartość na innych, szczerść

i obiektywizm, umiejętności komunikacyjne – na ich wypracowanie potrzeba czasu. Wiele umiejętności, którymi zajmowaliśmy się w czasie szkolenia, przydaje się w codziennej pracy każdej osoby, która zajmuje się szeroko pojętą edukacją. Na przykład umiejętności trenerskie, pracy z zespołem, ewaluacji procesu zmian tradycyjnymi i alternatywnymi technikami czy planowania swojego własnego rozwoju zawodowego. Z tego wynika, że nawet jeżeli uczestniczka szkolenia nie odnajdzie się w roli osoby wspomagającej, to umiejętności i wiedza, które nabyła, przydadzą jej się zapewne w różnych innych zawodowych i nie tylko zawodowych sytuacjach.

Walt Disney uczył swój zespół pracować przy projektach poprzez patrzenie na pomysły z trzech różnych perspektyw: marzyciela, realisty i krytyka. Najważniejsze było świadome i celowe oddzielenie tych ról – tak bardzo, jak to tylko możliwe. Wejść w postać Marzyciela – uruchom swoją wyobraźnię, twórz najbardziej fantazyjne idee. Baw się opcjami, przyjmij, że wszystko jest możliwe. Twórz koncepcje bez obaw, stawiaj rzeczy na głowie i notuj najbardziej szalone pomysły. Kiedy już twoja wizja jest gotowa, przejdź do postaci Realisty. Zastanów się nad swoimi zasobami (czy masz wystarczająco dużo pieniędzy, czasu, zasobów ludzkich itp.) i na ile swoje pomysły możesz uznać za realne. Teraz kieruj się głosem rozsądku, postępuj pragmatycznie, systematycznie i rozważnie. Szukaj krótkiej, ale pewnej i efektywnej drogi. Dalej myśl jak Krytyk. Szukaj potencjalnych barier w realizacji swojego pomysłu, słabych punktów. Nazwij wady, wyraż lęki i czarne myśli. Potem przejdź do realizacji albo znowu usiądź na fotelu Marzyciela. Metoda mistrza Disneya przydaje się każdemu, kto chce przeprowadzić jakieś zmiany, niekoniecznie „szkolne rewolucje”. ●

MARIA KAZIMIERCZAK



MARIA KAZIMIERCZAK jest pedagogiem, rekomendowanym trenerem warsztatu umiejętności psychospołecznych z listy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Prowadzi szkolenia z zakresu kompetencji społecznych. Autorka i współautorka wielu publikacji. Nauczyciel konsultant w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie.

PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY PRACY OSOBY WSPOMAGAJĄCEJ A PROGRAM DOSKONALENIA MARKPIW

MARIA KAZIMIERCZAK

*Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać.
Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny,
zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres ich praw i obowiązków.
Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować
i wykształcić przede wszystkim. To jeden z najzłośliwszych błędów sądzić,
że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o – człowieku¹.*

Janusz Korczak

1. SZKOŁA A ZACHODZĄCE W JEJ ZEWNĘTRZNYM OTOCZENIU RADYKALNE ZMIANY

Zmiany społeczno-obyczajowe XXI wieku dotyczące nowych ideologii, rewolucji informatycznej, przemian kulturowych czy zmian w hierarchii wartości społecznej pociągnęły za sobą konieczność zmiany w funkcjonowaniu szkoły.

Mówiąc o szkole jako organizacji, warto mieć na myśli organizację w szerokim rozumieniu tego terminu, czyli jako grupę ludzi, którzy współpracują ze sobą w sposób uporządkowany i skoordynowany, aby osiągnąć pewien zestaw celów².

Szkoła realizuje ww. cele w oparciu o regulacje prawne opisujące sposób ich osiągnięcia – tzw. aspekt formalny. Szczególnie ważny w funkcjonowaniu szkoły jest kontekst społeczno-kulturowy, czyli zjawiska i procesy pochodzące spoza szkoły oraz te wewnętrzne (relacje, doświadczenia, normy, wartości itd.) – aspekt społeczny.

W latach 90. XX wieku Peter M. Senge opublikował książkę „Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się”, która dała początek nowemu spojrzeniu na funkcjonowanie organizacji/firm/institucji. Głównym założeniem idei P.M. Senge'a było dążenie do zmian kulturowych przedsiębiorstw poprzez permanentne uczenie się.

Organizacja ucząca się jest miejscem, w którym ludzie mogą podnosić swoje kwalifikacje, uczyć się i rozwijać³.

¹ <http://wiersze.doktorzy.pl/korczak.htm>. Myśli Janusza Korczaka wybrata Hanna Kirchner (Państwowy Instytut Wydawniczy, 1987), dostęp: 13.02.2019.

² Griffin R.W. *Podstawy zarządzania organizacjami* [za:] Jeżowski A.J., Madalińska-Michalak J. *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią a praktyką*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 67.

³ Senge P.M. *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.

PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY PRACY OSOBY WSPOMAGAJĄCEJ A PROGRAM DOSKONALENIA W MARKPIW

Szkota i placówka oświatowa postrzegana w kategoriach „organizacji uczących się” zmierza do zmian w traktowaniu procesu uczenia się.

Zarządzanie pracownikami/uczniami w organizacji/placówce uczącej się powinno skupić się na zachęcaniu ich do indywidualnego rozwoju. (...) Cechą tej organizacji jest również praca zespołowa, tworzenie struktur wiedzy, mobilizowanie do uczenia się, tworzenie warunków do wykorzystywania potencjału wiedzy uczniów i nauczycieli. (...) Wizja ta opiera się między innymi na otwartości środowiska edukacyjnego na nowe idee oraz stałym negocjowaniu trafności przyjętych rozwiązań, kreatywności w poszukiwaniu nowych i coraz lepszych dróg rozwoju. (...) Zmian tych nie da się przeprowadzić ani z dnia na dzień, ani z roku na rok, zwłaszcza gdy zakłócają one tok poprzedniego systemu organizacyjnego i zmieniają funkcjonowanie systemu. Jest to długotrwały, wieloetapowy proces⁴.

2. ROZWÓJ

Badaniem rozwoju i zmian w funkcjonowaniu ludzi od urodzenia aż do śmierci zajmuje się psychologia rozwoju. Rozwój traktowany jest jako proces, ciąg przemian zachodzący w wielu obszarach – biologicznym, psychicznym, społecznym, kulturowym i duchowym.

Badania nad rozwojem w dorosłości pojawiły się dopiero po drugiej wojnie światowej. Wcześniej badano rozwój w okresie dzieciństwa i adolescencji. W drugiej połowie XX wieku przyjęto, że potencjał rozwojowy człowieka jest nieograniczony.

Istnieje wiele różniących się wieloczynnikowych koncepcji rozwoju. Najczęściej wymienianymi

czynnikami, które mogą wywoływać zmiany rozwojowe, są:

- odziedziczone i wrodzone zadatki organiczne,
- własna aktywność jednostki,
- wpływ środowiska, wychowania i nauczania,
- nabyte doświadczenia indywidualne⁵.

Współcześni teoretycy psychologii rozwojowej podkreślają, że człowiek:

- ma określony potencjał do rozpoczęcia rozwoju w każdym momencie swojego życia,
- może kierować swoim rozwojem,
- może stawać się odpowiedzialnym za inicjowanie doświadczeń rozwojowych, analizowanie ich i wprowadzanie ewentualnych zmian.

W odwołaniu do czynników wpływających na rozwój warto zwrócić uwagę na czynnik wpływu środowiska, wychowania i nauczania i to nie tylko dzieci i młodzieży, lecz także osób dorosłych.

Integralną częścią ogólnego rozwoju człowieka jest jego rozwój zawodowy.

Rozwój zawodowy definiowany jest jako zespół prozawodowych zmian ilościowych i jakościowych typu progresywnego [osiągnięcie kolejnego stadium rozwoju, stopniowe wzrastanie – przyp. MK] zachodzących w świadomości i zachowaniu się człowieka, to proces, który dokonuje się przez całe życie człowieka, od okresu przedszkolnego, do czasu zakończenia pracy zawodowej, a niekiedy trwa i po jej ustaniu⁶.

Inaczej to doskonalenie swoich umiejętności, które są niezbędne do wykonywania zadań na aktualnym stanowisku, zdobywanie nowych kompetencji.

⁴ Ocetkiewicz I. [red. nauk.] *Szkota jako organizacja ucząca się. Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2017.

⁵ Za: Wilsz J. *Rozwój człowieka dorosłego i zmiany dokonujące się w jego osobowości* [w:] *Pedagogika pracy i andragogika*, T. II: *Z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, Włocławek 2008.

⁶ Aleksander T. *Okresy i główne formy rozwoju zawodowego człowieka*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis” nr 8, s. 59-88.

MARIA KAZIMIERCZAK

Nawiązując do rozważań o funkcjonowaniu szkoły w zmieniającym się świecie i realizowaniu przez nią celów w oparciu o regulacje prawne, warto podkreślić, że problematyka rozwoju jest opisana w dokumentach prawnych systemu oświaty. Opis ten dotyczy nie tylko rozwoju osobowego ucznia, ale także rozwoju zawodowego nauczyciela i szkoły jako organizacji.

3. IDEA KOMPLEKSOWEGO WSPOMAGANIA SZKÓŁ W ROZWOJU

W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) zaleca się państwom członkowskim rozwijanie oferty kompetencji kluczowych. Opisano osiem kompetencji kluczowych, które stanowią połączenie wiedzy, umiejętności i postaw uważanych za niezbędne dla potrzeb samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej oraz zatrudnienia.

W raporcie „Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013”⁷ wskazano, że to nauczyciele mają decydujący wpływ na proces kształcenia i jego efekty. W związku ze znaczeniem roli zawodowej nauczycieli w rozwoju dzieci i młodzieży bardzo ważne jest ciągłe doskonalenie własnych kompetencji, zarówno merytorycznych (związanych z nauczaniem przedmiotem), dydaktyczno-metodycznych (związanych z metodami i technikami nauczania i uczenia się uczenia), wychowawczych (związanych ze sposobami oddziaływania na uczniów – m.in. umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktu i budowania relacji, rozwiązywania problemów itd.).

Obecnie w Polsce do problematyki tej przywiązuje się dużą wagę, dostrzega się również słabości dotychczasowego systemu rozwoju zawodowego nauczycieli,

nieskuteczność jego powiązania z systemem awansu zawodowego (Hernik i in. 2014), nadmiernie indywidualistyczne podejście, słabe powiązanie między rozwojem zawodowym nauczycieli a potrzebami szkoły i jej rozwojem jako organizacji (Pieńkosz, Makurat, Zych, Karasińska i Puskiewicz, 2015)⁸.

W drugiej dekadzie XXI wieku zwrócono uwagę na konieczność poprawy publicznego systemu wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli przez instytucje do tego powołane: placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i biblioteki pedagogiczne. Zadaniem obowiązkowym wszystkich wyżej wymienionych placówek jest organizowanie i prowadzenie wspomaganie szkół i placówek, polegającego na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki.

Ośrodek Rozwoju Edukacji w latach 2010-2015 realizował projekt pt. „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”. Jego celem była poprawa jakości systemu doskonalenia nauczycieli. Działania Ośrodka Rozwoju Edukacji stanowiły ważny element prac prowadzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, służących kompleksowemu wspomaganie szkół i placówek oświatowych.

Wspomaganie rozwoju szkół obejmuje:

- pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki,
- ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki,
- zaplanowanie form wspomaganie i ich realizację,
- wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomaganie⁹.

⁷ Federowicz M., Choińska-Mika J., Walczak D. [red.] *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

⁸ Za: Worek B., Jelonek M. *Czy nauczyciele uczą się przez całe życie? Kompetencje i aktywność edukacyjna nauczycieli*, „Edukacja” nr 1(140)/2017, s. 85-107.

⁹ <https://www.ore.edu.pl/2010/10/wspieranie-szko-i-nauczycieli-informacje-o-projekcie>, dostęp: 4.03.2019.

PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY PRACY OSOBY WSPOMAGAJĄCEJ A PROGRAM DOSKONALENIA W MARKPIW

4. PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY PRACY OSOBY WSPOMAGAJĄCEJ

Pomoc (dotycząca relacji między ludźmi), według „Słownika języka polskiego PWN”¹⁰, to:

- działanie podjęte dla dobra innej osoby,
- osoba lub grupa osób pomagające komuś,
- coś, co pomaga w trudnej sytuacji, czyni ją mniej uciążliwą.

Pojęciem bliskoznacznym jest wsparcie¹¹ definiowane jako pomoc udzielona komuś – wesprzeć, wspierać:

- oprzeć o coś, podtrzymać czymś od dołu lub z boku,
- udzielić pomocy materialnej, moralnej lub zbrojnej,
- dostarczyć argumentów lub dowodów na poparcie jakiejś tezy,
- wesprzeć się – wspierać się,
- podeprzeć się czymś, oprzeć się na czymś lub o coś,
- podtrzymać się wzajemnie,
- udzielić sobie nawzajem pomocy.

Kolejnym określeniem bliskoznacznym jest wspomaganie – wspomóc, wspomagać:

- udzielić pomocy materialnej lub moralnej,
- wzmocnić działanie czegoś.

Wyżej wymienione określenia, stosowane często zamiennie, funkcjonują i w języku potocznym, i w naukowym. Dotyczą działania w relacji, w której jedna osoba/grupa niesie pomoc, daje wsparcie, wspomaga, a inna osoba/grupa otrzymuje pomoc/wsparcie, jest wspomagana.

Niesienie pomocy, dawanie wsparcia czy wspomaganie związane jest najczęściej z dyskomfortową

sytuacją osoby, która pomoc/wsparcie otrzymuje, jest wspomagana. Z założenia więc taka relacja nie jest symetryczna.

Pomaganie jest procesem, którego celem jest poprawienie określonej sytuacji, czyli rozwiązanie potencjalnych problemów bądź wykorzystanie szans i możliwości wspomaganej osoby.

Proces to seria działań lub zadań, które prowadzą do powstania produktu/usługi, proces to powiązana grupa zadań, których wspólny rezultat stanowi wartość dla klienta/petenta. Proces to uporządkowany zbiór działań, zasad postępowania i zaleceń, których stosowanie w praktyce przekształca stany wejściowe w stany wyjściowe w celu osiągnięcia mierzalnego rezultatu stanowiącego istotną wartość z punktu widzenia klienta. Różnica między zadaniem a procesem jest taka jak między częścią a całością. Proces to powiązana grupa zadań, których wspólny rezultat stanowi wartość dla klienta (Hammer, 1999)¹².

Osoba dająca pomoc/wsparcie, wspomagająca:

- potrafi nawiązywać i utrzymywać autentyczne relacje oparte o szacunek i zaufanie,
- ułatwia rozumienie i przewyższanie problemów wewnętrznych lub zewnętrznych,
- zachęca do samodzielności i stwarza sytuacje służące samodzielnemu odkrywaniu właściwych dróg, służących poprawie sytuacji bądź rozwiązaniu problemu – daje poczucie kompetencji.

¹⁰ Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/pomoc.html>, dostęp: 5.03.2019.

¹¹ Ibidem.

¹² Za: Jeżowski A., Madalińska-Michalak J. Op. cit.

MARIA KAZIMIERCZAK

Wybrane postawy pomagającego, sprzyjające procesowi wsparcia¹³:

- **Zrozumienie empatyczne**
Uważność na to, co osoba/grupa wspomagana czuje, przeżywa i umiejętność komunikowania tych spostrzeżeń.
- **Życzliwość**
Docenienie potrzeb, akceptacja prawa do dokonania wyboru i powzięcia odpowiednich własnych decyzji przez osobę/grupę wspomaganą.
- **Autentyczność**
Zdolność do bycia sobą i spójność komunikacji werbalnej i niewerbalnej.
- **Precyzyjność**
Zdolność jasnego wyrażania się – uważność na komunikaty o charakterze abstrakcyjnym i generalizacje.
- **Samoaktualizacja**
Zdolność do samorozwoju, umiejętność rozpoznawania własnych potencjałów i ograniczeń – ciągłe doskonalenie kompetencji daje możliwość odwołania się do osobistych doświadczeń podczas inspirowania innych do rozwoju – modelowanie.
- **Otwartość**
Zdolność do dzielenia się sobą i bycia uważnym na innych.
- **Umiejętność konfrontacji z trudnościami**
Zdolność do wypracowania strategii zaradczych, nastawienie na rozwiązywanie problemów, szacowanie potencjalnych, realnych konsekwencji rozmaitych form zachowania w zmianie.

¹³ Opracowanie własne z wykorzystaniem: Macario L., Rocchi M. *Komunikacja w relacjach niesienia pomocy*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 17; *Nauczycielul – nie musisz być sam. Formy wsparcia nauczyciela w pracy pedagogicznej. Materiały sesyjne*, Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Gdańsku im. Gdańskiej Macierzy Szkolnej, Gdańsk 2007.

5. PROJEKT MARKPIW A DOSKONALENIE OSOBY WSPOMAGAJĄCEJ ROZWÓJ SZKOŁY

Projekt jest współfinansowany przez Europejski Fundusz Społeczny w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój. Instytucją pośredniczącą jest Ministerstwo Edukacji Narodowej. MARKPIW jest kontynuacją działań służących zmianom i poprawie jakości systemu wspomagania placówek edukacyjnych na terenie województwa mazowieckiego w 200 przedszkolach/szkołach/placówkach. Realizatorem projektu na Mazowszu jest Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydziały w Ciechanowie, Ostrołęce, Płocku, Radomiu, Siedlcach i Warszawie.

Podstawowym celem projektu MARKPIW jest teoretyczne i praktyczne przygotowanie jego uczestników do prowadzenia procesu wspomagania z uwzględnieniem wiedzy i umiejętności związanej z ideami:

- uczenia się przez całe życie,
- szkoły jako organizacji uczącej się.

Adresatami projektu są pracownicy instytucji wspomagania pracy szkoły, trenerzy indywidualni, specjaliści, doradcy metodyczni współpracujący lub zainteresowani podjęciem współpracy z placówką doskonalenia nauczycieli, biblioteką pedagogiczną, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, dyrektorzy i nauczyciele wszystkich typów szkół.

Doskonalenie w projekcie obejmuje:

- Szkolenia stacjonarne (76 godzin) i e-learningowe (20 godzin),
- Doradztwo prowadzone w formie:
 - » sieci współpracy i samokształcenia,
 - » spotkań konsultacyjnych (indywidualnych i grupowych).

Doradcami są nauczyciele konsultanci i eksperci ze wszystkich Wydziałów MSCDN.

PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY PRACY OSOBY WSPOMAGAJĄCEJ A PROGRAM DOSKONALENIA W MARKPIW

Dodatkową korzyścią uczestnictwa w projekcie jest możliwość ubiegania się o certyfikat w zakresie jednej z kwalifikacji cząstkowych wchodzących w zakres kwalifikacji¹⁴ „trener oświaty”.

Pierwszy cykl projektu jest w trakcie realizacji. Rekrutacja do cyklu drugiego rozpoczęła się 2 kwietnia i potrwa do 30 czerwca 2019 roku.

Głównym zadaniem osoby odpowiedzialnej za proces wspomaganie jest towarzyszenie i wsparcie w rozwoju szkoły, w określonym obszarze jej pracy. Przez zachęcanie do zmian i pokazanie korzyści z nich osoba wspomagająca może wpłynąć na wprowadzenie konstruktywnych zmian w szkole.

Najważniejsze zadania osoby wspomagającej:

- towarzyszenie w rozwoju,
 - » budowanie relacji z dyrektorem i radą pedagogiczną,
 - » przekazywanie informacji na temat idei wspomaganie szkół w rozwoju i wskazywanie korzyści,
 - » określenie zasad współpracy z dyrektorem szkoły, zespołem zadaniowym i radą pedagogiczną,
- służenie pomocą w „przejściu” przez etapy wspomaganie ze zwróceniem szczególnej uwagi na autonomię i specyfikę szkoły lub placówki,
- wsparcie szkoły we wdrażaniu nowych rozwiązań do praktyki zawodowej nauczycieli,
- wspólna ocena efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomaganie.

Etapy procesu wspomaganie szkół a działania specjalisty ds. wspomaganie¹⁵

Etap I. Diagnoza:

- wsparcie dyrektora i nauczycieli w pogłębieniu diagnozy potrzeb i określeniu priorytetowego obszaru rozwoju szkoły,
- pomoc w zbieraniu narzędzi diagnostycznych i interpretacji danych na temat sytuacji w szkole.

Etap II. Planowanie procesu wspomaganie:

- przeprowadzenie warsztatu diagnostyczno-rozwojowego,
- wsparcie szkoły w przygotowaniu „szytego na miarę” planu działań zmierzających do rozwoju rozpoznanego obszaru pracy szkoły (rocznego planu wspomaganie): określenie form, sposobów i czasu działania,
- pomoc w zaplanowaniu form wspomaganie wynikających z dokonanego rozpoznania potrzeb szkoły lub placówki (wyłonienie i spotkanie z zespołem zadaniowym).

Etap III. Realizacja działań:

- pomoc w realizacji zaplanowanych działań,
- pomoc we wdrażaniu nowych rozwiązań,
- wsparcie w sytuacjach pojawienia się trudności wdrożeniowych.

Etap IV. Ewaluacja i przygotowanie sprawozdania z rocznego planu wspomaganie:

- pomoc przy wspólnej ocenie efektów wspomaganie,
- opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomaganie.

¹⁴ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2016 r. poz. 64).

¹⁵ Z wykorzystaniem materiałów ORE: *Jak wspomagać pracę szkoły, Zeszyt 1. Założenia nowego systemu doskonalenia nauczycieli*, ORE, Warszawa 2015.

MARIA KAZIMIERCZAK

Profil kompetencyjny osoby wspomagającej rozwój szkoły**Wiedza:**

- zna specyfikę pracy szkoły, którą wspomaga,
- ma wiedzę (andragogika, pedagogika, psychologia, metodyka) na temat pracy z dorosłymi,
- zna idee:
 - » uczenia się przez całe życie,
 - » szkoły jako organizacji uczącej się,
- ma wiedzę na temat specyfiki „przechodzenia przez zmianę” w organizacji,
- ma świadomość swoich potencjałów i ograniczeń i gotowość do samodoskonalenia w zakresie wiedzy związanej ze wspomaganie szkoły (diagnoza, planowanie, tworzenie projektu rozwojowego i jego ewaluacja, zarządzanie wiedzą itd.).

Umiejętności:

- tworzy efektywne warunki do budowania i podtrzymywania relacji,
- dobiera i stosuje odpowiednie do specyfiki szkoły formy wspomaganie,
- potrafi współpracować,
- potrafi znaleźć przydatne informacje i korzystać z nich pod kątem własnego rozwoju,
- potrafi znaleźć różne strategie służące rozwiązywaniu sytuacji trudnych.

Postawy:

- gotowość do budowania relacji w oparciu o szacunek i zaufanie,
- dostrzeganie wpływu własnej kreatywności i uważności na wspieranie innych,
- angażowanie się we wspomaganie,
- życzliwość, akceptacja i otwarcie na innych,
- docenianie różnorodności,
- autonomia i docenianie autonomii innych.

Edgar H. Schein¹⁶ formułuje zasady dotyczące oferowania, udzielania lub otrzymywania pomocy:

1. Efektywna pomoc następuje wtedy, gdy dwie strony są na nią gotowe (lub do niej przygotowane).
2. Pomoc jest efektywna, gdy relacja wsparcia postrzegana jest jako zrównoważona.
3. Efektywne wsparcie wymaga od pomagającego odegrania właściwej roli.
4. Wszystko, co mówisz lub robisz, jest interwencją, która określa przyszłą relację.
5. Uważny wgląd zaczyna efektywną pomoc.
6. To klient ma problem [osoba, której pomagasz, jest „ekspertem” od swoich trudności – przyp. MK].
7. Nigdy nie będziesz znał wszystkich odpowiedzi.●

¹⁶ Schein E.H. *Pomoc. Jak ją oferować, dawać i akceptować*, Warszawa 2012.

MĄDRE (?) DORADZANIE



BEATA KOSSAKOWSKA jest nauczycielką matematyki. Wierna idei oceniania kształtującego w szkole i w życiu. Lubi gromadzić ludzi wokół ambitnych zadań, dlatego przez lata była doradcą metodycznym, koordynowała projekty edukacyjne w CODN, MEN i MSCDN. Nauczycielka konsultantka w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli – obecnie wspiera uczniów zdolnych, koordynując konkursy przedmiotowe na Mazowszu.

MĄDRE (?) DORADZANIE

BEATA KOSSAKOWSKA

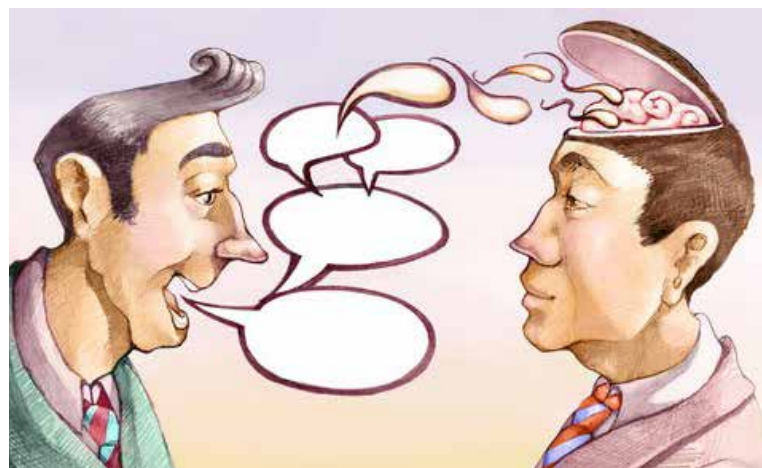
*Zanim więc będziesz chciał udzielić rady komuś, kto wcale Cię o to nie prosił,
lub chociaż Cię prosił, nie posiadasz na ten temat kompletnej wiedzy,
pomyśl najpierw o następującej prawdzie:
kto pomaga motylowi w wyjściu z kokonu, zadaje mu śmierć;
kto pomaga kiełkującej roślinie wydostać się z nasionka, ten ją niszczy.
W wielu przypadkach nie można udzielać pomocy innym.
Muszą rozwijać się od środka, by wydostać się na zewnątrz¹.*

Jestem doradcą w projekcie MARKPIW. To specyficzna rola – doradzam osobom:

- **z bogatym doświadczeniem zawodowym**, bo taki był wymóg ich przystąpienia do projektu;
- **bardzo zmotywowanym w rozwoju**. Tylko takie osoby podejmują trud długiego doskonalenia, które obejmuje zarówno wymiar teoretyczny (szkolenia), jak i praktyczny (wspomaganie szkoły);
- **samodzielnym** – to niezbędna cecha, która umożliwia proces wspomagania szkoły.

I prawdą jest, że wybór doradców do projektu MARKPIW łączył się z szeregiem wymogów formalnych: dyplomów, świadectw, certyfikatów oraz umiejętności praktycznych, potwierdzonych doświadczeniem na polu edukacyjnym i działaniem własnym. Z drugiej strony są to osoby, które chcą pomagać – mają umiejętność komunikowania się i dużo empatii.

Ale czy to wystarczy? Bo w powszechnym rozumieniu doradca to ten, co wszystko wie, zawsze ma coś do powiedzenia, a w dodatku jest przekonany, że zawsze ma rację. „Najlepszy” doradca często ma punkt widzenia, który daleki jest od obiektywizmu. Doradzając, ma natomiast na celu zaszcześcić rozmówcy własny pogląd na daną sprawę.



Nie chciałabym być takim doradcą. Zatem jakim?

¹ Wnioski z bajki Jung Kirszt „O motylu i pomocy”.

BEATA KOSSAKOWSKA

Podczas spotkania sieci wspomagania obserwowałam moją koleżankę – doradcę, która rozmawiała z uczestnikami projektu o problemach, które pojawiły się podczas procesu wspomagania oraz sposobach, w jaki je pokonywali. Taaak, i uczyłam się od niej, jak pytać.

I. Umiejętność zadawania pytań – to ważne w roli doradcy. Patrzyłam zatem na jej pogodny spokój, który nam wszystkim dawał poczucie, że ten czas jest ważny, a każda sprawa, którą omawiamy – istotna. Była zachęta werbalna i przyjazne oczekiwanie na wypowiedź – ani nuty zniecierpliwienia. Była w tym pytaniu zgoda, aby docierać do precyzyjnych, jasnych sformułowań strategii radzenia sobie z problemami, z którymi uczestnicy projektu spotykają się podczas trudnego zadania wspomagania szkół. Na pewno sprzyjało to budowaniu relacji wzajemnego zaufania.

Kto pyta, nie błądzi. Podczas pobytu w Indonezji odwiedziłem pewną uczelnię razem z Davem, przyjacielem rektora uczelni. Rektora nie było, dlatego Dave poprosił mnie, abym poczekał w gabinecie, a sam zajął się jakąś inną sprawą. Nagle niespodziewanie pojawił się rektor. Przedstawiłem się, a po chwili niezręcznej ciszy zacząłem go pytać o studentów uczelni: „Z jakiej części Indonezji pochodzą? Czego się uczą? Co robią po skończeniu uczelni?”. Okazało się, że uczelnia deleguje jedną trzecią studentów do wykonywania prac społecznych. To mnie zainteresowało, zapytałem więc: „A dokąd jadą? Co robią w wioskach? Czy wypełniają swoje zadania? W jaki sposób jest to finansowane? Jak się rozwija?”. Przez 20 minut zadawałem pytania, a rektor opowiadał. Nagle Dave wsunął głowę przez drzwi, pozdrowił rektora i powiedział do mnie: „Keith, musimy już iść, zaraz zaczynają się nasze zajęcia”. Pożegnałem się z rektorem. Później Dave wspomniął, że zrobiłem na rektorze wielkie wrażenie. „Tyle się dowiedziałem od Keitha na temat pracy społecznej” – stwierdził. „Zaproś go, żeby przyjechał i poprowadził u nas kurs”. Dave był zaskoczony, gdy wyjaśniłem mu, że tylko zadawałem pytania.

Keith Webb, Creative Results Management.

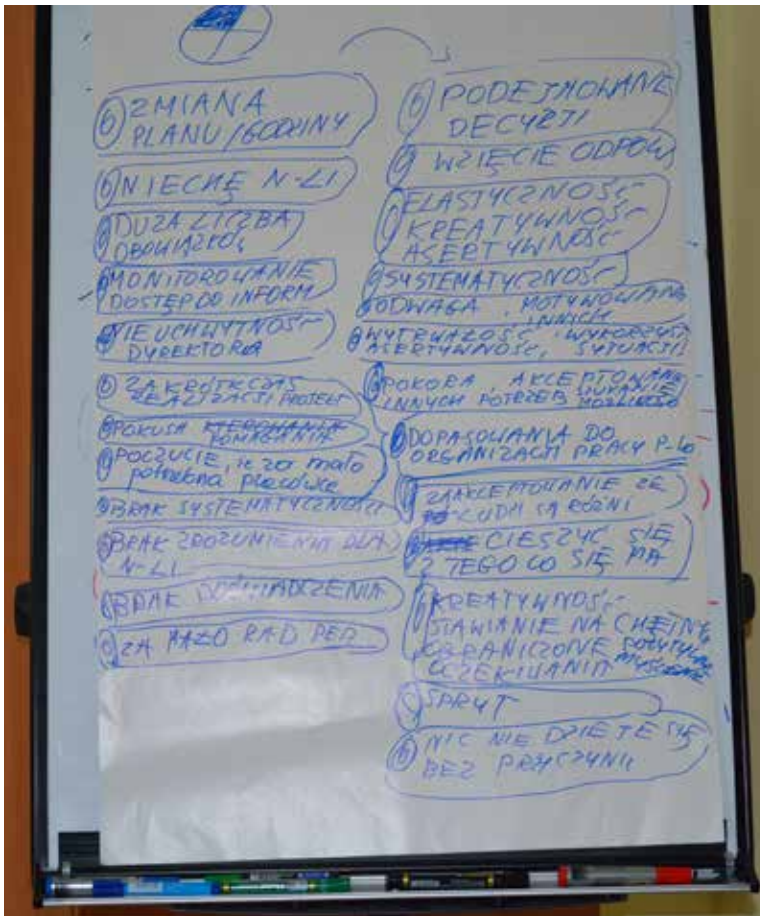
Z książki „Sztuka zadawania pytań w coachingu”, Tony Stoltzfus, Wydawnictwo Aetos, Wrocław 2012

II. Autentyczne aktywne słuchanie. Myślę, że mądre doradzanie, to przede wszystkim dobre słuchanie. Wyraża się głównie w delikatnym zachęcaniu do kontynuowania rozmowy, umiejętności podążania za nauczycielem, tworzeniu przestrzeni w rozmowie. Doradca powinien być też ciekawy swojego podopiecznego. Ważne jednak jest, aby nie mylić „ciekawych” z „ciekawskich”. Po prostu, powinien w niego wierzyć! Co daje doradcy i nauczycielowi aktywne słuchanie?

1. Pozwala wytworzyć poczucie wzajemnego zaufania, dostarcza poczucia wsparcia.
2. Zachęca do większej otwartości, nazywania problemów, co być może uświadomi naszemu rozmówcy, gdzie tkwi źródło jego trudności.
3. Pomaga rozmówcy na dokładne przeanalizowanie i organizację swojej wypowiedzi, co zwiększa jego szanse na samodzielne rozwiązanie problemu.
4. Umożliwia swobodne wypowiedzenie się na dany temat, „wyrzucenie” z siebie danego problemu i zmniejsza tym samym napięcie psychiczne.
5. Daje możliwość konfrontacji wyobrażeń danej osoby z rzeczywistością oraz ich korekty, jest źródłem informacji zwrotnych.
6. Pozwala prześledzić tok rozumowania drugiej osoby, jej sposób myślenia i wnioskowania.

W wyniku mądrych pytań do uczestników projektu powstała lista problemów, na które napotykają w trakcie prowadzenia wspomagania szkół (strona lewa), ale zaraz za tym, w wyniku mądrego słuchania uczestnicy odkrywali sposoby radzenia sobie z tymi problemami (strona prawa) – patrz zdjęcie.

MĄDRE (?) DORADZANIE



Otrzymywanie informacji zwrotnej:

- Stuchaj informacji zwrotnej bez natychmiastowego jej zaprzeczenia i odrzucania.
- Sprawdź rozumienie komunikatu, poproś o wyjaśnienie treści. Nie wyciągaj pochopnych wniosków.
- Nie polegaj na jednym źródle informacji. Sprawdź, czy przekazywana ci informacja jest podzielana przez inne osoby.
- Pamiętaj o tym, że wykorzystanie informacji zwrotnej i ocena jej wartości zależy od ciebie.

I... aby dać komuś dobrą radę, przede wszystkim powinniśmy się upewnić, że osoba ta rzeczywiście chce ją usłyszeć. Jeżeli tego nie zrobimy, w rzeczywistości bardzo możliwe jest wyrobienie sobie opinii osoby wtrącającej się w nie swoje sprawy.

III. Informacja zwrotna – udzielanie jej to clou doradzenia. O IZ napisano chyba już wszystko, także w „Meritum”. Pozwolę sobie zrobić najmniejszy z możliwych skrót.

Zasady przekazywania informacji zwrotnych:

- Mów o odczuciach, jakie wywołują w tobie zachowania nauczyciela.
- Nie oceniaj, nie dawaj rad, nie narzucaj swoich poglądów, skup się na tym, co widzisz, podawaj fakty.
- Wypowiadaj się o zachowaniach drugiej osoby, a nie o tym, jaka ona jest.
- Unikaj uogólnień „zawsze”, „nigdy”. Bądź konkretny.
- Ekspozuj to, co można zmienić. Mów o sprawach, na które rozmówca ma wpływ.

IV. Wiedza i doświadczenie zawodowe doradcy

– ważne jest, byśmy wiedzieli, o czym mówimy, by rada oparta była na nauce bądź własnych doświadczeniach. Ostatecznie udzielając rady, powinniśmy kierować się empatią i starać się dostrzec dany problem nie z naszej perspektywy, ale z punktu widzenia rozmówcy.

V. Motywowanie – to dawanie porad, czy prośenie o porady?

Zgodnie z naszą wiedzą, jeśli nie możesz osiągnąć swojego celu, powinieneś poprosić o radę. Znaleźć kogoś, kto z powodzeniem wyładował, dostał awans, uzyskał stopnie naukowe... Następnie zrób to, co ona mówi.

Według dwóch psychologów – Lauren Eskreis-Winkler i Ayelet Fishbach – kluczem do motywacji jest udzielanie porad, a nie otrzymywanie ich.

BEATA KOSSAKOWSKA

Piszą w MIT Sloan Management Review:

„Chociaż udzielanie porad nie daje nowych informacji doradcy, pomyśleliśmy, że zwiększy to pewność doradcy, piszą Eskreis-Winkler i Fishbach. Aby to zbadać, przeprowadzili serię eksperymentów, które wyznaczyły ludzi zmagających się z samokontrolą, aby doradzali innym w zakresie problemów, które sami napotykali. Badane próbki populacji obejmowały bezrobotnych dorosłych walczących o znalezienie pracy, dorosłych chcących zaoszczędzić pieniądze, dorosłych zmagających się z zarządzaniem gniewem oraz dzieci pozostające w tyle w szkole. Zaufanie do własnej zdolności może pobudzić motywację i pozwolić osiągnąć nawet więcej niż wynika z rzeczywistych zdolności”.

Wyniki sugerują, że ich teza była słuszna.

Co jeszcze bardziej zaskakujące, uczestnicy eksperymentu byli całkowicie nieświadomi skuteczności udzielania porad. „Konsekwentnie oczekiwali, że oni i inni będą mniej zmotywowani, udzielając porad, niż je otrzymując”, mówi Fishbach.

Udzielanie porad, w przeciwieństwie do ich otrzymywania, wydaje się pomagać ludziom niezmotywowanym czuć się potężnymi, ponieważ

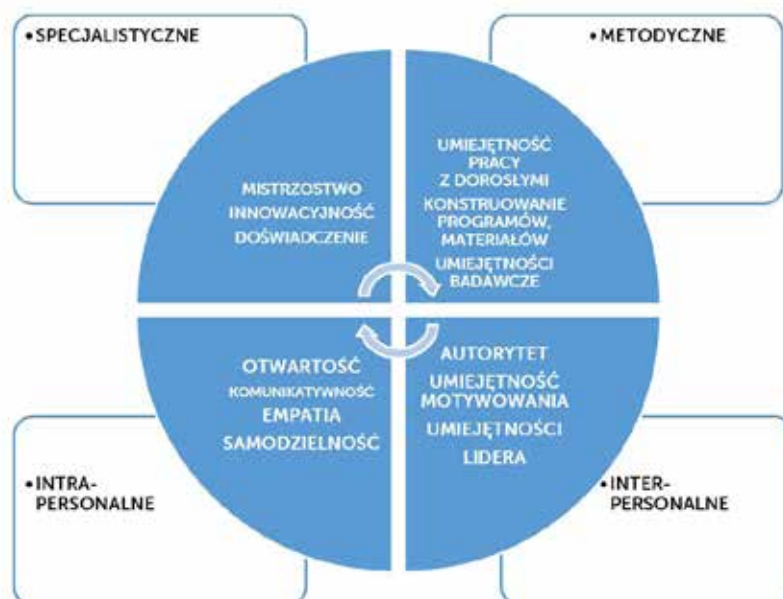
wiąże się to z refleksją nad wiedzą, którą już posiadają. Więc jeśli nie masz pojęcia o zasobach lub strategiach niezbędnych do postępu, prośba o pomoc jest prawdopodobnie najlepszym pierwszym krokiem. Ale jeśli (podobnie jak większość z nas) wiesz, co musisz zrobić, ale masz problemy z wykonaniem tego, udzielenie komuś porady może być koniecznym impulsem.

CZY DORADCA TO PRESTIŻOWA ROLA?

Obserwując poniższy bilans kompetencji – tak. To przecież nauczyciel, który jest specjalistą, mistrzem w swojej dziedzinie. Jednocześnie ma „talent” do nauczania, jego wiedza metodyczna jest okupiona efektywną praktyką edukacyjną. Ale fachowiec to jeszcze nie doradca. Odwołując się do motto artykułu – doradca daje podopiecznemu tyle autonomii, aby ten mógł samodzielnie wykluczyć się z kokonu.

W rzeczywistości ludzie najczęściej nie potrzebują, by ktoś im mówił, co powinni zrobić. Ważniejsze jest dla nich to, byśmy udzielili im wsparcia, podali pomocną dłoń w chwilach, gdy na ich drodze pojawią się problemy – to „mądre doradzanie”. ●

BILANS KOMPETENCJI DORADCY W PROCESIE WSPOMAGANIA



JAKOŚĆ GWARANTOWANA DOŚWIADCZENIEM, CZYLI MAZOWIECKA AKADEMIA ROZWOJU KOMPETENCJI PRACOWNIKÓW INSTYTUCJI WSPOMAGANIA W PRAKTYCE



MAŁGORZATA GASIK jest specjalistą ds. informacji i promocji w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku, koordynatorem projektu „Włącz myślenie. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi”.

DOBRA PRAKTYKA

JAKOŚĆ GWARANTOWANA DOŚWIADCZENIEM, CZYLI MAZOWIECKA AKADEMIA ROZWOJU KOMPETENCJI PRACOWNIKÓW INSTYTUCJI WSPOMAGANIA W PRAKTYCE

MAŁGORZATA GASIK

Gdyby ktoś zapytał nas, czy istnieje związek pomiędzy jakością pracy instytucji wspomaganie a jakością pracy wspomaganą przez tę instytucję szkoły, większość z nas odpowiedziałaby, że tak. Jesteśmy świadomi tego, że nie tylko szkoły powinny rozwijać się i być organizacjami uczącymi się, ale instytucje wspomaganie także muszą zadbać o ten aspekt własnej pracy.

W poniższym artykule prezentujemy jedną z takich instytucji, która proces przygotowania się do wspomaganie innych umiejętnie połączyła z własnym rozwojem.

W tym bardzo ciekawym studium samorozwoju placówki z równoczesnym przygotowaniem jej pracowników do roli osób wspomaganie szkoły/placówki możemy poznać powody podjęcia decyzji o takiej formule pracy oraz dowiedzieć się, jaką rolę w tym procesie odegrał projekt MARKPIW.

Perspektywa dyrektora biblioteki, jej pracowników, a wreszcie doradcy w projekcie MARKPIW daje szansę pełnego obrazu działań podejmowanych przez bibliotekę, wyzwań stojących przed wszystkimi zaangażowanymi w proces wspomaganie oraz oceny efektów udziału instytucji w projekcie.

Mam nadzieję, że lektura wywiadów będzie dobrym przyczynkiem do podjęcia decyzji o udziale w kolejnym cyklu projektu MARKPIW. Spowoduje też refleksję dotyczącą stanu gotowości instytucji wspomaganie do prowadzenia przez nie procesowego wspomaganie szkół.

Rozmowy przeprowadziła Małgorzata Gasik, specjalistka MSCDN Wydział w Płocku.

Zapraszam do lektury

Ewa Lubczyńska, Koordynatorka Projektu MARKPIW

MAŁGORZATA GASIK

DOBRA PRAKTYKA

Być blisko szkoły/placówki, towarzyszyć jej, wspomagać jej pracę i pracować na jej potrzeby – to główne założenia wspomagania szkół przyjęte przez MSCDN, które stały się jednocześnie fundamentem projektu MARKPIW. Czy to właśnie one przekonały Panią i Pani pracowników do udziału w przedsięwzięciu? Jakie jeszcze oczekiwania przyświecały tej decyzji?



Beata Walaszek

Dyrektor Biblioteki
Pedagogicznej w Radomiu

Założenia MARKPIW wpisały się w działalność biblioteki jako instytucji wspierającej szkołę. Nie bez znaczenia była dotychczasowa owocna współpraca z MSCDN, która dała nam gwarancję rzetelnej realizacji projektu.

Warto w tym miejscu podkreślić, że współpraca z MSCDN w obszarze wspomagania pracy szkoły to realizacja zadań statutowych nałożonych na Bibliotekę Pedagogiczną, a wynikających z rozporządzenia MEN w sprawie działania publicznych bibliotek pedagogicznych. Nauczyciele bibliotekarzy – pracownicy Biblioteki Pedagogicznej, realizujący wspólne przedsięwzięcia – doskonalą swój warsztat pracy, zdobywają i pogłębiają umiejętności pedagogiczne, organizacyjne i komunikacyjne. Nawiązują stałą współpracę ze szkołami. Lepiej rozumieją potrzeby szkół i nauczycieli.

Ponadto udział w projekcie jest dla pracowników biblioteki szansą rozwoju ich kompetencji, uporządkowaniem działań dotychczas podejmowanych w ramach wspomagania szkół, nabyciem nowych umiejętności w pracy zespołowej oraz w pracy z uczniami. Podejmowanie wspólnych działań w ramach projektu to także dzielenie się wiedzą, poszukiwanie nowych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych.

Pracownicy biblioteki współpracują ze szkołami od lat. Prowadzenie zajęć edukacyjnych dla

nauczycieli, organizacja sieci współpracy i samokształcenia oraz lekcji bibliotecznych to jedne z form wspomagania pracy szkoły, które prowadzi nasza biblioteka. Przystąpienie do projektu MARKPIW, w tym przeprowadzenia diagnozy dotychczasowej pracy biblioteki, pozwoliło uświadomić nam, w jakim punkcie jesteśmy, czy nasze działania odpowiadają rzeczywistym potrzebom szkoły, czy osobisty rozwój nauczyciela bibliotekarza nadąża za tymi potrzebami.

Pracownicy Biblioteki Pedagogicznej w Radomiu ukierunkowali działania na rozwój miejsc, w których pracują oraz samorozwój. Jak przebiegał ten proces na dotychczasowym etapie realizacji?

Przygotowanie dobrze wykształconej kadry, która podejmie działania nastawione na rozwój kompetencji kluczowych uczniów, uwzględniających ich kreatywność, to wyzwania, przed którymi stanęła biblioteka, przystępując do projektu. Nauczyciele pracujący z uczniami winni sami wyzwolić u siebie tę kreatywność, otwartość na różnorodność, twórcze myślenie, przetamywanie schematów. Powinni zachęcać uczniów do poszukiwań najlepszych rozwiązań w procesie uczenia się, wykorzystywania wyobraźni. Odpowiednio dobrane metody prowadzenia zajęć z uczniami generują warunki stymulujące ciekawość poznawczą uczniów, rozwijają umiejętności pracy w grupie, stwarzają sytuacje wymagające twórczego myślenia. Są to wyzwania, przed którymi stoimy. Szkolenia organizowane w ramach MARKPIW odpowiadają tym wyzwaniom. Nowatorskie pomysły na promocję biblioteki w środowisku, kreatywność i innowacyjność w pracy nauczyciela bibliotekarza to tematyka szkoleń realizowanych w ramach projektu. Wiedza zdobyta przez nauczycieli bibliotekarzy, nowe umiejętności pedagogiczne, własne doświadczenia zawodowe zostaną wykorzystane w pracy z uczniami. Należy pamiętać także o stronie organizacyjnej biblioteki głównej i jej filii. Należy zaplanować zmiany sprzyjające prowadzeniu zajęć edukacyjnych nastawionych na kreatywność nauczycieli i uczniów. Opracować odpowiednie scenariusze zajęć, wzbogacić bibliotekę o nowe pomoce dydaktyczne. Doskonalić

JAKOŚĆ GWARANTOWANA DOŚWIADCZENIEM, CZYLI MAZOWIECKA AKADEMIA ROZWOJU KOMPETENCJI PRACOWNIKÓW INSTYTUCJI WSPOMAGANIA W PRAKTYCE

proces samokształcenia nauczycieli bibliotekarzy poprzez szkolenia w ramach WDN czy wymianę doświadczeń i dobrych praktyk.

Proces wspomagania rozpoczyna diagnoza pracy placówki ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb związanych z rozwijaniem kompetencji kluczowych uczniów. Jakie priorytety zostały ustalone przez pracowników biblioteki i na czym oparto działania?

Biblioteka przeprowadziła diagnozę swoich działań: Profil biblioteki z pytaniem kluczowym: Jaki jest stan rozwijania przez Bibliotekę Pedagogiczną postaw innowacyjności i kreatywności uczniów klas I-III? Na podstawie wyników diagnozy

przeprowadzonej w ramach projektu sformułowano priorytety dotyczące doskonalenia zawodowego nauczycieli: uzupełnienie zasobów własnych nauczycieli bibliotekarzy poprzez udział w warsztatach na rzecz rozwijania twórczych, kreatywnych postaw uczniów, podniesienie kompetencji w opracowywaniu narzędzi służących kształtowaniu tych postaw u uczniów klas I-III, doskonalenie kompetencji w organizowaniu i prowadzeniu przedsięwzięć wspierających twórcze działania uczniów. Sformułowane priorytety wpisują się w proces doskonalenia zawodowego nauczycieli bibliotekarzy zapisany w WDN w Bibliotece Pedagogicznej w Radomiu na rok szkolny 2018/2019. Nauczyciele przygotowali scenariusze lekcji dla klas I-III, wykorzystujące metody aktywizujące w pracy z uczniami.

DOBRA PRAKTYKA

BENEFICJENCI

Co według Pani/Pana wyróżnia projekt MARKPIW na tle innych projektów? Co spowodowało, że udział w nim wydał się korzystny dla Pani/Pana rozwoju?



Iwona Trysińska
Biblioteka Pedagogiczna
Filia w Lipsku

Według mnie projekt jest nietypowy z kilku powodów. Jednym z nich jest to, że kontynuacją programu szkolenia przygotowującego do procesowego wspomagania jest konieczność odbycia praktyki w wybranej placówce. Kolejnym jest bardzo korzystna i nie do przecenienia opieka merytoryczna MSCDN-u, którą zostali objęci beneficjenci projektu. Nasz doradca to zarówno profesjonalne źródło wiedzy, jak i kompetentny praktyk, na którego możemy liczyć. Świadomość, że mamy życzliwą sobie osobę, która w chwili wątpliwości, niepewności czy trudności nam pomoże, a przy okazji wiele możemy się od niej nauczyć, jest bardzo komfortowa.



Anna Lipska
Biblioteka Pedagogiczna Filia w Kozienicach

Myślę, że projekt MARKPIW wyróżnia wysoka jakość, gwarantowana doświadczeniem pracowników MSCDN. Udział w projekcie wydał mi się ważny, ponieważ chciałam jak najskuteczniej realizować zadanie wspomagania szkół i placówek. Chciałam też, żeby moja placówka była przygotowana do tego procesu jak najlepiej.

MAŁGORZATA GASIK

DOBRA PRAKTYKA

**Tomasz Reszko**

Biblioteka Pedagogiczna w Radomiu

Projekt MARKPIW wyróżnia się na tle innych projektów tym, że każdy z uczestników jest od początku przygotowany teoretycznie i praktycznie do prowadzenia procesu wspomagania. W czasie realizacji projektu mamy zapewnione wsparcie doradcy. Projekt przygotowuje do ubiegania się o certyfikat w zakresie jednej z kwalifikacji cząstkowych, wchodzących w zakres kwalifikacji „trener oświaty”. Dlatego uznaję, że udział w projekcie będzie dla mnie korzystny.

**Grzegorz Kaczmarski**

Biblioteka Pedagogiczna Filia w Żwoleniu

Największymi atutami projektu MARKPIW są: wiedza i doświadczenie pracowników MSCDN, doradztwo prowadzone w formie sieci współpracy

i samokształcenia oraz spotkania konsultacyjne (indywidualne i grupowe). Wziętem udział w projekcie, ponieważ chciałem czynnie uczestniczyć w procesie wspomagania szkół i placówek, tj. w realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych oraz opiekuńczych na terenie województwa mazowieckiego.

Jak przebiegał proces realizacji wyznaczonych w projekcie zadań? Czy w placówce odczuwano potrzebę diagnozy i zmiany?

Iwona Trysińska

Mam szczęście pracować w niewielkim trzyosobowym zespole ludzi z pasją, otwartych na nowości i lubiących wciąż coś ulepszać i zmieniać. Mam wrażenie, że do tej pory nasze działania były raczej spontaniczne i intuicyjne. Możliwość przeprowadzenia szczegółowej i wnikliwej diagnozy naszej filii (w dodatku doskonałym narzędziem – profilem biblioteki, który wypracowaliśmy wspólnie z doradcą) dało nam rzeczywisty obraz placówki - obraz całkiem dobry, ale z obszarami do dalszego ulepszania i doskonalenia siebie. Zadania realizowane w projekcie wprowadziły w nasze działania większą planowość, zdyscyplinowanie i terminy.



JAKOŚĆ GWARANTOWANA DOŚWIADCZENIEM, CZYLI MAZOWIECKA AKADEMIA ROZWOJU KOMPETENCJI PRACOWNIKÓW INSTYTUCJI WSPOMAGANIA W PRAKTYCE

Anna Lipska

Na początku przeprowadziliśmy diagnozę potrzeb w oparciu o priorytet rozwojowy. Podczas realizacji zadań projektowych brałam udział w wielu różnorodnych przedsięwzięciach – szkoleniach, spotkaniach w sieci, konsultacjach – organizowanych przez MSCDN. Były to działania dobrze zaplanowane, prowadzone na każdym etapie przez ekspertów. Miałam również zapewnioną pomoc doradcy. W placówce czuliśmy potrzebę zmiany, diagnoza wskazała dokładnie, jaki obszar naszej pracy powinniśmy rozwijać i doskonalić.

Tomasz Reszko

Realizacja wyznaczonych zadań przebiega bez większych problemów. Przychylność oraz chęć pomocy i współpracy koleżanek/kolegów z rady pedagogicznej miło mnie zaskoczyła. Potrzeba diagnozy i dalszej zmiany była wyczuwalna, ponieważ „nowe” zawsze ciekawi, intryguje i zmusza do korzystnych działań.

Grzegorz Kaczmarek

Zadania projektowe realizuję zgodnie z harmonogramem. Przeprowadzona diagnoza potrzeb wskazała nasze mocne strony oraz zagadnienia do doskonalenia. Brałem udział w różnych szkoleniach oraz innych formach wsparcia prowadzonych przez MSCDN. Korzystam też z pomocy doradcy.

Tematem przewodnim cyklu szkoleń było rozwijanie kreatywności, innowacyjności i umiejętności pracy zespołowej. Jak treści warsztatów wpłynęły na Pani/Pana postrzeganie swojej dotychczasowej pracy, w tym pracy z użytkownikami?

Iwona Trysińska

Uważam, że z każdego szkolenia można wynieść coś wartościowego dla siebie i, oczywiście, poznać interesujących ludzi. Zarówno warsztaty, spotkania seminaryjne, doradztwo, jak i sieci współpracy



DOBRA PRAKTYKA

dostarczają wciąż nowych, inspirujących pomysłów do pracy. Wiadomo, że rozwiązań czy podpowiedzi można, a nawet trzeba szukać w fachowej literaturze. Nasi użytkownicy również będą mieć korzyści z projektu. Zakupiliśmy dostępne w tym czasie na rynku książki o kreatywności, innowacyjności oraz myśleniu twórczym.

Anna Lipska

Podczas Word Economic Forum w 2017 roku oszacowano, że 65% dzieci w wieku szkolnym będzie pracować w zawodach, które nie istnieją. Ta informacja uświadomiła mi, jak ważne, wręcz kluczowe w procesie edukacji jest rozwijanie kreatywności, innowacyjności i umiejętności pracy zespołowej, zwłaszcza w klasach młodszych szkoły podstawowej, kiedy dziecko jest naturalnie kreatywne. Zadanie rozwijania tych kompetencji stanie się priorytetowe w mojej placówce w najbliższych latach, ponieważ mam świadomość, że w swojej dotychczasowej pracy nie w pełni uświadamiałam sobie ich znaczenie dla edukacji.

MAŁGORZATA GASIK

**Tomasz Reszko**

Dzięki warsztatom moje dotychczasowe spojrzenie na pracę z użytkownikami zmieniło się i pozwoliło zmodyfikować obecne, wypracowane już standardy współpracy. Potrafię w większym stopniu spojrzeć na moją pracę nie tylko z własnej perspektywy, ale także oczami odbiorcy, użytkownika. Uważam, że mój osobisty rozwój zawodowy przenosi się na całociowy rozwój biblioteki.

Grzegorz Kaczmarski

Podczas warsztatów uświadomiłem sobie, jak ważne jest dla uczniów szkoły podstawowej kształtowanie postaw kreatywności, innowacyjności i umiejętności pracy zespołowej. Działania w tym zakresie nie mogą być nudne i banalne, muszą być zauważalne, tak by uczniowie mogli dostrzec zmiany. Ich identyfikacja przyczyni się do podniesienia świadomości uczniów w wyborze strategii postępowania w rozwiązywaniu problemów, w procesie decyzyjnym oraz w osiągnięciu efektów w pracy grupowej.

Co było największym wyzwaniem na dotychczasowym etapie realizacji projektu?**Iwona Trysińska**

Jako nauczyciel bibliotekarz wspomagający własną małą placówkę mam wrażenie uczestniczenia w pewnego rodzaju „eksperymentach”. Jestem autorką planu wspomagania i to ja go realizuję. To ja uczestniczę w szkoleniach i warsztatach, przeprowadzam lekcje według własnych scenariuszy w wybranej przez siebie szkole. Zatem wyzwaniem jest ciągłe sprawdzanie użyteczności nabytej przez siebie wiedzy i umiejętności oraz swych możliwości w praktyce. Jestem odpowiedzialna za każde z zaplanowanych działań.



JAKOŚĆ GWARANTOWANA DOŚWIADCZENIEM, CZYLI MAZOWIECKA AKADEMIA ROZWOJU KOMPETENCJI PRACOWNIKÓW INSTYTUCJI WSPOMAGANIA W PRAKTYCE

Anna Lipska

Największym wyzwaniem dotychczas okazało się zaplanowanie działań rozwojowych w ramach priorytetu określonego w planie wspomagania.

Tomasz Reszko

Na dotychczasowym etapie realizacji projektu największym wyzwaniem było dostosowanie samego projektu do specyfikacji pracy i potrzeb mojej placówki, czyli Biblioteki Pedagogicznej, ponieważ na co dzień nie pracujemy z uczniami. Planując lekcje czy zajęcia biblioteczne, docieramy do nich poprzez nauczycieli i rodziców. To trochę skomplikowało realizację projektu.

Grzegorz Kaczmarski

Największym wyzwaniem na dotychczasowym etapie realizacji projektu było dla mnie sporządzenie planu rozwoju i wspomagania.

Czy założenia, które przyjęta/przyjął Pani/Pan podczas planowania działań, z perspektywy czasu okazują się trafne?

Iwona Trysińska

W naszym planie wspomagania najważniejszym priorytetem było poszerzenie własnych kompetencji w obszarze rozwijania kreatywności i innowacyjności u uczniów na pierwszym etapie edukacyjnym. Jesteśmy zatem po wielu szkoleniach, warsztatach i lekturach dotyczących tej tematyki. Ze względu na specyfikę pracy biblioteki pedagogicznej, do uczniów możemy trafić wyłącznie za pośrednictwem uczących ich nauczycieli. W opracowanym przez nas projekcie „Twórczo, inspirująco, innowacyjnie. Jak biblioteka pedagogiczna może wspierać rozwój kreatywności dzieci w klasach I-III” zaplanowaliśmy więc działania dotyczące zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Za nami wypracowane scenariusze lekcji dla klasy I, II i III – inspirowane książkami – oraz dwa owocne spotkania z nauczycielami tych klas. Przygotowaliśmy też, w formie



folderów, rekomendacje naszych zbiorów z zakresu kreatywności i myślenia twórczego. Na stronie biblioteki systematycznie zamieszczamy materiały, informacje i pomysły przeznaczone dla nauczycieli. Przed nami najważniejsze – zajęcia z dziećmi i pewnie wtedy okaże się, jak trafne były przyjęte przez nas założenia.

Anna Lipska

Generalnie tak. Obszarem, który wymagał u nas zintensyfikowania działań okazała się współpraca ze szkołami z terenu miasta. Skupiliśmy się głównie na współpracy w obszarze rozwijania kreatywności, innowacyjności i umiejętności pracy zespołowej uczniów klas I-III szkoły podstawowej, bo te działania są dla nas nadrzędne. Z perspektywy czasu włączylibyśmy do współpracy więcej podmiotów, rozszerzylibyśmy zakres działań o inne formy pracy. Ograniczały nas jednak brak doświadczenia i czas realizacji projektu.

MAŁGORZATA GASIK

**Tomasz Reszko**

Tak, założenia, które przyjąłem okazują się trafne. Zaplanowane działania pozwoliły na wprowadzanie trwałych zmian jakościowych w wybranym obszarze funkcjonowania biblioteki.

Grzegorz Kaczmarski

Wydaje mi się, że tak. Szczególnie przeprowadzenie diagnozy potrzeb, która uświadamia mi, że oprócz mocnych stron istnieją też zagadnienia wymagające doskonalenia. Myślę, że równie ważne i cenne będą też lekcje z uczniami klas I-III wokół zagadnienia „Książka inspiracją działań kreatywnych dzieci w szkole i bibliotece”. Uważam, że warto rozszerzać współpracę ze szkołami.

WYWIAD Z DORADCĄ

W ramach projektu MARKPIW doradztwo indywidualne przysługuje każdemu uczestnikowi. Na czym konkretnie polega zadanie doradcy, z jakimi wyzwaniami musi się zmierzyć?



Janina Ziętek
doradca
w projekcie
MARKPIW

Osoby pełniące w projekcie funkcję doradcy to nauczyciele konsultanci zatrudnieni w MSCDN, posiadający gruntowną znajomość systemu oświaty oraz kwalifikacje i umiejętności w zakresie zagadnień związanych z kompetencjami kluczowymi, pracą z dorosłymi, a także doświadczenie we wspomaganiu szkół i placówek oświatowych. Ich zadaniem jest udzielanie doradztwa

JAKOŚĆ GWARANTOWANA DOŚWIADCZENIEM, CZYLI MAZOWIECKA AKADEMIA ROZWOJU KOMPETENCJI PRACOWNIKÓW INSTYTUCJI WSPOMAGANIA W PRAKTYCE

indywidualnego uczestnikom projektu przez cały okres jego trwania. Każdy uczestnik wspomaga jedną wybraną szkołę. Przez okres dziewięciu miesięcy wdraża proces wspomaganie od diagnozy, poprzez planowanie działań, ich realizację, aż do podsumowania efektów. To wymagające zadanie. Wsparciem merytorycznym, metodycznym i organizacyjnym służy mu doradca – udziela konsultacji, analizuje opracowane dokumenty, planuje i realizuje wizytę monitorującą we wspomaganie przez uczestnika szkole, udziela informacji zwrotnej. Nie hospituje, nie kontroluje ani nie realizuje zadań za uczestnika.

Doradza Pani beneficjentom odbywającym praktykę w instytucji, której statutowym zadaniem jest wspomaganie. Jakie szczególne oczekiwania i wymagania się z tym wiążą?

Specyfika praktyki moich podopiecznych polega na tym, żeby proces przygotowania się do wspomaganie innych umiejętnie połączyć z własnym rozwojem, skoncentrowanym wokół kompetencji: kształtowanie postawy innowacyjności, kreatywności i umiejętności pracy zespołowej uczniów klas I-III szkoły podstawowej. Wiążą się z tym pewne wyzwania. I tak, już na etapie diagnozy należało zbadać poziom realizacji przez bibliotekę pedagogiczną wymienionej kompetencji, przy pełnej świadomości, że uczeń nie jest docelowym użytkownikiem. Jest nim nauczyciel i poprzez rozwój jego wiedzy i umiejętności, przełożonej na pracę z uczniem, aktywną i twórczą, rozwinąć kompetencje może ten drugi. Poszukiwaliśmy skutecznych narzędzi, zarówno diagnostycznych, jak i planistycznych. Inspiracją dla moich beneficjentów stał się, zaproponowany przez profesora Jana Fazlagicia, podczas wykładu eksperckiego, Model 4P oparty na czterech kluczowych domenach: kreatywnym procesie, kreatywnym uczniu, kreatywnym dziele/produkcje oraz kreatywnym środowisku. Podczas konsultacji zaadaptowaliśmy go do warunków i możliwości biblioteki, definiując główne potencjały, jak i ograniczenia. Jest on swoistym drogowskazem. Pomaga „trzymać kurs”.

Czy Pani zdaniem realizacja procesu wspomaganie w Bibliotece Pedagogicznej, a nie w szkole, skutecznie przygotowuje beneficjentów do pracy z radami pedagogicznymi szkół?

Moi podopieczni przechodzą cały cykl wspomaganie. Samorozwój placówki łączy z równoczesnym przygotowaniem się do roli osób wspomagających szkoły. W środowiskach, w których pracują, nawiązali współpracę ze szkołami i odbywają zajęcia z uczniami klas I-III w ramach cyklu: „Książka inspiracją działań kreatywnych dzieci w szkole i bibliotece”. Pracują na autorskich scenariuszach opracowanych podczas szkolenia poświęconego nowatorskim metodom i formom pracy z lekturą. Udzielają wsparcia nauczycielom bibliotekarzem szkolnym, promują realizację planów rozwoju – ukierunkowani nie tylko na samorozwój, ale też na współpracę i współdziałanie ze szkołami w swoich środowiskach. Elementem ewaluacji procesu wspomaganie będą również zebrane od uczniów po zajęciach informacje zwrotne. Pozwoli to ocenić zarówno skuteczność zastosowanych metod, jak i poziom zadowolenia uczniów.

Reasumując, moi podopieczni, przechodząc przez wszystkie etapy wspomaganie, wdrażają zaproponowane podczas szkoleń rozwiązania i poszukują własnych, doskonalą swoje kompetencje społeczne, równocześnie pracując z uczniami i nauczycielami.

Jakie wyjątkowe korzyści oraz jakie trudności na dalszym etapie realizacji mogą wynikać z faktu, że projekt realizują pracownicy biblioteki?

O tej najważniejszej korzyści już wspominałam – samorozwój połączony z wejściem w środowisko szkolne, lepszym jego poznaniem, byciem w relacji z nauczycielem i uczniem. Trudności na dalszym etapie realizacji? W tej chwili ich nie dostrzegam. Na pewno wyzwaniem jest harmonogram, ponieważ musimy zamknąć działania na koniec maja. Traktujemy to jako impuls do samodyscypliny... ●

WIOLETA MALICKA



DR WIOLETA MALICKA jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa polonistycznego, absolwentką Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie (studia doktoranckie i magisterskie) oraz Uniwersytetu im. Pawła Włodkowica w Płocku (studia podyplomowe z edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego oraz zarządzania oświatą). Pasję nauczyciela polonisty realizuje czynnie od sześciu lat, uzupełniając ją pracą ze studentami i nauczycielami. Autorka publikacji z zakresu idei wychowania, kształtowania wartości i historii literatury. W obszarze jej zainteresowań naukowych i zawodowych znajduje się etyka, estetyka, historia literatury i oświata.

WESPÓŁ W ZESPÓŁ, CZYLI IDEA WSPOMAGANIA SZKOŁY W PRAKTYCE – REFLEKSJA EDUKATORA

WIOLETA MALICKA

Południowa część Mazowsza. W przyjaznej szkole wita mnie uśmiechnięta pani wicedyrektor i stanowczy, otwarty, a zarazem ostrożny dyrektor szkoły. Rozmowa o korzyściach wynikających ze współpracy w ramach Mazowieckiej Akademii Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania jest pełna pytań i motywujących odpowiedzi, po czym wielostronne zobowiązanie względem udoskonalenia pracy szkoły zostaje rozpoczęte. Dlaczego wielostronne? Bo cały proces składa się z utkanej w sieć dobrej komunikacji pracy zespołowej pomiędzy osobą wspomagającą a podmiotami tworzącymi szkołę we współpracy z instytucją doskonalenia nauczycieli.

Z punktu widzenia osoby wspomagającej powiem jedno: nie będąc czynnym nauczycielem, nigdy nie odważyłabym się na wspomaganie szkoły. Po pierwsze, nieznajomość organizacji pracy szkoły mogłaby rozsunąć nierealne i nietrafione wizje wsparcia. Po drugie, wchodząc na chwilę w rolę „nauczyciela-odbiorcy” idei MARKPIW, byłam w stanie chociaż częściowo przewidzieć obawy nauczycieli i dyrekcji związane z udziałem w projekcie. Obawy skądinąd słuszne, więc zacznijmy od nich.

Na etapie rekrutacji do Mazowieckiej Akademii Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania dokonaliśmy wyboru grupy, która tematycznie i technicznie odpowiadała naszym kompetencjom i kwalifikacjom zawodowym. Ten w zupełności uzasadniony wybór częściowo ograniczył zakres tematyczny wspomagania. W moim konkretnym przypadku diagnoza nastawiona na wychowanie uczniów i kształtowanie w nich postaw innowacyjności, kreatywności i umiejętności pracy zespołowej przyniosła (poza potrzebami z wyżej wymienionego zakresu) także inne ciekawe wyzwanie – pragnienie technicznego wsparcia nauczycieli w interpretowaniu orzeczeń i tworzeniu indywidualnych programów terapeutycznych uczniów. Stałam więc przed wyzwaniem wsparcia szkoły w zakresie kreatywnej pracy z uczniami, uwzględniającej innowacyjność w procesie edukacyjnym, uzupełnionej o profesjonalny warsztat tworzenia dokumentów o charakterze terapeutycznym. Jaki z tego wniosek? Trafiam na bardzo ambitnych i wymagających od siebie nauczycieli 😊

WESPÓŁ W ZESPÓŁ, CZYLI IDEA WSPOMAGANIA SZKOŁY W PRAKTYCE REFLEKSJA EDUKATORA

Wątpliwość druga pojawiła się po stronie nauczycieli i dyrekcji szkoły, którzy obawiali się dodatkowych obowiązków oraz teoretycznych i demotyujących szkoleń. Wtedy zdecydowałam się na zapewnienie, które brzmiało mniej więcej tak:

Jeżeli czują Państwo chęć usprawnienia własnej pracy, podniesienia jakości pracy szkoły, to my jesteśmy po to, aby Was do tego zmotywować, podpowiadać i moderować kierunki rozwoju oraz wspierać i obserwować zmiany. Tu nie ma mowy o przytłaczaniu dodatkowymi, zbędnymi obowiązkami, bo wiem, że będąc na Waszym miejscu, sama bym tego nie chciała.

Wątpliwość trzecia była moją osobistą refleksją. Czy będąc osobą „z zewnątrz”, zyskam zaufanie dyrekcji i nauczycieli? A jeśli zyskam, to w jaki sposób je utrzymam?

Nie martwiłam się co prawda o dostateczne poznanie szkoły – jestem jej absolwentką. Niemniej jednak „powrót do szkoły” w zupełnie innej roli niż 17 lat temu był dla mnie wyzwaniem, dzięki któremu uświadomiłam sobie kilka ważnych rzeczy:

1. Pomimo że nie jestem już uczniem, to nadal się uczę i jestem tam po to, by wspierać innych w tym procesie.
2. Chcę i potrafię być partnerem nauczycieli – sama jestem „belfrem”, który czasami potrzebuje takiego wsparcia.
3. Dyrektor szkoły musi być partnerem osoby wspomagającej.
4. Moja wiedza jest ograniczona, ale moje pomysły już nie.
5. Bez wsparcia opiekuna projektu, kierownika MSCDN w Radomiu, moje pomysły również byłyby ograniczone ☺

Wracamy więc do najbardziej oczywistych form powodzenia każdej idei, każdego przedsięwzięcia, każdego pomysłu, czyli CHĘCI i KOMUNIKACJI. Bez nich nie ma tytułowego efektu „współ w zespół”. Wielokrotna „burza mózgów” na temat proponowanych form wsparcia dla szkoły była efektem współpracy mojej skromnej osoby z dyrekcją szkoły i kierownikiem instytucji doskonalenia nauczycieli – MSCDN w Radomiu. Efektem tej współpracy były warsztaty dotyczące improwizacji w edukacji, idea kreatywnej świetlicy w szkole, praktyczne szkolenie z zakresu pracy z dokumentami o charakterze terapeutycznym oraz otwartość na lekcje koleżeńskie.

Czy było coś, co mnie skutecznie zniechęcało? Ze smutkiem przyznaję, że tak: ilość zadań na platformie, które teoretycznie miały sprawdzić, czy pasuję do roli osoby wspomagającej szkoły. Czy faktycznie sprawdzały? W zakresie wiedzy teoretycznej – tak, w zakresie umiejętności efektywnej współpracy ze szkołą – niekoniecznie. Szkoła jest bowiem wulkanem zmian, które szczególnie w ostatnim czasie dają o sobie znać dyrekcji, nauczycielom, uczniom i rodzicom. Nie można zatem do końca opierać się na gotowych tezach i założeniach metodycznych w tak dynamicznym środowisku, jakim jest szkoła. Są one niewątpliwie potrzebne, ale nie mogą być wiążące. Każda forma wsparcia musi być pozytywnym zaskoczeniem, natchnieniem, pewną formą ulgi, która dodaje pewności siebie.

Współpraca przy realizacji MARKPIW uczy mnie krzewienia dobrej myśli, by zebrać pożądane czyny, motywuje do podtrzymania czynów po to, by zebrać wypracowywane efekty. Ćwiczy charakter, by pożądane efekty stały się przeznaczeniem.

Myślę, że taki jest jej cel. ●

BEATA MNICH

UCZESTNICZYŁAM W DOSKONALENIU MARKPIW – REFLEKSJE



BEATA MNICH jest nauczycielką dyplomowaną z 18-letnim stażem pracy, aktualnie nauczycielem wspomagającym w PSP w Mirowie. Z wykształcenia historyk i filolog angielski. Autorka innowacji pedagogicznej *The school theatre of evolution*.

Moje uczestnictwo w projekcie MARKPIW rozpoczęło się od pytania: Co dalej? Nie wystarczyło mi to, że jestem nauczycielem historii, języka angielskiego, że miesiąc temu ukończyłam kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą i zasobami ludzkimi, a nawet to, że jestem założycielką stowarzyszenia edukacyjno-folklorystycznego „Wrzos”. To wszystko nie zaspokajało moich ambicji i czułam pewien niedosyt. Chciałam zrobić coś innego, coś, co zaskoczy mnie samą, coś, co mnie zainspiruje do kolejnego działania. Zaczęłam zastanawiać się nad sobą i tym, co robię, co udało mi się do tej pory. Jak mówi przysłowie chińskie: *A journey of a thousand miles starts with a single step*. I tym *a single step* jest moje uczestnictwo w projekcie MARKPIW... Sytuacja całkowicie irracjonalna, dlaczego? Otóż ja, humanista z wykształcenia podejmuję się uczestnictwa w projekcie, którego priorytetem jest rozwój

kompetencji... matematyczno-przyrodniczych na pierwszym etapie edukacyjnym.

Rozpoczęłam od analizy ogólnych założeń projektu, jego celów, wiedziałam, że instytucją, która realizuje ten projekt – finansowany ze środków unijnych – jest znane mi Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Jadąc na pierwsze spotkanie, podekscytowana nową przygodą, pomyślałam o wspaniałym człowieku – Kenie Robinsonie – i jego książce „Kreatywne szkoły”, która jest współczesnym źródłem wiedzy na temat transformacji szkół i systemów edukacji. Chciałam uczestniczyć w pozytywnej zmianie. Jakże ja byłam naiwna, bez odpowiedniego przygotowania merytorycznego chciałam naprawiać świat, uważałam, że na tym etapie jestem zdolna wspomagać każdą placówkę czy szkołę.

UCZESTNICZYŁAM W DOSKONALENIU MARKPIW – REFLEKSJE



Aktywne słuchanie. Uczestnicy szkolenia MARKPIW.

Pierwsze spotkanie i zderzenie z rzeczywistością, a potem niepokój... Co ja tu robię? Po co mi to było? Czy poddam wyzwaniom? Może lepiej zrezygnować? Nie wiem, nie wiem, co mam robić! Złapałam głęboki oddech i zaczęłam wstuchiwać się w słowa koordynatorów projektu – konkretne, rzeczowe, wspierające.

Kolejne szkolenia – w sumie 76 godzin zaplanowanych jako trzy zjazdy – upływały w miłej i serdecznej atmosferze. Wszyscy uczestnicy projektu otrzymali materiały dydaktyczne, merytoryczną pomoc ze strony opiekunów grupy, nie tylko podczas szkoleń stacjonarnych, ale również podczas pracy w sieci. Przyjemnym zaskoczeniem była forma prowadzonych szkoleń: przyjazna, pozwalająca na otwarcie się i podejmowanie nowych zadań bez obawy porażki. Bogactwo i różnorodność materiałów dydaktycznych, aktywizujące metody, umożliwiające współpracę i współdziałanie, wyzwalały kreatywność. Moje obawy zaczęły powoli ustępować miejsca ciekawości. Co dalej? A dalej... była klarownie podawana wiedza, zajęcia ćwiczeniowe, w tym gry symulacyjne, umożliwiające w bezpiecznych warunkach przechodzenie przez trudne sytuacje komunikacyjne. Kluczową kwestią stało się pogłębienie i poszerzenie wiedzy. Przypomniały mi się słowa Janusza Korczaka: *nie takie ważne, żeby człowiek dużo wiedział,*

ale żeby dobrze wiedział, nie żeby umiał na pamięć, a żeby rozumiał, nie żeby go wszystko troszkę obchodziło, a żeby go coś naprawdę zajmowało.

Mnie zajął całkowicie MARKPIW... Pomyślałam sobie, że zdobyta podczas tego szkolenia wiedza może być ścieżką do osobistego spełnienia albo drogą do robienia czegoś innego. Odkryłam, że mogę stworzyć inną wizję swojej przyszłości, potrafię znaleźć pasję i sukcesywnie ją realizować. Wiedza, którą nam przekazano, różnorodność materiałów, ćwiczeń, doświadczeń, dyskusji – wszystko to sprawiło, że stworzone podczas szkoleń moje portfolio uczenia się i praktyki jako uczestnika projektu stało się coraz bogatsze. Profesjonalizm i umiejętność w przekazywaniu wiedzy, a także odpowiednie przygotowanie uczestników projektu do roli pracowników instytucji systemu wspomagania sprawiły, że poczułam się przygotowana do roli osoby prowadzącej wspomaganie szkoły. Uświadomiłam sobie, że mogę być częścią zmian, które, być może, uda mi się wprowadzić w przyszłości w szkole, którą będę wspomagała. Zrozumiałam trzy kluczowe kwestie: diagnozę aktualnego stanu rzeczy, wizję tego, jak powinno być, a także zmianę, czyli drogę, którą pokonuje każda wspomagana szkoła czy placówka. Te trzy kluczowe słowa to swoiste drogowskazy wspomaganie.

BEATA MNICH

DOBRA PRAKTYKA

Dokładnie zapoznałam się z założeniami nowego systemu doskonalenia nauczycieli, diagnozą pracy szkoły, planowaniem działań, a także ich realizacją i podsumowaniem. Wiedza ta pozwoliła mi poczuć spokój i pewność.

Mając za sobą część szkoleniową, przystąpiłam do praktyki. Czy miałam jakieś obawy? – jak każdy, myślałam tylko o jednym: działać. I stało się. 1 października 2018 roku rozpoczęłam wspomaganie w Publicznej Szkole Podstawowej w Mirowie. Opracowałam plan rozwoju i wspomagania tej szkoły, który to proces rozpoczęłam od rozmowy z dyrektorem i spotkania z radą pedagogiczną. Poinformowałam o planowanym wsparciu i potrzebie diagnozy, której dokonać powinien zespół zadaniowy. Zaplanowałam metody, przygotowałam narzędzia diagnostyczne oraz opracowałam scenariusz warsztatu diagnostyczno-rozwojowego. Oczywiście nie pozostawiono mnie samej sobie, przez cały czas mogłam liczyć na wsparcie mojego doradcy, Beaty Wąsowskiej-Narojczyk, nauczyciela konsultanta ds. edukacji matematycznej. Udzielała mi ona wsparcia zarówno poprzez kontakt telefoniczny, mailowy, jak też osobisty. Mogłam również korzystać z propozycji szkoleń przygotowanych przez koordynatorów projektu. Takie zaplecze merytoryczne daje,

z pewnością, poczucie bezpieczeństwa i wyzwala wolę działania, pozwala przystąpić do kreatywnej i skutecznej pracy.

Po przeprowadzeniu analizy SWOT i opracowaniu raportu z diagnozy zorganizowałam praktyczne warsztaty mające na celu pokonanie barier w stosowaniu technologii informatycznej podczas zajęć matematycznych z uczniami klas I-III szkoły podstawowej. Tematem szkolenia, które odbyło się 15 listopada 2018 roku, było wykorzystanie TIK w edukacji wczesnoszkolnej. Warsztaty zostały poprowadzone przez Renatę Latos. Do uczestniczenia w warsztatach zaprosiłam także grono pedagogiczne z PSP w Bieszkowie Dolnym wraz z nauczycielem wspomagającym tę placówkę, Anetą Pytoń-Grabdą. W zajęciach uczestniczyła też Beata Wąsowska-Narojczyk. Podczas warsztatów zaprezentowany został bogaty zestaw ćwiczeń praktycznych, przedstawiono ciekawe i darmowe programy, strony internetowe, które z pewnością w sposób kreatywny wprowadzą ucznia w świat przyrody i matematyki. W grudniu 2018 roku odbyło się spotkanie zespołu zadaniowego z PSP w Mirowie, podczas którego zostały przygotowane zadania ćwiczeniowe z wykorzystaniem TIK dla poszczególnych klas. W następnych miesiącach

Notatki ze szkoleń znajdują się w portfolio osoby wspomagającej.



UCZESTNICZYŁAM W DOSKONALENIU MARKPIW – REFLEKSJE



Osoba wspomagająca musi być w formie. Szkolenie MARKPIW.

odbędą się lekcje pokazowe, warsztaty, spotkania sieci tematycznych. Te i inne wymienione działania będą trwały aż po analizę i ocenę efektów wspomaganiania. Data planowanego zakończenia wspomaganiania przypada na 31 maja 2019 roku, co nie oznacza całkowitego zakończenia tego procesu. Na podstawie wyciągniętych wniosków nastąpi kontynuacja wspomaganiania w nowym roku szkolnym. Tylko taka forma pracy ma sens i może przynieść ewentualne korzyści dla wszystkich. Procesu tego nie należy przerywać, postawienie nowych hipotez i klarowne wskazanie właściwych kierunków zmian może poprowadzić szkołę w stronę sukcesu.

Do tej pory zajmę się jedynie samymi zaletami projektu MARKPIW, nie wspominając nic o uczestnikach szkolenia, czyli osobach podobnych do mnie. Nie oznacza to, że chciałam w jakiś sposób umniejszyć ich rolę, wręcz przeciwnie. Udział w szkoleniu umożliwił mi nie tylko podniesienie kwalifikacji, ale przede wszystkim poznanie wspaniatyłych, pełnych

pasji i zaangażowania ludzi... nauczycieli pełnych kreatywnych pomysłów, zapātu do twórczej pracy, ale przede wszystkim niosących pomoc w każdej sytuacji. Postawa tych ludzi, torujących drogę dla nowych uczestników projektu, zasługuje na ogromny szacunek. Jest mi niezmiernie miło, że mogłam być wśród nich, korzystać z ich doświadczeń, dzielić się nabytą wiedzą i czerpać radość z bycia z nimi... dziękuję.

Kończąc już moje refleksje, pragnę tylko skierować kilka słów do nauczycieli, którzy być może mają jakieś wątpliwości co do uczestniczenia w kolejnej edycji projektu MARKPIW. Zapewniam, szkolenie daje wiele możliwości, podnosi nie tylko nasze kwalifikacje, ale przede wszystkim daje wiele satysfakcji i poczucia spełnienia. W projekcie mogą wziąć udział wszyscy nauczyciele, którzy przejawiają wolę działania, to od WAS tylko zależy, czy zrobicie ten pierwszy krok w swojej podróży w dalszej karierze zawodowej... Powodzenia!!! ●

MAŁGORZATA PUDZIANOWSKA

DOBRA PRAKTYKA



MAŁGORZATA PUDZIANOWSKA jest nauczycielką języka polskiego z prawie 30-letnim stażem, przez 12 lat była wicedyrektorką w radomskim gimnazjum, obecnie nauczycielka konsultantka w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Radomiu.

MARKPIW – skrót długi, ale może się przyjemnie skojarzyć 😊 Znacznie poważniej brzmi jego rozwinięcie – Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania.

– *To na pewno się pani przyda! Rozszerzy pani swoje kompetencje! Udział przybliży obraz procesu wspomagania placówki oświatowej. Będzie to cenne doświadczenie dla początkującego pracownika MSCDN – tak rekomendował uczestnictwo w projekcie Bogusław Tundzios, kierownik radomskiego wydziału MSCDN.*

Poszłam na spotkanie informacyjne. Rzeczywiście, program zapowiadał się kusząco. Przede wszystkim trzy trzydniowe zjazdy szkoleniowe w Warszawie z zapewnionym hotelem i wyżywieniem, zapowiedź ciekawych wykładów i warsztatów, praca na platformie e-learningowej (forma znana mi już wcześniej), spotkania stacjonarne, pomoc opiekuna MSCDN – a zatem różnorodnie i ciekawie. Zdecydowałam się tym chętniej, że na spotkaniu organizacyjnym widziałam znajome twarze.



Uczestnicy szkolenia MARKPIW.

UCZESTNICZYŁAM W DOSKONALENIU MARKPIW – REFLEKSJE



Praca w grupach podczas szkolenia MARKPIW.

Sam wpis na listę wymagał niestety wielu dokumentów, co jest oczywiste, gdy program finansuje Unia Europejska. Deklaracje, zgody dyrektorów, kompetencje uczestnika, krótka motywacja przystąpienia, rejestracja online – butka z masłem! Datam radę! I... zostałam zakwalifikowana.

Pierwsze spotkanie w Warszawie – organizatorzy wyposażyli każdego z nas w segregator z materiałami niezbędnymi w trakcie realizacji projektu i harmonogram zajęć, który był dla nas na początku najważniejszy. Sam projekt kilkakrotnie w czasie zjazdów przybliżyła koordynatorka – Ewa Lubczyńska – wyjaśniała cierpliwie kolejne etapy realizacji, ich merytoryczne i organizacyjne aspekty. Oswajała nas ze wspomaganiami i samym projektem.

Na etapie rekrutacji wybrałam temat: „Wychowanie uczniów i kształtowanie u nich postaw innowacyjności, kreatywności oraz umiejętności pracy zespołowej na II etapie edukacyjnym” i do takiej grupy zostałam zakwalifikowana. Interesowało mnie głównie pogłębianie wiedzy związanej z tematem, aspekt wspomaganiania placówki był w mojej wyobraźni raczej mgliście zarysowany. Ale do czasu...

Przede wszystkim w obroty wzięty nas dwie przeurocze edukatorki – Renata i Bożena. Już od pierwszych minut spotkania stworzyły ciepłą, przyjazną atmosferę. Prowadziły z nami kilka godzin zajęć dziennie – nie można się było na nich nudzić. Panie proponowały różnorodne techniki pracy, sięgały po metody aktywizujące, na nas samych pokazując, jak wiele można się nauczyć od siebie nawzajem, a także to, że możliwości grupy w działaniu są praktycznie nieograniczone. Zaskakiwało również, ile ciekawostek o sobie można odkryć, przeglądając się w oczach współuczestników projektu.

Tu druga ważna płaszczyzna – naszą grupę tworzyli nauczyciele różnych przedmiotów, pedagodzy, psychologowie, bibliotekarze, a nawet pielęgniarka. Ludzie rekrutujący się z różnych szkół i ośrodków, w różnym wieku, wielu z bogatym doświadczeniem zawodowym.

Prezentowaliśmy swoje pomysły, wypracowaliśmy techniki niezbędne do realizacji poszczególnych etapów wspomaganiania placówki. Chcąc nie chcąc, powoli stawaliśmy się coraz bardziej świadomi istoty procesu wspomaganiania – jego

MAŁGORZATA PUDZIANOWSKA



Spotkanie plenarne uczestników szkoleń MARKPIW.

złożoności, celowości, ale i pułapek, które mogliśmy sami na siebie nieświadomie zastawić. Nasuwało się nam mnóstwo wątpliwości, piętrzyliśmy bardziej lub mniej wyimaginowane trudności, np.: jak rozmawiać z dyrektorem szkoły, by przekonać go do naszych działań i procesu wspomagania w ogóle, rozwiązać ewentualne obawy przed badaniem/analizą pracy szkoły przez osobę z zewnątrz? Jak przełamać opory rady pedagogicznej – nauczycieli, którzy – przytłoczeni codzienną robotą – zwyczajnie nie chcą brać na siebie dodatkowej?

Wykonywaliśmy zadania, ćwicząc poszczególne etapy procesu wspomagania, techniki ich realizacji. Renata i Bożena wyposażały nas w narzędzia, którymi powinniśmy się posługiwać. Pokazywały, jak skutecznie dokonać diagnozy placówki, skąd wziąć cenne o niej informacje, jak je analizować i wyciągać wnioski. Czuwały nad nami, cierpliwie rozwiewając wątpliwości (ale nie wyręczając!), proponując kolejne zadania. Sala powoli wypełniła się

efektami pracy poszczególnych zespołów – plakatami, planszami zdobionymi przez Renatę, atrakcyjnymi i zabawnymi rysunczkami. Nasze segregatory przyjmowały z kolei materiały wypracowane indywidualnie i grupowo bądź przygotowane dla nas przez organizatorów do kolejnych modułów.

Interesującym przerywnikiem pracy warsztatowej były wykłady eksperckie odbywające się na każdym zjeździe. Prowadzone przez ciekawych ludzi, poszerzały naszą wiedzę, a i horyzonty, rzucając światło na najnowsze trendy w dydaktyce i wychowaniu w Europie oraz poza nią.

Istotnym aspektem realizacji projektu MARKPIW była platforma Moodle – znana pewnie wielu osobom, popularna ostatnio coraz bardziej, wykorzystywana do prowadzenia zajęć i pracy online. Dla nas – uczestników – była źródłem materiałów zamieszczanych po każdym zajęciach, ale i miejscem, w którym trzeba było się aktywizować,

UCZESTNICZYŁAM W DOSKONALENIU MARKPIW – REFLEKSJE

realizując zadania w określonym terminie. Nie wszystkim, w tym niestety i mnie, było z tym łatwo. Dyscyplina wewnętrzna czasami zawodziła, brak czasu robił swoje. Tu wsparcie (a i subtelny biczyk ☺) ze strony prowadzących były nieocenione.

Naszym zadaniem była również aktywność na forach dyskusyjnych. Zabieraliśmy głos w dyskusjach na nurtujące nas tematy, a wiadomo, że im więcej głosów i pomysłów – tym lepiej! To jedna z zasad kreatywności – próbuj, próbuj do skutku. Ostatni, czasem setny pomysł może się okazać najlepszy. Wszystkie działania prowadziły do zgłębienia procesu wspomaganie placówki oświatowej.

Gdy zajęcia stacjonarne dobiegały końca, mieliśmy poczucie, że stoi przed nami trudne zadanie i dopiero wtedy uświadomiłam sobie, na co się zdecydowałam. Jednak ta perspektywa nie przerażała mnie, bo nie byliśmy pozostawieni sami sobie do końca projektu. Poza tym nasze edukatorki rozdały nam okrągłe płaskie przedmioty i poleciły spojrzeć w nie z komentarzem, że zobaczymy za chwilę NAJLEPSZEGO WSPOMAGACZA. Popatrzyłam w małe lusterko i ujrzałam twarz najlepszego wspomagacza – swoją twarz o lekko spłoszonym spojrzeniu!

Obecnie wsparciem dla uczestników projektu jest sieć współpracy założona na platformie Ośrodka Rozwoju Edukacji www.doskonaleniewsieci.pl. Dzielimy się tu spostrzeżeniami z realizacji procesów wspomaganie prowadzonych samodzielnie, wymieniamy doświadczenia, polecamy literaturę, korzystamy z zamieszczanych plików, stymulujemy wzajemnie nasze działania indywidualne. Każdy wpis jest zauważany przez moderatora i żaden nie pozostaje bez odpowiedzi.

Inny rodzaj pomocy stanowią doradcy indywidualni z MSCDN, którzy sprawują nad nami – uczestnikami projektu MARKPIW – opiekę merytoryczną. Jestem w grupie Marii Bakuty – doświadczonego nauczyciela konsultanta. Jej zadaniem jest weryfikacja prowadzonej przeze mnie dokumentacji. Rzecz bardzo ważna, bo właściwe dokumentowanie

własnych działań w procesie wspomaganie konkretnej szkoły jest, między innymi, warunkiem zaliczenia projektu. Dzięki cennym wskazówkom pani Marii moje portfolio uczenia się i praktyki jest kompletne, zawiera dokumenty i materiały ułożone w logicznym porządku. Otrzymuję też od niej przydatne materiały – ankiety, karty pracy – narzędzia do przeprowadzania diagnozy, wszystko, co niezbędne do realizacji procesu wspomaganie, a także podpowiedzi i wskazówki dotyczące aspektów praktycznych. Mam się do kogo zwrócić w razie trudności, moja opiekunka monitoruje kolejne działania, pilnując terminów realizacji poszczególnych zadań. Nie wątpię, że dzięki temu z powodzeniem zakończę proces wspomaganie swojej szkoły, podsumuję go i napiszę sprawozdanie obejmujące wszystkie etapy z wnioskami końcowymi.

Przedemną jest też proces końcowej walidacji, czyli sprawdzenia, czy osiągnęłam efekty uczenia się, czy posiadam wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczne wymagane u osoby mającej zająć się fachowo wspomaganie placówek oświatowych. Proces walidacji nie jest obowiązkowy i nie muszę do niego przystępować. Jednak mam poczucie, że będzie to zwieńczenie moich kilkumiesięcznych wysiłków, podsumowanie pracy, ale przede wszystkim otrzymanie informacji zwrotnej, czy nadaję się do tego. Ponadto będzie to krok w kierunku ewentualnego ubiegania się o certyfikat w zakresie tej kwalifikacji, jeśli MEN sfinalizuje przygotowania w obszarze Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

Podsumowując – uczestnictwo w projekcie MARKPIW uważam za ciekawe i wartościowe. Z całą pewnością poszerzyłam swoją wiedzę na temat procesu wspomaganie placówki oświatowej, zdobyłam nowe umiejętności oraz pozyskałam narzędzia, które będą niezbędne na początku drogi „wspomagacza”. Projekt wzbogacił mnie o kolejne doświadczenia zawodowe i być może umożliwi zdobycie certyfikatu dodatkowych kwalifikacji.

Wartością dodaną są też poznani ludzie, wspólni ludzie, na których pomoc i wsparcie mogę liczyć. ●

ALEKSANDRA BANACH



ALEKSANDRA BANACH jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku. Zajmuje się projektowaniem, organizowaniem oraz prowadzeniem szkoleń w zakresie przedmiotów artystycznych oraz zajęć pozalekcyjnych. Tworzy i realizuje projekty, np. *TOCuś uczy świata* (w zakresie narzędzi TOC) czy *Do stołu podano, czyli sztuka i literatura na talerzu*. Uczestniczka w projekcie MARKPIW. Wśród ważnych zadań organizator wspomagania kompleksowego placówek z Płocka i okolic.

Witam Cię, Drogi Czytelniku!

Na dzień dobry przedstawiam Ci humorystyczną wizję wspomagania w postaci rysnotki. A na niej „wspomagacz”, który na co dzień udziela wsparcia placówkom/szkołom.



RYS. Aleksandra Banach

Kim jest? To ktoś, kto jest zawsze w ruchu, podróżuje z bagażem nowych pomysłów. Na obrazku wspomagacz oczywiście w locie. Jest uśmiechnięty, ale skoncentrowany na celu, jakim jest wspomaganie, stąd niebieskie wdzianko. Jak przystało na

supermoce, pojawiła się również peleryna w zielonym kolorze nadziei (nadziei, że proces przebiegnie bez zarzutów). W razie potrzeby – skrzydła symbolizujące anielską cierpliwość, ale i pogodną, optymistyczne nastawienie oraz chęć wznoszenia

UCZESTNICZYŁAM W DOSKONALENIU MARKPIW – REFLEKSJE

się ponad przyjęte poziomy. Na nogach czerwone buciki, które zachęcają do energicznej akcji-reakcji, elastycznego działania. Pełną pomysłów głowę wspomagacza ochrania kapeluszy-tort złożony z siedmiu kawałków symbolizujących kompetencje kluczowe. Każda o innym „smaku”, a jednak ważna, bo tworząca całość. Na czubku wisienka (dla spragnionych nowatorstwa – cytując klasyka sportowego – truskawka), która wieńczy całość i czyni tort idealnym. Wspomagacz w dłoniach trzyma mapę symbolizującą wspomaganą placówkę. Najważniejszy na mapie jest cel oznaczony krzyżykiem, to kierunek działań wspomagacza. Cel zostanie zrealizowany przy współpracy wszystkich członków placówki, tj. rady pedagogicznej, która będzie wspólnie działała w określonym kierunku. Ten wyznaczony jest przez potrzeby placówki rozumianej jako instytucja dążąca ku rozwojowi.

A kim jestem ja? Na co dzień w swojej pracy zawodowej zajmuję się projektowaniem, organizowaniem oraz prowadzeniem szkoleń w zakresie przedmiotów artystycznych. Tworzę i realizuję projekty, np. w zakresie narzędzi TOC „TOCuś uczy świata” (komponent przedszkolno-wczesnoszkolny) czy „Do stołu podano, czyli sztuka i literatura na talerzu” (komponent przedszkolno-wczesnoszkolny oraz obejmujący przedmioty artystyczne i zajęcia pozalekcyjne). Co jeszcze? Długo by wymieniać... Wśród ważnych zadań pojawia się też wspomaganie przedszkoli z Płocka i okolic.

Drogę do wspomagania rozpoczęłam stosunkowo wcześnie, bo już w 2012 roku, kiedy ukończyłam kurs Szkolnego Organizatora Rozwoju Edukacji, tzw. SORE. Wkrótce mogłam wdrażać w życie zdobyte umiejętności. Na przełomie lat 2013/2014 realizowałam projekt „Nauczyciel doskonały”, współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Jego ideą było rozbudzenie kreatywności i pomysłowości, ale przede wszystkim miał zapoznać uczestników z nowym modelem wspomaganie pracy szkoły/placówki. Współpraca z placówkami przedszkolnymi okazała się dla mnie na tyle ciekawa i inspirująca, że zapragnęłam krok po kroku poznawać dokładniej

specyfikę działania przedszkoli. Poczułam niedosyt, chciałam robić dla tej grupy coś więcej niż do tej pory.

W ślad za refleksją pojawiła się na horyzoncie możliwość udziału w projekcie Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania, realizowanego z Funduszy Europejskich przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Celem projektu była poprawa funkcjonowania systemu wspomaganie na terenie województwa mazowieckiego w przedszkolach, szkołach, placówkach.

Projekt zainteresował mnie, a wśród licznych grup szkoleniowych moją uwagę przykuła najbliższa moim potrzebom, tj. „Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu kompetencji kluczowych dzieci”. Pomyślałam, że pomimo posiadanej wiedzy w zakresie wspomaganie, podejmę trud z uwagi na chęć rozwijania wiedzy i umiejętności w zakresie kompetencji kluczowych dzieci właśnie w wieku przedszkolnym. Szkolenie przebiegało w przyjaznej atmosferze, prowadzące różnicowały aktywności i tempo pracy. Prezentowały zabawy, karty pracy mające pomagać rozwijać kompetencje kluczowe dzieci w wieku przedszkolnym. Ponadto realizowały elementy wspomaganie kompleksowego dobrze znanego mi ze szkolenia SORE oraz licznych doświadczeń w tym zakresie.

Podczas zjazdów stacjonarnych skupiłam się bardziej na rozwijaniu kompetencji kluczowych, a mniej na zdobywaniu wiedzy z zakresu wspomaganie. Priorytetowe dla mnie były te elementy, z którymi do tej pory mniej miałam do czynienia. Z zaangażowaniem jednak obserwowałam pozostałych uczestników mojej grupy, którzy wykazywali ciekawość tematem. Prowadzące łagodnie i w dogodnych porcjach serwowały podstawowe informacje dotyczące wspomaganie kompleksowego.

Spotkania stacjonarne przeplatały się ze spotkaniami wirtualnymi na platformie Moodle, na której uczestnicy mogli wypowiedzieć się na forum, ale też musieli wykazać się aktywnością w rozwiązywaniu

ALEKSANDRA BANACH

DOBRA PRAKTYKA

zadań. A te były różnorodne: od refleksyjnych, po wymagające usystematyzowania wiedzy czy skonfrontowania jej z innym źródłem. Wymiana doświadczeń wśród uczestników zaowocowała wypracowaniem ciekawych materiałów, zwłaszcza w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych u młodszych dzieci. Przyjemne były również spotkania grupowe, które pomimo naszych obaw powiodły się i znalazły swoje odbicie w postaci plakatów, filmów i krótkich prezentacji.

Doskonałym miejscem do wymiany doświadczeń, dzielenia się wiedzą, literaturą, refleksjami z realizacji kolejnych etapów wspomaganie okazały się sieci współpracy. To tu można było się zainspirować, podchwycić od siebie dobre praktyki czy sprawdzone metody pracy.

W trakcie szkoleń stacjonarnych i w przestrzeni wirtualnej uczestnicy mogli liczyć na stałe wsparcie ze strony prowadzących oraz grupy. Żaden poruszony temat nie pozostawał bez echa zarówno na warsztatach, jak i na platformie. Prowadzący elastycznie reagowali na potrzeby grupy, dostosowywali zadania do potrzeb uczestników. Myślę, że każdy uczestnik znalazł przestrzeń dla siebie, w której czuł się bezpiecznie – zarówno jeśli chodzi o kompetencje kluczowe, jak i o proces wspomaganie. Tak szeroko podjęta w ramach projektu MARPIW współpraca przyniosła korzyści nie tylko wspomaganie placówce, ale i nam – osobom wspomagającym.

Dla mnie jako uczestnika najciekawsze były spotkania i dzielenie się doświadczeniami w zakresie wychowania przedszkolnego. Dodam, iż dzielenie się wiedzą było o tyle ciekawe, że oprócz osób bezpośrednio związanych z przedszkolami w projekcie brali udział również bibliotekarze, nauczyciele wychowania fizycznego, psychologowie, pedagodzy.

Ze względu na usystematyzowanie wiedzy w zakresie wspomaganie największą wartością dodaną szkoleń była dla mnie wiedza oraz materiały dotyczące rozwijania kompetencji kluczowych.

W związku z powyższym te właśnie zasoby najbardziej sobie cenię.

Po szkoleniach doszłam do jasnego wniosku: wspomaganie wymaga spojrzenia całościowego, które dzięki elastyczności, wymianie doświadczeń, motywacji i dostosowaniu rozwiązań może przynieść same korzyści zarówno placówce, jak i wspomaganemu. W przyszłości warto organizować cykliczne spotkania w ramach dobrych praktyk w zakresie samej idei wspomaganie czy rozwijania kompetencji kluczowych. Takie bogate w dobre praktyki wydarzenia byłyby inspiracją i szansą na weryfikację rozwiązań w zakresie wspomaganie.

Udział w projekcie poleciłabym każdemu, komu zależy na poprawie funkcjonowania systemu wspomaganie w przedszkolach, szkołach, placówkach. Wspomagacze są w ruchu, mają otwarte głowy, są zawsze blisko i chcą pracować na rzecz placówki.

Zapytasz, jak to zrobić? Potraktuj wspomaganie jako wyzwanie, a udział w projekcie jako podróż z nowymi pomysłami. Pamiętaj o kilku ważnych wytycznych:

- Bezpieczny lot w wyznaczonym kierunku gwarantują dobrze określone cele.
- Plan podróży, tj. roczny plan wspomaganie stworzony przez załogę, czyli członków rady pedagogicznej przy udziale osoby wspomaganie, odpowiada za połowę sukcesu.
- Paliwo do udziału w przedsięwzięciu zapewniają supermoce: nadzieja, koncentracja, cierpliwość, energia, elastyczność w działaniu.
- Technika małych kroków pomaga usystematyzować proces wspomaganie oraz własne działania.
- W czasie podróży największym skarbem jest mapa, która określa potrzeby placówki rozumiane jako instytucja dążąca ku rozwojowi. ●

UCZESTNICZYŁAM W DOSKONALENIU MARKPIW – REFLEKSJE



BARBARA SZCZEPANIAK jest nauczycielką bibliotekarką z kilkunastoletnim stażem pracy. Aktualnie pracuje w Wydziale Wspomagania Edukacji w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej im. KEN w Warszawie. Koordynatorka Sieci Współpracy i Samokształcenia Nauczycieli Przedszkola „Zaczytane przedszkolaki”. Miłośniczka sztuki, filmu i malarstwa. Przeciwniczka monotonii – lubi kiedy w pracy dużo się dzieje...

KATARZYNA GOŁUBIEW jest nauczycielką bibliotekarką pracującą w Wydziale Wspomagania Edukacji w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej im. KEN w Warszawie. Koordynatorka Sieci Współpracy i Samokształcenia Nauczycieli Bibliotekarzy „Inspiracje są wśród nas”. Jest odważna i przebojowa, lubi wyzwania, a każdego dnia stara się udowodnić, że praca w bibliotece nie jest nudna i nie polega tylko na wypożyczaniu książek.

O projekcie MAZOWIECKA AKADEMIA ROZWOJU KOMPETENCJI PRACOWNIKÓW INSTYTUCJI WSPOMAGANIA (w skrócie MARKPIW) dowiedzieliśmy się podczas pilotażowego spotkania, które miało miejsce w maju ubiegłego roku w warszawskiej siedzibie MSCDN przy ul. Świętojerskiej. Prowadząca spotkanie, koordynatorka całego projektu Ewa Lubczyńska, przedstawiła nam główne założenia związane z przeprowadzeniem procesu wspomagania w wybranej przez siebie placówce. Uczestnicy mieli możliwość wyboru jednej z pięciu grup, z których każda zajmowała się wspomaganiem na innym obszarze edukacyjnym. Wszystkie propozycje wydały nam się niezwykle interesujące. Na wszystkich nauczyłybyśmy się czegoś nowego, zdobyłybyśmy nowe umiejętności, wiedzę – jak to się mówi, poszerzyłybyśmy swoje horyzonty – ale ponieważ od kilku lat prowadzimy Sieć Współpracy i Samokształcenia Nauczycielek Przedszkola Zaczytane Przedszkolaki, stąd od samego początku było jasne, że zgłosimy się do grupy I „Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu kompetencji kluczowych u dzieci”. Problemem (przynajmniej dla jednej z nas) okazało się znalezienie na samym początku przedszkola, które w ciemno zgodzi się być instytucją wspomaganą. Tutaj z pomocą

przyszły nasze uczestniczki sieci oraz koleżanki z pracy. Przedszkola zostały wybrane – dyrektorki tych instytucji zgodziły się na uczestnictwo w projekcie MARKPIW. Po dopełnieniu wszystkich formalności czekałyśmy na terminy stacjonarnych szkoleń, które miały odbywać się przez trzy weekendy w piątki, soboty i niedziele. Do naszych zadań należało również (jeszcze przed pierwszym szkoleniem stacjonarnym) założenie konta na platformie MSCDN MOODLE oraz dopisanie się do odpowiedniej (w naszym przypadku do I) grupy.

Obawy były. W końcu nie wiedzieliśmy, na co się piszemy. Miałyśmy ogólną wiedzę dotyczącą wspomagania szkół, przedszkoli czy innych instytucji pedagogicznych. Kilka naszych koleżanek miało za sobą doświadczenia związane ze wspomaganiem szkół. Nie wspominają tego najlepiej. Przede wszystkim pamiętają, że w pewnym momencie zostały z tym same. Rada pedagogiczna wspomaganej placówki nie była chętna do współpracy, ale prawda jest taka, że przywołane wyżej koleżanki nie uczestniczyły w dziewięciodniowym szkoleniu stacjonarnym, nie wspominając już o szkoleniu online na platformie Moodle ani o wsparciu doradcy metodycznego z MSCDN-u. W końcu trzeba było

KATARZYNA GOŁUBIEW BARBARA SZCZEPANIAK

DOBRA PRAKTYKA

podjąć tzw. męską decyzję (skoro podjętą przez kobiety, to raczej żeńską). Czy chcemy uczestniczyć w projekcie MARKPIW? Czy raczej rezygnujemy, bo to w końcu dodatkowy obowiązek? Projekt MARKPIW to coś zupełnie nowego, by nie napisać innowacyjnego (samą pełną nazwę przyswoiliśmy dopiero po paru dniach). Zaryzykowałyśmy, kierując się słowami, które jedna z nas usłyszała kiedyś od założycielki Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego, psycholożki Elżbiety Zubrzyckiej: *A co, jeśli mi się uda?* Zdecydowałyśmy się podjąć to wyzwanie i zgłosiłyśmy chęć uczestnictwa w projekcie.

Szkolenia stacjonarne I grupy MARKPIW na temat „Wspomagania przedszkoli w rozwijaniu kompetencji kluczowych u dzieci” okazały się jednymi z lepszych, w jakich miałyśmy okazję uczestniczyć. Pod wieloma względami. Przede wszystkim bardziej pozwoliło zrozumieć nam ideę wspomagania. W jasny i przejrzysty sposób zostały przedstawione zasady, którymi należy się kierować, wchodząc jako „wspomagacz” do wybranego przedszkola. Przybliżyło również naszą rolę jako osoby towarzyszącej i wspierającej wybrane przedszkole w procesie

kształtowania kompetencji kluczowych. Pozwoliło dostrzec sposoby funkcjonowania placówek oświatowych na tym etapie edukacyjnym. W dużej mierze to zasługa naszych fantastycznych prowadzących, wieloletnich nauczycielek konsultantek na co dzień pracujących w MSCDN – Anny Natory oraz Agnieszki Staszewskiej-Mieszek.

Szkolenia stacjonarne odbywały się przez trzy weekendy. Z całą pewnością nie można tego uznać za czas stracony. Prowadzące na każdym spotkaniu były przygotowane, uśmiechnięte i pozytywnie motywowały nas do pracy. Nie były to zajęcia, na których się nudziliśmy. Nawet z pozoru nieciekawa teoria dotycząca przepisów prawa oświatowego została omówiona w taki sposób, że chciało się jej wystuchać. Poza tym wykonywaliśmy mnóstwo zadań praktycznych. Było przy tym dużo śmiechu, zabawy (w myśl zasady, że skoro będziemy wspomagać przedszkola, to poczućmy się czasem jak dzieci, które najlepiej uczą się poprzez zabawę). Lepiliśmy żabki z plasteliny, tańczyliśmy, układaliśmy wierszyki, piosenki i scenki dramatyczne (w tym kabaretowe), poznawaliśmy różne style uczenia się, wzruszaliśmy się, oglądając krótkie filmiki



UCZESTNICZYŁAM W DOSKONALENIU MARKPIW – REFLEKSJE

motywujące. Współpracowaliśmy ze sobą – prowadzące bardzo często prowadziły pracę w grupach, z tym że za każdym razem tworzyła się grupa złożona z innych osób. Tak fantastycznie poprowadzone zajęcia, możliwość poznania wspaniałych ludzi z różnych części Mazowsza, z którymi do tej pory utrzymujemy kontakty, a przede wszystkim cudowne prowadzące – te i inne elementy spowodowały, że ani razu nie żałowałyśmy podjętej decyzji o uczestnictwie w projekcie. Nieważne, że to dodatkowy obowiązek, bo regularnie trzeba było logować się na platformie MOODLE, czytać, analizować, wyciągać wnioski, dopisywać własne przemyślenia (stosując język uczniowski: odrabiać pracę domową). Możliwość uczestnictwa w projekcie było jednym z najlepszych doświadczeń, jakie trafiło się nam na naszej dotychczasowej ścieżce zawodowej.

Spotkania warsztatowe prowadzone przez Annę i Agnieszkę poruszały różnorodną tematykę. Nadrzędnym celem tych spotkań było przygotowanie uczestników szkolenia do wejścia w rolę koordynatorów procesu wspomagania przedszkoli w kształtowaniu kompetencji kluczowych dzieci. Prowadzące rozpoczęły od głównych celów, jakie mamy osiągnąć w projekcie i wyjaśnienia, czym są kompetencje kluczowe, a mianowicie: wiedza, umiejętności i postawy. Materiał ten pomógł nam w pierwszych spotkaniach z dyrektorami oraz na radzie pedagogicznej dla nauczycieli przedszkoli. Zaprezentowałyśmy je nauczycielom według wytycznych omówionych na spotkaniach stacjonarnych. Jedna z nas podała to na przykładzie kompetencji społecznych i obywatelskich. Wiedza to znajomość przez dzieci wierszy: Władysława Bełty „Katechizm polskiego dziecka” oraz jego współczesnej wersji autorstwa Joanny Olech „Kto ty jesteś?”. Umiejętności przedstawione zostały jako znajomość symboli narodowych, a mianowicie flagi, godła i hymnu narodowego oraz bardzo popularnej obecnie kokardy narodowej. Postawa to znajomość zachowania się przy wykonaniu hymnu polskiego: zdejmujemy czapkę i stoimy na baczność. Postawą jest też umiejętność zatańczenia poloneza (kobieta podaje lewą rękę partnerowi, a prawą trzyma suknię.

Partner podaje prawą rękę partnerce, a lewą trzyma z tyłu, by jego postawa była wyprostowana itp...).

Warsztaty stacjonarne składały się z VII modułów. Jeden z nich skupiał się na rozwijaniu kompetencji kluczowych w wychowaniu przedszkolnym. Metodyczki przybliżyły nam między innymi: zadania rozwojowe wieku przedszkolnego, okresy i strefy rozwoju dziecka, diagnozę pracy przedszkola w czterech krokach oraz pokazały, jak diagnozować pracę przedszkola. Bardzo cennym uzupełnieniem pierwszego spotkania był wykład prof. Jana Fazlagicia, pracownika naukowego Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Prof. Fazlagić omówił „Nowoczesne trendy w nauczaniu: wyzwania w odniesieniu do szkoły XXI wieku”. Prezentacja wykazała zasadność zmian, które mają wpływ na dalsze wybory ucznia. Pokazał, jak rozwój przemysłowy i rynek pracy wpływają na zdobywanie przez ucznia nowych umiejętności. Czy edukacja jest gotowa na tak dynamiczne zmiany? Wspomniała o tym również dr Marzena Żylińska, pisząc na swoim blogu: W przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele uczą dzisiejszych uczniów rozwiązywania problemów jutra¹. Zdanie dr Żylińskiej idealnie wkomponowało się w temat wykładu prof. Jana Fazlagicia.

Drugie spotkanie weekendowe przybliżyło nam metody i techniki pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym w obszarze kształtowania kompetencji kluczowych. Otrzymałyśmy mnóstwo materiałów metodycznych, które ułatwiły nam zrozumienie dokumentów diagnozujących potrzeby przedszkola. Prowadzące omówiły różne metody pracy w przedszkolu, np.: Dziecięcą Matematykę, Metodę Krakowską, gimnastykę twórczą Labana, metodę projektów, naturalną naukę języka i wiele innych. Większość uczestników szkolenia wcześniej nie miało nic wspólnego z przedszkolem, a omówienie i pokazanie za pomocą konkretnych zadań wybranych metod pomogło nam zrozumieć cele ich zastosowania w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Oprócz tego uczestnicy również

¹ <https://osswiata.pl/zylinska/>

KATARZYNA GOŁUBIEW BARBARA SZCZEPANIAK

DOBRA PRAKTYKA

dzielili się wiedzą i polecali inne, sprawdzone już metody, które stosują w swoich miejscach pracy – bibliotekach pedagogicznych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Spotkanie warsztatowe uzupełnił wykład nauczyciela Aleksandra Pawlickiego „Motywacja we wspomaganium”. Prelegent przedstawił wizję uczestnictwa w projekcie od strony nauczyciela i dyrektora placówki wspomaganiej. Podkreślił, czego oczekują osoby wspomagające i jakie mogą mieć obawy. Przedstawił narzędzia, które pomogły nam zrozumieć potrzebę i sens zmian nadchodzących w edukacji. Uczniowie we współczesnej szkole często nie rozumieją, o czym mówią ich nauczyciele! Jeżeli nie zmienimy metod nauczania, to dzieci nie poradzą sobie w przyszłości nie tylko z wyborem studiów, zawodu, ale również na rynku pracy. Wykładowca wspominał też o metodzie 5Q i zadał nam następujące pytania: Czego możemy zrobić WIĘCEJ, aby osiągnąć cel? Czego możemy robić MNIEJ, aby osiągnąć cel? Co możemy robić INACZEJ, aby osiągnąć cel? Co możemy PRZESTAĆ robić, aby osiągnąć cel? Co możemy ZACZAĆ robić, aby osiągnąć cel? Prelegent odpowiedział na te pytania, zasiewając w nas, słuchaczach, ziarno optymizmu. Metoda 5Q pomogła nam spojrzeć na cel wspomaganiania z innej perspektywy. Na tych samych zajęciach nasze prowadzące kontynuowały rozpoczęty przez Aleksandra Pawlickiego wątek.

Trzecia część spotkań stacjonarnych dotyczyła warsztatu diagnostyczno-rozwojowego. Prowadzące przedstawiły bank pomysłów, które stosują w swojej pracy metodycznej. Omówiono metodę dyskusji ogniskowej, metodę SMART, cykl Kolba, harmonogram Gantta i wiele innych. Dla użytkowników projektu ważne było omówienie monitorowania działań w ramach procesu wspomaganiania oraz pytań, jakie powinien sobie zadać wspomagacz/ewaluator procesu. Ćwiczenia grupowe, tak często wykorzystywane na warsztatach, uzupełniliśmy zastosowaniem narzędzia „Profil szkoły/przedszkola”, który, jak się później okazało, idealnie sprawdził się we wspomaganianych placówkach. Ponadto w trakcie spotkań z radami

pedagogicznymi wybranych przez nas przedszkoli wykorzystaliśmy poznane na zajęciach z Anną Natorą i Agnieszką Staszewską-Mieszek takie metody, jak „Poker kryterialny” oraz alternatywne narzędzie ewaluacji: Kosz i walizkę.

Na ostatnim spotkaniu stacjonarnym miałyśmy również ogromną przyjemność uczestniczyć w wykładzie Jarosława Kordzińskiego Potrzeby rozwojowe szkoły – jak je badać? Prowadzący wyjaśnił, co rozumie pod pojęciem rozwoju szkoły. Odpowiedział również na pytanie, co powinniśmy uwzględnić badając potrzeby rozwojowe wspomaganianych placówek, a mianowicie: obraz – wizję – wyobrażenie, a w rezultacie – cel instytucji. Prelegent podkreślił, że istotnymi czynnikami są również ustalenie wspólnych priorytetów, rozpoznanie zasobów placówek i analiza ryzyka związanego z procesem wspomaganiania. Przedstawił i krótko omówił kilka metod pomocnych w określaniu potrzeb rozwojowych wspomaganianych instytucji: SWOT, Profil szkoły, Siatka celów, Pytania kartezjańskie, Poziomy Logiczne Dłttsa, Drzewko ambitnego celu, 5Q, Podróż bohatera. Kilka z wymienionych metod (a na pewno dwie pierwsze) zostały omówione szczegółowo przez Annę Natorą i Agnieszkę Staszewską-Mieszek, natomiast o metodzie 5Q w swoim wykładzie mówił Aleksander Pawlicki.

Jak już wspomnieliśmy, teoria przeplatana była praktycznymi ćwiczeniami do zastosowania podczas procesu wspomaganiania, ale nie tylko. Prowadzące na jednych z zajęć przedstawiły zalety wykorzystania japońskiego teatryku KAMISHIBAI w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Teatryk KAMISHIBAI był nam doskonale znany. W bibliotece pedagogicznej prowadzone są zarówno lekcje biblioteczne dla dzieci z wykorzystaniem KAMISHIBAI, jak i warsztaty dla nauczycieli czy bibliotekarzy z bibliotek publicznych, dotyczące metod pracy z tym teatrem. Z powodzeniem robi to nasza koleżanka z Wydziału Opracowania Zbiorów. Pomyśleliśmy zatem, że w przedszkolach, które wspomagamy, zorganizujemy dzieciom i nauczycielkom zajęcia pokazowe z wykorzystaniem KAMISHIBAI. Zajęcia te okazały się strzałem w dziesiątkę.

UCZESTNICZYŁAM W DOSKONALENIU MARKPIW – REFLEKSJE



Jedna z nas przeczytała Czulość, a druga Groszki. Dzieci uczestniczące w zajęciach były zachwycone drewnianą walizką i z zachwytem wystuchały bajek z magicznej skrzynki. Wspomagane przez nas placówki zdecydowały się na zakup teatrzyków KAMISHIBAI oraz na warsztaty „Teatrzyk KAMISHIBAI w pracy z matym dzieckiem”. Należy podkreślić tutaj zasługi Agnieszki Mieszek-Staszewskiej oraz Anny Natory, które zachęciły nas do wykorzystania teatrzyków KAMISHIBAI w przedszkolu.

Prowadzące Anna i Agnieszka przedstawiły nam różnorodne metody aktywizacji ucznia/nauczyciela. Ćwiczenie „Znajdź kogoś, kto...” od razu pokazuje umiejętności pytanego. Na kartce mamy kilka pytań dotyczących pewnych zdolności, np. znajomości języka angielskiego (porozumiewanie się w językach obcych), origami (kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne) czy pracy metodą dramy (rozwijanie kompetencji świadomość i ekspresja kulturalna). Metoda ta (wykorzystana przez nas na pierwszym spotkaniu z radą pedagogiczną) pozwoliła na odkrycie swoich pasji i zainteresowań. Ćwiczenie to wykorzystaliśmy też w prowadzonych przez nas sieciach

współpracy i samokształcenia nauczycieli przedszkole „Zaczytane przedszkolaki” i „Inspiracje są wśród nas” (sieć nauczycieli bibliotekarzy). Dzięki tym pytaniom zdobyliśmy chętnych do dzielenia się wiedzą na temat dramy i origami. Metody prezentowane na warsztatach przez Annę i Agnieszkę wykorzystaliśmy również na prowadzonych przez nas warsztatach „Emocje zapisane w książkach” oraz „Warsztaty z przyjaźnią w tytule – o trudnej sztuce nawiązywania relacji”. Zastosowaliśmy tu linię życia, która polegała na wymienieniu ważnych osób, które spotkaliśmy na różnych etapach życia (przedszkole, szkoła podstawowa, szkoła średnia i studia, pierwsza praca i obecna praca). Co ciekawe i warte podkreślenia: w odpowiedziach większości uczestników zawsze byli nauczyciele!

15 września nasze prowadzące nawiązały do Dnia Kropki i pokazały, jak zwykła kropka rozbudza kreatywność ucznia. Wykorzystaliśmy ten pomysł w pracy i opracowaliśmy scenariusz lekcji bibliotecznej „Kropka jest najważniejsza!”. Zajęcia te są w stałej ofercie naszej biblioteki i cieszą się ogromnym powodzeniem. Podobnie zresztą jak zajęcia dla nieco starszych uczniów (szkoły ponadpodstawowe)

KATARZYNA GOŁUBIEW BARBARA SZCZEPANIAK

DOBRA PRAKTYKA

„Jestem inteligentna/inteligentny. Potrafię czytać ze zrozumieniem”. Brzmi intrygująco? Już wyjaśniamy, o co chodzi i jaki ma to związek z projektem MARKPIW. Jedna z nas, po kilkuletniej przerwie w prowadzeniu lekcji bibliotecznych, po zaprezentowaniu na szkoleniu stacjonarnym metody JIGSAW zaofiarowała przeprowadzenie zajęć dla młodzieży ze szkół średnich z wykorzystaniem tej metody. Lekcje z wykorzystaniem JIGSAW przypadły do gustu zarówno młodzieży, jak i towarzyszącym jej nauczycielom. Niemniej jednak to, że tego typu zajęcia („Kropka jest najważniejsza!” oraz „Jestem inteligentna/inteligentny. Potrafię czytać ze zrozumieniem”) pojawiły się w naszej ofercie edukacyjnej, zawdzięczamy prowadzącym stacjonarne szkolenie MARKPIW.

Na zakończenie zajęć Anna Natora z Agnieszką Staszewską-Mieszek zaprezentowały metodę dramy, którą nazwały „rada pedagogiczna”. Zadanie polegało na tym, by w taki sposób kierować dyskusją, aby inni rozmówcy nie domyślili się, w jakiej roli się znaleźli, jednocześnie tak należało odbierać komunikaty od innych, by domyślić się roli, jaka została nam przypisana. Metodę wykorzystaliśmy na pierwszych warsztatach dotyczących dramy w Sieci Współpracy i Samokształcenia Nauczycielek Bibliotekarek „Inspiracje są wśród nas”. Planujemy jeszcze w tym roku przeprowadzić warsztaty „Drama – czy to dramat w bibliotece”, na których z pewnością tę metodę wykorzystamy.

Uczestnicy po ukończeniu warsztatów stacjonarnych zostali objęci opieką doradców metodycznych, którzy na bieżąco konsultują się ze swoimi podopiecznymi. Naszą doradczynią została Mirosława Pleskot (MSCDN Warszawa), której pomoc okazała się nieodzowna. Konsultowała z nami metody zastosowane w radach pedagogicznych, pomagała ustalić wskaźniki rozwijania kompetencji uczenia się i świadomości ekspresji kulturalnej. Pomogła nam opracować roczny plan wspomagania. Wsparcie doradcy: konsultacje e-mailowe, osobiste czy telefoniczne bardzo wzmocniły naszą samoocenę w tym projekcie i bez wątpienia to jest wartość dodana w realizacji procesu wspomagania.

Dodatkowo nasza doradczyni na każdym kroku udzielała nam cennych wskazówek metodycznych i wspierała nas w działaniach związanych z realizacją zadań procesu wspomagania.

Pomocne okazały się również spotkania stacjonarne sieci współpracy i samokształcenia „Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu kompetencji kluczowych dzieci”. Dotyczyły one m.in. form monitorowania placówek, analizowania danych do sprawozdania oraz przygotowania końcowego raportu ewaluacyjnego.

Potowa działań związanych z procesem wspomagania za nami. Jesteśmy dobrej myśli, a wspomniany wcześniej cytat Elżbiety Zubrzyckiej: *A co, jeśli mi się uda? nabrał innego, bardziej pozytywnego znaczenia. I to nie tylko w naszym rozwoju zawodowym, ale i osobistym! Obserwujemy zmianę, jaka w nas zaszła. Jesteśmy już innymi bibliotekarkami. Po uczestnictwie w projekcie MARKPIW nauczyciel inaczej postrzega proces edukacji uczniów. Dlatego polecamy wszystkim uczestnictwo w II cyklu MARKPIW (może właśnie tym nauczycielom, którzy na co dzień nie mają styczności z uczniami, przez co myślą, że nie mają wpływu na ich edukację – tak jak to było w naszym przypadku). Myślimy, że jest to ciekawa alternatywa. Może to dobry kierunek, chroniący przed wypaleniem zawodowym, dla nauczycieli dyplomowanych, którzy pozornie osiągnęli już wszystko? A może to punkt w awansie zawodowym nauczyciela mianowanego? W każdym razie warto spróbować.*

Na koniec chcielibyśmy zacytować słowa Adama Mickiewicza, które Anna Natora przekazała wszystkim uczestnikom na pierwszym spotkaniu stacjonarnym MARKPIW: *Bóg nic darmo nie daje, lecz wszystko otwiera, i każdy z Boga tyle, ile chce, zabiera.* Słowa te znajdują doskonałe odzwierciedlenie w projekcie MARKPIW. Każdy z nas skorzystał z projektu na tyle, ile chciał i wykorzystał poznane metody tak jak chciał. Dziękujemy, Aniu, za ten cytat Mickiewicza. Towarzyszy nam nieustannie i motywuje nas do nowych działań. ●

UCZESTNICZYŁAM W DOSKONALENIU MARKPIW – REFLEKSJE



JOANNA RUTKA jest nauczycielem dyplomowanym z 25-letnim stażem w pracy z dziećmi na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Od 8 lat pełni funkcję wicedyrektora w Publicznej Szkole Podstawowej nr 3 im. Jana Długosza w Radomiu. Ciągłe poszukuje nowych wyzwań, kreatywna oraz ciekawa świata. Uwielbia podróże i książki. Marzy o ponownej podróży na Majorkę – na emeryturze chciałaby tam zamieszkać.

Jej motto życiowe to słowa Abrahama Lincolna: *Kto ma cierpliwość, będzie miał, co zechce.*

DOBRA PRAKTYKA

Miałam przyjemność uczestniczyć w I edycji projektu MARKPIW. To wspaniały projekt, odmieniający postrzeganie siebie i innych. Swobodna, niekrępująca atmosfera stworzyła idealne warunki do przyswojenia ogromnej dawki wiedzy, a możliwość sprawdzenia swoich umiejętności w praktyce pozwoliła na zdobycie – niezbędnej dla osoby profesjonalnie wspomagającej szkołę – pewności i wiary we własne umiejętności.

Jako nauczyciel z 27-letnim stażem pracy oraz wieloletni wicedyrektor szkoły, kończący kolejne już (trzecie) studia podyplomowe, doszłam do takiego momentu w swoim życiu zawodowym, że zastanawiałam się, co dalej robić. Miałam wrażenie, że stoję w miejscu i nie rozwijam się już ani jako nauczyciel, ani jako człowiek. Stałam się po prostu „robotnikiem” starającym się jak najlepiej wykonywać swoją pracę. Praca przestała dawać mi radość i satysfakcję. Kiedy zadzwonił do mnie dyrektor MSCDN w Radomiu, pan Bogusław Tundzios, z informacją, że szuka odpowiednich osób do nowego projektu i tą osobą jestem właśnie ja, bez wahania zgodziłam się na udział w projekcie – prawie w ciemno. Samo wspomaganie było mi znane. Po zapoznaniu się z informacjami o szkoleniu byłam rozbawiona, okazało się bowiem, że przez niemal osiem lat „wicedyrektorowania” nieświadomie pracowałam

właściwie jako osoba wspomagająca szkołę. Przy najmniej częściowo.

Moja pierwotna wizja pracy jako osoby wspomagającej szkołę łączyła się ściśle z moimi doświadczeniami zawodowymi. Szkolenie pokazało mi wiele możliwości rozwoju oraz wskazało konieczność nieustannego zwiększania swoich kompetencji. Największą trudnością było wyzwanie połączenia pracy, życia prywatnego i szkolenia w jedną całość. Była to dobra praktyka zarządzania własnym czasem. Na szkoleniu zaskoczyło mnie przede wszystkim ogromne zaangażowanie prowadzących i wspieranie uczestników na każdym etapie szkolenia oraz po jego zakończeniu. Ciekawe metody i formy prowadzenia szkolenia umożliwiły przekładanie teorii na praktykę i usystematyzowanie własnych umiejętności. Zapamiętam na pewno poradę o dostrzeganiu własnego potencjału, jaki każdy z nas posiada i który przy połączeniu z merytoryczną wiedzą i warsztatem stanowi klucz do sukcesu.

Prowadzące szkolenie: Dorota i Basia to osoby niesamowicie inspirujące i pełne pozytywnej energii. Zaimponowała mi ich wiedza i doświadczenie oraz umiejętność dzielenia się tym z uczestniczkami projektu. Od początku nas wspierały, dodawały otuchy i stawały do pionu w chwilach zwątpienia.

JOANNA RUTKA

DOBRA PRAKTYKA



Pokazały mi, że mogę i potrafię więcej niż sama przypuszczałam. Szkolenie było przygodą w gronie wspaniałych i nietuzinkowych ludzi. Każde spotkanie dawało ogromną dawkę wiedzy oraz przestrzeń do wymiany doświadczeń przy realizacji poszczególnych zadań. Atmosfera sprzyjała konstruktywnej pracy, a także kontaktom towarzyskim przy kawie i herbacie oraz podczas wspólnych obiadów.

Projekt MARKPIW jest bardzo dobrze przemyślany merytorycznie, uporządkowany i obrazowy. Pozwala na odnalezienie się w nowej roli jako osoba wspomagająca, jak również na przetożenie tej wiedzy na inne pola własnych działań zawodowych, niekoniecznie w przestrzeni wspomagania. Odkryłam, jak fascynujące może być wspomaganie, a panie prowadzące umiały nas wszystkich do tego zachęcić i zainspirować. Wszystkie uczestniczki wyszły po szkoleniu uśmiechnięte, z pozytywnym nastawieniem do nowego wyzwania. W koronach, jako „królowe wspomagania”, wyglądałyśmy olśniewająco. To było magiczne odkrycie własnego potencjału.

Projekt MARKPIW jest doskonałą możliwością doksztacenia się w bezpłatnej i wartościowej formie. Osoba decydująca się na udział w projekcie zdecydowanie powinna być osobą zorganizowaną i zmotywowaną. Niezbędne jest również kreatywne myślenie oraz chęć zwiększania swoich umiejętności. Zarządzanie własnym czasem będzie także dużym atutem w trakcie szkolenia przy łączeniu obowiązków prywatnych z zawodowymi. ●



UCZESTNICZYŁAM W DOSKONALENIU MARKPIW – REFLEKSJE



MAŁGORZATA JASZCZYK jest nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej w Publicznej Szkole Podstawowej nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej w Białobrzegach. Obecnie wychowawca klasy I, a od 8 lat wicedyrektor szkoły. *Od najmłodszych lat pragnęłam zostać nauczycielem i to pragnienie realizuję już 29 rok. Nigdy nie zmieniałabym swojego zawodu, który jest jednocześnie moją pasją. Kocham dzieci, a swoją pracę staram się traktować jako misję i powołanie. Najbardziej cenię szczerłość, lojalność i bezinteresowność. Lubię czytać, podróżować, poznawać nowych ludzi i ciekawe miejsca.*

Nazywam się Małgorzata Jaszczyk, od 2011 roku jestem wicedyrektorem Publicznej Szkoły Podstawowej nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej w Białobrzegach. W czerwcu 2018 roku podjęłam decyzję o przystąpieniu do projektu Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania (MARKPIW), realizowanego we współpracy z MSCDN w Radomiu. Decyzję o udziale w projekcie poprzedziłam rozmową z dyrektorem szkoły, Jolantą Plesiewicz, która wyraziła zgodę na mój udział w projekcie i jednocześnie zaproponowała, aby placówką, którą obejmę wsparciem, była szkoła, w której pracuję. Okazało się to dla mnie nowym wyzwaniem i kolejnym doświadczeniem.

Przygoda z projektem MARKPIW rozpoczęła się od odbycia szkolenia przygotowującego do prowadzenia procesu wspomagania w zakresie kompetencji matematyczno-przyrodniczych na I etapie kształcenia.

Na podstawie rozmowy z dyrektorem szkoły, warsztatu diagnostyczno-rozwojowego z zespołem zadaniowym, w skład którego weszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, wyłoniony został obszar rozwojowy szkoły. Niewątpliwie jako wicedyrektorowi i nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej łatwiej było mi pomóc zespołowi określić potrzeby rozwojowe szkoły. Znajomość kierunków polityki oświatowej, wnioski z nadzoru pedagogicznego, analiza i wyniki ze sprawdzianu kompetencji trzecioklasisty, wnioski z ewaluacji wewnętrznej utwierdziły mnie w przekonaniu, że potrzeby te zostały dobrze określone. Nauczyciele zauważyli, że wykorzystywane na zajęciach metody oraz motywujące prowadzenie

zajęć nie zawsze przekładają się na oczekiwane rezultaty. Wskazali potrzebę nabycia nowych technik, sposobów uatrakcyjniania zajęć, wymianę doświadczeń między sobą, a także konieczność wzmocnienia swoich umiejętności w ramach rozwijania kompetencji matematyczno-przyrodniczych. Nauczyciele chcieliby nabyć nowe umiejętności związane ze stosowaniem technik i metod wspomagających proces edukacyjny. Wspólnie wyznaczyliśmy zadania do realizacji i opracowaliśmy harmonogram działań.

Zdawałam sobie sprawę, że do realnych zmian dojdzie wtedy, gdy wszyscy będą chcieli je wprowadzić i wiedzieli, jak to zrobić. Szkolenie, które poprzedziło proces wspomagania i realizację zaplanowanych działań, dało mi solidną wiedzę, pozwoliło na poznanie narzędzi, które umożliwiły przejście wszystkich etapów wspomagania mojej placówki. Początkowo nauczyciele odnosili się do modelu wsparcia z ostrożnością, traktując go jako kolejną zmianę, która utrudni, a nie ułatwi i pomoże w pracy. W tym miejscu nadmienię, że duże znaczenie miało moje doświadczenie zdobyte na stanowisku wicedyrektora. Myślę, że umiejętność zarządzania zespołem, wspieranie nauczycieli w ich działaniach, słuchanie, akceptowanie niepokojów, wyjaśnianie wszystkich wątpliwości, stworzenie atmosfery bezpieczeństwa spowodowało, że z czasem nauczyciele zaczęli dostrzegać widoczne efekty swojej pracy i z większym zaangażowaniem podejmowali kolejne wyzwania. Wspólne przetamywanie oporu, podtrzymywanie motywacji do działania, wzajemne inspirowanie się do rozwoju spowodowało, że nauczyciele wzięli odpowiedzialność za poprawę jakości pracy szkoły.

MAŁGORZATA JASZCZYK



Obecnie realizujemy kolejne działania, zgodnie z opracowanym harmonogramem. Nauczyciele na swoich zajęciach wykorzystują umiejętności zdobyte podczas warsztatów, w których brali udział. Były to warsztaty na temat gier i zabaw w kształtowaniu umiejętności matematycznych, warsztaty poświęcone wykorzystaniu TIK w kształtowaniu umiejętności matematycznych i przyrodniczych w edukacji wczesnoszkolnej, warsztaty na temat doświadczeń i eksperymentów przyrodniczych. Ponadto nauczyciele utworzyli „Bank zadań z tzw. niedorzecznościami”, które rozwiązują z uczniami na zajęciach. Owoce dotychczasowych działań można było zaobserwować podczas lekcji otwartych. Nauczyciele, którzy realizują zadania w projekcie, wzbogacili swój warsztat pracy, wypracowali i wdrożyli nowe rozwiązania dydaktyczne. Doskonalili umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej. Nastąpiła integracja zespołu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Na potrzeby projektu na stronie internetowej szkoły powstała zakładka promująca działania w projekcie (<https://pspken.bialobrzegi.pl>).

Ważnym aspektem w całym procesie wspomaganie szkoły jest to, że z wszelkimi problemami, wątpliwościami mogłam zwrócić się do

doradcy, Bogusława Tundziosa, kierownika MSCDN Wydziału w Radomiu. Na każdym etapie wspomaganie zawsze służył pomocą i wsparciem. Ogromną korzyścią jest także możliwość pracy w sieci. Taka forma doskonalenia umożliwiła mi poznanie nowych narzędzi, metod pracy, dostarczyła nowych pomysłów na ciekawe lekcje, co mogłam również przekazać swoim nauczycielom. Dzięki doskonaleniu w sieci mogłam podzielić się swoją wiedzą, umiejętnościami, doświadczeniami. Niezwykle cenne okazało się nawiązanie kontaktów z innymi nauczycielami, podtrzymywanie tych kontaktów i wzajemne wspieranie się. Niewątpliwą korzyścią uczestnictwa w projekcie jest możliwość udziału w pilotażowym procesie walidacji, którego celem jest określenie stanu przygotowania do ewentualnego ubiegania się o certyfikat w zakresie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

Udział w projekcie jest dla mnie formą osobistego rozwoju. Funkcja wicedyrektora, osoby przeprowadzającej proces wspomaganie oraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wzajemnie się uzupełniają i pozwalają, aby cały proces wspomaganie przebiegał w sposób harmonijny i stwarzał warunki do rozwoju mojej szkoły oraz nauczycieli, których pracę nadzoruję. ●

CO WARTO PRZECZYTAĆ?



DR TOMASZ KOZŁOWSKI jest socjologiem, trenerem, ekspertem Fundacji Bonum Humanum, twórcą Poznańskiego Centrum Szkoleniowo-Badawczego. Doświadczony dydaktyk i menadżer edukacji. Autor szeregu publikacji z obszaru zarządzania oświatą. Stały publicysta „Dyrektora Szkoły”, „Wczesnej Edukacji”, „Psychologii w szkole”.

CO WARTO PRZECZYTAĆ?

TOMASZ KOZŁOWSKI

57 PROBLEMÓW ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

Małgorzata Dutka-Mucha Marlena Zaborniak
Krzysztof Gawroński (redaktor naukowy)

Wolters Kluwer, 2018

Jestem w tej uprzywilejowanej sytuacji, że mam okazję obserwować funkcjonowanie systemu oświaty z dwóch perspektyw. Pierwsza z nich to punkt widzenia typowo akademicki: socjologia edukacji, obserwowanie procesów w makroskali i beznamienne opisywanie ich z bezpiecznego dystansu, jaki odziera moje biurko od świata, o którym piszę i który staram się zrozumieć. Druga perspektywa jest bardzo dosłowna i bezpośrednia: mam okazję do częstych szkoleniowych spotkań z uczniami, z nauczycielami oraz ich przełożonymi. Często rozmawiam również z rodzicami. Dzięki temu mogę podejrzewać, że mam nieco lepszy wgląd w mieszanie się teorii z praktyką. To sprawia, że tym chętniej przeczytałem najnowszą pozycję wydawnictwa Wolters Kluwer z serii Inspiracje Edukacyjne: „57 problemów zarządzania oświatą”. Książka Małgorzaty Dutki-Muchy, Marleny Bernadety Zaborniak i Krzysztofa Gawrońskiego stanowi mocno subiektywny (autorzy podkreślają to zresztą we wstępie) wgląd w codzienność nauczyciela czy, szerzej, menadżera edukacji.

Książka stanowi trafne uporządkowanie kilku przenikających się sfer z całą ich złożonością. Jest to o tyle potrzebne i przenikliwe podejście, że dobrze nazywa wszystko to, na co nauczycielom zwyczajnie brak czasu. Paradoksalnie, czas nie znalazł się na długiej liście, choć osobiście uważam, że jego niedobór jest jedną z najbardziej dojmujących potrzeb z perspektywy nie



tylko nauczyciela, ale także ucznia i rodzica. Paradoks ucznia mówi, że trzeba dobrze się uczyć, mieć znajomych i być wypoczętym, przy czym realnie można spełnić tylko dwa wymogi. Goszcząc w wielu szkołach, nauczyłem się, że funkcjonuje również paradoks szkoły: placówka powinna wychowywać, uczyć i optymalnie funkcjonować od strony formalno-prawnej. I też można mieć tylko dwie z tych trzech rzeczy. A dlaczego? Powodów jest – przynajmniej – 57. Znajdziemy wśród nich prawdziwą mozaikę wyzwiań (autorzy – nie licząc tytułu – wolą taką właśnie nomenklaturę, i to chyba trafna droga), jakie piętrzą się przed pracownikami sektora edukacyjnego. Mamy tam przemiany strukturalne, takie jak nabywanie szkół (problem nr 4), zarządzanie szkołami w sieci (6), jakość warunków pracy i nauki (13), prawo jako narzędzie zarządzania (28), obszary kontroli w oświacie (56).

TOMASZ KOZŁOWSKI

Wtórują im aspekty „codziennej praktyki”, takie jak np. *teamwork* w szkole (51), rola ewaluacji w rozwoju szkoły (57), planowanie zadań i podejmowanie decyzji (31), komputer w pracy dyrektora (21), edukacja kadr kierowniczych (46), rola biznesu w edukacji (47). Są wreszcie problemy dla mnie – socjologa – najbardziej zajmujące, czyli szeroko rozumiane społeczne kompetencje i aspekty organizacyjnej kultury: ujarzmienie stresu w szkole (17), refleksyjność i krytyczne myślenie (44), szacunek (43), przyjaźń w pracy menadżera (42), porozumiewanie się z przełożonymi (19). I tak dalej.

Jestem pewien, że – w zależności od autora – lista „wyzwań” mogłaby wyglądać zupełnie inaczej. Sam pewnie położyłbym nacisk na jeszcze inne czynniki. Niemniej, publikacja ta stanowi doskonały wgląd w złożoność szkolnej rzeczywistości. Ponadto ogromnym atutem książki jest jej przejrzystość. Sam staram się stronić od nazbyt teoretycznego języka, który miast zasypywać przepaść dzielącą go od praktyki, wyłączenie ją pogłębia.

Książka „57 problemów...” jest od tego błędu – na szczęście – wolna. Każdy rozdział – o czym autorzy wspominają – nie jest dłuższy od... wstępu. Materiał przedstawiony jest w sposób jasny i pogładowy, w gruncie rzeczy stanowi on zaproszenie do samodzielnych eksploracji w danym zakresie. Każdy z rozdziałów to ledwie zarys bardziej złożonego fragmentu szkolnej czasoprzestrzeni. Ale na tym właśnie polega wartość tej publikacji: to kompendium mające uwrażliwić, uświadomić, a nie przeciążyć i załamać.

W dedykacji otwierającej zbiorów autorzy wskazują, że książka przeznaczona jest dla dyrektorów szkół oraz studentów i słuchaczy. To zupełnie niepożądane zawężenie grona odbiorców. W moim odczuciu „57 problemów...” powinien przekartkować każdy, komu leży na sercu dobro uczącego się pokolenia. To książka – również – dla rodziców i opiekunów. W moich rozmowach z nauczycielami nieustannie powraca wątek roszczeniowych postaw rodziców względem szkoły. Jest w tym wiele prawdy: edukacja, jak wiele innych sfer życia, niepostrzeżenie przeewoluowała do stadium produktu, który się nabywa

i konsumuje. Rodzic w murach szkoły czuje się często jak klient, który ma prawo oczekiwać idealnej usługi w postaci wyedukowania jego dziecka. Jeśli proces napotyka przeszkody – ma prawo do reklamacji. I czyni to często. Co więcej, jest również bezwzględny w stosunku do dziecka (uczniowie podkreślają w dyskusjach ze mną, że zdaniem rodzica ocena niższa niż czwórka nie powinna się przytrafić, co stanowi dla nich iście wyczerpujący i stresujący standard).

Powyższe przykłady sugerują, że światy nauczyciela, ucznia i rodzica zaczynają mówić zupełnie innym językiem, który ma coraz mniej punktów stykowych. „57 problemów...” jest na tym gruncie próbą zbudowania wspólnego słowniczka, elementarza pojęć podstawowych, który umożliwi rozeznanie się w trudnej materii świata edukacji.

W całym zbiorze brakuje mi nieco naświetlenia problemu nadrzędnych wartości. Autorzy trafnie wskazują na typowe wyzwania, nie definiują jednak, w imię czego w ogóle owe wyzwania podejmować. Niby wiadomo, że dla lepszej przyszłości pokoleń (a więc i swojej własnej), ale brak jest odpowiedzi na pytanie, dlaczego ta przyszłość ma wyglądać tak, a nie inaczej. Czy powinniśmy kształcić przyszłych pracowników, naukowców, rodziców, uczestników kultury, obywateli? Odpowiedź na to pytanie często zależy od przyjętego paradygmatu i prawdopodobnie nie ma na to jednoznacznej odpowiedzi wśród samych dyrektorów i nauczycieli. Ów brak jednoznacznej orientacji jest – w mojej opinii – jednym z najważniejszych problemów, od którego rozpocząłbym autorski appendix: po co nam szkoła, po co nam podział przedmiotów, dlaczego taki? Będąc, chcąc nie chcąc, „agentem” świata edukacji, na własne oczy widzę, jak szkoły – na różnym etapie – wpędzają swoich podopiecznych w wyścig szczurów. Czy właśnie tak postrzegamy szkolne zadania? A jeśli nie, jakie obowiązki powinna wypełniać szkoła, jakie zadania stawiać przed sobą i uczniami, by kształcić – przede wszystkim – szczęśliwych ludzi? Na to pytanie trudno jest udzielić jednoznacznej odpowiedzi, a z pewnością byłaby ona znacznie dłuższa od wstępu. Nie ulega jednak wątpliwości, że bez takich publikacji droga do rozwiązania tej zagadki będzie znacznie dłuższa. ●

CO WARTO PRZECZYTAĆ?

CICHE PRZYWÓDZTWO

David Rock

Dom Wydawniczy Rebis, 2019

Czasy się zmieniały, a zarządzanie w wielu przypadkach stoi w miejscu, korzeniami tkwi głęboko w epoce fordyzmu. Ludziom podobno płaci się dziś za myślenie: w końcu przeciętny pracownik jest dziś o wiele lepiej wykształcony, nie wspominając o jego ambicjach, aniżeli miało to miejsce jeszcze kilka dekad temu. A mimo to oczekuje się od pracowników nie tyle myślenia, co działania, i to najlepiej – a jakże – skutecznego. Widoczne jest to również, niestety, na obszarze edukacji. Innymi słowy, menadżerowie i dyrektorzy koncentrują się na zarządzaniu procesem, miast motywować ludzi do tego, za co ponoć im się płaci: do myślenia. Ciche przywództwo to książka, która z tego spostrzeżenia uczyniła punkt centralny. Dyrektorzy szkół i szefowie różnych placówek edukacyjnych i wychowawczych z pewnością powinni zapoznać się z głównymi тезami książki i zrobić – przy okazji – mały rachunek sumienia.

Jak często mamy do czynienia z sytuacją, gdy teoretycznie wszyscy wiedzą, co robić, a i tak rezultat jest marny? Zespół przenika inercja i niechęć. Proces ciągnie się w nieskończoność, a rezultaty nie zachwycają. Pleni się poczucie bezsensu. Remedium? Szkolenia. Podnoszenie wszelakich kompetencji. Tymczasem szkoli się ludzi wyłączone po to, by za jakiś czas stwierdzić, że niewiele to dało. Ciche przywództwo to próba zdiagnozowania przyczyn takiego stanu. Nie wykorzystujemy dostatecznie potencjału samodzielnego myślenia pracownika – mówi autor. Wolimy tracić czas, energię i zapał, myśląc za niego.

Książka jest boleśnie blisko praktyki, ale to ból konieczny. Dobrze, gdy autorzy nie owijają w bawetnę i mówią wprost, że jeśli chce się coś zmienić, to łatwo będzie. W podtytule mamy raptem sześć kroków, ale to droga całkiem długa i wyboista. David Rock

od razu mówi, że pozycję tę warto czytać etapami i robić sobie przynajmniej tygodniowe przerwy na dobre zrozumienie treści. Dlaczego będzie bolało? Bo zawsze, gdy chodzi o zmianę nawyków, piętrzą się trudności. Nawyki są niebezpiecznie wygodne. W nowomowie coachów nie na darmo proces ten określany jest wyjściem ze strefy komfortu. W żargonie neuronauki – a tej u Rocka sporo – idzie o przemodelowanie mentalnej mapy. A co najtrudniejsze, o przemodelowanie mapy podwładnych. I tutaj zaczynają się schody, pułapki, w które wpada masa menadżerów.

Podstawowy błąd ludzi, którzy zarządzają jakimś zespołem, polega na tym, że zakładają, że wszyscy myślą identycznie, a dokładniej – tak jak oni. Niby wiadomo, że każdy jest inny, ma inaczej poukładane w głowie, wyznaje nieco inne priorytety, tak naprawdę jednak najchętniej projektujemy na całe otoczenie nasze poznawcze kalki.

Drugi kardynalny błąd polega na transferze swoich strategii i swoich analiz na całą resztę. Mówiąc krótko, gdy podwładny narobił kłopotów, najczęstszą praktyką jest instruowanie go tak, by następnym razem błędu nie popełnił. Brzmi logicznie, ale jest to podejście nieefektywne: imputujemy swoją wizję świata, swoje oczekiwania i swoje skróty myślowe, które nijak mogą się mieć do czyjegoś punktu widzenia. Miast rozwijać – ograniczają i często frustrują.

Chodzi raczej o to, by podwładni do rozwiązań dochodzili własną drogą. Dlaczego? Bo zdaniem autora zrobią to z dużo większym zaangażowaniem, poczuciem decyzyjności, a gdy dopną swego – poczują zwyczajną frajdę, która jeszcze lepiej ich zmotywuje. W tym podejściu ukryta jest istota bycia cichym przywódcą. Zamiast stale kierować ludźmi, należy ich zainspirować i skłonić do samodzielnego



TOMASZ KOZŁOWSKI

SAMOKSZTAŁCENIE

działania. Pracownikowi zagwarantuje to rozwój i satysfakcję, a instytucji – osiągnięcie zamierzonego efektu. Taki proces da się odpowiednio zainicjować i przeprowadzić, na co Rock przytacza dziesiątki argumentów ze swojej szkoleniowo-akademickiej praktyki. Prowadzi do tego sześć kroków, o których wspomniano w podtytule.

1. Myśl o myśleniu. Jest niemal pewne, że nawet jeśli jesteś po wielu szkoleniach, pojęcie o sposobach działania mózgu masz niewielkie. Jeśli chce się być dobrym liderem i inspiratorem, trzeba poznać podstawowe szlaki ludzkich myśli, wysilić umysł i przyswoić minimum neuronauki i psychologii ewolucyjnej. Trochę sprawdzonej wiedzy pozwoli lepiej zrozumieć, czemu ludzie robią to, co robią, nawet jeśli mówimy im, żeby przestali.
2. Dostrzegaj potencjał. Nie koncentruj się na swojej wizji zadania, tylko na pracowniku, dla którego przełożony to osobnik najczęściej niemający pojęcia o specyfice pracy na konkretnym stanowisku. Zdaniem Rocka każdy ma niezbędny zasób energii, wiedzy i praktyki, by zaproponować swoje rozwiązania. Warto to wykorzystać dla satysfakcji obu stron. To zasada obowiązująca wszędzie, tak w rzeczywistości firmy, jak szkoły czy nawet domu.
3. Mów inspirująco. Znam ludzi, którzy dla stworzenia prostej procedury potrafią zwołać kilka zebrań, w trakcie których będą debatować, czy w tym celu wymienić pracowników i stworzyć nowe etaty w ramach nowej struktury, nie mówiąc o oddelegowaniu nowo powołanych zespołów celem stworzenia propozycji zmian w regulaminie. Mów zwięźle, konkretnie i szczerze. Sprawisz tym wszystkim wiele radości i zaoszczędzisz mnóstwo czasu.
4. Stymuluj efekt „aha!”. Ten rozdział to wszystko, na co zwierzchnik powinien zwracać uwagę, by wiedzieć, że jest na dobrej drodze. Terminem „taniec ku olśnieniu” Rock określa przemianę, jaka dokonuje się w chwili, gdy tworzymy nową

mapę mentalną. To niewerbalny odpowiednik okrzyku „Eureka”. I trzeba przyznać, że jest to najmocniejszy punkt całej książki. Stanowi on bowiem zbiór najróżniejszych scenariuszy prowadzenia rozmów tak, by były one dla podwładnych inspirującymi doznaniem, a nie przykrą zawodową koniecznością. Szczególnie interesująco wypada dokładna analiza mimiki zwiastującej przeżycie olśnienia – dzięki temu lepiej można poznać, czy pracownik właśnie dostrzega nowe możliwości.

5. Rozpalaj myślenie. Efekt eureka jest całkiem częsty, potem jednak zapominamy, że dobrym pomysłem trzeba się odpowiednio zaopiekować, ażeby nie spalił na panewce. Jak inicjować działanie, na ile poddać się instynktowi, gdzie umieścić komponent planowania, gdzie zaufać ludziom – to tylko niektóre z subtelności, na które autor zwraca uwagę. Cała część wzbogacona jest ogromną ilością dialogów, zwrotów, odpowiedzi, które pomagają być „akuszerem” dobrych pomysłów.
6. Śledzenie postępów. Ostatni krok to monitorowanie i informacja zwrotna. Ażeby samodzielne myślenie i wdrażanie pomysłów było skuteczne, należy je dobrze, świadomie i w kontakcie z pracownikiem obserwować.

Pewną słabością opracowania jest nieuwzględnienie prostej prawidłowości. Z pewnością możemy podać przykład instytucji, w których pracownikom po prostu nie chce się myśleć samodzielnie. Rock nie uwzględnił tego, że ludzie jednak bywają różni i że wielu osobom po prostu nie będzie się chciało. Niektórzy wręcz oczekiwali, że nadal prowadzić się ich będzie za rękę zgodnie z paradygmatem zarządzania procesem, w którym sugeruje się rozwiązania i zwalnia z samodzielności. Mimo to wywód Rocka jest błyskotliwy. Sądzę, że i tę ewentualność można by przedyskutować w zaproponowanej przez niego konwencji. ●

CO WARTO PRZECZYTAĆ?

OBLICZA CZŁOWIEKA

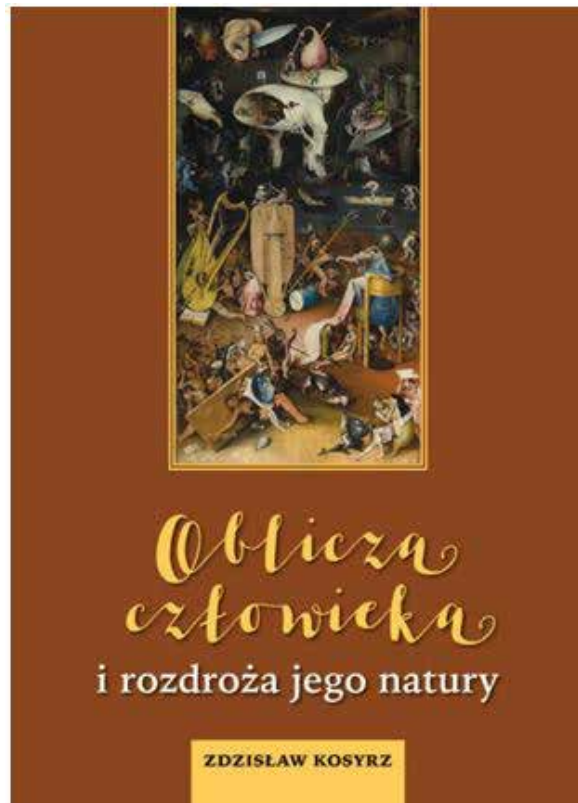
Zdzisław Kosyrz

Oficyna Wydawnicza von Velke, 2019

Ponoć ostatni ludzie, którzy mogli o sobie powiedzieć, że znany jest im literalnie cały stan zgromadzonej wiedzy, żyli w XVIII wieku. Od tego czasu ilość informacji poczęta przyrastać w takim tempie, że niemożliwością stało się objęcie ich jednym umyślem. Próby tego typu są współcześnie skazane na porażkę. Dzieła o charakterze encyklopedycznym są dziś relatywnie rzadkie, tym bardziej jeśli ich autorem jest jedna osoba. Tymczasem taka właśnie pozycja ujrzała światło dzienne dzięki wydawnictwu von Velke.

Autor Zdzisław Kosyrz, pedagog, autor ponad stu prac naukowo-badawczych, napisał książkę, o której można mówić *opus magnum*. „Oblicza człowieka” to ponad 600 gęsto zadrukowanych stron, na których przeprowadzona jest niezwykle wnikliwa antropologiczna wiwisekcja gatunku. Swym tytułem i formą nawiązuje ona do filozoficznych dzieł epoki Oświecenia, kojarzyć się może również z bestsellerem biologa Edwarda Wilsona „O naturze ludzkiej”. W porównaniu z pop-naukową książką twórcy socjobiologii, książka Kosyrza jest jednak dalece bardziej wnikliwą analizą dużo szerszego spektrum zachowań ludzkich.

Tytułowe „oblicza” to, chciałoby się rzec, cykl impresjonistycznych portretów, kreślonych w różnych kontekstach. Do prób opisanego tak rozległego tematu, jak człowiek sam w sobie, można by podejść z dużą rezerwą. Autorowi warto jednak zaufać, jego dzieło przypomina miejscami wysiłki ojców antropologii społecznej, którzy odległe podróże traktowali jako punkt wyjścia do refleksji nad człowiekiem. Kosyrz nie ukrywa, że i jemu namysł nad człowiekiem towarzyszył podczas wielu podróży, jakie odbywał przez całe życie. I podobnie jak w czasach narodzin wielkich teorii antropologicznych, Kosyrz stawia pytania o rolę i proporcje,



jakie odgrywają pierwiastki natury i kultury. „Oblicza” to próba ponownego zdefiniowania tych pojęć. Autor w swoich dociekaniach – nie tylko pedagogicznych – bardzo mocno odwołuje się do paradygmatu nauk ewolucyjnych i to ten właśnie stanowi ramy dla dalszej refleksji.

Poszczególne części pracy oscylują kolejno wokół: ego, sztuki i kreatywności, religii, konfliktów, terroryzmu, seksu, uzależnień, przesądów i manipulacji. Dobór ten jest bardzo subiektywny i z pewnością mógłby być uzupełniony, jednak nie ulega wątpliwości, że każdy z obszarów stanowi inspirujący przegląd konstruktów teoretycznych, pośród których nie brak osobistego poglądu autora, jak również podejmowania problemów wieloznacznych i dotąd nierozstrzygniętych.

Z perspektywy pedagoga książka jest szczególnie cenna przede wszystkim z uwagi na rozdział poświęcony działalności twórczej. Podnoszone są tam m.in. kwestie dotyczące źródeł dziecięcej kreatywności, co w obecnym kontekście

TOMASZ KOZŁOWSKI

SAMOKSZTAŁCENIE

społeczno-ekonomicznym stanowi niezbędny zasób wiedzy nauczyciela. Kreatywność bowiem urasta dziś do jednej z najważniejszych umysłowych kompetencji na rynku pracy. Zadanie to jest niezmiernie trudne, bo – jak pisze – skoro przyszło nam żyć w czasach, w których wychowanie i nauczanie nie są prostą konsekwencją tego, co było i tego, co jest tu i teraz, należą unikać w miarę możliwości działań schematycznych, pozornie skracających drogę do celu.

Nieustannie mutująca rzeczywistość czyni kreatywność kompetencją niezbędną, tymczasem kwestia jej wygaszania przez obecny system szkolny wciąż jest nie dość zauważana i dyskutowana. Nauczyciele bardzo często widzą ten problem wyraźnie, jednak wobec obostrzeń podstawy programowej, konieczności „przerobienia” całego materiału tak „abstrakcyjne” kompetencje schodzą na dalszy plan. Tym bardziej że niewątpliwie brak jest narzędzi do ich kształtowania. Kosyrz podejmuje również dyskusję wokół dylematów współczesnej pedagogiki: inteligencji i sposobów jej opisu i rozumienia, sensu bezstresowego wychowania czy stereotypów współczesnej psychopedagogiki.

Warto nadmienić, że Kosyrz jest nie tylko profesorem pedagogiki, ale i putkownikiem z długoletnim wojskowym stażem. Być może stąd właśnie bierze się uwaga, jaką poświęca on zagadnieniom roli sportu i kultury fizycznej w życiu człowieka. Jestem osobiście przekonany, że współczesne tendencje, by rugować tę sferę aktywności z procesu edukacyjnego młodych ludzi, stanowią nie tylko błąd, ale są znamię głębokiego niezrozumienia natury ciała i umysłu. Kinesjetyka, co potwierdzają współczesne badania, stanowi niezwykle ważny zasób dla ludzkiego mózgu. Ruch jest nie tylko sposobem utrzymania dobrego zdrowia. Ćwiczenia fizyczne nie bez powodu są nieodłącznym elementem praktyki duchowej wielu filozofii. Ruch w dostojnym znaczeniu uruchamia w człowieku zupełnie nowe drogi myślenia, które nie sposób wyćwiczyć inaczej.

Z punktu widzenia pedagoga na uwagę zasługuje również rozdział poświęcony uzależnieniom. Autor dokładnie przedstawia tam zarówno zagrożenia dobrze znane, jak i te stosunkowo nowe, jak cyberprzestrzeń i lekomania. Można zatem odnieść wrażenie, że książka Kosyrza to nie tylko namysł nad ludzką naturą, ale także osobliwa droga od przejawów człowieczego potencjału do największych zagrożeń, i odwrotnie.

Pewien niedosyt budzi praktyczna nieobecność tematu przemian antropologicznych, w obliczu których stanęliśmy pod wpływem rozwoju technologii. Jednym z doczesnych problemów jest przekraczanie granic człowieczeństwa, jak również pytanie o pewne jego aspekty wśród zwierząt (istota samoświadomości, języka, kultur i protokultur). W książce nie są podejmowane problemy związane z rolą technologii w codziennym życiu oraz jej wpływu na ludzkie procesy myślowe (a niewątpliwie jest to jeden z najważniejszych obecnie obszarów dyskusji nad potencjałem *Homo sapiens*, potencjałem tak ku dobru, jak i złu).

Autor, jak przystało na humanistę, ostatecznie wierzy jednak w możliwość „wyjścia z ciemności ku światłu”. Pointa tego typu, zestawiona zresztą z antropokosmologicznymi rozważaniami Stanisława Lema, stanowi świetną konkluzję w obliczu wyzwiań przyszłości. Ostatnimi czasy bowiem coraz częściej padają pytania z rodzaju „ostatecznych”. Ekspansja Internetu i badania nad sztuczną inteligencją coraz częściej każą dociekać ostatecznej roli człowieka dziś i w najbliższych latach. Coraz częściej pytamy o istotę edukacji, poszukujemy dróg do zwiększania nie tylko dobrobytu, ale i dobrostanu społeczeństw, wobec niepowodzeń na tej drodze coraz częściej zastanawiamy się nad istotą i rolą samego postępu. Ostatnie lata są również zdominowane problemami ekologii, która – bez przesady – przywołuje obawy dotyczące końca ludzkiej cywilizacji. Oblicza człowieka sytuują się w tym nurcie jako ciekawe i potrzebne podsumowanie naszych – ludzkich – dotychczasowych wysiłków, pragnień i możliwości. ●

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA W DOSKONALENIU NAUCZYCIELI JAKO NOWA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA HYBRYDOWEGO ŚWIATA



Ludzie pracujący razem jako
jedna grupa
potrafią dokonać rzeczy,
których osiągnięcie
nie śniło się nikomu z osobna.

F.D. Roosevelt

MAŁGORZATA BARAŃSKA pracuje w Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń jako nauczyciel konsultant, koordynatorka ds. doradztwa metodycznego. Od 2015 roku odpowiada za koordynowanie pracy sieci współpracy i samokształcenia dla dyrektorów warszawskich placówek oświatowych. Od 2016 roku prowadzi zajęcia dla nauczycieli szkół i placówek oświatowych w ramach Warszawskiego Modelu Wspomagania.

PAULINA WAWER pracuje w Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń jako Warszawski Animator Wspomagania. Od 2016 roku realizuje nowe zadania związane ze wspomaganiami szkół i placówek oświatowych w ramach Warszawskiego Modelu Wspomagania. Psycholog, coach, trener, współpracuje z wyższymi uczelniami, autorka tekstów naukowych.

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA W DOSKONALENIU NAUCZYCIELI JAKO NOWA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA HYBRYDOWEGO ŚWIATA

MAŁGORZATA BARAŃSKA • PAULINA WAWER

Świat, w którym żyjemy, coraz bardziej staje się światem hybrydowym. Naturalnie funkcjonujemy online i offline, staliśmy się obywatelami dwóch światów¹, intensywnie się przenikających, z coraz bardziej zacierającymi się granicami.

Nowe technologie zrewolucjonizowały nasz świat – środowisko Web 2.0 zaprasza nas do tego, by stać się aktywnym uczestnikiem nowych mediów, nowych przestrzeni poprzez tworzenie treści i dzielenie się nimi z innymi. Świat hybrydowy determinują sieci, nasze społeczeństwo zmienia się w społeczeństwo sieciowe. Sieci konstytuują nową morfologię naszego społeczeństwa, a dyfuzja logiki tworzenia sieci znacząco modyfikuje działanie i rezultaty procesów produkcji, doświadczenie,

władzę i kulturę². Nowy paradygmat technologii informacyjnych aktywnie transformuje strukturę społeczną, przestrzeń społeczna zyskuje nowe wymiary i stwarza nowe zaskakujące możliwości, jak na przykład możliwość kreowania nowych przestrzeni edukacyjnych. Tak pojmowana przestrzeń edukacyjna może być zarówno materialna, jak i niematerialna, globalna i lokalna, technologiczna, kulturowa, instytucjonalna i pozainstytucjonalna³.

Jedną z takich nowych przestrzeni edukacyjnych, adekwatną odpowiedzią na wyzwania współczesności, są obecnie w Polsce sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli.

¹ Furmanek W. Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy, „Labor et Educatio” nr 2/2014, s. 19.

² Castells M. *Sieć tożsamości*, Warszawa 2008, s. 22.

³ Morbitzer J. *Współczesna przestrzeń edukacyjna* [w:] Grzesiak J. [red.] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz-Konin 2010, s. 116.

MAŁGORZATA BARAŃSKA
PAULINA WAWER**SIECI WSPÓŁPRACY
I SAMOKSZTAŁCENIA –
NOWA FORMA DOSKONALENIA
NAUCZYCIELI I ROZWOJU
SZKOŁY**

W latach 2010-2015 Ośrodek Rozwoju Edukacji rozpoczął realizację projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganium szkół” w ramach priorytetu III programu operacyjnego Kapitał Ludzki, współfinansowanego przez Unię Europejską. Celem projektu było:

1. opracowanie zasad nowego modelu wspomagania pracy szkół, od diagnozy, przez planowanie i wdrażanie zmian, po ich ewaluację oraz
2. organizowanie sieci współpracy i samokształcenia.

Określenie sieci współpracy i samokształcenia wprowadzili do polskiej edukacji realizatorzy tego projektu. Taka sieć to przede wszystkim platforma wzajemnego wsparcia w obliczu nieustająco pojawiających się nowych wyzwań, szansa na bieżący kontakt oraz na poszerzenie perspektywy, z jakiej patrzy się na własną szkołę i środowisko. Jest to również okazja do inicjowania nowych przedsięwzięć, zarówno w kooperacji z innymi szkołami, jak i refleksyjnego przeniesienia sprawdzonych gdzie indziej rozwiązań do swojego miejsca pracy⁴. Później termin sieci współpracy i samokształcenia zaadaptowali do swoich potrzeb legislatorzy⁵ i tego typu sieci, w sposób formalny, pojawiły się pod koniec 2012 roku, kiedy zaczęły obowiązywać zmiany wprowadzone w przepisach prawnych dotyczących zadań instytucji wspomagających pracę szkół, czyli placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych i specjalistycznych oraz

bibliotek pedagogicznych. Określono w nich zadanie, które brzmi następująco:

§ 16. 1. Publiczne placówki doskonalenia realizują zadania obowiązkowe, w szczególności przez:

2. organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń⁶.

Do 2015 roku było to zadanie fakultatywne placówek doskonalenia nauczycieli, później stało się dla tego typu placówek zadaniem obowiązkowym. Od 1 stycznia 2016 roku podmiotami prowadzącymi obligatoryjnie sieci współpracy i samokształcenia stały się również poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz biblioteki pedagogiczne.

Obecnie bez sieci współpracy i samokształcenia, które zaledwie kilka lat temu były jednym z elementów zmian ogólnopolskiego systemu doskonalenia nauczycieli, trudno sobie wyobrazić doskonalenie nauczycieli w naszym kraju. Aktywnie działające sieci okazały się realną odpowiedzią na potrzeby placówek edukacyjnych i nauczycieli, wspierając ich w dzieleniu się doświadczeniem, zespołowym uczeniu się, współdziałaniu i współpracy.

**ABC SIECI WSPÓŁPRACY
I SAMOKSZTAŁCENIA**

Sieć współpracy i samokształcenia to międzyuczelniany zespół nauczycieli lub dyrektorów współpracujących ze sobą w ramach wybranego tematu/problemu⁷.

⁴ Granoszewska-Babiańska D., Czerwonka D. *Wspomaganie rozwoju szkół. Projekt systemowy*, „Dyrektor Szkoły” nr 7/2012.

⁵ Elsner D. [red.] *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, Warszawa 2013, s. 15.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli z dnia 19 listopada 2009 r. (Dz. U. z 2014 r. poz. 1041).

⁷ *Nowy system doskonalenia nauczycieli – sieci współpracy i samokształcenia MEN*, ORE 2014. Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA W DOSKONALENIU NAUCZYCIELI JAKO NOWA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA HYBRYDOWEGO ŚWIATA



RYSUNEK 1. Uczestnicy sieci.

Sieci mogą być tematyczne (np. sieć dla liderów zespołów ewaluacyjnych, sieć nauczycieli przedmiotów przyrodniczych) lub problemowe (np. rozwiązywanie trudnych problemów wychowawczych w pracy dyrektora szkoły, promocja szkoły).

Model sieci charakteryzuje brak hierarchii, partnerstwo jako zasada działania, samoregulacja i samoorganizacja, brak lub niski stopień sformalizowania działań⁸.

Ogólne cele sieci to:

- nawiązywanie kontaktów i współpracy między szkołami, nauczycielami,
- współpraca nauczycieli/dyrektorów w wybranym obszarze/zakresie,
- zespołowe poszukiwanie odpowiedzi na wyzwania, trudności, wypracowywanie nowych rozwiązań, sposobów radzenia sobie z problemami.

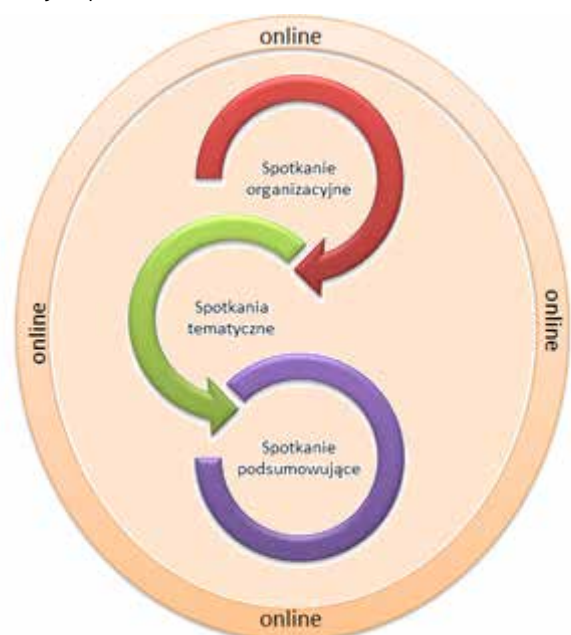
Sieć tworzą: uczestnicy sieci – zazwyczaj jest to grupa do 25 osób, koordynator sieci (prze wszystkim pełniący funkcje organizacyjne, do których należą: diagnoza potrzeb, opracowanie planu pracy i harmonogramu, prowadzenie spotkań sieci,

⁸ Elsner D. *Sieć jako nowy typ organizacji* [w:] Elsner D. [red.] *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*. Op. cit.

pozyskiwanie ekspertów zewnętrznych, motywowanie członków sieci do pracy) oraz zaproszeni eksperci zewnętrzni.

Praca sieci jest planowana zgodnie z potrzebami jej uczestników. Zaczyna się od zdiagnozowania potrzeb za pomocą narzędzi diagnostycznych, takich jak np.: wywiad indywidualny lub grupowy, ankieta (wersja papierowa lub online) lub analiza dokumentów szkolnych umieszczonych na stronach internetowych przedszkoli/szkół/placówek osób uczestniczących w sieci. Cele szczegółowe tworzone są na podstawie wyników diagnozy. Realizacja celów (formy pracy i terminy) dopasowana jest do rzeczywistych wymagań uczestników sieci, zostaje określona w planie pracy i harmonogramie. Dokumenty te tworzą wspólnie uczestnicy i koordynator sieci.

Członkowie sieci spotykają się osobiście (spotkania organizacyjne, tematyczne, podsumowujące) lub za pośrednictwem platformy internetowej (pomiędzy spotkaniami osobistymi), na której znajduje się forum wymiany doświadczeń i dobrych praktyk oraz zasoby w postaci wypracowanych materiałów (dokumenty, scenariusze lekcji, prezentacje itp.).



RYSUNEK 2. Spotkania w sieci.

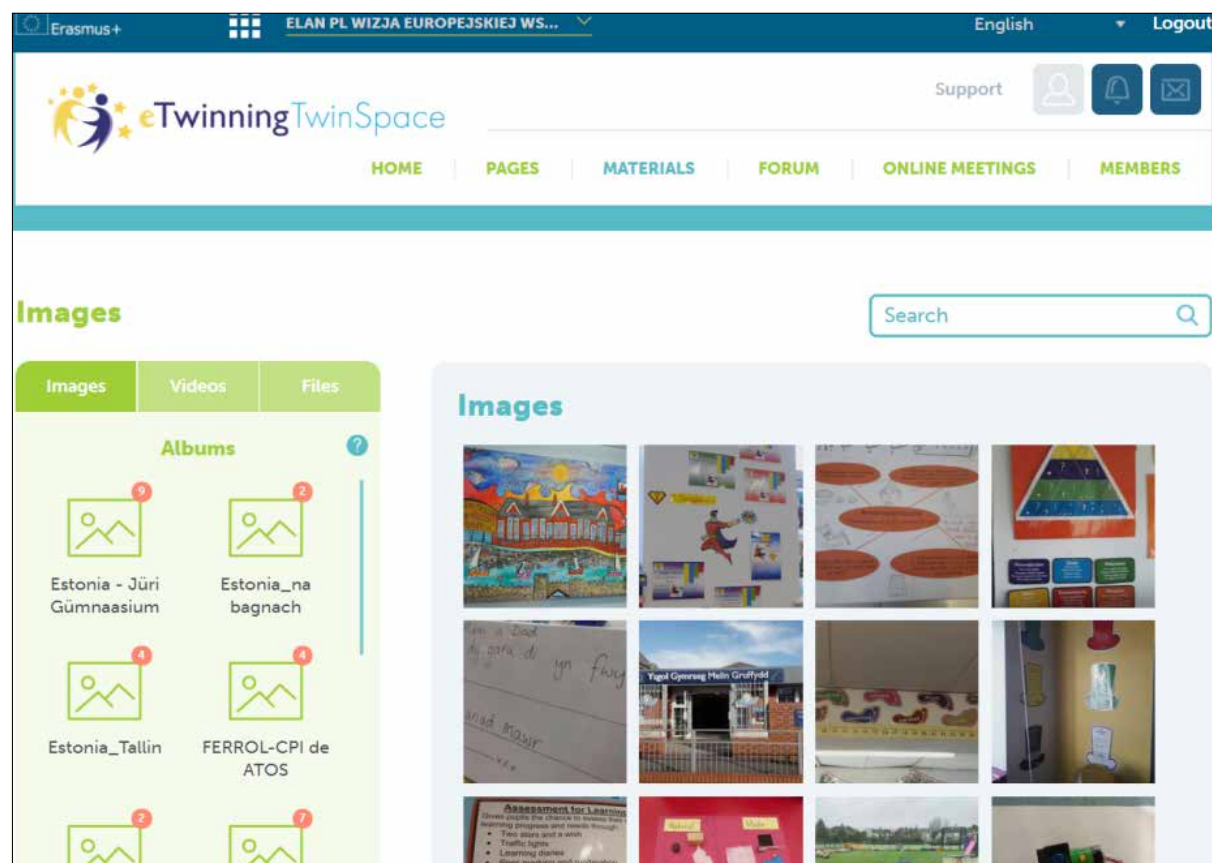
MAŁGORZATA BARAŃSKA
PAULINA WAWER


The screenshot shows the eTwinning TwinSpace interface. At the top, there is a navigation bar with the eTwinning logo and the text "eTwinning TwinSpace". To the right, there are icons for "Support", a user profile, a notification bell, and an envelope. Below the navigation bar, there are tabs for "HOME", "PAGES", "MATERIALS", "FORUM", "ONLINE MEETINGS", and "MEMBERS".

The main content area is divided into two sections:

- Pages:** A list of pages related to the project, including "WCIES", "Partnerzy zagraniczni", "Logo projektu", "dokumenty do rekrutacji", "Portugalia", "Przed wyjazdem", "Pobyty - przyjazd do szkoły portugalskiej", "Pobyty - Dzień Polski", "Pobyty - organizacja pracy szkoły", "Pobyty - obserwacje kulturowe", and "Pobyty - uczniowie".
- Opis projektu:** A detailed description of the project. It states that the project is conducted in parallel with activities related to the realization of the "ELAN PL European Local Authority Network - Wizja Europejskiej Współpracy" project. It mentions that in 2017, the Warsaw Center for Educational and Social Innovation and Training participated in the realization of an international educational project called "ELAN Wizja Europejskiej Współpracy". The partners are schools in Portugal (Lamego), Estonia (Tallin), Spain (Tarragona), Poland (Budapeszt), and a teacher training center in Spain (Ferrol), Scotland (Glasgow), and local authorities in Germany (Norymberga) and Wales (Cardiff).

RYSUNEK 3. Strona opisu projektu.



The screenshot shows the eTwinning TwinSpace interface for the "ELAN PL WIZJA EUROPEJSKIEJ WS..." project. At the top, there is a navigation bar with the eTwinning logo and the text "eTwinning TwinSpace". To the right, there are icons for "Support", a user profile, a notification bell, and an envelope. Below the navigation bar, there are tabs for "HOME", "PAGES", "MATERIALS", "FORUM", "ONLINE MEETINGS", and "MEMBERS".

The main content area is divided into two sections:

- Images:** A search bar and a grid of image thumbnails. The thumbnails show various educational materials, including a colorful illustration of a school building, a diagram of a person jumping, a flowchart, a poster with a triangle, a photograph of a school building, a photograph of a classroom, a photograph of a school entrance, a photograph of a classroom, a photograph of a school building, a photograph of a classroom, and a photograph of a school building.
- Albums:** A list of albums, including "Estonia - Jüri Gümnaasium", "Estonia_na bagnach", "Estonia_Tallin", and "FERROL-CPI de ATOS".

RYSUNEK 4. Strona z materiałami.

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA W DOSKONALENIU NAUCZYCIELI JAKO NOWA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA HYBRYDOWEGO ŚWIATA

Przykład sieci współpracy i samokształcenia z wykorzystaniem narzędzi platformy Moodle



RYSunek 5. Strona główna platformy Moodle WCIES dla sieci współpracy i samokształcenia, sieci.wcies.edu.pl



RYSunek 6. Sieć współpracy i samokształcenia dla dyrektorów (WCIES)

Uczestnicy sieci spotykają się off- i online. Spotkania offline to zazwyczaj:

- spotkanie inicjujące pracę sieci,
- spotkania tematyczne z ekspertami lub, w przypadku sieci projektowych, spotkania pozwalające m.in. na monitoring realizacji działań projektowych, stopień zaawansowania realizacji celów, diagnozę pojawiających się wyzwań,
- spotkanie podsumowujące – pozwalające na ewaluację działań sieci, podsumowanie.

Do współpracy online w sieci używane są różne platformy e-learningowe oraz społecznościowe, np. Moodle, Facebook, eTwinning.

SIECI W SIECI

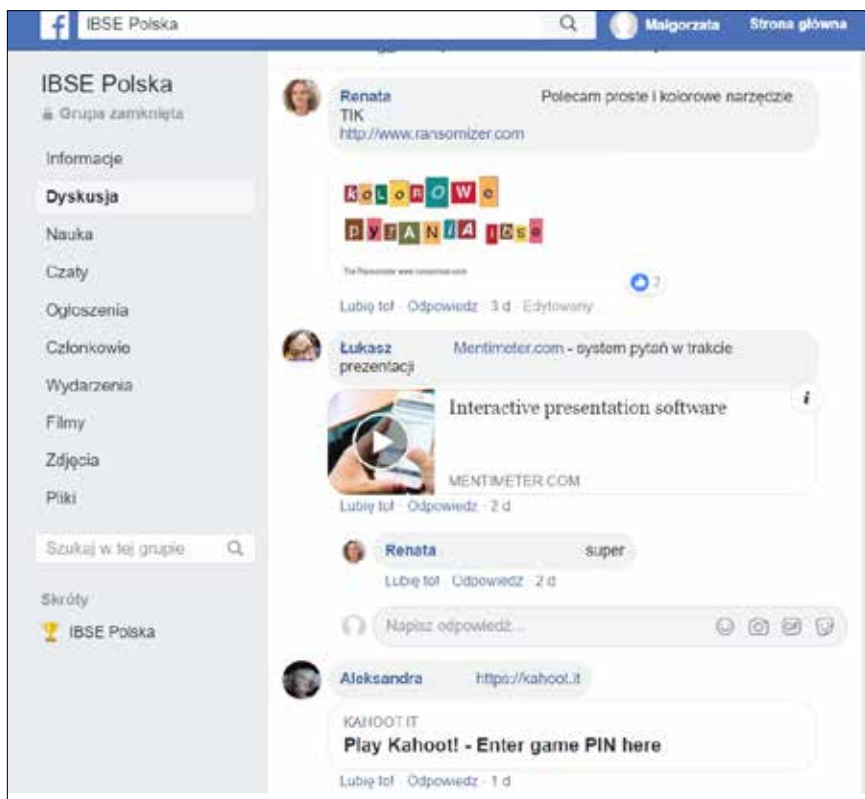
Krótko zaprezentujemy kilka platform e-learningowych, umożliwiających uczestnikom sieci wspólną pracę i działanie online.

eTwinning – jest to projekt finansowany przez Komisję Europejską w ramach programu Erasmus+, który powstał w 2005 roku. Zrzesza nauczycieli i uczniów z całej Europy, którzy realizują projekty międzynarodowe. Program udostępnia platformę cyfrową działającą w 28 językach. Posiada część otwartą, publiczną, na której znajdują się informacje o projektach i o tym, jak można w nich uczestniczyć. Zarejestrowanym uczestnikom projektów platforma udostępnia eTwinning Live. W tej części platforma umożliwia jej użytkownikom wzajemne wyszukiwanie się, dzielenie się zasobami, praktykami i pomysłami, a także wspólne z uczniami i partnerami realizowanie projektów na platformie TwinSpace. eTwinning Live oferuje również możliwość udziału w różnych formach doskonalenia zawodowego⁹.

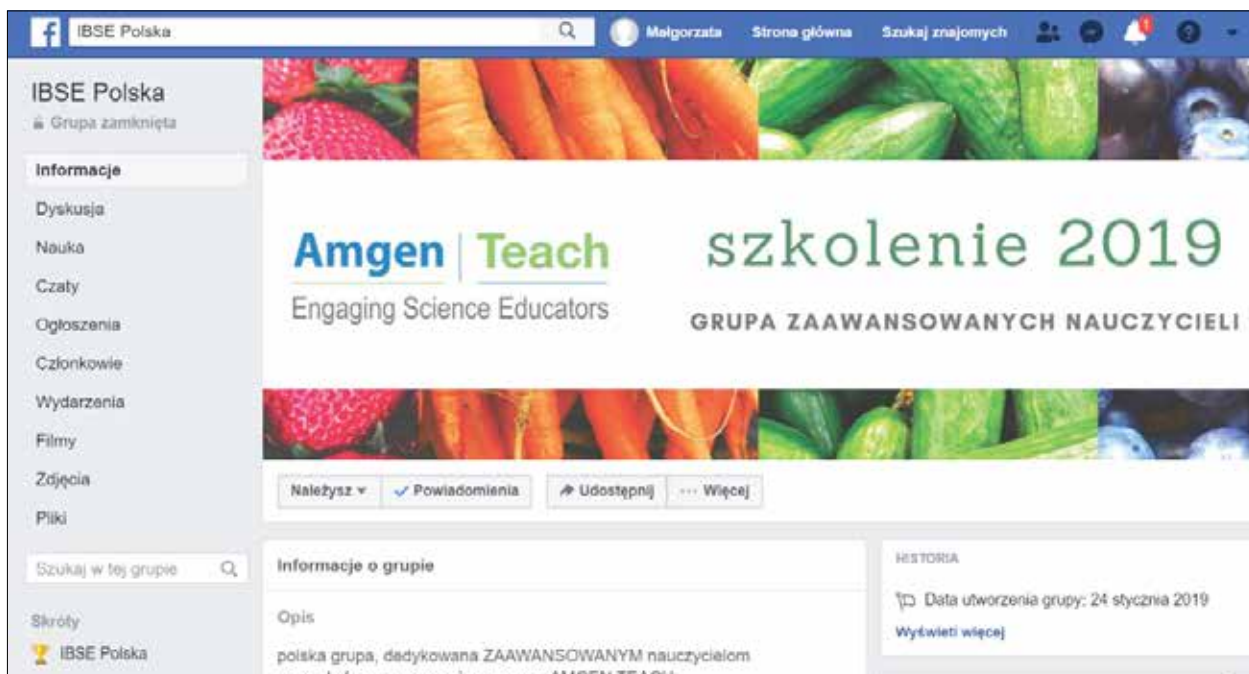
⁹ Kearney C., Gras-Velázquez A. *eTwinning 10 lat później: wpływ na pracę nauczyciela, umiejętności i możliwości rozwoju zawodowego według badanych eTwinnersów*, Centralne Biuro Programu eTwinning – European Schoolnet, Bruksela, 2015.

MAŁGORZATA BARAŃSKA PAULINA WAWER

Przykład wykorzystania Facebooka do pracy sieci tylko online – Sieć nauczycieli ekspertów IBSE¹⁰



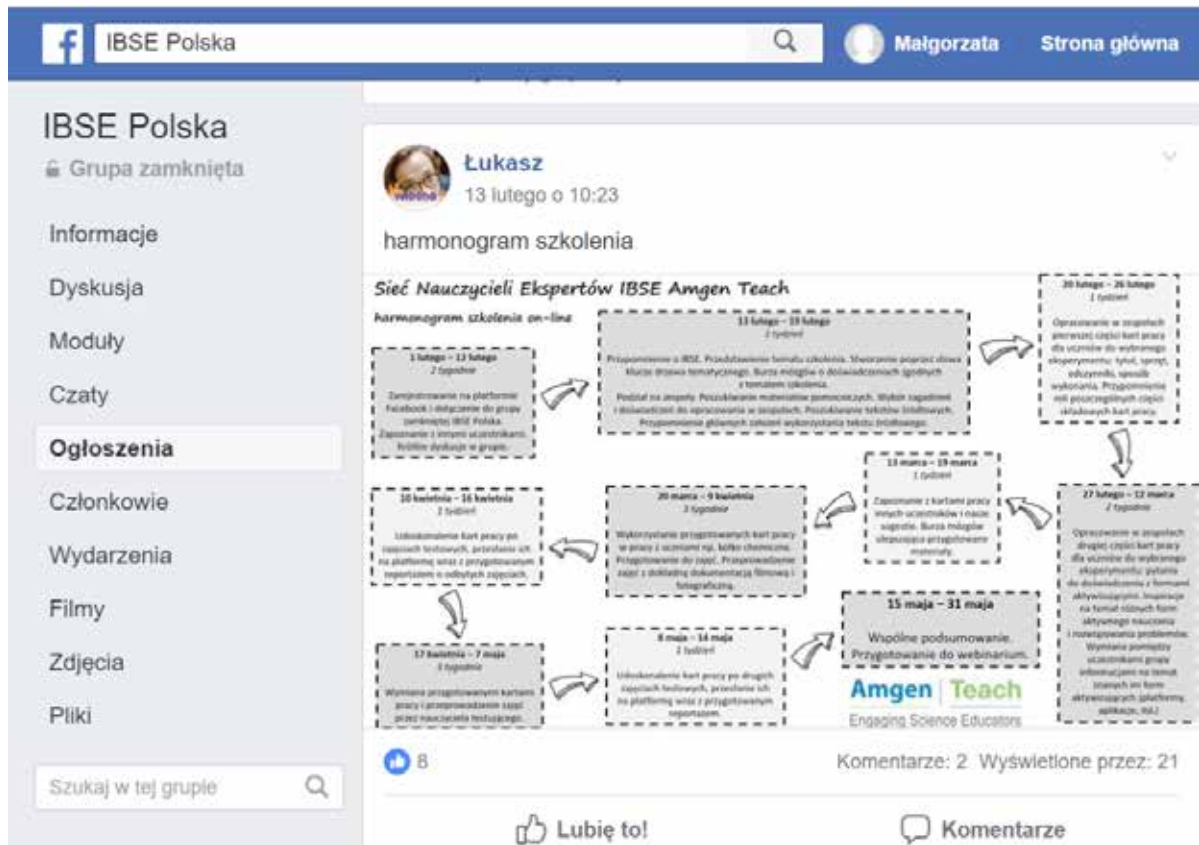
RYСУNEK 7. Dyskusja w sieci.



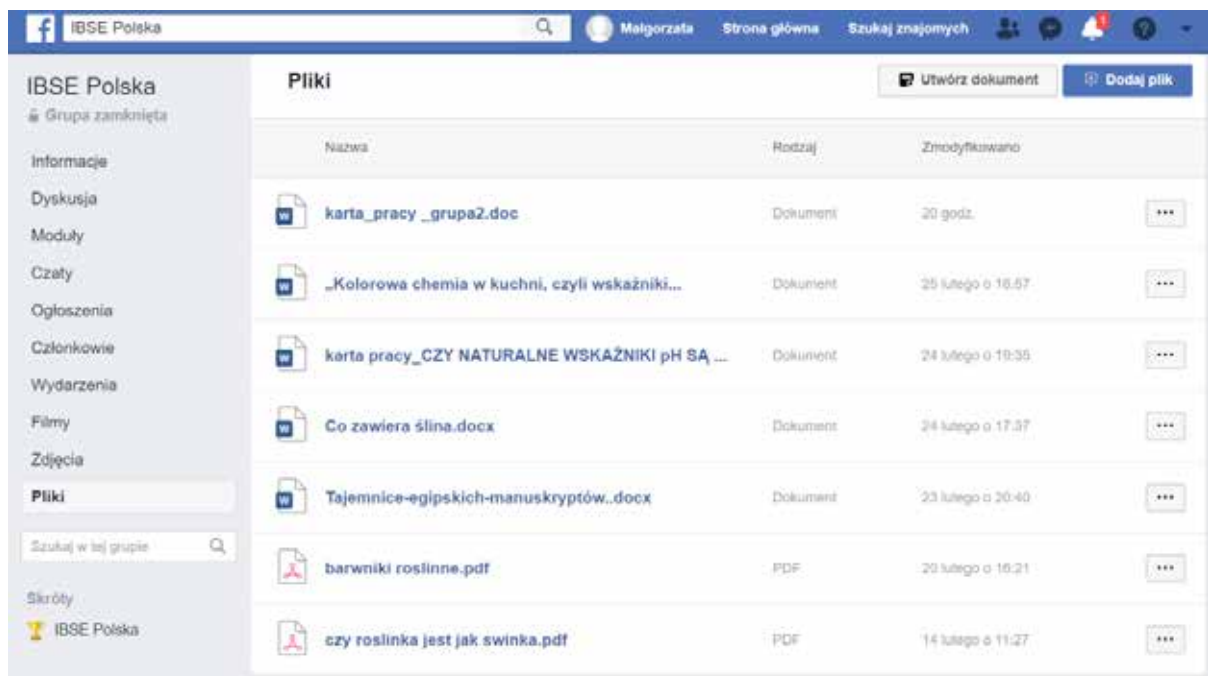
RYСУNEK 8. Strona informacyjna grupy zamkniętej sieci nauczycieli.

¹⁰ Sieć nauczycieli ekspertów IBSE projektu AMGE TEACH, przeznaczona dla nauczycieli biologii i chemii z całej Polski, którzy uczestniczyli w latach 2014-2018 w szkoleniach face-to-face organizowanych przez WCIES i stosują metodę IBSE (Inquiry Based Science Education) w pracy z uczniami, <https://www.facebook.com/groups/ibsepolka>, dostęp: 3.03.2019.

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA W DOSKONALENIU NAUCZYCIELI JAKO NOWA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA HYBRYDOWEGO ŚWIATA



RYSUNEK 9. Strona z ogłoszeniami.



RYSUNEK 10. Miejsce na zasoby.

MAŁGORZATA BARAŃSKA
PAULINA WAWER

Amgen Teach
Engaging Science Educators

O PROGRAMIE TEACHERS TRAININGS NEWS KONTAKTY

Teacher Community

What's new your class? great! You can now become part of the growing teacher community!

The Teacher Community is the place to find like-minded peers and stay updated with the latest and greatest in education.

- Distance Learning Activities for teachers to become engaged in as extra activities to increase their knowledge of Inquiry Based Learning (IBL).
- Resources for use in the classroom or for their learning activities.
- A forum to create a connection with teachers from all over Europe and share best practices.

Join the Forum

The Amgen Teacher Community members also have access to resources from trainings, videos, webinars, recordings, and teacher testimonials where teachers explain how they have implemented the training, resources and knowledge gained through the Amgen Teach program in their own classrooms.

Participate in Distance Learning Activities

Through the Distance Learning Activities, all interested teachers can access and participate in online discussions with experts on various topics. See exciting Distance Learning Activities will focus on several of the previous activities.

Join the Amgen Teach MOOC

The Inquiry Based Teaching in Life Sciences MOOC aims to enhance the science teachers' pedagogical competencies and practices, and improve their conceptual understanding of the science to help them further extend and implement Inquiry Based Science Education (IBSE).

Review Teaching Resources

The Amgen Teacher Community members also enjoy access to resources from trainings, videos, webinars, recordings, and teacher testimonials where teachers explain how they have implemented the materials, resources and knowledge gained through the Amgen Teach program in their own classrooms.

Discover the Future Classroom Lab (FCL)

Teachers who participate in the Amgen Teach training activities have the opportunity to participate in competitions and win a trip to the FCL in Brussels. Science events in the Future are organized under the umbrella name of Science Projects Workshops in the Future Classroom Lab, aiming to expand teachers' knowledge on IBSE methods, networking with colleagues and exchanging best practices.

Useful Links

- [AMGEN EDUCATION](#)
- [AMGEN IN POLAND](#)
- [AMGEN ACROSS EUROPE](#)
- [AMGEN IN ITALY](#)
- [AMGEN IN GERMANY](#)
- [AMGEN IN SPAIN](#)
- [AMGEN IN FRANCE](#)
- [AMGEN IN THE UK](#)
- [AMGEN IN THE NETHERLANDS](#)
- [AMGEN IN DENMARK](#)
- [AMGEN IN SWEDEN](#)
- [AMGEN IN AUSTRIA](#)
- [AMGEN IN GREECE](#)
- [AMGEN IN PORTUGAL](#)
- [AMGEN IN ROMANIA](#)
- [AMGEN IN POLAND](#)
- [AMGEN IN CZECH REPUBLIC](#)
- [AMGEN IN SLOVAKIA](#)
- [AMGEN IN SLOVENIA](#)
- [AMGEN IN HUNGARY](#)
- [AMGEN IN CROATIA](#)
- [AMGEN IN SERBIA](#)
- [AMGEN IN BOSNIA AND HERZEGOVINA](#)
- [AMGEN IN ALBANIA](#)
- [AMGEN IN MACEDONIA](#)
- [AMGEN IN BULGARIA](#)
- [AMGEN IN ROMANIA](#)
- [AMGEN IN GREECE](#)
- [AMGEN IN ITALY](#)
- [AMGEN IN SPAIN](#)
- [AMGEN IN FRANCE](#)
- [AMGEN IN GERMANY](#)
- [AMGEN IN THE NETHERLANDS](#)
- [AMGEN IN DENMARK](#)
- [AMGEN IN SWEDEN](#)
- [AMGEN IN AUSTRIA](#)
- [AMGEN IN GREECE](#)
- [AMGEN IN PORTUGAL](#)
- [AMGEN IN ROMANIA](#)
- [AMGEN IN POLAND](#)
- [AMGEN IN CZECH REPUBLIC](#)
- [AMGEN IN SLOVAKIA](#)
- [AMGEN IN SLOVENIA](#)
- [AMGEN IN HUNGARY](#)
- [AMGEN IN CROATIA](#)
- [AMGEN IN SERBIA](#)
- [AMGEN IN BOSNIA AND HERZEGOVINA](#)
- [AMGEN IN ALBANIA](#)
- [AMGEN IN MACEDONIA](#)
- [AMGEN IN BULGARIA](#)

See what Amgen Teach has accomplished in its fourth year!

RYSUNEK 11. Strona z opisem zasobów dla sieci współpracy nauczycieli.

DLA 11

Coś dla Ciebie? Zmierz 2001.20.14.04 | 0 Podziękuj | 7 Dziękuję

Dokumenty

Nazwa	Rezerwa
Bones	137.7%
Cubes	174.3%
Footprints	72.4%
Fossil Hunter Research log	10.4%
Fossil Hunter Quiz 1	49.4%
Fossil Hunter Solution	203.3%
Mystery Tubes and Trachea Tracks	1,523.4%

Wyświetlanie 7 rezultatów

Przejdź na stronę 20 Strona 1 z 12 | | Pierwszy | Poprzedni | Następny | Ostatni |

- [Summary](#)
- [Schedule](#)
- [Resources](#)
- [Videos](#)
- [Discussion](#)
- [Register](#)

Past DLAs

- [DLA #1: 3D Cell Division and Planar Interpolation](#)
- [DLA #2: Nanotechnology Around Us](#)
- [DLA #3: Watermark: The Anatomy of an Inquiry-Based Science Project](#)
- [DLA #4: Evolution of the Respiratory Activity](#)
- [DLA #5: Antibodies and the hunt for the answer the stars](#)
- [DLA #6: Testing Scientifically: Develop a method to construct open questions to assess scientific thinking](#)
- [DLA #7: Protein basic protein and how it controls authentic identity: Encourage students to undertake genuine authentic research](#)
- [DLA #8: Mystery Tubes and Trachea Tracks](#)
- [DLA #9: Measurement and Assessment in Assessment Based Inquiry](#)
- [DLA #10: Inhibitor X-Blocker](#)
- [DLA #11: Mystery Tubes and Trachea Tracks II](#)
- [DLA #12: Writing to Learn Activities and Its Use in Inquiry-Based Science Education](#)
- [DLA #13: VET-MED](#)

RYSUNEK 12. Materiały z DLA#11 i spis szkoleń DLA.

Amgen Teach
Engaging Science Educators

O PROGRAMIE TEACHERS TRAININGS NEWS KONTAKTY

DLA #13: VET-MED

VETerynaryjne
MEDykamenty

Amgen Teach
Engaging Science Educators

DLA Links

- [Summary](#)
- [Schedule](#)
- [Resources](#)
- [Videos](#)
- [Discussion](#)
- [Register](#)

RYSUNEK 13. Szkolenia DLA.

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA W DOSKONALENIU NAUCZYCIELI JAKO NOWA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA HYBRYDOWEGO ŚWIATA



RYSUNEK 14. Platforma ORE.

Dzięki grupom eTwinning nauczyciele mogą dzielić się swoją wiedzą i najlepszymi praktykami. Przykładem sieci współpracy i samokształcenia działającej na eTwinningu może być sieć uczestników projektu realizowanego w latach 2017-2018 „ELAN PL European Local Authority Network – Wizja Europejskiej Współpracy”.

Główny elementem projektu była wymiana doświadczeń w zakresie szkoleń *job-shadowing*, które dotyczyły 3 obszarów:

- obserwacji lekcji pod kątem metod, strategii i narzędzi nauczania (w tym stosowania ICT) w klasach wielokulturowych,
- mentoringu – opieki nad młodym nauczycielem i systemu wspierania nauczycieli,
- współpracy międzynarodowej.

Platforma oferuje miejsce do zamieszczania materiałów, forum wymiany pomysłów i doświadczeń, a także narzędzie do spotkań online¹¹.

Platforma Moodle to internetowa platforma przeznaczona do nauczania i uczenia się. Jest to podgrupa systemów zarządzania treścią (CMS – Content Management Systems), stworzona, aby ułatwić uczenie się online (LMS – Learning Management Systems). Platformę Moodle znają prawdopodobnie wszyscy czytelnicy artykułu. Jest wyposażona we wszystkie niezbędne narzędzia

przydatne w realizowaniu procesu nauczania i uczenia się, w śledzeniu indywidualnych kompetencji użytkowników oraz w lokalizacji interesujących treści¹².

Koordinator sieci moderuje pracę online. Wystarczy wykorzystanie podstawowych narzędzi:

- Forum – wymiana informacji, doświadczeń,
- Głosowanie – np. ustalenie terminu spotkania stacjonarnego,
- Baza danych – możliwość publikacji wspólnie przygotowanych materiałów,
- Plik, adres URL – publikacja materiałów przez koordynatora sieci.

Facebook – serwis społecznościowy, w ramach którego zarejestrowani użytkownicy mogą tworzyć sieci i grupy, dzielić się wiadomościami i zdjęciami oraz korzystać z aplikacji będących własnością Facebooka. Projekt został uruchomiony w 2004 roku¹³, wydaje się być idealnym narzędziem do pracy online dla uczestników sieci współpracy i samokształcenia. Posiada wszystkie niezbędne narzędzia do komunikacji synchronicznej i asynchronicznej. Oferuje użytkownikom możliwość umieszczania materiałów w formie plików tekstowych, filmowych, muzycznych, graficznych oraz tworzenia grup zamkniętych i blokowania użytkowników. Bardzo

¹¹ eTwinning Twin Space – „ELAN PL European Local Authority Network - Wizja Europejskiej Współpracy” (3.03.2019): twinspace.etwinning.net/36489/pages/page/250033, dostęp: 3.03.2019.

¹² Platforma wspomagająca pracę sieci współpracy i samokształcenia dyrektorów i nauczycieli warszawskich szkół i przedszkoli Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Spolecznych i Szkoleń, sieci.wcies.edu.pl, dostęp: 3.03.2019.

¹³ <https://www.komputerswiat.pl/artykuly/redakcyjne/facebook-krotka-historia-serwisu-ktory-zmienil-swiat/cvqgwz0s>, dostęp: 3.03.2019.

MAŁGORZATA BARAŃSKA
PAULINA WAWER

RYСУNEK 15. Sieci MARKPIW.

chętnie opcja grupy zamkniętej jest wykorzystywana przez uczniów i studentów do dzielenia się informacjami i wiedzą poza szkołą, uczelnią.

Platforma European Schoolnet¹⁴, poświęcona międzynarodowemu projektowi Amgen Teach Engaging Science Educators (szkolenia nauczycieli przedmiotów przyrodniczych).

Projekt realizowany jest od 2014 roku przez 10 krajów europejskich (Austria, Belgia, Czechy, Francja, Irlandia, Hiszpania, Niemcy, Polska, Turcja, Włochy). Platforma została przygotowana po to, by uczestnicy projektu ze wszystkich państw uczestniczących w projekcie mogli komunikować się oraz dzielić przygotowanymi na spotkaniach stacjonarnych materiałami. Ciekawym rozwiązaniem jest oddzielny moduł do szkoleń na odległość DLA (Distance Learning Activity). Zawiera oddzielne dla każdego DLA streszczenie, podsumowanie, plan działań, forum, miejsce na zasoby tekstowe i filmowe. W ten sposób pozostaje na platformie zapis dyskusji i materiały z każdego różnego tematycznego i przygotowywanego przez inny kraj szkolenia.

DOKONALENIE W SIECI

Platforma przygotowana specjalnie dla Ośrodka Rozwoju Edukacji do realizacji projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”. Jest to narzędzie, które służy wspomaganie pracy szkół i przedszkoli. Platforma jest udostępniana przez Ośrodek Rozwoju Edukacji dla wszystkich placówek systemu oświaty jako narzędzie do doskonalenia nauczycieli – prowadzenia sieci współpracy i samokształcenia¹⁵.

Na przykładzie tej platformy opiszemy, jak działają online sieci współpracy i samokształcenia uczestników projektu Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania (MARKPIW).

W² CZYLI „WIELKIE WSPOMAGANIE”¹⁶

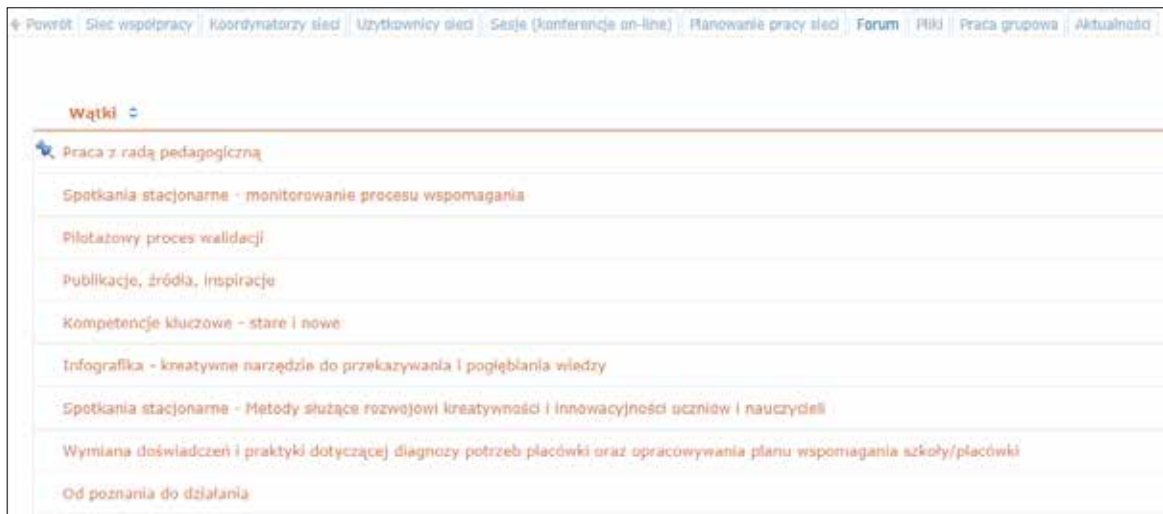
W ramach projektu Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania (MARKPIW) w każdym z dwóch cykli realizacji projektu zostanie utworzonych pięć tematycznych sieci współpracy i samokształcenia, które będą wspierać uczestników projektu w prowadzeniu przez nich

¹⁵ https://doskonaleniewsieci.pl/_o_platformie.aspx?mm=229, dostęp: 3.03.2019.

¹⁶ Określenie użyte w ramach sieci współpracy i samokształcenia w jednym z postów przez uczestniczkę projektu Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania (MARKPIW); wszystkie zamieszczone w tej części tekstu cytaty pochodzą z postów zamieszczonych w sieciach projektu MARKPIW na platformie ORE www.doskonaleniewsieci.pl, dostęp: 3.03.2019.

¹⁴ www.amgenteach.eu/teachers, dostęp: 3.03.2019.

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA W DOSKONALENIU NAUCZYCIELI JAKO NOWA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA HYBRYDOWEGO ŚWIATA



RYSUNEK 16. Tematy forum i zakładki organizacyjne dla sieci.

wspomagania w szkołach i placówkach. Sieci te są integralnym elementem doskonalenia uczestników projektu MARKPIW, a każdy z uczestników projektu zobowiązany jest do uczestnictwa w nich. Celem sieci w projekcie jest grupowe, wspólne poszukiwanie rozwiązań sprzyjających właściwemu realizowaniu procesowego wspomaganie przedszkoli/szkół/placówek¹⁷.

Sieć w projekcie MARKPIW służy przede wszystkim wymianie doświadczeń, wzajemnemu wspieraniu się, upowszechnianiu dobrych praktyk i wypracowywaniu rozwiązań służących rozwojowi przedszkoli/szkół/placówek. Obecnie, czyli w pierwszym okresie – od października 2018 do maja 2019 – sieci są realizowane w formie spotkań stacjonarnych, zgodnie z zasięgiem Wydziałów Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, Radomiu, Płocku, Siedlcach oraz dodatkowo wspólna sieć dla Ostrołęki i Ciechanowa. Online uczestnicy sieci pracują w grupach tematycznych. Kluczem jest wybrana kompetencja kluczowa, którą będą wspierać we wspomaganie placówce oświatowej. Uczestniczy w nich obecnie 87 uczestników projektu – są to nauczyciele, pedagodzy, psychologowie, pracownicy bibliotek pedagogicznych. W kolejnym cyklu

projektu funkcjonowanie sieci jest zaplanowane w okresie od października 2019 roku do kwietnia 2020 roku.

Sieci są podzielone tematycznie, wybranymi kompetencjami kluczowymi i etapem edukacyjnym, na którym mają być realizowane:

- Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu kompetencji kluczowych dzieci;
- Rozwój kompetencji matematyczno-przyrodniczych uczniów;
- Nauczanie przez eksperymentowanie, doświadczanie i inne metody aktywizujące uczniów;
- Wychowanie uczniów i kształtowanie u nich postaw innowacyjności, kreatywności oraz umiejętności pracy zespołowej – I etap;
- Wychowanie uczniów i kształtowanie u nich postaw innowacyjności, kreatywności oraz umiejętności pracy zespołowej – II etap.

Praca sieci w projekcie odbywa się na platformie ORE www.doskonaleniewsieci.pl oraz podczas spotkań stacjonarnych. Działaniami sieci (online i stacjonarnymi) kierują koordynatorzy sieci, którzy wraz z uczestnikami przygotowali plany działania sieci współpracy i samokształcenia w projekcie, uwzględniając w nich zagadnienia, problemy, tematy, nad którymi uczestnicy sieci będą pracować.

¹⁷ Zasady uczestnictwa w sieci wsparcia i samokształcenia w projekcie Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania – jeden z dokumentów projektowych.

MAŁGORZATA BARAŃSKA
PAULINA WAWER



Są to: planowane działania w sieci, materiały samokształceniowe oraz formy pracy – on/offline¹⁸. Do zadań koordynatorów należy: opracowywanie harmonogramów pracy sieci, zarządzanie bieżącym funkcjonowaniem sieci w środowisku online i stacjonarnie, stały kontakt z uczestnikami sieci, moderowanie ich pracy online na platformie, zamieszczanie materiałów na platformie, organizacja spotkań stacjonarnych.

Każdy z uczestników projektu MARKPIW zobowiązał się do aktywnego udziału online, minimum 3 razy w miesiącu, w pracy sieci na platformie, np. poprzez wypowiedzi na forum, zamieszczanie inspirujących rozwiązań, zasobów, którymi chce podzielić się z innymi uczestnikami sieci, udział w sesjach online, pracach grupowych itp. oraz do udziału w spotkaniach stacjonarnych sieci. Uczestnicy i koordynator sieci mają przestrzegać zasad netykiety¹⁹.

Pierwsze spotkania stacjonarne sieci odbyły się w listopadzie 2018 roku w 5 wydziałach MSCDN: siedleckim, warszawskim, ciechanowskim, radomskim i płockim. Prowadzili je koordynatorzy sieci: Barbara Wierzchucka (Siedlce), Teresa Gańko (Warszawa), Teresa Stryjewska (Ciechanów, Ostrotęka), Hanna Habera (Radom) i Marian Kuć (Płock). Obecni na spotkaniach byli także doradcy, przedstawiciele MSCDN, wspierający uczestników w prowadzeniu wspomaganego. W trakcie pierwszych spotkań stacjonarnych sieci eksperci zewnętrzni zapoznali uczestników projektu z metodami i technikami rozwijającymi kreatywność i innowacyjność uczniów i nauczycieli, np. takimi jak: piktogram, mapa mentalna, tańcuchowa metoda zapamiętywania. Jeden z ekspertów zewnętrznych – prof. Jan Fazlagić – podkreślał rolę korelacji innowacyjności i wytrwałości. W tym celu przywołał postać słynnego wynalazcy Thomasa Edisona, dla którego innowacja to 99% wysiłku, a jedynie 1% inspiracji. Nauczyciele mogli sami przetestować ćwiczenia stymulujące kreatywność oraz metody twórczego rozwiązywania problemów.

¹⁸ Przykładowe plany pracy sieci innych projektów dostępne są pod linkiem <https://doskonaleniawsieci.pl/KategorieProblemowPubliczne.aspx>, dostęp: 3.03.2019.

¹⁹ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Netykieta>, dostęp: 3.03.2019.

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA W DOSKONALENIU NAUCZYCIELI JAKO NOWA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA HYBRYDOWEGO ŚWIATA

Zajęcia pobudzały do aktywności, przekazywane przez ekspertów zewnętrznych treści inspirowały, pojawiały się nowe ciekawe pomysły na pracę ze wspomaganymi placówkami. W związku ze zmianami w nazewnictwie kompetencji kluczowych według Parlamentu Europejskiego zastanawiano się, jakie stosować zapisy dotyczące tych kompetencji.

Uczestnicy sieci po spotkaniu stacjonarnym utworzyli specjalny wątek online „Po pierwszym stacjonarnym spotkaniu sieci”, który wyzwolił dużą aktywność, pojawiło się w nim wiele wypowiedzi. Na platformie zostały również umieszczone mapy dotyczące nowego nazewnictwa kompetencji kluczowych²⁰.

Drugie spotkanie stacjonarne dotyczyło pracy zespołowej jako kompetencji ważnej w rozwoju uczniów i nauczycieli oraz realizacji procesu wspomagania: etapów monitorowania i ewaluacji.

Praca w sieci współpracy i samokształcenia odbywa się przede wszystkim online. Uczestnicy sieci mogą zapoznać się z umieszczonymi na platformie przez koordynatorów dokumentami, takimi jak: zasady uczestnictwa w sieci, zalecenia Rady Europy z 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych, opis kompetencji kluczowych wg nowej terminologii, zgodnej z zaleceniami. Analiza pracy sieci online na platformie wykazała, że aktywność uczestników koncentruje się przede wszystkim na forum wokół takich obszarów tematycznych, jak:

- wzajemne poznanie uczestników danej sieci, np. wątki „Poznajmy się”, „Od poznania do działania”. Koordynatorzy zapraszali do poznawania się np. tak: Witajcie, przed nami 7 miesięcy współpracy. Dlatego chciałam Was prosić o krótką informację o sobie, według następujących punktów. Pozwoli mi to na poznanie Was i nawiązanie lepszej współpracy (...):

1. Mam na imię...
2. Jestem nauczycielką/nauczycielem przedmiotu...
3. Uczestniczę w projekcie MARKPIW, ponieważ...
4. Byłam/-em już uczestniczką/uczestnikiem sieci...
5. Jestem na (jakim?)... etapie wspomagania przedszkola.

Zaproszenia koordynatorów inicjowały dialog pomiędzy uczestnikami sieci, pozwalały zdiagnozować zasoby innych i podzielić się własnymi: W projekcie MARPIW uczestniczę pewnie z takiego samego powodu jak większość uczestników. Poznałam tu fantastyczne osoby; Prowadzę od dwóch lat Sieć Współpracy i Samokształcenia Nauczycieli Bibliotekarzy „Inspiracje są wśród nas” oraz wspólnie z Basią Sz. sieć „Zaczytane”. Jestem koordynatorem sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli bibliotekarzy „Między nami bibliotekarzami”;

- publikacje, źródła, inspiracje, np. wątek „Publikacje i otwarte zasoby edukacyjne, które nas inspirują”, „Otwarte zasoby edukacyjne”. Uczestnicy sieci wskazują w nich określone miejsca, na których można znaleźć konkretne, przedstawiane przez nich narzędzia: Ciekawe gry, zabawy, komiksy i ciekawostki o tematyce przyrodniczej do wykorzystania w pracy z przedszkolakami i dziećmi edukacji wczesnoszkolnej znajdują się na stronie Ministerstwa Środowiska www.nauczyciele.mos.gov.pl; Wszystkie zaproponowane metody podziału na grupy są bardzo ciekawe i do wykorzystania na różnych edukacjach. Ja chciałabym się odnieść do metody nauczania uczącej myślenia i sprzyjającej pobudzaniu motywacji wewnętrznej z wykorzystaniem lapbooka. Jest to prosta metoda

²⁰ <http://mscdn.pl/mscdn2018/index.php/pl/nasze-dzialania-wawa/nasze-projekty-wawa/projekt-markpiw/aktualnosci-w-projekcie/332-ruszyla-sieci-tematyczne-w-projekcie-mark-piw>

**MAŁGORZATA BARAŃSKA
PAULINA WAWER**

**To zaszczyt
uczestniczyć w tak
aktywnej grupie;
Zacytuję klasyka –
„Moc jest w nas”;
Wnioski: pisać i pisać,
co macie w głowie,
to trzeba dzielić się
na platformie.
BO JAK NIE MY, TO KTO?!**

porządkująca wiedzę ucznia na wielu edukacjach w nauczaniu wczesnoszkolnym, ale też i przedmiotowym w starszych klasach. Odnacza się nieograniczonymi walorami edukacyjnymi od lektur, nauki liczenia, poznawania przyrody po naukę języków obcych. Tworzymy coś w rodzaju książek tematycznych, np. zwierzęta, tabliczka mnożenia, sport, moda itp. Zbudowany jest z grubszej teczki, w środku której przykleja się książeczki, kieszenie, harmonijki, wachlarze, ilustracje, notatki pozwalające uporządkowanie informacji według pomysłu i inwencji autora. Więcej informacji na stronach internetowych, np. <https://webowadbp.wixsite.com/lapbook/jak-zrobic>; Chciałabym polecić możliwość skorzystania z elektronicznej czytelni IBUK LIBRA <http://libra.ibuk.pl>. Serwis udostępnia publikacje wydawnictwa PWN. Usługa jest płatna, jednak wiele bibliotek – publicznych, pedagogicznych, jak i uczelni, wykupują usługę, stwarzając swoim czytelnikom bądź studentom możliwość bezpłatnego korzystania z serwisu, również na komputerach

domowych. Warunkiem jest odbiór kodu niezbędnego do samodzielnej, jednoznacznej rejestracji. Uczestnicy informują też o zasobach miejsc, w których pracują: Moja firma – Biblioteka Pedagogiczna w Ciechanowie wraz z filiami: w Pułtusku, Mławie, Płońsku i w Żurominie – oferuje swoim czytelnikom dostęp do ponad tysiąca tytułów książek z wielu dziedzin wiedzy w czytelni IBUK LIBRA, a dzięki aplikacji myIBUK umożliwia również robienie notatek w książce, zaznaczanie fragmentów tekstu, wyszukiwanie w tekstach słów i fraz, eksport notatek. Uważam, że to bardzo wygodna forma korzystania z bogatych zbiorów literatury. Polecam!; kolejnym ciekawym rozwiązaniem EZI, jakie oferuje moja firma (BP w Ciechanowie wraz z filiami), jest edukacyjna platforma Moodle <http://moodle.bpciechanow.edu.pl/>, na której zamieszczone są różne szkolenia/kursy, a nawet konkursy, z których mogą korzystać nauczyciele, uczniowie, studenci, czytelnicy niepedagogiczni i inne zainteresowane osoby. Nie trzeba być naszym czytelnikiem. Tematyka szkoleń dotyczy m.in. bogatych narzędzi TIK, praw autorskich, zagadnień bibliotecznych, etc.;

- dzielenie się pomysłami, wypracowanymi przez siebie materiałami, np. wątek „Bank ciekawych pomysłów”. Jedna z uczestniczek podzieliła się biblio- i netografiami umieszczonymi online: podesyłam linki do zestawień bibliograficznych o bezpieczeństwie w Internecie: http://www.bpplock.pl/images/pliki/zestawienia/bezpieczenstwo_w_internecie.pdf oraz o rozwijaniu kompetencji informatycznych; kodowaniu: http://www.bpplock.pl/images/pliki/zestawienia/rozwijanie_kompetencji.pdf. Pozdrawiam i życzę WIELKIEGO WSPOMAGANIA;

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA W DOSKONALENIU NAUCZYCIELI JAKO NOWA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA HYBRYDOWEGO ŚWIATA



- refleksje dotyczące kompetencji kluczowej, której rozwój uczestnicy sieci mają wspomagać, np. wątek „Mocne i słabe strony eksperymentowania w nauczaniu”, gdzie nauczyciele dzielą się zaletami i minusami takiej metody pracy, swoim doświadczeniem, przetestowanymi rozwiązaniami, np.: Jako młody nauczyciel przyrody i geografii, na zajęciach z uczniami chciałam wykonywać za dużo zbyt ambitnych eksperymentów. Rzeczywistość szkolna oraz ograniczenia bazy eksperymentalnej szkoły zweryfikowały moje zapędy. Obecnie stawiam na doświadczenia z wykorzystaniem przedmiotów codziennego użytku oraz dobrze Ci znanych zestawów opracowanych przez Centrum Nauki Kopernik, nazwanych „Modułowe pracownie przyrody” (<http://www.kopernik.org.pl/dla-nauczycieli/mpp/>);
 - wymiana doświadczeń i praktyki dotyczącej diagnozy potrzeb placówki oraz opracowywania planu wspomaganie szkoły/placówki – uczestnicy bardzo czekali na tę formę wsparcia, przywitali ją z dużym zainteresowaniem, od razu również artykułując swoje bieżące, najpilniejsze potrzeby w tym zakresie: cieszę się, że pojawiają się materiały, które będą nas wspierać w naszych działaniach. Gdyby to było możliwe, przydałyby
 - mi się przykładowe scenariusze do warsztatu diagnostyczno-rozwojowego, dzieląc się swoimi doświadczeniami z wizyt w placówkach, spotkaniach z dyrektorami, z radami pedagogicznymi, pierwszymi dokumentami przygotowanymi w ramach wspomaganie – diagnozami, planami wspomaganie;
 - monitorowanie procesu wspomaganie – wątek „Monitorowanie procesu wspomaganie – dyskusja i wymiana doświadczeń”, w którym uczestnicy dzielą się konkretnym doświadczeniem w tym zakresie, również w kwestiach proceduralnych (np. prowadzenie dokumentacji);
 - spotkania stacjonarne – „Metody służące rozwojowi kreatywności i innowacyjności uczniów i nauczycieli oraz monitorowanie procesu wspomaganie” – tutaj dostępne są materiały z pierwszego spotkania stacjonarnego;
 - kompetencje kluczowe – stare i nowe. Ten temat wywołał dyskusję, pojawiły się porównania dokumentów, definicji, zapisów z podstawy programowej.
- Wyraźnie widać, że koordynatorom sieci w ramach projektu udało się trudna sztuka zaangażowania uczestników, zaproszenie do współpracy okazało się efektywne, zbudowano atmosferę życzliwości, bezpieczeństwa, wzajemnego słuchania,

MAŁGORZATA BARAŃSKA
PAULINA WAWER

współdziałania. Uczestnicy sieci potrafią świętować sukcesy, np. gdy koordynatorka jednej z sieci podzieliła się informacją: dowiedziałam się, że jesteście NAJAKTYWNIJSI. Osiągnęliśmy 1911 aktywności, napisaliśmy 233 posty. Wielkie brawa dla wszystkich, tych mniej aktywnych i tych bardziej aktywnych. W naszej grupie nie ma osoby, która by nie napisała co najmniej 4 postów. Otwierajcie wątki i piszcie. Bardzo się cieszę, że jestem koordynatorem sieciowym tak aktywnej grupy. Uczestnicy od razu spontanicznie zareagowali: To zaszczyt uczestniczyć w tak aktywnej grupie; Zacytuję klasyka „Moc jest w nas”; Wnioski: pisać i pisać, co macie w głowie, to trzeba dzielić się na platformie. BO JAK NIE MY, TO KTO?!!!!

Uczestnicy sieci potrafią również dzielić się trudnościami. Na jednej z sieci pojawił się wątek, który wzbudził dużą aktywność „Jak radzić sobie z oporem ze strony nauczycieli przed wprowadzeniem zmian?”. Budujący jest fakt, że wypowiedzi uczestników były pomysłami na rozwiązanie trudnej sytuacji, problemu, zgodnie z zasadą „nie generujemy problemów, my je rozwiązujemy”. W otwarty sposób potrafili podzielić się własnym doświadczeniem, działaniami, które pomogły im w takiej sytuacji: U nas jest podobnie – małe sale, brak miejsca na pomoce. Tak jak piszą dziewczyny – jedynym sposobem na „opór” jest metoda małych kroków, cierpliwość i dawanie dobrego przykładu :); mam za sobą podobne doświadczenia, które nauczyły mnie między innymi: konieczności wyraźnego wskazywania celowości proponowanej zmiany – Po co to robimy? oraz efektu, jaki chcemy uzyskać – Co chcemy osiągnąć?, szukania sprzymierzeńców, cierpliwego przekonywania do zmiany poprzez „stawianie małych kroczków”, które pozwalają na osiągnięcie sukcesu; korzystania z pomocy ekspertów zewnętrznych do prowadzenia zajęć z koleżankami i kolegami nauczycielami, „zarażania” kreatywnością.

Cele, które zostały postawione w projekcie MARKPIW dla sieci współpracy i samokształcenia są z sukcesem realizowane. Współpraca w sieci jest towarzyszeniem sobie, wzajemnym wspieraniem się w realizowanym po raz pierwszy procesie wspomagania – na poziomie merytorycznym związanym z zajęciami dotyczącymi kompetencji kluczowych i na poziomie procesu, wdrażania. Wymiana doświadczeń, dzielenie się zasobami to uczenie się od siebie, wymagające aktywności uczącego się, jego zaangażowania w proces. Powstały małe, aktywne, uczące się społeczności, sprzyjające wprowadzaniu zmiany. Widoczny jest efekt synergii, wspomaganie się potęguje, uczestnicy sieci wspomagają szkoły i przedszkola, ale jednocześnie sami wspomagają siebie wzajemnie i otrzymują wsparcie od innych, rosną ich kompetencje komunikacyjne i społeczne. Tylko w ten sposób można stworzyć optymalną sytuację edukacyjną dla osób dorosłych. Pozwolimy sobie ponownie zacytować słowa uczestniczki sieci: „Wielkie Wspomaganie”, W².

Pamiętajmy również o zmianach dokonujących się we współczesnym świecie, zmianach, które bardzo krótko zaanonsowałyśmy na początku tego tekstu. Pokolenie sieci²¹ wkroczyło już w dorosłość. Ci młodzi ludzie dorastali z siecią i w sieci²². Deklarują: sieć nie jest dla nas czymś zewnętrznym wobec rzeczywistości, ale jej równoprawnym elementem: niewidoczną, ale stale obecną warstwą przenikającą się z przestrzenią fizyczną. My nie korzystamy z sieci, my w niej i z nią żyjemy. Poszukiwanie i efektywne wykorzystanie potencjału nowych przestrzeni edukacyjnych, np. sieci w sieci, w doskonaleniu nauczycieli staje się aktualnym, wielkim wyzwaniem, który projekt MARKPIW odważnie i z sukcesem podejmuje. ●

²¹ Termin użyty przez Dona Tapscotta w książce *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa 2010.

²² *My, dzieci sieci. Wokół manifestu*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2012, s. 60; dostępny również na: <https://prawokultury.pl/media/entry/attach/my-dzieci-sieci-wok%C3%B3%C5%82-manifestu.pdf>, dostęp: 3.03.2019.



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

