



OBSZAR II

PRZYWÓDZTWO DLA
UCZENIA SIĘ I ROZWOJU
INDYWIDUALNEGO

OBSZAR **II**

Redaktor Grzegorz Mazurkiewicz

PRZYWÓDZTWO DLA UCZENIA SIĘ I ROZWOJU INDYWIDUALNEGO

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Recenzent

dr Danuta Elsner
prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak

„Przywództwo i zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek”. Materiały szkoleniowe opracowane w ramach projektu (Nr UDA.POKL.03.01.02-00-002/13), współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1. *Modernizacja systemu zarządzania i nadzoru w oświacie.*

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji
Wydanie I, Kraków 2015
All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

e-ISBN 978-83-233-9295-8
doi: 10.4467/K9295.29/e/15.15.3801

WYDAWNICTWO

UNIWERSYTETU
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, 12-663-23-82, fax 12-663-23-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Spis treści

II.1.1: Proces uczenia się w centrum myślenia dyrektora/przywódcy	5
II.1.2: Zmiana paradygmatu. Od ilości wiedzy do jej struktury	7
II.1.3: Wykorzystanie emocji w procesie uczenia się	10
II.1.4: Wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa wśród uczących się	14
II.1.5: Etapy, warunki uczenia się	16
II.1.6: Strategie efektywnego uczenia się. Rdzeń nauczania	19
II.1.7: Strategie efektywnego uczenia się. Określanie celów i kryteriów w procesie uczenia się	22
II.1.8: Wykorzystanie wybranych teorii i koncepcji pedagogicznych w planowaniu uczenia się	24
II.1.9: Wykorzystanie wybranych teorii i koncepcji pedagogicznych w planowaniu uczenia się – plan daltoński	27
II.1.10: Jak uczą się dorośli?	29
II.2.1: Głos uczniów w procesie uczenia się	31
II.2.2: Społeczny wymiar uczenia się	34
II.2.3: Kultura otwartych drzwi – udzielanie informacji zwrotnej	38
II.2.4: Kultura otwartych drzwi – spacer edukacyjny	41
II.3.1: Wykorzystywanie danych w procesie planowania profesjonalnego rozwoju nauczyciela	43
II.3.2: Podstawa programowa jako mapa treści	47
II.3.3: Skuteczne metody opracowywania programu	49
II.3.4: Szkoła jako organizacja ucząca się	51

Obszar II Moduł 1: Istota uczenia się.

II.1.1

Zagadnienie 1: Proces uczenia się w centrum myślenia dyrektora/

przywódcy



Cel sesji: Przekazanie uczestnikom wiedzy na temat projektowania procesów uczenia się i zarządzania nimi.



Czas: 90 minut



Sposób pracy: wykład z elementami warsztatu – proces uczenia się w centrum uwagi dyrektora/przywódcy

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Wprowadzenie

OP przedstawia kluczowe pojęcia związane z tematyką warsztatu. OU oglądają wykład.

Temat sesji: Proces uczenia się w centrum myślenia dyrektora/ przywódcy.

Prowadzący: dr hab. Roman Batko.

Wideo: <https://www.youtube.com/watch?v=So9FkOpzE-Q>.

3. Ćwiczenie: Tworzenie modelu procesu

OU w czteroosobowych grupach zastanawiają się, jakie czynniki wpływają na proces uczenia się uczniów (rezultaty zapisują na kartkach papieru, połowie arkusza A4). Kartki są przyklejane na (przygotowany przed zajęciami przez OP) plakat ze schematem (Obszar II Moduł 1.1 Zał. 1 Model procesu uczenia się uczniów powiązanego z otoczeniem). Jednym z celów ćwiczenia jest zwrócenie uwagi OU na powiązania szkoły z zewnętrznym otoczeniem. Rezultaty „na wyjściu” wynikają z tego, co zastajemy „na wejściu”. Należy omówić czynniki, które wskazali OU, i zastanowić się nad tym, dlaczego te czynniki są dla nich ważne. Na ścianie z plakatem powstaje duża mapa ze schematu na plakacie i kartek przygotowanych przez zespoły.

OP omawia utworzony model procesu, odwołując się do wymagań państwa jako standardów pracy szkoły wynikających z uzgodnionych przez państwo wartości (Obszar I Moduł 2.1 Zał. 2 Wymagania państwa, Obszar II Moduł 1.1 Zał. 1 Model procesu uczenia się uczniów powiązanego z otoczeniem). Może także zadać pytania: *W jakim*



Obszar II Moduł 1.1 Zał. 1
Model procesu uczenia się uczniów powiązanego z otoczeniem



Obszar I Moduł 2.1 Zał. 2
Wymagania państwa



Obszar II Moduł 1.1 Zał. 1
Model procesu uczenia się uczniów powiązanego z otoczeniem



Jak wymagania państwa modelują proces uczenia się uczniów?

miejsu tego modelu umieścimy wymagania państwa? Jak wymagania państwa modelują proces uczenia się uczniów?



Jak zorganizowano proces uczenia się, jak mogę to wykorzystać w uczeniu się?

4. Podsumowanie

OP podsumowuje sesję, odwołując się do zaproponowanego modelu: 1. Ja i mój proces uczenia się (refleksja indywidualna) z pytaniem: *Czego się nauczyłam/nauczyłem na sesji/sesjach? Co jest dla mnie najważniejsze?* 2. My i nasze relacje (proces grupowy) z pytaniem: *Co zdarzyło się w procesie grupowym?* 3. Środowisko (otoczenie, przestrzeń, sposób pracy) z pytaniem: *Jak zorganizowano proces uczenia się, jak mogę to wykorzystać w uczeniu się?*

OP kończy pytaniem: *Co z tych trzech poziomów refleksji zabieram do pracy w swojej szkole?* Można także pominąć zaproponowaną wyżej rundkę z trzema poziomami i zakończyć pytaniem: *Co z sesji zabieram ze sobą?*

Zadanie rozwojowe

Cel zadania: Refleksja nad procesami wspierającymi uczenie się, gdyż właściwe zorganizowanie tych procesów w szkole jest gwarancją sukcesu uczniów.

Opis zadania: Przeczytać tekst Danuty Sterny, Jacka Strzemiecznego – *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 126–139 – dostępny na platformie.



Materiały szkoleniowe:

- Obszar II Moduł 1.1 Zał. 1 Model procesu uczenia się uczniów powiązanego z otoczeniem
- Obszar I Moduł 2.1 Zał. 2 Wymagania państwa

Wideo:

- <https://www.youtube.com/watch?v=-So9FkOpzE-Q>

Materiały biurowe:

- pisaki/kreda, arkusze A3
- długopisy, kartki samoprzylepne

- a. Proszę scharakteryzować procesy uczenia się i nauczania, zwracając uwagę na główne różnice.
- b. Jakie cechy powinno mieć środowisko szkolne sprzyjające procesowi uczenia się?
- c. Jakie warunki powinny być spełnione, aby można było mówić o procesie wewnątrzszkolnego doskonalenia się nauczycieli?
- d. Proszę omówić wybrane strategie nauczania.

Forma: notatka w Dzienniku uczenia się, weź udział w dyskusji na forum.

Na kiedy do wykonania: do kolejnego zjazdu.

Obszar II Moduł 1: Istota uczenia się.

II.1.2

Zagadnienie 2: Zmiana paradygmatu. Od ilości wiedzy do jej struktury



Cel sesji: Poznanie najnowszych paradygmatów edukacyjnych. Ocena przydatności najnowszych osiągnięć nauki w zakresie edukacji w odniesieniu do potrzeb zarządzanej placówki. Planowanie działań edukacyjnych w kontekście zmieniającego się paradygmatu. Refleksja na temat efektywności procesu uczenia się w szkole.



Czas: 60 minut



Sposób pracy: warsztat

Zadanie przed zajęciami (*pre-work*)

Cel zadania: Lektura tekstów wprowadzających zagadnienia.

Opis zadania (na czym polega?): Uczestnicy otrzymują teksty do lektury oraz listę pytań, które są podstawą refleksji.

Forma: np. e-learning.

Sposób przekazania zadania uczestnikom: e-learning.

Materiały do wykonania zadania:

5. M. Schneider, E. Stern, *Uczenie się z perspektywy poznawczej: dzieśięć najważniejszych odkryć*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

6. M. Żylińska, *O głębokości przetwarzania informacji, czyli o tym, dlaczego ściągę są lepsze od zeszytów ćwiczeń*, [w:] *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

7. Wykład Tomasza Szkudlarka, http://www.cen.gda.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=667:po-co-nam-szkoa-t-szkudlarek-retransmisja-radiowa&catid=106:dyrektor-szkoy-jako-przywodca-edukacyjny&Itemid=180.

8. Wykład Kena Robinsona, http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.

Kiedy do wykonania / ile przed sesją zjazdową kursu: zamieszczone materiały są lekturą przed opracowaniem sprawozdania z działań, opisanych w scenariuszu do tematu.

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie diagnoza

OP (w grupach lub na forum) organizuje dyskusję skupioną wokół pytań: *Jakie elementy składają się na proces naszego uczenia się? Rozpocznijmy nasze działania od ważnych elementów – uświadomienia sobie, jaki jest cel naszego uczenia się? Dlaczego podjęliśmy to zadanie? Do czego chcemy dojść?* Wyjaśnia, że aby wyraźnie nazwać nasze potrzeby i wyznaczyć kryteria sukcesu, powinniśmy określić sytuację, która jest naszym punktem wyjścia. OU w grupach dzielą się ze sobą refleksją, odnoszącą się do własnego punktu wyjścia, pobudzoną pytaniami: *Co w szkole, w której pracuję, umożliwia uczniom efektywne uczenie się? Co umożliwia efektywne uczenie się nauczycielom, z którymi pracuję? Czy są jeszcze inne podmioty życia szkolnego, które uczą się efektywnie w mojej szkole? Co w mojej szkole utrudnia proces efektywnego uczenia się? Jakie są dowody na poparcie mojej diagnozy?*



Co w szkole, w której pracuję, umożliwia uczniom efektywne uczenie się?

Co umożliwia efektywne uczenie się nauczycielom, z którymi pracuję?

Co w mojej szkole utrudnia proces efektywnego uczenia się?

OU określają istotne dla nich kryteria sukcesu, przygotowując wspólny plakat. Grupy prezentują swoje prace. Na koniec OP przywołuje zadanie domowe, odnosząc się do obydwu obejrzanych filmów i stawiając pytanie: *Po co nam szkoła we współczesnym świecie?* OU na podstawie własnych doświadczeń i refleksji po zapoznaniu się z filmami formułują listę celów dla współczesnej szkoły.

3. Praca z tekstem

Na podstawie tekstu M. Schneider, E. Stern, *Uczenie się z perspektywy poznawczej: dziesięć najważniejszych odkryć*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, OU tworzą listę zmian koniecznych w szkole. Następnie czytają tekst M. Żylińskiej, *O głębokości przetwarzania informacji, czyli o tym, dlaczego ściągi są lepsze od zeszytów ćwiczeń*, [w:] *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013 i uzupełniają listę. Można poprosić OU, by zaplanowali konkretne kroki realizacji założonych celów, planując je odrębnie dla nauczycieli i dyrektora szkoły.

4. Przygotowanie prezentacji

OP dzieli OU na pary i proponuje przygotowanie krótkiej prezentacji (5–7 slajdów), w której OU przedstawią nauczycielom, na czym polega zmiana paradygmatu – przejście od ilości wiedzy do jej struktury. Slajdy uzupełniają notatkami, jeśli uważają to za konieczne. OP przypomina o zasadach tworzenia prezentacji i jej przedstawiania, wykorzystując np.: <http://www.tajnikiprezentacji.pl/6-prostych-zasad-tworzenia-slajdow-w-power-poincie/>. Przygotowane prezentacje są

przekazywane kolejnej parze dla uzyskania informacji zwrotnej od innej pary. Każda para opracowuje krótką recenzję, wykorzystując technikę „dwie gwiazdy, jedno życzenie”. Następnie OU zapoznają się z recenzjami i w nowych większych grupach zastanawiają się: *Co było pomocne w otrzymanej informacji zwrotnej? Które z jej fragmentów uważasz za nieprzydatne? Dlaczego?*

5. Podsumowanie

Podsumowując pracę, OP prosi OU o indywidualną refleksję na temat: *Co było dla mnie ważne? Co nowego zainspirowało mnie do działania? Jaki będzie mój pierwszy krok po powrocie do szkoły?*



Materiały szkoleniowe:

- M. Schneider, E. Stern, *Uczenie się z perspektywy poznawczej: dziesięć najważniejszych odkryć*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013
- <http://www.tajnikiprezentacji.pl/6-prostych-zasad-tworzenia-slajdow-w-power-poincie>
- <http://www.macmillan.pl/macmillan-small-talks/2978-dr-marzena-zylinska-jak-uczy-sie-mozg-i-co-z-tego-wynika>

II.1.3

Obszar II Moduł 1: Istota uczenia się.

Zagadnienie 3: Wykorzystanie emocji w procesie uczenia się



Cel sesji: Budowanie atmosfery otwartej na przyznawanie się do błędów, wykorzystywanie ich do rozwijania profesjonalnych kompetencji.



Czas: 135 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie



Jaka jest rola emocji w procesie uczenia się?

OP organizuje rozmowę na temat: *Jaka jest rola emocji w procesie uczenia się?* A następnie dzieli OU na 5 grupy. Każda z nich dostaje ten sam tekst oraz informację, że zadanie związane z tym tekstem jest zapisane na kartce, a grupa wykonanie tego zadania prezentuje pozostałym. Każda grupa dostaje inną instrukcję mówiącą o tym, jakie są warunki prezentacji (grupy nie wiedzą, jakie instrukcje mają inni). Czas na przygotowanie grup to 6 minut. Dyspozycje dla każdej grupy inne: a) zadanie jest wykonane, jeśli każda osoba w grupie wyrecytuje cały wiersz na pamięć, b) zadanie jest wykonane, jeśli cała grupa wyrecytuje z pamięci tytuł wiersza, c) zadanie jest wykonane, jeśli grupa wyrecytuje wspólnie cały wiersz tak, aby każdy zaprezentował jego fragment, d) zadanie jest wykonane, jeśli każda osoba w grupie wyrecytuje z pamięci jedną wybraną linijkę, e) zadanie jest wykonane, jeśli każda osoba wyrecytuje z pamięci fragment rozpoczynający się od W.

Po przygotowaniu się do recytacji odpowiadają na pytanie: *Jak czuliście się podczas przygotowywania się do zadania?* Odpowiedzi spisują na paskach papieru (zachowują dla siebie). OP zwraca szczególną uwagę na emocje towarzyszące uczeniu się zgodnie z instrukcją.

Następnie OP losuje kolejność prezentacji grup, grupy przedstawiają wykonanie zadania zgodnie z instrukcją. OP ocenia grupy, różnicując mocno oceny i wykorzystując wiele wyrażen ocenających, a także porównując grupy ze sobą (najlepiej wypadła grupa...; najgorzej grupa..., a grupa ... w ogóle nie poradziła sobie z zadaniem). Wykorzystujemy emocje OU do przeprowadzenia rozmowy skupionej wokół pytań: *Co czuliście w czasie tej oceny?* Ponownie zapisują swoje uczucia na paskach papieru (zachowują dla siebie).

Następnie OP proponuje, by jedna osoba z grupy na forum powiedziała, jakie mieli zadanie. Zwraca uwagę na odmienne instrukcje dla grup i poziom ich skomplikowania np. konieczność współpracy przy uczeniu się lub możliwość samodzielnego przygotowania się do recytacji – co przy tak ograniczonym czasie i małej złożoności zadania wymaga dodatkowego nakładu pracy. OP podkreśla fakt, że te same okoliczności mogą powodować u różnych osób inne emocje.

Rozmowa na forum: *Które z emocji były pomocne w uczeniu się tekstu na pamięć? Dlaczego? Które przeszkadzały?* OP zwraca uwagę, aby w wypowiedziach wystąpiły wątki, dlaczego coś pomagało, a coś przeszkadzało. W zależności od tego, co się pojawi, można podkreślić, że znaczenie ma np. pozytywny osobisty stosunek do tego, co było recytowane (np. jeśli ktoś jest związany z jedną z miejscowości, o których mowa w wierszu), wspierająca jest swoboda, możliwość decydowania o tym, jak się podzielić tekstem; jeśli utwór został uznany za zabawny, to też mogło pozytywnie wpłynąć na zadanie – postrzeganie go jako zabawy, a nie „sprawdzian pamięci”.

3. Odkrywanie emocji

OU spisały listę emocji wpływających na uczenie się w dość ekstremalnych warunkach. Nie tylko jednak sytuacja wystąpienia publicznego i znaczne ograniczenie czasu na przygotowanie się – powodujące wzrost pobudzenia – wpływają na wyniki uczenia się. Równie ważne – szczególnie u młodzieży i dzieci – jest to, w jaki sposób to pobudzenie jest interpretowane. Jeśli pobudzenie np. przed egzaminem zostanie powiązane z negatywnymi emocjami (strach, obawa), to wpłynie ono na mniejszą wydajność niż u osób, które postrzegają ten sam egzamin pozytywnie, jako wyzwanie.

Niektóre emocje (np. złość, ulga czy radość) są krótkotrwałe i raczej niewiele znaczą w kontekście dalszej nauki. Inne natomiast, jak wstyd czy bezradność, pozostają przez długi czas istotne i jeśli zostaną połączone z sytuacją uczenia się, będą się aktywowały przy wielu podobnych sytuacjach związanych z uczeniem się.

Jak więc wygląda proces uczenia się?

Uczniowie w obliczu nowego zadania przechodzą przez proces:

- a) przyglądania się jego konkretnym cechom i kontekstowi edukacyjnemu – czyli **analizują, czego mają się nauczyć,**
- b) aktywowania wiedzy z danej dziedziny i odpowiednich strategii metapoznawczych – **czyli przywołują to, co już wiedzą, i sposoby, którymi się uczą,**

c) uaktywniania przekonań motywacyjnych i strategii regulacyjnych – czyli m.in. **oceniają, czy uczenie się tego jest przydatne, ciekawe czy nudne, czy rozumieją, po co mają się uczyć** – chodzi o to, aby nadać znaczenie i cel działaniu związanemu z uczeniem się,

d) podejmowania decyzji o poszerzeniu własnych zasobów (czyli pogłębienie wiedzy, polepszenie strategii albo kompetencji związanych z uczeniem się) i/lub ustanawiają granice własnego dobrostanu – czyli np. **uznanie, że zagrożone jest poczucie bezpieczeństwa, pewności czy osiągnięcie satysfakcji.**

Proces uczenia się jest nierozzerwalnie związany z oceną zadań łączących się z uczeniem się i wynikającego z niej poziomu zaangażowania. Oczywiście na poziom zaangażowania mogą mieć też wpływ czynniki zewnętrzne np. czynniki rozpraszające ucznia. Jeśli zmieniające się warunki wewnętrzne i zewnętrzne wpłyną na ocenę sytuacji i wywołają negatywne emocje, zaangażowanie ucznia w zadanie się zmniejszy.

Istnieje wiele strategii, które można stosować, aby dbać o odpowiedni poziom zaangażowania. Jednym ze sposobów jest wykorzystanie zasad dotyczących motywacji opisane w książce H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

OU zapoznają się z zasadami dotyczącymi motywacji, tworząc jednocześnie mapy myśli i prezentację wykonanej pracy. OU pracują w 8 grupach, czyli tylu, ile jest zasad (może być w 4, wtedy każda dostaje po 2 zasady). Każda z grup otrzymuje fragment *Istoty uczenia się* (s. 151–170) i w ciągu 15 minut przygotowuje prezentację treści w postaci mapy myśli lub innej (ale ułatwiającej odbiór wielu informacji, które mają w materiałach). Po wykonaniu zadania flipcharty zostają rozwieszane w sali. W następnym kroku OU do każdej zasady przyklejają przygotowane w czasie ćwiczeń paski z nazwami emocji.

1. Uczniowie są bardziej zmotywowani, jeśli czują się kompetentni, by zrobić to, czego się od nich oczekuje.
2. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się, jeśli dostrzegają stały związek między konkretnymi działaniami a osiągnięciami.
3. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się, gdy cenią przedmiot nauki i mają jasne poczucie celu.
4. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się, gdy doświadczają pozytywnych emocji wobec działań z nim związanych.
5. Kiedy uczniowie doświadczają emocji negatywnych, nie koncentrują się na uczeniu się.

6. Uczniowie uwalniają zasoby poznawcze dla celów uczenia się, kiedy mają wpływ na intensywność, czas trwania i ekspresję swoich emocji.
7. Uczniowie wykazują większą wytrwałość w uczeniu się, kiedy mogą zarządzać swoimi zasobami i skutecznie radzić sobie z trudnościami.
8. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się i wykorzystywać strategie regulacji motywacji, kiedy postrzegają otoczenie jako sprzyjające nauce.

9. Podsumowanie

OP organizuje dyskusję podsumowującą pracę w tej sesji. Zadaje OU pytania: *Jak zorganizować proces, aby wykorzystać emocje w procesie uczenia się? W jaki sposób mogę wykorzystać emocje w procesie nauczania i uczenia się w mojej szkole?* OP spisuje na plakat, porządkuje i grupuje wskazówki – powstaje lista dobrych praktyk/rad/zasad. Kończymy rundką: *Co było dla mnie ważne? Czego się nauczyłam(em)? Czego dowiedziałam(em) się o grupie? Czego dowiedziałam(em) się o sobie?*

Polecane lektury:

H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 141–170.

J. Pyżalski, D. Merez *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Impuls, Kraków 2010.



Jak zorganizować proces, aby wykorzystać emocje w procesie uczenia się?

W jaki sposób mogę wykorzystać emocje w procesie nauczania i uczenia się w mojej szkole/placówce?



Materiały biurowe:

- flipchart, mazaki

II.1.4

Obszar II Moduł 1: Istota uczenia się.

Zagadnienie 4: Wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa wśród uczących się



Cel sesji: Uświadomienie OU potrzeby zaspokojenia bezpieczeństwa u uczących, jako fundamentu warunkującego proces uczenia się.



Czas: 45 minut



Sposób pracy: warsztat

Zadanie przed zajęciami

Opis zadania: OU czytają studium przypadku „Poczucie bezpieczeństwa”. *Jakie działania powinien podjąć dyrektor w obliczu opisanych sytuacji?*

Pytania pomocnicze:

Co może zrobić dyrektor, aby budować poczucie bezpieczeństwa wśród uczniów w szkole?

Jaki wpływ na postawę nauczyciela ma doświadczenie zawodowe?

Jakich postaw oczekuje się od nauczyciela w związku z budowaniem poczucia bezpieczeństwa?



Obszar II Moduł 1.4 Zał. 3
Studium przypadku Poczucie
bezpieczeństwa

Materiały: Obszar II Moduł 1.4 Zał. 3 Studium przypadku Poczucie bezpieczeństwa.

Na kiedy do wykonania: przed następnym zjazdem.

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie

OP przedstawia OU historię, która mogłaby się wydarzyć rzeczywistości. *Jesteś uczestniczką/uczestnikiem tego szkolenia. Dostajesz telefon od dyrektora szkoły, że rodzice złożyli na Ciebie skargę do kuratorium. Jak to wpływa na Twoje uczenie się? OU rozmawiają w parach. Chętni mogą powiedzieć o tym na forum.*

Następnie, pracując w grupach, OU określają, jak potrzebę bezpieczeństwa u uczących się szkoła jest w stanie zaspokoić w obecnych szkolnych realiach (sposoby, metody, środki, pomysły). Pamiętajmy, że realizujemy potrzeby, a nie zachcianki. Pracujemy na podstawie Załącznika (Obszar II Moduł 1.4 Zał. 1 Ćwiczenie tabela).



Obszar II Moduł 1.4 Zał. 1
Ćwiczenie tabela

3. Podsumowanie

OP korzysta z prezentacji (Obszar II Moduł 1.4 Zał. 2 Wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa...). **Tylko w sytuacji wolnej od lęku człowiek zaczyna myśleć w sposób twórczy, jego myśli są otwarte i szersze, widzi więcej kontekstów.** Chwilowy lęk w sytuacji zagrożenia, co prawda, zaostrza nasze myślenie, ale na krótko, pozostawiając po sobie więcej strat niż zysków (Spitzer, 2014). Dziecko pod presją złej oceny dosłownie wykuje, wydrąży w mózgu ślad pamięciowy, który odtworzy przed nauczycielem, ale też szybko zapomni, czego się uczyło. W sytuacji lęku tworzenie w mózgu trwałych połączeń poznawczych między treściami już nauczonymi, z uczeniem międzyprzedmiotowym, kreatywnością jest niemożliwe albo mocno ograniczone.

Badania jednoznacznie pokazują, że emocji i uczenia się nie da się traktować oddzielnie (Spitzer, 2014). Stworzenie klimatu wolnego od lęków nie tylko na lekcji, ale także w środowisku szkolnym jest warunkiem skutecznego uczenia się.

Zalecane lektury:

E. Aronson, C. Tavis, *Błądzą wszyscy (ale nie ja)*, Smak słowa, Sopot 2013.

M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN i Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Warszawa 2014.

G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

E. Aronson, D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna*, Zysk i S-ka, Poznań 2012, rozdz. 7.



Obszar II Moduł 1.4 Zał. 2
Wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa...



Materiały szkoleniowe:

- Obszar II Moduł 1.4 Zał. 1
Ćwiczenie tabela
- Obszar II Moduł 1.4 Zał. 2
Wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa...
- Obszar II Moduł 1.4 Zał. 3
Studium przypadku Poczucie bezpieczeństwa

Materiały biurowe:

- rzutnik multimedialny

II.1.5

Obszar II Moduł 1: Istota uczenia się.

Zagadnienie 5: Etapy, warunki uczenia się



Cel sesji: Podjęcie przez OU refleksji nad istotnymi elementami procesu uczenia się oraz poznanie strategii dobrego uczenia się.



Czas: 90 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi
2. Ćwiczenie: Refleksja nad elementami składowymi procesu uczenia się

OP odwołuje się do poprzedniej sesji i elementu plakatu odnoszącego się do szkoły i nauczycieli jako odpowiedzialnych za organizację procesu uczenia się. OP prosi OU o przypomnienie sobie doświadczeń dotyczących pracy z uczniem zdolnym i z uczniem mającym trudności w uczeniu się. Przypominając sobie doświadczenia, OU notują swoje spostrzeżenia co do tego, w których momentach uczenia się uczniowie mieli trudności, a w których było widać wyraźnie ich sukcesy w uczeniu się. Można wówczas opierać się również na własnym doświadczeniu jako osoby uczącej się. Następnie OU łączą się w czwórki. Każda z czwórek otrzymuje kartki A5 (przecięte na pół A4) i mazaki. Mają na nich wypisać elementy procesu uczenia się. Pomaga w tym spojrzenie w perspektywie kolejnych kroków, jakie podejmujemy / podejmują uczniowie, aby się czegoś nauczyć. Przydatne mogą się okazać pytania: *Kiedy rozpoczyna się proces mojego własnego uczenia się? Co musi się zdarzyć, by proces uczenia się został zapoczątkowany? Kiedy uczenie się zakończy się pełnym sukcesem, a kiedy połowicznym (wiedza i umiejętności zostaną jedynie w pamięci krótkotrwałej)?* Przed wykonaniem ćwiczenia podkreślamy, że chodzi nam o elementy wewnętrzne tego procesu (o jego zapoczątkowanie i przebieg nabywania wiedzy i umiejętności, w tym uwarunkowania trwałości). Zewnętrznymi czynnikami sprzyjającymi procesowi zajmiemy się jeszcze w dalszej części sesji. Po wypracowaniu elementów grupy przedstawiają rezultaty pracy. OP pilnuje, by pojawiły się zapisy nazywające elementy, a nie warunki procesu. Ewentualnie komentuje i naprowadza pytaniami. Poszczególne elementy zawieszamy na ścianie. To ważny moment, ponieważ mapę będziemy uzupełniać o warunki, a do całości (a zwłaszcza do elementów procesu) będziemy się jeszcze wielokrotnie odwoływać.



Co musi się zdarzyć, by proces uczenia się został zapoczątkowany?

Następnie OP prosi, aby OU zastanowili się nad tym, jakie warunki (zewnętrzne) muszą być zapewnione, aby uczenie się zakończyło

się sukcesem. OP dba o to, by OU nie powtarzali treści dotyczących procesu uczenia się (np. zamiast „nabudowuję wiedzę na tym, co już wiem/umiem”, co jest elementem/etapem procesu, powinno pojawić się stwierdzenie „nauczyciel przygotowuje zadania, które pozwalają nabudowywać wiedzę na istniejących już fundamentach”). OU zapisują warunki zewnętrzne na kartkach A5 (dobrze, by były w innym kolorze, łatwiej będzie odróżnić elementy/etapy od warunków zewnętrznych).

OP prosi o powieszenie kartek na ścianie – zostaje stworzona mapa procesu uczenia się. Kartki, które się powtarzają, naklejane są obok siebie lub na siebie. Tworząc mapę, możemy pokazać powiązania między procesem a czynnikami zewnętrznymi, które umożliwiają uczenie się.

3. Ćwiczenie: Model Johna Kellera

Następnie OP rozdaje materiał model Kellera (Obszar II Moduł 1.5 Zał. 1 Model Johna Kellera [ARCS]) i wprowadza model. Przedstawiona tabela zawiera najważniejsze aspekty wzmacniające motywację w procesie uczenia się. Mają one wpływ na najważniejsze elementy procesu uczenia się. Są istotne zarówno w uczeniu się dzieci, jak i dorosłych – ich geneza łączy się z analizą doświadczeń dorosłych uczących się. Każda z czwórek otrzymuje do refleksji jedną z kolumn w tabeli. Zastanawia się, co w związku z zaprezentowanym modelem można dopisać do mapy wiszącej na ścianie. Grupa notuje to na kolejnej kartce A5 i przykleja na ścianie. OP podsumowuje pracę, omawiając mapę, zwracając uwagę na wszystkie elementy, które się pojawiły. Podkreśla, że w pracy domowej będziemy o nich czytać w kontekście znaczących obecnie koncepcji edukacyjnych, takich jak: konstruktywizm, kognitywizm, neurodydaktyka.



Obszar II Moduł 1.5 Zał. 1
Model Johna Kellera (ARCS)

Główne aspekty wzmacniające motywację w procesie uczenia się mają wpływ na najważniejsze elementy procesu uczenia się. Są istotne zarówno w uczeniu się dzieci, jak i dorosłych – ich geneza jest analiza doświadczeń dorosłych uczących się.

4. Poznanie pięciu strategii dobrego uczenia się i odniesienie ich do szkolnej praktyki

OP zaznacza, że za chwilę odniesiemy widoczne na mapie elementy do pięciu strategii efektywnego uczenia się, wynikających z oceniania kształtującego. Doświadczenia nauczycieli pracujących zgodnie z filozofią oceniania kształtującego stały się podstawą programu Keeping Learning on Track, będącego inicjatywą Educational Testing Service. Zasadnicze działanie trenerki/trenera polega na przygotowaniu plakatów, na których pojawia się pięć haseł – pięć strategii efektywnego uczenia się: 1. *Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się*



Obszar II Moduł 1.5 Zał. 2
Strategie uczenia się wyni-
kające z oceniania kształtu-
jącego

i kryteriów sukcesu. 2. Organizowanie w klasie dyskusji, formułowanie pytań i zadań dających informacje, jak uczniowie się uczą. 3. Udzielanie uczniom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają im widoczny rozwój. 4. Stwarzanie uczniom możliwości, by uczyli się od siebie nawzajem (stanowią dla siebie „źródła uczenia się / zasoby edukacyjne”). 5. Wspomaganie uczniów, by odpowiedzialnie planowali proces własnego uczenia się (Obszar II Moduł 1.5 Zał. 2 Strategie uczenia się wynikające z oceniania kształtującego).

Pięć strategii efektywnego uczenia się: 1. *Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu. 2. Organizowanie w klasie dyskusji, formułowanie pytań i zadań dających informacje, jak uczniowie się uczą. 3. Udzielanie uczniom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają im widoczny rozwój. 4. Stwarzanie uczniom możliwości, by uczyli się od siebie nawzajem (stanowią dla siebie „źródła uczenia się / zasoby edukacyjne”). 5. Wspomaganie uczniów, by odpowiedzialnie planowali proces własnego uczenia się.*



*Najważniejsze dla mnie było...
Dowiedziałem się, że...
Jestem zaskoczony tym...*

OP zaprasza OU do refleksji nad strategiami dobrego uczenia się w kontekście dorosłych uczących się. Na ścianie mamy mapę elementów procesu uczenia się oraz warunków, które ten proces umożliwiają. OP dzieli OU na pięć grup i każdej z nich przydziela jedną ze strategii. Prosi o wykorzystanie elementów mapy i przyporządkowanie ich do każdej ze strategii. Jeżeli dany element mapy pasuje do wielu strategii, to OU mogą go powielić. OU mogą też odnosić się do własnego doświadczenia jako dorosłych uczących się. Można wykorzystać również przykłady realizacji tej strategii. Następnie OU prezentują swoje plakaty.

5. Podsumowanie

OP odnosi się do dalszych etapów procesu uczenia się, jaki nastąpi w trakcie zjazdu. Pojawią się w nim warsztaty pogłębiające pracę ze strategiami uczenia się. Jako podsumowanie można zastosować zdania niedokończone: *Najważniejsze dla mnie było... Dowiedziałem się, że... Jestem zaskoczony tym...*



Materiały szkoleniowe:

- Obszar II Moduł 1.5 Zał. 1 Model Johna Kellera (ARCS)
- Obszar II Moduł 1.5 Zał. 2 Strategie uczenia się wynikające z oceniania kształtującego

Materiały biurowe:

- flipchart, mazaki, kartki A4

Obszar II Moduł 1: Istota uczenia się.

II.1.6

Zagadnienie 6: Strategie efektywnego uczenia się. Rdzeń nauczania



Cel sesji: Wspólna refleksja nad najistotniejszymi kwestiami, dotyczącymi uczenia się uczniów w szkole. Uczestnicy poznają strategie dobrego uczenia się oraz ustalają, co jest rdzeniem uczenia się w przestrzeni szkolnej.



Czas: 105 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposób pracy nad nimi

2. Analiza elementów procesu uczenia się i roli nauczyciela w organizowaniu uczenia się uczniów

OU rozpoczynają od przypomnienia treści poznanych w module poświęconym zmianie paradygmatu. OP przygotowuje plakat, na którym umieszcza wszystkie elementy procesu uczenia się, wymienione przez OU na poprzednich zajęciach poświęconych uczeniu się. Odniesienie się do tego plakatu jest początkiem zajęć. OP prosi, aby uczestnicy najpierw zastanowili się, w którym z elementów tego procesu pojawiają się największe trudności w pracy w jego szkole. Dyskusja dotyczy uczenia się uczniów – zgodnie z założeniem – nasze uczenie się nie jest różne od uczenia się uczniów. Jeśli to dyskusyjna teza, warto, aby OP przedyskutowała ją na forum i podkreśliła te elementy procesu uczenia się dorosłych, które nie pojawiają się w uczeniu się uczniów.

3. Prezentacja tezy Richarda Elmora

OP z wykorzystaniem slajdów przedstawia idee wynikające z tezy R. Elmora (Obszar II Moduł 1.6 Zał. 1 Prezentacja rdzeń nauczania). Skupia się na rozpisanych relacjach między uczniem, nauczycielem a treściami oraz wynikających z tej relacji konsekwencjach.



Obszar II Moduł 1.6 Zał. 1
Prezentacja rdzeń nauczania

4. Ćwiczenie. Odnalezienie relacji wynikających z trójkąta Elmore'a w rzeczywistej sytuacji sesji

Krok 1. OU oglądają fragment zajęć lekcyjnych. Lekcja rozpoczyna się od zadania edukacyjnego – zadania na dobry początek, w którym uczniowie przywołują wiedzę i umiejętności istotne dla realizacji kolejnego tematu sesji w module. OP prosi, aby OU zastanowili się w swoich grupach nad pytaniami, na które będą odpowiadać

podczas obserwacji. Przypomina, że podstawą myślenia o pytaniach są trójkąt Elmore'a i jakość obserwowanego zadania edukacyjnego. Burza mózgów – na plakacie OP spisuje propozycje pytań. Następnie OU obserwują fragment sesji (wybrane 10–15 minut). Lekcja rozpoczyna się od zadania edukacyjnego – zadania na dobry początek, w którym uczniowie przywołują wiedzę i umiejętności istotne dla realizacji kolejnego tematu sesji w module. Po projekcji dwie trójki łączą się w sześciuosobowe zespoły i tworzą plakat z odpowiedzią na pytanie: *Jaka jest jakość zadania edukacyjnego, obserwowanego na sesji w kontekście trójkąta Elmore'a? Dlaczego?* OP zbiera informacje od OU na forum.

Krok 2. Po zebraniu informacji na forum uczestnicy w szóstkach na paskach papieru rozpisują rozumienie trójkąta Elmore'a. Zapisują na nich – na każdym pasku – jakie działania musi podjąć nauczyciel, a jakie uczeń i uczniowie, aby zadanie edukacyjne było jak najlepszej jakości. Następnie OP zaprasza po kolei przedstawiciela każdej z grup do wspólnego plakatu. OU przynoszą po jednym pasku na wspólny plakat, tłumacząc, dlaczego jest to istotne w tworzeniu dobrego zadania edukacyjnego.

Krok 3. W kolejnym kroku OU w parach rozmawiają i zapisują odpowiedzi na pytania: *Jakie zadania wynikają w związku z wyżej opracowanym schematem dla dyrektora? O co musi zadbać w szkole? Które z zadań, wynikających z tak rozumianej jakości zadania edukacyjnego, wymagają doskonalenia w mojej szkole?* OP zbiera wnioski od osób chętnych. Należy tutaj pamiętać, że w założeniu przywództwa edukacyjnego dyrektor jest pierwszym nauczycielem, nie tylko zarządzającym procesem. W trzecim kroku rozmowa w parach.

5. Podsumowanie ćwiczenia

OU w nowych trzyosobowych zespołach planują, jakie zadanie wyznaczą sobie jako liderom w swojej szkole/placówce po powrocie do pracy.

Dzielą się pomysłami na forum. W podsumowaniu OP odnosi się do treści poruszanych na innych warsztatach i w pracy samodzielnej: praca z podstawą programową i programem nauczania, diagnozowanie stylów uczenia się, planowanie procesu uczenia się, wpływ na wartości, które w naszej szkole są ważne. Warto zaznaczyć wszystkie powiązania i połączyć z omawianym modelem. OP zaznacza, że trójkąt Elmora jest punktem wyjścia do dyskusji nie tylko o dobrym planowaniu sesji czy pracy z programami nauczania w kontekście podstawy i diagnozy klasy/uczniów, ale także strategii dobrego uczenia się i dowodów na uczenie się.

Zadanie rozwojowe

Opis zadania: OU na podstawie przeczytanych tekstów tworzą listę kroków, które powinien podjąć w swojej szkole a) nauczyciel,



Materiały szkoleniowe:

- Obszar II Moduł 1.6 Zał. 1
Prezentacja rdzeń nauczania
- Nagranie sesji do obserwacji
- Obszar II Moduł 1.6 Zał. 2
Strategie efektywnego uczenia się

Materiały biurowe:

- flipchart, mazaki
- pocięte paski papieru

b) dyrektor, aby wprowadzić do nauczania i uczenia się uczniów zasady istotne z punktu widzenia poznanych badań nad uczeniem się.

Forma: wpis do Dziennika uczenia się, wpis i dyskusja na forum internetowym.

Materiały do wykonania zadania: M. Schneider, E. Stern, *Uczenie się z perspektywy poznawczej: dziesięć najważniejszych odkryć*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie badań w praktyce*, http://www.profinfo.pl/img/401/pdf40278887_4.pdf; M. Żylińska, *O głębokości przetwarzania informacji, czyli o tym, dlaczego ściągki są lepsze od zeszytów ćwiczeń*, [w:] *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 109–140.

Na kiedy do wykonania: przed kolejnym zjazdem.

II.1.7

Obszar II Moduł 1: Istota uczenia się.

Zagadnienie 7: Strategie efektywnego uczenia się. Określanie celów i kryteriów w procesie uczenia się



Cel sesji: Wspólna refleksja nad najistotniejszymi kwestiami dotyczącymi uczenia się uczniów w szkole.



Czas: 90 minut



Sposób pracy: warsztat

1. OP przedstawia cele i sposób pracy nad nimi

2. Analiza zadania edukacyjnego w kontekście celów i kryteriów

OP podkreśla, że będziemy się zajmować pierwszą strategią uczenia się, dotyczącą świadomości celów i kryteriów – na ścianie wiszą plakaty, na których zapisano wszystkie elementy procesu uczenia się, wymienione przez OU na poprzednich zajęciach poświęconych uczeniu się, oraz afisz z wypisanymi 5 strategiami uczenia się. Odwołuje się także do listy działań, które podejmujemy, aby stworzyć dobrej jakości zadanie edukacyjne, poznane na poprzedniej lekcji. OP odwołuje się do filmu, który OU widziały wcześniej. OU w czteroosobowych grupach ustalają kryteria poprzednich lekcji, które zostały sprawdzone dzięki zadaniu domowemu dla grup (praca domowa, której wyniki prezentowali uczniowie). Otrzymują na slajdzie polecenie, które było zadane uczniom. OU przedstawiają na forum proponowane kryteria, które nauczycielka sprawdziła za pomocą tak skonstruowanej pracy domowej.

3. Analiza polecenia do zadania edukacyjnego i kryteriów sesji w odniesieniu do poziomów kognitywnych taksonomii Blooma

OP podkreśla rolę taksonomii różnego rodzaju w tworzeniu kryteriów i zadań dla uczniów. Wprowadza jeden z przykładów taksonomii – taksonomię Blooma. OU w trójkach mają się zapoznać z materiałem dotyczącym taksonomii (Obszar II Moduł 1.7 Zał. 1 Taksonomia Blooma). OP zaznacza, że przedstawiony materiał zawiera tylko jeden aspekt taksonomii – dotyczy sfery kognitywnej, podczas kiedy w całości taksonomii znajdują się jeszcze dwa inne obszary – afektywny i psychomotoryczny. Powrócimy do nich jeszcze na kolejnych warsztatach. OU zapoznają się z taksonomią Blooma. Sprawdzają, jakie poziomy kognitywne z taksonomii zostały uwzględnione w kryteriach i w zadaniu domowym. Zastanawiają się także, które z nich wydarzyły się podczas realizacji zajęć na lekcji. Przedstawiają wnioski na forum.

OP podsumowuje – to ważne narzędzie pracy dyrektora w czasie obserwacji – dzięki niemu widać, w jaki sposób realizowana jest



Obszar II Moduł 1.7 Zał. 1
Taksonomia Blooma

podstawa programowa – czy kryteria i zadania dotyczą tylko niższych poziomów, czy też kształtujemy u uczniów umiejętności złożone.

4. Analiza fragmentu sesji pod kątem realizacji i strategii uczenia się

OU w czwórkach zmieniają zadanie edukacyjne – tak aby uczniowie rozwijali umiejętności z wyższych poziomów taksonomii oraz aby zadanie edukacyjne było lepszej jakości. OU prezentują propozycje na plakatach (alternatywnie – w zależności od ilości czasu). OU oglądają początek lekcji – zadaniem grup jest stworzenie (wypisanie) celów i kryteriów, które według nich chciała osiągnąć nauczycielka i które podaje na początku lekcji. Odtwarzamy nagranie tylko raz. OP podkreśla, że znajdujemy się w sytuacji uczniów z tej lekcji – oni w ten sposób właśnie otrzymali cele i kryteria. OP pyta: *Jakie były cele i kryteria?* OP otwiera dyskusję wokół pytań: *Czy uczniowie wiedzą, czego i po co się uczą, po czym poznają, że osiągnęli cel? W jaki sposób uczniowie powinni otrzymywać cele i kryteria? Czy cele i kryteria są spójne? Kryteria wynikają z realizowanych celów? Jaka jest jakość kryteriów? Czy poziomy taksonomii są widoczne w kryteriach lekcji?*



Czy uczniowie wiedzą, czego i po co się uczą, po czym poznają, że osiągnęli cel?

Podsumowanie OP: Praca dotyczyła pierwszej strategii efektywnego uczenia się.

W ocenianiu kształtującym stosuje się dwa podstawowe elementy – w procesie uczenia się formułuje się cele i określa kryteria sukcesu. Cele zawsze formułuje się w języku uczącego się, tak aby je zrozumiał. Zarazem podaje się je w sposób widoczny – aby uczący się miał je na uwadze przez cały czas trwania procesu uczenia się.

(Jeśli jest potrzeba – aby uczestnicy dokończyli pracę z celami i kryteriami – można pokazać fragment nagrania raz jeszcze.)

5. Analiza fragmentu lekcji pod kątem monitorowania celów i kryteriów sukcesów

OP pokazuje zakończenie lekcji. OU odpowiadają na pytanie: *W jaki sposób nauczycielka monitoruje osiągnięcie celów i kryteriów?*

6. Podsumowanie

Na koniec sesji OU rozmawiają w parach: *Jakie działania powinien podjąć dyrektor po obserwacji lekcji?*

OP zwraca uwagę na kwestie: pracy indywidualnej z nauczycielem, zdobycia informacji na temat kultury pracy szkoły w tym zakresie itp.



Materiały szkoleniowe:

- Obszar II Moduł 1.7 Zał. 1 Taksonomia Blooma
- Nagranie fragmentu lekcji

Materiały biurowe:

- flipchart
- cenki, nożyczki
- mazaki, kartki A4

II.1.8

Obszar II Moduł 1: Istota uczenia się.

Zagadnienie 8: Wykorzystanie wybranych teorii i koncepcji pedagogicznych w planowaniu uczenia się



Cel sesji: Zastosowanie w praktyce wiedzy na temat poznanych teorii i wniosków z badań edukacyjnych.



Czas: 45 minut



Sposób pracy: warsztat

Zadanie przed zajęciami

Zadanie 1

Cel zadania: Zapoznanie się z tezami dotyczącymi nauczania z wykorzystaniem IT.

Opis zadania: Uczestnicy odpowiadają na pytanie dotyczące wykorzystania IT w pracy i zagrożeń dla uczenia się uczniów wynikających z niego.

Forma: np. e-learning.

Sposób przekazania zadania uczestnikom: e-learning.

Materiały do wykonania zadania: Tekst: M. Żylińska, *Mózg wobec nowych technologii: rachunek zysków i strat*, [w:] *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013; S. Furgoł, L. Hojnacki, *Informatyzacja szkoły może być krokiem wstecz. Dwie synergie*, <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/619>.

Kiedy do wykonania: najpóźniej na dwa–trzy dni przed sesją zjazdową kursu – trener(ka) prowadzący(a) musi przygotować podsumowanie pracy domowej do wykorzystania podczas szkolenia.

Zadanie 2

Cel zadania: Określenie swojego stylu uczenia się w odniesieniu do kwestionariusza Kolba. Poznanie innego typu kwestionariuszy – np. Gardnera.

Opis zadania: Uczestnicy wykonują zamieszczony na stronie internetowej kwestionariusz Kolba (Obszar II Moduł 1.8 Zał. 1 Kwestionariusz Kolba), a następnie odnajdują opis wynikający z ich diagnozy. Dokonują refleksji – w jakim stopniu zamieszczony arkusz odpowiada ich rzeczywistym preferencjom w uczeniu się.



Obszar II Moduł 1.8 Zał. 1
Kwestionariusz Kolba

Forma: e-learning.

Materiały do wykonania zadania:

- Obszar II Moduł 1.8 Zał. 1 Kwestionariusz Kolba,
- Teoria inteligencji wielorakich H. Gardnera, www.edukacja.edux.pl/p-2016-inteligencji-wielorakie.php.

Kiedy do wykonania: najpóźniej na dwa–trzy dni przed sesją zjazdową kursu – uczestnicy powinni przyjechać z gotową autodiagnozą.

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Refleksja nad wpływem przestrzeni na proces uczenia się

OP zaprasza do refleksji na temat zasad organizacji przestrzeni: *Co mówi proksemika o naszym posługiwaniu się przestrzenią i wpływie, jaki ma na nas?* Przypomina termin **proksemika – badanie wpływu relacji przestrzennych (między osobami lub między osobami a otoczeniem)**.



Co mówi proksemika o naszym posługiwaniu się przestrzenią i wpływie, jaki ma na nas?

3. Doświadczenie przestrzeni – dystans osobniczy i społeczny

OP organizuje rozmowę w parach: *W jaki sposób ustawienie stolików w tej sali ułatwia i utrudnia mi uczenie się?* Zapisuje wnioski, zbierając je na forum. A następnie pyta uczestników: *Jak blisko siebie rozmawialiście?* Ustalony dystans zapisuje na plakacie. Następnie prosi, aby połowa par usiadła bliżej siebie, a połowa dalej i porozmawiali na temat planów na następny tydzień. Po chwili zadaje pytanie: *Co się dzieje, kiedy dystans się zmniejsza, a co, kiedy go zwiększamy?* Ponownie zapisuje wnioski. Podsumowuje ćwiczenie, odnosząc się do badania dystansu osobniczego, zwraca uwagę, że w naszej kulturze jest on wyraźnie określony. Warto dostrzec, że kiedy uczniowie pracują nad jakimś zagadnieniem w parach, taki dystans właśnie ich dzieli. Jeśli uczniowie zajmują się rozmową na inne tematy – osobiste lub żartują – często ten dystans zmniejszają.

Należy pamiętać, że wiedzę o emocjach i proksemice możemy wykorzystać, planując proces edukacyjny. Jeżeli relacje między nauczycielem a uczniem są dobre i uczeń czuje się bezpiecznie, to kiedy ma problemy z nauką może korzystać bardziej ze wsparcia wtedy, kiedy nauczyciel dodatkowo mu coś tłumaczy, siedząc obok niego.

Następnie OP, odnosząc się do przeżytego przed chwilą doświadczenia, zadaje pytanie: *Co się dzieje, kiedy dystans się zmniejsza, a co, kiedy go zwiększamy? W jakiej odległości dobrze być od siebie, aby nam to umożliwiło wspólną dyskusję?* OP zapisuje wnioski. **Dystans społeczny pozwala nam na dyskusję, ponieważ otwiera przestrzeń – dostrzegamy obecność innych, musimy odnieść swoje zdanie i ustosunkować się do sygnalizowanej obecności innych.** OP organizuje



W jakiej odległości dobrze być od siebie, aby nam to umożliwiło wspólną dyskusję?

burzę mózgów zogniskowaną wokół pytania: *Co z tego wynika dla uczenia się w klasie?* W podsumowaniu powinny się pojawić następujące kwestie: poziom bezpieczeństwa uczniów, otwieranie przestrzeni a nawiązywanie relacji, wielkość przestrzeni i jej wpływ na pracę uczniów na lekcji.

4. Projektowanie interakcji w klasie

OP przygotowuje plakaty przedstawiające różne rozmieszczenie ławek w klasie – tradycyjne, dwa ułożenia w kształceniu zintegrowanym (dywan z tyłu klasy, za ławkami oraz dywan obok ławek), ustawienie w podkowę, po dwie ławki zsunięte, pojedyncze stoliczki i inne. Dzieli uczestników na grupy (tyle grup, ile mamy układów ławek w klasie) i prosi uczestników, aby umiejscowili w tak zaprojektowanej sali uczniów. Uczestnicy mają za zadanie zaznaczyć symbolem U wszystkich uczniów w danej klasie – umieścić ich przy ławkach. Następnie w klasie usytuować nauczyciela (N). Na rysunkach linią ciągłą zaznaczyć, między kim może zajść dobra praca w parach, linią przerywaną – w grupie. Następnie każda z grup odpowiada na pytania: *Co o naszym sposobie pracy z uczniami mówi nam sala lekcyjna? Jakie wartości są w niej widoczne? Jaki typ relacji preferowany?*



Co o naszym sposobie pracy z uczniami mówi nam sala lekcyjna?

Jakie wartości są w niej widoczne?

Jaki typ relacji preferowany?

Kolejny etap ćwiczenia i zadanie dla grup: *Zaprojektuj, w jaki sposób nauczyciel powinien poruszać się i być obecny w przestrzeni sali podczas 45 minut lekcji, aby wzmacniało to efektywne uczenie się uczniów.* OP zaprasza do omówienia wyników prac. Zaznacza, że każda z opisanych sytuacji ma swoje plusy i minusy – nie jest tak, że któraś jest jedynie złą czy dobrą sytuacją. Warto jednak zwracać uwagę nauczycielom na świadomą pracę nad sposobem, w jakim poruszają się w przestrzeni klasy, i omówić wynikające z tego konsekwencje. W pracy trenera podkreślamy kwestię stania, siedzenia oraz miejsca w sali, które zajmujemy (np. chowanie się za biurkiem). Od naszej świadomości zależy atmosfera i nastawienie grupy. Można mówić, że to zupełnie zbędne tematy, a nauczyciel ma po prostu dobrze uczyć. Czasem jednak zmiana w tym zakresie zwiększa dyscyplinę czy zaangażowanie uczniów w klasie, a zmiana nie musi być duża.

OP zwraca uwagę, że na warsztatach OU pracują w przestrzeni, w której stoły są ustawione inaczej niż zazwyczaj. Prosi o świadome badanie wpływu tak zorganizowanej przestrzeni na ich uczenie się.

5. Style uczenia się

OP odwołuje się do pracy domowej z platformy internetowej, analizy własnego stylu uczenia się na podstawie kwestionariusza Kolba. Prosi OU o przygotowanie argumentacji dowodzącej i obalającej tezę: *Rozpoznanie stylów uczenia się uczniów i nauczyciela jest niezbędne we właściwym planowaniu przebiegu lekcji.* Dzieli grupę na połowę – część przygotowuje argumenty za, część – przeciw. Prosi o prezentację na forum i podsumowuje dyskusję.

W podsumowaniu powinna się pojawić informacja o istotnym zagrożeniu, które może wynikać z nadmiernej wiary czy zaufania w ogólne klasyfikacje – uproszczone klasyfikowanie i ocenianie uczniów, ich predyspozycji i możliwości.



Materiały biurowe:

- flipchart, pisaki

Obszar II Moduł 1: Istota uczenia się.

II.1.9

Zagadnienie 9: Wykorzystanie wybranych teorii i koncepcji pedagogicznych w planowaniu uczenia się – plan daltoński



Cel sesji: Refleksja nad wnioskami dotyczącymi uczenia się wynikającymi z teorii pedagogicznych i badań nad uczeniem się z wykorzystaniem modelu lekcji według planu daltońskiego.



Czas: 150 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie

OP informuje, że przez najbliższy czas OU będą pracować zgodnie z zasadą planu daltońskiego. OP przedstawia 20 reguł samodzielnego rozwoju (Obszar II Moduł 1.9 Zał. 3 20 reguł...) oraz kartę (Obszar II Moduł 1.9 Zał. 4 Ku samodzielnej, odpowiedzialnej nauce). Prezentuje zasady organizacji przestrzeni w sali umożliwiające realizację zadań. Podczas omówienia odnosi się do karty (Obszar II Moduł 1.9 Zał. 5 Gra w zadanie). Każdy z uczestników otrzymuje kartę z zadaniami do wykonania (Obszar II Moduł 1.9 Zał. 6 Karta pracy dalton). OU zapoznają się w grupach z materiałami, a następnie odpowiadają na pytania: *Na jakich zasadach szukamy i udzielamy sobie pomocy? Jak się komunikujemy? Kiedy jesteśmy cicho?* OP zwraca uwagę na konieczność odróżnienia wyjaśnienia od podawania rozwiązania.

OU przystępują do realizacji zadań zgodnie ze strukturą. OP jest obecna w sali, ale można zadawać jej pytania tylko w określonym momencie spotkania – kiedy da sygnał. W czasie trwania zajęć nie może to być częściej niż trzykrotnie. OU otrzymują zadania do wykonania, planują kolejność, w jakiej zrealizują te zadania, a także ustalają, z kim wykonają zadania wymagające współpracy. Następnie zapisują wybraną kolejność realizacji zadań w przygotowanej przez OP na flipcharcie tabeli. Posłuży ona jako narzędzie monitorowania realizacji zadań. Zadania wykonywane są na różnokolorowych



Obszar II Moduł 1.9 Zał. 3
20 reguł...



Obszar II Moduł 1.9 Zał. 4 Ku
samodzielnej, odpowiedzial-
nej nauce



Obszar II Moduł 1.9 Zał. 5
Gra w zadanie



Obszar II Moduł 1.9 Zał. 6
Karta pracy dalton



Materiał filmowy:
Projekcja prezentacji Sugaty Mitry, [http://www.ted.com/talks/sugata mitra build a school in the cloud](http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud)



Obszar II Moduł 1.9 Zał. 7
Keller



Obszar II Moduł 1.9 Zał. 8
Synergia

kartkach papieru (do każdego zadania inny kolor kartek). Zadania grupowe przygotowywane są w grupach. Gotowe materiały OU wieszają na ścianach. OP przypomina, że niektóre z zadań opierają się na pracy domowej.

Lekcję rozpoczyna projekcja prezentacji Sugaty Mitry, http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud. Uczestnicy wykorzystują wcześniej dane, ale także przygotowane na osobnych stolikach materiały (Obszar II Moduł 1.9 Zał. 7 Keller; Obszar II Moduł 1.9 Zał. 8 Synergia). OU przystępują do realizacji poszczególnych zadań opisanych w karcie pracy (neurodydaktyka, konstrukcjonizm poznawczy, cykl Kolba). OP pamięta, by zorganizować trzy krótkie cykle, w których OU mogą zadawać pytania. Przypomina również, że co jakiś czas OU wykorzystują kartę Gra w zadanie jako podstawę do refleksji nad własnym procesem uczenia się.

Po upływie ustalonego czasu OU omawiają wyniki pracy. Prezentują przygotowane prace, omawiając poszczególne plakaty. Następnie ponownie sięgają do karty Gra w zadanie, poddając refleksji własny proces uczenia się.

3. Podsumowanie sesji

OP na podłodze rozkłada kartki A4. Na każdej z nich zapisuje jeden z etapów stolikowych pracy podczas zajęć metodą planu daltońskiego. Prosi uczestników, aby stanęli przy tym zadaniu, które najbardziej ich zaangażowało, i prosi o uzasadnienie wyboru. OU siadają w zespołach 4-osobowych. Na ścianie pojawiają się hasła: strategie efektywnego uczenia się, kognitywizm, konstrukcjonizm, neurodydaktyka. OU zapisują na kartkach w odpowiednim kolorze – jakie elementy danej teorii pojawiły się w praktyce na lekcji. Uczestnicy przyklejają swoją kartkę pod odpowiednim hasłem, a trenerka dokonuje podsumowania



Udostępnione nagranie: [http://www.ted.com/talks/sugata mitra build a school in the cloud](http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud)

Materiały szkoleniowe:

- Obszar II Moduł 1.9 Zał. 3 20 reguł...
- Obszar II Moduł 1.9 Zał. 4 Ku samodzielnej, odpowiedzialnej nauce
- Obszar II Moduł 1.9 Zał. 5 Gra w zadanie
- Obszar II Moduł 1.9 Zał. 6 Karta pracy dalton
- Obszar II Moduł 1.9 Zał. 7 Keller
- Obszar II Moduł 1.9 Zał. 8 Synergia

Materiały biurowe:

- flipchart
- mazaki
- kartki A4 w kolorze niebieskim, zielonym, białym
- małe karteczki samoprzylepne

Obszar II Moduł 1: Istota uczenia się.

II.1.10

Zagadnienie 10: Jak uczą się dorośli?



Cel lekcji: Uświadomienie OU w szkoleniu specyfiki uczenia się osób dorosłych oraz zaprezentowanie skutecznych, metod i technik wspierających ten proces.



Czas: 135 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie

W grupach OU zastanawiają się: *Jak sformułować definicję uczącej się osoby dorosłej? Jakie cechy jej przypisać?* Grupy prezentują własne zapisy/przemyślenia. Trener uzupełnia wiedzę OU, odwołując się do pojęcia andragogiki: „Andragogika jest to nauka obejmująca szeroki krąg faktów i zjawisk wiążących się z formalnym i nieformalnym kształceniem młodzieży pracującej i osób dorosłych w systemie szkolnictwa dla pracujących, instytucjach kulturalno-oświatowych, placówkach pozaszkolnych i nieinstytucjonalnej edukacji ustawicznej dorosłych” (T. Wujek, *Wprowadzenie do andragogiki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996).

Podsumowując, OP dba, by pojawiły się następujące cechy uczącego się dorosłego: podleganie świadomemu i celowemu „oddziaływaniu oświatowemu”, zdolność do funkcjonowania we wszystkich rolach społecznych, uczenie się tych informacji i umiejętności, które są konieczne do prawidłowego rozwiązywania problemów życiowych, wykonywanie pracy zawodowej, doświadczenie życiowe, poważny i odpowiedzialny stosunek do życia, równowaga wewnętrzna, rozbudzona potrzeba samodzielności, duża odporność na trudności życiowe (T. Wujek [red.], *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992).

3. Praca z tekstem

OP dzieli OU na nowe grupy (lub OU pracują w tych samych). Prosi, aby każda z grup stworzyła swoją mapę myśli dotyczącą uczenia się dorosłych za pomocą metody MindMeister (free) – link: <http://lifehacker.com/5188833/hive-five-five-best-mind-mapping-applications>. Budowaniu mapy służyć będą materiały (tekst Obszar II Moduł 1.10 Zał. 1 Typy i nurty edukacji dorosłych), a także film: <https://www.youtube.com/watch?v=vkyYY1xTB7U>.



Jak sformułować definicję uczącej się osoby dorosłej? Jakie cechy jej przypisać?



Obszar II Moduł 1.10 Zał. 1
Typy i nurty edukacji dorosłych



Materiały szkoleniowe:

- <http://lifehacker.com/5188833/hive-five-five-best-mind-mapping-applications>
- Obszar II Moduł 1.10 Zał. 1 Typy i nurty edukacji dorosłych
- <https://www.youtube.com/watch?v=vkyYY1xTB7U>

4. Burza mózgów – bariery w uczeniu dorosłych

OP dzieli uczestników na pięcioosobowe grupy. Zadaniem grup jest zidentyfikowanie barier w uczeniu się oraz czynników sprzyjających uczeniu się ludzi dorosłych. Każda z grup prezentuje efekty swojej pracy (bariery i czynniki sprzyjające uczeniu się dorosłych). Grupy przygotowują plakaty, a następnie prezentują je na forum. Można także wykorzystać przy tym ćwiczeniu wcześniej przygotowaną mapę myśli, uzupełniając ją o bariery.

5. Podsumowanie

OU prezentują uzupełnione mapy. Następnie w rundzie bez przymusu odpowiadają na pytania: *Co było inspirujące i ważne do zapamiętania? Jak mogę wykorzystać to w praktyce?*

Obszar II Moduł 2: Uczący się w szkole.

II.2.1

Zagadnienie 1: Głos uczniów w procesie uczenia się



Cel sesji: Uświadomienie roli, jaką odgrywa samoocena, samoregulacja i stawianie wyzwań w uczeniu się uczniów. Refleksja nad działaniami, które muszą podjąć szkoła i nauczyciel, aby umożliwić uczniom wzięcie odpowiedzialności za własne uczenie się, kształtowanie potrzeby i umiejętności uwzględniania w procesach uczenia się propozycji i rozwiązań proponowanych przez uczniów. Uświadomienie konieczności dyskusji wśród nauczycieli na temat uczenia się uczniów i doskonalenia procesów w tym zakresie.



Czas: 90 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

OP spisuje cele na plakacie, który wisi w sali. Tak przygotowane cele będą wyznacznikiem, dokąd zmierzamy. Omawia je i upewnia się, że cele są jasne i zrozumiałe.

2. Wprowadzenie, odniesienie do poprzednich zajęć

OP nawiązuje do poprzednich sesji związanych z procesem uczenia się. Przypomina, co mamy na myśli, kiedy posługujemy się terminem proces uczenia się, oraz jaki do tej pory był zakres naszych zainteresowań.

3. Ćwiczenie: Odwołanie do własnych doświadczeń związanych z wpływem na proces uczenia się

Każdy próbuje przypomnieć sobie sytuację, w której jako uczestnik procesu uczenia się (na poziomie uczeń lub dorosły) miał wpływ na przebieg lub organizację tego procesu. OU w parach rozmawiają o swoich doświadczeniach, zastanawiają się: *Jakie korzyści wynikają z sytuacji, w której uczący się ma wpływ na swój proces uczenia się?* Korzyści zapisują na samoprzylepnych kartkach, OP zbiera w rundce do wyczerpania i kategoryzuje na wspólnym plakacie. Podsumowując ćwiczenie, uruchamia dyskusję o roli, jaką odgrywają samoocena, samoregulacja i stawianie wyzwań w uczeniu się uczniów.



Jakie korzyści wynikają z sytuacji, w której uczący się ma wpływ na swój proces uczenia się?

4. Poznanie możliwych sposobów wpływu uczniów na proces uczenia się w kontekście poznanych wcześniej na zajęciach strategii efektywnego uczenia się (50 minut)

Przed zajęciami OP przygotowuje pięć plakatów z zapisanymi strategiami (każda strategia w języku nauczyciela i ucznia na oddzielnym plakacie).

Tab. 1. Strategie skutecznego uczenia

Strategie w języku nauczyciela	Strategie w języku ucznia
Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.	Wiem, po co i czego się mam uczyć, a także po czym poznam, że się nauczyłem.
Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą.	Zadaję pytania i rozwiązuję zadania, dzięki którym nauczyciel na bieżąco wie, gdzie jestem w danym momencie procesu uczenia się.
Udzielanie uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów	Korzystam z informacji zwrotnej: wiem, co zrobiłem dobrze, co i jak powinienem poprawić i jak mogę się dalej rozwijać.
Umożliwianie uczniom, by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności.	Korzystam z wiedzy i umiejętności moich kolegów i koleżanek.
Wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia się.	Jestem świadomy tego, w jaki sposób i kiedy najbardziej efektywnie się uczę. Jestem odpowiedzialny za swój proces uczenia się.

Źródło: opracowanie własne.



Co świadczy o tym, że uczniowie wpływają na proces uczenia się, na realizację danej strategii? Jakie zachowania uczniów mogłyby o tym świadczyć?

OP dzieli OU na pięć grup i każdej z nich przydziela jedną ze strategii. Prosi o wypisanie na plakatach takich zachowań uczniów, dzięki którym obserwator na zajęciach (np. dyrektor obserwujący lekcje) mógłby rozpoznać, że uczniowie mają wpływ na realizację tej strategii. Każda z grup odpowiada na pytanie: *Co świadczy o tym, że uczniowie wpływają na proces uczenia się, na realizację danej strategii? Jakie zachowania uczniów mogłyby o tym świadczyć?* Następnie w tych samych grupach OU zastanawiają się: *Jak takie zachowania wywołać? Jakie pytania zadawać uczniom? Jakie działania nauczyciela (techniki, metody) powinny się pojawić w kontekście wpływu uczniów na proces uczenia?* OU prezentują swoje plakaty.

5. Przedstawienie wyników badań ewaluacji zewnętrznej związanych z realizacją wymagania „Procesy są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się” w obszarze „Uczniowie mają wpływ na sposób i organizację procesów uczenia się”

OP nawiązuje do wymagań państwa, przypomina wymaganie „Procesy są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się”. Pokazuje charakterystykę wymagania na poziomie B, następnie omawia wyniki dotyczące realizacji obszaru badawczego (Obszar II Moduł 2 Zał. 1 Wyniki ewaluacji zewnętrznej – wyniki w obszarze: „Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się”).



Obszar II Moduł 2.1 Zał. 1
Wyniki ewaluacji zewnętrznej

6. Dyskusja nad zmianą własnej praktyki pedagogicznej

Po prezentacji OU najpierw zastanawiają się indywidualnie, a później dyskutują w parach: *Jak zmienić swoją pracę, żeby zwiększyć wpływ uczniów na proces uczenia się?* Pomysły zapisują na kartkach A4, w rundce bez przymusu OP zbiera wyniki dyskusji. Następnie OU zastanawiają się nad kolejnym pytaniem: *Co mogę zrobić jako dyrektor, żeby nauczyciele zwiększali wpływ uczniów na proces uczenia się?* Każdy indywidualnie planuje 2–4 działania, które mógłby podjąć, żeby uświadomić konieczność dyskusji wśród nauczycieli na temat uczenia się uczniów i doskonalenia procesów w tym zakresie. Ochotnicy prezentują bez przymusu swoje propozycje.



Co mogę zrobić jako dyrektor, żeby nauczyciele zwiększali wpływ uczniów na proces uczenia się?

7. Planowanie spotkania z zespołem nauczycieli

Jednym z działań może być spotkanie z zespołem nauczycieli, np. uczących jeden oddział. Dlatego następnym działaniem będzie zaplanowanie takiego spotkania. OP dzieli OU na 3–4-osobowe zespoły, każdy zespół ma za zadanie przygotować scenariusz, który wykorzysta do przeprowadzenia spotkania zespołu nauczycieli na temat uczenia się uczniów i doskonalenia procesów w tym zakresie. Scenariusz powinien uwzględniać omówione na zajęciach formy i sposoby wpływu uczniów na przebieg i organizację procesów uczenia się. Wybrane zespoły prezentują wypracowane scenariusze.

8. Podsumowanie

OP zaprasza OU do podsumowania odwołującego się do procesu uczenia się (np. „pole siłowe” – OU na kartkach samoprzylepnych zapisują, co pomagało, a co przeszkadzało im w uczeniu się). OP grupuje i analizuje zebrane dane.



Materiały szkoleniowe:

- Przygotowane pięć plakatów z zapisanymi strategiami w języku nauczyciela i ucznia
- Obszar II Moduł 2.1 Zał. 1 Wyniki ewaluacji zewnętrznej

Materiały biurowe:

- flipchart
- kartki samoprzylepne

Zadanie rozwojowe

Cel zadania: Odniesienie poznanych treści do rzeczywistości szkolnej.

Opis zadania (na czym polega?): OU przeprowadzają dyskusję na temat uczenia się uczniów i ich wpływu na proces uczenia się w zespole nauczycielskim zgodnie z ustalonym na zajęciach planem.

Forma: notatka i dyskusja na forum.

Materiały do wykonania zadania: opracowany podczas zajęć plan spotkania.

Na kiedy do wykonania: przed następnym zjazdem.

II.2.2

Obszar II Moduł 2: Uczący się w szkole.

Zagadnienie 2: Społeczny wymiar uczenia się



Cel sesji: Poznanie skutecznych metod uczenia się opartego na współpracy, uświadomienie wpływu współpracy na uczenie się, wzbudzenie refleksji nad tym, kiedy uczenie oparte na współpracy jest skuteczne, a kiedy nie. Zaplanowanie zajęć i procesów uczenia się z wykorzystaniem uczenia się opartego na współpracy lub z uwzględnieniem pracy na rzecz społeczności lokalnych.



Czas: 90 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Wprowadzenie: Rozumienie pojęcia społecznego wymiaru procesu uczenia się

OP dzieli grupę na 4-osobowe zespoły, których zadaniem jest stworzenie mapy mentalnej ich rozumienia „społecznego wymiaru uczenia się”. Chodzi o podjęcie dyskusji nad zdefiniowaniem problemu i pokazaniem różnych aspektów społecznego wymiaru uczenia się. Dobrze byłoby zaprezentować uczenie się we współpracy w klasie, w szkole i szerzej w związku z lokalną społecznością. Mapa będzie uzupełniana w trakcie zajęć, gdy OU będą pogłębiali rozumienie pojęcia.

OP podkreśla konieczność uczenia się we współpracy (przywołuje zapisy w podstawie programowej, w kluczowych dokumentach unijnych). Podkreśla, że **praca w grupie stymuluje rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny ucznia. Umiejętność pracy w grupie w dużym stopniu decyduje później o sukcesie w pracy, ale przede wszystkim jest doskonałą metodą uczenia się.** Chociaż wiadomo, że metody uczenia się we współpracy są ciekawe i skuteczne, nauczyciele często ich unikają. Podstawowym powodem są problemy organizacyjne i logistyczne: brak czasu, za krótkie lekcje, za małe sale, za duże grupy, a przede wszystkim przekonanie o braku efektywności.

Podkreślenia wymaga fakt, że dla nauczycieli jest dużym wyzwaniem konstruowanie zadań, które inspirują do społecznego kontaktu oraz pomagają kierować interakcjami tak, aby uczniowie nabywali umiejętności społeczne.

3. Odwołanie się do własnego doświadczenia

Każdy indywidualnie przypomina sobie sytuację, w której udało mu się wspólnie z grupą razem coś zorganizować.

Może to być sytuacja z czasów, gdy był dzieckiem lub dorosłym. Ważne, żeby przypomnieć sobie sytuację, gdy wspólne działania zakończyły się sukcesem. Następnie OU w parach rozmawiają o tym: *Co się zdarzyło? Co się nam udało? Jaki sukces odnieśliśmy? Dlaczego nam się udało? Jakie warunki umożliwiły nam, jako grupie, osiągnięcie sukcesu? Czego się nauczyliśmy, pracując razem?* OP zapisuje na flipcharcie warunki, które powinny być spełnione, żeby wspólna praca zakończyła się sukcesem. Mogą się tu pojawić zadania, które były ważne, ciekawe dla grupy i stanowiły wyzwanie, wspólnie ustalony jasny cel, wspólne planowanie zadań, podział zadań zgodny z zainteresowaniami i predyspozycjami członków grupy, jasne zadania, czy też możliwość prowadzenia dyskusji w grupie, argumentowanie swoich poglądów, przekonywanie innych do swoich racji.



Jakie warunki umożliwiły nam osiągnięcie sukcesu?

Czego się nauczyliśmy, pracując razem?

4. Oglądanie filmu, dyskusja

OU wspólnie oglądają film z wykładu Sugaty Mitry *Child Driven Education* (z polskimi napisami): http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education. OP zwraca uwagę OU na część dotyczącą wzajemnego uczenia się przy rozwiązywaniu zadań. Po projekcji OP organizuje dyskusję o warunkach, które pomogły w osiągnięciu sukcesu. Jeśli jest potrzeba, uzupełnia plakat z poprzedniego ćwiczenia.



Materiał filmowy:
Wykład Sugaty Mitry *Child Driven Education*, http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education

5. Doświadczenie wzajemnego uczenia się – praca metodą jigsaw

OP przywołuje badania J. Hattiego oraz Slavina/Walberga (*Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, CEO, Warszawa 2012; F. Benavides, H. Dumont, D. Istance (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013), podkreślając wysoki wpływ wzajemnego uczenia się. Następnie proponuje rozmowę w parach zogniskowaną wokół pytań: *Dlaczego w naszych szkołach nie udaje się przekonać nauczycieli do skuteczności i zasadności wzajemnego uczenia się? Jakie trudności napotykamy?* Trudności pary zapisują na kartkach samoprzylepnych. OP zbiera je i porządkuje. Następnie prosi, by pary zastanowiły się: *Jak możemy sobie poradzić z trudnościami?*



Dlaczego w naszych szkołach nie udaje się przekonać nauczycieli do skuteczności i zasadności wzajemnego uczenia się?

Jedną z największych trudności, jakie napotykają nauczyciele, jest brak znajomości skutecznych metod uczenia się opartego na współpracy. Dlatego właśnie OP zaprasza do zapoznania się z jedną z metod uruchamiających uczenie się od siebie nawzajem. Jest to metoda jigsaw (układanka, puzzle). Podaje OU polecenie do ćwiczenia dla grup do wspólnej pracy: *Jakie są najważniejsze tezy czytanego tekstu? Co koniecznie należy przekazać innym, by zagadnienie było zrozumiałe? Co dla mnie było najciekawsze?* OP podkreśla, jak ważne jest



Obszar II Moduł 2.2 Zał. 2
Materiał do uczenia się
metodą jigsaw

wspólne ustalenie, co prześlemy innym. W toku wspólnego w grupie namysłu nad przekazaną informacją warto również podać cel uczenia się, stworzyć notatkę czytelną dla wzrokowców, sprowokować do dyskusji kolegów, do pytań, zaangażować ich. Każda z grup powinna również wymyślić pytania do tekstu, za pomocą których możliwe będzie ustalenie, w jakim stopniu inni opanowali wiedzę.

OP dzieli OU na cztery grupy, każda otrzymuje wcześniej przygotowany materiał merytoryczny (Obszar II Moduł 2.2 Zał. 2 Materiał do uczenia się metodą jigsaw; materiał związany jest z zagadnieniami omawianymi w czasie warsztatu).

Zadaniem OP jest zapewnienie czasu na wszystkie fazy uczenia się metodą jigsaw: pracę w grupach eksperckich, wzajemne uczenie się, sprawdzenie, czy wszyscy osiągnęli cel. To ostatnie zadanie przeprowadza jako konkurs. Grupa formułuje pytania dla każdego (zapisane na przygotowanych przez OP pociętych paskach papieru), OU losują pytania opracowane przez grupy.

Podsumowując ćwiczenie, OP otwiera dyskusję na temat: *Co było ważne w tak zaplanowanym procesie? Co mi pomogło w procesie uczenia się? W jakim stopniu udało mi się zaangażować w proces uczenia, czy był skuteczny?* W toku dyskusji należy zadbać, by OU uświadomili sobie, że **nie każde uczenie się zespołowe jest efektywne, skuteczność jest zapewniona, gdy mamy do czynienia z grupowymi celami oraz występuje indywidualna odpowiedzialność. Oznacza to, że grupy muszą pracować na to, by osiągnąć cel, ale sukces całej grupy musi zależeć od indywidualnego uczenia się każdego z członków.**



Obszar II Moduł 2.2 Zał. 3
Graficzny obraz jigsaw

OP z metapoziomu omawia metodę, wykorzystując obraz graficzny na slajdach (Obszar II Moduł 2.2 Zał. 3 Graficzny obraz jigsaw).

6. Odwołanie do praktyki nauczycielskiej w organizowaniu wzajemnego uczenia się uczniów oraz nauczycieli



Jakie zachowania uczniów umożliwią obserwatorowi na zajęciach rozpoznanie, że uczniowie korzystają z wiedzy i umiejętności swoich koleżanek i kolegów?

OP wraca do skutecznych strategii uczenia się, przypomina strategię, ale koncentruje się na strategii IV (umożliwianie uczącym się, by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności), dzieli OU na czteroosobowe zespoły, by ustalić: *Jakie zachowania uczniów umożliwią obserwatorowi na zajęciach rozpoznanie, że uczniowie korzystają z wiedzy i umiejętności swoich koleżanek i kolegów?* OP zapisuje te zachowania na plakacie. Do ćwiczenia wykorzystujemy tabelkę z działaniami nauczyciela i uczniów.

Tab. 2. Strategia uczenia się

Umożliwianie uczniom/ nauczycielom , by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności.	Korzystam z wiedzy i umiejętności moich kolegów i koleżanek.
--	--

Źródło: opracowanie własne.

Te same grupy dyskutują na temat: *Kiedy między nauczycielami zachodzi proces uczenia się od siebie?* Grupy ponownie zastanawiają się nad strategią IV, tym razem przyjmując pozycję dyrektora. OU w grupach odpowiadają na pytanie: *Jak realizować tę strategię na poziomie pracy nauczycieli?* OP zapisuje na plakacie możliwie dużo propozycji działań zapewniających uczenie się nauczycieli od siebie – konkretne przykłady.

Następnie OP proponuje grupom skoncentrowanie się na korzyściach z wzajemnego uczenia się uczniów i nauczycieli. Na połówce arkusza z flipcharta OU zapisują dostrzeżone korzyści w odniesieniu do uczniów i nauczycieli. Wspólnie omawiają zapisane korzyści (w rundce do wyczerpania). Następnie OU wracają do map mentalnych stworzonych na początku zajęć i uzupełniają mapę innym kolorem o wiadomości pozyskane w czasie spotkania.

OP prosi OU, aby zastanowić się: *Na jakie inne sposoby można uruchomić wzajemne uczenie się w szkole i poza szkołą?* OP organizuje krótką rozmowę w parach o potrzebach lokalnego środowiska i możliwości włączenia się szkoły w działania na rzecz tego środowiska. Rysuje trzy kręgi (klasa, szkoła, środowisko) i w czasie rundki zbierającej wpisuje działania, które może podjąć dyrektor, aby uruchomić uczenie się wzajemne z wykorzystaniem zasobów w klasie, szkole i środowisku (np. w klasie – praca w parach, w grupach, dyskusja, stałe zespoły do uczenia się; w szkole – projekty uczniowskie międzyprzedmiotowe, NSE – nauczycielskie społeczności edukacyjne; w środowisku – projekty na rzecz społeczności lokalnych, rodzice jako uczący i uczący się).

7. Sposoby podsumowania / refleksji / oceniania

W rundzie podsumowującej OU zapisują refleksje na kartkach samoprzylepnych: *Co było trudne, niezrozumiałe, wymaga wytłumaczenia? Co było inspirujące, ważne, warte zapamiętania? Jak to wykorzystam w praktyce na zajęciach i w szkole?* Jeśli są chętni i czas, można poprosić o głośne wypowiedzi na forum.

Przy wychodzeniu z zajęć OU przyklejają kartki na przygotowanym przez OP plakacie i dodatkowo zaznaczają na Gwieździe pytań: realizację celów, własne zaangażowanie oraz przygotowanie do zajęć OP. OP przeprowadza analizę wyników i przedstawia na następnych zajęciach.



Kiedy między nauczycielami zachodzi proces uczenia się od siebie?



Materiały szkoleniowe:

- Film: *Dziecko w centrum*
- Prowadzący: Sugata Mitra
- Video: [http://www.ted.com/talks/sugata mitra the child driven education](http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education)
- Lektura: F. Benavides, H. Dumont, D. Istance (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013
- Obszar II Moduł 2.2 Zał. 2 Materiał do uczenia się metodą jigsaw
- Obszar IV Moduł 2.2 Zał. 3 Graficzny obraz jigsaw

Materiały biurowe:

- flipchart, 10 flamastrów
- karteczki samoprzylepne, kolorowe kartki A4
- komputer, rzutnik multimedialny i ekran

II.2.3

Obszar II Moduł 2: Uczący się w szkole.

Zagadnienie 3: Kultura otwartych drzwi – udzielanie informacji zwrotnej



Cel sesji: Tworzenie zespołu nauczycieli umiejących refleksyjnie przyglądać się własnym działaniom, analizować ich przebieg i efekty, modyfikować je w razie potrzeb.



Czas: 135 minut



Sposób pracy: warsztat

Zadanie przed zajęciami

Cel zadania: Pobudzenie do refleksji o tym, w jaki sposób w szkole rozmawiamy o pracy nauczycieli.

Opis zadania:

1. OU zastanawiają się: *Czego dowiadują się o swojej pracy od dyrektora szkoły/placówki? Jak często otrzymują taką informację? Czego ona dotyczy? Z jakimi działaniami nauczyciela jest związana?*
2. OU wyszukują w swojej szkole informację, co będzie przedmiotem obserwacji lekcji w tym roku szkolnym, w ich placówce.
3. OU oglądają w internecie film TED, http://www.ted.com/talks/bill_gates_teachers_need_real_feedback.

Forma: np. e-learning.

Sposób przekazania zadania uczestnikom: zadanie umieszczamy na platformie internetowej.

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi
2. Refleksja nad informacją uzyskiwaną przez nauczycieli o własnej pracy

OP inicjuje rozmowę w parach. OU odpowiadają na pytania: *Jakie informacje o swojej pracy uzyskują od dyrektora nauczyciele? Czego dowiadują się o swojej pracy? Jak często otrzymują taką informację? Czego ona dotyczy? Z jakimi działaniami nauczyciela jest związana?* OP przypomina jednocześnie, dlaczego zajmujemy się informacją zwrotną, odnosząc się do strategii wspierających proces uczenia się.

Następnie na forum dyskutujemy o wynikach rozmów, najważniejsze spostrzeżenia można zapisać na flipcharcie. OP proponuje OU, by



Jakie informacje o swojej pracy uzyskują od dyrektora nauczyciele?

przypomnieli sobie swoje własne doświadczenie z rozmowy z dyrektorem i udzielania informacji zwrotnej po obserwacji lekcji. W parach odpowiadają na pytania: *Jak się czuliście, przyjmując informację? Jakie byłyby Wasze działania po uzyskaniu takiej informacji? Czy informacja uzyskana od dyrektora uruchomiła Waszą zmianę? Dlaczego tak? Dlaczego nie?*

3. Ćwiczenie – obserwacja lekcji

OP dzieli OU na trzyosobowe zespoły. Przypomina, że **nauczyciele potrzebują informacji zwrotnej, która będzie odnosić się do najważniejszych elementów jego profesjonalizmu, tj. pracy z uczniami na lekcji**. Nawiązuje do poprzednich sesji oraz podkreśla wartość informacji zwrotnej dla procesu uczenia się, przywołuje strategie efektywnego uczenia się (dobrze, by plakaty – przygotowane przez uczestników na poprzednich sesjach poświęconych procesowi uczenia się – były powieszone na ścianach sali), odwołuje się do obejrzanego filmu z wykładem Billa Gatesa), a także do pięciu dyscyplin P. Senge'a. Każdy z zespołów otrzymuje jedną strategię (można także przyjąć, że pracujemy tylko z jedną strategią – jeśli nie mamy zbyt wiele czasu, lepiej wybrać tylko jedną).

W trójkach OU opracowują dyspozycje do obserwacji lekcji, czyli krótki opis tego, na co obserwator powinien zwrócić uwagę, by stwierdzić, że dana strategia została przez nauczyciela zastosowana w trakcie trwania lekcji. Po obejrzeniu filmu przygotujemy symulację rozmowy dyrektora z nauczycielem prowadzącym oglądaną lekcję. Dlatego właśnie jedna z osób będzie występowała jako dyrektor, jedna – jako nauczyciel prowadzący lekcję, a jedna pozostanie obserwatorem. Zadaniem OU jest obejrzenie lekcji, przygotowanie notatek z lekcji zgodnie z dyspozycjami do obserwacji oraz zasadą, że zapisujemy to, co widzimy i słyszymy. Możliwe jest rozdzielenie ról dopiero po obejrzeniu lekcji i sporządzeniu notatek.

Po obejrzeniu filmu OU wchodzi w role. Dyrektor udziela informacji zwrotnej nauczycielowi. Obserwator przygląda się rozmowie, notując, co pomaga w uruchamianiu procesu zmiany w profesjonalnym warsztacie pracy nauczyciela, oraz przysłuchując się, czy w informacji zwrotnej nie pojawiają się wyrazy oceniające.

Po zakończeniu udzielania informacji zwrotnej OP dzieli OU na grupy obejmujące odrębnie przyjęte role. Osobno zatem siadają dyrektorzy, oddzielnie nauczyciele i osobno obserwatorzy. W grupach OU dyskutują: *Jak się czuliście udzielając / przyjmując / wysłuchując informacji? Co pomagało, co przeszkadzało w jej udzielaniu/przyjmowaniu? W jakim stopniu informacja zwrotna w takiej postaci pomaga w uruchamianiu procesu uczenia się? Jakie byłyby Wasze działania po uzyskaniu takiej informacji?* Każda z grup przygotowuje plakaty z refleksjami, a następnie prezentuje wyniki swoich rozmów na forum. Rozpoczynają nauczyciele.



W jakim stopniu informacja zwrotna pomaga w uruchamianiu procesu uczenia się?

W podsumowaniu można krótko przypomnieć, że istnieje wiele schematów udzielania informacji zwrotnej np. dwie gwiazdy i jedno pytanie lub np. czterostopniowa struktura: wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów pracy [++], odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia [-], rady, w jaki sposób można poprawić pracę [Δ], wskazówki, w jakim kierunku nauczyciel mógłby pracować dalej [↗].



Materiały szkoleniowe:

- film z przykładem lekcji

4. Podsumowanie sesji

Co było ważne, co inspirujące (rundka bez przymusu lub kosz, walizka).

Zadanie rozwojowe

Cel zadania: Pogłębianie umiejętności udzielania informacji zwrotnej, budowanie arkuszy obserwacji kluczowych elementów lekcji, udzielanie informacji zwrotnej oraz przyjmowanie jej.

Opis zadania: OU powinny zorganizować obserwację koleżeńską w parze z wybranym nauczycielem. Refleksja na forum zadaniowym.

Forma: przekazanie w czasie zajęć warsztatowych.

Materiały do wykonania zadania: arkusze obserwacji wypracowane na zajęciach.

Na kiedy do wykonania: między zjazdami.

Obszar II Moduł 2: Uczący się w szkole.

II.2.4

Zagadnienie 4: Kultura otwartych drzwi – spacer edukacyjny



Cel sesji: Budowanie atmosfery otwartej na przyznawanie się do błędów, wykorzystywanie ich do rozwijania profesjonalnych kompetencji.



Czas: 60 minut



Sposób pracy: warsztat

Zadanie przed zajęciami (*pre-work*)

Cel zadania: Zdobyć podstawowej wiedzy z zakresu prowadzenia zespołowego obserwowania elementów organizowania przez nauczycieli procesu edukacyjnego na lekcjach.

Opis zadania: Przed zajęciami warsztatowymi przypadającymi na zjazd OU zapoznają się z 2 lub 3 wybranymi z proponowanych tekstami. Lektura tekstów łączy się z refleksją nad tym, co jest trudne, niezrozumiałe, co wymaga wyjaśnienia.

Forma: np. e-learning.

Sposób przekazania zadania uczestnikom: umieszczenie zadania na platformie internetowej.

Materiały do wykonania zadania: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2013, s. 435–478, poświęcony spacerowi edukacyjnemu oraz linki do stron internetowych, na których znajdziemy informacje o spacerze edukacyjnym:

<http://osswiata.pl/strzemieczny/2013/01/17/deprywatyzacja-nauczania-i-uczenia-sie-spacer-edukacyjny/>,

<http://www.pafw.pl/wydarzenia/wydarzenie/1859>,

<http://www.ceo.org.pl/pl/sus/news/spacer-edukacyjny-wprowadzenie>,

http://spklem.pl/nowa/index.php?option=com_content&view=article&id=213:spac-edu&catid=107&Itemid=650,

<http://sto.szczecin.pl/szkoa-podstawowa/wydarzenia/45-lubimy-sie-uczyc/563-spacer-edukacyjny>,

http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/dec07/vol65/num04/Classroom_Walk-Throughs.aspx,

http://en.wikipedia.org/wiki/Classroom_walkthrough,

<https://www.teachscape.com/products/reflect/how-it-works/walk-throughs>.

Kiedy do wykonania: przed zajęciami w ramach zjazdu.

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie

OP organizuje dyskusję o spacerze edukacyjnym na podstawie lektury stron internetowych i tekstu o innowacyjnych procedurach. Dzielimy OU na grupy. Każda grupa wybiera, jak przedstawi swoją refleksję (pole siłowe – szanse i zagrożenia, plakat z reklamą, scenka teatralna, mapa mentalna). OU prezentują prace i refleksje.



Jak przekonać nauczycieli do wzięcia udziału w spacerze edukacyjnym?

Można też w miarę możliwości zorganizować spotkanie z dyrektorem i nauczycielem ze szkoły, w której organizuje się spacer edukacyjny. W takim przypadku wykorzystujemy obecność doświadczonych osób do przeprowadzenia sesji pytań do ekspertów.

3. Podsumowanie

Na zakończenie podsumowująca praca dla grup. W tych samych grupach OU zastanawiają się: *Jak przekonać nauczycieli do wzięcia udziału w spacerze edukacyjnym? Jak zaplanować wprowadzanie? Na jakim etapie rozwoju zespołu będzie to możliwe/łatwiejsze?*



Materiały biurowe:
• flipchart, mazaki

Obszar II Moduł 3: Dyrektor jako zarządzający procesem uczenia się.

II.3.1

Zagadnienie 1: Wykorzystywanie danych w procesie planowania profesjonalnego rozwoju nauczyciela



Cel sesji: Kształtowanie umiejętności wykorzystywania danych do planowania uczenia się nauczycieli, formułowanie wniosków, tworzenie rekomendacji i wybieranie drogi działania, planowanie pracy na podstawie danych, wspólne ustalanie celów, włączanie członków zespołu do wspólnej pracy na rzecz zmian w zakresie organizowania procesów edukacyjnych w szkole, monitorowanie wprowadzanych zmian, ewaluacja procesów.



Czas: 225 minut



Sposób pracy: warsztat

Sesja przedzielona jest przerwą obiadową

Zadanie przed zajęciami

Przygotuj na zajęcia listę źródeł danych (z których korzystacie w szkole/placówce) związanych z procesem uczenia się uczniów/dzieci (np. wyniki egzaminów, diagnoza wiedzy na wejściu itp.) Spróbuj ustalić: *Jak wykorzystywane są te dane w szkole/placówce? Które z nich prowadzą do wnioskowania? Jakie wnioski formułujecie (pomyśl o kilku przykładach)? Jakie działania podejmujecie (pomyśl o kilku przykładach)?*

Materiał: Fakultatywnie lektura tekstu Joanny Misztal, *Analiza wyników egzaminów zewnętrznych jako warunek jakościowego rozwoju ucznia, nauczyciela i szkoły*, <http://www.npseo.pl/data/various/files/misztal.pdf>.

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele i sposoby ich realizacji

2. Wprowadzenie

Przed zajęciami OP przygotowuje plakaty z wyjaśnieniem terminów: wniosek – konkluzja z badań, stwierdzenie faktu, oparte na danych, rekomendacja – propozycja ścieżki do dalszej pracy. OP organizuje krótką dyskusję nad danymi zbieranymi w szkole. OU odpowiadają na pytania: *Jakie dane są zbierane na poziomie całej szkoły/placówki, czego one dotyczą? Które spośród nich służą do doskonalenia pracy? Które są częściej wykorzystywane? Jakie wnioski z ich analizy powstają? Co się dzieje z nimi dalej?* Można to zrobić również, prosząc OU, by zapisali trzy źródła na małych kartkach, a potem uporządkować je, tworząc



*Jakie dane są zbierane na poziomie całej szkoły/placówki, czego one dotyczą?
Które spośród nich służą do doskonalenia pracy?
Które są częściej wykorzystywane?
Jakie wnioski z ich analizy powstają? Co się dzieje z nimi dalej?*

katégorie. Najprawdopodobniej najwięcej będzie wskazania na wyniki egzaminów zewnętrznych. OP nawiązuje zatem do tych właśnie danych jako podstawy pracy na zajęciach. Jednocześnie podkreśla, że te dane nie są jedynymi zbieranymi w szkole, jednak ze wszystkimi możemy pracować. W szkole należy dbać o to, by zbierać tylko te dane, które możemy potem wykorzystać.

Następnie OP prosi, by OU w parach porozmawiały o tym, z jakich sposobów analizy danych korzystają przy przyglądaniu się wynikom egzaminów zewnętrznych (odwołujemy się do tekstu J. Misztal). OP poświęca kilka słów na podkreślenie konieczności wykorzystywania w procesie rozwoju szkoły danych zebranych w ewaluacji zewnętrznej (jeśli większa liczba OU miała w szkole EZ). OP rozdaje OU treść wymagania 11 (razem z charakterystykami)

3. Analiza zapisów wymagania

OP dzieli OU na czteroosobowe zespoły. Każda z grup otrzymuje brzmienie wymagania 11. Zadaniem grupy jest prześledzić zapisy tego wymagania, by ustalić, jakich działań oczekuje od nauczycieli państwo. Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych. Charakterystyka wymagania – poziom D: „W szkole lub placówce **analizuje się** wyniki sprawdzianu i egzaminów oraz wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Analizy prowadzą do **formułowania wniosków i rekomendacji**, na podstawie których nauczyciele **planują** i podejmują **działania**. Działania prowadzone przez szkołę lub placówkę są **monitorowane i analizowane**, a w razie potrzeb – **modyfikowane**”. Charakterystyka wymagania – poziom B: „W szkole lub placówce wykorzystuje się wyniki badań zewnętrznych i prowadzi badania wewnętrzne, odpowiednio do potrzeb szkoły lub placówki, w tym badania osiągnięć uczniów i losów absolwentów”.

OP podkreśla, że

ważne jest, by proces analizy służył budowaniu wniosków, rekomendacji, planowaniu i wdrażaniu konkretnych zmian w warsztacie pracy nauczyciela.

4. Analiza danych – formułowanie wniosków

W grupach (jeśli jest taka potrzeba, OP dzieli OU na nowe grupy) OU rozpoczynają analizę danych, wchodząc w pierwszy etap – formułowanie wniosków. Grupy otrzymują dane z jednej szkoły (surowe dane, kartoteki zadań oraz arkusze egzaminacyjne). Ich zadaniem jest dokonanie analizy surowych danych przy użyciu trzech wybranych

metod ilościowych (np. średnia, skala staninowa, miara rozrzutu). OP podkreśla, że niezwykle ważny jest założony przez zespół punkt odniesienia (np. szkoły w gminie, powiat, województwo lub np. własne oczekiwania). Przypomina również, że **wniosek to stwierdzenie faktu oparte na danych**. Po zakończeniu grupy czytają swoje wnioski. OP zwraca uwagę, by były one zgodne z definicją. W drugim etapie budowania konkluzji grupy pracują nad formułowaniem wniosków na podstawie analizy trudności zadań. OU wybierają pięć zadań, które zrealizowano najgorzej, oraz pięć, które wykonano najlepiej, a następnie formułują wnioski. Potem sprawdzają, które z zadań wypadły gorzej aniżeli przyjęty dla pracy punkt odniesienia, i ponownie formułują wnioski. W trzecim etapie przyglądają się danym, wykorzystując analizę jakościową, tj. odnosząc wybrane zadania do kartoteki i konkretnych, badanych w zadaniu umiejętności. OU szukają zadań w kartotece i sprawdzają, jaka umiejętność była badana. Uzupełniają formatkę.

Obszar standardów	Sprawdzana umiejętność	Numery zadań, które zostały wykonane na niższym niż oczekiwany poziom / liczba zadań badających umiejętność
-------------------	------------------------	---

Tabela umożliwi OU podjęcie decyzji co do wyboru problemu do dalszej pracy. Na jej podstawie grupy ponownie formułują wnioski. Wpisują je pod tabelą przygotowaną w formie plakatu. Grupy prezentują swoją pracę w formie gadającej ściany (przy plakacie pozostaje jedna osoba, pozostałe zapoznają się z innymi plakatami). OP przypomina, na jakim etapie określonym w wymaganiu obecnie jesteście.

5. Rekomendacje do pracy

Drugi etap pracy z danymi obejmuje wybranie tych wniosków, które z punktu widzenia jakości pracy szkoły są najbardziej nośne (najistotniejsze, w ocenie zespołu nauczycieli, mające największy wpływ na jakość pracy szkoły). OU przyglądają się zapisanym na plakatach wnioskom. Każda z grup wybiera/ustala wspólnie jeden najważniejszy ich zdaniem wniosek. Następnie wszyscy OU głosują, którym chcieliby się zająć w pierwszej kolejności. Głosowanie może się odbyć przez przyklejenie cenki przy wybranym wniosku. OP z metapoziomu komentuje, co się dzieje, traktując grupę jako radę pedagogiczną. W czasie zajęć można pracować nad jednym wnioskiem lub też pozostawić każdej z grup pracę nad własnym wnioskiem (w tej sytuacji rezygnuje się z głosowania). Po wybraniu wniosku na jego podstawie OU wspólnie formułują problem, który nazywają i wpisują na flipchart (np. dwie trzecie naszych uczniów nie radzi sobie z posługiwaniem się źródłem informacji). OP przypomina, na jakim etapie określonym w wymaganiu obecnie znajdują się OU.

6. Odkrywanie przyczyny problemów

OP przekazuje OU instrukcję do zastosowania metody „przyczyna-przyczyna” (metoda Johna Fischera) i dzieli OU na kilka grup. W grupach OU zastanawiają się, dlaczego tak się dzieje (dlaczego

nasi uczniowie...). OU formułują jak najwięcej przyczyn (stosując burzę mózgów), każdą zapisują na osobnej kartce samoprzylepnej. OP prosi, by OU odłożyły na bok kartki z przyczynami, na które nie mamy wpływu. Do pozostałych OP ponownie zadaje pytanie, dlaczego tak się dzieje. Pytanie stawiane jest do momentu, kiedy nie pojawiają się konkretne odniesienia do nauczycielskiej praktyki dydaktycznej. Na tym poziomie wybierana jest taka przyczyna, która przyniesie najbardziej spektakularny skutek.

7. Planowanie z przyszłości

W tych samych grupach OU przystępują do ostatniej fazy pracy, tj. planowania z przyszłości. OU wybierają przyczynę, nad którą chcą pracować, np. nasi uczniowie nie radzą sobie z wykorzystywaniem różnych źródeł informacji, ponieważ lekcje na ten temat są nudne i nie angażują ich. Następnie OU planują, jak zamierzają pracować, by usunąć wybraną przyczynę problemu. OU uzupełniają formatkę, a potem prezentują własny plan na forum. OP przypomina, na jakim etapie określonym w wymaganiu obecnie znajdują się OU.

Tab. 3. Formatka planowania z przyszłości

Cel					
Działania					
Kto jest odbiorcą?					
Kto jest odpowiedzialny za realizację?					
Czas					
Potrzebne zasoby					
Oczekiwane rezultaty					
Moje zadania					

Źródło: opracowanie własne.



Materiały szkoleniowe:

- J. Misztal, *Analiza wyników egzaminów zewnętrznych jako warunek jakościowego rozwoju ucznia, nauczyciela i szkoły*, <http://www.npseo.pl/data/various/files/misztal.pdf>

Materiały biurowe:

- np. flipchart
- 10 flamastrów
- nożyczki itd.
- kartki samoprzylepne

OP informuje jednocześnie, że niezwykle ważne są monitorowanie realizacji planu oraz jego ewaluacja po zakończeniu. OP może przywołać alternatywne metody ewaluacji jako przydatne w prowadzeniu procesu ewaluacji wewnętrznej, a także mikroewaluacji nauczycielskiej pracy.

8. Podsumowanie

OP w krótkiej prezentacji informuje OU, że podany przykład może być wstępem do badania w działaniu. Krótko omawia, na czym polega taki sposób pracy, i odwołuje się do doświadczenia z pracy z danymi. OU można rozdać materiał lub odesłać do strony internetowej npseo.pl.

Na koniec OU przeprowadzają rundkę bez przymusu, kosz i walizka, zdania niedokończone jako forma ewaluacji.

Obszar II Moduł 3: Dyrektor jako zarządzający procesem uczenia się.

II.3.2

Zagadnienie 2: Podstawa programowa jako mapa treści



Cel sesji: Uświadomienie uczestnikom możliwości efektywnego wykorzystywania podstawy programowej w celu stworzenia programu dostosowanego do zidentyfikowanych potrzeb uczniów.



Czas: 90 minut



Sposób pracy: warsztat

Zadanie przed zajęciami (*pre-work*)

Cel zadania: Analiza struktury programu nauczania według Stanisława Dylaka.

Opis zadania: Uczestnicy zapoznają się z tekstem S. Dylaka, *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, dostępnego w wersji elektronicznej, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/271/programy_nauczania_w_rzeczywistosci_szkolnej.pdf.

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi
2. Podstawa programowa, program nauczania – najważniejsze cechy (praca z tekstem) – 30 minut

OP proponuje OU krótką rozmowę w małych grupkach (pary lub trójki) na temat struktury podstawy programowej. OU przypominają sobie, z jakich części składa się podstawa programowa, a następnie dyskutują, które jej części są fundamentem pracy nauczyciela i powinny się znaleźć w obszarze zainteresowań dyrektora. OP zbiera i zapisuje na plakacie najważniejsze ustalone przez OU w czasie rozmowy treści. Następnie rozdaje tekst (Obszar II Moduł 3.2 Zał. 1 Program nauczania) i zadaje pytania wspierające rozmowę po jego przeczytaniu: *W jaki sposób należy wykorzystywać podstawę programową? Jakie są cele nauczania w danym okresie, a także jakie umiejętności powinni nabyć uczniowie, żeby je osiągnąć?* OP odnosi się do opisanych w podstawie programowej postaw uczniów, sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takich jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej (podstawa programowa, szkoła podstawowa).



Obszar II Moduł 3.2 Zał. 1
Program nauczania



W jaki sposób należy wykorzystywać podstawę programową? Jakie są cele nauczania w danym okresie, a także jakie umiejętności powinni nabyć uczniowie, żeby je osiągnąć?



Materiały szkoleniowe:

- Obszar II Moduł 3.2 Zał. 1 Program nauczania
- http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf

Materiały biurowe:

- pisaki
- arkusze A4
- karteczki samoprzylepne
- długopisy
- magnesy

3. Mapa treści

OP przeprowadza ćwiczenie, polegające na wspólnym stworzeniu mapy, gdzie miastami są treści szczegółowe wybrane z podstawy programowej, a drogami prowadzącymi do danych punktów – cele oraz kluczowe umiejętności zapisane w pierwszej, ogólnej części podstawy programowej. OU wykorzystują podstawę programową dostępną w sieci, http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf. Można zaproponować OU wybranie jednego dowolnego przedmiotu i posługiwanie się treściami zaczerpniętymi z tego właśnie przedmiotu. Mapa tworzona będzie na ścianie lub podłodze za pomocą kartek formatu A4 (lub połówki tego formatu). OU w grupach konstruują takie mapy, a następnie omawiają je, prezentując na forum.

4. Podsumowanie

Trener podsumowuje zadanie i zadaje następujące pytania: *Co było inspirujące i ważne do zapamiętania? Jak mogę wykorzystać to w praktyce?*

Obszar II Moduł 3: Dyrektor jako zarządzający procesem uczenia się.

II.3.3

Zagadnienie 3: Skuteczne metody opracowywania programu



Cel sesji: Przedstawienie uczestnikom skutecznych metod opracowywania programu nauczania oraz sposobów stosowania ich w praktyce.



Czas: 90 minut



Sposób pracy: warsztat

Lektury ułatwiające pracę

http://www.bc.ore.edu.pl/Content/271/programy_nauczania_w_rzeczywistosci_szkolnej.pdf

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Tysiąc definicji

OP proponuje OU krótką rozmowę w parach na temat celów warsztatu: *Jakie osobiste cele mogę zrealizować, kiedy myślę o przedstawionych właśnie celach?* W rundce bez przymusu pary prezentują omówione cele. Można w tym miejscu odnieść się do etapu procesu uczenia się, na jakim znajdują się OU. Podkreślając, że założone cele przez przygotowującego lekcję nauczyciela powinny stać się celami uczących się, by proces uczenia się mógł się rozpocząć. Następnie przechodzi do ćwiczenia tysiąc definicji, które sprzyja ustalaniu, jaką wiedzę dysponują OU, a także pozwala osobom uczącym się na określenie swoich zasobów. W grupach OU próbują zapisać jak najwięcej definicji programu nauczania. Tworzą plakat, który będzie uzupełniany w czasie zajęć.

3. Praca z tekstem

OP rozdaje uczestnikom materiał (Obszar II Moduł 3.3 Zał. 1 Tworzenie programu nauczania), tekst Marleny Derlukiewicz (<http://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania>, w folderze *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej*), treść rozporządzenia w sprawie programów nauczania w części obejmującej program nauczania, a następnie dzieli OU na grupy, które po przeczytaniu tekstu uzupełniają przygotowane definicje. Grupy mogą również opracować plakat z najważniejszymi elementami programu nauczania, na które powinni zwrócić uwagę nauczyciele. Następnie wspólnie określają: *Jakie zadania należą*



Obszar II Moduł 3.3 Zał. 1
Tworzenie programu nauczania



Jakie zadania należą do dyrektora szkoły? Jakie działania musi podjąć dyrektor w sprawie wybranych/zmodyfikowanych lub napisanych przez nauczycieli programów nauczania?

do dyrektora szkoły? Jakie działania musi podjąć dyrektor w sprawie wybranych/zmodyfikowanych lub napisanych przez nauczycieli programów nauczania.

4. Podsumowanie

OP w podsumowaniu odnosi się do najważniejszych dla OU elementów sesji. Organizuje chwilę rozmowy na temat: *Co zabieram ze sobą? Jakie zmiany we własnej pracy wprowadzę pod wpływem zajęć?*



Materiały szkoleniowe:

- Obszar II Moduł 3.3 Zał. 1 Tworzenie programu nauczania
- M. Derlukiewicz, *Jak napisać program nauczania?*, [w:] *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej*, s. 54–82, <http://www.ore.edu.pl/materiały-do-pobrania>
- aktualne rozporządzenie MEN w sprawie programów nauczania

Materiały biurowe:

- flipchart
 - pisaki
 - papier
-

Obszar II Moduł 3: Dyrektor jako zarządzający procesem uczenia się.

II.3.4

Zagadnienie 4: Szkoła jako organizacja ucząca się



Cel sesji: Przekazanie uczestnikom teoretycznej wiedzy, niezbędnej do budowania kultury organizacyjnej szkoły jako organizacji uczącej się. Uporządkowanie wiedzy na temat szkoły jako organizacji uczącej się.



Czas: 45 minut



Sposób pracy: warsztat

Zadanie przed zajęciami

Cel zadania: Wstępne zapoznanie się z kluczowymi teoriami związanymi z tematyką lekcji.

Opis zadania: OU czytają tekst J.A. Fazlagića, *Polska szkoła jako organizacja ucząca się*, „E-mentor” 2005, nr 3 (10). Odpowiadają na pytania: *W drodze do uczącej się szkoły/organizacji: czego jeszcze brakuje Waszej szkole, a co już się dzieje? Która z dyscyplin uczącej się organizacji jest w szkole najważniejsza i dlaczego?*

Forma: e-learning.

Sposób przekazania zadania uczestnikom: drogą elektroniczną.

Materiały do wykonania zadania: J.A. Fazlagić, *Polska szkoła jako organizacja ucząca się*, „E-mentor” 2005, nr 3 (10), artykuł do przeczytania dostępny na stronie <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/10/id/167>.

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Organizacje uczące się – najważniejsze cechy (praca z tekstem) – 30 minut

OP dzieli OU na pięć grup do pracy metodą grup eksperckich. Każda z grup otrzymuje fragment tekstu będącego skrótem pięciu dyscyplin według Petera Senge’a.

OU czytają teksty w grupach, a następnie w dyskusji odpowiadają na pytania: *Jakie najważniejsze cechy przypisuje konkretnej dyscyplinie Senge? Po czym poznamy, że szkoła działa zgodnie z dyscypliną? Jakie*

działania organizacyjne o tym świadczą? Jakie zachowania nauczycieli i dyrektora są dla tej dyscypliny charakterystyczne?

Grupy przygotowują plakaty z odpowiedziami na pytania. Prezentują na forum wyniki swojej pracy. Jeśli to potrzebne, zadają pytania i wyjaśniają wątpliwości.

3. Ćwiczenie – planowanie wdrożenia modelu organizacji uczącej się

W tych samych grupach OU przystępują do kolejnego ćwiczenia. Każda z grup jest grupą liderów w dużej szkole ponadgimnazjalnej, którzy chcą pchnąć swoją szkołę w rozwoju w stronę uczącej się organizacji. OU dla każdej dyscypliny proponują po trzy działania, które zainicjują w swojej szkole, aby uprawdopodobnić rozwój szkoły w danej dyscyplinie organizacji uczącej się.

Tym razem OU nie przyporządkowują swoich działań do 5 dyscyplin, lecz zapisują je na kartkach A4 i przekazują kartkę z własnymi pomysłami kolejnej grupie. Każda grupa udziela informacji zwrotnej, ustalając wspólnie, które działania będą zmianą trudną, zasadniczą, a które planowane działania są jedynie kosmetyczne lub nawet wcale zmianą nie są. OP proponuje, by OU myśleli o zmianach tak, jakby dotyczyły szkoły, w której pracują.

Kartki z informacją zwrotną wracają do grup. Można także wybrać inny sposób. Jedna z osób z grupy przechodzi razem z kartką do kolejnej, by wyjaśnić swój punkt widzenia.

4. Podsumowanie

W podsumowaniu można się odnieść do problemów, jakie może napotkać dyrektor wprowadzający zmianę. Można się posłużyć podanym niżej modelem:

Oponent – opór jawny i świadomy; jednostka otwarcie protestuje, używając racjonalnych argumentów. To osoba skłonna do niezależności, jednocześnie najłatwiejsza do pozyskania dla procesu zmian. Jej uwagi mogą ujawnić ważne powody sprzeciwu wobec zmiany.

Sabotażysta – opór jest ukryty, ale świadomy; jednostka wierzy, że jeśli zignoruje zmianę, to ona nie zaistnieje.

Osoba powracająca do starych nawyków – opór jawny i nieświadomy. Choć jednostka zgadza się na zmianę, to jedynie pozornie. Stopniowo i otwarcie powraca do swoich starych zachowań i nie postrzega siebie jako stawiającej opór.

Osoba tkwiąca w miejscu – opór ukryty i nieświadomy. Jednostka w zasadzie nie zdaje sobie sprawy z zachodzących zmian, pozostaje z boku.

Można w podsumowaniu posłużyć się któryms z sposobów stosowanych wcześniej (np. co dla mnie, co dla nas jako grupy, co dla mojej organizacji).

Zadanie rozwojowe

Cel zadania: Refleksja nad zastosowaniem w praktyce zdobytej wiedzy.

Opis zadania: Opracowana na zajęciach lista czynników wspierających proces uczenia się zgodny z preferowanym stylem uczenia się może być inspiracją do wykonania kolejnego zadania. Zapisz w Dzienniku uczenia się indywidualną refleksję po tej sesji np. „Chcę częściej spotykać się z ludźmi i rozmawiać z nimi osobiście, aby w ten sposób budować dobry klimat do pracy, ponieważ wiem, że jestem w tym dobra” itp.

Forma: np. e-learning.

Sposób przekazania zadania uczestnikom: notatka w Dzienniku uczenia się, prośba o zanotowanie refleksji po sesji.

Materiały do wykonania zadania: Dziennik uczenia się.

Na kiedy do wykonania: dla siebie, po tej sesji.



Materiały szkoleniowe:

- Obszar II Moduł 3.4 Zał. 1
- P. Senge – pięć dyscyplin do jigsaw

Materiały biurowe:

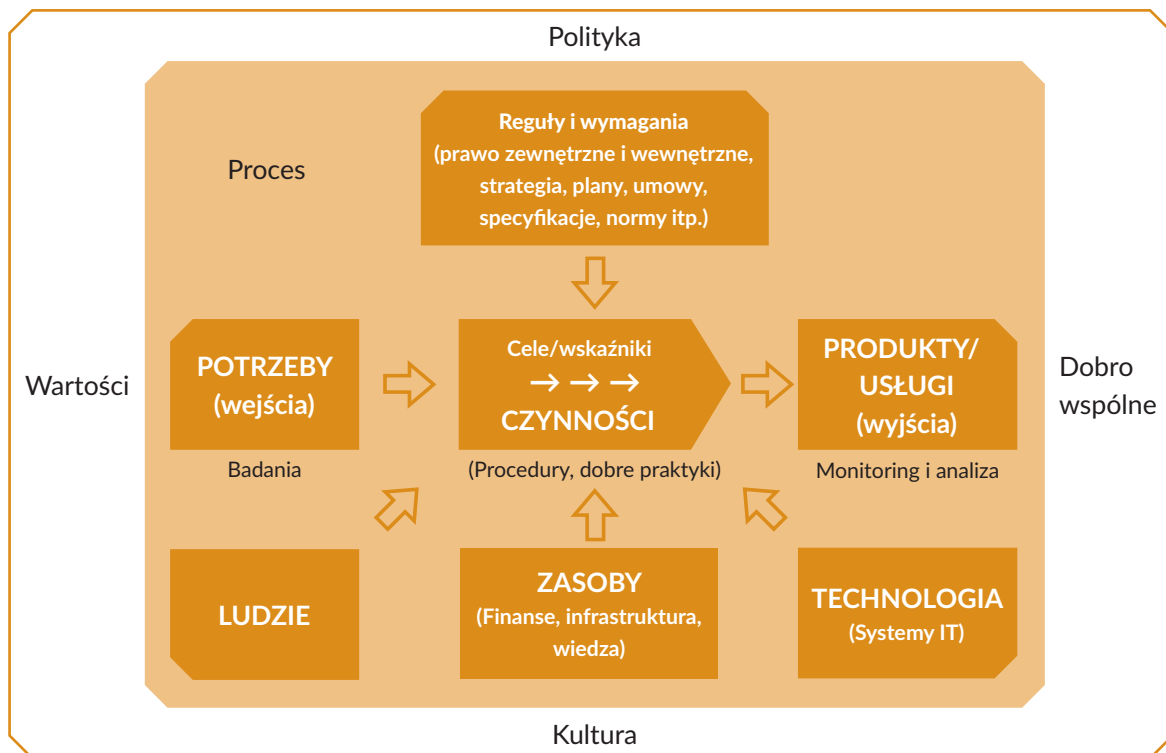
- pisaki, długopisy
- arkusze A3, arkusze A4

Załączniki

II.1.1 Zał. 1: Model procesu uczenia się uczniów powiązanego z otoczeniem	58
II.1.4 Zał. 1: Ćwiczenie tabela	59
II.1.4 Zał. 2: Wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa wśród uczących się	60
II.1.4 Zał. 3: Studium przypadku Poczucie bezpieczeństwa	61
II.1.5 Zał. 1: Model Johna Kellera (ARCS)	63
II.1.5 Zał. 2: Strategie uczenia się wynikające z oceniania kształtującego	64
II.1.6 Zał. 1: Prezentacja rdzeń nauczania	66
II.1.6 Zał. 2: Strategie efektywnego uczenia się	67
II.1.7 Zał. 1: Taksonomia Blooma	69
II.1.8 Zał. 1: Kwestionariusz Kolba	71
II.1.9 Zał. 3: 20 reguł samodzielnego rozwoju	74
II.1.9 Zał. 4: Ku samodzielnej, odpowiedzialnej nauce	75
II.1.9 Zał. 5: Gra w zadanie	76
II.1.9 Zał. 6: Karta pracy dalton	77
II.1.9 Zał. 7: Keller	78
II.1.9 Zał. 8: Synergia	79
II.1.10 Zał. 1: Typy i nurty edukacji dorosłych	80
II.2.1 Zał. 1: Wyniki ewaluacji zewnętrznej	82
II.2.2 Zał. 2: Materiał do uczenia się metodą jigsaw	85
II.2.2 Zał. 3: Graficzny obraz jigsaw	90
II.3.2 Zał. 1: Program nauczania	91
II.3.3 Zał. 1: Tworzenie programu nauczania	92
II.3.4 Zał. 1: P. Senge – pięć dyscyplin do jigsaw	97

Obszar II Moduł 1.1 Zał. 1

Model procesu uczenia się uczniów powiązanego z otoczeniem



Rys. 1. Model procesu uczenia się uczniów powiązanego z otoczeniem

Źródło: R. Batko, *Czym jest dla mnie humanistyczne zarządzanie?*, [w:] E. Orzechowski, Ł. Gawęł (red.), *Zarządzanie – kultura, media, dziedzictwo*, Wydawnictwo Attyka, Kraków 2012.

Obszar II Moduł 1.4 Zał. 1

Ćwiczenie tabela

Tab. 4. Ćwiczenie tabela

W jaki sposób realizuję?	Ja nauczyciel	Ja wychowawca	My szkoła
Potrzeba bezpieczeństwa uczniów			
Potrzeba bezpieczeństwa rodziców			
Potrzeba bezpieczeństwa nauczycieli	Ja dyrektor	My nauczyciele	Rodzice i uczniowie

Źródło: opracowanie własne.

Obszar II Moduł 1.4 Zał. 2

Wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa wśród uczących się

- Poczucie bezpieczeństwa traktowane jako subiektywne odczuwanie braku zagrożenia jest fundamentem, na którym może zachodzić proces uczenia się.
- Subiektywizm odczuwania bezpieczeństwa stanowi duże wyzwanie dla uczących się, różne warunki są bowiem konieczne do zaspokojenia tej potrzeby u poszczególnych osób.

Konsekwencjami braku poczucia bezpieczeństwa są: strach, niepokój, lęk, poirytowanie, złość.

- Mogą pojawić się objawy fizjologiczne: np. przyspieszenie akcji serca.

Wtedy uczenie się jest bardzo mocno ograniczone, czy wręcz niemożliwe.

Zagrożenie uruchamia w mózgu mechanizm „walcz” albo „uciekaj”.

Człowiek, dysponując wiedzą i doświadczeniem, poddaje zagrożenie analizie poznawczej, ale nie zawsze mu się to udaje...

M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN i Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Warszawa 2014.

- Nasze myśli i działania nastawione są na przetrwanie.
- Myślimy intensywnie, ale krótko.
- Lęk pozostawia po sobie jałowy grunt poznawczy.

Jeśli brak lęku, myśli stają się bardziej wolne, otwarte i szersze.

M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN i Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Warszawa 2014, s. 126.

Obszar II Moduł 1.4 Zał. 3

Studium przypadku Poczucie bezpieczeństwa

Potrzeba bezpieczeństwa to podstawowa potrzeba, której zaspokojenie warunkuje prawidłowy rozwój i funkcjonowanie każdego człowieka. Badania jednoznacznie pokazują istnienie wyraźnego związku między bezpieczeństwem emocjonalnym a zdolnością do uczenia się¹. Mimo iż prawie 25% uczniów w Polsce potrzebuje jakiejś formy wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, nie każdy nauczyciel przygotowany jest do właściwego budowania relacji z uczniem znajdującym się w trudnej sytuacji. Uczniowie zapytani o to, co dla nich oznacza „wspierający nauczyciel”, odpowiadali, iż jest to taki nauczyciel, „który mnie dobrze zna i któremu na mnie zależy. Stawia wysokie wymagania, które są jasne i uczciwe. Jest sprawiedliwy”². Wpływ, jaki na życie swoich uczniów mogą mieć nauczyciele, bywa ogromny. Odpowiednie wsparcie, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa może w sposób pozytywny zmienić postępowanie ucznia, pomóc mu uniknąć ryzykownych zachowań i wzmocnić poczucie własnej wartości. Nauczyciele powinni tworzyć podmiotowe relacje z uczniem, oparte na wzajemnym zaufaniu, oraz budować atmosferę bezpieczeństwa, tak aby uczeń stojący w obliczu trudności, braku wsparcia ze strony środowiska rodzinnego chciał się zwrócić i nie miał obaw przed zwróceniem się o pomoc do nauczyciela.

Dobra relacja nauczyciela i uczniów to taka, w której „obie strony bez obaw o naruszenie granic własnej autonomii i prywatności oraz o ograniczenie swej niezależności wchodzą w bliskie ze sobą kontakty, dające im poczucie zrozumienia i wsparcia ze strony partnera interakcji”³. Umiejętność pobudzania nadziei szczególnie w uczniach o niskiej samoocenie, czy mocniej

doświadczonych w swoim życiu, jest zatem umiejętnością kluczową w procesie nauczania.

Budowanie wspólnoty, w której poczucie bezpieczeństwa uczniów jest niezwykle istotne, to jedno z zadań dyrektora szkoły. Dyrektor jako lider środowiska szkolnego ma przed sobą trudne wyzwanie, polegające na budowaniu kultury organizacyjnej, w której bezpieczeństwo uczniów, nie tylko w wymiarze fizycznym, staje się priorytetem.

Tomasz doświadczył ostatnio dwóch bardzo trudnych sytuacji związanych z uczniami. Oboje dzieci, których dotyczył problem, ma bardzo trudną sytuację domową. Dziewczynka o imieniu Malwina jest córką byłego narkomana, który próbuje wrócić do normalności i samotnie wychowuje swoją córkę. Mama Jacka, drugiego z uczniów, jest bardzo ciężko chora. Chłopiec jest w szóstej klasie i ma problemy z nauką, a zwłaszcza z matematyką.

Jacek należy do grupy uczniów dobrych/dostatecznych. Regularnie uczęszcza do szkoły, nie sprawia kłopotów wychowawczych, martwi się i wyolbrzymia niektóre sytuacje szkolne, ma małą odporność na stres. Uczęszcza też systematycznie od kilku lat na korepetycje z matematyki. Nauczycielka Jacka, która uczy go matematyki, posiada duże doświadczenie zawodowe (20 lat pracy), jej uczniowie osiągają wysokie wyniki w testach szóstoklasisty. Ma opinię bardzo wymagającej, wręcz „ostrej” i nieprzyjemnej nauczycielki.

Matka Jacka jest po operacji usunięcia guza nowotworowego. Przejęta sytuacją syna martwi się, że jej choroba utrudni synowi i tak już skomplikowaną sytuację edukacyjną. Prosi nauczycielkę o wsparcie. Nie chce jednak, by traktować go ulgowo. Prosi tylko, by nauczycielka nie straszyla go wizją nieukończenia szkoły, by nie „obrażała” się na niego, gdyż za mało się uczy. Mimo iż nauczycielka wie o chorobie i operacji matki, uczeń nie odczuł z jej strony współczucia i wsparcia.

Tomasz odbywa rozmowę z nauczycielką. Nauczycielka nie widzi problemu, uważa, że uczeń przesadza. Argumentuje swoją nieugiętą postawę wobec wszystkich uczniów wysokimi wynikami na egzaminie końcowym. Nie zmieni jej, ponieważ wie, że inne strategie nauczania są nieskuteczne. Jak twierdzi – „nikogo nie obraża, stosuje tylko wzmocnienia, czasem zażartuje,

1 E. Nerwińska, *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, ORE, Warszawa 2012.

2 *Ibidem*, s. 7.

3 A.I. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, UKW, Bydgoszcz 2008, s. 35–50.

ale nie wszyscy znają się na żartach, więc ona za to nie może odpowiadać”. Na wyraźny komunikat dyrektora, że nauczycielka ma zmienić postawę i zachowanie wobec uczniów, a zwłaszcza w stosunku do Jacka, nauczycielka wyraża zgodę i wychodzi.

Na drugi dzień nauczycielka wzywa Jacka. Informuje go, że jest zawiedziona jego zachowaniem, iż nadwyrężył jej zaufanie. Ponadto „powinien się wstydzić za swoje zachowanie”. Jest oburzona jego postawą – według niej pełną zakłamania i braku lojalności. Kończy swój monolog słowami: „teraz idź, przemyśl to sobie, a potem postaraj się mnie przeprosić, chociaż nie wiem, czy będę w stanie to wybaczyć”.

Nauczycielką drugiego dziecka jest Kasia. Młoda nauczycielka, która ma zaledwie dwuletni staż zawodowy. Jest nauczycielką języka angielskiego, w związku z tym ma z **Malwiną** jedynie dwie godziny w tygodniu. Malwinka ma 6,5 roku, jest pólsierotą, jej matka nie żyje, a ojciec jest po trudnych zawirowaniach życiowych (narkotyki, pobyt w ośrodku, utrata partnerki) próbuje radzić sobie z rzeczywistością. Pół roku wcześniej udało mu się dostać stałą pracę i bardzo mu zależy na jej utrzymaniu. Sytuacja jest o tyle skomplikowana, że ojciec nie ma żadnego wsparcia ze strony

rodziny, sam zajmuje się dzieckiem. Wraca dość późno z pracy, odbiera córkę ze świetlicy. Stara się spędzić z nią miło wspólny czas, nie zawsze jednak oboje mają chęć i siłę, by po powrocie do domu zająć się zadaniami domowymi. Dodatkowo ojciec Malwiny nie zna języka angielskiego, więc nie jest w stanie pomóc córce w ćwiczeniach. Ostatecznie z powodu absencji (Malwina sporo chorowała na początku roku szkolnego) oraz braku ćwiczeń w domu jej oceny z języka angielskiego są niezadowolające. Nauczycielka podczas rady klasyfikacyjnej wymienia Malwinę jako jedyne dziecko z klas pierwszych, któremu postawiła ocenę niedostateczną. Zapytana przez dyrektora o uzasadnienie tej oceny odpowiada, iż: „Nikt nie przyszedł do mnie od Malwiny na rozmowę podczas dni otwartych dla rodziców w sprawie dziecka, a ona jest wiecznie nieprzygotowana”.

Polecana literatura:

1. E. Nerwińska, *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, ORE, Warszawa 2012.
2. A.I. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, UKW, Bydgoszcz 2008, s. 35–50.

Obszar II Moduł 1.5 Zał. 1

Model Johna Kellera (ARCS)

Tab. 5. Model Johna Kellera – najważniejsze aspekty wzmacniające motywację w procesie uczenia się

Uwaga – to, czego się uczę, ciekawi mnie	Znaczenie, związek – to, czego się uczę, jest przydatne	Ufność, przekonanie – sądzę, że potrafię się nauczyć	Zadowolenie – widzę swoje postępy w uczeniu się
Zaangażowanie umysłu/zmysłów dzięki zaskakiwaniu, zaciekawianiu.	Nastawienie na realizację istotnych celów oraz wykorzystanie adekwatnych metod, aby uczący się mógł zobaczyć korzyść z osiągnięcia celu takimi właśnie metodami.	Jawność kryteriów sukcesu dzięki ukazaniu wymagań i kryteriów lub stworzeniu ich razem z uczącymi się.	Wewnętrzne wzmocnienie dzięki zadowoleniu uczących z osiągania kolejnych celów/widocznych postępów.
Rozbudzenie ciekawości/pobudzenie kreatywnego myślenia przez zadawanie pytań lub konieczność rozwiązania problemów.	Dopasowanie celów do potrzeb i motywacji uczących się.	Możliwość osiągnięcia sukcesu dzięki zapewnieniu właściwego poziomu trudności, stanowiącego zarazem wyzwanie dla uczących się.	Zewnętrzne wzmocnienie dzięki otrzymywanej informacji zwrotnej – motywującej do dalszych wysiłków i podkreślającej dotychczasowe sukcesy.
Zapewnienie uczącemu się zróżnicowanych materiałów i metod pracy, aby odpowiedzieć na jego potrzeby i uwzględnić style uczenia się.	Ukazanie związku między treściami w sposób zrozumiały i uwzględniający dotychczasowe doświadczenie i wartości istotne dla uczących się.	Wzmacnianie odpowiedzialności za uczenie się – ukazanie związku między sukcesami uczących się a ich osobistymi predyspozycjami i umiejętnościami.	Poczucie sprawiedliwej oceny wysiłków dzięki konsekwentnemu przestrzeganiu i odwoływaniu się do ustalonych zasad i kryteriów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Kocurek, I. Sołtysińska, M. Świeży, I. Wachna-Sosin, *Nowe formy wspomagania szkół*, z. 3, http://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/1_1/zeszyt%203%20Nowe%20formy%20wspomaganie%20oszk%C3%b3%C5%82.pdf.

Obszar II Moduł 1.5 Zał. 2

Strategie uczenia się wynikające z oceniania kształtującego

STRATEGIE UCZENIA SIĘ WYNIKAJĄCE Z OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO

Na podstawie książki Danuty Sterny

Uczę (się) w szkole

STRATEGIA I

Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.

Z PERSPEKTYWY UCZNIĄ:

Lepiej się uczyć, jeśli wiem, po co i czego mam się nauczyć.

Co powinno się wydarzyć w klasie, aby realizowana była 1. strategia?

- Uczniowie otrzymują cele i kryteria sukcesu podczas lekcji.
- Uczniowie oceniają, w jakim stopniu cele i kryteria zostały zrealizowane podczas lekcji.
- Uczniowie wskazują kryteria, które nie zostały spełnione w ich przypadku.
- Uczniowie uczą się samodzielnie formułować cele i kryteria.
- Uczniowie otrzymują odpowiedź na pytanie, po co uczą się danego zakresu wiedzy czy umiejętności.
- Rodzice wspierają uczniów w nauce na podstawie kryteriów sukcesu.

STRATEGIA II

Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą.

Z PERSPEKTYWY UCZNIĄ:

Lepiej się uczyć, jeśli nauczyciel rozmawia ze mną o moich postępach i w każdej chwili wiem, na jakim etapie nauki jestem.

Co powinno się wydarzyć w klasie, aby realizowana była 2. strategia?

Tab. 6. Strategia uczenia się – strategia II

Uczniowie zadają pytania nauczycielowi w sytuacji, gdy nie rozumieją czegoś.
Nauczyciel dostosowuje treści do potrzeb uczniów – nie realizuje dalej materiału, jeśli są uczniowie, którzy nie rozumieją i nie potrafią osiągnąć celów.
Uczniowie uczą się układać dobre pytania.
Uczniowie formułują pytania dla innych uczniów.
Dyskusje uczniów dotyczą rozwiązania jakiegoś problemu, kwestii spornej.
Dyskusje uczniów dotyczą kwestii związanych z uczeniem się. Uczniowie odpowiadają na pytania: Co sprzyja mojemu uczeniu się? Kiedy mam trudności i z czego one wynikają? Dlaczego w danej sytuacji łatwo jest popełnić błąd? Itp.

Źródło: opracowanie własne na podstawie D. Sterny, *Uczę (się) w szkole*, [www. bc.ore.edu.pl](http://www.bc.ore.edu.pl).

STRATEGIA III

Udzielanie uczniom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają im widoczny postęp.

Z PERSPEKTYWY UCZNIĄ:

Lepiej się uczyć, jeśli nauczyciel udziela mi informacji zwrotnej – co zrobiłem dobrze, co i jak powinienem poprawić i jak mogę się dalej rozwijać.

Co powinno się wydarzyć w klasie, aby realizowana była 3. strategia?

- Uczniowie otrzymują informację na temat wykonanej przez nich pracy w odniesieniu do kryteriów.
- W informacji zwrotnej wskazano: które kryteria zostały zrealizowane (sukces ucznia), błędy w odniesieniu do kryteriów, sposób, w jaki można poprawić pracę (mechanizm błędu), działania umożliwiające uczniowi rozwój.
- Uczeń sygnalizuje nauczycielowi, w jakim stopniu informacja zwrotna jest pomocna, i poprawia pracę zgodnie ze wskazówkami.

STRATEGIA IV

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

Z PERSPEKTYWY UCZNIĄ:

Lepiej się uczyć, jeśli korzystam z wiedzy i umiejętności moich koleżanek i kolegów.

Co powinno się wydarzyć w klasie, aby realizowana była 4. strategia?

STRATEGIA V

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

Z PERSPEKTYWY UCZNIĄ:

Lepiej się uczyć, gdy jestem świadomy, jak przebiega proces mojego uczenia się, i odpowiadam za niego.

Co powinno się wydarzyć w klasie, aby realizowana była 5. strategia?

Tab. 7. Strategia uczenia się – strategia IV

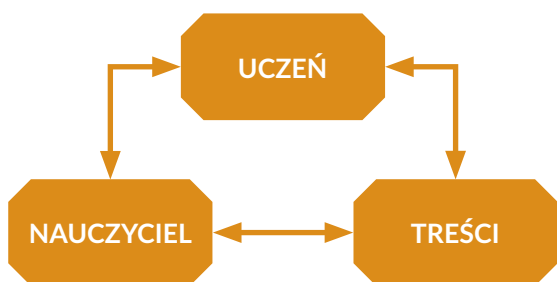
Uczniowie rozumieją cel pracy w grupach i parach.
Uczniowie ustalają zasady współpracy.
Uczniowie wspierają się w rozwiązywaniu trudnych zadań.
Uczniowie sprawdzają sobie nawzajem prace – efekty działań. Dokonują oceny koleżeńskej w odniesieniu do kryteriów.
Uczniowie potrafią określić swoje mocne strony i potrzeby, a w wyniku tego właściwie dobierają osoby do współpracy.
Uczniowie uczą się od siebie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie D. Sterna, *Uczę (się) w szkole*, [www. bc.ore.edu.pl](http://www.bc.ore.edu.pl).

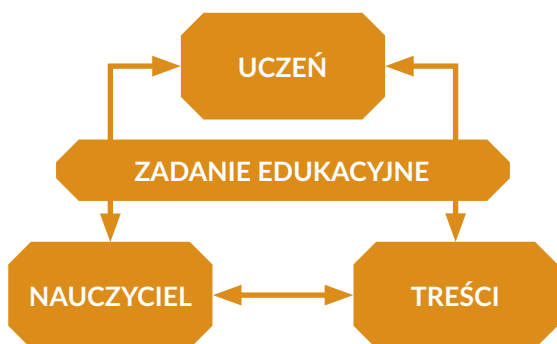
- Uczeń uczy się dokonywać samooceny swojej pracy (swoich postępów) w odniesieniu do kryteriów.
- Uczeń wraz z nauczycielem (innym uczniem) planuje dalszy krok w uczeniu się na podstawie samooceny.
- Uczeń samodzielnie ustala kryteria pracy, którą ma wykonać.

Obszar II Moduł 1.6 Zał. 1

Prezentacja rdzeń nauczania



Co wynika z wzajemnego oddziaływania trzech czynników?



Rys. 2. Rdzeń nauczania
Źródło: opracowanie własne.

- Jakość zadania edukacyjnego ma bezpośredni wpływ na efekt.
- Jeśli czegoś nie ma w rdzeniu nauczania, nie jest istotne w tym procesie.
- Jest to układ wzajemnie oddziałujący – zmiana jednego elementu pociąga za sobą zmiany w innych⁴.

Mamy trzy sposoby na poprawę efektów:

1. Poprawić jakość nauczanych treści.
2. Rozwijać zarówno wiedzę i umiejętności nauczycieli, jak i wybranych treści nauczania.
3. Zwiększyć stopień aktywnego uczenia się uczniów⁵.

Jakie działania wynikają z tak rozumianego procesu uczenia się na lekcji?

4 E.A. City, R.F. Elmore, S.E. Fiarman, L. Teitel, *Instructional Rounds in Education*, Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts 2010. Za: J. Strzemieczny, *Widoczne uczenie się. Rdzeń nauczania*.

5 *Ibidem*.

Obszar II Moduł 1.6 Zał. 2

Strategie efektywnego uczenia się

- Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.
- Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań, przekazujących informacje, jak uczniowie się uczą.
- Udzielanie uczniowi takich informacji zwrotnych, które umożliwiają jego widoczny postęp.
- Umożliwianie uczniom, by korzystali z siebie nawzajem jako „zasobów edukacyjnych”.
- Wspomaganie uczniów, by odpowiedzialnie planowali proces własnego uczenia się.

Cele spotkania

- Przedstawienie zasad oceniania kształtującego w perspektywie pięciu strategii.
- Refleksja nad rodzajami oceniania szkolnego i ich wpływem na uczenie się.
- Zdefiniowanie pojęcia „dowody na widoczne uczenie się uczniów”.
- Ewaluacja uczenia się i nauczania w szkole w perspektywie pięciu strategii dobrego uczenia się.

- Wykorzystanie zasad oceniania kształtującego w pracy z uczniami i z nauczycielami.
- Tworzenie przykładowych kryteriów sukcesu i informacji zwrotnych w procesie uczenia się.

Cele i kryteria

Rozmowa w parach

- Dlaczego jest to istotne? (podawanie celów w języku uczących się, widoczne cele)
- Jak często formułować kryteria sukcesu? (w ocenianiu kształtującym tzw. NACOBZU)

Ocenianie kształtujące

Nauczyciel

- odnosi się do kryteriów przy udzielaniu informacji zwrotnej.

W informacji zwrotnej podaje:

- co uczeń zrobił dobrze,
- gdzie popełnił błąd i na czym ten błąd polegał,
- jak można poprawić błąd,
- co można jeszcze zrobić, aby lepiej poznać omawiane zagadnienie lepiej wyćwiczyć wprowadzaną umiejętność?

Tab. 8. Tablica kryterialna – mapa myśli

	Sposób przedstawienia treści	Użycie symboli	Użycie kolorów
Krok 1.	Sposób prezentacji treści umożliwia zrozumienie sensu mniej niż połowy z nich.	Na mapie pojawiają się jakieś symbole.	Mapa jest sporządzona jednym kolorem lub dwoma.
Krok 2.	Mapa jest w miarę czytelna, a niektóre informacje trudne do zrozumienia.	Kilka kategorii na mapie jest oznaczonych odrębnymi symbolami.	Na mapie użyto przynajmniej trzech kolorów, aby wyróżnić istotne kwestie.
Krok 3.	Informacje są przedstawione w sposób czytelny i w większości są zrozumiałe dla odbiorcy.	Większość kategorii na mapie jest oznaczona odrębnymi symbolami.	Kolory na mapie pokazują powiązania między kilkoma zagadnieniami, ideami.
Krok 4.	Informacje są przedstawione w sposób czytelny i w pełni zrozumiałe dla odbiorcy	Wszystkie kategorie na mapie są oznaczone osobnymi symbolami.	Widać wyraźny związek między użytymi kolorami a porządkiem kategorii, idei, pomysłów.

Źródło: opracowanie własne.

Pięć strategii a uczenie się dorosłych

- Kiedy w mojej pracy otrzymałam(em) dobrą informację zwrotną? Dlaczego była dobra?
- Jaką informację zwrotną chciałabym/chciałbym otrzymywać w swojej pracy?
- Jakie cechy ma taka informacja zwrotna?
- W jaki sposób wykorzystaliśmy na dzisiejszym warsztacie elementy pięciu strategii?
- W jaki sposób wykorzystujemy je w uczeniu się nauczycieli?

Podsumowanie

1. Czy znałam cele szkolenia? Które z nich zrealizowałam(em)?
2. Co umożliwiło mi realizację celów: po stronie prowadzącego, grupy, po mojej stronie?
3. W jaki sposób dawałam(em) informację zwrotną innym – uczestnikom, prowadzącemu? Czy dzięki niej wspomagałem swój proces uczenia się i proces uczenia się innych uczestników?
4. Jak często robiłam(em) stop-klatkę, aby podsumować nabywane umiejętności i wiedzę?
5. Czego dowiedziałam(em) się o sobie, co poprawi moją pracę?

Obszar II Moduł 1.7 Zał. 1

Taksonomia Blooma

Tab. 9. Taksonomia Blooma

	Poziom	Czasowniki operacyjne	
1	WIEDZA; PAMIĘTANIE umiejętność pamiętania i przywoływania z pamięci faktów, terminologii, sposobów postępowania, metod, modeli	definiować dopasować nakreślić, wyznaczyć nazwać, opisać, podkreślić powtórzyć przywołać	odtworzyć rozpoznać uporządkować wymienić, wyliczać wyznaczyć wypisać
2	ROZUMIENIE umiejętność wytłumaczenia i interpretacji znaczenia pojęć, porównywania i wnioskowania na podstawie zapamiętanych informacji	charakteryzować dać przykład dobierać dyskutować generalizować identyfikować ilustrować klasyfikować lokalizować nadać nową formę obrazować	opowiedzieć parafrazować podsumować przeliczać przepisywać przetłumaczyć raportować recenzować rozszerzyć wyjaśniać, objaśniać wyrazić opinię
3	ZASTOSOWANIE koncentracja na użyciu informacji, ich zastosowaniu do rozwiązania znanych problemów, przez wybór rozwiązania z zamkniętej listy	interpretować korzystać manipulować montować naszkicować obliczyć obsługiwać odkryć pokazać przedstawiać przewidywać przygotować	skonstruować stosować, praktykować użyć wdrażać wykonać wykorzystać zademonstrować zaplanować zastosować zmienić zmodyfikować
4	ANALIZOWANIE umiejętność rozpoznania elementów składowych, a także powiązań i relacji między elementami jakiejś struktury, co prowadzi do wnioskowania i rozwiązywania problemów poprzez podanie własnej odpowiedzi	analizować dyskutować, debatować dzielić kalkulować oddzielić porównać powiązać, skorelować próbować przeegzaminować przypisać rozebrać na części	rozpoznać rozróżniać rozwiązać skategoryzować stworzyć diagram wnioskować wybierać wykonać doświadczenie zakwestionować zbadać zestawić w przeciwieństwie z czymś
5	OCENIANIE umiejętność dobrania i zestawienia elementów składowych w nową strukturę, pozwala na tworzenie nowej informacji, nowych odpowiedzi i unikatowych rozwiązań problemów	decydować krytykować ocenić oszacować poprawiać sprawdzać	uzasadniać wartościować, wymierzyć weryfikować wynioskować zastanawiać się zbadać

	Poziom	Czasowniki operacyjne	
6	TWORZENIE koncentracja na ocenianiu i wartościowaniu informacji z uwagi na jakieś kryterium czy jakiś cel, a także argumentowanie i tworzenie własnych kryteriów oceny	formułować generować łączyć opracować pisać planować produkować projektować przestawić rekonstruować reorganizować	rozwijać skomponować skonstruować sporządzić tworzyć założyć, ustawić zaproponować zarządzać zebrać złożyć zorganizować

Źródło: Bloom 1956, Anderson 2000, oprac. za <http://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania/taksonomia-blooma.html>.

Obszar II Moduł 1.8 Zał. 1

Kwestionariusz Kolba

Styl uczenia się
(według Davida A. Kolba)

Celem tego kwestionariusza jest ustalenie, jaka jest Twoja metoda uczenia się.

W kwestionariuszu umieszczono 12 zdań o różnej treści, w zależności od tego, czy jako zakończenie wybierze się punkt A, B, C czy D.

Przy zakończeniu zdania, które najlepiej opisuje Twój sposób uczenia się, postaw cyfrę 4; przy zdaniu, które jest następne w kolejności – cyfrę 3; cyfrę 2 – przy takim zakończeniu zdania, które jeszcze słabiej opisuje styl Twój uczenia się; a cyfrę 1 – przy zdaniu, które w najmniejszym stopniu oddaje Twój sposób uczenia się.

Różne zakończenia tego samego zdania nie mogą mieć tych samych rang.

Przykład:

Kiedy się uczę czegoś:

- A. jestem szczęśliwy ...2...
- B. jestem szybki ...1...
- C. myślę logicznie ...3...
- D. jestem uważny ...4...

1. Kiedy uczę się czegoś:

- A. lubię, gdy porusza to moje uczucia ...
- B. lubię obserwować i słuchać, co się dzieje ...
- C. lubię rozmyślać o różnych sprawach i analizować je ...
- D. lubię robić coś, działać ...

2. Najwięcej mogę się nauczyć, kiedy:

- A. zaufam swojej intuicji i swoim uczuciom ...
- B. słucham i obserwuję uważnie ...
- C. logicznie rozumiem ...
- D. pracuję ciężko i widzę rezultaty ...

3. W czasie uczenia się czegoś:

- A. angażuję się emocjonalnie i silnie reaguję na to, czego się uczę ...
- B. odnoszę się do tego spokojnie i z rezerwą ...
- C. mam tendencję do pojmowania rzeczy rozumowo ...
- D. czuję się za wszystko odpowiedzialny ...

4. Uczę się poprzez:

- A. odczuwanie ...
- B. obserwację ...
- C. myślenie ...
- D. działanie ...

5. Kiedy uczę się czegoś:

- A. jestem otwarty na nowe doświadczenia ...
- B. przyglądam się wszystkim aspektom zagadnienia ...
- C. lubię analizować zagadnienia i badać ich szczegółowe aspekty ...
- D. lubię eksperymentować ...

6. W czasie uczenia się czegoś:

- A. wierzę swej intuicji ...
- B. obserwuję ...
- C. myślę logicznie ...
- D. jestem aktywny ...

7. Najwięcej mogę się nauczyć dzięki:

- A. osobistym kontaktom z ludźmi ...
- B. obserwacji ...
- C. spójnej teorii ...
- D. możliwości sprawdzenia i zastosowania wiedzy w praktyce ...

8. Kiedy uczę się czegoś:

- A. czuję się w to osobiście zaangażowany ...
- B. zanim podejmę działania, potrzebuję czasu do namysłu ...
- C. lubię opierać się na różnych teoriach ...
- D. lubię widzieć rezultaty mojej pracy ...

9. Najwięcej mogę się nauczyć:

- A. kiedy zaufam swoim odczuciom ...
- B. zdam się na własną obserwację ...
- C. w oparciu o własne koncepcje i pomysły ...
- D. kiedy sam mogę wszystko wypróbować ...

10. W czasie uczenia się czegoś:

- A. jestem osobą nastawioną na akceptację ...
- B. jestem osobą chłodną i z rezerwą ...
- C. jestem osobą racjonalną ...
- D. jestem osobą odpowiedzialną ...

11. Kiedy uczę się czegoś:

- A. bardzo się we wszystko angażuję ...
- B. lubię obserwować ...
- C. oceniam i wydaję opinie ...
- D. lubię być aktywny ...

12. Najwięcej mogę się nauczyć, kiedy:
- A. nastawię się na bezstronny odbiór ...
 - B. jestem ostrożny i podający w wątpliwość ...
 - C. dokonuję analizy koncepcji i pomysłów ...
 - D. stosuję rozwiązania w praktyce ...

Styl uczenia się – obliczenie wyników

Wpisz rangi, jakie przypisałeś poszczególnym zadaniom, w tabelę, a następnie podsumuj liczby w każdej kolumnie.

Tab. 10. Formatka do obliczania wyników

Odpowiedź	A	B	C	D
Sytuacje				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
Suma
Twój styl uczenia się	Aktywny	Refleksyjny	Teoretyk	Pragmatyk

Źródło: opracowanie własne.

Styl uczenia się – interpretacja wyników

Aktywny – doświadczający

Angażuje się w pełni i bez uprzedzeń w każdą nową sytuację. Cieszy go chwila obecna i najwięcej przyjemności odczuwa, gdy jest zdominowany przez bezpośrednie działania. Charakteryzuje się otwartością i brakiem sceptycyzmu, co sprawia, że z entuzjazmem podchodzi do wszelkich nowinek. Jego motto – „Wszystkiego trzeba spróbować”.

Rzuca się na oślep „w paszczę lwa”. Jego dni są pełne działania. Uwielbia doraźne „gaszenie pożarów” w sytuacjach kryzysowych. Problemy rozwiązuje przez burzę mózgów i spontaniczne poszukiwanie rozwiązań. Kiedy tylko przygasa podniecenie związane z jakimś zadaniem, rozgląda się za następnym. Najlepiej czuje się w obliczu wyzwania związanego z nowymi doświadczeniami, ale brak mu zainteresowania procesem wdrażania i konsolidacji rozwiązań. Jest towarzyski, nieustannie zaangażowany w sprawy innych, ale robiąc to, stara się być w centrum uwagi. Jest dużą towarzystwa i stara się, aby wszystko działało wokół jego osoby.

Refleksyjny – analityk

Lubi z dystansu zastanowić się nad zdarzeniami, obserwując je ze wszystkich możliwych punktów widzenia. Zbiera dane, zarówno bezpośrednio jak i za pośrednictwem innych; chce je dokładnie przetrawić przed wyciągnięciem wniosków. Głównie liczy się dla niego proces gromadzenia i analizowania danych o zjawiskach i zdarzeniach, tak więc ma tendencje do odkładania wniosków na ostatnią chwilę. Jego filozofia to rozważa i metodyczne podejście, motto życiowe to „sprawdź grunt” i „odłóż decyzję do rana”.

Jest człowiekiem rozważnym, lubi zastanowić się nad wszelkimi możliwymi aspektami i implikacjami decyzji przed jej podjęciem. Na zebraniach woli pozostawać na drugim planie. Interesuje go obserwacja innych w działaniu. Słucha i stara się zaobserwować ogólny kierunek dyskusji, zanim zabierze głos. Ma tendencję do pozostawania w tle, sprawia wrażenie osoby z dystansem, tolerancyjnej i niewzruszonej. Kiedy działa – robi to w ramach ogólnej wizji, łączącej w sobie przeszłość i teraźniejszość, obserwacje innych i własne.

Teoretyk

Przyswaja i integruje obserwacje, tworząc złożone, lecz logiczne, niepodważalne teorie. Podchodzi do problemów w sposób logiczny, krok po kroku. Asymiluje pozornie rozbieżne fakty, budując spójne teorie. Ma tendencję do perfekcjonizmu, nie spocznie, aż nie uporządkuje i zaszufadkuje wszystkich elementów. Lubi analizować i syntetyzować fakty. Interesują go podstawowe założenia, zasady, teorie, modele i systemy rozumowania. W jego filozofii życiowej główną rolę odgrywiają racjonalizm i logika, jego mottem jest „Jeżeli to jest racjonalne, musi być dobre”. Pytania, które często zadaje, to: „Czy to ma sens?”, „Jak to się ma do...?”, „Jakie są podstawowe założenia?”. Patrzy na wszystko z dystansu, analitycznie. Skłania się raczej w stronę racjonalnego obiektywizmu niż subiektywnych i mglistych rozważań. Jego podejście do problemów cechuje konsekwentna logika. Taki jest jego sposób myślenia i sztywno odrzuca wszystkie elementy z nimi niezgodne. Woli maksymalizować stopień pewności i czuje

się niepewny w obliczu sądów subiektywnych, myślenia „okrężnego”, nonszalanckiego podejścia do problemów.

Pragmatyk

Lubi wypróbować pomysły, teorie i techniki, sprawdzając, jak działają one w praktyce. Wyszukuje nowe pomysły i przy pierwszej okazji eksperymentuje z ich zastosowaniem. Jest typem człowieka, który wraca z kursu pełen pomysłów i chce je natychmiast wypróbować. Lubi przystępować natychmiast do dzieła i bezwzględnie korzystać z pomysłów, które do niego przemawiają. Nie lubi owijania w bawełnę i zazwyczaj ze zniecierpliwieniem podchodzi do rozwlekłych dyskusji, które nie owocują konkretnymi rozwiązaniami. Z zasady jest praktyczny i konkretny, lubi podejmować praktyczne decyzje i rozwiązywać problemy. Problemy i szanse postrzega w kategorii wyzwań. Jego motto: „Zawsze znajdzie się lepszy sposób” i „To, co działa, musi być dobre”.

Obszar II Moduł 1.9 Zał. 3

20 reguł samodzielnego rozwoju

Czynności o charakterze ogólnym

1. Ustalenie, które czynności uczniowie mogą wykonywać samodzielnie: pójść do toalety, pić wodę, umyć ręce itd.
2. Wprowadzenie „obowiązków klasowych” (jakie zakresy odpowiedzialności uczniowie mogą przejąć w klasie).
3. Ustalenie, jakie materiały mogą być używane i pobierane przez uczniów samodzielnie. Czynności w zakresie „przeniesionej uwagi”.
4. Wybranie symbolu wizualnego dla czasu „przeniesionej uwagi” (w tym czasie nie można zadawać pytań nauczycielowi).
5. Ustalenie, co uczniowie mogą samodzielnie robić w tym czasie: samodzielnie myśleć, zastanawiać się, rozmawiać z kolegą, przygotowywać inne zadania, czekać, prosić o pomoc.
6. Wyznaczenie tego czasu nie jest celem samym w sobie, ale ćwiczeniem sytuacyjnym. A zatem ponowne wyjaśnienie procesu i zapewnienie pomocy nauczyciela jest jak najbardziej na miejscu, ale po czasie „przeniesionej uwagi”.

Rozwiązywanie problemów z przyborami

7. To uczniowie muszą rozwiązywać problemy związane z materiałami wykorzystywanymi w procesie uczenia się! Uczniowie muszą sami ponosić odpowiedzialność za własne materiały. Bez pytań typu: gdzie jest mój...?

Rozwiązywanie problemów związanych z programem kształcenia

8. Co robimy, jeśli mamy problem: 8.1. Jeszcze raz czytamy. 8.2. Pytamy kolegę. 8.3. Robimy coś innego (inny element z programu kształcenia).

9. Nauczenie dzieci analizowania problemu: Co to jest za problem? Czy już miałem z nim do czynienia? Jakie są możliwe rozwiązania?
10. Planowanie. Nauka przewidywania. Jakie problemy mogą wystąpić w ramach programu kształcenia?

Rozwiązywanie problemów społecznych

11. Z jakich materiałów korzystamy razem, jak rozwiązujemy konflikty?
12. Ustalenie, że porozumiewamy się cicho (wprowadzenie pięć kart głośności).

Proszenie o pomoc, udzielanie pomocy

13. Prosimy o pomoc dopiero wtedy, gdy wykorzystamy już wszystkie inne źródła możliwości.
14. Unikamy niepotrzebnego zamieszania w klasie. Najpierw pytamy kolegę/koleżankę siedzących obok.
15. Własne miejsce opuszczamy, gdy jest to konieczne (w odniesieniu do punktu 14).
16. Zadajemy jasne i dokładne pytania. Nie okazujemy niecierpliwości, gdy komuś pomagamy.
17. Wyjaśnienie jest to coś innego niż podanie gotowego rozwiązania.
18. Ucz się wyjaśniać krok po kroku.
19. Podczas udzielania pomocy: najpierw pytamy, co już uczeń wie.
20. W ramach programu klasowego wszyscy pracujemy ze sobą.

Za: R. Röhner, H. Wenke, *Pedagogika planu daltońskiego*, Wydawnictwo SOR-MAN, Łódź 2011.

Obszar II Moduł 1.9 Zał. 4

Ku samodzielnej, odpowiedzialnej nauce

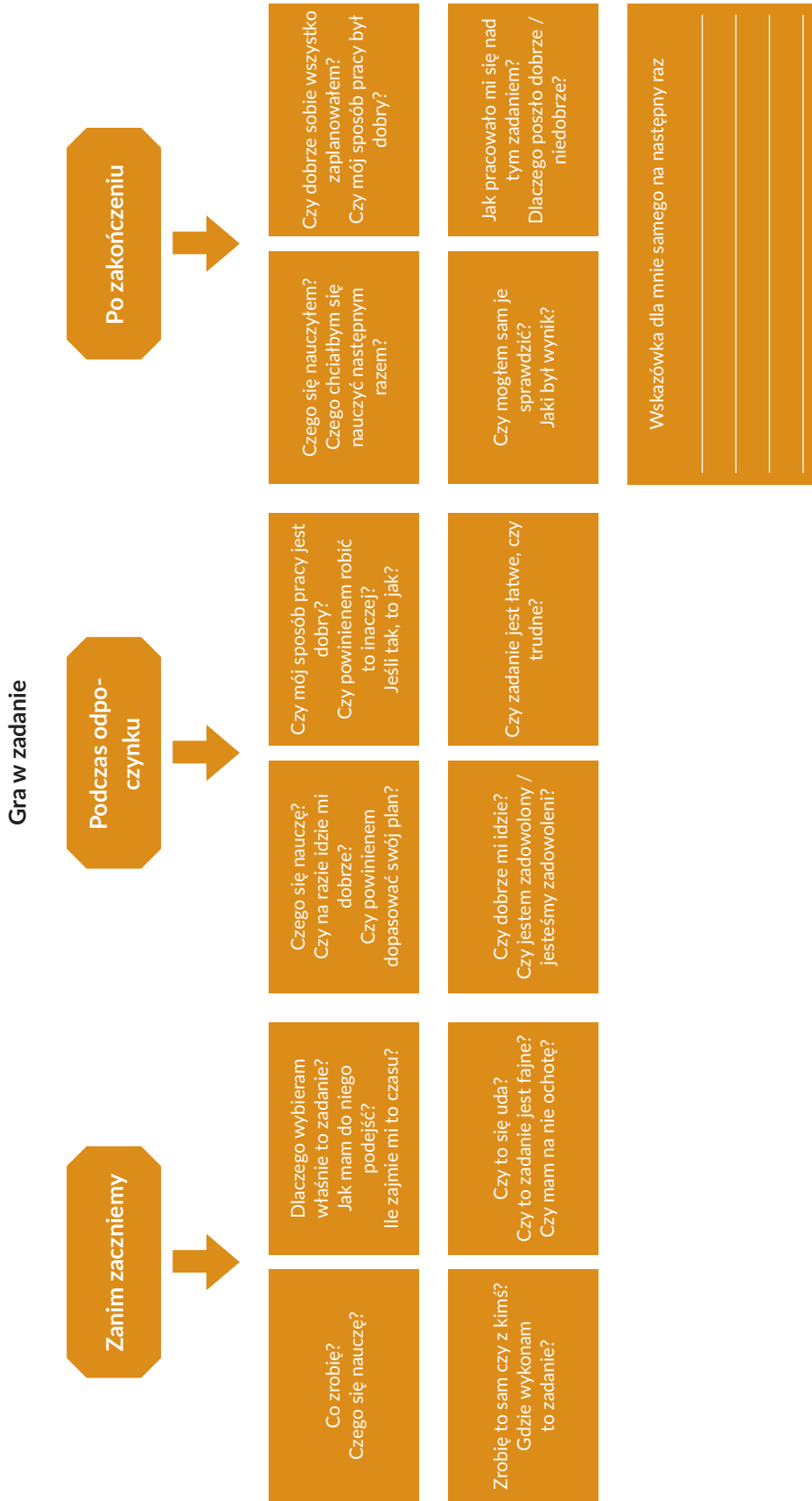
Tab. 11. Karta samodzielnego rozwoju

	Praca samemu	Samodzielna praca	Samodzielna nauka	Samodzielna, odpowiedzialna nauka
Uczeń	Robi to, o co zostaje poproszony.	Robi to, o co zostaje poproszony, ale sam planuje swoją pracę: kiedy – gdzie – w jakiej kolejności – z kim.	Robi to, o co zostaje poproszony, w sposób samodzielnie przez siebie wybrany; określa część treści, ale również: jak (według jakiego podejścia) – kiedy – gdzie – w jakiej kolejności – z kim.	Sam określa, w jaki sposób osiągnąć można założone cele: treść – kiedy – gdzie – w jakiej kolejności – z kim – podejście (cele muszą się mieścić w zakresie celów ogólnie określonych).
Nauczyciel	Prowadzi proces, kieruje nim małymi krokami, określa treść (środek realizowania nauki); kolejność: gdzie, kiedy podejście; udziela bezpośredniej pomocy.	Sprawuje opiekę nad procesem, różnicuje; określa treść, czas; pracuje metodą „przeniesionej uwagi”.	Sprawuje opiekę nad procesem, różnicuje; określa części treści zadania i wraz z uczniem określa harmonogram pracy; pracuje metodą „przeniesionej uwagi”; poproszony udziela pomocy.	Sprawuje opiekę nad procesem, określa ogólne cele i harmonogram; poproszony udziela pomocy.
Forma polecenia lub zadania	Krótkie, zamknięte polecenia; zadania/polecenia mają ograniczony zakres, czas z góry określony, odpowiedzi zwykle omawiane w klasyczny sposób.	Polecenia zamknięte o szerszym zakresie, zadania dzienne lub tygodniowe, zadania ograniczone, samodzielne sprawdzanie na podstawie wzorów odpowiedzi.	Połączenie poleceń zamkniętych i otwartych, zadania na dłuższe okresy, zadania o względnie dużym zasięgu, możliwa większa liczba rozwiązań.	Polecenia otwarte, dłuższe zadanie naukowe opracowane wspólnie z uczniem, zadania o szerokim zakresie, zaplanowane na dłuższy czas, możliwa większa liczba rozwiązań.
Treść informacji zwrotnej z procesu uczenia się	Nakierowana na treść poleceń, przyswojenie wiedzy i umiejętności, wyuczony materiał może być zastosowany tylko w opanowanym kontekście; informacja zwrotna dotyczy tylko treści materiału.	Nakierowana na treść poleceń, przyswojenie wiedzy i umiejętności, ale również nakierowanie na proces uczenia się, ćwiczenie zastosowania wyuczonego materiału też w innych obszarach; informacja zwrotna dotyczy wyniku nauki i procesu, rozpoczęcie samooceny.	Nakierowana zarówno na treść, jak i na proces; wyuczony materiał może być stosowany również w innym kontekście, informacja zwrotna dotyczy procesu uczenia się i materiału, samoocena, częściowo samodzielna refleksja nad nauką, portfolio (prezentacja).	Nakierowana zarówno na treść, jak i na proces, wyuczona treść jest szeroko stosowana, informacja zwrotna na temat procesu uczenia się / podejścia / wyniku, refleksja nad własnym procesem uczenia się, portfolio (test).

Źródło: za R. Röhner, H. Wenke, *Pedagogika planu daltońskiego*, Wydawnictwo SOR-MAN, Łódź 2011.

Obszar II Moduł 1.9 Zał. 5

Gra w zadanie



Rys. 3. Karta gry w zadanie

Źródło: za R. Röhner, H. Wenke, *Pedagogika planu daltonskiego*, Wydawnictwo SOR-MAN, Łódź 2011.

Obszar II Moduł 1.9 Zał. 6

Karta pracy dalton

Tab. 12. Karta pracy dalton

Czas	Ile osób	Trudność	Materiały
25 min	trójka, czwórka.	mała	fragmenty książki M. Żylińskiej: <i>Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi</i> , Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.

Źródło: opracowanie własne.

Zapoznaj się z przedstawionymi tekstami. Sformułuj wnioski. Następnie opracuj listę zmian, które na podstawie wniosków chcesz wprowadzić w swojej szkole.

Poziom taksonomii Blooma: synteza

Tab. 13. Karta pracy dalton

Czas	Ile osób	Trudność	Materiały
20 min	samodzielnie, para	wysoka	internet, telefony komórkowe z dostępem do internetu

Źródło: opracowanie własne.

Zapoznaj się z cyklem Kolba. Na niebieskiej kartce A4 zapisz pomysł na lekcję z dowolnego przedmiotu, wykorzystującą zasady cyklu Kolba.

Poziom taksonomii Blooma: synteza

Tab. 14. Karta pracy dalton

Czas	Ile osób	Trudność	Materiały
10 min	grupy nie większe niż 4 osoby	niska	wcześniej obejrany film z możliwością powtórnego zobaczenia.

Źródło: opracowanie własne.

Przedstaw główne tezy wynikające z prezentacji Sugaty Mitry.

Poziom taksonomii Blooma: zastosowanie

Tab. 15. Karta pracy dalton

Czas	Ile osób	Trudność	Materiały
10 min	grupy nie większe niż 4 osoby	wysoka	materiały z kursu internetowego, dotyczące konstrukttywizmu poznawczego, zielone kartki A4

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedz na pytanie: Na jakie elementy lekcji, techniki i metody zwrócisz uwagę podczas obserwacji lekcji, aby odnaleźć konstrukttywizm w uczeniu się i nauczaniu? Odpowiedź zapisz na kartce A4 w kolorze zielonym.

Poziom taksonomii Blooma: sfera kognitywna / analiza

Tab. 16. Karta pracy dalton

Czas	Ile osób	Trudność	Materiały
20 min	grupy czteroosobowe	średnia/wysoka	model Kellera

Źródło: opracowanie własne.

Przygotujcie odpowiednią dla Waszego stylu uczenia się prezentację modelu Kellera. Możecie wykorzystać wszystkie dostępne środki.

Poziom taksonomii Blooma: sfera kognitywna / synteza

Tab. 17. Karta pracy dalton

Czas	Ile osób	Trudność	Materiały
5 min	pary	średnia	kartki, flamastry

Źródło: opracowanie własne.

Dlaczego warto poświęcać czas na refleksję o procesie uczenia się? Przedstaw i zapisz trzy argumenty w języku ucznia.

Poziom taksonomii Blooma: wartościowanie

Obszar II Moduł 1.9 Zał. 7

Keller

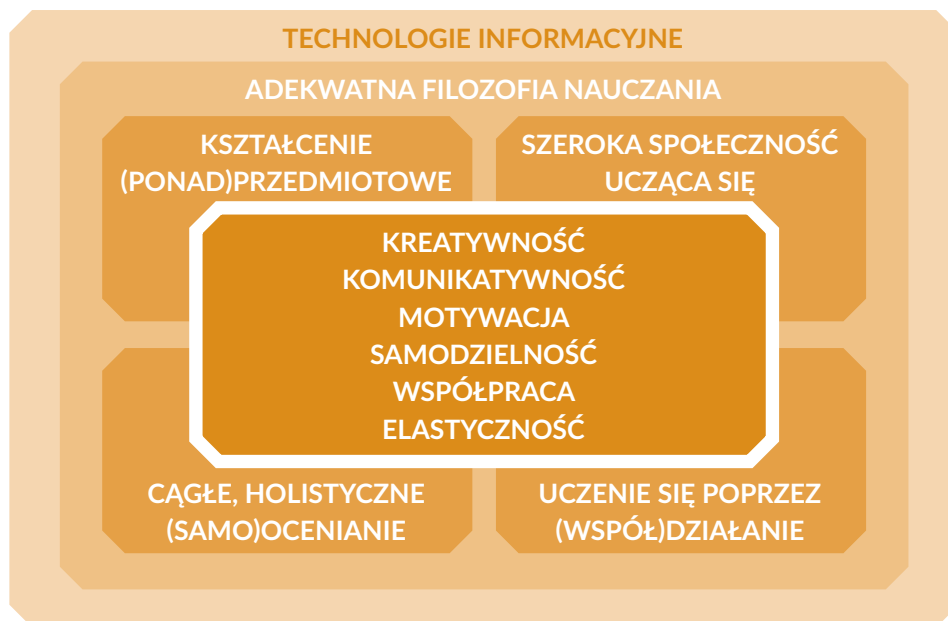
Tab. 18. Model Kellera

Uwaga – to, czego się uczyć, ciekawi mnie	Znaczenie, związek – to, czego się uczyć, jest przydatne	Ufność, przekonanie – sędzę, że potrafię się nauczyć	Zadowolenie – widzę swoje postępy w uczeniu się
Zaangażowanie umysłu/ zmysłów dzięki zaskakiwaniu i nowatorstwu.	Nastawienie na realizację istotnych celów oraz wykorzystanie adekwatnych metod, aby uczący się mógł zobaczyć korzyść z osiągnięcia celu takimi właśnie metodami.	Jawność kryteriów sukcesu dzięki ukazaniu wymagań i kryteriów lub stworzeniu ich razem z uczącymi się.	Wewnętrzne wzmocnienie dzięki zadowoleniu uczących z osiągania kolejnych celów, widocznych postępów.
Rozbudzenie ciekawości / pobudzanie kreatywnego myślenia przez zadawanie pytań lub konieczność rozwiązania problemów.	Dopasowanie celów do potrzeb i motywacji uczących się.	Możliwość osiągnięcia sukcesu dzięki zapewnieniu właściwego poziomu trudności, stanowiącego zarazem wyzwanie dla uczących się.	Zewnętrzne wzmocnienie dzięki otrzymywanej informacji zwrotnej – motywującej do dalszych wysiłków i podkreślającej dotychczasowe sukcesy.
Zapewnienie uczącemu się zróżnicowanych materiałów i metod pracy, aby odpowiedzieć na jego potrzeby i uwzględnić różne style uczenia się.	Ukazanie związku między treściami w sposób zrozumiały i uwzględniający dotychczasowe doświadczenie i wartości istotne dla uczących się.	Wzmacnianie odpowiedzialności za uczenie się – ukazanie związku między sukcesami uczących się a ich osobistymi predyspozycjami i umiejętnościami.	Poczucie sprawiedliwej oceny wysiłków dzięki konsekwentnemu przestrzeganiu i odwoływaniu się do ustalonych zasad i kryteriów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie <http://moodle.une.edu.au/mod/page/view.php?id=810955>.

Obszar II Moduł 1.9 Zał. 8

Synergia



Rys. 4. Synergia

Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Furgoń, L. Hojnacki, *Informatyzacja szkoły może być krokiem wstecz. Dwie synergie*, <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/619>.

Obszar II Moduł 1.10 Zał. 1

Typy i nurty edukacji dorosłych

Roman Batko

Przez kształcenie dorosłych Wincenty Okoń rozumie nie tylko zdobycie pożądanego wykształcenia, kwalifikacji zawodowych czy zmianę specjalności zawodowej, ale także możliwość rozwijania zainteresowań, kształtowanie poglądu na świat i osobowości. Odbyna się ono formalnie, nieformalnie i incydentalnie.

Kształcenie formalne, według W. Okonia, „to system kształcenia:

- oparty na stałych pod względem czasu i treści nauki formach (klasy, stopnie, szkoły, programy i podręczniki),
- prowadzący od nauczania początkowego do uniwersytetu,
- włączający – obok kursów wykształcenia ogólnego – wiele programów specjalnych oraz instytucji stacjonarnego kształcenia technicznego i zawodowego”⁶.

Kształcenie nieformalne, Okoń definiuje jako „świadomą oraz zorganizowaną działalność kształcąco-wychowującą prowadzoną poza ustanowionym formalnym systemem szkolnym; umożliwiająca określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów kształcenia”⁷.

Natomiast **kształcenie incydentalne** według Okonia to „trwający przez całe życie niezorganizowany i niesystematyczny proces *nabywania przez każdego człowieka* wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia”⁸.

Proces nauczania i uczenia się zależy od wielu czynników. Aby jednak uczenie się było przydatne i skuteczne, jak pisze Grzegorz Mazurkiewicz „konieczne jest przeformułowanie zadań i sposobów działań instytucji edukacyjnych. Jednym z pierwszych działań dających szkołom szansę na poradzenie sobie ze stojącymi przed nimi

i społeczeństwami wyzwaniem jest podjęcie próby uporządkowania „na nowo” priorytetów i celów szkoły, zarówno w zakresie treści (czyli tego, z czym są związane), jak i pod względem ich znaczenia dla procesu uczenia się (czyli podjęcie decyzji, które z nich są najważniejsze). Konieczne jest wspieranie przekonania, że edukacja nie jest działalnością indywidualną, lecz stanowi przedsięwzięcie zbiorowe. Nie chodzi o to, aby jednostki otrzymywały od szkoły gwarancję sukcesu. To nie powinna być również inwestycja w przyszłość poszczególnych osób, dzięki której nauczą się one lepiej konkurować z innymi na rynku pracy i przez to zdobywać lepszą pozycję społeczną. Dbając o rozwój indywidualny, szkoła przede wszystkim powinna kształtować zdolność społeczeństw do budowania świata, w którym solidarnie tworzy się warunki dla rozwiązywania kolejnych zadań i dobrego życia dla wszystkich. Dlatego niektóre zadania, które są dziś dodatkowym »produktem« edukacji, jak na przykład umiejętność współpracy czy poczucie wspólnoty, muszą się stać jej centralnymi elementami”⁹.

Dla dorosłych zdobywanie wiedzy nie zawsze jest celem samym w sobie. Można by powiedzieć, że wręcz, że edukacja w przypadku dorosłych to narzędzie w osiągnięciu innych celów. Pragnienie awansu zawodowego, możliwość zmiany pracy, wreszcie możliwość osiągnięcia wyższych wynagrodzeń jest tym motywatorem, który zachęca do zmiany trybu życia, a także licznych poświęceń, które towarzyszą zwłaszcza formalnej edukacji. Sytuacja, w której nagroda jest co prawda odsunięta w czasie, ale jednak możliwa do osiągnięcia, zachęca do podejmowania takich działań. Oczywiście, inną istotną motywacją jest chęć lepszego rozumienia procesów, jakie zachodzą w świecie, samorozwój i pragnienie akceptacji, które spotyka uczących się dorosłych w sytuacjach towarzyskich.

Często dorośli wybierają formę samokształcenia, jako mniej angażującą czasowo, a także możliwą do realizacji bez angażowania dodatkowych środków finansowych.

6 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak Teresa i Józef Śnieciński, Warszawa 2007, s. 147.

7 *Ibidem*, s. 148.

8 *Ibidem*, s. 147.

9 G. Mazurkiewicz, *Jakość edukacji: społeczne oczekiwania, polityczne decyzje i praktyczne implementacje*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 8.

Przez proces samokształcenia Półturzycki rozumie „proces uczenia się prowadzony świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się”¹⁰.

Odnosząc się do badań Lucy Guglielmino, Anna Frąckowiak wskazuje na osiem czynników mających wpływ na skuteczność podejmowanego samokształcenia:

- postrzeganie uczenia się jako przyjemności,
- posiadanie koncepcji siebie jako efektywnego i niezależnego ucznia,

- tolerancja na ryzyko, niejasności i komplikacje w uczeniu się,
- kreatywność,
- postrzeganie uczenia się jako procesu całościowego i przynoszącego korzyści,
- inicjatywa w uczeniu się,
- rozumienie samego siebie,
- zaakceptowanie odpowiedzialności za swoje uczenie się¹¹.

¹⁰ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Novum, Płock 2002, s. 209–210.

¹¹ A. Frąckowiak, *Ustawiczne samokształcenie*, „E-mentor” 2005, 5 (12), <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/arttykul/index/numer/12/id/225>, dostęp 14.09.2015.

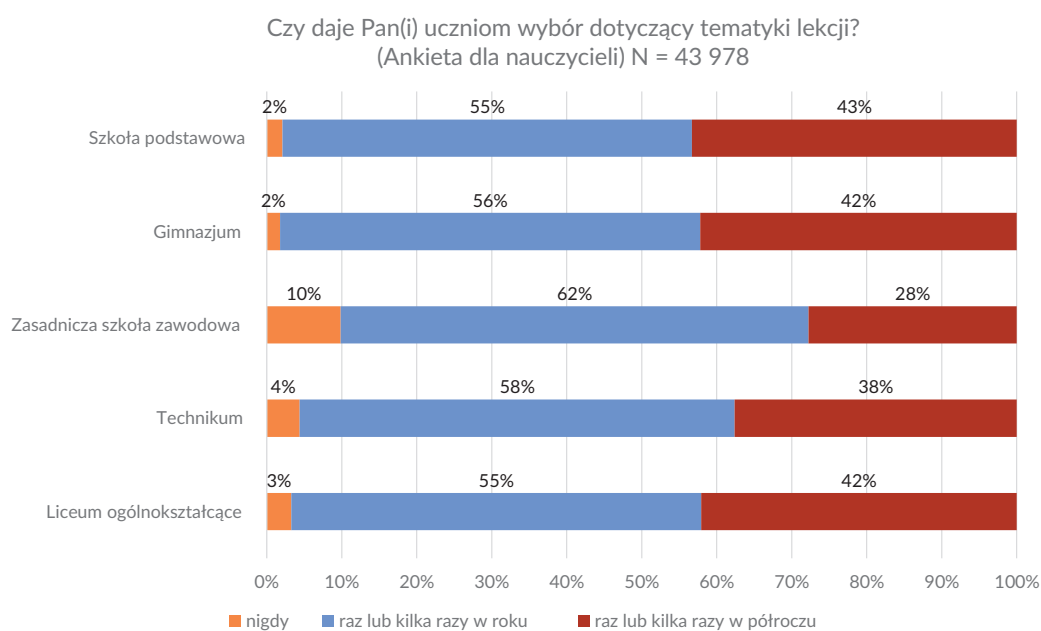
Obszar II Moduł 2.1 Zał. 1

Wyniki ewaluacji zewnętrznej

Wyniki ewaluacji zewnętrznej w obszarze „Uczniowie mają wpływ na przebieg i organizację procesów uczenia się”.

Dane dotyczą ewaluacji zewnętrznych prowadzonych od 1 stycznia 2014 do 31 grudnia 2014 roku (opracowanie na podstawie statystyki platformy npseo – Agnieszka Borek).

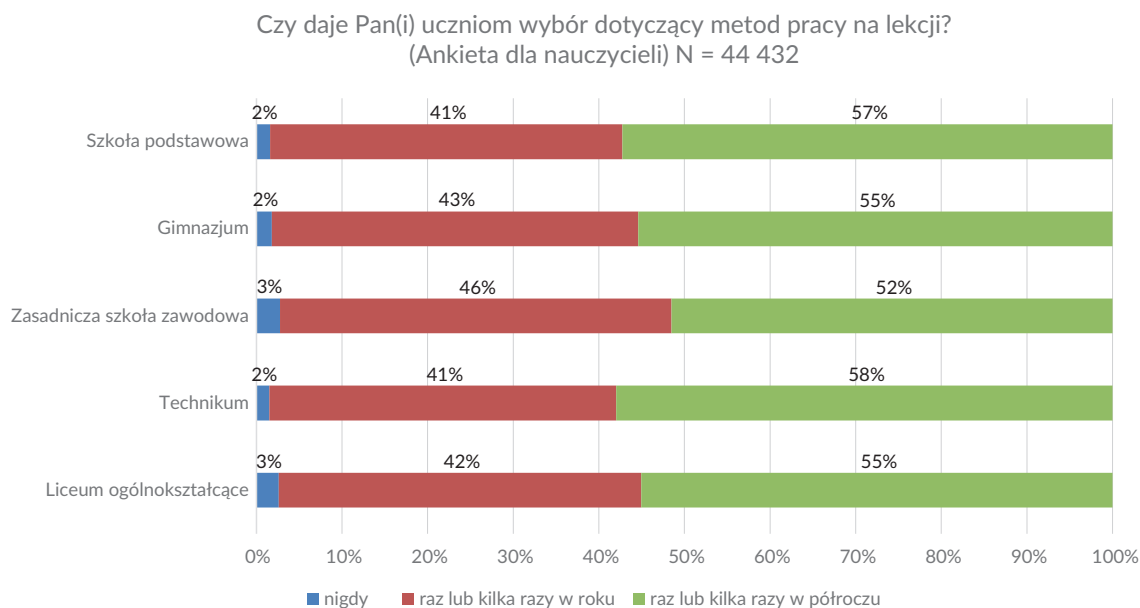
Wpływ uczniów na tematykę lekcji



Wyk. 1. Wpływ uczniów na tematykę lekcji

Źródło: A. Goćłowska, G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2013–2014*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

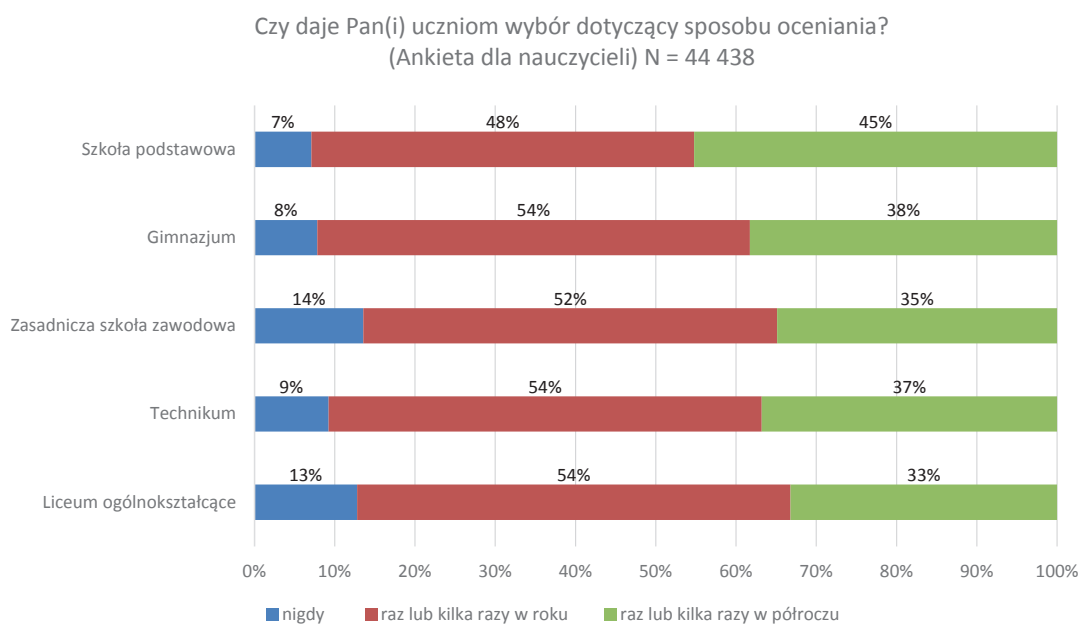
Wpływ uczniów na metody pracy na lekcji



Wyk. 2. Wpływ uczniów na metody pracy na lekcji

Źródło: A. Goćłowska, G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2013–2014*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

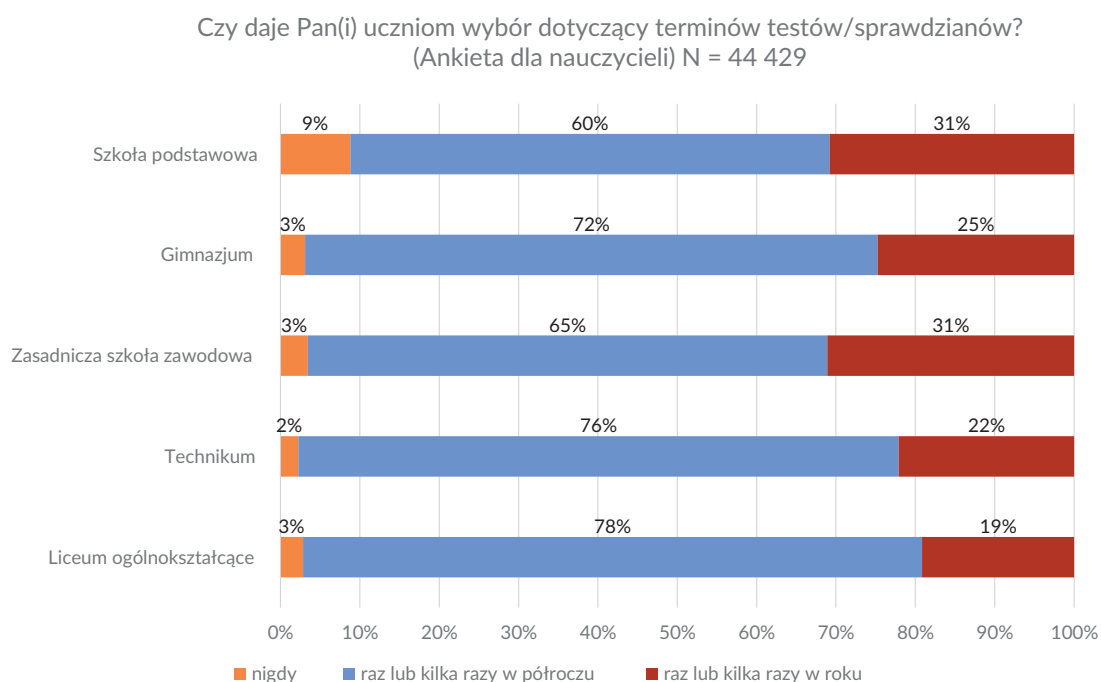
Wpływ uczniów na sposób oceniania



Wyk. 3. Wpływ uczniów na sposób oceniania

Źródło: A. Goćłowska, G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2013–2014*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Wpływ uczniów na terminy sprawdzianów

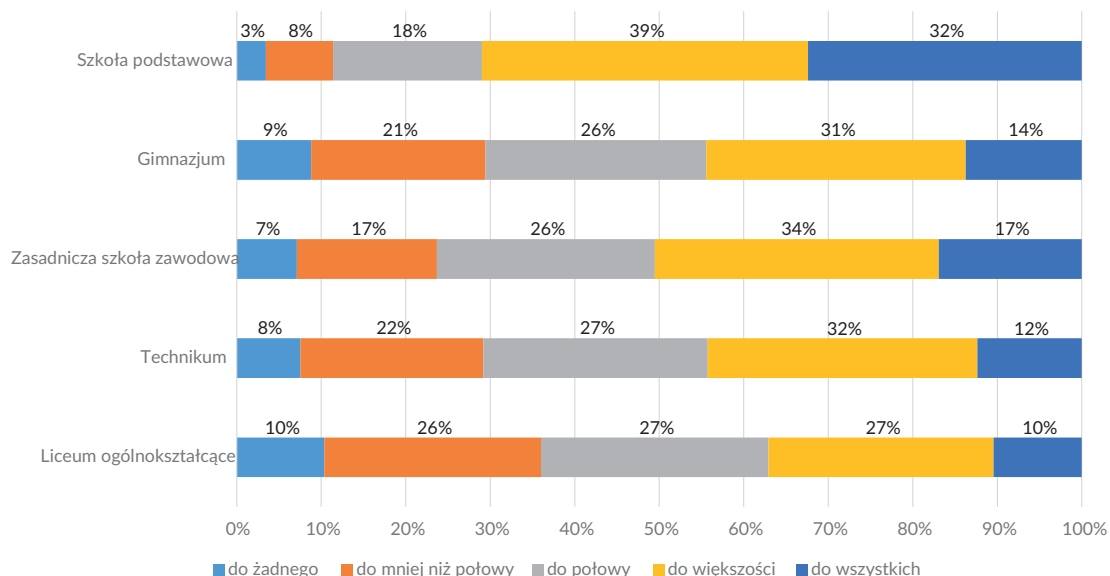


Wyk. 4. Wpływ uczniów na terminy sprawdzianów

Źródło: A. Goćłowska, G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2013–2014*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Nauczyciele zachęcają do wymyślania i realizowania własnych pomysłów

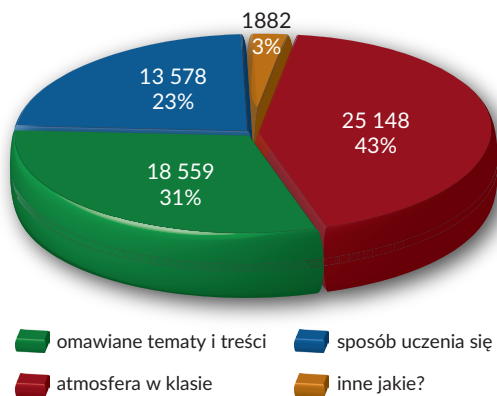
Pomysł teraz o swoich nauczycielach. Do jakiej części nauczycieli pasują poniższe zdania?
 Nauczyciele zachęcają mnie do realizowania własnych pomysłów. (Ankieta dla uczniów „Moja szkoła”) N = 92 236



Wyk. 5. Nauczyciele zachęcają do wymyślania i realizowania własnych pomysłów

Źródło: A. Goćłowska, G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2013–2014*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

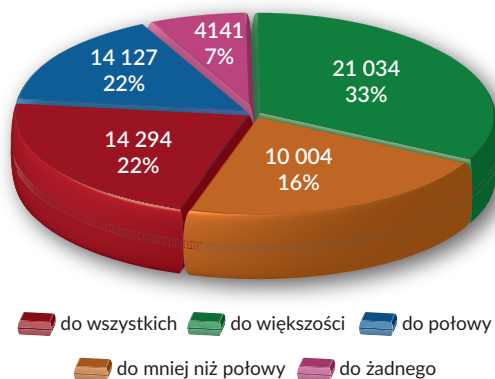
Wpływ ucznia podczas lekcji



Wyk. 6. Wpływ uczniów na metody pracy na lekcji

Źródło: A. Goćłowska, G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2013–2014*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Nauczyciele zachęcają do wymyślania i realizowania własnych pomysłów



Wyk. 7. Nauczyciele zachęcają do wymyślania i realizowania własnych pomysłów

Źródło: A. Goćłowska, G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2013–2014*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Obszar II Moduł 2.2 Zał. 2

Materiał do uczenia się metodą jigsaw

Część I. Nauczycielskie Społeczności Edukacyjne

Forma doskonalenia nauczycieli polegająca na wspieraniu poprzez wspomaganie odpowiedzialności (koncepcja doskonalenia nauczycieli opracowana przez Dylana Wiliama)

Rady dotyczące Nauczycielskich Społeczności Edukacyjnych

1. Szkolny projekt wprowadzający Nauczycielskie Społeczności Edukacyjne (NSE) wspierające się w rozwoju powinien zakładać **dwuletni okres ich trwania**.
2. Nauczyciele należący do NSE nie powinni uczyć tych samych przedmiotów (zespoły przedmiotowe) lub w tej samej klasie (zespoły klasowe).
3. Najbardziej skuteczne społeczności powinny liczyć od 8 do 12 osób.
4. Najlepsze rozwiązanie to jedno spotkanie w miesiącu.
5. Potrzebna jest osoba prowadząca grupę. Osoba ta może się jednak zmieniać.
6. Osoba prowadząca nie musi być ekspertem w dziedzinie, najważniejszym dla niej zadaniem jest dopilnowanie, aby wszystkie potrzebne materiały były gotowe, atmosfera była produktywna i przyjazna, a spotkanie odbywało się zgodnie z planem.
7. Najważniejszą rzeczą, o której należy pamiętać, powołując NSE, to, że spotkania nie są celem samym w sobie i nie mają służyć poszerzeniu wiedzy nauczyciela, są środkiem do osiągnięcia celu, czyli do zmiany praktyki nauczycielskiej, a w konsekwencji do zwiększenie efektów nauczania.
8. Forma każdego spotkania powinna być taka sama i składać się z sześciu części. Każdy uczestnik przychodzi na spotkanie z własnym planem profesjonalnego rozwoju.

Część 1. Ćwiczenie wstępne (5 minut)

Z użyciem stopera osoba prowadząca przydziela każdemu uczestnikowi czas na „wyrzucenie z siebie” skarg dotyczących wszystkiego, co przeszkadza jej w pracy. W niektórych szkołach, aby uniknąć zaczynania każdego spotkania od nuty pesymizmu, zastępuje się „minutę narzekania” minutowym opowiadaniem o jednej pozytywnej rzeczy, która ostatnio spotkała uczestników zebrania.

Część 2. Informacja zwrotna (25 minut)

Każdy nauczyciel w tej części spotkania daje krótkie sprawozdanie z tego, czego spróbował w praktyce i jak mu poszło. Wcześniej zadeklarował i zobowiązał się, że spróbuje czegoś na swoich zajęciach.

Część 3. Nowe pomysły (20 minut)

W ramach wprowadzania nowych koncepcji na każdym spotkaniu prezentowane są nowe pomysły, mogą to być pomysły na ćwiczenia, projekcja filmu przedstawiająca metodę czy dyskusje na temat fragmentu książki.

Część 4. Planowanie działań (15 minut)

Każdy uczestnik spotkania planuje to, co chciałby osiągnąć przed następną sesją. Może to dotyczyć zarówno wypróbowania nowych pomysłów, jak i konsolidacji sprawdzonych już technik. W tym momencie planuje się też wzajemne wizytacje, jeśli nauczyciele odczuwają taką potrzebę. Jednak jeżeli w tym czasie nie ustalą się wzajemnych obserwacji, szanse na to, że te wizyty się odbędą, znacznie maleją. Nauczyciele zachęceni są do brania udziału w wizytacjach między spotkaniami

Część 5. Podsumowanie (5 minut)

Ostatnie 5 minut to krótka dyskusja czy grupa (bądź poszczególni nauczyciele) osiągnęła cele. Jeśli nie, to co z tym dalej należy zrobić.

Część II. Cechy efektywnego zespołu

Cel nadrzędny i wartości

1. Zespół jest w oczywisty sposób zaangażowany w osiągnięcie wspólnego celu nadrzędnego. Członkowie zespołu wiedzą, na czym polega praca zespołu i dlaczego jest ważna.

2. Wspólne wartości i normy wspierają integralność, jakość i współpracę.
3. Poszczególne cele zespołu są klarowne, ambitne, uzgodnione i związane z celem nadrzędnym.
4. Strategie osiągnięcia celów są jasne i uzgodnione.
5. Role poszczególnych członków zespołu są jasne, a ich związek z celem nadrzędnym i celami poszczególnymi zespołu jest zrozumiały.

Decyzyjność

1. Wartości, normy i zasady działania zachęcają do inicjatywy, zaangażowania i kreatywności.
2. Zespół ma otwarty dostęp do wszystkich niezbędnych informacji.
3. Zespół ma władzę, w ustalonych granicach, by podejmować działania i decyzje.
4. Instrukcje, struktury i szkolenia wspierają rozwój poszczególnych członków i całego zespołu.
5. Zespół jest zaangażowany w stały postęp i rozwój wszystkich członków zespołu.

Relacje i komunikacja

1. Atmosfera w zespole zachęca do wyrażania i rozważania różnych pomysłów, opinii, odczuć i punktów widzenia wszystkich jego członków.
2. Członkowie zespołu słuchają się nawzajem aktywnie, by zrozumieć, a nie oceniać.
3. Wszyscy rozumieją metody radzenia sobie z konfliktami i szukania porozumienia.
4. Ceni się i szanuje różnice kulturowe, m.in. wynikające z różnic płci, różnic rasowych, narodowościowych, związanych z wiekiem itd.
5. Uczciwe i podyktowane szczerą troską informacje zwrotne pomagają członkom zespołu dostrzec swoje mocne i słabe strony.

Elastyczność

1. Członkowie zespołu wspólnie ponoszą odpowiedzialność za jego rozwój i przywództwo.
2. Zespół potrafi stawiać czoło wyzwaniom, wykorzystując jednostkowe talenty i mocne strony wszystkich członków.

3. W zależności od potrzeb członkowie na zmianę zapewniają zespołowi instrukcje lub wsparcie.
4. Zespół jest otwarty na analizę różnych sposobów wykonania zadań i adaptuje się do zmian.
5. Podejmowanie skalkulowanego ryzyka jest akceptowane. Błędy postrzega się jako okazję do nauki.

Optymalne wyniki

1. Zespół stale osiąga znaczące rezultaty; zadania są wykonywane.
2. Zespół zaangażowany jest w utrzymanie wysokich standardów pracy i rezultatów jego pracy.
3. Zespół czuje się w obowiązku uczyć się na błędach i stale dążyć do poprawy wyników.
4. Efektywne sposoby rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji pozwalają pokonać przeszkody i promują kreatywność.
5. Zespół koordynuje działania z innymi zespołami.

Dostrzeganie wkładu i docenianie

1. Osiągnięcia indywidualne i zespołowe często spotykają się z uznaniem ze strony lidera i członków zespołu.
2. Członkowie zespołu mają poczucie osobistych dokonań i wkładu w realizację zadań.
3. Wkład zespołu dostrzegają i doceniają nadrzędne struktury organizacyjne.
4. Członkowie zespołu czują się ważną i szanowaną częścią wspólnoty.
5. Zespół świętuje sukcesy i osiągnięcie kolejnych kamieni milowych w realizacji zadania.

Morale

1. Członkowie zespołu są pewni tego, co robią, pełni entuzjazmu w stosunku do wysiłków zespołu, zaangażowani w dążenie do sukcesu.
2. Zespół zachęca nie tylko do ciężkiej pracy, lecz także do dobrej zabawy w jej trakcie.
3. Członkowie zespołu mają silne poczucie dumy i satysfakcji z pracy zespołu.
4. Członkowie mają silne poczucie zaufania, przenika ich duch pracy zespołowej.

5. Członkowie zespołu wypracowali relacje zapewniające wsparcie i wzajemną troskę o siebie, pomagają sobie nawzajem.

(Opracowano na podstawie: K. Blanchard, D. Carew, E. Parisi-Carew, *Jednominutowy menedżer buduje jednominutowe zespoły*, MT Biznes, Warszawa 2015)

Część III. Uczenie się przez pracę na rzecz społeczności

Uczenie się przez pracę jest to opierająca się na doświadczeniu pedagogika uczenia się, w której ramach edukację realizuje się przez angażowanie uczniów w pracę społeczną zintegrowaną z celami określonymi w programie nauczania. Uczenie się tą metodą zakłada zapewnienie osadzonego w kontekście doświadczenia, będącego podstawą uczenia się i opartego na autentycznych i aktualnych sytuacjach istniejących w społeczności. Współmieszkańców wykorzystuje się jako zasób służący uczeniu, a głównym celem uczenia się jest uświadomienie uczniom prawdziwej wartości i przydatności nauki szkolnej z zakresu tradycyjnych dziedzin. Jednocześnie uczniowie angażują się w działania społeczne, opracowując i stosując rozwiązania istotnych problemów danej grupy mieszkańców. W idealnej sytuacji praca na rzecz społeczności pomaga uczniom dostrzec możliwość zastosowania nauczanych koncepcji w sytuacjach życia codziennego. Celami metody są poprawa szkolnych osiągnięć uczniów oraz wsparcie ich rozwoju obywatelskiego.

Obecnie jest to najdynamiczniej rozwijająca się koncepcja edukacyjna. Uczenie się przez pracę na rzecz społeczności może być powiązane z programem nauczania każdego przedmiotu, a także angażować uczniów na każdym poziomie edukacji. Działania związane z pracą społeczną dotyczą różnorodnych problemów społecznych łączących się ze środowiskiem naturalnym, zdrowiem, bezpieczeństwem publicznym, umiejętnością czytania i pisania, wielokulturowością. Uczniowie mogą odnieść się do danego problemu przez pracę bezpośrednią (np. rozdawanie posiłków w przytułku dla bezdomnych) lub pracę pośrednią (opracowanie raportu z badań zawierającego rekomendację dla dyrekcji przytułku dotyczące ulepszenia dystrybucji żywności w placówce).

Metoda ta przypomina inne formy nauki osadzonej w społeczności (tj. staże, wolontariat, badania terenowe), różni się jednak tym, iż kładzie taki sam nacisk na pracę społeczną i naukę. Celem uczenia się przez pracę jest zapewnienie korzyści, zarówno temu, kto pracę wykonuje, jak i temu, kto z niej korzysta.

Uczenie się przez pracę na rzecz społeczności przypomina popularną praktykę edukacyjną uczenia się metodą projektową. Metoda ta różni się jednak tym, iż dotyczy konkretnej potrzeby społecznej.

Poza uczeniem się treści programowych przez pracę na rzecz społeczności istnieją również inne, mniej osadzone w instytucjach szkolnych formy tego rodzaju uczenia się, tzw. pozaprogramowe uczenie się przez pracę na rzecz społeczności. Kładą one nacisk na cele nieszkolne, tj. rozwijanie zdolności przywódczych, umiejętności społecznych i świadomości różnorodności.

Istota podejścia pedagogicznego

Nacisk na pracę społeczną zmienia rolę, jaką uczniowie odgrywają w procesie kształcenia. Stają się oni twórcami, a nie odbiorcami wiedzy, dawcami, a nie odbiorcami pomocy, ich rola z pasywnej zmienia się w aktywną.

Uczenie się przez pracę na rzecz społeczności łączy kilka istotnych elementów, które tworzą warunki do dobrej jakości nauczania i optymalnego przyswajania wiedzy; są to: autentyczność, konstruktywizm, personalizacja, aktywne uczestnictwo, współpraca, *empowerment*, poszerzenie horyzontów.

Autentyczność – w tej metodzie uczniowie mają do czynienia z kwestiami wziętymi z życia codziennego, a nie hipotetycznych scenariuszy. Praca koncentruje się na znalezieniu rozwiązania problemu, które miałoby rzeczywisty wpływ na życie współmieszkańców. Autentyczne doświadczenia nadają znaczenie i kontekst pracy uczniów, co zwiększa ich kognitywny i emocjonalny wkład w proces uczenia się.

Aktywne uczestnictwo – metoda ta łączy tradycyjną naukę w klasie z praktycznym zastosowaniem zdobytej wiedzy w rzeczywistych sytuacjach społecznych. Koncentruje się na uczniach, a uczenie

się postrzega bardziej jako proces, w który się angażują, a nie jako zbiór wyników czy osiągnięć. Uczenie się następuje podczas pokonywania drogi do wytworzonych celów. Aktywność uczniów ma wpływ na rozwój programu nauczania.

Konstruktywizm – w ramach uczenia się przez pracę na rzecz społeczności uczniowie opracowują strategie rozwiązania trudnych i zawiłych problemów społecznych przy współpracy z rówieśnikami i dorosłymi. Nacisk kładzie się na angażowanie uczniów w rozpatrywanie różnych możliwości, wymaga się wdrożenia co najmniej jednej strategii, która ich zdaniem będzie najskuteczniejsza. Uczniowie lepiej uczą się, jeżeli nauczanie stanowi aktywny, skoncentrowany na odkrywaniu proces.

Współpraca – koncepcja *solidaridad*, nauka przez pracę społeczną opartą na podejściu do tworzenia społeczności i działania na jej korzyść. Uczniowie łączą siły w ramach doświadczeń, które stanowią wyzwanie i pozwalają zmieniać rzeczywistość. Współdziałanie uczniów z profesjonalistami i innymi dorosłymi, którzy pomagają i kierują nimi w trakcie tego procesu.

Personalizacja – metoda wykorzystuje indywidualne talenty i możliwości młodzieży w taki sposób, by wszyscy mogli wnieść wkład w badany problem. Silnie spersonalizowane programy nauczania zwiększają zarówno czas, jaki uczniowie poświęcają wykonywanemu zadaniu, jak i ich ogólne zaangażowanie w uczenie się.

Empowerment – zachęta do przejęcia odpowiedzialności za własne decyzje i działania, w tym za proces uczenia się. Uczniowie opracowują plany działań i sami decydują, w jaki sposób je realizować. Pomaga to w rozwoju umiejętności podejmowania decyzji, uczy brania odpowiedzialności za sukcesy i porażki oraz buduje pewność siebie i zdolności przywódcze.

Poszerzanie horyzontów – w procesie uczenia się przez pracę na rzecz społeczności od uczniów wymaga się zaryzykowania wyjścia poza to, co znane, i podjęcia interakcji z osobami i społecznościami, których mogą nie znać. Wymaga to zdobycia się na odwagę.

Ta kombinacja czynników pedagogicznych charakteryzuje istotę uczenia się przez pracę na rzecz społeczności. Pomaga to stworzyć sprzyjające środowisko uczenia się i przeciwdziałać niezadowoleniu uczniów, z którym boryka się wiele szkół. Ten rodzaj uczenia pozwala dostrzec kwestie w społeczności, z którymi uczniowie mogli wcześniej nie mieć styczności. Umożliwia to wejście w nowe kręgi społeczne.

Część IV. Uczenie się oparte na współpracy

Alternatywą dla używanych dziś tradycyjnych sposobów nauczania jest uczenie się oparte na współpracy. Wykorzystanie tego typu uczenia się niemal zawsze przynosi efekty emocjonalne. Uczniowie lubią pracować w grupach, zdecydowanie wolą przedmioty, na których wykorzystuje się współpracę, i mają w związku z nimi większe poczucie sukcesu. Ta metoda uczenia pozwala zwiększyć liczbę znajomych z innych grup etnicznych i rozbudować poziom akceptacji innych. By ten sposób uczenia się był efektywny, zaistnieć muszą dwa elementy: grupowe cele i indywidualna odpowiedzialność. Oznacza to, że grupy muszą pracować na to, by osiągnąć jakiś cel lub zdobyć nagrodę bądź uznanie, a sukces całej grupy musi zależeć od indywidualnego uczenia się każdego z jej członków.

W niektórych odmianach uczenia się opartego na współpracy uczniowie pracują razem, by odpowiedzieć na zestaw pytań lub rozwiązać zadanie. W takich sytuacjach zdolniejsze osoby nie mają motywacji, aby poświęcić czas na wyjaśnienie zagadnień słabszym kolegom lub zapytać ich o zdanie. Kiedy zadanie grupy polega bardziej na zrobieniu czegoś, niż na nauczeniu się czegoś, udział słabszych uczniów może być postrzegany w kategoriach utrudnienia. W takim przypadku może być łatwiej po prostu podać sobie wzajemnie odpowiedzi lub rozwiązania, zamiast tłumaczyć sobie pojęcia czy przekazywać umiejętności.

Jeżeli jednak grupowe zadanie polega na upewnieniu się, czy każdy członek zespołu czegoś się nauczył, w interesie każdego ucznia leży poświęcenie czasu na wyjaśnienie różnych pojęć pozostałym członkom. Na tego typu pracy najwięcej zyskują ci, którzy dają i otrzymują szczegółowe

wyjaśnienia, zostało to potwierdzone wynikami eksperymentów dotyczących zachowań uczniów w grupach. Co więcej, te same badania wykazały, że dawanie i otrzymywanie odpowiedzi lub rozwiązań pozbawionych wyjaśnienia negatywnie wpływało na osiągnięcia. Grupowe cele i indywidualna odpowiedzialność motywują zaś uczniów do tego, by wyjaśniać pojęcia i poważnie traktować wzajemne uczenie się.

Metody uczenia się opartego na współpracy sprawdzają się tak samo dobrze dla wszystkich uczniów. Nauczyciele i rodzice czasem obawiają się, że uczenie się oparte na współpracy ograniczy postępy uczniów o najlepszych osiągnięciach. Wyniki badań jednak tego nie potwierdzają. Dobrzy uczniowie odnoszą tyle samo korzyści co ich słabsi i przeciętni koledzy.

Perspektywy teoretyczne a uczenie się oparte na współpracy

Badacze zgadzają się co do pozytywnego wpływu uczenia się opartego na współpracy na osiągnięcia uczniów, istnieją jednak kontrowersje, jeżeli chodzi o przyczyny i metody wpływania na osiągnięcia oraz o określenie warunków, jakie muszą być spełnione, by wpływ ten wystąpił. Robert Slavin zidentyfikował cztery główne koncepcje teoretyczne, jakich używają badacze zajmujący się wpływem uczenia się opartego na współpracy na wyniki. Są to podejścia oparte na: motywacji, spójności społecznej, rozwoju poznawczym i poznawczej złożoności.

Perspektywa motywacyjna zakłada, że motywacja do wykonania zadania ma największy wpływ na proces uczenia się oraz że pozostałe procesy (planowanie czy pomaganie) są wzmacniane przez motywację dotyczącą osobistej korzyści ucznia. Badacze ci koncentrują się przede wszystkim na strukturze nagród lub celów. Perspektywa spójności społecznej (tzw. teoria społecznej współzależności) zakłada, że skuteczność uczenia się opartego na współpracy zależy od spójności grupy. Uczniowie pomagają sobie w nauce, ponieważ zależy im na grupie i jej członkach. Z przynależności do zespołu czerpią korzyści związane z określeniem własnej

tożsamości. Powyższe koncepcje koncentrują się na interakcjach między członkami grupy i zakładają, że prowadzą one do lepszego uczenia się, a zatem do większych osiągnięć. Perspektywa rozwoju poznawczego przypisuje te pozytywne efekty procesom opisanym przez badaczy, takich jak Jean Piaget czy Lew Wygotski. Podejście to zakłada, że uczniowie muszą się zaangażować w jakąś formę poznawczej restrukturyzacji (analizy) nowego materiału, aby móc go przyswoić.

Salvin zaproponował model teoretyczny uwzględniający każdą z głównych perspektyw teoretycznych oraz rolę, jaką każda z nich może odgrywać w kształtowaniu procesów uczenia się opartych na współpracy.

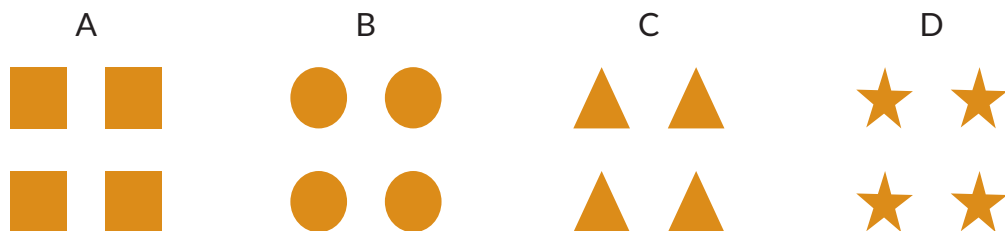
Różne sposoby rozumienia uczenia się opartego na współpracy można postrzegać jako komplementarne, a nie jako wzajemnie się wykluczające. Teoretycy motywacyjni nie mogą powiedzieć, że teorie poznawcze są niepotrzebne; mogą przyznać, że motywacja napędza procesy, poznawcze, które skutkują uczeniem się. Ucznioci mogliby stwierdzić, że jest mało prawdopodobne, by w dłuższej perspektywie uczniowie angażowali się w wypracowane wyjaśnienia bez celów ustanowionych w sposób zwiększający motywację. Teoretycy działający w ramach podejścia spójności społecznej mogą natomiast dostrzec, że przydatność motywacji zewnętrznej polega na jej wkładzie w spójność grupy, troskę i przestrzeganie norm społecznych przez członków grupy, co z kolei wpływa na procesy poznawcze. Motywacja do uczenia się i do zachęcania innych do nauki aktywizuje zachowania związane ze współpracą, skutkujące uczeniem się. Wiąże się to zarówno z wykonywaniem zadań, jak i z wchodzeniem w interakcje w grupie. W tym modelu motywacja do odniesienia sukcesu prowadzi bezpośrednio do uczenia się, a to ułatwia interakcje grupowe – modelowanie rówieśnicze, dążenie do wyrównania poziomu członków grup oraz złożoność poznawczą – których rezultatem są intensyfikacja nauki i lepsze osiągnięcia.

Uczenie się oparte na współpracy rozwija umiejętności kreatywne i interaktywne potrzebne w dzisiejszej gospodarce i współczesnym społeczeństwie.

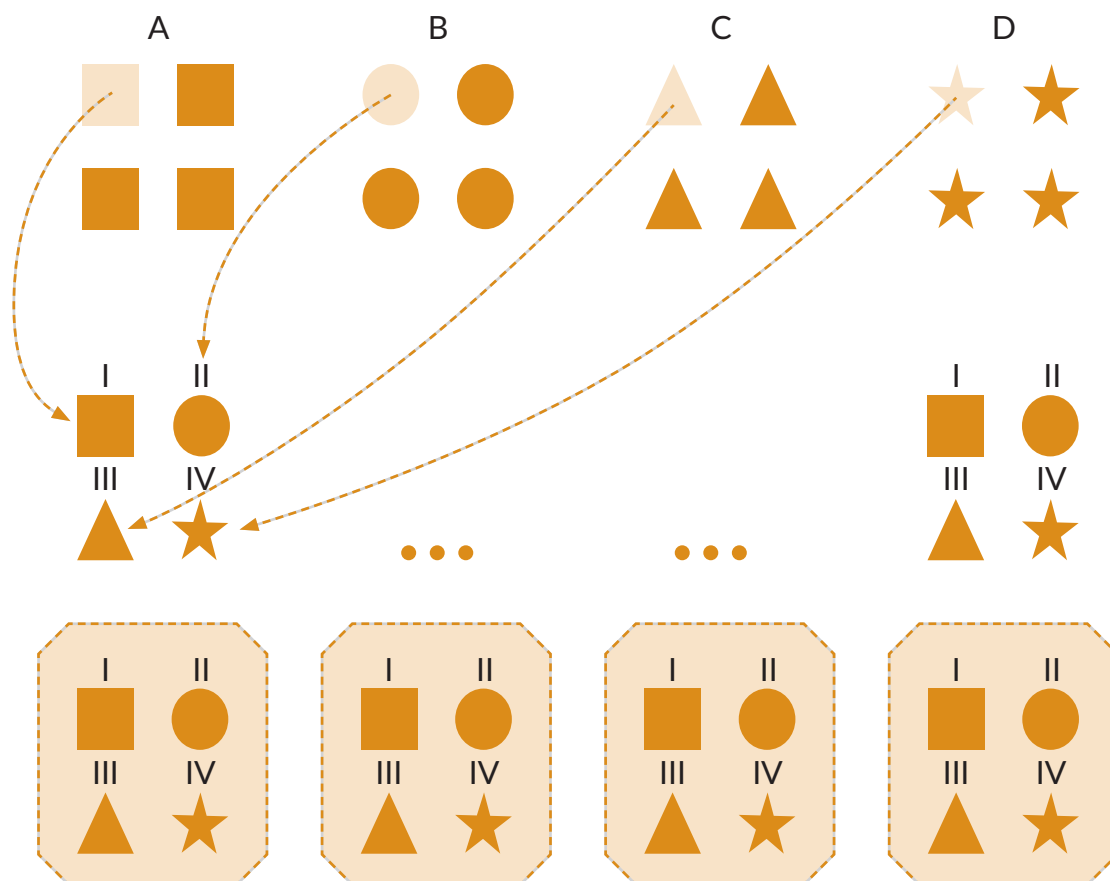
Obszar II Moduł 2.2 Zał. 3

Graficzny obraz jigsaw

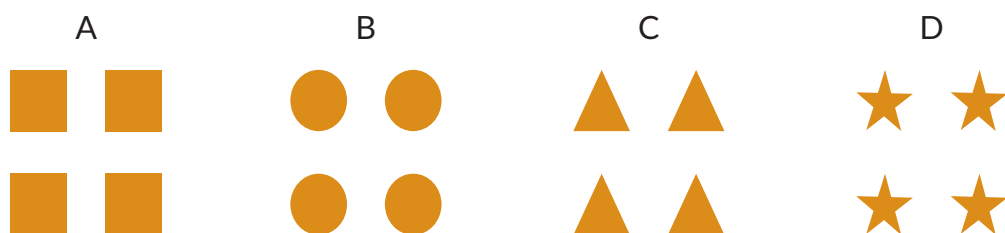
1. Tworzymy 4–5-osobowe zespoły A, B, C, D.



2. W 2 etapie tworzymy nowe zespoły, do których zapraszamy co najmniej po 1 ekspercie z poprzednich zespołów.



3. W 3 etapie wracamy do poprzednich zespołów A, B, C, D.



Rys. 5. Graficzny obraz jigsaw

Źródło: opracowanie własne.

Obszar II Moduł 3.2 Zał. 1

Program nauczania

Roman Batko

Program nauczania, chociaż powszechnie występujący w polskiej szkole, jak pisze Gabriela Olszowska, nie jest łatwy do zdefiniowania. Definicje konstruowane są społecznie, w ujęciu relacyjnym, a zatem zawierają obraz świata, który przynoszą ze sobą uczestnicy procesy uczenia się. „Według Czesława Kupisiewicza to program nauczania decyduje, jakie wiadomości, jakie umiejętności i nawyki o trwałych walorach poznawczych i wychowawczych oraz w jakiej kolejności – uczniowie mają sobie przyswoić. Program ma zatem zawierać uwagi wstępne w połączeniu z określonymi celami nauczania. Wincenty Okoń definiuje natomiast »program nauczania« jako przedstawienie celów, treści oraz metod nauczania i uczenia się danego przedmiotu, niekiedy również wyników, które powinny być osiągnięte przez uczniów. W nowoczesnym ujęciu, program nauczania jest programem czynności uczniów i założonych wyników tych czynności. Krzysztof Kruszewski wielokrotnie zwraca uwagę na dodatkowe aspekty programu. Dla niego program nauczania ma odpowiadać na pytania: po co uczyć?, czego uczyć?, jak uczyć? Program nauczania obejmuje zatem cele, materiał nauczania, proces dydaktyczny rozumiany przede wszystkim jako czynności uczniów i nauczyciela oraz ewaluację. W swoim opracowaniu zatytułowanym *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka* Allan C. Ornstein i Francis P. Hunkins wymieniają podstawowe ujęcia programu wraz z definicjami, ukazując źródła nieporozumień. Jedną z definicji prezentuje program jako plan działań, a więc dokument opracowujący strategię założonych celów albo rezultatów. Pogląd ten spopularyzowali Hilda Taba i Ralph Tyler, ujmując go w koncepcję linearną. Kolejność etapów planowania jest

założona, a plan obejmuje początek, koniec i proces (lub sposoby), dzięki temu monitoruje się całość programu. Program stanowić może zajmowanie się doświadczeniem ucznia, co charakteryzuje koncepcję Johna Deweya, który przez pojęcie program rozumie wszystko, czego uczniowie doświadczają, nie tylko pod wpływem pracy nauczyciela. W skład programu wchodzi także elementy pozaszkolne, które muszą być ściśle zaplanowane.

Bez względu na krańcowo odmienne podejście, twórca programu kształtuje program w dwóch możliwych perspektywach, co widać wyraźnie przede wszystkim w sposobie ujmowania procesu nauczania, kiedy pojawiają się takie kryteria, jak: zalecane treści (czego nauczać), zaplanowane działania (jak nauczać), zaplanowane aktywności uczniów (jakie zadania stawiać uczniom) lub zamierzone rezultaty (jaki efekt nauczania uzyskać). Druga perspektywa akcentuje bardziej proces uczenia się, podkreślając kryterium doświadczeń edukacyjnych ucznia (to, czego naprawdę się on uczy). To ujęcie jest mniej popularne i pojawia się raczej jako uzupełnienie pierwszego¹².

Program autorski jest wyrazem twórczości nauczyciela. Oczywiście musi spełniać wymogi, jakie stawiają akty prawa, zwłaszcza odniesienie do podstawy programowej.

Jak pisze Piotr Mulkowski „Program nauczania powinien przede wszystkim zaspokajać aspiracje ucznia, powinien być tak skonstruowany, aby w jak największym stopniu dawał możliwości pełnego zaprezentowania umiejętności pedagogicznych nauczyciela, ale jego głównym celem powinno być jak najlepsze kształcenie uczniów¹³”.

12 G. Olszowska, *Napisać program własny*, [w:] *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 13–14.

13 P. Mulkowski, *Programy nauczania – zadania dyrektora szkoły*, [w:] *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 41.

Obszar II Moduł 3.3 Zał. 1

Tworzenie programu nauczania

Obszary problemowe stanowią jeden z ważnych przedmiotów zainteresowań szkolnictwa. Wskazywanie obszarów problemowych jest procesem złożonym i niezwykle trudnym. Wyznacza się je zazwyczaj z punktu widzenia jakiegoś kryterium (np. frekwencja, osiągnięcia uczniów, zachowanie uczniów itd.). Podejście do obszarów problemowych i sposób ich identyfikacji mogą być mocno zróżnicowane. Aby wyodrębnić obszary problemowe, konieczne jest dokonanie wnikliwej analizy sytuacji szkolnej. W każdym ze zidentyfikowanych obszarów działania szkoły mogą być mniej lub bardziej rozbudowane i przyjęte do realizacji zgodnie z ustalonym programem nauczania. Przystępując do wyodrębniania obszarów, warto sobie postawić następujące pytania: Czym są pytania identyfikujące problem bądź potrzebę ucznia? Takie pytania służą określeniu problemu, który chcemy rozwiązać. Jacy uczniowie uzyskują niezadowolające wyniki? Jakie rozbieżności między uczniami można zaobserwować w szkole? W jakich sferach wyniki uczniów wymagają poprawy?

„J.S. Bruner, mówiąc o układzie treści nauczania, rozumie przez to pojęcie także metody przedstawiania tych treści uczniom. Bruner uważa, że teoria uczenia się powinna uwzględniać cztery główne aspekty:

- a) predyspozycje do uczenia się,
- b) drogi, w trakcie których »rdzeń« wiedzy powinien być tak skonstruowany, aby mógł być w najprostszy sposób pojmowany przez uczącego się,
- c) najbardziej efektywne sekwencje, w trakcie których będzie prezentowany materiał,
- d) naturę i dochodzenie do nagrody i kary.

Konstruktywistyczna teoria jest w ogólności ujęciem procesu uczenia się, opierającym się na badaniach procesów poznawczych. J.S. Bruner postuluje „aktywizowanie” w praktyce

pedagogicznej mechanizmów podtrzymujących spontaniczną chęć do nauki, takich jak: ciekawość, dążenie do uzyskania kompetencji, pragnienie doświadczenia wybranego wzoru oraz głębokie poczucie zaangażowania w ramach społecznej wzajemności. Umniejsza natomiast rolę »zewnętrznych« kar i nagród, jako czynników, które byłyby w stanie stanowić niezawodną pozycję dla długiego procesu uczenia się¹⁴.

Wyróżnić możemy kilka grup sposobów identyfikacji potrzeb uczniów.

Ankieta, kwestionariusz

„Techniki te przydatne są przy badaniu dużej populacji, gdy chcemy uzyskać wiedzę o faktach, postawach bądź opiniach. Problemy badawcze, na jakie można spróbować odpowiedzieć za ich pomocą, to m.in.: jak uczniowie szkoły spędzają wolny czas?, czego brakuje uczniom w szkole?, jakie zagrożenia dostrzegają uczniowie w szkole i w jej otoczeniu?, ilu uczniów interesuje się teatrem? Itp. Plusy tych technik są takie, że otrzymujemy wyniki w postaci danych liczbowych, które stosunkowo łatwo zinterpretować, np. dowiemy się, że 15% uczniów zostało choć raz okradzionych w parku pod szkołą, lub że 38 osób gra w różnego rodzaju zespołach muzycznych. Minusem jest to, że nie wnikamy w głębię badanego problemu, siłą rzeczy upraszczamy, np. trudno dowiedzieć się za pomocą ankiety tego, kto w jakim zespole gra, jakie ma doświadczenie w działaniach społecznych, czy jest chętny do aktywności¹⁵.”

Wywiad

„Podstawą do jego przeprowadzenia jest lista poszukiwanych informacji, które chcemy zdobyć. Zadaniem badacza jest poprowadzić rozmowę takim tokiem, by je uzyskać. Może ona zawierać takie kwestie, jak: co chciałbyś zmienić w szkole?, w jaki sposób możesz się włączyć

14 T. Huk, *Komputerowe wspomaganie procesu kształtowania umiejętności kluczowych uczniów szkół podstawowych*, Uniwersytet Śląski Wydział Pedagogiki i Psychologii, s. 35–36, <http://www.sbc.org.pl/Content/11929/doktorat2800.pdf>.

15 M. Tragarz, *Jak diagnozować potrzeby uczniów w swojej szkole?*, <http://www.ceo.org.pl/pl/samorzad-uczniowski/news/jak-diagnozowac-potrzeby-uczniow-w-swojej-szkole>.

w działania samorządu uczniowskiego?, twoje pomysły na możliwe działania itp. Zaletą wywiadów jest to, że możemy dopytać o interesujące nas kwestie, np. jeśli rozmawiamy z uczniem działającym w młodzieżowym teatrze, możemy skupić się na tym aspekcie i porozmawiać np. o jego pomysłach na szkolne koło teatralne. Należy pamiętać, że wywiad jest trudniejszy do przeprowadzenia niż ankieta, gdyż prowadzący wywiad musi reagować elastycznie na wypowiedzi rozmówcy. Trudniej jest też analizować wyniki wywiadów, szczególnie gdy jest ich większa liczba” (Źródło: M. Tragarz, *Jak diagnozować potrzeby uczniów w swojej szkole?*, <http://www.ceo.org.pl/pl/samorzad-uczniowski/news/jak-diagnozowac-potrzeby-uczniow-w-swojej-szkole>).

Obserwacja

„Obserwacja jako metoda diagnozy wymaga jednak tego, żeby prowadzące ją osoby wiedziały na co, i jak patrzeć. Podobnie jak w przypadku wywiadu, należy przygotować listę informacji, których będziemy poszukiwać. Obserwacja dobrze nadaje się do tego, aby ustalić, jakie relacje między uczniami panują wewnątrz szkoły – jakie istnieją grupy koleżeńskie, czy są grupy ze sobą skonfliktowane, jak wiele jest osób odrzuconych, nienależących do żadnej grupy, jakie działania są podejmowane przez uczniów (np. aktywność graficyarzy, uprawiających różnego rodzaju sporty), które koła zainteresowań działają prężnie, a które tylko trwają, jakie relacje panują między uczniami a nauczycielami, i wiele innych. Obserwacja nie jest dobra jako samodzielna metoda diagnozowania, ale może stanowić podstawę do wytypowania problemów, którymi chcecie się zająć, lub osób, które warto w projekt zaangażować. Opierając się na obserwacjach, można przygotować bardziej szczegółowe pytania ankiety lub wywiadu”. (Źródło: M. Tragarz, *Jak diagnozować potrzeby uczniów w swojej szkole?*, <http://www.ceo.org.pl/pl/samorzad-uczniowski/news/jak-diagnozowac-potrzeby-uczniow-w-swojej-szkole>)

„W praktyce szkolnej – pisze Piotr Mulkowski – bardzo częstą sytuacją będzie modyfikacja programu nauczania. W zasadzie mamy z nią do czynienia niemal każdego roku. Nauczyciel pracujący z programem zewnętrznym dokonuje jego modyfikacji, przystosowania do własnych

potrzeb. Biorąc pod uwagę zapisy rozporządzenia, nauczyciel powinien przedstawić program, z którego korzysta, oraz określić zakres koniecznych modyfikacji. W tym miejscu uwaga – modyfikacje nie mogą przekreślić koncepcji programu. Stanie się tak w momencie, kiedy modyfikacje będą bardzo głębokie, gdyż mogą one doprowadzić do zachwiania spójności programu” (Źródło: P. Mulkowski, *Programy nauczania – zadania dyrektora szkoły*, [w:] *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 53).

Anna Galant omawia wiele modeli projektów ewaluacyjnych, których charakterystykę przytoczę poniżej:

1. model SWOT,
2. model *action research*,
3. klasyczny model ewaluacyjny,
4. model akredytacyjny,
5. model triangulacyjny,
6. model CIPP,
7. model socjologiczny.

Model SWOT – to technika analityczna polegająca na podzieleniu zebranych danych na cztery grupy (tzw. cztery kategorie czynników strategicznych):

S (*Strengths*) – mocne strony: uwzględnienie tych elementów, które w opisie uznano za zalety,

W (*Weaknesses*) – słabe strony: uwzględnienie tych elementów, które w opisie uznano za wady,

O (*Opportunities*) – szanse: uwzględnienie tych elementów, które w opisie uznano za szanse, umożliwiające pojawienie się w przyszłości korzystnych zmian,

T (*Threats*) – zagrożenia: uwzględnienie tych elementów, które w opisie uznano za zagrożenia, stanowiące możliwość pojawienia się w przyszłości niekorzystnych zmian.

Model *action research* – ten model to jest metoda badawcza, a nie „model” oceny, sprawdzana wtedy, gdy nauczyciel chce określić wartość realizowanego programu, skuteczność działań dydaktycznych, efektywność wykorzystanych metod. Wprowadzając modyfikację opracowaną

na podstawie wcześniejszych zaleceń ewaluacyjnych, można obserwować zmiany, np. w zakresie efektywności nauczania. Analiza *action research* zakłada spiralny układ kolejno modyfikowanych cykli. Każdy cykl składa się z czterech faz: planowanie pracy, realizacja planu, obserwacja działania, refleksja.

Klasyczny model ewaluacyjny – w modelu tym ocenie poddaje się sposób sformułowania celów i poziom kompetencji uczniów, realizujących określony program. Ta metoda ewaluacji skupia się na ocenie rezultatów, a pomija wiele istotnych czynników procesu dydaktycznego. Przykładem tego rodzaju ewaluacji jest rankingowanie szkół według wyników egzaminu zewnętrznego. Z całą pewnością tego typu ocena powoduje uproszczenia w interpretacji celów – w zasadzie pomija się cele z wyższego poziomu kategorii taksonomicznych (wnioskowanie, synteza, interpretacja itp.), bazując głównie na celach odnoszących się do wiedzy encyklopedycznej. Wielu badaczy podkreśla, iż zaletą tego modelu jest praktyczny pomiar osiągnięć uczniów.

Model akredytacyjny – ma związek z uznawaniem świadectw, dyplomów, certyfikatów wydawanych po zakończeniu szkoleń, kursów itp. Ocena jakości pracy instytucji czy jakości proponowanego słuchaczom procesu dydaktycznego wiąże się przede wszystkim z oceną kadry – jej kompetencji, zaangażowania, umiejętności pedagogicznych itd. Model akredytacyjny umożliwia samoocenę i autorefleksję kadry, ten element pozwala pracownikom dokonać ewaluacji instytucji i zdecydować o podjęciu starań o uzyskanie akredytacji. Przykładem tego typu ewaluacji jest system ocen, na podstawie których szkoły niepubliczne uzyskują uprawnienia szkół publicznych. Dzięki temu rodzajowi ewaluacji świadectwa szkół publicznych i niepublicznych mają podobną wartość, ponieważ w procesie ewaluacji zaakceptowano jakość pracy różnych typów szkół.

Model triangulacyjny – cechą charakterystyczną tego modelu jest fakt, iż ocenia się program z punktu widzenia kilku grup, np. z perspektywy ucznia, rodzica i nauczyciela. Główne działania ewaluatora to obserwacja, wykorzystanie wywiadu, ankiety, kwestionariusza. Pozyskanie danych

od różnych osób i z różnych perspektyw na temat jednego elementu pozwala na uzyskanie wielowymiarowego i obiektywnego opisu zjawiska.

Model CIPP – autor projektu modelu, Dan Stufflebeam uważa, że proces ewaluacji składa się z trzech faz:

- a) wskazanie, jakie informacje są potrzebne,
- b) uzyskiwanie informacji,
- c) przekazywanie informacji zainteresowanym stronom.

W modelu tym ocenie podlegają składające się na niego elementy: kontekst, wkład, proces i wytwór. W ocenie kontekstu uwzględnia się sytuację – rzeczywistość, w której funkcjonują ludzie odpowiedzialni za program, jego realizację, wdrożenie. Ocena zakłada odtworzenie obrazu społeczności lokalnej, jak również wskazanie tych rezultatów, wynikających z wdrożenia programu, które są najistotniejsze dla środowiska lokalnego, szkoły. Przy ocenie wkładu zbiera się dane i ustala, w jaki sposób wykorzystać zasoby, aby w pełni zrealizować program. Oceniając poszczególne elementy programu, trzeba odpowiedzieć na pytania:

- a) Czy cele zostały odpowiednio sformułowane?
- b) Czy treści odpowiadają zadaniom i celom programu?
- c) Czy wykorzystano odpowiednie strategie, metody dydaktyczne?
- d) Czy można wykorzystać lepsze, skuteczniejsze strategie niż te, które sugeruje program?
- e) Na jakiej podstawie ustalono skuteczność osiągnięcia celów? (pytanie o układ treści)

Ocena procesu – w tej fazie ocenie podlega stopień zgodności między działaniami planowanymi i rzeczywistymi podczas realizacji programu. Tu mieszczą się także: wskazanie błędów, przyczyn niepowodzeń w realizacji programu oraz ich nieustanna obserwacja oraz próby niwelowania

błędów przez np. doszkolenie nauczycieli, zmiany metod nauczania, zmiany w rozkładzie lekcji itp. Usunięcie z programu różnego rodzaju pułapek, błędów umożliwi w przyszłości zlikwidowanie trudności realizacyjnych. Ocena wytworu to nic innego jak ocena rezultatów, efektów wdrożenia programu, poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy udało się w pełni zrealizować cele programu. Ocena rezultatów pozwala na podjęcie decyzji o realizacji, odrzuceniu lub przeróbce programu.

Model socjologiczny – w ocenie szczególnie eksponuje się analizę zależności, związków przyczynowo-skutkowych, które obecne są w procesie nauczania i uczenia się wdrażanego programu. Model ten zajmuje się badaniem wpływu zjawisk towarzyszących (kontekst) na realizację programu, aby ustalić powód różnicowania uzyskiwanych efektów.

Żaden z przedstawionych modeli nie jest doskonały, każdy ma mocne i słabe strony, w opisie i analizie akcentuje różne aspekty programu, wytycza odmienne metodologie. Powodem trudności oceny programu nauczania są także błędy pojawiające się w samym procesie oceniania, bez względu na wybraną metodę jego przeprowadzania. Wymienia się różne typy błędów ewaluacji programów nauczania:

- a) Nietrafność oceny – rozbieżność między tym, co pomiar miał zbadać, a tym, co w istocie rzeczy zbadał. Odmienne interpretacje celów kształcenia przez autora i ewaluatora prowadzi do błędnej oceny zjawiska – w tym przypadku efektywności celów kształcenia. Błędna ocena pojawi się również wtedy, gdy ewaluacja nie uwzględnia intencji, filozofii i programu. Chcąc uniknąć nietrafności oceny, należy zachować tzw. uczciwość względem programu.
- b) Niewłaściwy dobór wskaźników – wybrane do oceny wskaźniki okażą się jednostronne, a tym samym niemiernodajne, bo nie uwzględniają wielu istotnych aspektów, np. odsetek uczniów przyjętych na medycynę nie może być obiektywnym wskaźnikiem, świadczącym o tym, że realizowane w szkole programy z biologii i chemii decydują o wynikach osiągnięć uczniów.

c) Niewłaściwa procedura – błędny wybór sposobu badania programów, np. przez porównanie programów różniących się zdecydowanie pod względem założeń, koncepcji, stawianych celów itd. Złudną ocenę wartości programu otrzymuje się również w przypadku błędnego doboru różnych grup uczniów i nauczycieli – w takiej sytuacji o ocenie zadecyduje bowiem bardziej czynnik ludzki niż wartości programu. Korzystniej jest prowadzić działania ewaluacyjne w tej samej grupie uczniów, badając różne elementy rozwiązań programowych, np. skuteczność metod proponowanych przez programy, przyrost wiedzy itd.

d) Niewłaściwe wnioskowanie – tendencja do pochopnych uogólnień i generalizacji, np. fakt, iż wybrany program doskonale sprawdza się podczas realizacji w jednej grupie, nie musi oznaczać, że okaże się tak samo odpowiedni dla innej grupy. Z dużą ostrożnością należy również oceniać pilotażowe wdrażanie programu. Atrakcyjność nowości, efekt Hawthorne’a, czyli tzw. efekt zmiany (zawsze pozytywny w przypadku eksperymentu) mogą dawać zafałszowaną ocenę programu i masowe wdrażanie okaże się złą decyzją” (A. Galant, *Ewaluacja programu nauczania*, [w:] *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 88–91).

Podstawa programowa jest fundamentem programu nauczania. Nie trzeba na siłę formułować na nowo treści (wymagań szczegółowych) i osiągnięć uczniów, ponieważ w podstawie mamy „dwa w jednym” – treści zostały sformułowane w języku wymagań (osiągnięć). Tworząc dwa rozdziały, czyli *Sposoby osiągania celów* i *Kryteria oceniania*, nauczyciele mogą, a nawet powinni korzystać z dorobku doświadczonych nauczycieli, metodyków, naukowców.

Dlaczego więc ciągle pojawiają się w oświacie opinie, że prawdziwy i twórczy nauczyciel powinien umieć wszystko, a korzystanie z propozycji nauczycieli bardziej doświadczonych to dyshonor? Nauczyciele mają prawo korzystać z dorobku innych, ale pod jednym warunkiem – muszą pamiętać o dostosowaniu metod, form pracy i wymagań do możliwości i oczekiwań

swoich uczniów. Muszą pamiętać też o prawach autorskich.

Program nauczania powinien liczyć się z potrzebami i możliwościami uczniów, dla których jest przeznaczony, musi zawierać misję szkoły oraz przyjętą w szkole filozofię nauczania. Ponieważ jest składnikiem szkolnego zestawu programów, musi być spójny z programami nauczania innych przedmiotów. W podstawie programowej kształcenia ogólnego zawarty jest obowiązkowy materiał nauczania (treści nauczania). Podstawa programowa formułuje treści nauczania przez pryzmat rezultatów kształcenia, opisanych w formie ogólnych i szczegółowych wymagań, dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien

posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego.

Materiałowi nauczania należy przydzielić pewną strukturę, czyli dokonać doboru treści i układu tych treści. Trzeba sprecyzować, co ma być wspólnym kanonem, a co przedmiotem wyboru nauczyciela i jego ucznia. Trzeba także ustalić, jaka ma być ostatecznie proporcja ważności tzw. wyniku egzaminacyjnego, gdyż nie można zmierzyć oddziaływania kształcącego i wychowawczego szkoły oraz nauczyciela. (J. Strzemieczny, *Egzaminy hamują rozwój*, <http://osswiata.pl/strzemieczny/2011/12/28/egzaminy-hamuja-rozwoj>).

Obszar II Moduł 3.4 Zał. 1

P. Senge – pięć dyscyplin do jigsaw

Pięć dyscyplin warunkujących tworzenie organizacji uczącej się

(przygotowano na podstawie *Piątej dyscypliny* Petera Senge'a¹⁶),

Mistrzostwo osobiste

Pierwszą dyscypliną jest doskonalenie umiejętności zawodowych, czyli mistrzostwo osobiste (*personal mastery*) w znaczeniu osobistego uczenia się. Takie mistrzostwo jest podstawą organizacji uczącej się. Organizacja nie może mieć bowiem większej zdolności do uczenia się aniżeli jej poszczególni członkowie. Zatem mistrzostwo osobiste to po prostu gotowość i chęć stałego uczenia się, podnoszenia własnych umiejętności, a także „inwestycja w osobisty rozwój”. Miarą powinny być tu nie kryteria np. tytułarne, sednem sprawy nie jest bowiem samodoskonalenie się jako cel sam w sobie, swoista „sztuka dla sztuki”, lecz praktyczne wykorzystywanie w codziennej pracy zdobywanych informacji i umiejętności. Mistrzostwo osobiste to szczególny poziom biegłości, który zawdzięczać należy zabarwionemu pozytywnymi emocjami stosunkowi do wykonywanej pracy. Bez odpowiedniego zapału i energii do pracy trudno liczyć na szczególne efekty. Tak rozumiane mistrzostwo osobiste polega na ciągłym dopracowywaniu i pogłębianiu własnej wizji życia, koncentrowaniu energii, ćwiczeniu cierpliwości oraz umiejętności obiektywnego postrzegania rzeczywistości. Oznacza, zdaniem P. Senge, głęboką świadomość tego, które rezultaty naszych działań są najważniejsze, i koncentrowanie własnego procesu uczenia się na tych właśnie elementach. Uczenie się w takim kontekście nie oznacza zdobywania nowych informacji, lecz rozwijanie umiejętności osiągania wyników,

na których nam w życiu zależy. Senge podkreśla, że istotnym elementem mistrzostwa osobistego jest wysoki poziom biegłości.

Ludzie, którzy prezentują mistrzostwo osobiste, charakteryzują się kilkoma cechami. Mają głębokie poczucie sensu własnych wizji i celów, traktują rzeczywistość jako sprzymierzeńca, dostrzegają siły kreujące zmiany, umieją z nimi współpracować i nie dążą do przeciwstawiania się im. Takie osoby są niezwykle dociekliwe w swoim poszukiwaniu lepszego zrozumienia rzeczywistości. Cechuje ich także silny związek z innymi ludźmi i samym życiem. Takie osoby przez cały czas się uczą. Wiedzą, że osobistego mistrzostwa nie można osiągnąć, że jest to dyscyplina, którą trzeba uprawiać przez całe życie. Warunkiem mistrzostwa są osobista wizja, rozumiana jako precyzyjny obraz pożądanej przyszłości, a także utrzymywanie twórczego napięcia.

Dążenie do mistrzostwa osobistego to droga, którą podążać powinni członkowie organizacji, dbając nie tylko o sam proces zdobywania nowych kwalifikacji i umiejętności, ale przede wszystkim o włączanie nowej wiedzy do własnej praktyki zawodowej. Tylko taka umiejętność w konsekwencji przyniesie korzyść zarówno pojedynczemu człowiekowi, jak i całej organizacji. Nieustanne uczenie się wszystkich członków społeczności staje się zatem gwarancją podnoszenia jakości pracy całej organizacji. Niestety, niewiele organizacji zachęca swoich członków do rozwijania się w takim właśnie duchu, co sprawia, że marnowane są ogromne ludzkie zasoby. Nadal słabo przebija się założenie, że siła organizacji i jej umiejętność uczenia się jest mocno skorelowana z siłą i umiejętnościami uczenia się jej poszczególnych członków. Nie należy jednak zapominać, że wybór ścieżki własnego rozwoju jest sprawą na wskroś indywidualną i nikogo nie można zmusić do podjęcia trudu rozwoju. Dlatego tak ważne jest, by liderzy pracowali nad tworzeniem klimatu sprzyjającego uczeniu się. P. Senge twierdzi, że powinni oni budować przestrzeń do zadawania pytań, oczekiwać kwestionowania *status quo*. Powinni być wzorem do naśladowania, sami dążący do mistrzostwa i cenić taką postawę u innych.

¹⁶ P. Senge, *Piąta dyscyplina*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.

Drugą dyscypliną jest **umiejętność odkrywania, poznawania i odrzucenia własnych schematów myślowych, stereotypów**. Ich utrzymywanie się może prowadzić do uproszczonego konserwatyizmu, blokującego zmiany i rozwój. Modele myślowe według Petera Senge'a to „głęboko zakorzenione założenia, uogólnienia lub nawet obrazy, które wpływają na to, jak rozumiemy otaczający nas świat i w jaki sposób działamy”. Mogą one być zarówno prostymi uogólnieniami (np. „ludziom nie można ufać”), jak i skomplikowanymi teoriami. Nie zdajemy sobie sprawy, jak mocno nasze modele, w ukryty sposób, determinują nasze myślenie i w konsekwencji – działania. Wszystkie one jednak są w gruncie rzeczy uproszczeniami. Problem pojawia się wtedy, gdy przestajemy o nich myśleć jako o przekonaniach, a przechodzą one do sfery podświadomości. Kiedy nie jesteśmy świadomi ich istnienia, nie jesteśmy w stanie poddać ich próbie, a w konsekwencji nie możemy ich zmienić.

Można nazwać tę dyscyplinę mianem swojego imperatywu nonkonformizmu, gdyż nic nie jest w stanie skuteczniej zasklepić organizacji niż oportunizm, klasyczny strach przed przełożonym, ukrywanie własnych przekonań i wątpliwości. Musimy być zatem gotowi do zakwestionowania własnych konstruktów myślowych we wszystkich dziedzinach. Praca nad modelami myślowymi zaczyna się od ich odkrywania. Senge proponuje skierowanie lustra w stronę własnego wnętrza, polegające na ujawnieniu własnych wyobrażeń o świecie, w którym żyjemy, i o ludziach, którzy nas otaczają. Osoba pracująca nad tą dyscypliną nie tylko powinna zdać sobie sprawę z istnienia takich modeli, ale musi być także zdolna do poddania ich krytycznej analizie. Tej postawie sprzyjają rozmowy z innymi członkami społeczności uczącej się. Ich prowadzenie w sposób sprzyjający uczeniu się podlega zasadzie równowagi między kwestionowaniem poglądów a ich broniem. Tym samym możliwe staje się nie tylko prezentowanie własnych sposobów

myślenia, ale także poddawanie ich wpływowi osób zaangażowanych we wspólną pracę. Stworzenie bezpiecznej przestrzeni dla takich właśnie rozmów jest jednym z istotnych warunków rozwoju organizacji.

P. Senge dostrzega trzy aspekty rozwoju organizacji do wydobywania na światło dzienne i poddawania refleksji modeli myślowych. Pierwszy z nich to narzędzia sprzyjające zwiększaniu osobistej świadomości, a także kształtowanie umiejętności refleksyjnego podejścia, przy czym praktyka refleksji stanowi istotę tej dyscypliny. Drugi zakres obejmuje coś w rodzaju „infrastruktury”, pozwalającej na regularne ćwiczenia z modelami myślowymi. Ma tu na myśli stworzenie pewnej instytucjonalnej struktury dla takich ćwiczeń, regularnych dla nich okazji. Trzeci zakres natomiast obejmuje kulturę sprzyjającą, budowaniu i kwestionowaniu obecnych sposobów myślenia a nawet inicjującą te procesy. P. Senge podkreśla, że aby rozpocząć proces generatywnego uczenia się, musimy zadbać, by na wszystkich poziomach organizacji byli ludzie skłonni ujawniać i kwestionować własne modele myślowe, zanim zmuszą ich do tego zewnętrzne okoliczności. Jedną z podstawowych umiejętności refleksji obejmuje odkrywanie rozbieżności między tym, co mówimy, a tym, co robimy. Taka umiejętność pozwala na poszerzenie świadomości, a do jej znaczącego pogłębienia służy pomoc innej osoby, traktowanej jako zasób wiedzy o nas samych i naszym postępowaniu.

Warto jednak zauważyć, że celem praktykowania tej dyscypliny nie jest powszechna zgoda ani zbieżność poglądów. Ważne okazuje się w niej przekonanie, że wiele modeli myślowych może ze sobą współistnieć, a inne są ze sobą sprzeczne. Jeszcze ważniejsze wydaje się ich uwzględnianie i testowanie w różnych sytuacjach. Głęboko zakorzenione modele myślowe mogą uniemożliwić lub znacznie utrudnić wprowadzanie zmian wynikających z myślenia systemowego.

Kolejną dyscyplinę stanowi **tworzenie wspólnej wizji**, warunek zdający się zupełnie oczywisty w wypadku istnienia celowej organizacji społecznej. Wspólna wizja zdaniem P. Senge „nie jest ideą, nawet najważniejszą (taką jak wolność). Jest potężną siłą działającą w ludzkich głowach. Idea może być jej zalążkiem, ale kiedy wspólna wizja się rozwinie i stanie się wystarczająco atrakcyjna, by przyciągnąć więcej niż jedną osobę, przestaje być abstrakcją. Ludzie zaczynają postrzegać ją tak, jakby rzeczywiście istniała. Niewiele jest w ludzkim życiu sił tak potężnych jak wspólna wizja”¹⁷. Na najbardziej podstawowym poziomie wspólna wizja jest odpowiedzią na pytanie, co jako zespół chcielibyśmy stworzyć. Dlatego wspólna wizja powinna być pielęgnowana przez wszystkich członków organizacji. Horyzont wspólnego myślenia i planowania powinien obejmować indywidualne preferencje i oczekiwania, bez tego trudno byłoby o determinację w dążeniu do wspólnego celu. Wizja musi być wspólna, to oznacza coś więcej niż posiadanie wizji przez każdego z osobna. Należy wzmacniać identyfikację uczestników z organizacją i jej celami, wypracować nawet pewne poczucie misji. Zaistnienie wspólnej wizji stwarza przesłanki do wzrostu samodzielności pracowników, gdyż podnosi aspiracje, zwiększa odwagę. Kiedy ludzie współdzielą wizję, czują się związani wspólnymi aspiracjami, ponieważ wizja daje poczucie wspólnoty przenikające całą organizację i gwarantuje spójność podejmowanych w organizacji działań.

P. Senge w budowaniu wspólnej wizji dostrzeżenie kilka istotnych elementów warunkujących powodzenie tego procesu. Pierwszym z nich jest zachęcanie członków organizacji do tworzenia osobistych wizji. Uważa, że jest to podstawa dla budowania naprawdę wspólnych wizji. Proces ten wymaga czasu, ponieważ wspólna wizja powstaje w wyniku ścierania się wizji osobistych. Dlatego właśnie do tworzenia wspólnej wizji

niezbędny jest otwarty dialog, umożliwiający swobodę wyrażania własnych marzeń i poznawanie marzeń innych. Tworzenie takiej przestrzeni sprawia, że rodzić się mogą nowe wyobrażenia o tym, co jest możliwe. W takiej przestrzeni słuchanie staje się o wiele ważniejsze niż mówienie, a otwartość implikuje różnorodność pomysłów. Chodzi przede wszystkim o to, by godząc się na współistnienie różnych wizji osobistych, szukali takiej płaszczyzny, która przeniknie i zjednoczy wizje osobiste.

Drugim warunkiem jest rozpowszechnianie wizji przez podporządkowanie się i zaangażowanie. P. Senge zauważa, że najłatwiej osiągnąć wysoki stopień zaangażowania, kiedy członkowie organizacji sami zdecydują o podjęciu wyzwania, jakim jest wspólna wizja. Wtedy możemy mówić o prawdziwym zaangażowaniu. Osoby, które wykazują podporządkowanie, akceptując wizję i dążąc do jej realizacji, przestrzegają reguł i z przekonaniem trzymają się określonych zasad. Ludzie zaangażowani natomiast wnoszą do organizacji pasję, energię i ekscytację. Biorą na siebie odpowiedzialność za realizację wizji, a jeśli reguły utrudniają jej wprowadzenie w życie dążą do ich zmiany. Jeśli chcemy, by członkowie zespołu byli zaangażowani, sami musimy dać się porwać wizji, zaangażować się, „zwerbować się” do jej realizacji. Tylko w ten sposób przywódca wykaże własne zaangażowanie, które z kolei da szansę pociągnięcia innych. Równie ważne są bycie uczciwym oraz zgoda na to, by ludzie sami podjęli decyzję. Potrzebny jest czas na dokonanie przez nich samodzielnego wyboru i rozwinięcie własnej wizji.

Wizje, zdaniem P. Senge, rozprzestrzeniają się dzięki działaniu wzmacniającego procesu zwiększania przejrzystości, entuzjazmu, komunikacji i zaangażowania. Kiedy ludzie mówią o wizji, staje się ona coraz bardziej przejrzysta, a kiedy rośnie jej przejrzystość, zwiększa się również związany z nią entuzjazm.

¹⁷ *Ibidem*, s. 216.

Kolejna dyscyplina to **umiejętność zespołowego uczenia się i doskonalenia, gotowość i otwartość na dialog, dyskusję, współpracę**. Niezbędna do tego jest m.in. swoboda przepływu myśli i toczenia ewentualnego sporu. Dociekliwość powinna podwyższać jakość uczenia się. I tu odrzucić należy wszelkie aprioryzmy, wyeliminować przeszkody zbiorowego uczenia się. To warunek innowacyjnego działania. Zespół współcześnie staje się podstawowym ogniwem procesu uczenia się. P. Senge przekonuje, że inteligencja zespołu może przekraczać inteligencję poszczególnych jego członków. Zespołowe uczenie się jest procesem ukierunkowywania i rozwijania zdolności zespołu do osiągania wyników przez realizację wizji. Opiera się on na wspólnym do niej dochodzeniu, a także na mistrzostwie osobistym. Zdaniem P. Senge zespołowe uczenie się może mieć trzy istotne wymiary. Wspólne uczenie się rodzi potrzebę wnikliwego myślenia o skomplikowanych problemach oraz przekonanie, że ważne dla realizacji wizji jest wykorzystanie potencjału pojedynczych członków. Uczący się wspólnie zespół jest otwarty na innowacyjne, ale jednocześnie skoordynowane działania. By działać w ten sposób, każdy ma świadomość działań innych osób, wspiera je i uzupełnia. Taka sama zasada dotyczy funkcjonujących w obrębie organizacji zespołów. Każdy z zespołów widzi wyraźnie system, swoje w nim miejsce, swoje zadania, a także zadania innych, wspierając i dzieląc się własną wiedzą i doświadczeniem.

Dyscyplina zespołowego uczenia się (tak jak pozostałe) wymaga nieustannego doskonalenia umiejętności dialogu, otwartej dyskusji i komunikowania się. By mogło dojść do dialogu, jego uczestnicy powinni zawiesić swoje założenia, każdy uczestnik powinien traktować innych jak partnerów, a nie przeciwników. W dialogu warunkującym zespołowe uczenie się niezwykle pomocnym jest moderator, który dba o zachowanie odpowiedniego kontekstu dialogu, ułatwia go.

Zawieszanie założeń polega na gotowości do ich badania i obserwacji, do zdawania sobie sprawy z ich obecności i budowaniu umiejętności nabierania na czas dialogu dystansu do własnych założeń. Partnerstwo natomiast nie zakłada, że członkowie zespołu muszą się ze sobą zgadzać. Zawieszanie poglądów oznacza, że jeśli ktoś jest przyzwyczajony, że jego opinia jest zawsze najważniejsza, ze względu choćby na zajmowane przez niego stanowisko, w czasie dialogu musi z niego zrezygnować. Jeżeli ktoś nie przyznaje się do swoich poglądów, także musi zrezygnować z tej postawy. W dialogu sprzyjającym wspólnemu uczeniu się nie ma miejsca na strach i skłonność do osądzania innych. Dialog powinien się stać przyjemnością, umożliwiać zabawę nowymi ideami, badanie ich i testowanie. Do tego niezbędna jest dociekliwość i umiejętność podejmowania refleksji. Wbrew obiegowej opinii nie jest tak, by wybitne zespoły funkcjonowały bez konfliktów. Paradoksalnie jednym ze wskaźników efektywnego zespołu jest właśnie budowanie potencjału na konflikcie. Wykorzystywanie go do tworzenia potencjału zespołu. Ponieważ nawet jeśli ludzie wypracują wspólną wizję, mogą mieć zupełnie inne pomysły na wcielanie jej w życie. W takiej sytuacji swobodny przepływ sprzecznych nawet idei jest warunkiem kreatywnego myślenia i odkrywania nowych rozwiązań, niemożliwych do stworzenia bez dialogu, ujawniania różnic i spierania się.

Zespołowe uczenie się wymaga regularnego ćwiczenia umiejętności dialogu, kreowania przestrzeni testowania umiejętności jego prowadzenia. P. Senge proponuje sesje dialogowe, w których udział powinni brać wszyscy członkowie zespołu. Równie ważnym warunkiem jest wyjaśnienie podstawowych zasad dialogu, a także ich efektywne stosowanie. Należy też dbać bardzo mocno o to, by członkowie zespołu mieli możliwość poruszania najbardziej trudnych, istotnych dla pracy zespołu zagadnień, a nawet zachęcać ich do wypowiedziania się na temat takich właśnie spraw.

Ostatnią dyscypliną jest **myślenie systemowe**. U genezy pojęcia myślenia systemowego znalazły się sukcesy samej ogólnej teorii systemów. Zakładała ona m.in., że złożone systemy należy badać zawsze w kontekście ich oddziaływania z otoczeniem, a nie w izolacji. Fundamentalne znaczenie dla rozwoju teorii miały badania związane z produkcją militarną w czasie drugiej wojny światowej i po jej zakończeniu. Myślenie systemowe poczęło odgrywać coraz większą rolę w miarę zaawansowania technik komputerowych.

Zdaniem P. Senge firmy i inne ludzkie przedsięwzięcia są systemami. „Są wplecione w niewidzialną tkaninę wzajemnie powiązanych działań, których wpływ na siebie nawzajem ujawnia się często dopiero po wielu latach. Ponieważ sami jesteśmy częścią tej układanki, trudno nam dostrzec ogólny kierunek zachodzących zmian. Zamiast tego skupiamy się na obserwacji wybranych części systemu i dziwimy się, dlaczego nasze najbardziej skomplikowane problemy nie znajdują rozwiązania”¹⁸.

Autorzy modelu systemowego myślenia rozumieją przez system „skomplikowaną całość, złożoną z wielu powiązanych ze sobą podsystemów i elementów, wchodzących w relacje ze środowiskiem, w którym się znajduje”¹⁹.

Wykorzystywanie myślenia systemowego do budowania organizacji uczącej się polega na dostrzeganiu mechanizmów funkcjonowania systemów w naszym życiu i życiu organizacji.

Możemy tu mówić o dwu podstawowych aspektach takiego procesu. Pierwszy to dostrzeganie schematów współzależności, a drugi to dostrzeganie przyszłości. Jeśli ludzie zauważają strukturę systemu, który sami stworzyli, łatwiej im zdać sobie sprawę, jakich trudności może im on przysporzyć w przyszłości. Jednak również o wiele łatwiej im znaleźć sposób, by zmodyfikować system dla uniknięcia problemów.

P. Senge zwraca uwagę, że częścią systemowego myślenia jest dostrzeganie systemów globalnych zagrożeń, a także postrzeganie swojej organizacji jako części powiązanej ściśle z innymi organizacjami. Jak dowodzi, nie warto w tej sytuacji dawać się zwieść poglądom, że nic nie możemy zrobić, ponieważ coś nie od nas bezpośrednio zależy. Nawet globalne systemy nie są jednak czystą abstrakcją. Jesteśmy przecież ich częścią. System nie jest gdzieś daleko od nas, lecz znajduje się tuż obok. Możemy albo myśleć i działać w sposób wzmacniający obecny model funkcjonowania systemu, albo też zmodyfikować sposób myślenia i postępowania, aby spowodować zmianę kierunku dążenia całego systemu. Prędzej czy później musi dojść do zgromadzenia masy krytycznej, czyli doprowadzenia do sytuacji, kiedy pewna liczba osób podtrzymujących stary system przyjmie nowy sposób postrzegania rzeczywistości, przyjmie nowe zasady i podejmie inne działania.

¹⁸ *Ibidem*, s. 90.

¹⁹ *Ibidem*, s. 94.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



**UNIwersytet
JAGIELLOŃSKI
W KRAKOWIE**

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

