

ZJAZD **II**

UCZENIE SIĘ

ZJAZD **II**

Redaktor Grzegorz Mazurkiewicz

UCZENIE SIĘ

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Recenzenci

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 978-83-233-9259-0
doi:10.4467/K9259.10/e/15.15.3630



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

Dzień 1

VI.7.11: Odstuch z terenu	5
I.1.2: Przywództwo edukacyjne	6
V.1.2: Koncepcja pracy szkoły, fundamenty	8
VI.2.1: Mój styl uczenia się	10
VI.2.2: Moje doświadczenia rozwojowe	12

Dzień 2

V.6.2: Wymagania państwa wobec szkół i placówek	15
VI.2.3: Wspieranie innych w rozwoju	16
VI.4.3: Sieci wsparcia	17
V.4.3: Rozwój zawodowy nauczyciela	19
VI.7.1: Dziennik uczenia się	21

Dzień 1

Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

VI.7.11

Zagadnienie 11: Odsłuch z terenu



Cel sesji: Refleksja nad zadaniami rozwojowymi, budowanie zespołu, uczenie się od siebie nawzajem.



Czas: 60 minut



Sposób pracy: warsztat

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie wprowadzające

OP przeprowadza ćwiczenie otwierające, wykorzystując wybrane ćwiczenie, np. *Co miłego/dobrego wydarzyło się od ostatniego spotkania? Co udało Ci się wykorzystać/sprawdzić z treści poprzedniego zjazdu?*

3. Praca w parach i czwórkach

OP organizuje w małych grupach rozmowę skoncentrowaną na zadaniu domowym. Grupy wykorzystują następujące pytania: *Jakie wnioski dla Ciebie i Twojej pracy wynikają z przeczytanej lektury? Czego nowego się dowiedziałeś? Co możesz wykorzystać/wykorzystałeś już w swojej praktyce nauczycielskiej?*

Chętni uczestnicy dzielą się swoimi refleksjami na forum.

I.1.2

Obszar I Moduł 1: Przywództwo edukacyjne.

Zagadnienie 2: Przywództwo edukacyjne



Cel sesji: Poznanie różnic między pojęciami „zarządzanie” i „przywództwo”. Refleksja nad praktycznymi aspektami zarządzania i przywództwa w edukacji. Planowanie działań w szkole mających na celu umożliwienie dyskusji na ten temat wśród nauczycieli.
Zrozumienie koncepcji „przywództwa edukacyjnego”.
Refleksja nad możliwościami praktycznego stosowania elementów przywództwa edukacyjnego.



Czas: 120 minut



Sposób pracy: warsztat

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie: Przywództwo i zarządzanie

OP dzieli OU na grupy 5–6-osobowe. Każdy zespół otrzymuje materiał wypracowany podczas pierwszego zjazdu (ćwiczenie „tysiąc definicji”: przywództwo) i zastanawia się, które z tych definicji (lub ich części składowe) odpowiadają tak specyficznemu obszarowi ludzkiej działalności jak edukacja, wiążą się z nią (10 minut).



Obszar I Moduł 1.1 Zał. 1
Przywództwo i zarządzanie

W tych samych grupach OU otrzymują materiał z propozycją definicji „przywództwa edukacyjnego” (Obszar I Moduł 1.1 Zał. 1 Przywództwo i zarządzanie). OU zapoznają się z tekstem i dyskutują nad różnicami między klasycznymi definicjami przywództwa a definicją przywództwa edukacyjnego (20 minut).

Następnie OU zastanawiają się nad możliwymi sposobami przedstawienia tego zagadnienia w szkole / nauczycielom. Zadaniem grupy jest wspólne zaplanowanie ćwiczenia, które umożliwi innym aktywne zapoznanie się z tym / nauczenie się tego, co OU już wiedzą o przywództwie edukacyjnym po przeczytaniu tekstu i z dotychczasowych doświadczeń. Ćwiczenia, które zaprojektują poszczególne grupy, zostaną przedstawione pozostałym uczestnikom. Na jego przygotowanie grupy mają 20 minut.

Każdy zespół skrótowo prezentuje swój pomysł. Cała grupa dyskutuje o pomysłach, zastanawiając się, który z tych pomysłów jest najbardziej efektywny (i dlaczego), a jednocześnie spójny z wizją przywództwa edukacyjnego (20 minut).



Obszar I Moduł 1.2 Zał. 2
Zasady przywództwa edukacyjnego

W kolejnym kroku uczestnicy zapoznają się z materiałem przedstawiającym zasady przywództwa edukacyjnego (Obszar I Moduł

1.2 Zał. 2 Zasady przywództwa edukacyjnego) i przygotowują dla jednej z nich (wyznacza prowadzący) plan wprowadzania zmian w szkole w celu zapewnienia działania tej zasady (co możemy zrobić w najbliższy poniedziałek, a co w niedalekiej przyszłości). Plan zapisany na plakacie zostaje powieszony w galerii, co daje szansę pozostałym OU na zapoznanie się z nimi (40 minut).

3. Podsumowanie ćwiczenia

OP umożliwi OU dyskusję o tym, co się wydarzyło. Zadaje pytania: *Co pomagało? Co utrudniało wykonanie zadania? Jak oceniacie własne zaangażowanie w realizację zadania?*

Zadanie rozwojowe

Cel zadania: Poszerzanie refleksji nad przywództwem edukacyjnym.

Opis zadania: Przeczytaj rozdział 7 tekstu Grzegorza Mazurkiewicza (G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011) i odpowiedz na pytania:

- a) Co w tym tekście jest dla Ciebie inspirujące?
- b) Co jest trudne?
- c) Jaki widzisz związek między myślami zawartymi w tekście a rzeczywistością w Twojej szkole?

Forma: notatka w Dzienniku uczenia się, notatka na forum grupy.

Materiały do wykonania zadania: Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1 Dziennik uczenia się.

Na kiedy do wykonania: przed następnym zjazdem.



Materiały szkoleniowe:

- Obszar I Moduł 1.1 Zał. 1 Przywództwo i zarządzanie
- Obszar I Moduł 1.2 Zał. 2 Zasady przywództwa edukacyjnego
- Obszar I Moduł 1.2 Zał. 3 Karta obserwacji

Materiały biurowe:

- flipchart
- karteczki samoprzylepne

V.1.2

Obszar V Moduł 1: Koncepcja pracy szkoły opartej na wartościach.

Zagadnienie 2: Koncepcja pracy szkoły, fundamenty



Cel sesji: Przedstawienie uczestnikom podstaw, które wskazują na konieczność posiadania koncepcji pracy szkoły/placówki – określenie jej roli.



Czas: 135 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Wprowadzenie, odniesienie do wymagań państwa

OP nawiązuje do poprzednich sesji związanych z określaniem celów, zadań, poszukiwaniem i wspólnianiem wartości. Mówi, że pomysł na szkołę może się zrodzić z tych wartości, a określenie celów i działań podjętych dla ich realizacji może wskazać szkole/placówce kierunek rozwoju (slajd z drogowskazami). Następnie wręcza uczestnikom treść pierwszego wymagania, prezentując jednocześnie na slajdzie materiał (Obszar V Moduł 1.2 Zał. 6 Koncepcja pracy szkoły).



Obszar V Moduł 1.2 Zał. 6
Koncepcja pracy szkoły

OU przez chwilę zastanawiają się, jakie czynniki należy uwzględnić w tworzonej koncepcji. OP zbiera głosy i podsumowuje. Ilustracją jest slajd wskazujący na konieczność uwzględnienia oczekiwań środowiska, potrzeb wychowanków i specyfiki szkoły/placówki.

Nawiązując do specyfiki szkoły wspomnianej w wymaganiach, OP pyta: *Czy znacie jakieś szkoły o jasno określonym charakterze? Z czego ten charakter wynika?*



Czy znacie jakieś szkoły o jasno określonym charakterze? Z czego ten charakter wynika?

Prawdopodobnie OU wymienią szkoły Montessori, wyznaniowe, waldorfskie. Jeśli nie podadzą przykładów, OP może wskazać takie szkoły jako przykład świadomego wyboru określonej teorii (systemu wartości) do zaznaczenia specyfiki i określenia charakteru szkoły.

3. Ćwiczenie: Klocki filozoficzne

OP informuje, że można się przyjrzeć szkole, wykorzystując główne kierunki pedagogiki i filozofii pedagogiki. One właśnie mogą stanowić podstawę do przyglądania się szkole w kontekście zarządzania, relacji, podejścia do oceniania, metod i sposobów prowadzenia zajęć oraz innych elementów. Przygotowane dla uczestników zadanie

pozwala na dokonanie refleksji nad funkcjonowaniem szkół/placówek, w których pracują OU i zastanowienie się, czy któryś z analizowanych kierunków mógłby się stać (oprócz wybranych wartości) osią koncepcji pracy szkoły.

OP w kilku słowach omawia PERENIALIZM, ESENCJALIZM, PROGRESYWIZM, REKONSTRUKCJONIZM, ilustrując to slajdami (Obszar V Moduł 1.2 Zał. 6 Koncepcja pracy szkoły). Następnie wręcza uczestnikom koperty z przygotowanymi klockami (Obszar V Moduł 1.2 Zał. 2–5) i prosi, aby posiłkując się tekstami opisującymi teorie (Obszar V Moduł 1.2 Zał. 1 Puzzle), zbudowali swoją szkołę. OU otrzymują również instrukcję na piśmie.

Po „zbudowaniu” swojej szkoły OU łączą się w czwórki i odpowiadają w grupach na pytania: *Jaki kolor dominuje w mojej szkole? O czym to świadczy, na co wskazuje? Czy stosowanie określonych sposobów oceniania i metod nauczania wynika z przemyśleń i świadomego działania wszystkich nauczycieli?*

OU dzielą się refleksjami obejmującymi to doświadczenie na forum. Później odpowiadają na pytanie: *Które z przedstawionych w ćwiczeniu teorii uwzględniłbym/uwzględniłabym w swojej koncepcji pracy szkoły?*

4. Inspiracje, podsumowanie

OP prezentuje na slajdach zilustrowane koncepcje szkoły w Brzoziu, szkoły z Holandii i fragment filmu *Polaris*, mówiący o pięciu punktach *Polaris* (04.22–5.30), jako inspirację do twórczych rozważań: <http://www.youtube.com/watch?v=9rPdeqB5m0o>. OP wskazuje, że dodatkowymi elementami, które mogą posłużyć do formułowania koncepcji, są dokumenty strategii rozwoju gminy i kraju np. Polska 2030 i inne. Na zakończenie OU zapoznają się z tekstem (Obszar V Moduł 1.2 Zał. 7 Szkoła w Morzewcu), który opisuje proces konstruowania koncepcji. Podsumowaniem trenera jest konkluzja o spójności wszystkich działań szkoły.



Materiały szkoleniowe:

- Dla każdej OU: koperta z 4 zestawami klocków w 4 kolorach z materiału Obszar V Moduł 1.2 Zał. 1 Puzzle
- Obszar V Moduł 1.2 Zał. 2–5 (kolory: czerwony, niebieski, zielony i żółty wydrukowane na kartkach w odpowiedniej barwie)
- Obszar V Moduł 1.2 Zał. 6 Koncepcja pracy szkoły
- Obszar V Moduł 1.2 Zał. 7 Szkoła w Morzewcu

Materiały biurowe:

- flipchart
- karteczki samoprzylepne



Obszar V Moduł 1.2 Zał. 6
Koncepcja pracy szkoły



Obszar V Moduł 1.2 Zał. 1
Puzzle



Które z przedstawionych w ćwiczeniu teorii uwzględniłbym/uwzględniłabym w swojej koncepcji pracy szkoły/placówki?



Koncepcje szkoły w Brzoziu, szkoły z Holandii i fragment filmu *Polaris*

Obszar V Moduł 1.2 Zał. 7
Szkoła w Morzewcu

VI.2.1

Obszar VI Moduł 2: Gotowość do uczenia się.

Zagadnienie 1: Mój styl uczenia się



Cel sesji: Poznanie różnych stylów uczenia się i wzmocnienie świadomości uczestników/uczestniczek dotyczącej własnego uczenia się i rozwoju.



Czas: 90 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Wprowadzenie: Mój styl uczenia się

OP we wprowadzeniu odnosi się do konceptualizacji i celów obszaru.

Aby być w roli przywódcy skutecznym i wiarygodnym, należy stawać się zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli modelem osoby uczącej się i rozwijającej, w sposób świadomy realizować swoje potrzeby rozwojowe. Aby wspierać innych w rozwoju, konieczne jest poznanie siebie jako osoby uczącej się.



Obszar VI Moduł 2.1 Zał. 1
Mój styl uczenia się

OU otrzymują materiał (Obszar VI Moduł 2.1 Zał. 1 Mój styl uczenia się), indywidualnie uzupełniają arkusz. OP zadaje grupie pytania: *W jakim stopniu identyfikujecie się z wynikiem kwestionariusza? Jaka była Wasza pierwsza reakcja na wynik?* Chętne osoby dzielą się refleksją na ten temat z innymi. OP dba, by była możliwość swobodnej wypowiedzi.

3. Konsekwencje mojego stylu dla uczenia się

OP prosi, by OU odszukały na sali osoby o podobnych stylach uczenia się. OP identyfikuje te grupy i jeśli pojawia się coś ciekawego, komentuje. Dobrze jest zwrócić uwagę, że w całym zespole (wszystkie grupy razem) dany styl jest dominujący albo że mamy dużą różnorodność stylów uczenia się – jest to element poznawania się całej grupy/zespołu, warto więc to podkreślić. W kolejnym kroku będziemy się odnosić do tego, jakie to niesie konsekwencje dla naszego uczenia się.

W tych samych grupach (osób o podobnym stylu uczenia się) OU tworzą pary. Rozmawiają w trzech rundach i trzech zmianach par (tak aby za każdym razem prowadzić rozmowę z inną osobą z tej samej

grupy „stylowej”). Pierwsze pytanie: *Jak wykorzystywać i rozwijać swój styl uczenia się podczas codziennej pracy w szkole?* Drugie pytanie: *Jakich doświadczeń rozwojowych mam poszukiwać? Co wspiera moje uczenie się?* Trzecie pytanie: *Jakie aspekty mojego stylu mogą być trudne dla innych? O czym muszę w związku z tym pamiętać?*

Każda rozmowa powinna trwać 6 minut, po zakończeniu trzech rund OU dzielą się na forum spostrzeżeniami i wnioskami z rozmowy. Trener po kolei pokazuje zapisane na flipcharcie pytania do kolejnych rund rozmów w parach. Po każdej rundzie OP zapisuje na flipcharcie informacje i wnioski, które pojawiły się podczas rozmów. Jeśli wyrażone zostaną różne opinie, OP zapisuje wszystko, nie dyskutując o słuszności.

4. Podsumowanie

OU mają przed sobą wszystkie trzy plakaty powstałe po rozmowach w parach, wracają do swoich wcześniejszych grup (związanych ze stylami uczenia się). Na podstawie dyskusji i informacji zapisanych na plakatach wyciągają wnioski i tworzą pewien katalog wskazówek dotyczących tego, jak uwzględniać zdobytą wiedzę w swojej pracy (być może się pojawią jakieś dobre praktyki), którymi warto podzielić się po przyjeździe do szkoły z innymi. Grupy zapoznają pozostałych z własną pracą. OP dba, by w refleksji odnieść się do preferencji nauczyciela, który nie może ulegać własnemu stylowi, a powinien organizować proces dla uczniów (co oznacza różnorodność). Jednocześnie warto podkreślić, że przyglądanie się stylom uczenia się to tylko jedna z wielu strategii wspierania procesu uczenia się i nie może być jedyną. Ponadto trzeba zwrócić uwagę, że

myślenie o stylach uczenia się powinno prowadzić do uwzględniania różnorodności, a nie do stosowania jedynie tych metod, które wydają się adekwatne do konkretnego stylu.

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 pracy, ponieważ wiem, że jestem w tym dobra” itp.

Forma: np. e-learning.



*Jakich doświadczeń rozwojowych mam poszukiwać?
Co wspiera moje uczenie się?*



*Jak wykorzystywać i rozwijać swój styl uczenia się podczas codziennej pracy w szkole/
placówce?*



Jakie aspekty mojego stylu mogą być trudne dla innych?



Materiały szkoleniowe:

- Obszar VI Moduł 2.1 Zał. 1
Mój styl uczenia się

Materiały biurowe:

- rzutnik
- laptop
- głośniki
- flipchart
- flamastry

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

Materiały do wykonania zadania: Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1 Dziennik uczenia się.

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

VI.2.2

Obszar VI Moduł 2: Gotowość do uczenia się.

Zagadnienie 2: Moje doświadczenia rozwojowe



Cel sesji: Analiza własnych doświadczeń rozwojowych. Refleksja nad własnym procesem uczenia się. Ustalenie odpowiedzi na pytania: co mnie motywuje, co pomaga, co utrudnia rozwój.



Czas: 90 minut



Sposób pracy: praca indywidualna, warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie: Rzeka zmian

Przed zajęciami OP przygotowuje połączone ze sobą trzy/cztery kartki flipchart z narysowanym na nich konturem rzeki oraz nurtem płynącym w prawą stronę, z kilkoma punktami podpisanymi konkretnymi datami (mogą to być tylko lata), mieszczącymi się w doświadczeniu życiowym osób uczestniczących w warsztacie (ostatnia z dat powinna być bliska teraźniejszości). Przygotowaną rzekę OP wiesza na ścianie lub kładzie na podłodze.

OP prosi OU, by przypomniły sobie ważne sytuacje w ich życiu. Sytuacje powinny być związane z uczeniem się i tymi momentami, które doprowadziły ich do miejsca, w którym są teraz. Zadaniem OU jest odszukanie w pamięci kilku konkretnych doświadczeń, wydarzeń lub spotkań z osobami, które w największym stopniu wpłynęły na ich rozwój zawodowy i uczenie się. Mogą to być historie ze szkoły, studiów czy szkoleń albo takie, które miały związek z nieformalnym uczeniem się. Można zadać pytania: *Jakie doświadczenie, wydarzenia lub spotkania wpłynęły w największym stopniu na Twój rozwój zawodowy i proces uczenia się? Co się wtedy wydarzyło? Dlaczego zapamiętaliście tę sytuację? Co było w niej ważnego? Co Cię motywowało? Co pomagało, a co utrudniało rozwój/uczenie się?*



Jakie doświadczenie, wydarzenia lub spotkania wpłynęły w największym stopniu na Twój rozwój zawodowy i proces uczenia się?

OP pozostawia chwilę czasu na zastanowienie, a potem prosi, by OU wybrały jedną z historii, którą mogłyby przedstawić innym, i zapisały ją na małej kartce papieru. Następnie proponuje, by każda z osób krótko opowiedziała swoją historię, umieszczając ją na przygotowanym plakacie z obrazem rzeki.

OP podsumowuje ćwiczenie, pamiętając, że najistotniejsze jest tutaj odwoływanie się do refleksji OU oraz sytuacji, o których mówili. Należy dążyć do podkreślenia, że oprócz indywidualnego charakteru rozwoju osobistego, o którym była mowa wcześniej (podczas analizy potencjału liderkiego), a także różnorodności doświadczeń – możliwe jest pewne kategoryzowanie doświadczeń osób uczących się (co będzie przedmiotem kolejnego ćwiczenia).

3. Ćwiczenie: Cztery kąty

OP przed zajęciami przygotowuje cztery arkusze flipchart zatytułowane: 1. wyzwania, 2. trudne doświadczenia, 3. uczenie się od innych, 4. szkolenia.

OP przedstawia krótką informację na temat sytuacji, które mają największy wpływ na rozwój liderki.

Z badań wynika, że można wyłonić cztery kategorie doświadczeń, dzięki którym ludzie się rozwijają. Są to trudne doświadczenia i związane z nimi konstruktywne wnioski, wyzwania, do których się „staje na palcach”, ale ich podjęcie i zrealizowanie daje sukces, który uczy i wzmacnia, doświadczenia wynikające z kontaktu z ludźmi będącymi autorytetami oraz szkolenia – jako doświadczenie pracy na umiejętnościach i wiedzy.

OP zachęca OU do zapoznania się z szerszym opisem zawartym w załączniku (Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 1 Jak rozwijają się liderzy).



Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 1

Jak rozwijają się liderzy

Następnie rozkłada cztery przygotowane przed zajęciami plakaty w wybranych miejscach sali i prosi OU, by pomyśleli o sytuacjach, które wybrali do poprzedniego ćwiczenia Rzeka zmian. Proponuje, by zastanowili się, do której z wymienionych kategorii można te sytuacje zaliczyć, wybrali jedną, a następnie stanęli przy tym plakacie, który odpowiada kategorii przypisanej tej sytuacji. Jeśli wybrana przez OU historia nie pasuje do żadnej z kategorii, można zaproponować wybranie innego doświadczenia lub wspólnie spróbować bardziej szczegółowo przyjrzeć się historii i pomóc ją zakwalifikować. Przy plakatach tworzą się grupy, do których zadań należą przedstawienie sobie nawzajem własnych doświadczeń i dyskusja nad pytaniami: *Co się wtedy działo? Dlaczego było to ważne dla rozwoju? Co wpłynęło na rozwojowy charakter wskazanego doświadczenia?* Wypracowane w grupie wnioski spisywane są przez grupy na flipcharcie.

4. Podsumowanie



Materiały szkoleniowe:

- Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 1
Jak rozwijają się liderzy

Materiały biurowe:

- flipchart
- karteczki samoprzylepne



Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1
Dziennik uczenia się

Każda z grup prezentuje je na zakończenie ćwiczenia jako listę czynników potrzebnych, by doświadczenie wspierało rozwój. OP prosi o zapisanie indywidualnych refleksji w Dziennikach uczenia się.

Zadanie rozwojowe

Cel zadania: Refleksja dotycząca własnego rozwoju.

Opis zadania (na czym polega?): Zastanów się nad wszystkim, co wydarzyło się podczas sesji, i zapisz na kartce (będzie ona wykorzystana na przyszłych zajęciach) to, czego się dowiedziałeś(aś) dziś o sobie. Odpowiedz na pytanie: *Jakie doświadczenia z dotychczas zdobytych były dla Ciebie najbardziej rozwijające?*

Forma: np. e-learning.

Sposób przekazania zadania uczestnikom: prośba o zanotowanie refleksji po sesji.

Materiały do wykonania zadania: Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1 Dziennik uczenia się.

Na kiedy do wykonania: ćwiczenie proponuje się przeprowadzić podczas sesji podsumowującej dzień.

Dzień 2

Obszar V Moduł 6: Nadzór pedagogiczny.

V.6.2

Zagadnienie 2: Wymagania państwa wobec szkół i placówek



Cel sesji: Doskonalenie kompetencji dyrektora w zakresie zdolności do podejmowania decyzji i działania zgodnie z przepisami prawa oraz refleksja nad budowaniem systemu zarządzania szkołą opartego na współpracy.



Czas: 60 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

OP przed zajęciami przygotowuje materiał do pracy grup na podstawie aktualnego stanu prawnego. Na ścianie wywiesza nazwy wymagań. Będzie to mapa, którą zapełnią w czasie zajęć uczestnicy.

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Istota wymagań państwa

OP przedstawia uczestnikom fragment rozporządzenia o nadzorze zawierający wymagania państwa wobec szkół i placówek, omawiając jego konstrukcję. OU zostają podzieleni na 12 (lub 6) grup. Każda grupa otrzymuje do analizy jedno (lub dwa) wymagania. Materiałem do pracy jest odpowiedni fragment załącznika do rozporządzenia i poradnik (Obszar V Moduł 6.2 Zał. 1 Przewodnik po wymaganiach). Zadaniem OU podczas pracy w grupach jest udzielenie krótkich odpowiedzi na pytania: *Co jest istotą wymagania?* Jakie przykładowe działania (jedno lub dwa) w szkole/placówce realizują jakiś fragment analizowanego wymagania? Odpowiedzi zapisują na oddzielnych kartkach A4 (osobno istota, oddzielnie każde działanie).

Podsumowanie – wspólne omówienie. Grupy prezentują rezultaty swojej pracy, omawiając i wywieszając przygotowane odpowiedzi. Powstaje w ten sposób dwupoziomowa mapa wymagań. OP inicjuje i prowadzi dyskusje na temat jakości przykładowych działań, w dyskusji tej powinien zwracać uwagę na kryteria/wartości ewaluacyjne.



Obszar V Moduł 6.2 Zał. 1
Przewodnik po wymaganiach



Co jest istotą wymagania?



Materiały szkoleniowe:
• Obszar V Moduł 6.2 Zał. 1
Przewodnik po wymaganiach

Materiały biurowe:

- flipchart
- flamastry
- papier A4

VI.2.3

Obszar VI Moduł 2: Gotowość do uczenia się.

Zagadnienie 3: Wspieranie innych w rozwoju



Cel sesji: Wykorzystanie wniosków z refleksji nad własnym rozwojem do planowania pracy szkoły.



Czas: 45 minut



Forma sesji: np. sala ćwiczeniowa, e-learning, coaching

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie: Wyjście poza strefę komfortu

OP proponuje ćwiczenie, które pozwoli OU oprzeć na doświadczeniu refleksję nad procesem uczenia się dorosłych. Prosi, by OU stanęły w kole i po wysłuchaniu krótkiego opisu zastanowiły się: *Jak czuliście się w podobnej sytuacji? W jakim stopniu komfortowa lub stresująca byłaby ona dla Was?* Na plakacie można narysować koła ilustrujące strefy rozwoju (środek stanowi strefę komfortu, drugi okrąg – strefę uczenia się, trzeci to strefa paniki). OP czyta opisy poszczególnych sytuacji i wyświetla je na slajdzie (Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 2 Wyjście poza strefę komfortu). OU zajmują w przestrzeni sali miejsce odpowiadające ich odczuciom w opisywanej sytuacji. Im bardziej komfortowo się czują, tym bliżej środka podchodzą. OP prosi, by OU zapamiętali swoje miejsce w odniesieniu do sytuacji.



Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 2
Wyjście poza strefę komfortu



Jak doświadczenie i wiedza na temat uruchamiania procesu uczenia się wpływają na moją nauczycielską rolę?

3. Podsumowanie

Po zakończeniu czytania OU podsumowują doświadczenie. OP zwraca uwagę, że

uczenie się jest możliwe dopiero w sytuacji wyjścia poza strefę komfortu. Dla każdego to wyjście jest jednak indywidualnym stanem.



Materiały szkoleniowe:
• Obszar VI Moduł 2.3
Zał. 2 Wyjście poza strefę komfortu

Materiały biurowe:
• flipchart, mazaki

OP zadaje OU pytania: *Jak doświadczenie i wiedza na temat uruchamiania procesu uczenia się wpływają na moją nauczycielską rolę? Jakie zmiany moglibyście wprowadzić? O czym musi pamiętać dyrektor? Co trzeba zrobić, żeby wspierać innych w rozwoju, pomagając im wyjść poza sferę komfortu?*

Zadanie rozwojowe

Cel zadania: Podzielenie się podczas dyskusji w zespole refleksjami na temat poszukiwania doświadczeń rozwojowych.

Opis zadania (na czym polega?): Pamiętając o wypracowanych podczas sesji wnioskach dotyczących warunków, aby doświadczenia były uczące, zasad uczenia się dorosłych oraz materiału pomocniczego (Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 1 Jak rozwijają się liderzy), przeprowadź spotkanie rady pedagogicznej (Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 1 Scenariusz rady pedagogicznej), zespołu przedmiotowego, samokształceniowego itp. na temat doświadczeń rozwojowych i planowania rozwoju.

Forma: np. e-learning.

Sposób przekazania zadania uczestnikom: na koniec zajęć OU otrzymują zadanie.

Materiały do wykonania zadania:

- a) Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 1 Jak rozwijają się liderzy,
- b) Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 1 Scenariusz rady pedagogicznej,
- c) Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 2 Wyjście poza strefę komfortu.

Na kiedy do wykonania: przed kolejnym zjazdem.



Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 1
Jak rozwijają się liderzy



Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 1
Scenariusz rady pedagogicznej

Obszar VI Moduł 4: Korzystanie ze wsparcia innych.**VI.4.3****Zagadnienie 3: Sieci wsparcia**

Cel sesji: Uświadomienie możliwości budowania różnorodnych sieci wsparcia w istniejącym systemie.



Czas: 45 minut



Sposób pracy: warsztat

Zadanie przed zajęciami

Opis zadania: Przeczytanie tekstu i odpowiedzenie sobie przez uczestników na pytanie, jakiej formy wsparcia poszukają jako pierwszej i do kiedy.

Materiał: Obszar VI Moduł 4.3 Zał. 1 Sieci wsparcia – dobre praktyki.

Na kiedy do wykonania: przed kolejnym zjazdem.



Obszar VI Moduł 4.3 Zał. 1
Sieci wsparcia

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie: Jak działa sieć?

OP przedstawia przygotowany wcześniej problem z zakresu pracy nauczyciela. Może to być problem wychowawczy lub problem z efektywnym zorganizowaniem lekcji albo jakakolwiek trudność w pracy nauczyciela. Przykładowe problemy: *Janek znowu przeszkadza na lekcji, starsze koleżanki w pokoju nauczycielskim twierdzą, że one nie mają z nim problemu, świetnie sobie radzą. Szukam pomocy.* Lub *Na moich wywiadówkach dzieje się coś niedobrego, ponieważ przychodzi na nie coraz mniej osób.* Sam problem nie jest istotny, ważne, aby uruchomić myślenie o nim, żeby jak najwięcej osób się zgłosiło. Po przedstawieniu problemu OP zadaje pytanie: *Czy ktoś z Was miał podobny problem? Czy ktoś mógłby pomóc mi rozwiązać ten problem?* Nie prosi o podanie konkretnego rozwiązania, a jedynie o akces, o zgłoszenie się. Do pierwszej osoby, która się zgłosi, rzuca kłębek. Pyta: *Czy jeszcze ktoś mógłby udzielić mi rady?* Pierwsza osoba rzuca do tej, która się zgłosi. I kolejny raz do momentu, gdy te osoby, które mogą pomóc, będą połączone nitką. W ten sposób powstaje sieć wsparcia dla trenera. OP organizuje dyskusję wokół pytań: *Co jest impulsem powstawania sieci? Co sprzyja powstawaniu sieci?* Trener prosi, aby co druga osoba zrobiła krok do przodu. *Co się teraz stanie z naszą siecią? W takim razie jaka powinna być nasza sieć? Co będzie sprzyjało podtrzymywaniu, budowaniu sieci? Jakie są zagrożenia?* OP spisuje podane wnioski na plakacie). W sieci powinno być napięcie, czyli coś, co musi trzymać konstrukcję.



Co jest impulsem powstawania sieci?



Co będzie sprzyjało podtrzymywaniu, budowaniu sieci? Jakie są zagrożenia?

3. Podsumowanie

Sieć współpracy, która skupia grupę osób lub instytucji, powstaje z potrzeb i nie wymaga żadnych czynności prawnych. Funkcjonuje poza kontrolą władz na zasadach samoregulacji i samoorganizacji. Działa na podstawie aktywności członków, których łączą więzi współpracy. W sieci nie ma wyodrębnionego przywódcy i charakteryzuje ją niski stopień sformalizowania działań, jest bardziej procesem niż efektem.



Obszar VI Moduł 4.3 Zał. 1
Sieci wsparcia



Materiały szkoleniowe:
• Obszar VI Moduł 4.3 Zał. 1
Sieci wsparcia

Materiały biurowe:
• pisaki, arkusze A3, A4

OU otrzymują dobre praktyki (Obszar VI Moduł 4.3 Zał. 1 Sieci wsparcia), przeglądają, zastanawiają się, które sieci mogą wykorzystać w swojej praktyce szkolnej. Dostają też materiały o coachingu i mentoringu z informacją OP, że na sesji poznaliśmy formę wsparcia, jaką jest sieć, ale można korzystać także z innych form wsparcia, np. coachingu (poprzedni zjazd) lub mentoringu. Indywidualna refleksja nad przydatnością poznanych form wsparcia.

Obszar V Moduł 4: Uwarunkowania prawne.

V.4.3

Zagadnienie 3: Rozwój zawodowy nauczyciela



Cel sesji: Pogłębienie wiedzy na temat odpowiedzialności spoczywającej na dyrektorze szkoły w zakresie rozwoju zawodowego nauczycieli. Pogłębienie wiedzy na temat prawa obowiązującego w tym zakresie.



Czas: 90 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Wprowadzenie

OP proponuje wspólne oglądanie czterech krótkich wykładów Antonego Jeżowskiego na temat rozwoju zawodowego nauczycieli z wykorzystaniem metody grup eksperckich (jigsaw). Dzieli OU na cztery grupy. Każda z nich ogląda inną część wykładu (wyszczególnione poniżej), notuje ważne informacje, po czym wspólnie ustala odpowiedzi na pytania: *Co w wykładzie było najistotniejsze? Jakie informacje budzą ich wątpliwości? Które z zagadnień chcieliby wyjaśnić, zgłębić, poszerzyć?* OU ustalają, jaką informację muszą przekazać innym, by ich wiedza była podobna. Grupy przygotowują także trzy pytania sprawdzające przyswojenie wiedzy przez innych. OP zwraca uwagę, że te pytania pozwolą też zorientować się, jak skutecznie przekazywali swą wiedzę jako eksperci. Przypomina również, jak będzie wyglądała dalsza praca metodą (nowe grupy, w których eksperci przekazują wiedzę).

3. Praca metodą jigsaw

OU oglądają wybrane filmiki, pracują najpierw w grupach ekspertów, a następnie dzielą się wiedzą z innymi. Dbamy o to, by wszystkie etapy metody zostały wykorzystane (zwłaszcza sprawdzanie opanowania poprzez udzielanie odpowiedzi na pytania przygotowane przez ekspertów). Po sprawdzeniu OP zbiera pytania, jakie pojawiają się w związku z tematem finansów publicznych. Przypomina, że odpowiedzi będą udzielone na forum. Zachęca do dyskusji na platformie i poszukiwania odpowiedzi na pytania w konkretnych aktach prawnych.

4. Podsumowanie

OP z metapoziomu komentuje metodę, przypominając, że wykorzystujemy ją po raz drugi na zjeździe jako utrwalenie. Podkreśla, że ten moment zajęć, czyli przyglądanie się procesowi z metapoziomu (w tym refleksja nad metodami) służy ich wiedzy na temat procesu własnego uczenia się i realizuje tym samym obowiązek pracy nad kompetencją kluczową „uczenie uczenia się”.

Lista materiałów niezbędnych do przeprowadzenia sesji:

Materiały szkoleniowe

Zagadnienie: Rozwój zawodowy cz. 1.

Prowadzący: Antoni Jeżowski.

https://www.youtube.com/watch?v=z68JildN0FY&index=1&list=PL7_mJHhvgjsbvEiWHMFmkhsrJSphcnOeg.

Zagadnienie: Rozwój zawodowy cz. 2.

Prowadzący: Antoni Jeżowski.

https://www.youtube.com/watch?v=1TeRzQyHDmA&index=2&list=PL7_mJHhvgjsbvEiWHMFmkhsrJSphcnOeg.

Zagadnienie: Rozwój zawodowy cz. 3.

Prowadzący: Antoni Jeżowski.

https://www.youtube.com/watch?v=uQsRSPsg-YQ&list=PL7_mJHhvgjsbvEiWHMFmkhsrJSphcnOeg&index=3.

Zagadnienie: Rozwój zawodowy cz. 4.

Prowadzący: Antoni Jeżowski.

https://www.youtube.com/watch?v=DqjhgXsq7fw&index=4&list=PL7_mJHhvgjsbvEiWHMFmkhsrJSphcnOeg.



Materiały biurowe:

- flipchart, mazaki

Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

VI.7.1

Zagadnienie 1: Dziennik uczenia się



Cel sesji: Indywidualna analiza procesu uczenia się. Pogłębienie refleksji nad poszczególnymi częściami kursu. Przeniesienie doświadczeń z kursu na pracę w szkole z nauczycielami i uczniami.



Czas: 45 minut. Na koniec zjazdu lub po każdym dniu zjazdu. Przez cały okres kursu.



Forma sesji: warsztat, praca własna

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Omówienie zasad prowadzenia refleksji w kursie

OP przedstawia OU przygotowane w kursie narzędzia utrwalania i notowania refleksji. Szczególnie mocno podkreśla wartość Dziennika uczenia się, w którym możliwe jest spisywanie własnych refleksji na temat danego doświadczenia rozwojowego, nazywanie najistotniejszych rzeczy. Dziennik może być wykorzystywany do autorefleksji po każdym module tematycznym, np. po jednym dniu zjazdu lub po całym zjeździe (jeśli dotyczył jednego obszaru, np. prawa).

Refleksja może również być zorganizowana wokół pytań (przykłady): *Z czym kończysz sesję/zjazd? Co było dla Ciebie najistotniejsze? Jakie swoje kompetencje potwierdziłeś/potwierdziłaś, a jakie warto uzupełnić? Jak oceniasz możliwość zastosowania nowych struktur / wiedzy / narzędzi w swojej pracy? Czy jest coś, co zrobisz po tym doświadczeniu, jeśli tak, to co to będzie? Czego potrzebujesz od kolegów/szkoły, żeby stosować tę metodę?*

3. Refleksja nad zagadnieniami zjazdu

OP organizuje refleksję w wybrany przez siebie sposób.

Zadania rozwojowe po drugim zjeździe

1. Poza zadaniami rozwojowymi zapisanymi w sesjach w zjeździe, OU wykonują:

Zadanie projektowe 2: Dziennik uczenia się (Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1 Dziennik uczenia się).

Dyskusje na forum związane z zadaniami rozwojowymi i projektowym.



Materiały szkoleniowe:

- Obszar VI Moduł 7.1 Dziennik uczenia się

Materiały biurowe:

- np. długopisy

Materiały: Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1 Dziennik uczenia się (przekazany uczestnikom podczas pierwszego zjazdu).

Forma: zapisanie pliku w elektronicznym portfolio kursu, dyskusja na forum kursu.

Kiedy do wykonania: przed kolejnym zjazdem.

Załączniki

I.1.1 Zał. 1: Przywództwo i zarządzanie	28
I.1.2 Zał. 2: Zasady przywództwa edukacyjnego	32
I.1.2 Zał. 3: Karta obserwacji	34
V.1.2 Zał. 6: Koncepcja pracy szkoły	35
V.1.2 Zał. 1: Puzzle	38
V.1.2 Zał. 2: Kolor czerwony puzzle	43
V.1.2 Zał. 3: Kolor niebieski puzzle	44
V.1.2 Zał. 4: Kolor zielony puzzle	45
V.1.2 Zał. 5: Kolor żółty puzzle	46
V.1.2 Zał. 7: Szkoła w Morzewcu	47
VI.2.1 Zał. 1: Mój styl uczenia się	48
VI.2.2 Zał. 1: Jak rozwijają się liderzy	55
V.6.2 Zał. 1: Przewodnik po wymaganiach	58
VI.2.3 Zał. 2: Wyjście poza strefę komfortu	70
VI.2.3 Zał. 1: Scenariusz rady pedagogicznej	71
VI.4.3 Zał. 1: Sieci wsparcia	72
VI.7.1 Zał. 1: Dziennik uczenia się	74

Obszar I Moduł 1.1 Zał. 1

Przywództwo i zarządzanie

Specyfika przywództwa edukacyjnego

Przywództwo edukacyjne dotyczy sfery edukacji, której głównym celem są uczenie się i rozwój. Stąd całkowite podporządkowanie wszelkich działań priorytetowi, który można nazwać tworzeniem warunków do uczenia się indywidualnego i organizacyjnego. Mowa tu o działaniu długofalowym, nastawionym na przyszłość, gdzie jakość rozumiana jest w bardzo szerokiej perspektywie jako zrównoważony rozwój społeczny (dzięki indywidualnemu rozwojowi uczniów), a szkoła projektowana jest tak, aby realizować potrzeby uczniów zwłaszcza w zakresie uczenia się.

Chociaż za przywództwo uważa się powszechnie i często zestaw cech lub umiejętności danej jednostki, proponuję, aby pozostać przy innym rozumieniu przywództwa – jako procesu zachodzącego w grupach ludzi i charakteryzującego się kilkoma, wyraźnie pokazującymi jego specyfikę, właściwościami.

Przywództwo edukacyjne to proces, który dotyczy procesów nauczania i uczenia się. Jego cele specyficzne zależą od kontekstu, w których przebiega kształcenie, ale celem głównym pozostaje uczenie się osób. Bardzo trudno wyobrazić sobie autentyczne uczenie się bez zaangażowania wszystkich uczestników tego procesu. Edukacja to proces, w którym wykluwa się wspólnota uczących się, dzięki zaangażowaniu umysłu, emocji, poprzednich doświadczeń, wrażliwości na warunki działania i na inne osoby, z jednoczesnym odwołaniem się do wartości akceptowanych przez daną społeczność. Podobnie rzecz ma się z przywództwem. Nie jest ono cechą jednostki czy nawet grupy, ale jakością organizacyjną – efektem współpracy wielu osób. Potencjał przywódcy wiąże się więc nie z charyzmą, autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz ze zdolnością zwiększania partycypacji członków organizacji w procesie decyzyjnym. Przywódca edukacyjny doskonali umiejętność uzewnętrzniania potencjału innych. Wspólnie z grupą tworzy sytuacje umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów.

Istotną właściwością przywództwa edukacyjnego jest jego zbiorowy charakter: przywództwo zawsze zachodzi przez interakcje między ludźmi. Wartością autoteliczną przywództwa edukacyjnego są szeroka partycypacja pracowników w procesie budowania wizji oraz podejmowania decyzji i wprowadzanie ich w życie, a przez to branie odpowiedzialności za ich rezultaty (Mazurkiewicz, 2011). Niestety w wyniku tradycyjnej organizacji pracy w większości organizacji, w tym także i w szkole, tylko nieliczni zajmują stanowiska kierownicze albo przejmują główną rolę w podejmowaniu decyzji, inspirowaniu czy zachęcaniu do działania. Dlatego podkreślać należy, że paradygmat przywództwa edukacyjnego zakłada nowe zadanie dla osób tradycyjnie obdarzonych przywódczymi obowiązkami. Powinny one budować przywództwo, które uzewnętrznia się jako jakość organizacyjna – zdolność do przetrwania w jak najlepszej kondycji dzięki zaangażowaniu wszystkich pracowników (Ogawa, Bossert, 2000).

Przywództwo edukacyjne to w dużym stopniu proces podobny do nauczania i uczenia się, gdyż wiąże się z wyzwaniem w innych zdolności do wykonywania zadań jak najlepiej, a jednocześnie z poczuciem sensowności, godności, szacunku dla innych i zadowolenia (Mazurkiewicz, 2011). Blanchard, opisując koncepcję uprawniania innych do bycia pełnowartościowym pracownikiem, uważa, że nowocześni przywódcy muszą się skupić na zaprojektowaniu procesu współpracy w taki sposób, aby dać wszystkim pracownikom szansę na wyzwolenie drzemiącej w nich władzy, wynikającej z ich wiedzy, doświadczenia i motywacji, oraz ukierunkowanie tej siły na osiągnięcie wyników (ang. *empowerment*) (Blanchard, 2007). Nie jest dziś możliwe, aby to formalny lider organizacji brał całą odpowiedzialność za jakość pracy organizacji czy jakość jej produktów.

Wszyscy pracownicy, dysponując różnego rodzaju zasobami, przyczyniają się do podejmowania jak najlepszych decyzji i działań o jak najwyższej jakości. Takie podejście do przywództwa uzewnętrznia czasami sprzeczności między celami jednostki w organizacji a celami organizacji. Przywództwo rozumiane jako sieć relacji budowanych dla dobra organizacji może więc prowadzić do poczucia zmniejszania znaczenia jednostki i jej potrzeb. Dlatego w przywództwie najważniejsze jest rozwijanie instytucji

społecznej – umowy między profesjonalistami, która ma za zadanie zapewnić organizacji istnienie. Mniej istotne jest wpływanie na jednostki, aby „coś” zrobiły, czy karanie ich lub wynagradzanie, ważniejsze, aby wspólnie wypracowywać poczucie sensu i wewnętrzną potrzebę zrealizowania dobrze zdefiniowanego celu. Środkiem do osiągnięcia sukcesu są tu nie działania indywidualne, ale społeczne interakcje.

Warunkiem pojawienia się przywództwa edukacyjnego jest odpowiednie nastawienie osób sprawujących formalne funkcje przywódcze wobec własnego stanowiska, wobec siebie, a przede wszystkim wobec innych. Liderzy nie działają w próżni, ale zawsze w środowisku stworzonym przez ludzi z ich doświadczeniami, oczekiwaniami czy założeniami. Jesteśmy kulturowo, historycznie i społecznie zdeterminowani. Decyzja o wzięciu odpowiedzialności za własne czyny i funkcjonowanie organizacji czy grupy, w której się działa, powinna brać się z głębokiego zrozumienia własnych powodów, a nie nacisków zewnętrznych, czy też przelotnej zachcianki. Pełnienie funkcji przywódcy nie oznacza czerpania korzyści, cieszenia się szacunkiem dzięki zajmowanej pozycji czy przypisywania sobie sukcesów zespołu. Pełnienie funkcji przywódcy edukacyjnego oznacza konieczność wyrobienia wysokiego poziomu samoświadomości i poczucia własnej wartości, ale jednocześnie wycofanie się, zostawienie przestrzeni współpracownikom zarówno na rozwój, jak i pracę oraz sukcesy. Autentyczny przywódca edukacyjny rozumie, że jego największym sukcesem będą ludzie, współpracownicy odpowiedzialni za swoje zadania, kreatywnie podchodzący do problemów, gotowi do tego, aby bez lęku dyskutować nowe pomysły czy udzielać szczerzej informacji zwrotnej (Mazurkiewicz, 2011). Punktem wyjścia dla każdego przywódcy jest zobaczenie siebie w kontekście organizacji – refleksja nad własnymi przekonaniem, wartościami i priorytetami, która prowadzi do zrozumienia konsekwencji ich posiadania dla działań innych osób w organizacji czy całego systemu.

Każda próba zbudowania modelu przywództwa edukacyjnego powinna być rozumiana wyłącznie jako rama (czy struktura) dla prowadzenia rozważań na temat specyfiki przywództwa przydatnego danej organizacji czy społeczności w konkretnym kontekście kulturowym, geograficznym

i czasowym. Przywództwo edukacyjne charakteryzuje się specyficzną wrażliwością osób zaangażowanych w ten proces, przejawiającą się w ciągłym poszukiwaniu sposobów na budowanie wspólnoty, wizji organizacji i specyficznego (dla organizacji) podejścia do realizacji zadań. Trudno o precyzyjne wytyczenie granic między wskazanymi obszarami, trudno również wyrokować, który z nich jest ważniejszy, ale nie ma też potrzeby, aby te granice za wszelką cenę wytyczać i decyzje o istotności podejmować. Ważne jest natomiast, żeby osoby biorące udział i odpowiedzialne za proces przywództwa edukacyjnego były świadome tego, jak wiele różnych elementów składa się na końcowy rezultat funkcjonowania instytucji i pracy grupy ludzi. Wyrobienie tego rodzaju świadomości to moment, w którym można rozpocząć pracę nad doskonaleniem potencjału przywódczego, zarówno jednostki, jak i grupy.

(na podstawie: G. Mazurkiewicz, *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat?*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo w szkole i jej otoczeniu*, Diffin, Warszawa 2011)

Uczenie się to proces kulturowy i emocjonalny, a takie też jest przewodzenie ludźmi, którzy są uczestnikami tego procesu. Przywództwo to połączenie wszystkich możliwych sposobów bycia z innymi i wpływania na nich, nie przez prymitywne sterowanie ich zachowaniami, ale raczej dzięki głębokiemu, osobistemu kontaktowi. Przywództwo to **umiejętność wyzwiania w innych zdolności do wykonywania zadań** jak najlepiej, a jednocześnie z poczuciem sensowności, godności, szacunku dla innych i zadowolenia (Blanchard, 2007).

Przywódca edukacyjny: osoba, która przede wszystkim posiada siłę przekonywania i uzewewnętrzniania potencjału innych. Jest to możliwe, ponieważ taki lider jest w stanie przyjąć odpowiedzialną postawę wobec siebie, świata i szkoły, poprzez samopoznanie i refleksję oraz świadomość roli, przydatną dla tworzenia szkoły uczącej się.

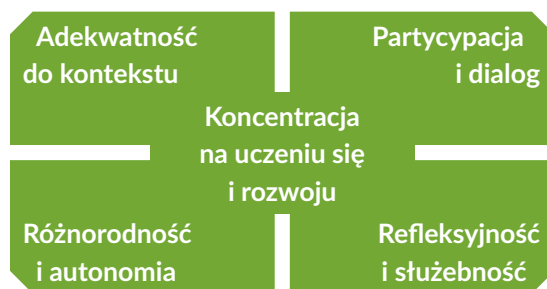
Taki przywódca zaprasza do procesu przewodzenia innych pracowników, budując kulturę współodpowiedzialności i zarządzania skoncentrowanego na transformacji, a nie na odtwarzaniu rzeczywistości czy wypełnianiu obowiązków narzuconych przez biurokrację. Przywódcy

w edukacji muszą przeprogramować się z nawyku brania odpowiedzialności „za wszystko”, na branie odpowiedzialności za jak najlepsze warunki rozwoju i działania współpracowników, tak aby zbudować klimat organizacyjny, który uwolni drzemiące w pracownikach wiedzę, doświadczenie i motywację.

Warto podkreślić, że tradycyjne przywództwo stało się we współczesnych organizacjach (często zbudowanych na podobieństwo sieci) prawie niemożliwe. Ludzie odgrywający rolę przywódców działają w nich raczej jako koordynatorzy wspomagający komunikację i współpracę grupy, podsycający zaangażowanie oraz funkcjonują jako katalizatory zmian, coachowie, nauczyciele czy integratorzy (Avery, 2009).

Przywódca edukacyjny dzieli się swoją władzą, a będąc jednocześnie osobą motywującą, zachęca do wykorzystania własnego potencjału w celu jak najlepszego współdziałania. Przywództwo obejmuje tu umiejętność budowania zespołu współpracującego i zorientowanego na realizację celów (Reinhartz, Beach, 2004), które zostały wygenerowane wewnątrz instytucji przez zespół.

Nie ma jednego prawidłowego stylu kierowania, tak jak nie ma jedynej słusznej teorii przywództwa. Obserwując trendy w zarządzaniu i przemiany, jakie zachodzą w ostatnich latach w świadomości ludzi, można zauważyć zwiększony nacisk na zapraszanie innych do procesu kierowania, podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności za organizację, w której się pracuje. Organizacje, które odnoszą sukces, mają strukturę i misję, wartości i znaczenie, zdefiniowane przekonania i pasję, dają swoim pracownikom możliwość poczucia satysfakcji i zabawy, potrafią pogodzić sprzeczność, jaka czasami pojawia się między symboliczną i metaforyczną ekspresją tego, co ważne, a osiągnięciem praktycznych celów. Odchodzi się od manipulacji i nawoływań do poświęceń po to, by pracownicy mogli zobaczyć rzeczywistość taką, jaka ona jest. Przywództwo w edukacji to nie prowadzenie grupy według znanych punktów orientacyjnych z mapą w ręku, to raczej podróż z wieloma objazdami, zawracaniem, pytaniem o drogę, i tylko lub aż tylko na to trzeba być przygotowanym – na ciągłe zmiany kierunku, tempa i środka lokomocji. Przywódca w edukacji (lider edukacyjny) widzi problemy w całościowym kontekście i rozumie proces uczenia się.



Rys. 1. Czym charakteryzuje się przywództwo edukacyjne?

Źródło: opracowanie własne.

1. Koncentracja na procesie uczenia się i rozwoju (**uczenie się**). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym cel działania jest jasny i akceptowany. W każdym aspekcie działalności organizacji widać, że priorytetem jest uczenie się jej członków.
2. Refleksja nad warunkami funkcjonowania, potrzebami społeczności, trendami społecznymi, filozofią i podejściem do procesu uczenia, która owocuje działaniami adekwatnymi do kontekstu (**adekwatność**). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym występuje przekonanie o sensowności działań, chęć poszukiwania nowych rozwiązań i zgoda na ewentualne błędy wynikające z aktywności, a nie lekceważenia.
3. Nieustanne wspieranie i domaganie się partycypacji wszystkich pracowników w procesie decyzyjnym i dialogu, dzięki któremu definiuje się kierunki działania (**partycypacja**). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym ujawniają się talenty pracowników, widać chęć brania odpowiedzialności za więcej niż niezbędne minimum, zauważa się gotowość do udziału we wszystkich wydarzeniach związanych z działalnością instytucji.
4. Zdolność do pełnienia refleksyjnej służby wobec ludzi i instytucji (**służebność**). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym panuje atmosfera zaufania i wsparcia, a widocznym priorytetem jest chęć niesienia pomocy w rozwiązywaniu problemów. Hierarchia służbowa jest bardzo spłaszczona, szacunek i prestiż zdobywa się w relacjach z innymi, a nie dzięki stanowisku.
5. Uszanowanie autonomii i różnorodności, nawet tej trudnej, odmiennej od głównego nurtu (**różnorodność**). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym zauważa się zdolność

do korzystania ze wszystkich zasobów, także z odmienności i różnorodności, a zasady autonomii pozwalają owe odmienności traktować jako wzmocnienie, a nie obciążenie.

Próba budowania sprawnej organizacji uczącej się, a jednocześnie rozwijanie potencjału przywódczego organizacji wymaga działań wielokierunkowych i o różnym stopniu natężenia. Pięć

wymienionych powyżej cech/obszarów powinno być inspiracją i pomocą, czymś w rodzaju mapy dla osób pracujących nad rozwojem organizacyjnym – wskazówką do poszukiwań. Każdorazowo jednak należy zdecydować, w którym kierunku (kierunkach) się udajemy – co jest obecnie priorytetem dla instytucji.

Obszar I Moduł 1.2 Zał. 2

Zasady przywództwa edukacyjnego

Grzegorz Mazurkiewicz

Osoby pełniące funkcje przywódcze powinny dbać o zdolność pracowników do uczenia się i adaptowania do teraźniejszych warunków. Pracownicy zaczynają wtedy zastanawiać się nad kluczowym pytaniem o cel działania ich organizacji, krytycznie myśleć o strukturach władzy i obowiązujących paradygmatach, a nie tylko o procedurach obowiązujących w organizacji. Warunkiem profesjonalizmu jest świadomość różnych kontekstów: politycznego, społecznego, kulturowego, ekonomicznego czy ekologicznego.

Nie ma jednego scenariusza lub przepisu na przywództwo edukacyjne. Są metafory, wyobrażenia, konteksty czy modele mentalne. Jestem zdecydowanym zwolennikiem porzucenia myślenia o szkole jako o metaforycznej maszynie czy fabryce na rzecz myślenia o niej jako o żywym organizmie. Metafora żywego organizmu zaprasza do myślenia o organizacji jak o procesie wymagającym ciągłej adaptacji i rozwoju wynikających z pragnienia uczenia się i przetrwania. Przywództwo natomiast skupia się na budowaniu relacji dzięki wspólnemu poczuciu sensu, wymianie, uczeniu się, koncentracji na celu i świadomości konieczności zmiany¹.

Wysokiej jakości przywództwo edukacyjne staje się rzeczywistością, gdy bierze się pod uwagę następujące zasady służące jego rozwojowi: zasadę adekwatności, uczenia się, partycypacji, służebności, różnorodności i kompetencji.

Przywództwo edukacyjne powinno prowadzić do nieustającej refleksji nad warunkami funkcjonowania szkoły, akceptowanymi wartościami i potrzebami społeczności, której szkoła służy, trendami społecznymi, filozofią i podejściem do procesu uczenia. Refleksja ta owocuje działaniami adekwatnymi do kontekstu. W organizacji o wysokim potencjale przywódczym panuje więc

przekonanie o sensowności działań prowadzonych w szkole, chęć poszukiwania nowych rozwiązań i zgoda na ewentualne błędy wynikające z aktywności, a nie lekceważenia. Nie chodzi jednak o to, aby szkoła była uzależniona od kontekstu, ale raczej na kontekst wrażliwa, również w sposób aktywny z zamierzeniem zmiany kontekstu, gdy taka potrzeba zachodzi. To właśnie adekwatność.

Przywództwo edukacyjne koncentruje się na procesie uczenia się i rozwoju. Przywódca nie tylko promuje ten cel, ale także sami się uczą, jednocześnie zapewniając szansę uczenia się wszystkim (uczniom, nauczycielom i innym obecnym w szkole). Wymaga to również odpowiednich kompetencji umożliwiających organizację tego procesu oraz zapewnienie niezbędnych zasobów. W organizacji o wysokim potencjale przywódczym cel działania jest jasny i akceptowany. Znajduje się czas na refleksję nad procesem uczenia się. W każdym aspekcie działalności organizacji widać, że priorytetem jest uczenie się jej członków. To zasada koncentracji na uczeniu się.

Przywództwo edukacyjne nieustannie wspiera się i domaga partycypacji wszystkich pracowników, ale też uczniów i rodziców, w procesie decyzyjnym i w dialogu, dzięki któremu definiuje się kierunki działania szkoły. Nie można zmienić szkolnej rzeczywistości przez nakazy, ale przez wspólną pracę i budowanie kultury organizacyjnej w codziennym zmaganiu się z rzeczywistością. Tak buduje się też poczucie wspólnoty i rozumienie systemu, jakim jest szkoła. Jak podkreślają Vivienne Collinson i Tanya Fedoruk Cook, demokracja wymaga uczestnictwa obywateli w „rządzeniu”. To właśnie szacunek dla wkładu uczestników jest podstawową wartością, gdy podkreśla się znaczenie równości i uczestnictwa zamiast kontroli². W organizacji o wysokim potencjale przywódczym ujawniają się talenty pracowników, widać chęć brania odpowiedzialności za więcej niż niezbędne minimum, zauważa się gotowość do udziału we wszystkich wydarzeniach związanych z działalnością instytucji. Tak uzewnętrznia się zasada partycypacji.

1 C. Day, *The layering of leadership*, [w:] J. Robertson, H. Timperley (red.), *Leadership and Learning*, SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC 2011, s. 15.

2 V. Collinson, T.F. Cook, *Organizational Learning. Improving Learning, Teaching, and Leading in School Systems*, SAGE Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi 2007, s. 137.



Rys. 2. Zasady służące rozwojowi przywództwa edukacyjnego

Źródło: opracowanie własne.

Przywództwo edukacyjne wiąże się też z zdolnością do pełnienia refleksyjnej służby wobec ludzi i instytucji. Przywódcy są w stanie zrozumieć potrzeby i emocje innych, ale są też świadomi siebie, co pozwala im na służenie ludziom bez obawy o utratę prestiżu, a z przekonaniem, że nie osiągnie się sukcesu bez pełnego zaangażowania. Tacy przywódcy działają przede wszystkim dla dobra innych, wspierają w rozwoju i dbają o dobrostan. Bycie w służbie wymaga ukierunkowania ludzi i organizacji na realizację wizji i długofalowy sukces oraz dostrzeganie celów związanych ze społecznością i środowiskiem³. W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym panuje atmosfera zaufania i wsparcia, a widocznym priorytetem jest chęć niesienia pomocy w rozwiązywaniu problemów. Hierarchia służbowa jest bardzo spłaszczona, szacunek i prestiż zdobywa się w relacjach z innymi, a nie dzięki stanowisku. To zasada służebności.

Przywództwo edukacyjne wiąże się też z uszanowaniem autonomii i różnorodności, nawet tej

trudnej, odmiennej od głównego nurtu. Przywódcy starają się wykorzystać potencjał wszystkich, nawet tych, których odmiennosc wydaje się utrudnieniem w pracy organizacji. Różnorodne perspektywy, zwyczaje, a przede wszystkim wartości mogą, przy umiejętnym podejściu do sytuacji zróżnicowania, wesprzeć organizację w rozwoju. W szkole z wysokim potencjałem przywódczym zauważa się zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów, także z odmienności i różnorodności, a zasady autonomii pozwalają owe odmienności traktować jako wzmocnienie, a nie obciążenie. To zasada różnorodności.

Dodatkowo, choć trudno wygenerować jakąś stałą i uniwersalną listę przydatnych kompetencji, które wystarczy rozwinąć, aby stać się skutecznym przywódcą, przywództwo edukacyjne wymaga doskonalenia kompetencji niezbędnych w danej sytuacji. Przede wszystkim niezbędne są kompetencje w zakresie kierowania własnym rozwojem, ale też wszystkie te, które umożliwiają wprowadzanie w życie powyższych zasad. To kompetencje związane z organizacją procesu uczenia się, rozwoju dorosłych, rozumienia otaczającej nas rzeczywistości i reagowania na nią. Kompetencje dotyczące działania zgodnie z założeniami przywództwa edukacyjnego.

3 C. Bezzina, J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo służebne: spojrzenie w przyszłość*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2014.

Obszar I Moduł 1.2 Zał. 3

Karta obserwacji

Prosimy o zapisanie odniesień/przejawów przywództwa edukacyjnego w obserwowanej scenie

Tab. 1. Przejawy przywództwa edukacyjnego

Cechy przywództwa	Fragment pierwszy	Fragment drugi	Fragment trzeci	Podsumowanie
Koncentracja na uczeniu się i rozwoju				
Adekwatność do kontekstu				
Partycypacja i dialog				
Różnorodność i autonomia				
Refleksyjność i służebność				

Źródło: opracowanie własne.

Obszar V Moduł 1.2 Zał. 6

Koncepcja pracy szkoły

Koncepcja pracy szkoły opartej na wartościach. Koncepcja pracy szkoły, podstawy prawne, fundamenty, tworzenie

Gdy następuje zjednoczenie wokół wspólnych wartości i wspólnych celów, zwykli ludzie osiągają niezwyczajne rezultaty⁴.

Ken Blanchard



Rys. 3. Koncepcja pracy szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Treść pierwszego wymagania państwa

POZIOM D

Szkoła lub placówka działa zgodnie z przyjętą przez radę pedagogiczną własną koncepcją pracy, uwzględniającą potrzeby rozwojowe uczniów, specyfikę pracy szkoły lub placówki oraz zidentyfikowane oczekiwania środowiska lokalnego. Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest znana uczniom i rodzicom oraz przez nich akceptowana.

POZIOM B

Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest przygotowywana, modyfikowana i realizowana we współpracy z uczniami i rodzicami.

Progresywizm

- To założenie samorealizacji każdego dziecka.
- Dążenie do skupieniu się na rozwoju każdego dziecka, jako osobie uczącej się.
- Progresywizm zakłada wykonywanie działań i doświadczeń, a nie opieranie się na książkach.
- Angażowanie uczących się do współpracy, interakcji i wyrażania własnego zdania na temat treści.
- Rozwijanie zainteresowań.
- Twórca: John Dewey.
- Kontynuatorzy: William Heard Kilpatrick, Owidiusz Decroly, Cadwallader Colden Washburn, Anton Joseph Sickingler, Celestyn Freinet.

Esencjalizm

- Edukacja elementarna, nauki humanistyczne i ścisłe, użyteczne w przeszłości i prawdopodobnie w przyszłości.
- Esencjalista żywi przekonanie, że są przedmioty niezbędne w funkcjonowaniu młodego człowieka, takie jak: czytanie, pisanie, rachowanie oraz cywilizowane zachowania społeczne, a na poziomie szkoły średniej: historia, matematyka, literatura i języki.
- Wychowujemy kompetentnych obywateli, skutecznych w obszarze ekonomicznym i społecznym.

- Przedstawiciel: Clifton Fadiman.

Parenializm

- A właściwie konserwatyzm.
- Istnieje wspólna wszystkim ludziom odwieczna natura ludzka, której poznanie i doskonalenie jest funkcją szkoły.

4 K. Blanchard, Zarządzanie poprzez wartości, Studio Emka, Warszawa 2004, s. 119.

- Program szkolny powinien się poruszać w zakresie najważniejszych dyscyplin akademickich.
- Program szkoły jest zawsze ten sam i ten sam dla każdego ucznia.
- Twórca: Edmund Burke.

Rekonstrukcjonizm

- Szkoła funkcjonuje w kontekście społecznym.
- Zmiana społeczna jest nieunikniona.
- Szkoły mogą być narzędziami społecznych zmian.
- Grupą, która może być najbardziej oddaną wartościom demokratycznym, są nauczyciele. Dlatego nauczyciele powinni być architektami nowego porządku społecznego.
- Nauczyciele muszą mieć największą wiedzę i szeroką kulturę pedagogiczną.
- Kompetencje nauczycieli oparte są na świadomości społecznej, na świadomości rozwoju.
- Przedstawiciele: Otto Rug, Kazimierz Sośnicki, Zbigniew Kwieciński.

WIEDZA



Rys. 4. Wiedza

Źródło: www.spbedkowice.edupage.org.

KREATYWNOŚĆ



Rys. 5. Kreatywność

Źródło: www.spbedkowice.edupage.org.

UMIEJĘTNOŚCI/ZDOLNOŚCI

DOBRA OPIEKA

ATMOSFERA

CHRZEŚCIJAŃSKA TOŻSAMOŚĆ

WYCHOWANIE



Rys. 6. Wychowanie

Źródło: www.spbedkowice.edupage.org.

KONCEPCJA SZKOŁY



Rys. 7. Koncepcja szkoły

Źródło: Szkoła Podstawowa w Brzoziu. Fot. J. Durszewicz.

WARTOŚCI WYPRACOWANE PRZEZ SZKOŁĘ



Rys. 8. Wartości wypracowane przez szkołę

Źródło: Szkoła Podstawowa w Dębowej Łące. Fot. J. Durszewicz.

Obszar V Moduł 1.2 Zał. 1

Puzzle

Tab. 2. Wybrane kierunki pedagogiki i filozofii pedagogiki

	ESENCJALIZM	PROGRESYWIZM	REKONSTRUKCJO- NIZM / TEORIA KRYTYCZNA	PERENIALIZM
PUZZEL CELU GŁÓWNEGO	<p>„PODRZYMOWANIE ŚWIATA”</p> <p>„Jeśli społeczeństwo ma być liberalne, szkoła musi być konserwatywna”. Celem szkoły jest zachowanie i przekazywanie najważniejszych elementów dorobku kulturowego ludzkości. Tylko człowiek zakorzeniony w tradycji i dobrze wykształcony stanie się dobrym obywatelem demokratycznego państwa. Arthur Bestor: „Szkoła naraża się na pośmiewisko za każdym razem, gdy próbuje zajmować się bezpośrednio rozwiązywaniem problemów realnego życia, zamiast robić to nie wprost – czyli poprzez rozwijanie zdolności intelektualnych”.</p>	<p>SAMOREALIZACJA</p> <p>Należy stworzyć dzieciom najlepsze warunki do osobistego rozwoju, zgodnego z indywidualnymi zainteresowaniami i właściwym danemu dziecku tempem rozwoju.</p>	<p>REWOLUCJA W KULTURZE</p> <p>Szkoła jest elementem śmiałej rekonstrukcji kultury, której dokonywać musi każde pokolenie. Przymus ten wynika z technologicznego i gospodarczego postępu przekształcającego świat – czy tego chcemy, czy nie. Do współtworzenia tej zmiany należy przekonać i przygotować uczniów. Współcześnie w szczególności dawne tradycje i wartości uniemożliwiają szybki rozwój społeczny i należy je zrekonstruować. Szkoła musi mieć tę odwagę i ośmiać do zmiany.</p>	<p>STAĆ SIĘ CZŁOWIEKIEM</p> <p>Istnieje wspólna wszystkim ludziom odwieczna natura ludzka, której poznanie i doskonalenie jest funkcją szkoły. Szkoła to przede wszystkim środowisko wychowawcze, gdzie kształtuje się charakter, a każdemu uczniowi daje się szansę wejścia na drogę ku „pełni człowieczeństwa”.</p>

	ESENCJALIZM	PROGRESYWIZM	REKONSTRUKCJO- NIZM / TEORIA KRYTYCZNA	PERENIALIZM
PUZZEL TREŚCI NAUCZANIA	<p>WIEDZA OGÓLNA Szkoła powinna kształcić w szerokim zakresie, zarówno dyscyplin humanistycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych. Struktura przedmiotów naśladuje strukturę akademicką. Celem jest osiągnięcie wysokiej biegłości i kompetencji w tych dziedzinach.</p>	<p>NIC NIENARUSZALNEGO Treści nauczania nie mogą przesto- nić osoby ucznia. Naturalny sposób uczenia się, rozwiązywanie problemów naukowych czy społecznych są siłą rzeczy interdyscyplinarne i wykorzystują dorobek rozmaitych dziedzin. Podziały akademickie są zbędne. W szczególności należy poznawać metody badawcze wykorzystywane w rozmaitych naukach i czynić z uczniów „małych badaczy”, a nie odbiorców gotowej wiedzy.</p>	<p>DIAGNOZA I ZMIANA Treścią zajęć szkolnych powinny być systematyczna diagnoza problemów współczesnych (np. układu stosunków międzynarodowych, ekologii, społecznych niesprawiedliwości) oraz poznawanie narzędzi zmiany, a także krytyczna analiza barier kulturowych, które zmianę blokują.</p>	<p>HUMANISTYKA Program szkolny powinien poruszać się w zakresie najważniejszych dyscyplin akademickich. Wśród nich szczególnie miejsce przypada humanistyce. Ona bowiem rozwija zmysł etyczny i estetyczny niezbędny każdemu człowiekowi. Tam też studiuje się dzieła, w których zawarto ludzką wiedzę o naszej naturze i sztuce życia. Między naukami humanistycznymi wyróżnić trzeba filozofię (a w niej metafizykę), która scala świat i nadaje sens poznawanej rzeczywistości.</p>
PUZZEL METOD NAUCZANIA	<p>PILNOŚĆ Cokolwiek by mówić o skuteczności takich czy innych metod nauczania, sukces edukacyjny zależy w istocie od pilności i wysiłku ucznia. Dzieci trzeba uczyć rzetelnej pracy. Skądinąd należy wystrzegać się metod, w których uczniowie sami badają coś, co już zostało zbada- ne przez ekspertów. Np. metoda projektu zmusza uczniów do „powtórnego odkrywania Ameryki”, co jest zupełnie nieefektywne.</p>	<p>SWOBODNA AKTYWNOŚĆ Uczymy się przez działanie i należy stworzyć możliwie dużo okazji do spon- tanicznej, twórczej aktywności dla każdego dziecka. Bardzo istotne znaczenie ma eksperyment (wypierany przez fatalną dominację wiedzy książkowej), a szczególnym paten- tem progresywi- stów jest metoda projektowa. Każda szkoła jest laboratorium, gdzie testuje się coraz to nowe techniki nauczania zgodne z potrzebami dziecka.</p>	<p>PLURALIZM Metody nauczania powinny uwzględnić zróżnicowane style uczenia się i społeczne konteksty, w których funkcjonuje uczeń. Postulujemy edukację wielokulturową, uświadamiającą nam ograniczenia naszej perspektywy, a w szczególności badanie języka jako nośnika rozmaitych uprzedzeń i stereotypów.</p>	<p>ĆWICZYĆ UMYŚL Powinniśmy skoncentrować się na analizie arcydzieł – techniki intelektualne, które podczas takiej analizy się poznaje, są najcenniejsze. Pracujemy metodą sokratejską, odwołujemy się do praktyk coachingu. Rozwijamy także zajęcia z logiki i retoryki. Ze szkoły mamy wyjść z wyrobioną „krytyczną inteligencją” – reszty nauczymy się w życiu. Fascynacja wieloma nowoczesnymi metodami nauczania prowadzi do tego, że to, co miało być środkiem, staje się celem.</p>

	ESENCJALIZM	PROGRESYWIZM	REKONSTRUKCJO- NIZM / TEORIA KRYTYCZNA	PERENIALIZM
PUZZEL PROGRAMU	<p>PROGRAM WSPÓLNY Państwo, działając w imieniu wspólnoty kulturowej, decyduje o najważniejszych elementach kształcenia we wszystkich szkołach. Program powinien być stabilny, niepodatny na „społeczne mody i dziecięce kaprysy”. Należy zadbać o jego kumulatywny charakter (usystematyzowanie i stałe poszerzanie zdobytej wiedzy).</p>	<p>ZRÓŻNICOWANIE Programy powinny kształtować się możliwie blisko ucznia i w odpowiedzi na jego potrzeby. W jednej szkole można realizować ich kilka jednocześnie. Program odpowiada przede wszystkim na aktualne wyzwania cywilizacyjne. Doświadczeń przodków nie należy lekceważyć, ale je krytycznie analizować i wykorzystywać to, co wyda nam się w danej chwili wartościowe.</p>	<p>NIEUSTANNIE W RUCHU Szkoła pozostaje w dynamicznym związku z otoczeniem, trwa między nimi nieustanna wymiana – program szkoły jest zmieniany przez środowisko i zarazem zmierza do ulepszenia środowiska. Nie należy obawiać się upolitycznienia szkoły, co i tak bezustannie się dzieje, ale należy pamiętać, że program powstaje w demokratycznej debacie, a nie wynika ze sztywnych przeświadczeń ideologicznych.</p>	<p>PROGRAM „ODWIECZNY” Skoro natura ludzka jest niezmienna, to i odpowiedzi na podstawowe pytania zostały już udzielone. Program szkoły jest więc zawsze ten sam i ten sam dla każdego ucznia. Należy pilnować tylko, aby nie dopuścić do współtworzenia programu tych, którzy kształcenie (będące celem samym w sobie) pragną zinstrumentalizować (np. ludzi biznesu czy polityków).</p>
PUZZEL METOD OCENIANIA	<p>NIENARUSZALNE WYMAGANIA Jasno sformułowane wymagania nie powinny być uchylane z uwagi na jakiegokolwiek pozaintelektualne przesłanki. Sprawdziany powinny być liczne i nietatwe. Należy nagradzać rzeczywiste osiągnięcia.</p>	<p>NATURALNE NAGRODY Tradycyjne ocenianie jest szkodliwe – odwraca uwagę uczniów od naturalnej satysfakcji, jaką daje poznanie czy przekształcenie rzeczywistości, rozbudza postawy narcystyczne, wprowadza ducha zbędnej rywalizacji. Uczniowie sami dostrzegają wartość swojej pracy, gdy dokonują zestawienia zamierzeń i rezultatów. Nie należy zatem przywiązywać się do z góry ustalonych wymagań, a nadto nagradzać także pozaszkolne aktywności ucznia.</p>	<p>BEZ OCEN Ocenianie jest w najlepszym przypadku zbędne, w najgorszym szkodliwe. Zakłada wiedzę o tym, jak coś powinno być zrobione, i funduje relacje dominacji między ocenianym a ocenianym, deprawujące dla obu. Warto w zamian podkreślać wartość spontanicznego, twórczego działania bez względu na wyniki.</p>	<p>WYSOKI STANDARD DLA KAŻDEGO Równość nie polega na „uśrednianiu” wymagań albo pobłażliwości dla słabości ucznia – wszyscy natomiast muszą mieć dostęp do tego samego programu i najlepszych nauczycieli, a wynik zależy od uczniowskiego zaangażowania. Każdy jest w stanie spełnić w jakimś stopniu „uniwersalne standardy doskonałości”, nigdy nie należy zadowalać się osiągnięciami „dostatecznymi”.</p>

	ESENCJALIZM	PROGRESYWIZM	REKONSTRUKCJO- NIZM / TEORIA KRYTYCZNA	PERENIALIZM
PUZZEL PSYCHOLOGICZNY	<p>INTELEKT Podstawową funkcją szkoły jest rozwój intelektualny, który powinien dokonywać się w warunkach jasnego określania zasad i standardów wymagań oraz ich egzekwowania.</p>	<p>MIŁOŚĆ Szkola nie powinna skupiać się wyłącznie na rozwoju intelektualnym – rozwój uczuciowy i społeczny są równie ważne. W celu zapewnienia tego rozwoju potrzebne są przede wszystkim atmosfera miłości i bezpieczeństwa oraz wychodzenie naprzeciw potrzebom konkretnego dziecka. Przymus prowadzi do dziecięcych neuroz.</p>	<p>NATURALNA DOBROĆ Szkola nie tyle powinna planować kształcenie takich czy innych cech, co raczej wykorzystywać to, co przyrodzone: naturalną dobroć, bystrość i realizm dzieci. Wówczas pobyt w szkole będzie radosny.</p>	<p>WOLA I TRZEŻWY OSĄD Klasyczna filozofia europejska trafnie opisała naturę człowieka, w przeciwieństwie do Rousseau i jego następców, którzy przecenili znaczenie emocjonalności. Szkoła w szczególności powinna skupić się na wyrabianiu charakteru, silnej woli oraz krytycznego osądu rzeczy.</p>
PUZZEL ROLI SPOŁECZNEJ SZKOŁY	<p>DYSCYPLINA I CIĄGŁOŚĆ Szkola oparta na dyscyplinie powinna uczyć przede wszystkim szacunku dla prawa i legalnej władzy. Jednocześnie powinna gwarantować międzypokoleniową ciągłość, dzięki uczestnictwu dzieci we wspólnym zasobie wiedzy. W ten sposób wykształcimy dobrych obywateli i rzetelnych pracowników. Szkoła nie może być w żadnym wypadku miejscem eksperymentów „społecznych inżynierów”.</p>	<p>REFORMY SPOŁECZNE Społeczeństwo nieustannie potrzebuje reform, a te pozwalają nam na ciągły postęp. Oświata jest kuźnią społecznej innowacji i podstawowym miejscem, gdzie decyduje się społeczna zmiana. Szkoła, preferując metody oparte na współpracy i wspólnym poszukiwaniu rozwiązań, przygotowuje najlepiej do życia w demokratycznym społeczeństwie.</p>	<p>RADYKALNA ZMIANA Szkola (choć nie tylko ona) uczestniczy w procesie podważania, przewartościowywania i niszczenia społeczno-ekonomicznego i etycznego <i>status quo</i> opartego na niesprawiedliwości, nieadekwatnego do współczesnych i przyszłych wyzwań. Rolą szkoły jest emancypacja, a także dbałość o język jako fundament kultury.</p>	<p>(NIE)UŻYTECZNA PRAWDA Jakości edukacji nie mierzy się finansowym sukcesem absolwentów, nie należy też nakładać na nią inspirowanych ideologiami zadań społecznych.</p>

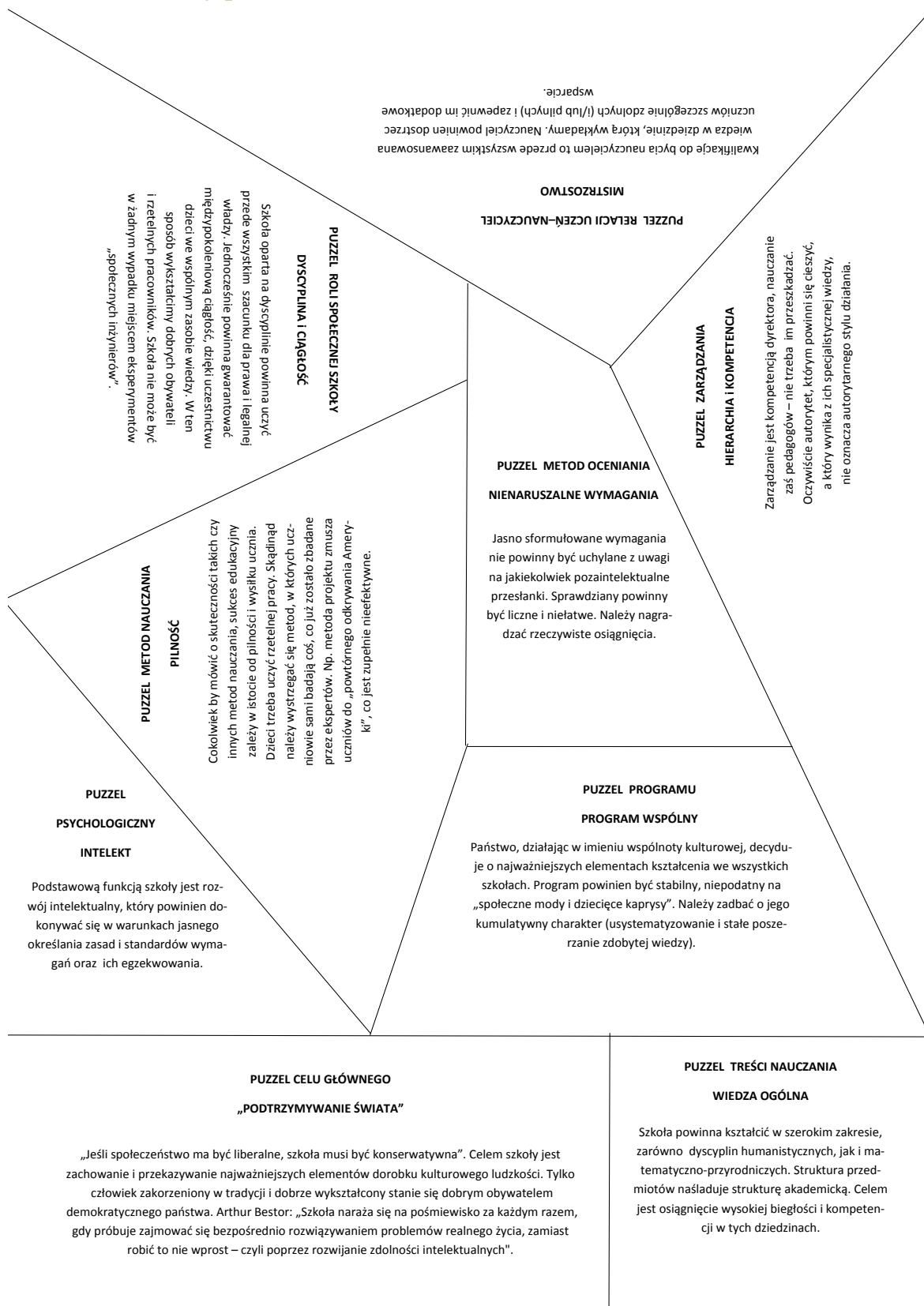
	ESENCJALIZM	PROGRESYWIZM	REKONSTRUKCJO- NIZM / TEORIA KRYTYCZNA	PERENIALIZM
PUZZEL RELACJI UCZEŃ – NAUCZYCIEL	MISTRZOSTWO Kwalifikacje do bycia nauczycielem to przede wszystkim zaawansowana wiedza w dziedzinie, którą wykładamy. Nauczyciel powinien dostrzec uczniów szczególnie zdolnych (i/lub pilnych) i zapewnić im dodatkowe wsparcie.	TOWARZYSZENIE Nauczyciel i rodzice nie powinni niczego narzucać wychowankowi, lecz towarzyszyć mu w jego drodze i wspomagać, jeśli zajdzie potrzeba. W rezultacie uczeń zaakceptuje siebie i będzie sobie radził ze swoimi problemami. Zrezygnować z centralnej roli w klasie i cierpliwie pomagać w organizowaniu uczącej się wspólnoty uczniów – oto wyzwanie dla nauczyciela progresywyisty.	UWOLNIĆ DZIECI Pozostawione same sobie dzieci poradzą sobie nie gorzej niż z pomocą nauczycieli. Formalny proces dydaktyczny należy porzucić i zastąpić go swobodnymi działaniami edukacyjnymi, spontanicznymi i szanującymi autonomię dziecka.	PIELĘGNOWANIE CNÓT Nauczyciel przeszedł już ścieżkę, po której kroczy uczeń – jego atutem jest przede wszystkim duchowa dojrzałość. Specjalistyczna wiedza pedagogiczna nie zastąpi erudycji, którą dają sztuki wyzwolone. Nauczyciel pielęgnuje w uczniu cnoty, takie jak umiłowanie prawdy, sprawiedliwość czy pracowitość, a i sam poddaje się ascezie.
PUZZEL ZARZĄDZANIA	HIERARCHIA i KOMPETENCJA Zarządzanie jest kompetencją dyrektora, nauczanie zaś pedagogów – nie trzeba im przeszkadzać. Oczywiście autorytet, którym powinni się cieszyć, a który wynika z ich specjalistycznej wiedzy, nie oznacza autorytarnego stylu działania.	STRUKTURA OTWARTA Osoby zarządzające szkołą powinny być otwarte na nowatorstwo i eksperyment. Zarządzanie powinno mieć charakter demokratyczny, a pracownicy szkoły powinni być zarazem społecznikami zaangażowanymi w życie lokalne i kształtującymi politykę szkoły w odpowiedzi na pojawiające się wyzwania.	DEMOKRACJA I WOLNOŚĆ Nauczyciel jest „zaangażowanym w transformację intelektualistą” i jako taki powinien być wolny od jakiegokolwiek presji ze strony zwierzchności. W swobodnej dyskusji z rodzicami i uczniami oraz innymi nauczycielami kształtowana jest polityka szkoły. Każdy inny model szkoły jest więzieniem.	PRZECIW DESPOTYZMOWI Szkołe zagraża zarówno despotyzm nauczyciela tłumiącego kreatywność uczniów, jak i despotyzm dzieci, które obdarzone nadmiarem wolności anarchizują szkolne życie ze szkodą dla wszystkich. Mądre zarządzanie świadome jest tych niebezpieczeństw i przechodzi bezpiecznie między Scyllą i Charybdą dwóch despotyzmów.

Warto zajrzeć: Gerald L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Gerald L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Obszar V Moduł 1.2 Zał. 2

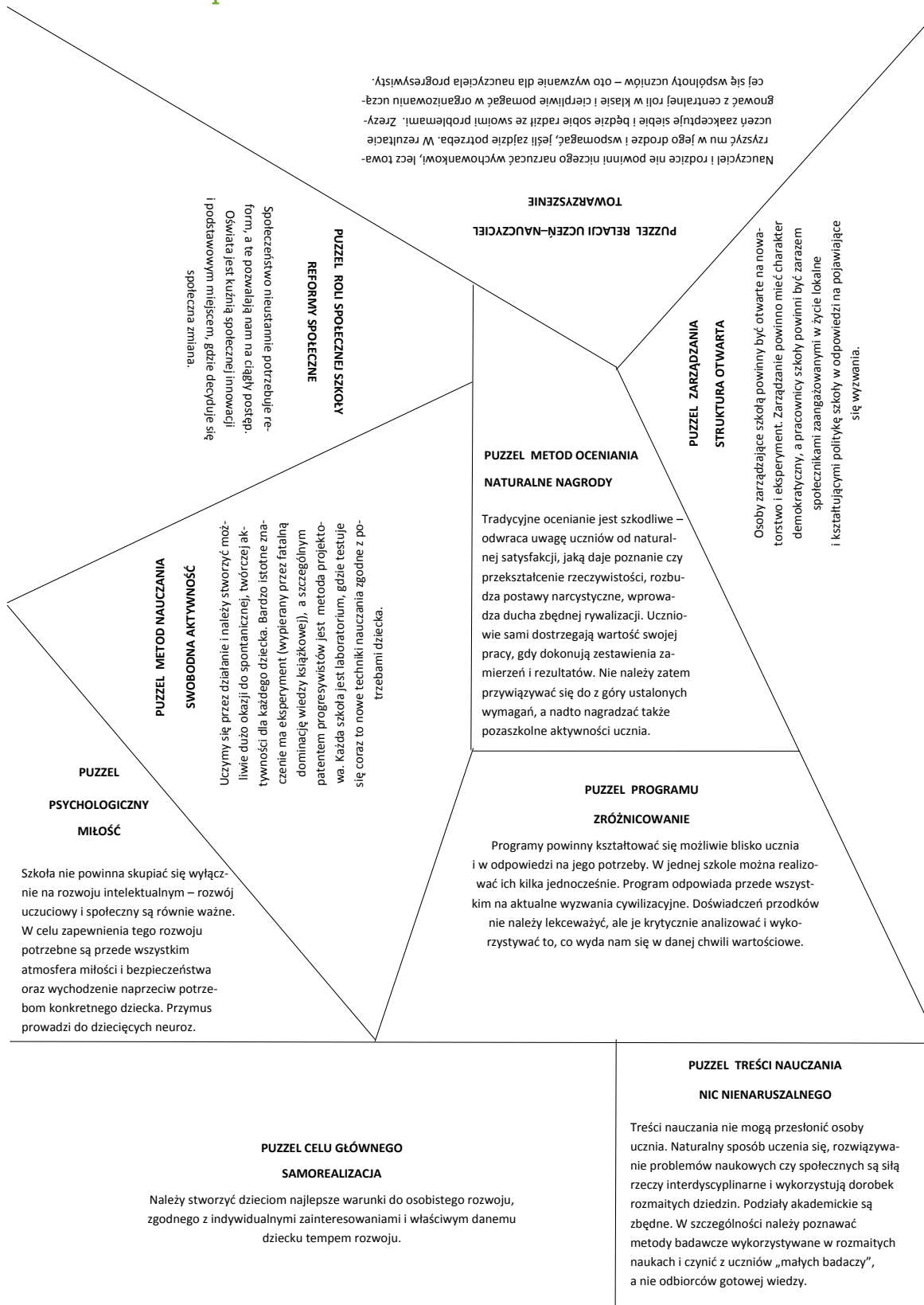
Kolor czerwony puzzle



Rys. 9. Kolor czerwony puzzle

Źródło: opracowanie własne.

Kolor niebieski puzzle

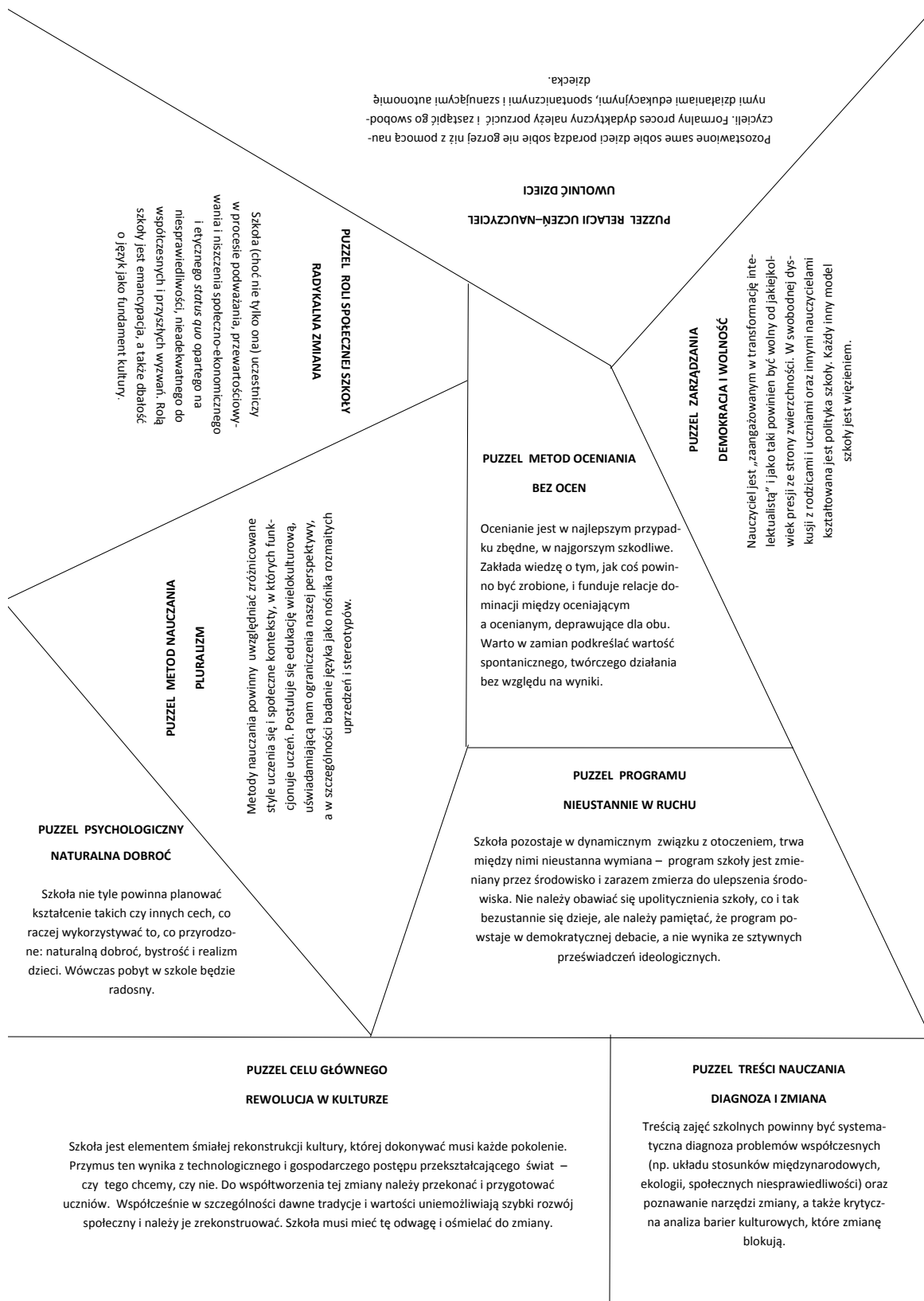


Rys. 10. Kolor niebieski puzzle

Źródło: opracowanie własne.

Obszar V Moduł 1.2 Zał. 4

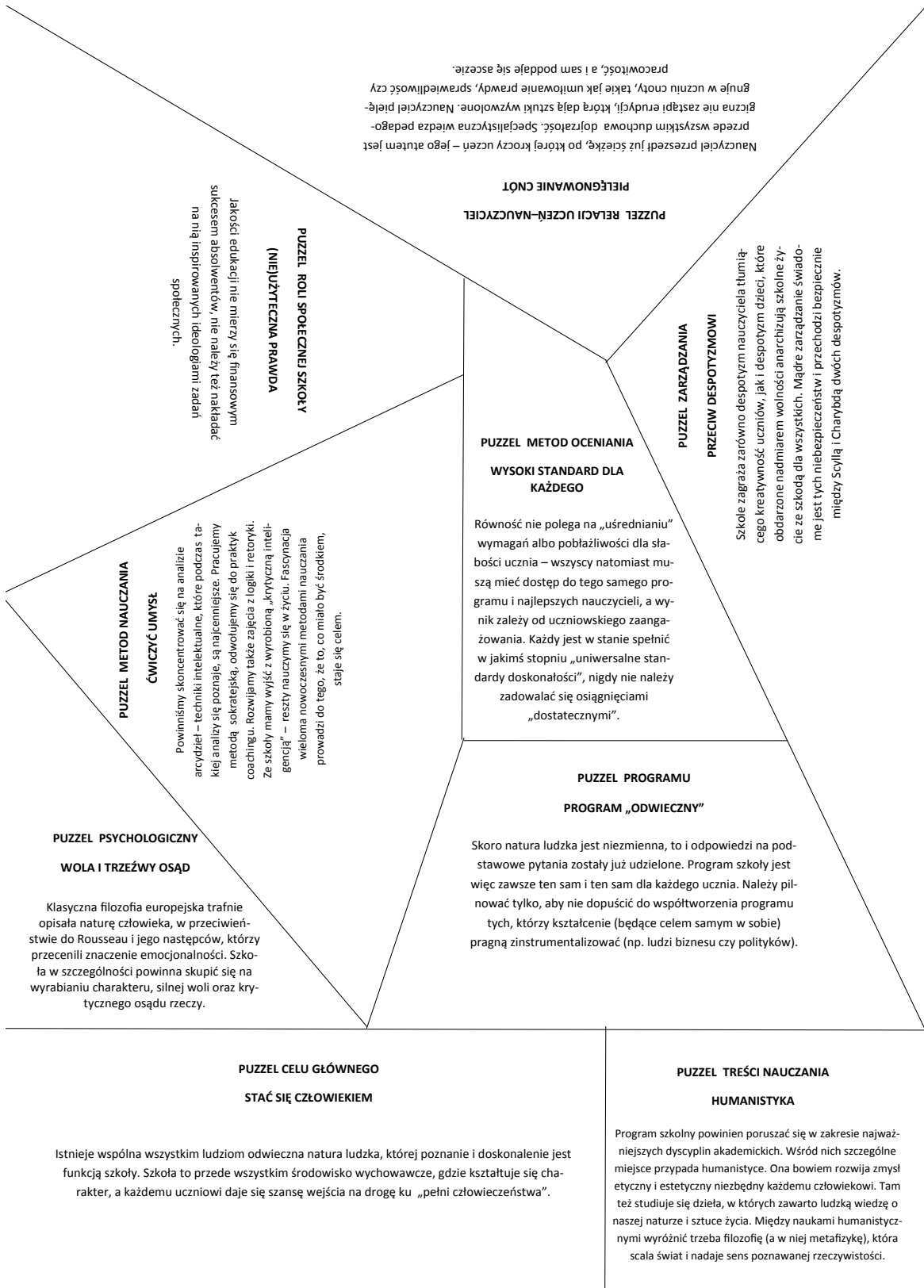
Kolor zielony puzzle



Rys. 11. Kolor zielony puzzle
 Źródło: opracowanie własne.

Obszar V Moduł 1.2 Zał. 5

Kolor żółty puzzle



Rys. 12. Kolor żółty puzzle

Źródło: opracowanie własne.

Obszar V Moduł 1.2 Zał. 7

Szkoła w Morzewcu

Jarosław Durszewicz

Szkoła Podstawowa w Morzewcu to szkoła w małym mieście, licząca 420 uczniów, którzy dowożeni są również z pobliskich miejscowości. Szkoła osiąga bardzo dobre efekty kształcenia, a dzięki działaniom wychowawczym nie boryka się z wieloma problemami. Wyzwaniem, które postawiła przed sobą, była realizacja celu strategicznego „My i środowisko”. Zadaniem w ramach realizacji tego celu było przeprowadzenie projektu edukacyjnego – „Nasze środowisko – do czego potrzebna mu szkoła”. Uczniowie, wcieliwszy się w badaczy, dokonali prawdziwej diagnozy potrzeb środowiska. W jej wyniku okazało się, że mieszkańcy chcieliby korzystać z biblioteki, sali gimnastycznej, mieć możliwość dostępu do internetu. Byłaby również potrzeba wykorzystania zasobów szkoły na organizację spotkań lokalnego koła gospodyń wiejskich. Kilka osób zgłosiło potrzebę uczestnictwa w warsztatach rozwijających zainteresowania: szachowych, decupage, artystycznych i astronomicznych. Mieszkańcy zgłaszali też potrzebę udziału w imprezach okolicznościowych i patriotycznych organizowanych przez szkołę. Wyniki tej diagnozy przerosły najśmielsze oczekiwania. Na początku kolejnego roku szkolnego dyrekcja szkoły zaprosiła nauczycieli i rodziców do dyskusji na temat najważniejszych wartości, którymi szkoła ma się kierować w swojej pracy. W wyniku wspólnych uzgodnień przyjęto katalog najważniejszych wartości. Są to wartości zawarte w Ustawie o systemie oświaty:

- rozwijania u młodzieży poczucia odpowiedzialności,
- miłości ojczyzny,
- poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy,
- zasady solidarności,
- demokracji,
- tolerancji,
- sprawiedliwości,
- wolności.

Dodatkowo szkoła wprowadziła poszanowanie pracy, uczciwość, ideę lojalności, szacunek dla

osób starszych, koleżeństwo i wzajemną pomoc w każdej sytuacji. Dyskusje prowadzono również wokół kierunku pedagogiki bądź filozofii, według których założeń szkoła może funkcjonować. W toku wspólnych rozmów uzgodniono, że wszelkie działania szkoły będą się opierać na nurcie progresywizmu⁵, który zakłada, że należy stworzyć dzieciom warunki do rozwoju, zgodnego z indywidualnymi zainteresowaniami i tempem rozwoju oraz czynić z uczniów badaczy dochodzących do wiedzy. Kolejnym krokiem w tworzeniu koncepcji było włączenie do jej tworzenia rozpoznanych wcześniej potrzeb rozwojowych uczniów. Rezultatem wspólnej pracy nauczycieli, rodziców i uczniów było przyjęcie uzgodnionej, adekwatnej do potrzeb uczniów koncepcji pod hasłem „Wspólnie dla rozwoju”. Cała społeczność szkoły została zapoznana z koncepcją i zaakceptowała ją. Na podstawie koncepcji przygotowano plan pracy szkoły, uwzględniający realizację wszystkich postulatów środowiska lokalnego. Podjęte działania określone w koncepcji wynikają z niej i są z nią spójne. Przykładem takich działań jest organizacja zajęć dodatkowych rozwijających zainteresowania uczniów. Zajęcia te prowadzą rodzice, wcześniej uczestniczący w warsztatach dla dorosłych, na których prowadzenie szkoła udostępnia pomieszczenia. Kolejnym przykładem takiego działania jest organizowanie przez koło gospodyń wiejskich warsztatów kulinarnych dla chętnych uczniów. Ciekawostką jest tutaj duży udział chłopców zainteresowanych gotowaniem. Wspólne debaty o skuteczności i celowości działań stały się elementem kalendarza szkoły. Pozwalają one na modyfikowanie koncepcji w razie potrzeb, w czasie od jej przyjęcia takie potrzeby jednak nie wystąpiły. Widoczna partycypacja uczniów i rodziców wskazuje na wysoki poziom identyfikacji z placówką i właściwe przyjęcie założeń koncepcji.

5 **Edukacja progresywistyczna** – oparta na koncepcjach naturalistycznych i pragmatycznych, skoncentrowanych na potrzebach i zainteresowaniach dziecka; czyni przedmioty akademickie mniej ważnymi; odrzuca koncepcje tradycyjnej filozofii idealistycznej, realistycznej i tomistycznej; jej funkcją społeczną jest wpajanie relatywizmu kulturowego czy etycznego, odnoszącego się do tradycji, postaw i wartości oraz wdrażanie młodych ludzi w procedury demokratyczne, http://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja_progresywistyczna.

Obszar VI Moduł 2.1 Zał. 1

Mój styl uczenia się

Opracowanie własne na podstawie *Materiały dydaktyczne dla trenerów. Efektywne nauczanie, Przygotowane w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu”*. Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas, zamieszczone na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (www.zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/3212).

Instrukcja

Celem tego kwestionariusza jest ustalenie, jaka jest Twoja metoda uczenia się. Prosimy o przypisanie najwyższej rangi (największej liczby punktów) tym zdaniom, które najlepiej opisują sposób, w jaki się uczysz, a niskiej rangi (najmniejszej liczby punktów) tym zdaniom, które nie charakteryzują Twojego sposobu uczenia się. Nie ma tu odpowiedzi dobrych i złych. Różne cechy charakterystyczne opisane w kwestionariuszu są równie dobre, a wypełnienie tego kwestionariusza ma posłużyć do opisania tego, jak się uczysz, nie zaś do oceniania Twoich umiejętności uczenia się.

W kwestionariuszu umieszczono dwanaście 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 Twój styl uczenia się; a cyfrę 1 – przy zdaniu, które w najmniejszym stopniu opisuje Twój sposób uczenia się. Różne zakończenia tego samego zdania nie mogą mieć tych samych rang.

Przykład:

Kiedy uczę się czegoś:

- a) jestem szczęśliwy...2
- b) jestem szybki...1
- c) myślę logicznie...3
- d) jestem uważny...4

Jeśli instrukcja jest jasna, rozpocznij wypełniać kwestionariusz.

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 uczuciom...
- b) słucham i obserwuję uważnie...
- c) logicznie rozumię...
- 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 czegoś przez:

- 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 swojej 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) na podstawie własnych koncepcji i pomysłów...

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...

Arkusz wyników

Wpisz rangi, jakie przypisałeś poszczególnym zdaniom w tabelę, a następnie podsumuj liczby każdej z kolumn.

Otrzymasz wyniki w zakresie czterech wymiarów:

- konkretnego przeżycia (KP),
- refleksyjnej obserwacji (RO),
- abstrakcyjnego uogólniania (AU),
- aktywnego eksperymentowania (AE).

Tab. 3. Arkusz wyników

Odpowiedzi (Skale)	a (KP)	b (RO)	c (AU)	d (AE)
Nr zdania				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
Łącznie				

Źródło: opracowanie własne.

Cztery stadia cyklu uczenia się i twoje mocne strony

Każde stadium uczenia się daje się szczegółowo scharakteryzować. Niektórzy ludzie preferują wybrane stadia. Zalety korzystania z poszczególnych stadiów przedstawia poniższe zestawienie.

Tab. 4. Stadia cyklu uczenia się i mocne strony

<p>Konkretne przeżycie (KP)</p> <p>W tym stadium cyklu uczenia się szczególnie ważne są osobiste kontakty z ludźmi w codziennych sytuacjach. Istnieje tendencja do ufania bardziej uczuciom niż racjonalnym przesłankom. Daje to podstawy do bycia otwartym na nowe idee i skłonny do podejmowania zmian.</p>	<p>Uczenie się „emocjonalne”</p> <ul style="list-style-type: none"> • skupienie się na doświadczeniu „tu i teraz”, • zwrócenie się „ku ludziom”, • uprawnienie do wyrażania uczuć.
<p>Refleksyjna obserwacja (RO)</p> <p>W tym stadium rozpatruje się koncepcje i sytuacje z różnych punktów widzenia, kładąc nacisk na cierpliwość, obiektywizm i ostrożny osąd. Stadium to nie musi się wiązać z podejmowaniem działania.</p>	<p>Uczenie się „obserwacyjne”</p> <ul style="list-style-type: none"> • możliwość postrzegania spraw z różnych perspektyw, • czas na refleksję, rolę słuchacza i obserwatora, poszukiwanie „znaczenia” rzeczy.
<p>Abstrakcyjne uogólnienie (AU)</p> <p>W tym stadium uczenie się wymaga zastosowania rozumowania logicznego w celu zrozumienia problemów lub sytuacji. W dojściu do rozwiązania problemu ważne staje się zakotwiczenie w teorii oraz systematyczne planowanie.</p>	<p>Uczenie się „symboliczne”</p> <ul style="list-style-type: none"> • analiza logiczna, • nacisk na tworzenie pojęć, • systematyczne planowanie.
<p>Aktywne eksperymentowanie (AE)</p> <p>Uczenie się w tym stadium przybiera aktywne formy. Wymaga eksperymentowania i wpływania na otoczenie. Konieczne staje się nastawienie praktyczne i branie pod uwagę realnych skutków działań.</p>	<p>Uczenie się przez działanie</p> <ul style="list-style-type: none"> • możliwość podejmowania ryzyka, • umiejętność doprowadzania działań do końca, • wprowadzanie zmian w otoczeniu i wpływanie na innych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Materiały dydaktyczne dla trenerów. Efektywne nauczanie*, Opracowane w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu”. Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas, zamieszczone na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (www.zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/3212).

Bardziej szczegółowy opis osób preferujących poszczególne stadia uczenia się przedstawia się następująco:

Konkretni

„Konkretni” są aktywistami angażującymi się w pełni i bez uprzedzeń w każdą nową sytuację. Cieszy ich chwila obecna i najwięcej przyjemności odczuwają, gdy są zdominowani przez bezpośrednio doznania. Charakteryzują się otwartością i brakiem sceptycyzmu, co sprawia, że z entuzjazmem podchodzą do wszelkich nowinek. Ich motto to „wszystkiego trzeba raz spróbować”. Rzucają się na oślep w paszczę lwa. Ich dni są pełne działania. Uwielbiają doraźne gaszenie ognia w sytuacjach kryzysowych. Problemy rozwiązują przez burzę mózgow, spontaniczne poszukiwanie wielu możliwych rozwiązań. Kiedy tylko się zmniejsza podniecenie związane z jednym zadaniem, rozglądają się za następnym. Najlepiej czują się w obliczu wyzwania związanego z nowymi doświadczeniami, ale brak im zainteresowania procesem wdrażania i konsolidacji rozwiązań. Są nieustannie zaangażowani w sprawy innych, ale robiąc to, chcą być w centrum uwagi. Bywają duszą towarzystwa i starają się, aby wszystko działo się wokół ich osoby.

Refleksyjni

Osoby refleksyjne lubią z dystansu zastanawiać się nad zdarzeniami, obserwując je ze wszystkich możliwych punktów widzenia. Zbierają dane, zarówno bezpośrednio, jak i za pośrednictwem innych, i chcą je dokładnie przeanalizować przed wyciągnięciem wniosków. Głównie liczą się dla nich proces gromadzenia i analizowanie danych o zjawiskach i zdarzeniach, tak więc mają tendencję do odkładania wniosków na ostatnią chwilę. Ich filozofia życiowa to rozważa i metodyczne podejście, motto: „sprawdź grunt” i „odłóż decyzję do rana”. Są to ludzie rozważni, którzy lubią się zastanowić nad wszelkimi możliwymi aspektami i implikacjami decyzji przed jej podjęciem. Na zebraniach wolą pozostawać na drugim planie. Interesuje ich obserwacja innych w działaniu. Słuchają i starają się dostrzec ogólny kierunek dyskusji, zanim zabiorą w niej głos. Mają tendencję do pozostawiania w tle, sprawiają wrażenie osób z dystansem,

tolerancyjnych i niewzruszonych. Kiedy działają, robią to w ramach ogólnej wizji działania, łączącej w sobie przeszłość i terażniejszość, obserwacje innych i własne.

Abstrakcyjni

Abstrakcyjni przyswajają i integrują obserwacje, tworząc złożone, lecz logicznie niepodważalne teorie. Podchodzą do problemów w sposób logiczny, krok po kroku. Asymilują pozornie rozbieżne fakty, budując spójne teorie. Mają tendencję do perfekcjonizmu, nie spoczną aż nie uporządkują i zaszufiadkują wszystkich elementów. Lubią analizować i syntetyzować fakty. Interesują ich podstawowe założenia, zasady, teorie, modele i systemy rozumowania. W ich filozofii życiowej główną rolę odgrywają racjonalizm i logika, ich motto to: „jeżeli to jest racjonalne, musi być dobre”. Pytania, które często zadają: „Czy to ma sens?”, „Jak się to ma do...?”, „Jakie są podstawowe założenia?”. Patrzą na wszystko z dystansu, analitycznie. Skłaniają się raczej w stronę racjonalnego obiektywizmu niż subiektywnych i mglistych rozważań. Ich podejście do problemów cechuje konsekwentna logika. Taki jest ich sposób myślenia i sztywno odrzucają wszystkie elementy z nim niezgodne. Wolą maksymalizować stopień pewności i czują się niepewnie w obliczu sądów subiektywnych, myślenia „okrężnego”, nonszalanckiego podejścia do problemów.

Aktywni

Aktywni lubią wypróbowywać pomysły, teorie i techniki, sprawdzają, jak działają one w praktyce. Wyszukują nowe pomysły i przy pierwszej okazji eksperymentują z ich zastosowaniem. Są typem ludzi, którzy wracają z kursów i szkoleń pełni pomysłów i chcą je natychmiast wypróbować. Lubią przystępować od razu do dzieła i bezwzględnie korzystać z pomysłów, które do nich przemawiają. Nie owijają w bawełnę i zazwyczaj ze zniecierpliwieniem podchodzą do rozwlekłych dyskusji, które nie owocują konkretnymi rozwiązaniami. Z zasady są praktyczni i konkretni, lubią podejmować praktyczne decyzje i rozwiązywać problemy. Trudności i szanse postrzegają w kategorii wyzwań. Ich motto to: „zawsze znajdzie się lepszy sposób” i „to, co działa, musi być dobre”.

Style uczenia się – interpretacja

Poszerzone badania cyklu uczenia się wykazały, że ludzie w rzeczywistości charakteryzują się kombinacją opisanych powyżej sposobów uczenia się. Ostatecznie ustalono istnienie **czterech stylów uczenia się** wynikających z połączenia umiejętności niekiedy biegunowych i sprzecznych. Osoby reprezentujące owe style to:

- akomodator,
- dywerger,
- konwerger,
- asymilator.

Zrozumienie własnego stylu uczenia się – jego słabych i mocnych stron – prowadzi do rozwijania umiejętności uczenia się i szerszego korzystania z doświadczenia.

Siatka stylów uczenia się

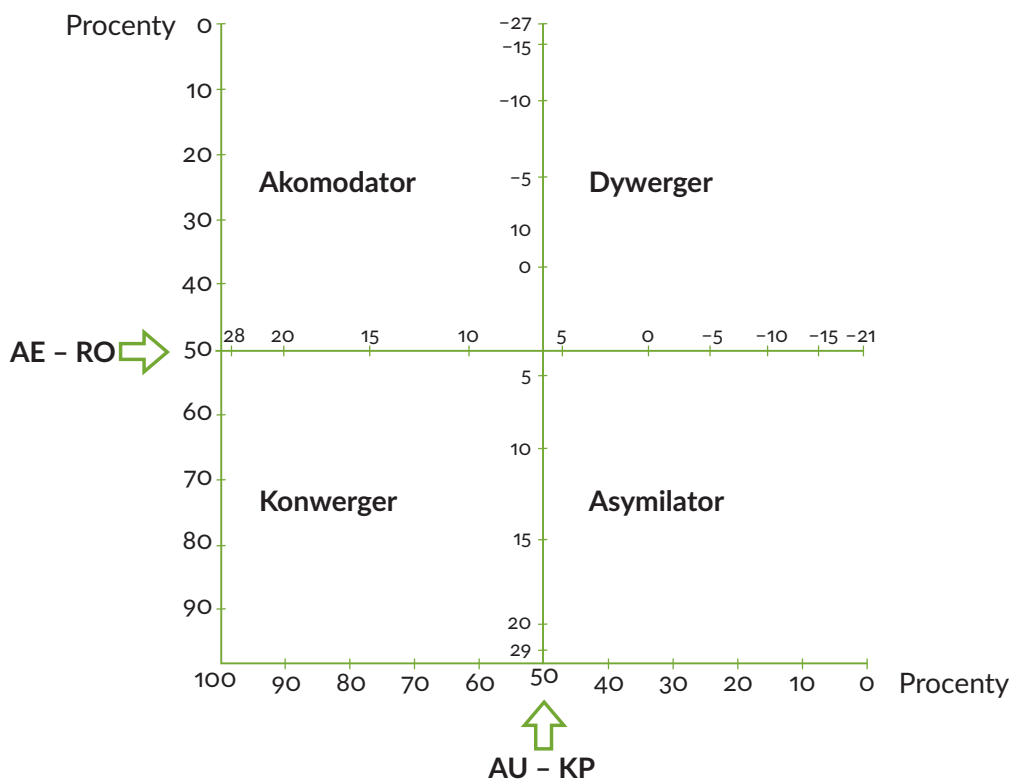
Uzyskaną punktację zawartą w arkuszu wyników należy wpisać do poniższych kratek i wyliczyć różnice:

Dodatni wynik różnicy AU – KP wskazuje na abstrakcyjne stadium cyklu uczenia się, wynik ujemny wiąże się ze stadium konkretnym. Podobnie dodatnia lub ujemna wartość różnicy AE – RO wskazuje na stadium aktywne lub refleksyjne.

	—		==				—		==	
AU		KP		AU – KP		AE		RO		AE – RO

Przez umieszczenie powyższych różnic na osi współrzędnych, tworzących **siatkę stylów uczenia się**, odczytujemy, której ćwiartce odpowiada

własny styl uczenia się. Im jest on bliższy środka siatki, tym bardziej zrównoważony i różnorodny sposób uczenia się.



Rys. 13. Style uczenia się – interpretacja

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Materiały dydaktyczne dla trenerów. Efektywne nauczanie*, Opracowane w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu”. Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas, zamieszczone na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (www.zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/3212).

Umiejscowienie wyniku na obrzeżach siatki oznacza szczególną tendencję do korzystania tylko z jednego stylu. Poniżej zawarty został opis czterech stylów uczenia się.

Styl konwergencyjny

Jest kombinacją **abstrakcyjnego uogólniania** i **aktywnego eksperymentowania**. Osoby posługujące się tym stylem uczenia się wykazują największe zdolności do praktycznego zastosowania teorii. Styl ten jest najlepszy w takich sytuacjach jak np. test inteligencji. Konwergencyści skupiają się na określonym problemie, raczej nie wykazują emocji, bardziej interesują ich zadania i rzeczy aniżeli problemy ludzkie. Te umiejętności są szczególnie użyteczne w zawodach tzw. technicznych.

Styl dywergencyjny

Dominują w nim **konkretne przeżycie** i **refleksyjna obserwacja**. Charakterystyczna jest w nim zdolność do wyobraźni, postrzegania konkretnej sytuacji z różnych punktów widzenia i organizowania wielu relacji w spójną całość. Dywergencyści najlepiej działają w sytuacjach wymagających generowania myśli (np. burza mózgów), przejawia zainteresowanie ludźmi, jest zaangażowany emocjonalnie w to, co robi. Wykazuje również szerokie zainteresowania kulturalne i lubi gromadzić informacje. Te umiejętności wspomagają efektywność działania dywergencyści w obszarach kultury, sztuki, rozrywki i szeroko pojętych usług.

Styl asymilacyjny

Dominujące w nim są **abstrakcyjne uogólnienie** i **refleksyjna obserwacja**. Asymilator wykazuje zdolność do tworzenia modeli teoretycznych, scalania obserwacji w zintegrowane wyjaśnienia. Mniej istotne okazują się problemy ludzkie, praktyczne, ważniejsze jest, aby teoria była logiczna i precyzyjna. Styl ten bywa stosowany najczęściej w dziedzinach związanych z informacją i nauką.

Styl akomodacyjny

Dominują tu **konkretne przeżycie** i **aktywne eksperymentowanie**. Akomodator potrafi lepiej niż kto inny wprowadzać w życie plany i eksperymentować, jest zdolny do osobistego zaangażowania się w nowe doświadczenia. Częściej

ryzykuje i sprawia mu przyjemność adaptowanie się do nowych warunków. Te umiejętności widoczne są w zawodach wymagających aktywności i działania, takich jak prowadzenie marketingu i sprzedaży.

Świadomość stylu uczenia się i szeroko rozumiane uczenie się są centralnymi zadaniami życiowymi jednostki i w dużym stopniu od nich zależy jej rozwój. Indywidualny styl uczenia się może mieć wpływ na **wybór kariery zawodowej, stosunki z innymi ludźmi, w tym funkcjonowanie w zespole i zarządzanie nim, podejmowanie decyzji oraz rozwiązywanie problemów**. W tym ostatnim wypadku świadomość i zrozumienie własnego stylu uczenia się pomagają w identyfikacji własnych słabych i mocnych stron w funkcjonowaniu zawodowym. Poniższy diagram pokazuje związki między poszczególnymi stadiami procesów uczenia się i rozwiązywania problemów.

Korzystanie z określonego stylu może mieć swoje dobre i złe strony. Ważne staje się zatem zwrócenie uwagi na potencjalne niebezpieczeństwa takiej preferencji. Możliwe stają się wówczas świadoma praca nad zapobieganiem brakom i pełne wykorzystanie zalet stylu.

Rozwój zdolności uczenia się jest możliwy przy użyciu **trzech strategii**:

1. Rozwój sieci wsparcia

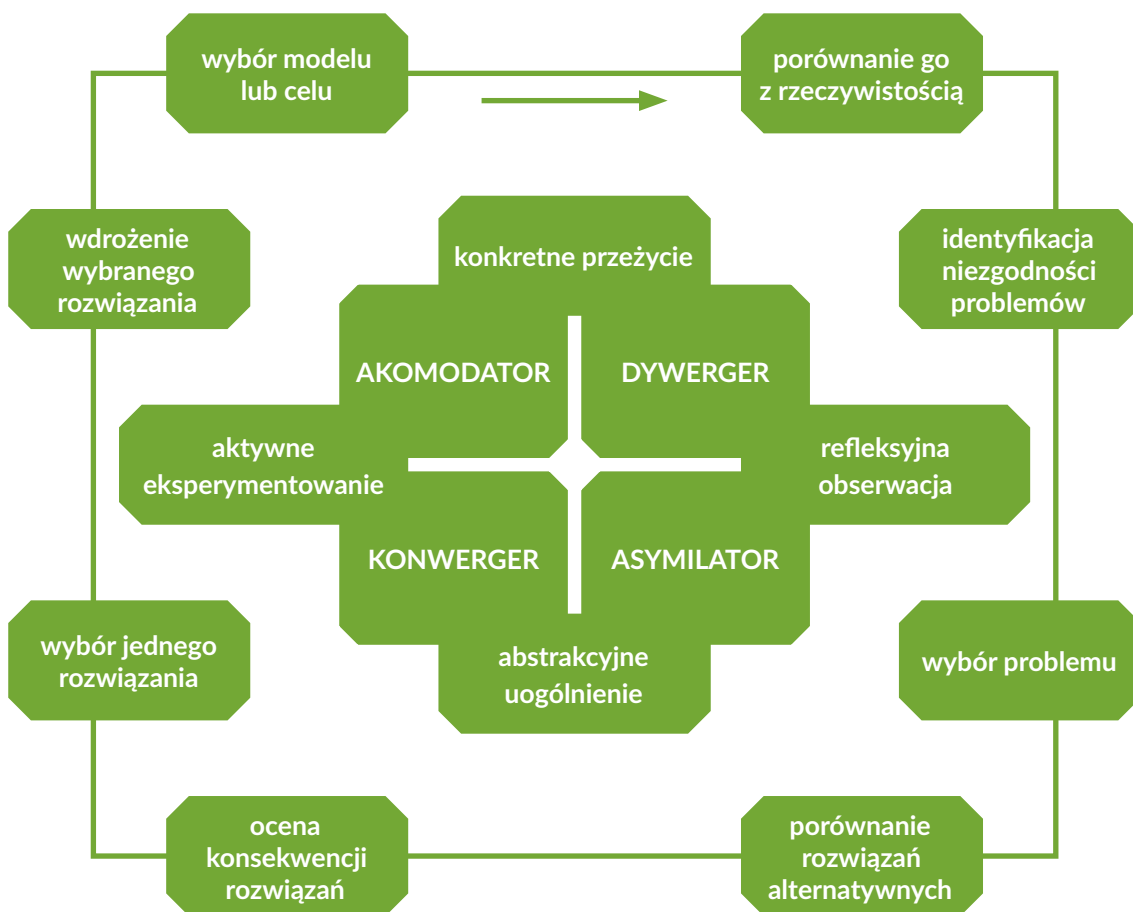
Strategia ta oznacza funkcjonowanie w zespole osób, które reprezentują style inne niż nasz i jednocześnie go uzupełniają. Efekty uczenia się są wówczas wzmacniane dzięki pracy zespołowej. Wymaga to rozpoznawania i akceptacji różnic między ludźmi w tym zakresie.

2. Harmonijne dopasowanie stylu uczenia się do sytuacji życiowych.

Oznacza wybór takich zadań i ról zawodowych, które umożliwią wykorzystanie mocnych stron naszego stylu.

3. Ćwiczenie i rozwój umiejętności uczenia się pozostających w sferze naszych słabości

Strategia ta wymaga elastyczności działania i tolerancji dla własnych błędów. Rozwija ona jednocześnie zdolności adaptacyjne do zmieniających się sytuacji (Obszar VI Moduł 2.1 Zał. 1 Mój styl uczenia się).



Rys. 14. Style uczenia się – interpretacja

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Materiały dydaktyczne dla trenerów. Efektywne nauczanie*, Opracowane w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu”. Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas, zamieszczone na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (www.zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/3212).

Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 1

Jak rozwijają się liderzy

Center for Creative Leadership (CCL), jedna z najbardziej znaczących amerykańskich organizacji kształcących liderów biznesu i instytucji publicznych (w tym szkół), od lat 80. prowadzi badania nad skutecznym rozwijaniem przywództwa.

Badacze CCL stawiają liderom, którzy osiągnęli sukces, pytanie: Które z twoich doświadczeń w największym stopniu wpłynęło na twój rozwój?

Wielokrotnie replikowane w USA, ale też w Europie i Azji badania, były także prowadzone wśród dyrektorów szkół.

Z badań wynika, że najbardziej kształcące są doświadczenia zdobyte bezpośrednio w pracy – 74% badanych wskazało je jako najbardziej rozwojowe, podczas gdy różnorodne działania edukacyjne (w tym kursy i szkolenia) jedynie 17%.

- Dlaczego warto uczyć się w pracy?
- Co jest najbardziej uczące w pracy? Jakich doświadczeń poszukiwać?

Specjaliści z Center for Creative Leadership stwierdzili, że można mówić o czterech głównych rodzajach rozwijających doświadczeń:

Wymagające zadania mogą być związane z awansem lub po prostu otrzymaniem takiego zadania od przełożonego. Zadanie jest zazwyczaj trudne i zmusza do zmagania się z różnymi wyzwaniami. W zależności od rodzaju zadania kształtowane są różne zdolności przywódcze. Na takie doświadczenie wskazało 92% ankietowanych.

Uczenie się od (znaczących) innych bezpośrednio lub pośrednio wspiera (lub hamuje) proces uczenia się i osobę uczącą się. Wpływ relacji między uczącymi się jest prawdopodobnie większy, niż się to może wydawać, i był wskazywany przez 56% ankietowanych.

Ciężkie próby pojawiają się jako pochodne tego, co dzieje się w środowisku. Najczęściej napotkane trudności nie są pod kontrolą organizacji ani jej kierownictwa.

Edukacja w tym zdobycie formalnego podyplomowego wykształcenia, a także szkolenia odbywane podczas pracy oraz zewnętrzne.

Tab. 5. Cztery główne rodzaje rozwijających doświadczeń

Wymagające zadania	Uczenie się od innych	Ciężkie próby	Edukacja
<ul style="list-style-type: none"> • Stworzenie czegoś nowego • Większy zakres odpowiedzialności • Kierowanie projektem 	<ul style="list-style-type: none"> • Przełożony • Mentor • Współpracownicy 	<ul style="list-style-type: none"> • Poważny błąd, porażka • Utrata pracy, degradacja • Przeprowadzenie redukcji zatrudnienia, zwolnienie pracownika 	<ul style="list-style-type: none"> • Szkolenia, kursy • Studia podyplomowe
48%	17%	18%	17%

Źródło: opracowanie własne na podstawie M.W. McCall, M.M. Lombardo, A.M. Morrison, *Lessons of Experience: How Successful Executives Develop on the Job*, The Free Press, New York, NY 1988.

• Co konkretnie robić?

1. Wymagające zadania:

Stworzenie czegoś od początku

- Tworzenie czegoś z niczego.
- Działanie w sytuacji dużej niepewności.
- Przekonywanie innych do takich działań.
- Bez nadzoru, ze znikomym wsparciem.
- Utrudnione przez inne problemy (nieudane początki itp.).

Przykłady

- Od fundamentów do zarządzania – tworzenie nowej placówki, oddziału, nowego programu, rozbudowa.
- Tworzenie nowego zespołu przez wewnętrzną i zewnętrzną rekrutację.
- Kierowanie czymś nowym – nowa szkoła, nowy profil itp.

Jak znaleźć takie zadania?

- Szukaj zadań wymagających zbudowania czegoś od nowa.
- Dołącz do zespołu tworzącego nowe rozwiązanie, placówkę itp.

Naprawienie czegoś

- Przywracanie sprawności/równowagi niesprawnym częściom instytucji.
- Poprawa efektywności źle działającego zespołu.
- Naprawienie systemów, które nie działają.
- Często utrudnione przez dodatkowe przeszkody:
 - a) konieczność odzyskania utraconej wiarygodności,
 - b) brak kontroli nad osobami, których pomoc jest potrzebna,
 - c) nieznaną kulturą organizacyjną,
 - d) lojalność wobec poprzedniego przełożonego.

Przykłady

- Stale niezadowolające wyniki.
- Problemy z zespołem – brak kompetencji, niesubordynacja, złe nastawienie.
- Niejasne podziały uprawnień.
- Brak efektywności w grupie projektowej.

Jak znaleźć takie zadania?

- Szukaj przedsięwzięć funkcjonujących poniżej obowiązujących standardów.
- Szukaj istotnych problemów do rozwiązania.

Kierowanie projektem

- Odrębny projekt lub zadanie wykonywane samodzielnie, w zespole lub grupie zadaniowej, z wyraźnie wyznaczonymi celami i kryteriami sukcesu.
- Zadanie krótkoterminowe, niewymagające tworzenia nowych stanowisk.
- Ukierunkowane na osiągnięcie określonych wyników w dążeniu do danych celów.
- Zwykle zadania ponadprogramowe, wymagające poświęcenia dodatkowego czasu.
- Często wykonywane na nieznanym obszarze działalności.
- Okazja do zbudowania/rozwinięcia nowych relacji.

Przykłady

- Realizacja wszelkiego rodzaju projektów: od edukacyjnych (uczniowskich) do projektowego wdrażania systemowych zmian związanych z zarządzaniem szkołą.

Jak znaleźć takie zadania?

- Szukaj potrzeb i problemów, które muszą być rozwiązane.
- Szukaj nowych możliwości, poza swoimi obowiązkami.

Zwiększenia zakresu obowiązków i/lub zmiana stanowiska pracy

- Poszerzenie i zmiana rodzaju ponoszonej odpowiedzialności.
- Połączenie trzech podstawowych czynników – większej skali przedsięwzięcia, odpowiedzialności za końcowe rezultaty oraz konieczności zdobycia nowej wiedzy i umiejętności.
- Zmiana rodzaju działalności połączona ze znacznym wzrostem liczby osób, środków pieniężnych oraz pełnionych obowiązków.
- Nauka w trakcie działania – kierowanie innymi przy jednoczesnym uzupełnianiu braków w wiedzy.

Przykłady

- Nagłe zmiany.
- Znaczący awans (zajęcie wyższego stanowiska, przejęcie roli swojego dotychczasowego zwierzchnika).
- Przeniesienie na inne stanowisko tego samego szczebla.

Jak znaleźć takie zadania?

Szukaj okazji do zwiększenia zakresu swych obowiązków.

2. Ciężkie próby

Na czym polegają?	Jak sobie z nimi radzić?
<ul style="list-style-type: none"> • Zadania niedopasowane do pracownika, nie pokrywają się z jego umiejętnościami lub ambicjami – powodują, że popełnia on błędy. • Kryzys kariery zawodowej. • Konieczność dokonania redukcji zatrudnienia w instytucji. • Brak zgody na działania przełożonych. 	<ul style="list-style-type: none"> • Szukaj wsparcia, by opanować emocje. • Popatrz na sytuację z wielu perspektyw. • Ucz się z danej sytuacji. <ol style="list-style-type: none"> a) Co z niej wynika dla mnie jako lidera(ki)? b) Z czym sobie poradziłem(am)? c) Z czym nie? d) Co było trudne? e) Jak mogę sobie poradzić w przyszłości w podobnej sytuacji?

3. Uczenie się od innych

Jak znaleźć zadania związane z uczeniem się od innych

- Dowiedz się, kto jest specjalistą w danej dziedzinie.
- Wykorzystaj relację z coachem.
- Staraj się znaleźć osobę, która będzie cię „prowadzić”, będzie dla ciebie nauczycielem, wzorem.

Na czym polega?

- Wiedza o zadaniach i miejscu pracy.
- Poznawanie cudzych doświadczeń i rozwiązań.
- Uczenie się na błędach innych.
- Rozwój umiejętności dzięki wsparciu bardziej doświadczonych.
- Poszerzenie kręgu informacji zwrotnej.
- Identyfikacja niewykorzystanych zdolności i umiejętności.

Przykłady

- Realizacja ustalonego z mentorem/coachem planu rozwoju.
- Wykonanie jakiegoś zadania i otrzymanie informacji zwrotnej.
- Obserwacja szefa/współpracownika przy realizacji jakiegoś zadania.
- Współpraca z kierownikiem wyższego szczebla, który jest szczególnie dobry w jakimś zakresie.

Źródło: opracowanie własne.

Obszar V Moduł 6.2 Zał. 1

Przewodnik po wymaganiach

Wymaganie 1

Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów

Aby sprawnie działać i dostosowywać się do zmieniających się warunków oraz współpracować ze światem, szkoły i inne placówki oświatowe powinny się stać organizacjami uczącymi się, które łączy podobna **koncepcja pracy** ukierunkowana głównie na rozwój uczniów. Prowadzenie procesu edukacyjnego jako działania celowego wymaga przyjęcia założeń, określenia celów i wyznaczenia sposobów ich realizacji. Istotne jest, aby podstawowe elementy koncepcji były podzielane przez nauczycieli, uczniów i rodziców oraz zgodne z potrzebami środowiska.

Z tego powodu ważną rolę odgrywają dyskusja i uzgadnianie koncepcji wspólnej pracy. Badania jednoznacznie wskazują, że czynnikiem decydującym o efektywności szkoły jest rozumienie i akceptowanie wizji szkoły i jej celów przez szkolną społeczność, gdyż to pozwala tak pracować, aby stosowana praktyka była spójna oraz wspierana przez szkolną politykę i organizacyjne uzgodnienia. Wymaganie dotyczące koncepcji pracy szkoły podkreśla znaczenie działania opierającego się na przemyślanej strategii i współpracy w grupie refleksyjnych profesjonalistów, a zachęca do zrywania z tradycją działania.

Co mieści się w wymaganiu?

- Określanie wartości i celów oraz sposobów ich osiągnięcia.
- Budowanie świadomości tego, z czego wynika koncepcja i jak jest realizowana, wśród wszystkich podmiotów życia szkolnego.
- Podejmowanie refleksji nad koncepcją w perspektywie całości działań prowadzonych w szkole i działań indywidualnych.
- Przejawianie się kluczowych idei w działaniach podejmowanych w szkole.

- Dyskusja nad aktualnością koncepcji pracy szkoły, uwzględniająca głosy uczniów, rodziców i pracowników szkoły.

- Akceptacja istniejącej koncepcji, wyrażona w aktywnym udziale w różnorodnych działaniach.

Jakie wyzwania stawia przed szkołą wymaganie?

Szkoła (lub placówka) realizująca wymaganie dotyczące koncepcji pracy stara się sprostać kilku niełatwym wyzwaniom.

Wpierw dba ona o to, aby koncepcja pracy była rzeczywistym dziełem całej społeczności szkolnej, a zatem przedmiotem szerokich konsultacji wykraczających poza dyskusję w radzie szkoły i formalną akceptację dokumentu przygotowanego przez radę pedagogiczną. Konsultacja taka nie jest jednorazowa. Skoro bowiem koncepcja pracy ma charakter dynamiczny i dostosowuje się ją do zmieniających się okoliczności, to do zwyczajów szkolnych wprowadza się na stałe takie formy rozmowy, które rzeczywiście angażują wszystkich zainteresowanych, i każdemu, kto chce, dają możliwość wypowiedzenia poglądu. Dzieje się tak np. przez dyskusje w każdym z zespołów klasowych, przez publiczne debaty czy inne formy deliberacji obywatelskiej organizowane w miarę potrzeb.

Po wtóre, uczniowie i rodzice dostrzegają związek podejmowanych w szkole działań z przyjętą koncepcją pracy i w działania te się włączają. Te dwa elementy warunkują się wzajemnie. Gdy widzimy celowość podejmowanych aktywności i mamy przekonanie o ich głębokim sensie, tym chętniej bierzemy udział w takich przedsięwzięciach. Powiązaniu szkolnej codzienności z zapisami koncepcji sprzyjają prostota, precyzja i realizm tych zapisów.

Tak dochodzimy do trzeciego wyzwania, jakim jest nieuleganie przekonaniu, że koncepcja pracy szkoły to przede wszystkim deklaracja wielkich ideałów. Szkoła z powagą traktująca zalecenie, że jej koncepcja ma być „własna”, nie poprzestaje np. na ogólnikowym wskazaniu „dobra dziecka” jako kluczowej wartości. Klarownie wyjaśnia natomiast, jak społeczność szkolna rozumie owo dobro w kontekście specyfiki wieku uczniów, szczególnych potrzeb grupy uczniowskiej czy

też problemów środowiska, w którym placówka funkcjonuje. Koncepcja może być wdrażana, ponieważ jest jasna, wolna od pustostłowa, zakorzeniona w lokalnej rzeczywistości, adekwatna do potrzeb oraz – ostatnie, ale nie najmniej ważne – atrakcyjna i inspirująca dla tych, dla których jest zadaniem, czyli dla nauczycieli, uczniów i rodziców.

Ostatnie wyzwanie wiąże się z nastawieniem koncepcji pracy szkoły na rozwój ucznia. Koncepcja, o której powiemy, że jest prorozwojowa, uwzględni integralny charakter rozwoju, który obejmuje zarówno rozwój intelektualny, emocjonalny, społeczny, jak i fizyczny. Nadto sprzyjać będzie praktyce uczenia się / nauczania, która – idąc za koncepcją „strefy najbliższego rozwoju” Lwa Wygotskiego – skoncentruje się nie na tym, co dziecko potrafi bez problemu zrobić dzisiaj, ale na tym, co może zrobić jutro.

Wymaganie 2

Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się

Priorytetem pracy szkoły musi być uczenie się i nauczanie, dlatego wszystkie procesy edukacyjne powinny być zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się. Uczenie się uczniów zależy w dużym stopniu od organizacji procesu nauczania, który powinien być prowadzony zgodnie z dorobkiem wiedzy na temat uczenia się.

Proces kształcenia zależy od kilku czynników związanych z organizacją pracy – środowisko uczenia się powinno być atrakcyjne, powinno wprowadzać porządek i zachęcać uczniów do samokontroli. Nauczanie w szkołach efektywnych ma jasno określone zadania, zawsze jest celowe, dobrze zorganizowane, przygotowane i odbywa się w odpowiednim tempie, ilość czasu spędzanego na uczeniu się jest zaplanowana i kontrolowana, a stawiane pytania naprawdę angażują uczniów, także w doskonalenie zajęć prowadzonych w szkole. Duży wpływ na proces uczenia się ma dostarczanie uczniom informacji o postępie, jaki się dokonuje w ich rozwoju intelektualnym, społecznym i osobistym.

W ten sposób tworzy się pozytywny szkolny etos, w którym jest oczywiste, że warto się uczyć, że uczenie się jest interesujące. Wymaganie

to podkreśla znaczenie nauki dla doskonalenia procesów edukacyjnych. Zachęca do odnoszenia się do najnowszych wniosków z badań (np. nad tym, jak ludzie się uczą czy jak funkcjonuje mózg), w celu planowania i organizowania procesów edukacyjnych.

Co mieści się w wymaganiu?

- Wymaganie podkreśla postulat, aby to, co się dzieje w szkole, służyło uczeniu się. Są temu podporządkowane wszystkie składniki tego wymagania – metody pracy, indywidualne podejście, atmosfera.
- Ważna jest definicja uczenia się przyjęta w wymaganiu – określa warunki konieczne do uczenia się, podkreśla podmiotowość, refleksyjność/świadomość uczniów → uczniowie mają być współautorami, istotna też jest otwartość, elastyczność nauczyciela.
- Nastawienie w wiedzy na przyszłość, nie na przeszłość – stąd wynika priorytet samego procesu uczenia się.

Jakie wyzwania stawia przed szkołą wymaganie?

Warto wskazać przynajmniej trzy wyzwania, którym stawia czoła społeczność szkolna w realizacji wymagania „Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się”.

Pierwsze i najważniejsze wynika z użycia formuły „uczenie się” zamiast „nauczanie”. Oznacza to upodmiotowienie ucznia, który nie „jest uczony”, lecz systematycznie przyzwyczajany do uczenia siebie i w tym wysiłku uzyskuje wsparcie od nauczyciela. Wsparcie to obejmuje wiedzę o tym, jak się uczyć, pomoc w planowaniu i organizacji procesu uczenia się, pomoc w sytuacjach trudnych oraz budowanie motywacji. W konsekwencji pierwszorzędne znaczenie okazują się mieć kompetencje pedagogiczne i psychologiczne nauczyciela, a nie mistrzostwo w dyscyplinie naukowej, w której się specjalizuje. Nauczyciel historii nie jest historykiem na etacie nauczyciela, lecz pedagogiem, który pomaga uczniom samodzielnie poznawać dzieje – łatwy dostęp do olbrzymich repozytoriów wiedzy w świecie współczesnym czyni zbędnym nauczyciela, który

jest „przedłużeniem biblioteki”, a wzmaga zapotrzebowanie na tych, którzy umiejętnie opiekują się młodymi poszukiwaczami.

Drugie wyzwanie kryje się w formule „uczniowie uczą się od siebie nawzajem”. W myśl tego wskazania lekcje organizowane są w taki sposób, aby uczniowie, pracując w grupach, korzystali nawzajem ze swoich talentów i wiedzy, brali odpowiedzialność za pomoc kolegom, a także rozwijali społeczną umiejętność zgodnej i twórczej kooperacji. I tu także niemałym problemem może być umiejętne wycofanie się nauczyciela, oddanie pola uczniom, a zarazem wcześniejsze, staranne i przemyślane przygotowanie owego pola tak, aby uczniowie maksymalnie mogli wykorzystać swój potencjał.

Wyzwanie trzecie to powracający raz po raz postulat integracji treści realizowanych na poszczególnych zajęciach. Nie chodzi tu tylko o prostą korelację, ale także o takie zorganizowanie procesu edukacyjnego w zespole klasowym, aby nauczyciele przedmiotowi:

- realizowali uzgodnione strategie pracy z klasą i poszczególnymi uczniami,
- nie konkurowali ze sobą o czas ucznia,
- wspólnie podejmowali odpowiedzialność za kształtowanie podstawowych umiejętności,
- wykorzystywali podczas swoich zajęć wiedzę zdobytą przez uczniów na lekcjach kolegów,
- dbali o kształtowanie holistycznego obrazu świata bez kawałkowania wedle akademickich podziałów.

Wymaganie 3

Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej

Zmiany w zewnętrznym świecie, na rynku pracy, w gospodarce, polityce, kulturze czy nawet relacjach międzyludzkich (wynikające z procesów globalizacji i demograficznych) powodują konieczność uczenia się kompetencji, których poprzednie pokolenia nie potrzebowały w takim stopniu jak ci wchodzący dzisiaj w dorosłe

życie. Refleksja ta przyświeca wielu grupom pracującym nad projektowaniem systemów edukacyjnych. W Polsce widać to np. w obowiązującej podstawie programowej, której twórcy próbowali odnieść się do zmieniających się warunków.

Dla przyszłego sukcesu indywidualnego i społecznego **uczniowie i uczennice powinni nabywać kompetencje określone w podstawie programowej**. Warto przy tym pamiętać, że w społeczeństwie wiedzy uczniowie na wszystkich etapach edukacji nie tylko przyswajają przydatne umiejętności, ale także aktywnie współuczestniczą w tworzeniu wiedzy i w decydowaniu o procesie uczenia się. Szkoły dzisiaj nie powinny być przekazywaczami zdobytych wcześniej informacji, ale miejscami ich tworzenia i krytycznej analizy.

Co mieści się w wymaganii?

- Odnoszenie się w codziennej pracy z uczniami do elementów podstawy programowej i ujmowanie w tym procesie zadań szkoły, celów ogólnych, umiejętności i wiedzy przedmiotowej, zalecanych warunków i sposobów realizacji jako wyznaczników organizacyjnych.
- Monitorowanie realizacji podstawy w perspektywie każdego ucznia.
- Prowadzenie przez nauczycieli spójnego procesu uczenia się i uwypuklanie spójności obecnej w podstawie.
- Współpraca nauczycieli i uczniów w procesie uczenia się.
- Budowanie u uczniów odpowiedzialności w procesie uczenia się.
- Konstruktoryzm – znajomość podstawy programowej poprzednich i następnych etapów kształcenia i nabudowywanie na istniejących już fundamentach wiedzy i umiejętności.
- Szukanie powiązań między przedmiotami, interdyscyplinarność.
- Odpowiedzialność zespołu nauczycieli uczących w szkole za realizację całości podstawy.

Jakie wyzwania stawia przed szkołą wymaganie?

Warto wskazać przynajmniej trzy wyzwania, którym stawia czoła społeczność szkolna w realizacji wymagania „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej”.

Pierwsze wiąże się z brakiem dyskusji nad filozofią podstawy programowej i wynikającymi z niej obowiązkami nauczycieli i uczących się. Podstawa programowa jest najważniejszym dokumentem organizującym pracę nauczycieli, wyznaczającym zadania szkole, opisującym wiedzę, umiejętności i postawy, w jakie nauczyciele powinni wyposażać uczniów. Jest całością, która często jednak odczytywana bywa we fragmentach. Każdy z uczących zna istotny dla niego obszar i nie poszukuje w całości naddanych sensów. Łatwo wtedy zamienić się w realizatora przedmiotowej części podstawy, nie zaś podstawy jako całościowej wizji edukacji, rozpisanej na wiele głosów.

Drugie wynika z obecnego wciąż w rzeczywistości szkolnej postrzegania podstawy programowej i opracowanych programów nauczania, wspieranych podręcznikami i innego rodzaju obudową dydaktyczną. Nadal jeszcze program nauczania i realizowanie zaleceń podręcznika wyznaczają rytm pracy nauczycieli i uczniów. Prowadzi to do wiecznego pośpiechu – nadmierna liczba zagadnień i tematów nie pozwala głęboko wniknąć w treści zawarte w podstawie. Zarazem podstawową bolączką jest zbyt mała ilość czasu na jej realizację i – co z tego wynika – zarzuty co do jej obszerności. Rysuje się więc tu główne wyzwanie – budowanie indywidualnego programu nauczania opartego na podstawie programowej, uwzględniającego potrzeby zespołu klasowego jako silnie zindywidualizowanej grupy o różnej i zmieniającej się dynamice. Takie podejście do realizacji wymagania wiąże się silnie ze współpracą nauczycieli w tym obszarze oraz świadomym uczestnictwem uczniów w procesie.

Trzecie wyzwanie wynika nie tylko z omawianego wymagania, ale także z innego – „Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych”. W nabywaniu wiedzy i umiejętności najważniejszym elementem jest konstruktywizm. Z niego wynika międzyprzedmiotowa współpraca i znajomość realizowanych

na także innych przedmiotach zagadnień, do których nauczyciele mogą się odwołać, rozpoczynając pracę z uczniami. Badania leżące u podstaw neurodydaktyki pokazują, że kluczowe znaczenie dla uczenia się ma powiązanie nabywanych umiejętności i wiedzy z poznanymi dotychczas zagadnieniami. Istotne jest, aby uczeń był świadomy tego procesu, co kieruje nas w stronę myślenia o ciągłym doskonaleniu umiejętności uczenia się, a to również dokonuje się ponad przedmiotowymi podziałami.

Wymaganie 4

Uczniowie są aktywni

Warunkiem niezbędnym do uczenia się i budowania wiedzy jest autentyczne zaangażowanie osób uczestniczących w tym procesie – niemożliwe jest prowadzenie procesu edukacyjnego bez aktywności uczących się. Z tego powodu wyzwaniem dla szkół (i placówek) jest tworzenie warunków, w jakich **uczniowie są aktywni** w trakcie procesu edukacyjnego, a zdobywanie wiadomości i umiejętności jest dla nich powodem satysfakcji.

Szkoła tak naprawdę nie może dobrze funkcjonować bez udziału uczniów, tak jak demokracja bez udziału obywateli. Aktywność uczniów powinna się wiązać z wszelkimi ich działaniami, także z procesem uczenia, wykorzystywanymi metodami dydaktycznymi czy organizacją zajęć. Proces uczenia się jest efektywny wtedy, gdy uczący się bierze za niego odpowiedzialność. Można to obserwować w szkołach, w których daje się uczniom prawo i nakłada się na nich obowiązki odgrywania aktywnej roli w życiu szkoły i procesie kształcenia – wzrasta wtedy poczucie własnej wartości i poczucie odpowiedzialności. Zaangażowanie w proces decyzyjny na temat tego, czego i jak się ucymy, bardzo mocno wpływa na poziom uwagi, koncentracji i zainteresowania, a to natomiast przyczynia się do zwiększenia efektywności uczenia się.

Ważnym elementem pracy szkoły jest wspieranie uczniów w podejmowanych przez nich samodzielnych inicjatywach wpływających na ich wszechstronny rozwój (intelektualny – akademicki, społeczny, osobowościowy). Wymaganie to podkreśla, że rezultatem pracy nauczycieli są też postawy uczących się wobec procesu uczenia się.

Co mieści się w wymaganiu?

- **Aktywność:**
 - nakierowana na proces uczenia się uczniów, różnorodny kontekst (osobisty, grupowy, wspólnotowy, szkolny, środowiskowy, lokalny, globalny),
 - która mocno wiąże się z koncepcją pracy szkoły i która pozwala przejmować uczniom odpowiedzialność za własne działania i własny rozwój.
- Wpływ uczniów na organizację procesu uczenia się.
- Kształtowanie aktywnej postawy wobec rzeczywistości, wspierającej tworzenie się społeczeństwa obywatelskiego.
- Nasilenie kontaktów szkoły z otoczeniem – poprawa jakości życia w środowisku lokalnym.
- Transmisja wzorów zachowań do środowiska rodzinnego.
- Odpowiedź na wyzwania kulturowe współczesności – aktywność jako źródło sensu.
- Kształcenie umiejętności komunikacyjnych i organizacyjnych.

Jakie wyzwania stawia przed szkołą wymaganie?

Wyzwaniem jest redefinicja pojęcia „inicjatywy uczniowskiej”. W szkołach inaczej rozumiana jest aktywność uczniów – definiuje się ją przez uczestnictwo, nie poprzez inicjatywy. A właśnie inicjatywy uczniowskie wyraźnie podkreślane są w perspektywie tego wymagania i powiązane z nim: „Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów”. Brak wyraźnie widocznych inicjatyw uczniowskich jest prawdziwym wyzwaniem dla szkół ze względu na dominującą pozycję nauczyciela zarówno podczas lekcji, jak i w perspektywie planowania wydarzeń i uroczystości szkolnych. Dominacja inicjatyw nauczycielskich łatwo może doprowadzić do sytuacji, w której uczniowie nie przyjmują odpowiedzialności za działania w szkole, nastawieni są natomiast na jej niekonstruktywną krytykę.

Wymaganie 5

Respektowane są normy społeczne

Jednym z podstawowych warunków prawidłowego procesu uczenia się jest poczucie bezpieczeństwa, sensu i rozumienia oraz akceptacji tego, co się dzieje wokół nas. Aktywność intelektualna nierozdzielnie wiąże się z psychicznym dobrostanem, dlatego jest istotne, aby instytucje zajmujące się aktywnością intelektualną dbały również o klimat, w jakim ta aktywność zachodzi. Proponuje się więc w wymaganiu, aby **szkoły i placówki dbały o to, aby respektowane były normy społeczne**, co oznacza również, że muszą kształtować postawy zgodne z wartościami i normami społeczeństwa demokratycznego.

Poznanie zasad i rozumienie ich znaczenia dla funkcjonowania społeczności szkolnej i społeczeństwa stanowi element rozwoju, a świadomość tego, jak ważne jest przestrzeganie reguł, decyduje o sukcesie grup. Respektowanie szacunku dla innych. Wymaganie to jest ważne dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, angażowania obywateli w konstruowanie demokratycznego ładu społecznego i przestrzegania ustaleń.

Co mieści się w wymaganiu?

1. Budowanie społeczeństwa demokratycznego, wskazanie uczniom istniejących w demokracji mechanizmów umożliwiających aktywne funkcjonowanie w społeczeństwie. Szkoła jako mała społeczność, w której dziecko może doświadczać różnych ról społecznych.
2. Budowanie świadomości roli społecznej u uczniów jako fundamentu świadomego społeczeństwa obywatelskiego.
3. Kształtowanie postawy szacunku i zrozumienia wobec innego.
4. Organizowanie różnego rodzaju debat i dyskusji. Podkreślanie roli dialogu społecznego, prowadzącego do konsensusu w życiu lokalnej i globalnej społeczności.
5. Otwarcie przestrzeni szkolnej na inicjatywy i działania uczniowskie związane z potrzebą ustalania norm, zasad, kształtowania przestrzeni bezpieczeństwa i akceptacji.

Jakie wyzwania stawia przed szkołą wymaganie?

Wymaganie dotyczące respektowania norm społecznych w szkole okazuje się wyzwaniem tam, gdzie należy przekroczyć pierwszą intuicję wiążącą treść wymagania po prostu z kształtowaniem i z zachowywaniem dobrych obyczajów.

Wyzwaniem jest sposób kształtowania owych obyczajów. Lektura charakterystyk wymagań kieruje naszą uwagę na dwa trudne w realizacji aspekty. Po pierwsze, postawy uczniów buduje się przez działania, a nie przez słowa. Program wychowawczy nie opiera się zatem na pogawędkach i kazaniach, lecz na doświadczaniu znaczenia wierności takim lub innym wartościom w praktyce. Stąd silne akcentowanie „działań wychowawczych” w treści omawianego wymagania. Po wtóre – rzecz oczywista, ale jak wynika z dotychczasowych badań ewaluacyjnych wcale nie powszechna – nauczyciel wychowuje własnym przykładem. Wychowanie zatem polega na wychowywaniu siebie na oczach innych.

Drugie wyzwanie to ulokowanie norm społecznych w kontekście „wzajemnego szacunku i zaufania”. Realizacja zadań wychowawczych szkoły powiedzie się tylko wówczas, gdy równoległe przedmiotem zabiegów pedagogów będzie budowanie pogłębionych relacji z wychowankami.

Wymaganie 6

Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, uwzględniając ich indywidualną sytuację

Powszechnie uważa się, że kultura organizacyjna, w której kultywuje się duże oczekiwania wobec wszystkich, a nie tylko najzdolniejszych uczniów, służy procesowi uczenia się. Ten element pracy szkoły znajduje odzwierciedlenie w wymaganiu podkreślającym znaczenie działań mających na celu **wspomaganie rozwoju uczniów uwzględniające ich indywidualną sytuację**, wyrównywanie szans edukacyjnych i stwarzanie wszystkim możliwości korzystania z osiągnięć rozwoju społecznego i gospodarczego. Idea wyrównywania szans po to, aby ludzie mogli osiągać ważne dla nich cele życiowe i cieszyć się równością warunków, co oznacza równość pod względem podstawowych warunków życia, to oczywiście zbyt trudne zadanie, aby mogła temu podołać

tylko szkoła. Sytuacja nierówności jest skutkiem działań potężnych mechanizmów społecznych i to w społeczeństwie należy jej zapobiegać.

Szkoła może jednak podejmować różnorodne, dostosowane do specyfiki i potrzeb środowiska, działania, zwłaszcza tam, gdzie istotne jest uwzględnienie sytuacji jednostek w działaniach, które bądź co bądź są projektowane i realizowane w celu pracy z grupą. Ważne jest swego rodzaju mentalne przygotowanie nauczycieli i innych osób, ponieważ nierówności społeczne decydują o poziomie życia całych społeczeństw – tam, gdzie są one mniejsze, żyje się lepiej. Spójność społeczna i solidarność w dużym stopniu decydują o możliwości rozwoju cywilizacyjnego.

Co mieści się w wymaganiu?

- Rozpoznanie potrzeb każdego z uczniów z osobna i ustalenie w dialogu z nim i/lub jego opiekunami celów rozwojowych w krótszej i dłuższej perspektywie.
- Uwzględnienie w pracy nauczyciela i wychowawcy zróżnicowanych potrzeb rozwojowych uczniów, w tym także ustalanie aktualnej hierarchii tych potrzeb u wychowanka (np. okresowego priorytetu potrzeb emocjonalnych).
- Różnicowanie celów zajęć, metod uczenia się / nauczania, zadań itp. w taki sposób, aby każdy z uczniów mógł dokonywać postępów na miarę swoich możliwości.
- Tworzenie warunków do rozwoju talentów, budzenia zainteresowań i kultywowania pasji.
- Tworzenie warunków do wyrównywania braków i zaległości; pomoc w specyficznych trudnościach w nauce.
- Prowadzenie zajęć rewalidacyjnych.
- Współpraca z placówkami poradnictwa psychologicznego i pedagogicznego.
- Troska o ucznia i pośrednio o jego rodzinę w sytuacji, gdy środowisko domowe dziecka nie zapewnia mu dostatecznego wsparcia emocjonalnego i intelektualnego.

- Przeciwdziałanie specyficznym dla grup dziecięcych i młodzieżowych formom wykluczenia z uwagi na status społeczny i ekonomiczny.
- Uwrażliwianie członków społeczności szkolnej w zakresie rozpoznawania rozmaitych form zachowań dyskryminujących.

Jakie wyzwania stawia przed szkołą wymaganie?

Współczesna szkoła w Polsce rozwija wiele form zajęć o charakterze wyrównawczym, jak się wydaje nie zawsze skutecznych, niemniej istnieją tu już różnorodne i wypróbowane formy. Także na pracę z uczniem zdolnym kładzie się w ostatnim czasie spory nacisk. Doświadczenia zebrane w związku z tym powinny zapewne okazać się przydatne w pracy nad rozwijaniem uzdolnień z każdym dzieckiem, nie tylko szczególnie utalentowanym. Tu dochodzimy do problemów, w których rozwiązywaniu nauczyciele i wychowawcy nie mają tymczasem większej praktyki.

Trzy poniżej opisane wyzwania dotyczą kolejno: postaw i przekonań nauczycieli, sposobu prowadzenia lekcji oraz programu wychowawczego szkoły.

Pierwsze wyzwanie dotyczy rozmaitych programów ukrytych realizowanych wobec poszczególnych uczniów, oddziałów klasowych czy grup uczniowskich. Polegają one na przyjmowanych na poły tylko świadomie przekonaniach o nieprzekraczalnych barierach rozwojowych u tych czy innych uczniów. Przykładami mogą być zjawisko „skamienienia oczekiwań” wobec wychowanka lub stereotypy dotyczące płci.

W pierwszym wypadku nauczyciel nie dostrzega dokonywanych postępów albo przypisuje im niezależne od wysiłków ucznia przyczyny, ponieważ z góry założył, co może, a czego nie może dane dziecko. Zwrócić przy tym należy uwagę, że takie myślenie może się wyrazić zarówno w niechętnym traktowaniu dziecka jako „beztalencia”, jak i w życzliwym obniżaniu wymagań wynikającym ze źle pojętej troski o dobre samopoczucie ucznia.

W drugim wypadku przypisuje się płci pewne specyficzne umiejętności i wówczas te właśnie kosztem innych się wspiera – kultywuje się np. stereotyp większych zdolności matematycznych u chłopców, a większej wrażliwości na sztuki piękne u dziewcząt.

W obu wypadkach, a mają one jedynie charakter egzemplifikacji, występuje samospełniająca się proroctwo – uczeń, któremu przypisano w zespole nauczycieli pewne cechy i odpowiednio przez nas od tej pory traktowany, staje się rzeczywiście tym, kogo sobie wyobraziliśmy. Wyzwaniami są tu zatem wrażliwość na programy ukryte, badanie ich i systematyczne odrzucenie ich jako uprzedzeń.

Drugim ważkim wyzwaniem, tyleż dawno formułowanym, co wciąż aktualnym, jest odejście od planowania lekcji w kontekście klasy i przejście do planowania jej w perspektywie poszczególnych uczniów. Ani ograniczenia czasowe, ani wymagania zawarte podstawie programowej nie mogą być usprawiedliwieniem dla braku indywidualizacji. Przeciwnie właśnie rzetelna realizacja podstawy programowej z uwzględnieniem wymagań ogólnych i zalecanych sposobów realizacji oraz imperatyw efektywnego wykorzystania pobytu w szkole przez każdego ucznia powinny zachęcać nas do takiego zorganizowania procesu kształcenia podczas lekcji, aby dzieci uczyły się wspólnie, a zarazem każde z nich realizowało z sukcesem indywidualny cel.

Trzecim wyzwaniem wydaje się dostosowana do wieku ucznia refleksja emancypacyjna. Należy ją rozumieć jako dążenie do poznania ograniczeń, którym się podlega (ich źródła i mechanizmów). Kolejnymi krokami są ich realistyczna i zgodna z wyznawanymi wartościami ocena, a potem zaplanowane zmiany (jeśli podmiot uzna ją za konieczną) i podjęcie wysiłku jej dokonania. Tworzenie sytuacji wychowawczych, które pozwoliłyby uczniom doświadczać siebie jako twórców własnego projektu życiowego, jawi się jako ostatnie z trzech wielkich wyzwań, jakie przed szkołą stawia omawiane wymaganie.

Wymaganie 7

Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych

O sukcesie współczesnych społeczeństw decyduje także zdolność do współpracy. W związku z tym musimy tej współpracy się nauczyć. Szkoła to jedno z najważniejszych miejsc, aby współpracy się uczyć i ją modelować. Uczniowie i nauczyciele powinni być przyzwyczajani do zespołowego

wykorzystywania informacji, planowania, rozumienia różnych punktów widzenia i działania zespołowego. Znaczenie takich działań szkoły podkreśla wymaganie mówiące o konieczności współpracy w **planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych**. Należy walczyć z osamotnieniem nauczycieli – nauczanie uczniów jest wspólnym działaniem, uczenie się zachodzi dzięki interakcji z innymi, jest działaniem społecznym. Profesjonalizm nauczyciela nie może być dłużej uważany za zindywidualizowany zestaw kompetencji – zdolność i gotowość do uczenia się od innych oraz uczenia innych może się okazać najważniejszym aspektem pracy nauczyciela. Wymaganie to odzwierciedla przekonanie, że we współczesnym świecie ważna jest zdolność do kreatywnej współpracy i samodzielnego zarządzania. Aby uczyć współpracy, nauczyciele sami muszą współpracować.

Co mieści się w wymaganiu?

- Organizacja procesów edukacyjnych, planowanie, realizacja, wspólne ustalenia.
- Uczenie się od siebie – rozwiązywanie problemów, doskonalenie metod, wzajemne wsparcie, analizowanie swojej pracy.
- Postrzeganie uczenia się i nauczania jako procesów interdyscyplinarnych.
- Współpraca nauczycieli jako widoczny wzorzec współpracy dla uczniów, zarówno w perspektywie uczenia się współpracy, jak i uczenia się przez całe życie.
- Uczenie się jako proces, który następuje podczas wymiany doświadczeń w grupie.
- Umiejętność współpracy i elastyczność jako istotne kompetencje współczesnego rynku pracy.

Jakie wyzwania stawia przed szkołą wymaganie?

Nauczyciele często pracują w pojedynkę, są fachowcami w swoich przedmiotach, brakuje więc uwspólnionych wartości, oczekiwanych postaw i przełożenia tego na konkretne działania w procesie uczenia się. Wyzwaniami w tym kontekście

stają się wspólna dyskusja nad rozumieniem roli nauczyciela, filozofią dobrego nauczania i planowanie pracy na tych fundamentach.

Akcent kładziony jest na fachową wiedzę przedmiotową, co silnie wspiera przedmiotowy program nauczania. Mocno zindywidualizowano pracę dydaktyczną, w wielu szkołach istniejący model można określić jako system mistrzowski, w który nie jest wpisane dzielenie się doświadczeniem, ale raczej polityka zamkniętych drzwi klas. Zakładana w wymaganiu współpraca nie tylko stoi w opozycji do takiego modelu, ale wręcz nakłada na grono pedagogiczne obowiązek wewnętrznego doskonalenia opartego na wymianie doświadczeń i wdrażaniu zmian w warsztacie nauczycielskim, które wynikają z uczenia się od siebie. Mistrz w rozumieniu wymagania to nauczyciel, który uczy się, podążając za swoim uczniem.

Jeśli nauczyciele nie widzą wartości we współpracy, traktują je jako działanie fasadowe. Mówią o bezradności, ale nie pomagają sobie, ponieważ brakuje wzorców współpracy, rozwiązywanie problemów ma charakter incydentalny, a nie procesowy, systemowy. Wyzwaniem staje się zmiana przyzwyczajzeń związanych z obowiązującym czasem pracy nauczycieli – bywa tak, że każde działanie poza prowadzoną lekcją, jej przygotowaniem i sprawdzeniem prac traktuje się jako nadobowiązkowe.

Wymaganie 8

Promowana jest wartość edukacji

Priorytetem szkoły funkcjonującej w społeczeństwie wiedzy jest propagowanie uczenia się przez całe życie i uświadamianie, że nie kończy się ono wraz z opuszczeniem murów szkolnych, ale będzie trwać przez całe dorosłe życie. To jest komunikat pozytywny, dający nadzieję na ciągły rozwój oraz kreowanie szans zawodowych i życiowych. W szkole musimy **promować wartość edukacji** skutecznie, tak aby uczniowie odczuwali, że uczenie się jest pasjonujące, aby wiedzieli, jak się uczyć, aby było to przyjemne i efektywne.

Wymaganie to próbuje przeciwdziałać zauważalnej pasywności dorosłych w obszarze uczenia się przez całe życie i doskonalenia zawodowego. Dzisiejsza rzeczywistość żąda od obywateli ciągłego doszkalania i uczenia się, a nawyk ten

i umiejętności muszą zostać wykształcone podczas edukacji szkolnej.

Co się mieści w wymaganiu?

- Budowanie klimatu uczenia się i definiowanie, co rozumiemy przez to pojęcie.
- W kontekście promowania wartości edukacji obserwowanie losów absolwentów, a także ukazywanie ich drogi uczenia się w szkole i dalej, poza nią. Poszukiwanie odpowiedzi na pytania, w jakim stopniu postawa uczenia się przez całe życie kształtowana jest w szkole i jak to wpływa na absolwentów i ich losy.
- Działania dla środowiska: spotkania dla społeczności lokalnej w perspektywie dyskusji o edukacji, a także szeroko rozumianych działań oświatowych (kluby dyskusyjne, szkolenia dla rodziców).
- Wykorzystywanie wiedzy i umiejętności dziadków, rodziców w kształceniu uczniów i odwrotnie.
- Prezentowanie wytworów uczniów – zwłaszcza takich, które pokazują rozwój uczniów, etapy nabywania wiedzy i umiejętności.
- Promowanie wartości uczenia się przez całe życie. W kontekście szkoły może się to wyrażać przez wzajemne uczenie się od siebie, w co powinni być zaangażowani także rodzice i dziadkowie. Ważne, aby taką postawę kształtowali nauczyciele na własnym przykładzie – pokazywali, w jakim stopniu ich praca to uczenie się od innych. W tym kontekście nauczyciel jawi się jako wsparcie w procesie uczenia się, jako osoba promująca ten proces.
- Podkreślanie wagi błędu, niepowodzeń, niewiedzy w uczeniu się.
- Rozmawianie o uczeniu się jako procesie – nie etapach, zamykanych ocenami szkolnymi.
- Ukazywanie człowieka i wspólnoty ludzkiej jako uczących się przez całe życie i od siebie nawzajem.

- Świątowanie sukcesów, zapewnienie każdemu uczniowi możliwości sukcesu.

Jakie wyzwania stawia przed szkołą wymaganie?

Uczenie się jest wpisane w nasze przetrwanie. Jest to podstawowa kompetencja w naszym świecie. Doświadczenie szkolne uczniów prowadzi ich jednak często do negowania wartości uczenia się – podkreślają zarówno bezcelowość, jak i brak zainteresowania. Tradycyjny sposób przekazywania wiedzy, a nie aktywizujący uczniów, problemowy sposób uczenia, odpowiedzialne są często za takie postawy.

W przestrzeni szkoły i jej środowiska rzadko dyskutujemy o wartościach, stąd też trudność z przeniesieniem doświadczenia uczenia się i nauczania na język wartości. Podobna trudność uwidacznia się w kontekście innego, problematycznego wymagania: „Szkoła ma koncepcję pracy”. W dyskursie społecznym nie porusza się tematów związanych z wartością edukacji inaczej jak w perspektywie rozliczalności – szkoły ocenia się przez pryzmat wyników, miejsc w rankingach.

Widocznym wyzwaniem staje się także dostrzeganie i świątowanie postępów uczniowskich, nie tych oczywistych, ale tych szczególnie trudnych do osiągnięcia. Poszukiwanie nowych sposobów świątowania, wspólnotowy aspekt takich działań stają się istotną przeciwwagą dla panującej w szkole rywalizacji i konkurencji. Świątowanie, w opozycji do nagradzania jedynie najlepszych, odwróci uwagę uczniów od kolekcjonowania stopni i nakieruje ją na proces uczenia się i wynikające z niego korzyści.

Wymaganie 9

Rodzice są partnerami szkoły lub placówki

Prowadzenie skutecznych działań edukacyjnych i wychowawczych wymaga współdziałania szkoły (nauczycieli) i rodziców. Ważną rolę odgrywają tu partnerskie relacje, których budowanie wymaga ze strony szkoły tworzenia możliwości do kontaktowania się rodziców z nauczycielami i osobami odpowiedzialnymi za kierowanie szkołą. W efektywnych szkołach tworzy się **partnerstwo z rodzicami** nie tylko dla ich obecności podczas

szkolnych świąt i wydarzeń, ale przede wszystkim dla ich wsparcia uczenia się uczniów.

Wszystkie związane z tym tematem badania dowodzą, że o sukcesie edukacyjnym uczniów w dużym stopniu decyduje wsparcie otrzymywane w domu rodzinnym. Zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny pozytywnie wpływa na osiągnięcia uczniów, dlatego dobre szkoły zachęcają do udziału rodziców w tym procesie, a nawet go żądają. Partnerstwo powinno zakładać angażowanie rodziców w proces podejmowania decyzji dotyczących istotnych aspektów pracy szkoły. Znaczenie takich działań podkreśla wymaganie zachęcające do partnerskich relacji szkoły z rodzicami.

Co się mieści w wymaganiu?

- Rodzice są obecni w szkole od zawsze, ale zmienia się ich **rola**, charakter tej obecności. Dzisiaj rodzice powinni być **aktywnie zaangażowani** w procesy edukacyjno-wychowawcze i podejmowanie decyzji dotyczących tego, co się w szkole dzieje.
- Oczekiwana jest **współpraca** z rodzicami rozumiana jako współdecydowanie (więc też współodpowiedzialność) za to, co się dzieje w szkole. W centrum zainteresowania ewaluacji pozostaje to: **jak szkoła stwarza przestrzeń** do zaangażowania rodziców, jakie działania podejmuje, by dzielić się odpowiedzialnością i władzą.

Jakie wyzwania stawia przed szkołą wymaganie?

Podawać można w wątpliwość wiele istniejących w szkole modeli współpracy z rodzicami. Bez rzeczywistego, partnerskiego zaangażowania rodziców szkoła pozostaje odizolowaną instytucją, w której przechowywane są dzieci. Szkoła to element życia społecznego i dlatego nie może być wyizolowana. Jako instytucja jest też odpowiedzialna za to, żeby budować relacje z rodzicami w imię dobra dzieci – niezależnie od tego, jacy oni są.

Obecnie w ewaluacji szkoły bardziej skupiają się na tym, jakie postawy przyjmują rodzice wobec szkoły, a nie na własnych działaniach. Rzeczywistość rozbija się o różne oczekiwania dotyczące zaangażowania rodziców. Czasem zakładany przez

szkołę model całkowicie nie wpisuje się w potrzeby obu stron, ale na tyle silnie determinuje rzeczywistość, że brak przestrzeni na zadanie pytań o faktyczne możliwości i oczekiwania. Brak czasem – po obu stronach – empatii i pozytywnego nastawienia do rozmowy. Nie chodzi o to, by funkcjonował jeden model zaangażowania i współpracy, ale by był on świadomie, w dialogu wypracowany przez szkołę i rodziców w danej placówce.

Wymaganie 10

Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju

Ważne jest osadzenie szkoły w środowisku lokalnym. Chodzi tu o autentyczną komunikację i współpracę, w których wykorzystuje się **zasoby szkoły i środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju**. Korzystanie przez szkołę z zasobów znajdujących się w najbliższym środowisku służy tworzeniu lub wzbogacaniu warunków podstawowej działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły dla rozwoju uczniów.

Współpraca może przybierać różną postać – od przekazywania sobie informacji po wspólne organizowanie przedsięwzięć – i może dotyczyć różnej liczby podmiotów w zależności od potrzeb i bogactwa środowiska lokalnego. Rola szkoły w wielu środowiskach nie sprowadza się jedynie do funkcji uczenia dzieci i młodzieży. Często szkoła staje się też instytucją wpływającą na rozwój potencjału społecznego środowiska, w którym działa.

Wymaganie to wynika z przeświadczenia, że zasoby szkoły to za mało, aby skutecznie stawić czoła wyzwaniom współczesności. Szkoła musi korzystać z zasobów środowiska, jednocześnie dając szansę środowisku na korzystanie z jej zasobów (głównie kapitału intelektualnego).

Co się mieści w wymaganiu?

- Kontekst środowiskowy szkoły.
- Refleksja nad współpracą jako procesem – jak stwarza się przestrzeń do obopólnej wymiany służącej rozwojowi, np. czy nauka segregacji śmieci w szkole ma swoją kontynuację w środowisku lokalnym?

- Zdefiniowanie potencjału szkoły i otaczających ją podmiotów oraz refleksja nad możliwościami właściwego wykorzystania tego potencjału dla dobra obu stron.
- Kulturotwórcza i animacyjna rola szkoły w środowisku lokalnym.

Jakie wyzwania stawia przed szkołą wymaganie?

Pełny rozwój, przygotowanie do życia nie może się odbywać w warunkach laboratoryjnych – dlatego szkoła powinna korzystać ze zasobów zewnętrznych, aby uczyć aktywności i postaw obywatelskich. Wciąż mało widoczne są inicjatywy uczniowskie w tym obszarze, gdyż współpraca najczęściej wynika z potrzeb szkoły. Zarazem korzystanie z zasobów szkolnych dotyczy najczęściej bazy lokalowej czy wyposażenia, nie zaś potencjału intelektualnego. Wyzwaniem więc staje się uczynienie szkoły animatorem życia kulturalnego w środowisku lokalnym, nie w oderwaniu od jej typowych działań, ale z wykorzystaniem ich w otwarciu na potrzeby środowiska.

Szkoła może się stać miejscem wymiany poglądów i istotnych dla środowiska dyskusji. Sprzyjać temu mogą różnorodne formy deliberacji, nie tylko rozwijające tematy związane z edukacją lokalną, ale także każdy z istotnych tematów obywatelskich. Najczęściej odwiedzamy w szkołach punkty do głosowania, aby wypełnić urny wyborcze. Jednak czy oddając w nich głos, faktycznie go zabieramy na forum lokalnym? A szkoła przecież może stać się takim forum, realizując zarazem swoje podstawowe cele – tworzenie warunków do dobrego nauczania i uczenia się.

Wymaganie 11

Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych

W szkołach, które działają tak, aby spełniać stawiane jej wymagania, decyzje podejmuje się, wykorzystując informacje na swój temat

i systematycznie udostępniając dane służące refleksji nad efektywnością i planowaniu dalszych działań. Badania i dane mówiące o różnych aspektach funkcjonowania szkół i innych placówek są niezbędnym elementem zarządzania na poziomie organizacji, jak również prowadzenia polityki oświatowej przez samorzady i rządy centralne. Wymaganie postulujące **uwzględnianie wniosków z analizy danych pochodzących z różnych źródeł podczas organizowania procesów edukacyjnych** wywodzi się z przekonania, że można działać lepiej, a kształcenie może być bardziej efektywne, jeśli przy podejmowaniu decyzji będziemy się kierować dowodami na temat skuteczności poziomu poszczególnych działań.

Posługiwanie się danymi informującymi o własnych działaniach jest przejawem wysokiego profesjonalizmu i chęci rozwoju, a także jedną z podstawowych cech organizacji uczącej się w społeczeństwie wiedzy.

Co się mieści w wymaganiu?

- Dokonywanie celowych analiz, z zastosowaniem różnorodnych metod.
- Uczenie się i wdrażanie nowych działań na podstawie analiz dotychczasowych wyników.
- Wykorzystywanie różnego rodzaju badań edukacyjnych.
- Promowanie wewnętrznych badań, tworzenie kultury refleksji.
- Dbłość o efektywne kształcenie.

Jakie wyzwania stawia przed szkołą wymaganie?

Szkoła poddawana jest nieustającej krytyce z powodu wyników egzaminów zewnętrznych lub różnorodnych badań edukacyjnych, które co pewien czas stają się podstawą artykułów pojawiających się w mediach. Społeczeństwo oczekuje wysokich wyników, bez uwzględniania kontekstu. Sporządzanie rankingów staje się podstawowym narzędziem oceny szkoły. Wyzwaniem jest, aby uczący nie skupiali się na dążeniu do wysokich wyników przez nieustającą pracę

nad rozwiązywaniem testów, a jedynie wykorzystywali wnioski z analiz w doskonaleniu warsztatu pracy, tak aby uczniowie mogli istotnie lepiej nabywać wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.

Zbyt często łączy się wyniki egzaminów zewnętrznych z potencjałem uczniów, a nie metodami i formami pracy i ich skutecznością. Działania nauczycieli, podejmowane na podstawie wniosków z analizy, powinny z jednej strony reprezentować dotychczas stosowane metody, ulepszone i poddawane monitorowaniu. Z drugiej strony dążenie do lepszego nauczania i uczenia się łączy się z poszukiwaniem nowych czy nowatorskich metod i technik. W wymaganiu wpisano zatem nie tylko rozwój umiejętności diagnozy i analizy, ale także rozwój warsztatu pracy nauczyciela, poszukiwanie skutecznych metod pracy, również na podstawie istniejących badań edukacyjnych.

Rozwijanie umiejętności analizy, wyciągania wniosków i podejmowania na ich podstawie skutecznych działań prowadzi nas w kierunku *action researche* – badania w działaniu. To nauczyciele są najbardziej uprawnionym podmiotem społeczności szkolnej do dokonywania ciągłej autooceny i analizy elementów swojego warsztatu pracy i efektów kształcenia. W tym procesie uznajemy ich najwyższe kompetencje do określenia zasad funkcjonowania rzeczywistości szkolnej – oni najlepiej rozumieją kontekst środowiskowy, dynamikę pracy klas, koncepcję pracy zespołu i wzajemne relacje w gronie. Ciągłość badania w działaniu pozwala też na natychmiastową reakcję na pojawiające się problemy. Korzyści wynikające z takiego modelu pracy są jednak widoczne dopiero po akceptacji takiej właśnie roli nauczyciela – nie tylko nauczającego, ale także badacza, analizującego swoje działania i reakcje uczniów na nie, co wciąż stanowi wyzwanie dla naszych szkół.

Wymaganie 12

Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi

Kluczowym elementem decydującym o jakości każdej organizacji, w tym placówek oświatowych, jest zarządzanie, które służy jej rozwojowi.

Efektywni dyrektorzy działają celowo, zatrudniając dobrych nauczycieli, budując wspólne rozumienie głównego celu pracy, dzieląc się odpowiedzialnością i angażując nauczycieli w proces podejmowania decyzji po to, aby wszystkie działania podejmowane w szkole były skoncentrowane na uczeniu się. Chodzi o to, aby dyrektor był zdolny do wspierania uczących się społeczności w rozwoju, ułatwiając realizowanie uzgodnionych celów.

Co się mieści w wymaganiu?

- Budowanie potencjału rady pedagogicznej i pracowników niepedagogicznych dzięki prowadzonej polityce kadrowej.
- Kreowanie rzeczywistości szkolnej (przestrzeni, wyposażenia) w perspektywie wyzwań przyszłości.
- Celowy rozwój szkoły lub placówki, w którym istotną, określoną rolę odgrywają różne podmioty życia szkolnego.
- Tworzenie warunków do realizacji wszystkich pozostałych wymagań.

Jakie wyzwania stawia przed szkołą wymaganie?

Zarządzanie szkołą spoczywa na barkach dyrektora i z jego perspektywy jest oceniane i opisywane. Wyzwaniem staje się uspołecznianie procesów zarządzania (włączanie w ten proces uczniów, nauczycieli, rodziców). Budowana dzięki takim działaniom wspólnota szkolna lepiej może diagnozować potrzeby szkoły wynikające z dnia dzisiejszego i nadchodzących zmian.

Zarządzanie służące rozwojowi szkoły zakreśla szeroki horyzont działań. Z brzmienia wymagania z pewnością wynika budowanie potencjału grona pedagogicznego. Zwłaszcza zaangażowanie nauczycieli i delegowanie uprawnień, aby w szkole mogli rozwijać umiejętności liderów edukacyjnych.

Pogłębianie autorefleksji w procesie zarządzania i wynikającej z tego odpowiedzialności za kierowanie szkołą pozwoli uniknąć przerzucania odpowiedzialności na innych i uzasadniania niemożności czynnikami zewnętrznymi.

Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 2

Wyjście poza strefę komfortu

Pytania do ćwiczenia

- Masz nauczyć się w ciągu dwóch dni prawa administracyjnego i finansowego w zakresie dotyczącym oświaty, ponieważ stajesz do konkursu na dyrektora.
- Lecisz samolotem i okazuje się, że piloci stracili przytomność. Musisz nauczyć się instrukcji „Jak wylądować w sytuacji awaryjnej”, aby uratować samolot.
- Wchodzi w życie nowa podstawa programowa. Jesteś liderem zespołu, który jest odpowiedzialny za jej wdrożenie.
- Ktoś upadł obok Ciebie na przystanku i nie wykazuje oznak życia. Nie pamiętasz instrukcji pierwszej pomocy, ale masz ją w komórce.
- Okazuje się, że następnego dnia przychodzi do szkoły wizytacja z ministerstwa. Jesteś osobą wyznaczoną przez dyrektora do przeprowadzenia lekcji pokazowej – masz zaprezentować metodę IT, której dziś jeszcze nie znasz.
- Uczestniczysz w warsztatach prowadzonych przez edukatora. Na warsztatach jest 30 osób.
- Przygotowujesz w wakacje pierwszy tydzień lekcji, opartych na filozofii edukacyjnej, którą dopiero poznajesz.

- Jesteś na seminarium, z którego nie możesz już wyjść, a okazuje się, że profesor będzie odpytywał wszystkich studentów na sali z treści wykładu – ponieważ tak lubi.

- Zostajesz wydelegowany/wydelegowana na specjalny kurs, promujący nową metodę pracy z uczniem zdolnym. Będziesz musiała/musiał nauczyć tej metody swoje grono pedagogiczne.

Pytania do refleksji

- Co było dla mnie najtrudniejsze?

Poczucie bezpieczeństwa w kontekście procesu uczenia się

- Strefa komfortu (całkowite bezpieczeństwo)
- Wyjście poza strefę komfortu
- Strefa braku bezpieczeństwa

Pytania do dyskusji w grupie

- Które z wymienionych elementów występują w Twojej szkole?
- Które elementy można wprowadzić stosunkowo łatwo, a które się wydają trudniejsze do wprowadzenia?

Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 1

Scenariusz rady pedagogicznej

Spotkanie w radzie pedagogicznej

Cel: Zaplanowanie działań rozwojowych w szkole, na podstawie wiedzy i materiałów z sesji dotyczącej doświadczeń rozwojowych.

Czas: 45 minut.

Materiały: flipchart, kartki papieru, przybory do pisania, powielony materiał z zajęć w ramach Przywództwo edukacyjnego (załącznik: Jak rozwijają się liderzy?).

Przed spotkaniem

Rozdaj wszystkim tekst „Jak rozwijają się liderzy?” na kilka dni przed planowanym spotkaniem w radzie i poproś o zapoznanie się z nim.

Wprowadzenie

Powitaj radę i podaj cel spotkania. Uprzedź, że praca na nim będzie się odbywała metodą warsztatową i zależy Ci na zaangażowaniu wszystkich członków rady, gdyż planowanie będzie dotyczyć rozwoju całej placówki.

Zebranie pytań i wątpliwości związanych z tekstem – wyjaśnienia / dyskusja o tym, co warto w tej chwili zrobić w szkole. Czy któreś w wymienionych w tekście warunków jest szczególnie adekwatne do obecnej sytuacji placówki? Czy któreś rozwiązanie wydaje się uniwersalne i można z niego korzystać niezależnie od okoliczności?

Podczas zajęć wypracowaliśmy w grupie listę warunków potrzebnych, aby doświadczenia były rozwojowe, oto ona:

Podziel radę pedagogiczną na zespoły nie większe niż 6-7-osobowe i poproś, aby każdy zespół – na podstawie otrzymanych materiałów oraz korzystając z własnego doświadczenia – opracował prezentację dotyczącą ich własnego pomysłu na przygotowanie działań rozwojowych dla szkoły.

Przygotowane pomysły mogą stanowić punkt wyjścia do zaplanowania konkretnych przedsięwzięć.

Obszar VI Moduł 4.3 Zał. 1

Sieci wsparcia

Oto przykłady „z życia” polskich dyrektorów, które możecie przeczytać i omówić. Przedstawiamy je wam jako inspiracje.

1. Forum OSKKO (<http://oskko.edu.pl/forum/index.php>) – największe w Polsce stowarzyszenie dyrektorów (Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty) – dla jednego z dyrektorów forum OSKKO i organizowane przez nie konferencje były źródłem wiedzy zarówno przed objęciem stanowiska dyrektora, jak i w jego początkowej pracy. Urzędujący dyrektorzy znajdują tu wiele cennych porad odnośnie do zarządzania szkołą.
2. Jedna z dyrektorek zorganizowała w swoim mieście nieformalną grupę wsparcia, gdzie około dziesięciu dyrektorek spotyka się i wymienia wiadomości elektroniczne celem omawiania trudnych spraw, udzielania sobie porad i konsultacji. Panie dzielą się wiedzą i wspólnie ustalają np. treść regulaminów szkół. Dzielą się tematami do dyskusji i przy okazji każdego spotkania proponują jeden temat przewodni. Do tego szkoła wzajemnie swoje rady pedagogiczne oraz udzielają konsultacji swoim nauczycielom i pracownikom administracyjnym.
3. W ramach programu ORE część dyrektorów (z przykładu: wrocławskich szkół) uczestniczy w spotkaniach sieci współpracy, gdzie piętnastu dyrektorów raz w miesiącu spotyka się, by dzielić się doświadczeniem, wiedzą, dobrymi praktykami.
4. Zagraniczne wizyty studyjne organizowane przez Narodową Agencję Systemu Edukacji (<http://www.frse.org.pl>). Rozwojowa możliwość przyjrzenia się rozwiązaniom istniejącym np. we Włoszech, Turcji, Grecji. Wizyty mają formę kilkudniowych spotkań w grupach kilkunastu specjalistów z różnych obszarów edukacji z różnych krajów europejskich.
5. Jeden z dyrektorów organizował z dyrektorami szkół ponadgimnazjalnych w powiecie, nieformalne spotkanie wyjazdowe poświęcone wypracowaniu jednolitej strategii działania i rozwoju szkół w powiecie. Jako

prowadzący to spotkanie przeprowadził burzę mózgów celem stworzenia silnych i słabych stron wzajemnej współpracy dyrektorów. Na powtarzające się tematy, stanowiące główne dylematy współpracy, odbyła się dyskusja. Wypracowano wnioski, aby każda szkoła znalazła czynnik, który ją wyróżnia na tle innych – miało to stanowić załączek indywidualnej strategii szkoły i być jej siłą napędową na przyszłość. W efekcie powstała strona internetowa prezentująca oferty wszystkich szkół ponadgimnazjalnych w powiecie.

6. Warsztaty z nauczycielami – jednym z przykładowych działań są warsztaty z nauczycielami nad modyfikacją koncepcji szkoły. Przeprowadzone przez dyrektora miały charakter małych grup roboczych podzielonych obszarowo na takie tematy, jak ocenianie, rola nauczyciela, zarządzanie, promocja.
7. Studia podyplomowe Liderów Oświaty (<http://www.ceo.org.pl/pl/splo>) – program umożliwiający rozmaite formy współpracy. Wspólne planowanie pracy w szkole, forum dyrektorów i długoletnia współpraca uczestników nawet po zakończonym kursie to jego zalety.

Studia Liderów Oświaty oferują także coaching, gdzie coachem jest przedstawiciel świata biznesu. Dyrektor korzystający z tej formy wsparcia doceniał przede wszystkim możliwość porozmawiania z menadżerem spoza edukacji i przełożenia rozwiązań biznesowych na realia szkoły.

W ramach dostępnych programów dyrektor może korzystać z następujących form wsparcia:

1. System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym wspomaganie szkół przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=132:oferty-doskonale-nia&Itemid=1017#).
2. SORE – Szkolny Organizator Rozwoju Edukacji udziela dyrektorowi i placówce wsparcia na poziomie analizy potrzeb, klarowania celów i tworzenia rocznego planu wspomaganie, w tym pomaga w poszukiwaniu ekspertów zewnętrznych i definiowaniu ról osób korzystających ze wsparcia (<http://www.ore.edu.pl/strona-ore/>)

index.php?option=com_content&view=article&id=2387&Itemid=1725).

3. Doskonalenie w sieci (<http://doskonaleniemiesci.pl>) – platforma z materiałami i pomysłami na sieci współpracy „Bank pomysłów. Sieci współpracy i samokształcenia”.
4. Sieci współpracy budowane w ramach programu finansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny „Aktywne doskonalenie – kompleksowe wsparcie dla szkół i przedszkoli we Wrocławiu” (<http://aktywnedoskonalenie.wordpress.com>).
5. Pracownia Rozwój Kadr Zarządzających organizowana przez ORE (http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=949:mini-kursy&catid=17:kadra-zaradzajca).
6. Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli (ODN).
7. Magazyn „Dyrektor Szkoły” Wydawnictwa Wolters Kluwer (<http://www.czasopisma.abc.com.pl/ds>).
8. Akademia Zarządzania Dyrektora Szkoły (<http://konferencja.dyrektorszkoly.pl/azds>) organizowana przez Wolters Kluwer.
9. Oferta Stowarzyszenia Szkoła Liderów (<http://www.szkoła-liderow.pl>).
10. Program „Umiem się uczyć” realizowany z Europejskiego Funduszu Społecznego wspomagający uczniów (<http://www.umiemsieuczyc.eu>).

Kandydacie!

Podjmij decyzję, z jakiego wsparcia skorzystasz? Gdzie? Kiedy? Jakie są Twoje cele i oczekiwane rezultaty? **Zaplanuj pierwszy krok** lub kilka pierwszych działań.

Obszar VI Moduł 7:1 Zał. 1

Dziennik uczenia się

Ten dziennik należy do:

**Drogi Uczestniczki,
Drodzy Uczestnicy,**

oto Wasz **Dziennik uczenia się**. Prowadzenie go ma pomóc Wam w śledzeniu własnego rozwoju, rozwijaniu umiejętności kształtowania profesjonalnego osądu. Zachęcamy Was do spisywania refleksji na temat swoich doświadczeń rozwojowych, nazywania najistotniejszych doświadczeń z przebiegu kursu.

Dziennik uczenia się ma być wsparciem w autorefleksji po każdym module tematycznym, np. po jednym dniu zjazdu lub po całym zjeździe (jeśli dotyczył jednego obszaru, np. prawa), ale też po lekturze, rozmowach z innymi uczestnikami, wykonaniu zadania lub zastanowieniu się ważnymi pojęciami związanymi z edukacją i przywództwem.

Dziennik uczenia się jest Waszą własnością, jeśli jednak zechcecie podzielić się przemyśleniami, które w nim zanotowaliście, z pozostałymi Uczestniczkami lub Uczestnikami kursu albo z Prowadzącymi, to możecie zrobić to podczas ewaluacji lub umieszczając swoje opinie na stronie internetowej projektu (zamieszczanie niektórych zapisków będzie obowiązkowe, np. esejów).

Na Wasz **Dziennik...** będą się składać następujące Wasze zapiski:

1. Kwestionariusz „Mój styl uczenia się” wraz z Waszym komentarzem.
2. Refleksje dotyczące poszczególnych dni kursu – nagłówki żółte.
3. Notatki z lektur – nagłówki niebieskie.
4. Wrażenia z realizacji zadań domowych – nagłówki zielone.
5. Eseje dotyczące kluczowych pojęć.

Na następnej stronie znajdziecie listę pytań, które – w naszej opinii – stanowią impuls do refleksji o tym, czym były dla Was kolejna sesja, spotkanie z grupą, wspólna praca i nauka. Prosimy, wykorzystajcie je do porządkowania wypowiedzi na temat doświadczeń z zajęć.

Jesteśmy przekonani, że „notatki z podróży” po znanych i nieznanach obszarach przywództwa edukacyjnego okażą się dla Was cenną informacją zwrotną na temat Was samych, Waszych oczekiwań, Waszych odkryć i rozczarowań (oby było ich jak najmniej), ale przede wszystkim ważnym źródłem pomocnym przy podsumowaniu samego kursu i tego, w jakim stopniu posłużył on Waszemu rozwojowi, co wykorzystacie przy opisywaniu swoich doświadczeń w innych pracach domowych.

Pamiętajcie, nie ma „niepoprawnych” komentarzy i opinii!

Życzymy Wam odwagi w myśleniu o sobie i o tym, czego doświadczacie!

Pytania, które mogą się okazać pomoce przy formułowaniu Waszych refleksji, odnoszą się do trzech kwestii/poziomów

1. Ja i moje uczenie się
 - Czego nowego nauczyłaś się/nauczyłeś się?
 - Czego nowego się dowiedziałaś/dowiedziałeś?
 - Co ważnego związanego z tematami zajęć sobie przypomniałaś/przypomniałeś?
 - Co Cię zaskoczyło?
 - Czego jeszcze chciałbyś/chciałabyś się dowiedzieć lub nauczyć?
 - Co było dla Ciebie najistotniejsze?
 - Co Cię zainspirowało do tego i chciałbyś/chciałabyś to wykorzystać?
 - Co już potrafisz, a czego chciałbyś/chciałabyś się jeszcze nauczyć?
 - Jakie pytania pojawiły się w Twojej głowie w wyniku tej sesji? Na które z nich uzyskałaś/uzyskałeś odpowiedź? A które nadal pozostają bez odpowiedzi?
 - Co z tego, co mówił lub robił trener, pomogło Ci się uczyć (powodowało, że byłaś/byłeś zaangażowana/y)?

- Jakie doświadczenia z dotychczas zdobytych były dla Ciebie najbardziej rozwijające?
- Co zabierasz ze sobą jako przyszły przywódca? Co będziesz wykorzystywać w pracy z ludźmi? Jak powiększył się Twój „zestaw metod”?

2. My jako grupa

- Czy zdarzyło się coś takiego, że poczułaś/poczułeś się lepiej w grupie?
- Co ważnego wystąpiło w tej grupie?
- Co ja dałam/dałam grupie?
- Co grupa dała mnie?
- Czego nauczyłam/nauczyłem się od innych?
- Czy był jakiś ważny moment dotyczący współpracy w grupie? Co to było?
- Wyobraź sobie, że jesteś prowadzącym grupę – jaki komunikat dałabyś/dałbyś grupie po tej sesji?
- Co zabierasz ze sobą jako przyszły przywódca? Co będziesz wykorzystywać w pracy z ludźmi? Jak powiększył się Twój „zestaw metod”?

3. Otoczenie – ja jako osoba zarządzająca

- Co mnie zainspirowało, co chciałabym/chciałbym przekazać innym?
- W jaki sposób przekazać innym?
- Co chciałabym/chciałbym wykorzystać w przyszłej pracy?
- Jak chciałabym/chciałbym to wykorzystać w przyszłej pracy?
- O czym chciałabym/chciałbym porozmawiać z moimi kolegami w szkole?
- Którą z metod, jaką poznałam/poznałem, zastosuję w swojej pracy?

- Którą z poznanych metod chciałabym/chciałbym regularnie stosować, gdybym była/był dyrektorem?
- Wyobraź sobie, że jesteś dyrektorem. Co z tego, o czym słyszałaś/słyszałeś, chciałabyś/chciałbyś przekazać swoim pracownikom?
- Co z tego, czego się nauczyłaś/nauczyłaś, powinno być stałym elementem pracy nauczycieli?
- Co zabierasz ze sobą jako przyszły przywódca? Co będziesz wykorzystywać w pracy z ludźmi? Jak powiększył się Twój zestaw metod?

Podczas kursu poznacie też inne techniki zapisywania własnych refleksji. Zachęcamy Was także do ich wykorzystania przy opisywaniu własnych wrażeń z przebiegu kursu.

Refleksje na temat kursu

Zjazd Data

1. Ja i moje uczenie się

2. My jako grupa

3. Otoczenie – ja jako osoba zarządzająca

Notatki z lektur

Tytuł, autor

Data wpisu

- Zaintrygowało mnie...
- Zastanawiam się nad...
- Nie zgadzam się z...
- Polecę innym, ponieważ...
- Chcę zapamiętać...
- Ważny cytat, którym chciałabym/chciałbym podzielić się z innymi...

Wrażenia z realizacji zadań domowych

Zadanie:

- Podczas wykonywania tego zadania natrafiłam/natrafiłem na następujące przeszkody...
- Otrzymałam/otrzymałem wsparcie...
- Zaskoczyło mnie...
- Uznaję to za przydatne/nieprzydatne, ponieważ...
- W przyszłości...

Eseje

Jednym z ważnych zadań, które należy wykonać podczas kursu, jest napisanie eseju na każdy z tematów podanych poniżej. Pisanie tego eseju to proces dwuetapowy (po pierwszym zjeździe i po zakończeniu kursu, a właściwie w chwili, gdy poczujesz, że jesteś gotowa/gotowy oraz

że zebrałaś/zebrałeś dostatecznie dużo wrażeń, refleksji i doświadczeń, by stworzyć interesującą, twórczą wypowiedź ilustrującą Twój rozwój). Za każdym razem odpowiadamy na te same pytania.

Każda z części eseju nie powinna przekraczać 250 słów. Należy przygotować go w wersji elektronicznej i przesłać Organizatorom nie później niż na tydzień przed rozpoczęciem drugiego spotkania (część pierwsza) oraz tydzień przed ostatnim spotkaniem kursu (część druga).

1. Przywództwo – jak rozumiem ten termin, czy i jak zmieniło się moje rozumienie po pierwszym spotkaniu, po całym kursie, czym jest przywództwo edukacyjne? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?
2. Współpraca – jak rozumiem ten termin, czego dowiedziałam/dowiedziałem się o swoich mocnych i słabych stronach jako członka/członkini zespołu. Czego dowiedziałem się o swoich mocnych i słabych stronach jako członek zespołu po pierwszym spotkaniu, po całym kursie? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?
3. Szkoła – czym jest szkoła, jak zmieniło się moje rozumienie roli szkoły we współczesnym świecie po pierwszym spotkaniu, po całym kursie? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?
4. Uczenie się – jak rozumiem ten termin, czego dowiedziałem się o sobie jako o osobie uczącej się? (Swoje uwagi możesz odnieść do wyników, jakie uzyskałaś/uzyskałeś, wypełniając kwestionariusz „Mój styl uczenia się”). Kto jest odpowiedzialny za uczenie się, gdzie zachodzi? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?
5. Rozwój – jak rozumiem ten termin, co decyduje o rozwoju ludzi, jak zapewniać prawidłowy rozwój, czy coś się zmieniło w Twoim myśleniu w wyniku zajęć na kursie? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?
6. Lider – jak rozumiem ten termin, kim moim zdaniem powinien być lider we współczesnej szkole, jaką rolę powinien odgrywać? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?

Ewaluacja metody prowadzenia Dziennika uczenia się Zamiast zakończenia

**Drogi Uczestniczki,
Drodzy Uczestnicy,**

podczas kursu staraliśmy się realizować zasadę uczenia się wzajemnego, traktując wszystkich – uczestników, organizatorów kursu i prowadzących jako źródło cennych wiadomości, doświadczeń i informacji zwrotnych. Wszystkie Wasze uwagi, opinie i komentarze zostaną bardzo skrupulatnie przeanalizowane. Dlatego prosimy Was także o wykonanie tego ostatniego już wpisu w Dzienniku uczenia się i podzielenie się z nami Waszą oceną tej metody pracy. Prosimy Was o szczerą odpowiedź na poniższe pytania:

1. Czy prowadzenie Dziennika... pomogło Ci w obserwowaniu własnego rozwoju i postępach? Uzasadnij swoją odpowiedź zarówno pozytywną, jak i negatywną.
2. Czy zapisywanie własnych refleksji sprawiało Ci przyjemność, czy było dla Ciebie uciążliwe? Uzasadnij swoją odpowiedź.
3. Które elementy Dziennika... były dla Ciebie najcenniejsze? Uzasadnij swoją odpowiedź.
4. Jakie zmiany wprowadziłabyś/wprowadziłabyś w treściach Dziennika...? Uzasadnij swoją odpowiedź.
5. Jakie zmiany wprowadziłabyś/wprowadziłabyś w sposobie prowadzenia Dziennika...? Uzasadnij swoją odpowiedź.
6. Czy masz jeszcze inne uwagi lub propozycje?

