



# Edukacja jako odpowiedź

Odpowiedzialni nauczyciele  
w zmieniającym się  
świecie

Pod redakcją  
Grzegorza Mazurkiewicza

Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Jagiellońskiego

**EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM**



# **Edukacja jako odpowiedź**

**Odpowiedzialni nauczyciele  
w zmieniającym się  
świecie**



# **Edukacja jako odpowiedź**

**Odpowiedzialni nauczyciele  
w zmieniającym się  
świecie**

Pod redakcją  
Grzegorza Mazurkiewicza

Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Jagiellońskiego

Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

#### RECENZENCI

*prof. Grażyna Bartkowiak*  
*dr Danuta Elsner*

#### SEKRETARZ REDAKCJI

*Laura Rabiej*

#### PROJEKT OKŁADKI

*Jadwiga Burek*

Fotografie na okładce: 123RF.com

Wydanie I

Warszawa – Kraków 2014

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

© Copyright for edition by Jagiellonian University Press

Książka ani żaden jej fragment nie mogą być przedrukowywane bez pisemnej zgody wydawcy.  
W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-3671-6

Strona internetowa projektu: [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl)

Zapraszamy do wyrażania opinii i zgłaszania pytań do autorów serii wydawniczej

„Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym” za pośrednictwem [forum.npseo.pl](http://forum.npseo.pl)

Adres internetowy forum: [www.forum.npseo.pl](http://www.forum.npseo.pl)

Nazwa użytkownika: publikacjeSEO

Hasło: publikacjeSEO



Ośrodek Rozwoju Edukacji  
00-478 Warszawa  
Aleje Ujazdowskie 28  
[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)



[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12 631-18-80, tel./fax 12 631-18-83

Dystrybucja: tel. 12 631-01-97, tel./fax 12 631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: [sprzedaz@wuj.pl](mailto:sprzedaz@wuj.pl)

Konto: Bank PEKAO SA, 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

## SPIS TREŚCI

Grzegorz Mazurkiewicz	WSTĘP .....	9
<b>CZĘŚĆ I</b>		
Grzegorz Mazurkiewicz	NAUCZYCIELE – ODPOWIEDZIALNI OBYWATELE: PORADNIK POZYTYWNEGO MYŚLENIA.....	15
Trevor Davies, David Martin	PRZYWÓDZTWO I ZARZĄDZANIE W EDUKACJI WOBEC GLOBALNYCH PRZEMIAN.....	29
Marek Kaczmarzyk	ROZPROSZONA ODPOWIEDZIALNOŚĆ NAUCZYCIELA, CZYLI O STATYSTYCZNEJ ISTOCIE WYCHOWANIA.....	53
Ulrich Hammerschmidt	WSPIERANIE SAMODZIELNOŚCI NAUCZYCIELI – ZADANIE DYREKTORA SZKOŁY.....	65
Hanna Kędzierska, Monika Maciejewska	ODPOWIEDZIALNY NAUCZYCIEL – (NIE)ODPOWIEDZIALNA WSPÓLNOTA – CO POMAGA, A CO PRZESZKADZA W BUDOWANIU NAUCZYCIELSKICH WSPÓLNOT PRAKTYKÓW.....	83

Justyna Nowotniak	<b>SZKOŁA JAKO „MIEJSCE” W KONTEKŚCIE ODPOWIEDZIALNOŚCI NAUCZYCIELI ZA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNĄ .....</b>	97
Marta Chrabąszcz	<b>NAUCZYCIEL JAKO PRZYWÓDCA EDUKACYJNY. WOLNOŚĆ – ODPOWIEDZIALNOŚĆ – SKUTECZNOŚĆ .....</b>	115
Roman Dorczak	<b>ROZWÓJ JAKO CENTRALNA WARTOŚĆ W PROFESJONALNYM SYSTEMIE NORMATYWNYM NAUCZYCIELA – SPOSOBY ROZUMIENIA I ICH PRAKTYCZNE KONSEKWENCJE .....</b>	133
Małgorzata Taraszkiewicz	<b>ODPOWIEDZIALNOŚĆ ZAWODOWA NAUCZYCIELI W KONTEKŚCIE EFEKTYWNOŚCI UCZENIA SIĘ UCZNIÓW. GRANICE I PERSPEKTYWY .....</b>	149
Jakub Kołodziejczyk, Katarzyna Salamon-Bobińska, Norbert Karaszewski, Stanisław Bobula	<b>NAUCZANIE KOOPERATYWNE (UCZENIE SIĘ WE WSPÓŁPRACY) .....</b>	163
William Gaudelli	<b>EDUKACJA HUMANISTYCZNA W DOBIE GLOBALIZACJI.....</b>	181
<b>CZĘŚĆ II</b>		
Agnieszka Borek, Marzena Siejewicz	<b>ROZWÓJ CZY UDRĘCZENIE, CZYLI O ROLI DYREKTORA W EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ.....</b>	195
Luc Pluymer	<b>RÓŻNICE W ŚRODOWISKU EDUKACYJNYM – JAK SOBIE Z NIMI RADZIĆ? .....</b>	205
William F. Morrison, Mary Rizza	<b>INDYWIDUALIZACJA METOD PRACY Z UCZNIAMI W CELU SPEŁNIANIA POTRZEB EDUKACYJNYCH WSZYSTKICH UCZNIÓW.....</b>	215

María Jesús Rodríguez Entrena	<b>W JAKI SPOSÓB POLITYKA ODPOWIEDZIALNOŚCI WPŁYWA NA RÓWNY DOSTĘP DO EDUKACJI? O RÓŻNORODNOŚCI PROGRAMÓW NAUCZANIA NA PRZYKŁADZIE HISZPANII.....</b>	225
Rafał Otręba	<b>KLIMAT SZKOLNY W PERSPEKTYWIE BADAŃ MIĘDZYNARODOWYCH SZKÓŁ GRUPY WYSZEHRADZKIEJ.....</b>	247
Jolanta Szcześniak	<b>PRAKTYCZNE KORZYŚCI PŁYNĄCE Z PSYCHOLOGICZNEGO SPOSOBU BADANIA SPOŁECZNOŚCI SZKOLNEJ. ROZWAŻANIA NAD RAPORTEM DAP SERVICE A.S. ....</b>	263
Adam Prus	<b>ANALIZA POTRZEB SZKOLENIOWYCH NAUCZYCIELI NA PRZYKŁADZIE III LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO IM. UNII LUBELSKIEJ W LUBLINIE.....</b>	271
Mariusz Budzyński	<b>ORGANIZOWANIE PRACY NAUCZYCIELI W LICEUM DLA PODEJMOWANIA PRZEZ UCZNIÓW ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA NAUKĘ. Z DOŚWIADCZEŃ SZKÓŁ ALA (AUTORSKIE LICEA ARTYSTYCZNE I AKADEMICKIE).....</b>	293
Roel Vivvit, Michelle Navarre	<b>KONCEPCJA PRACY SZKOŁY PODSTAWOWEJ POLARIS CHARTER ACADEMY W CHICAGO.....</b>	311
Magdalena Tędziogolska, Tomasz Kasprzak	<b>CO Z TĄ EWALUACJĄ? BADANIA WŁASNE NAUCZYCIELI JAKO ELEMENT PROFESJONALIZACJI .....</b>	333
Joanna Staniewicz	<b>METODA PROJEKTU JAKO BEZBOLESNA FORMA REALIZACJI WYMAGAŃ MEN.....</b>	345
Magdalena Kreczko	<b>UCZEŃ, A POTE M PODSTAWA PROGRAMOWA?.....</b>	355



Adam Winiarczyk	<b>EDUKACJA Z „DUCHA CZASU”, CZYLI IDEA WOLNOŚCI W SZKOŁACH WALDORFSKICH .....</b>	<b>361</b>
Elżbieta Piotrowska-Gromniak	<b>RODZICE – BRAKUJĄCE OGNIWO I NIEWYKORZYSTANY POTENCJAŁ POLSKIEJ EDUKACJI .....</b>	<b>369</b>
Witold Kołodziejczyk	<b>O CZYM ZAPOMNIAŁA DZIŚ SZKOŁA? .....</b>	<b>391</b>
Paweł Kasprzak	<b>CO DA SIĘ SPRAWDZIĆ W EWALUACJI?.....</b>	<b>397</b>
Marianna Hajdukiewicz	<b>WSPOMAGANIE PRACY SZKOŁY NA PODSTAWIE DOŚWIADCZEŃ PROJEKTU „SYSTEM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI OPARTY NA OGÓLNODOSTĘPNYM KOMPLEKSOWYM WSPOMAGANIU SZKÓŁ” .....</b>	<b>415</b>
	<b>O AUTORACH.....</b>	<b>427</b>

## WSTĘP

Na całym świecie podejmuje się intensywne próby poprawienia jakości edukacji. Autorzy reform i projektów powołują się na różne dane, przytaczają rozmaite argumenty i w różnoraki sposób uzasadniają pilną potrzebę zmiany zarówno całych systemów oświatowych, jak i pojedynczych szkół. Różnorodne są też cele i przedmiot podejmowanych działań. Wśród elementów, które wymagają zmiany, są według ich inicjatorów programy i metody nauczania, szkolenie nauczycieli i dyrektorów, systemy ewaluacji, infrastruktura, organizacja pracy, teoretyczne podejście do procesu nauczania i uczenia się i wiele innych. Można pokazać całą paletę lepszych i gorszych pomysłów na to, jak poprawić jakość kształcenia. Co łączy **wszystkie** te inicjatywy? Nauczyciele.

Nauczyciele, czyli najważniejsza po uczniach grupa decydująca o tym, jak wyglądają nasze szkoły i w konsekwencji jak wyglądają nasze społeczeństwa. Nauczyciele, od których zależy sukces (lub porażka) szkół, uczniów i obywateli, a którzy są adresatami oczekiwań, żądań i poleceń często przekraczających ich możliwości. Nawet gdy przyjmiemy, że w zawód nauczyciela są wpisane również cele utopijne i niemożliwe do realizacji, a to założenie zostanie społecznie zaakceptowane, musimy pamiętać, że emocje i kontrowersje wiążące się z wypełnianiem roli zawodowej nauczyciela należą do tych najsilniejszych. Jedynym sposobem na poradzenie sobie zarówno z zadaniami i oczekiwaniami, jak i napięciem, jakie wiąże się z ich realizacją, jest budowanie systemu wsparcia nauczycieli, spowodowanie, że uda im się zrozumieć, jak ważni są dla procesu uczenia się ich uczniów, i zaakceptowanie swojej za niego odpowiedzialności.

W Polsce dzieje się bardzo dużo. Jako społeczeństwo przeszliśmy (stosunkowo niedawno) radykalną transformację systemową, która pomimo ogólnego sukcesu wiązała się też z przeżyciami traumatycznymi. Wśród wielu nowszych ważnych doświadczeń należy wspomnieć integrację z Unią Europejską i walkę z poważnym kryzysem ekonomicznym, która stała się wspólnym doświadczeniem krajów Europy i świata. Wydaje się prawdziwa konstatacja, że żyjemy w szybko zmieniającej się rzeczywistości, co w oczywisty sposób wpływa na to, jak żyjemy. Edukacja również

jest polem zmian. Ograniczając się tylko do kilku ostatnich lat, można wyraźnie dostrzec, ile pojawiło się nowych, prawie równocześnie wprowadzanych inicjatyw, których celem jest usprawnienie tego, jak się w Polsce uczymy. Muszę więc powtórzyć, że kluczem do sukcesu są nauczyciele i dyrektorzy, którzy mogą te inicjatywy odrzucić, ośmieszyć, uczynić je działaniami fasadowymi, wprowadzić częściowo lub nieudolnie, albo wreszcie mogą spróbować wykorzystać te odgórnie inspirowane działania dla dobra uczniów, ich samych czy organizacji.

Dlatego właśnie w tym tomie serii Ewaluacja w Nadzorze Pedagogicznym koncentrujemy się na koncepcji odpowiedzialnych nauczycieli. Proponujemy teksty ułożone w dwie grupy. Do części pierwszej włączyliśmy teksty wywodzące się z inspiracji teoretycznych, których autorzy pokazują różne koncepcje teoretyczne i ich możliwy wpływ na praktykę pedagogiczną. W części drugiej Czytelnik znajdzie artykuły odwołujące się bezpośrednio do rozwiązań praktycznych, projektów czy inicjatyw, które mogą być zarówno inspiracją do działania, jak i do refleksji nad własną pracą.

W tekście otwierającym część pierwszą Grzegorz Mazurkiewicz proponuje, aby myśleć o działaniach i rozwoju nauczycieli jak o edukacji obywatelskiej oraz posłużyć się logiką wynikającą z myślenia o pracy nauczycieli jako o pracy intelektualistów, aktywistów i profesjonalistów. Następnie Trevor Davies i David Martin zachęcają, aby w działaniach szkół i nauczycieli uwzględnić perspektywę globalną, jako współcześnie najistotniejszą dla ludzkości. W tekście trzecim Marek Kaczmarzyk nawiązuje do kooperacyjnego charakteru rozwoju cywilizacyjnego, pokazując, w jaki sposób współpraca wpływała i wpływa na ewolucję, argumentując, że różnorodność jest jednym z gwarantów naszego bezpieczeństwa. Ulrich Hammerschmidt uważa, że poziom odpowiedzialności nauczycieli zależy przede wszystkim od dyrektora. Pokazując obszary możliwych interwencji dyrektorów, jednocześnie argumentuje, że jakość ich działań zależy od poziomu świadomości. Hanna Kędzierska i Monika Maciejewska analizują koncepcję wspólnoty praktyków i postulują, że punktem wyjścia do budowy takiej wspólnoty powinna się stać autoewaluacja. W kolejnych tekstach Justyna Nowotniak wiąże odpowiedzialność nauczycieli i proces uczenia się ze specyfiką przestrzeni edukacyjnej, a Maria Chrabąszcz pokazuje, jak przywództwo edukacyjne wiąże się z odpowiedzialnością, ale też i wolnością. Roman Dorczak podkreśla znaczenie samoświadomości nauczycieli w zakresie teorii, twierdząc, że trudno adekwatnie projektować i realizować zadania edukacyjne w sytuacji, gdy nie uzgodni się (samemu z sobą), jak rozumie się pojęcie rozwoju. Małgorzata Taraszkiewicz pisze natomiast o wadze świadomości nauczycieli co do strategii uczenia się ich uczniów, twierdząc, że trudno być efektywnym nauczycielem, jeśli ich się nie rozpoznaje. Grupa autorów: Jakub Kołodziejczyk, Katarzyna Salamon-Bobińska, Norbert Karaszewski, Stanisław Bobula definiuje nauczanie kooperatywne i twierdzi, że właśnie takie

nauczanie poprawia efektywność uczenia się, pokazując jednocześnie, co może zrobić nauczyciel pragnący je wykorzystać we własnej praktyce. W zamykającym część pierwszą tekście William Gaudelli apeluje, aby porzucić neoliberalne praktyki stosowane w edukacji na rzecz praktyki opartej na zaufaniu, ale i krytycznym myśleniu.

Część drugą otwiera tekst Agnieszki Borek i Marzeny Siejewicz – proponują one przeciwicone już podejście do ewaluacji wewnętrznej. Następnie Luc Plyumers pokazuje belgijski przykład podejścia do nauczania całkowicie opartego na wiedzy o rozwoju dzieci. William F. Morrison i Mary Rizza prezentują historyczne i współczesne podejście do indywidualizacji w nauczaniu, María Jesús Rodríguez a Entrena – dewastacyjne efekty sytuacji, w której uczniowie zbyt wcześnie opuszczają system oświatowy, oraz konsekwencje tego stanu rzeczy dla edukacji w Hiszpanii. W dwóch kolejnych tekstach Rafał Otręba i Jolanta Szczesniak odnoszą się do konkretnego badania dotyczącego klimatu szkoły, wiążąc je z wymaganiami państwa wobec szkół i placówek. Adam Prus opisuje z perspektywy dyrektora szkoły procedury badania potrzeb szkoleniowych i sposób wykorzystania wyników badania w konkretnej placówce. Podobna perspektywa jest widoczna w tekście Mariusza Budzyńskiego, omawiającego koncepcję pracy konkretnej szkoły i sposób autoewaluacji wykorzystywanej do sprawdzania aktualności i adekwatności tej koncepcji. Roel Vivvit i Michelle Navarre natomiast dokładnie prezentują koncepcję szkoły w Chicago, w której dominuje model nauczania ekspedycyjnego. Magdalena Tędziągolska i Tomasz Kasprzak podkreślają znaczenie badań własnych nauczycieli dla poprawy jakości kształcenia, dzieląc się jednocześnie przykładami prac. Następnie Joanna Staniewicz omawia metodę projektu, starając się przekonać Czytelnika, że to efektywny sposób wywiązywania się z obowiązków, i opisując działania we własnej szkole. Magdalena Kreczko rozważa powiązania między realizacją podstawy programowej a potrzebą indywidualizacji działań i motywowania uczniów, opisując inicjatywę mającą na celu aktywizowanie uczniów, a właściwie, jak sama zauważa, zmianę kultury szkoły, którą kieruje. Następnie Adam Winiarczyk argumentuje konieczność poszerzania obszaru wolności w edukacji, przedstawiając ideę szkół waldorfskich, zastanawiając się jednocześnie, kto powinien być odpowiedzialny za szkolnictwo. Nową perspektywę wprowadza Elżbieta Piotrowska-Gromniak, pisząc o roli rodziców w demokratyzacji szkoły i podnoszeniu jakości nauczania oraz proponując możliwe działania ze strony szkoły, które pozwolą lepiej wykorzystać ich potencjał. Na zakończenie części drugiej Witold Kołodziejczyk upomina się w swoim tekście o ambitną wizję edukacji. Twierdzi, zdając sobie sprawę z tego, jak zmienił się współcześnie kontekst edukacji, że szkole niezbędna jest spójna, ale i znacząco inna niż aktualnie wizja dalszego działania. Paweł Kasprzak natomiast rozważa przydatność i po-

ziom zrozumienia informacji uzyskiwanych dzięki międzynarodowym testom umiejętności. Tekst zamykający to informacja na temat budowanego aktualnie systemu wsparcia i doskonalenia nauczycieli autorstwa Marianny Hajdukiewicz.

*Grzegorz Mazurkiewicz*

# CZĘŚĆ I



GRZEGORZ MAZURKIEWICZ

## **NAUCZYCIELE – ODPOWIEDZIALNI OBYWATELE: PORADNIK POZYTYWNEGO MYŚLENIA**

### **WPROWADZENIE**

Najważniejszy rezultat pracy nauczycieli to uczący się uczniowie, a właściwie uczące się społeczeństwa budowane przez absolwentów szkół. Takie rozumienie pracy nauczyciela czyni ją trudną i złożoną, także z powodu niejasności wokół samego procesu uczenia się. Rozumienie tego procesu zmienia się nieustannie, a on sam też ulega transformacji. Jednak, chociaż dyskusja związana z procesem uczenia się i kontekstem, w jakim zachodzi, toczy się nieustannie, to niestety nie w głównym nurcie praktyki oświatowej. Borykamy się też z problemami wynikającymi z naszych ograniczonych możliwości co do tworzenia adekwatnego języka i metodologii działań edukacyjnych oraz silnych, aczkolwiek mało przydatnych, stereotypów dotyczących edukacji i szkoły.

Po epoce przemysłowej odziedziczyliśmy bardzo racjonalny model idealnego radzenia sobie z wyzwaniami (nie tylko oświatowymi), który zawiera w sobie uporządkowane etapy prawidłowego działania właściwie w każdej sytuacji. Wiadomo, że powinniśmy zdefiniować problem, dokonać analizy kontekstu i zasobów, postawić cel (możliwy do zrealizowania i mierzalny), zaproponować kryteria sukcesu i alternatywy rozwiązań, przedstawić analizę kosztów i zysków, zaplanować implementację rozwiązań, a potem ich ewaluację. Wciąż się jeszcze takiego sposobu funkcjonowania nie nauczyliśmy, ale ja już teraz stawiam pytanie: czy to wystarczy? Czy wystarczy przedstawić nowe cele i kierunki działania, aby zachęcić ludzi do zmiany, aby zachęcić nauczycieli do zmiany szkoły? Czy to wystarczy dla autentycznej poprawy szkoły, czy też innych zagadnień zwykle łączonych z edukacją, takich jak sytuacja na rynku pracy czy też tempo rozwoju społecznego? Trudne zadania rzadko mają proste rozwiązania, a szkoła nie jest prostym narzędziem. Musimy być tego świadomi.

Pokrewnym zagadnieniem i zagrożeniem jest podział świata i nauki na obszary, działy czy subdyscypliny, w obrębie których w oderwaniu od siebie spe-



cjaliści próbują definiować najważniejsze zadania, stawiać pytania i poszukiwać odpowiedzi. Najczęściej bez komunikowania się ponad liniami demarkacyjnymi obszarów, często bez wiedzy o osiągnięciach innych, a nawet w atmosferze pewnej wrogości, gdy do spotkania już dojdzie. Podobnymi tropami podąża szkoła. Poszczególne przedmioty są od siebie oddzielone, zagadnienia poszatkowane na mniejsze, niewiążące się z sobą problemy, gdyż kierujemy się logiką organizacyjną, a nie po prostu logiką. Te podziały utrudniają uczniom zrozumienie świata i własnego życia, gdyż życie to „projekt” interdyscyplinarny, a nie sztuczny twór, rezultat kategoryzacji, więc trudno do niego przyłożyć szkolny szablon.

Wrażenie fragmentaryzacji pogłębiają niezliczone źródła informacji na temat szkoły, dostarczające danych, których nie rozumieją odbiorcy. Nie rozumieją ani informacji zawartych w tych danych, ani potrzeby z nich korzystania. Niestety nikt jeszcze nie podjął decyzji o zmianie na podstawie danych, nikogo dane nie porwały, tak aby z pasją próbował coś zmienić. Chęć korzystania z informacji zawsze poprzedza zrozumienie tego, co się robi i w jaki sposób te informacje są nam niezbędne. Dane będą przydatne tylko tym, którzy potrafią połączyć kolejne fragmenty układanki i rozumieją cel i wartość własnego działania. Wtedy informacje i dane stają się fascynujące i przydatne, gdyż mówią nam o kwestiach, które rozumiemy i na których nam zależy. Wtedy dane stają się pretekstem do rozmów i dialogu, inspirują do refleksji w atmosferze świadomości własnych zadań i pragnienia rozwoju.

Niezbędne jest głęboko etyczne podejście do świata i do naszej w nim roli. To etyka jest najistotniejsza i daje szansę na wykorzystanie szans, jakie przynosi nauka, a nie odwrotnie. Musimy zdawać sobie sprawę z ograniczeń, jakie zawiera w sobie nauka. Nauka nie dotyka prawdy, nauka przedstawia przypuszczenia, które my testujemy, ale powinniśmy to czynić z pokorą i świadomością, że najważniejsze są zasady etyczne. To założenie sprawia, że zaczynamy się zastanawiać nad tym, jakie pytania zostały postawione i dlaczego, i powoduje, że zwracamy się do naukowców z pytaniami o ich postawy wobec świata, co pozwala nam być bardziej świadomymi co do funkcji nauki i edukacji we współczesnym świecie. Pozwala nam to też uświadomić sobie, że żadne naukowe stanowiska czy wnioski nie są wolne od wpływu wartości wyznawanych przez ich twórców. Bardzo trudno sobie wyobrazić pełną szacunku klasę, w której uczniowie są oderwani od rzeczywistego świata i nie rozwiązują autentycznych etycznych dylematów. Moralne myślenie wymaga choćby odrobiny empatii i umiejętności postawienia siebie w sytuacji innych ludzi, a tego nie można osiągnąć bez pytań o emocje, potrzeby i uczucia.

W dalszej części tekstu skupię się na pokazaniu, jakie zjawiska kształtują cele, które powinniśmy próbować realizować w ramach publicznych systemów edu-

kacyjnych, oraz jaką rolę mają do odegrania nauczyciele i w jaki sposób warto myśleć o wsparciu ich w rozwoju. Zakładam tym samym, że to właśnie od nich zależy możliwość sukcesu, pozytywnego rozwoju systemu oświatowego i szkół. Trudno się pokusić o stwierdzenie, że możliwe jest zaproponowanie przepisu na sukces edukacyjny czy najlepsze pedagogiczne „oprogramowanie”. To wybór dokonywany przez nauczycieli w konkretnej sytuacji umożliwia dobór podejścia czy odpowiedniej metody, dlatego nie na metodologii powinniśmy się skupiać, a na nauczycielach zdolnych do inteligentnego z niej korzystania.

## NIEPEWNOŚĆ, ZMIENNOŚĆ, NIERÓWNOŚĆ

Jak zauważa Richard Sennet, posiadanie stałych kompetencji przez pracowników nie jest dziś tak ważne jak w przeszłości. Uważa on, że nie jest już dłużej istotne bycie przygotowanym do pracy, zanim się ją rozpocznie, obecnie trzeba umieć uczyć się nowych kompetencji wtedy, gdy pojawi się konkretna sytuacja, w której stają się one niezbędne. Idealny pracownik współczesności nieustannie nabywa nowych kompetencji, gdyż działanie współczesnych instytucji jest determinowane przez krótkookresowe i zróżnicowane zadania. O kondycji gospodarczej społeczeństw i jednostek decyduje dzisiaj nie to, co umiemy zrobić, ale to, co musimy zrobić, i czy potrafimy na ten przymus zareagować. Taka sytuacja prowadzi również do popularności krótkoterminowych umów o pracę, często odnawianych z tym samym pracownikiem, ale dostosowanych już do nowych potrzeb, celów, projektów. Elastyczność, rezygnacja z hierarchiczności i nieliniarna organizacja pracy zmieniają nie tylko struktury czy klimat organizacyjny, ale także podstawowe zasady współpracy<sup>1</sup>.

Niejasne i zmieniające się zasady wymagają od ludzi niezależności, odpowiedzialności i odwagi. Taka sytuacja przyczynia się też do podwyższenia poziomu stresu i niepokoju, w oczywisty sposób utrudnia akceptację świata, w jakim żyjemy. Społeczeństwo dezintegruje się jako wspólnota, ludzie przestają ufać sobie nawzajem, ale też tracą wiarę we własne możliwości. W przeszłości możliwość wspólnej pracy w grupie przez lata (dzięki pracy w jednej instytucji) dawała szansę na krzepnięcie solidarności, więzi, zaufania, ochoty do wspierania innych, gdyż w ostateczności służyło to wszystkim. Dzisiaj ktoś, kto pracuje obok nas, jutro może być już w zupełnie innym zespole – to blokuje chęć inwestowania energii w budowanie relacji z innymi, wolę planowania wspólnych przedsięwzięć o innym charakterze niż zawodowy, czy też brania udziału w inicjatywach obywatel-

---

<sup>1</sup> R. Sennett, *The Culture of New Capitalism*, wyd. pol., *Kultura nowego kapitalizmu*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2010.

skich. W Polsce to zjawisko jest jeszcze bardziej wyraziste niż w innych krajach co tak wyraźnie uświadamiają kolejne diagnozy społeczne<sup>2</sup>.

Jednym z wielu efektów nowej rzeczywistości jest rosnąca nierówność, która utrudnia kreowanie spójności społecznej, integracji i zaufania oraz podejmowanie ambitnych zadań wymagających współpracy różnorodnych grup społecznych. Większe nierówności społeczne to niższy komfort życia wszystkich obywateli i większe jego (życia) koszty co pokazują w swych analizach Richard Wilkinson i Kate Pickett<sup>3</sup>. Sprawa równości nie jest marzeniem lub społecznym konstruktem, współcześnie to zagadnienie prawne zawierające konkretne oczekiwania i legitymację, chociaż nie zawsze tak bywało<sup>4</sup>. To, że kwestie równości osób i grup nie są w świetle prawa współcześnie kwestionowane, choć owo kwestionowanie bywa prawdą na marginesach publicznej dyskusji, jest osiągnięciem wielu pokoleń, więc warto zdawać sobie sprawę, że często jesteśmy świadkami powiększania nierówności również z powodu dostępu do edukacji. Głównym zadaniem szkoły powinno być budowanie sytuacji umożliwiających uczniom i uczennicom przezwyciężanie naturalnych przeszkód wiążących się z ich miejscem urodzenia, zarówno w sensie geograficznym, jak i społecznym. Demokratyczne społeczeństwa wymagają demokratycznych szkół, a te – demokratycznych struktur i procesów. Należy też przypominać, że edukacja to inwestycja grupowa, a nie indywidualna, polegająca na kontrakcie między instytucją a uczniem (lub rodzicami)<sup>5</sup>. Chodzi nie tylko o sukces jednostki, pracę, zarobki, lecz także o zrównoważony rozwój całego społeczeństwa.

Można zaobserwować specyficzny dualizm: na poziomie idei – deklarowanie równości, a na poziomie praktyki – kultywowanie zwyczajów konserwujących niesprawiedliwy porządek. Czy chcemy ochrony *status quo*, czy wolimy powolną poprawę, a może optujemy za radykalną zmianą prowadzącą ku równości i solidarności? Niestety edukacja wciąż jeszcze służy reprodukowaniu niesprawied-

<sup>2</sup> Diagnoza społeczna jest próbą uzupełnienia diagnozy opartej na wskaźnikach instytucjonalnych o kompleksowe dane na temat gospodarstw domowych oraz postaw, stanu ducha i zachowań osób tworzących te gospodarstwa. Projekt uwzględnił połączenie w jednym badaniu wszystkich ważnych aspektów życia poszczególnych gospodarstw domowych i ich członków – zarówno ekonomicznych (np. dochód, zasobność materialna, oszczędności, kredyty), jak i pozaekonomicznych (np. edukacja, leczenie, sposoby radzenia sobie z kłopotami, stres, dobrostan psychiczny, styl życia, zachowania patologiczne, uczestnictwo w kulturze, korzystanie z nowoczesnych technologii komunikacyjnych i wiele innych). Pierwszy pomiar odbył się w 2000 roku. Wyniki Diagnozy Społecznej pokazują nie tylko dzisiejszy obraz polskiego społeczeństwa, ale także pozwalają śledzić jego zmiany w okresie dziesięciu lat, red. J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna*, <http://www.diagnoza.com> (dostęp: 20.11.2013).

<sup>3</sup> R. Wilkinson, K. Pickett, *Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*, Allen Lane, London 2009.

<sup>4</sup> P. Tripp, L. Muzzin, *Teaching as Activism. Equity meets Environmentalism*, McGill-Queen's University Press, Montreal & Kingston, London–Ithaca 2005.

<sup>5</sup> G. Mazurkiewicz, *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

liwej stratyfikacji społecznej, racjonalizowaniu mechanizmów ekonomicznych i wzmacnianiu przekonania istnienia obiektywnej rzeczywistości społecznej. Według Zygmunta Baumana w czasach chaosu nie jesteśmy w stanie udawać, że panujemy nad naszymi zadaniami i działaniami<sup>6</sup>. Powinniśmy zrezygnować z przekonania, że można znaleźć uniwersalne rozwiązanie naszych aktualnych problemów, a zacząć budować szkoły w taki sposób, aby mogły autonomicznie brać udział w interpretowaniu i kreowaniu świata. Nie tyle przekazywanie kultury, nie tyle przygotowanie do rynku pracy, ile raczej zmienianie świata jest dziś funkcją odpowiedzialnej szkoły. Szkoły mogą się od siebie różnić, ale powinny wspierać uczniów i uczennice w interpretowaniu i rozumieniu rzeczywistości, a także w radzeniu sobie z nią.

## NAUCZYCIELE OBYWATELE

Najczęściej, gdy mówi się o nauczycielach i chce się wyrazić szacunek dla ich pracy, wspomina się ich jako profesjonalistów. Ja proponuję tutaj koncepcję nauczyciela obywatela, która w pełniejszym świetle (niż koncepcja profesjonalisty) pokazuje specyfikę pracy nauczycieli i kompleksowość ich społecznej roli. Obywatele są odpowiedzialni za rozwój społeczny, dbają o prawa i swobody własne oraz innych, a także świadomie stosują się do zasad społecznego współżycia, a to pozwala społeczeństwu dojrzewać i odnosić sukcesy. Nauczyciele obywatele nie zajmują się realizacją podstawy programowej, ale pomagają uczyć się wszystkim uczniom dzięki umiejętności krytycznej analizy kontekstu i historycznych uwarunkowań, pomagają im także zrozumieć, w jaki sposób kontekst działania szkoły wpływa na ich los. Ponadto przejawiają specyficzne podejście do rzeczywistości – są gotowi na interakcje z każdym współobywatelem i angażują się lub inicjują zmiany zarówno na zewnątrz szkoły, jak i wewnątrz tej organizacji. Zwłaszcza w przypadku, gdy szkoła jest źle zarządzana, skostniała czy toksyczna, nauczyciele obywatele rozumieją, że naprawa sytuacji jest nie czymś, ale ich obowiązkiem. Są też nauczyciele obywatele specjalistami z zakresu nauczania i uczenia się, co umożliwia współpracę w zespołach, prowadzi do refleksji, dialogu i rozwoju, a także wykorzystywania danych na własny temat w procesie podejmowania decyzji o tym, jak uczyć.

Koncepcja obywatela wydaje się dzisiaj trochę staromodna, a z pewnością straciła na popularności, jaką się cieszyła w Polsce w latach 90. XX w. Przedstawia się naiwnie w społeczeństwie, w którym akceptuje się raczej elastyczne związki osób

---

<sup>6</sup> Z. Bauman, *Culture in the Fluid Modernity*, wyd. pol. *Kultura w płynnej rzeczywistości*, Narodowy Instytut Audiowizualny, Warszawa 2011.

ze społecznościami, w których aktualnie, przez moment, pracuje się czy mieszka. Bycie obywatelem rozumie się obecnie raczej wąsko, jako przynależność do grupy zdefiniowanej bardziej przez paszport aniżeli wspólnotę. Uważam, że nauczyciele mogą ponownie ożywić ideę obywatela – odpowiedzialnego, zainteresowanego tym, co się dzieje, aktywnego, zaangażowanego, krytycznie myślącego, kreatywnego i rozumiejącego konsekwencje własnego działania (lub bierności).

Niełatwe jest życie w czasach, w których tak trudno o wskazówki dotyczące tego, jak sobie poradzić z niepokojem i niepewnością. Trudno być nauczycielem, gdy brak stałych punktów orientacyjnych, a oczekiwania zewnętrznego świata są ambitne jak nigdy dotąd, determinowane często przez nierealistyczne wyobrażenia o społeczeństwie, gospodarce czy rynku pracy. Obciążeni obowiązkami i oczekiwaniami, bez wsparcia w realizacji zadań, które ich przerastają, nauczyciele często czują się bezradni. Aby zwalczyć ten stan rzeczy, konieczne jest stworzenie możliwości rozwoju nauczycieli w różnych obszarach. Warto zacząć od pokazania, że systemy oświatowe i szkoły na całym świecie, a w tym i w Polsce, są w zdecydowanie lepszej kondycji niż jeszcze niedawno temu. Szkoły to lepsze miejsce dla dzieci i młodych ludzi, gdyż nauczyciele i inni eksperci byli zdolni rozwinąć wiedzę na temat relacji między uczeniem się a motywacją, środowiskiem szkolnym, postępowaniem nauczycieli – to przyczyniło się do promocji i zwiększenia efektywności uczenia się i nauczania, zwielokrotniło znaczenie pracy w grupach i środowiska domowego, pomogło zrozumieć katastrofalne skutki dyskryminacji i wykluczenia. Szkoły współcześnie to też lepsze miejsca dla nauczycieli, oferujące okazje do rozwoju zawodowego, lepiej wyposażone centra edukacyjne, zdolne służyć w sposób bardziej adekwatny do potrzeb (choć nie można zapomnieć o problemie mniejszego zainteresowania zawodem i zwiększonej liczbie rezygnacji nauczycieli na samym początku kariery zawodowej)<sup>7</sup>.

Gdyby to nauczyciele obywatele współdzielili odpowiedzialność za świat, być może udałoby się powszechnie zaakceptować zmianę priorytetów ludzkiej egzystencji – ze zdobywania dochodów, konkurencyjności i współzawodnictwa na wspólne budowanie bezpiecznego środowiska rozwoju w imię solidarności i demokracji. Musimy wszyscy przemyśleć ideę budowania szkoły i rozwoju nauczycieli wokół koncepcji obywatelstwa. Co to naprawdę może dla nas znaczyć? Taka szkoła i tacy nauczyciele byłiby otwarci i umieliby prowadzić ciągły dyskurs i deliberować na każdy temat, a zwłaszcza na temat zmiany na lepsze, traktowanej nie jako krótkoterminowy projekt, ale mechanizm nieustannego rozwoju. Każda istota ludzka potrzebuje bezpieczeństwa i poczucia kontroli nad tym, co się wokół niej dzieje. Szkolna społeczność, która, zamiast być miejscem wymuszonej pracy, staje się miejscem rozwoju i inspiracji, ma

---

<sup>7</sup> J. MacBeath, *Future of Teaching Profession*, Leadership for Learning The Cambridge Network, Cambridge 2012.

szansę stać się również centrum współpracy i szacunku. Lęk jest wrogiem uczenia się i wrogiem wszelkich relacji. Nauczyciele muszą stawić czoła kulturze lęku, choć to znaczy, że muszą zakwestionować tradycyjne podejście do relacji w szkole<sup>8</sup>. Jeśli to się nie wydarzy, uczestnicy procesu uczenia się będą się skupiać na własnym bezpieczeństwie, starając się za wszelką cenę udowodnić swoją wartość i przydatność, co w silny sposób wpływa na wszystko, co się dzieje w szkole i społeczeństwie. Demokracja jest osadzona przede wszystkim na zaufaniu do innych i przekonaniu, że jedna osoba, jeśli jest taka potrzeba, może podjąć decyzję w naszym imieniu<sup>9</sup>. Gdy brak zaufania – podstawy demokracji (i szkoły) się kruszą. Sukces nauczycieli obywateli, zwalczenie kultury lęku i bezwzględnej konkurencji oraz wyzwolenie z klątwy biurokracji zależą od zaangażowania profesjonalnego środowiska w krytyczną refleksję nad tym, co decyduje o stanie polskiej szkoły.

Skąd jednak brać odpowiedzialnych nauczycieli obywateli? Istnieje kilka możliwych odpowiedzi. Niektórzy wierzą, że bycie dobrym nauczycielem to dar, który część kandydatów posiada, a część nie, więc wystarczy zaprojektować sensowny proces selekcji i ich znaleźć. W podobnej koncepcji nauczanie zależy od zestawu cech osobowości i technik, więc trzeba szukać tych, którzy posiadają odpowiednie cechy i mogą przyswoić sobie pożądane techniki. Inni są przekonani, że to praktyczne rzemiosło, więc trzeba proponować dobre kursy przygotowujące do zawodu, jeszcze inni rozumieją nauczanie jako precyzyjną naukę, wymagającą lat studiów, badań i eksperymentów. Jest też grupa uważająca, że trzeba obserwować dane na temat zmieniającego świata i reagować tak, aby adekwatnie zmieniać sposób nauczania. Są też łowcy talentów oraz ci przekonani, że zawód nauczyciela to powołanie, a wręcz mistyczne doświadczenie, więc niewiele można zrobić, jeśli ich nie ma.

Uważam, że nauczyciel to lider procesu uczenia się, który wie i rozumie, jak przebiega proces uczenia się. Oczywiście, jak w przypadku każdego profesjonalisty, oczekuje się, że potrafi posługiwać się specjalistyczną wiedzą i językiem, działa według akceptowanych standardów, przeszedł długi i trudny proces przygotowania, a także że jest gotowy do współpracy z innymi i cieszy się autonomią, wykazując odpowiedzialność i postępując zgodnie z zasadami etycznymi. Nauczyciele sami powinni też tworzyć kodeks postępowania i listę dobrych praktyk, aby umożliwić wszystkim zatrudnionym w tym zawodzie rozwój i dbanie o jakość. Czy można ufać nauczycielom, że angażują się, aby pomagać w uczeniu się innym, znają swój przedmiot i wiedzą, jak go uczyć, zastanawiają się nad tym, jak pracują? Uważam, że tak, ale koniecznie należy wesprzeć nauczycieli w ich działaniach. Prawidłowy rozwój zawodowy, zarówno ten inspirowany z zewnątrz,

<sup>8</sup> P.J. Palmer, *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teachers' Life*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1998.

<sup>9</sup> D. Meier, *The Crisis of Relationship*, [w:] *A Simple Justice. The Challenge of Small Schools*, eds. W. Ayers, M. Klonsky, G. Lyon, Teachers College Press, New York–London 2000.

jak i ten będący rezultatem zrozumienia własnych potrzeb i prowadzony indywidualnie, powinien się koncentrować na trzech obszarach:

- intelektualnej wrażliwości;
- społecznej aktywności;
- profesjonalnej biegłości.

Rozwój w tych trzech obszarach umożliwi dojrzewanie nauczycieli jako obywateli.

## TRZY OBLICZA NAUCZYCIELA OBYWATELA

Nauczyciele obywatele dźwigają na swych barkach olbrzymią odpowiedzialność, ale robią to dobrowolnie. Tylko wiedząc, jaki jest świat, i ucząc się go rozpoznawać, mogą proponować działania mające szansę zaspokoić potrzeby uczących się. Nauczyciel obywatel musi się doskonalić w krytycznej analizie rzeczywistości i posługiwaniu językiem, w którym kładzie się mniejszy nacisk na technikę i metodologię, a większy na politykę, etykę, władzę. Obywatele stawiają niewygodne pytania o relacje między sprawiedliwością społeczną a dystrybucją dóbr publicznych<sup>10</sup>. To pierwsza twarz nauczyciela obywatela: twarz intelektualisty, krytycznego obserwatora, który rozumie, że rzeczywistość, społeczeństwo, szkoła są produktami sprzecznych sił i rezultatem działań ludzi – wciąż nieskończone, a więc transformowane, możliwe do zmiany. Nauczyciel intelektualista<sup>11</sup> jest świadom własnych nastawień, teorii i ograniczeń, wykazuje intelektualną wrażliwość.

Nauczyciele powinni się starać cały czas rozszyfrowywać sposób, w jaki władza, kultura czy historia decydują o konkretnych wyborach, a przez to determinują kształt szkoły i warunki życia ich uczniów. Nauczyciele mogą pomóc zrozumieć to także uczniom poprzez uczenie nawyków myślowych, krytycznego czytania, oczywiście pisania i mówienia. Intelektualista to osoba zdolna do stawiania trudnych pytań uznanym autorytetom i starym systemom, kwestionująca zasadność wyborów niezgodnych ze świadomością obywatela, rozumiejąca ograniczenia dla rozwoju kreowane przez media czy kulturę popularną. Zadaniem nauczycieli jest takie „nastrojenie się”, aby wyłapywać sygnały wysyłane przez świat i uczniów. Szkoła jest przecież miejscem spotkania różnych ludzi, rozmaitych koncepcji i teorii, teraźniejszości z przyszłością. Aby to spotkanie miało sens, należy się do niego odpowiednio przygotować<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> H.A. Giroux, *The Promise of Critical Pedagogy*, [w:] *On Critical Pedagogy*, The Continuum International Publishing Group, New York 2011, s. 72.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Odpowiedzialność, aktywność i współdziałanie pojawiają się tylko wtedy, gdy istnieje głębokie poczucie sensu podejmowanego działania. Rzadko udaje się zachęcić do zasadniczych zmian bez inspirującej (ważnej) wizji owego działania. Jest to trudne również dlatego, że szkoły nie istnieją poza historią czy kulturą, są raczej ich sednem – przecież służą społeczeństwu, które je kształtuje. Szkoły to „lustra”, które pokazują, jakie wartości się ceni, a jakie ignoruje, które pokazują, kim jesteśmy i kim chcemy być. Zarówno mocne strony społeczeństw: szacunek, pewność, optymizm czy solidarność, jak i słabości: lęk, pesymizm, bezmyślny konformizm, znajdują odzwierciedlenie w szkolnej rzeczywistości<sup>13</sup>. Warto pamiętać, że zmiana szkoły to zmiana społeczna. Ten lustrzany mechanizm daje szkole szansę na stanie się „oknem”, przez które można zobaczyć przyszłość. Jeżeli w szkole można dostrzec upokarzającą nierówność, to być może będzie można również spotkać niezgodę na taką sytuację, nadzieję na zmianę i wspólne aspiracje młodych ludzi.

Druga twarz nauczyciela obywatela to twarz zaangażowanego aktywisty, kogoś, kto działa na rzecz zmiany społecznej poprzez angażowanie się i inspirowanie do wysiłku na rzecz dobra publicznego. Aktywista promuje i działa na rzecz idei solidarności społecznej i równości ludzi, prezentuje gotowość do bycia aktywną edukacyjnym. Nie chodzi tu o wielkie sprawy i gesty, lecz raczej o codzienną uczciwość, unikanie postaw rezygnacji i bierności, zwłaszcza w sprawach najbliższego otoczenia i samej szkoły. Nie wiadomo dlaczego jesteśmy świadkami tak silnych tendencji odpychania świadomości odpowiedzialności za to, co robimy, nie wiadomo dlaczego tak często rezygnujemy z możliwości „wzięcia spraw we własne ręce”, a zgadzamy się na adaptację czegoś zewnętrznego, obcego, a czasem nawet wrogiego<sup>14</sup>.

Biorąc aktywny udział w kształtowaniu własnego środowiska, pokazujemy, że nam na nim zależy. Prezentujemy jednocześnie nasz szacunek wobec tegoż środowiska i ludzi w nim żyjących. Taki szacunek pociąga za sobą przekonanie, że każdy z nas jest istotą autonomiczną. Szkoła musi się stać miejscem okazującym szacunek dla wszystkich uczących się – dorosłych i dzieci. Jeżeli będziemy szanować siebie – dając sobie prawo do aktywnego uczestniczenia w życiu i przemianach w szkole – w naturalny sposób będziemy również szanować naszych uczniów. Te dwa rodzaje szacunku są z sobą nierozdzielnie połączone<sup>15</sup>.

Jednym z ważnych pojęć dla pracy nauczycieli jest zmiana. W końcu zmiana to ważny cel ich działań – zmiana świadomości, zmiana w ludziach, zmiany w grupie, zmiana jako pozytywna wartość. Uczenie się jest zmienianiem siebie.

<sup>13</sup> W. Ayers, *Teaching Toward Freedom. Moral Commitment and Ethical Action in the Classroom*, Beacon Press, Boston 2004, s. 8–9.

<sup>14</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo...*

<sup>15</sup> *Ibidem*.



Aktywiści działają na kilku frontach. Przede wszystkim w klasie ze swoimi uczniami, pomagając im zrozumieć obowiązki i odpowiedzialność, tak aby mogli również zmieniać świat. Ponadto jako ci, którzy zmagają się z rzeczywistością, aby hasło równych szans przybierało realne kształty. Nauczyciel, który jest aktywistą, nie będzie prowadził nudnych zajęć pozalekcyjnych, ale będzie dzielił się autentyczną pasją, angażując się w zajęcia pozalekcyjne. Nauczyciel aktywista nie odwróci się, gdy w szkole coś wzbudzi jego niepokój. Wreszcie nauczyciel aktywista będzie autentycznie działał w społeczności lokalnej, зараżając swoją pasją uczniów, absolwentów, ich rodziców czy własnych sąsiadów. Taka aktywność pozwala pokazać naukę i edukację jako element naszego życia, jako coś, co w sposób nierozzerwalny współlistnieje wraz z innymi elementami składającymi się na nasz świat. Nauka nie istnieje w oderwaniu od innych sposobów rozumienia świata, nie sposób nauki oddzielić od codzienności. Wszyscy na co dzień żyjemy z konsekwencjami naukowych odkryć, rozwoju i edukacji. Włączając – poprzez działania nauczycieli – naukę i edukację w życie naszych społeczności, możemy je oswajać. Nauczyciele aktywiści mogą pokazać te skomplikowane zależności, odwołując się do wspólnych doświadczeń działania w sferze publicznej<sup>16</sup>.

Aby móc się wywiązywać z takiej roli, nauczyciel musi przyswoić sobie pewien warsztat intelektualny, pewną metodologię, którą posługiwanie się daje szansę na ciągłe monitorowanie i udoskonalanie swojej praktyki, własnego działania. Nauczyciele muszą to, co robią, analizować systematycznie i według pewnych akceptowanych zasad. Coraz bardziej popularna staje się praktyka badania w działaniu (*action research*), polegającego na zbieraniu i analizowaniu danych na temat konkretnej sytuacji w swojej pracy, umożliwiających pracę z konkretnym problemem związanym z nauczaniem. Badanie w działaniu to propozycja demokratyzacji badań naukowych oraz procesu decyzyjnego na temat nauczania i organizacji pracy szkoły. Podejmowane jest ono przez osoby, które chcą zmienić to, co aktualnie robią, ale w poczuciu sensowności działania, opierając się na konkretnych danych, przesłankach zmiany. Takie działanie umożliwia nauczycielom podjęcie profesjonalnego dialogu polegającego na rozmowie o danych i wnioskach z ich analizy, dialogu, który do tej pory był nieobecny w tej grupie zawodowej<sup>17</sup>.

Trzecia twarz nauczyciela obywatela to zdecydowanie twarz profesjonalisty, metodyka i analityka. Kogoś, kto buduje kulturę współpracy, wspiera uczenie się profesjonalne kolegów i koleżanek, facylituje uczenie się uczniów. Profesjonalista systematycznie rewiduje własną wiedzę i doskonali umiejętności oraz buduje profesję poprzez badania, analizę danych, dialog i współpracę.

---

<sup>16</sup> P. Tripp, L. Muzzin, *op. cit.*

<sup>17</sup> E.T. Stringer, *Action Research*, second ed., Sage Publications, Thousand Oaks–London–New Delhi 1999.

Trzeci obszar rozwoju to profesjonalne podejście do głównego celu zawodu nauczyciela, jakim jest umożliwienie innym uczenia się. Osiągnięcie tego celu wymaga realizacji kilku zadań. Najważniejszym zadaniem profesjonalisty jest zaprojektowanie i przygotowanie środowiska uczenia się, które uruchamia proces uczenia się, zapewnia bezpieczeństwo i daje motywację. Współcześni nauczyciele muszą rozumieć, że to uczący się są najważniejszymi uczestnikami procesu uczenia, a ich aktywny udział oraz rozumienie własnych działań są warunkami sukcesu. Dzięki stworzeniu prawidłowego środowiska sprzyjającego uczeniu się uczniowie stają się zdolni do monitorowania, ewaluowania, optymalizowania procesu zdobywania i wykorzystywania wiedzy oraz potrafią kierować własnymi emocjami i motywacją w trakcie uczenia się. To oczywiście idealny efekt działania nauczycieli, ale koniecznie należy go zdefiniować, aby odpowiedzialni nauczyciele w ten sposób rozumieli jakość uczenia się uczniów. Chociaż w wynikach badań, publikacjach czy materiałach szkoleniowych stanowczo podkreśla się znaczenie różnych konkretnych działań, nie wydają się one popularne wśród nauczycieli. Wciąż dominuje przekonanie, że najważniejszym wskaźnikiem uczenia się są przyswojone informacje związane z danym przedmiotem. Na przykład znane są pozytywne efekty kooperatywnych form uczenia się, ale są one marginesem szkolnej praktyki. Nauczyciele obywatele, znający się na tym, co jest ich głównym zadaniem (w uczeniu się), powinni się starać jak najlepiej wykorzystać społeczny charakter uczenia się i uczenie się we współpracy. To właśnie dzięki interakcjom, negocjacjom, współpracy tworzymy wiedzę. Mózg jest zbudowany dla interakcji, a zdolność do wspólnego uczenia staje się kompetencją XXI wieku<sup>18</sup>.

Uczący się w pełni korzystają z możliwości uczenia się wtedy, gdy wiedzą, kim są i czego im potrzeba, aby się rozwinąć. Uczą się też wtedy, gdy czują się bezpiecznie i gdy im się ufa, gdy daje się im prawo do popełnienia błędów. Uczący się muszą chcieć się uczyć – i to zadanie nauczyciela, aby porażki nie kojarzyły się z klęską, ale z kolejną sytuacją sprzyjającą uczeniu się. Szkolna edukacja to nie tylko potężna maszyna inżynierii społecznej, stworzona i funkcjonująca na zlecenie społeczeństw, rządów czy biznesu, ale przede wszystkim wspólne doświadczenie społeczne milionów młodych ludzi z ich własnymi planami i marzeniami. Czasami zgadzają się współpracować, czasami stawiają opór<sup>19</sup>. Jeśli nauczyciele nie będą potrafili ich przekonać, że warto się uczyć, to zamiast wyzwalającego doświadczenia rozwoju będziemy obserwować sztuczki niewolników pragnących udowodnić, że robią to, czego się od nich oczekuje.

<sup>18</sup> H. Dumont, D. Istance, *Analysing and Designing Learning Environments for the 21<sup>st</sup> Century*, [w:] *The Nature of Learning. Using Research To Inspire Practice*, eds. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris 2010.

<sup>19</sup> I. Shor, *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*, The University of Chicago Press, Chicago 1992.

Profesjoniści decydują o własnej działalności i biorą za nią odpowiedzialność, a dzięki współpracy i wspólnemu profesjonalnemu uczeniu się efektywnie koncentrują się na uczeniu się uczniów i prowadzą dialog na jego temat. Aby zapewnić przydatność tego dialogu, profesjoniści starają się zapewnić powszechne stosowanie efektywnych praktyk przez zaangażowanie wszystkich nauczycieli w proces doskonalenia. Głównym zasobem nauczycieli, w którym przejawia się ich profesjonalizm, jest ciągła czujność, elastyczność i umiejętność kreowania rzeczywistości w taki sposób, aby ułatwiać i umożliwiać uczniom przeżycie doświadczenia, wypróbowania czegoś w bezpiecznych warunkach, a następnie analizę tego doświadczenia. Refleksja nad tym, co się wydarzyło, i umiejętność wyciągnięcia wniosków na przyszłość to umiejętności uczniów, którzy mieli szczęście spotkać odpowiedzialnego nauczyciela. Profesjonalizm polega na wspólnym z uczniami odkrywaniu znaczeń własnych poczynań, wzorów świata, rozwiązań problemów. Ważne są wspólnota, dialog i współpraca w uczeniu się, w którym przewaga nauczyciela wynika nie z tego, że poznał wcześniej niż uczniowie pewne informacje, ale z tego, że jest się bardziej doświadczonym i gotowym tym doświadczeniem się dzielić<sup>20</sup>.

## ZAKOŃCZENIE

Można korzystać z różnych inspiracji, pracując nad sobą. Lektury, rozmowy, refleksje, filmy, poradniki, duchowe przeżycia czy emocje, których nawet nie zamierzamy dzielić z innymi – każdy z nas, odpowiedzialnych nauczycieli, ma swoje wypracowane sposoby na własny rozwój, w tym rozwój zawodowy. Warto natomiast wspomnieć w tym miejscu o tym, że istnieje już struktura tego procesu, swoisty spis treści i kamieni milowych rozwoju szkół i nauczycieli, którym warto się posługiwać, planując i budując siebie jako nauczyciela, a szkołę, w której się pracuje, jako uczącą się społeczność. Ta wizja szkoły, wraz z jej celami, zadaniami, a także sposobami współpracy nauczycieli, uczniów, rodziców, dyrektorów i innych, została nazwana wymaganiami państwa wobec szkół i placówek<sup>21</sup>. To wizja kompleksowa, nieuciekająca się do prostych rozwiązań, ambitnie zakreślająca potrzeby i pragnienia współczesnych społeczeństw. Można ją traktować jako dodatkowe obciążenie nauczycieli albo jako inspirację do pracy odpowiadającej na te potrzeby i pragnienia. Uważam, że nie ma powodów, dla których, diagnozując rzeczywistość jako trudną, mielibyśmy prawo do rezygnacji z podejmowania prób jej zmiany.

<sup>20</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo...*

<sup>21</sup> Rozporządzenie MEN z dn. 7.10.2009 r. wraz ze zmianami z dn. 7.10.2013 r.

Łatwo dzisiaj ulec przeświadczeniu, że jest trudno albo nawet coraz gorzej. Zgadzam się z taką hipotezą, ale tylko wtedy, gdy spotykam nauczycieli, którzy stracili poczucie sensu własnej pracy. Trudni uczniowie, toksyczni rodzice lub inni nauczyciele, niekompetentni dyrektorzy, niezrozumiałe zasady, polityka czy władze odebrali im wiarę i nadzieję. Wtedy zgadzam się, że idzie ku gorszemu. Ale przecież znam też nauczycieli, dzięki którym wierzę, że szkoła może być lepsza, lekcje interesujące, uczniowie zaangażowani, a system elastyczny i przyjazny. Tacy nauczyciele to profesjonaliści otwarci na świat i innych, rozumiejący siebie i swoje postępowanie, dostrzegający złożoność procesów społecznych i trudną na tym tle rolę szkoły. Widzę osoby, które potrafią zarówno udowodnić swoje doświadczenie i wiedzę ekspercką, altruizm w podejściu do osób, którym służą, jak i wykazać się dojrzałą autonomią.

Dla jednych i drugich napisałem ten tekst. Obywatele, odpowiedzialni nauczyciele, krytycznie analizujący rzeczywistość, aktywnie włączający się w pracę ich społeczności i profesjonalnie traktujący swe nauczycielskie obowiązki to osoby, które zmieniają rzeczywistość swoich uczniów i wspólnot, których są członkami. Warto sobie pomóc. Warto myśleć pozytywnie. Nic innego nam nie pomoże.

## BIBLIOGRAFIA

- Ayers W., *Teaching Toward Freedom. Moral Commitment and Ethical Action in the Classroom*, Beacon Press, Boston 2004.
- Aronowitz S., Giroux H.A., *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis–London 1995.
- Bauman Z., *Culture in the Fluid Modernity*, wyd. pol. *Kultura w płynnej rzeczywistości*, Narodowy Instytut Audiowizualny, Warszawa 2011.
- Dumont H., Istance D., *Analysing and Designing Learning Environments for the 21<sup>st</sup> Century*, [w:] *The Nature of Learning. Using Research To Inspire Practice*, eds. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris 2010.
- Freire P., *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder, New York–Oxford 2001.
- Giroux H.A., *The Promise of Critical Pedagogy*, [w:] *On Critical Pedagogy*, The Continuum International Publishing Group, New York 2011.
- Hargreaves A., Shirley D., *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*, Corrin, Thousand Oaks 2009.
- MacBeath J., *Future of Teaching Profession*, Leadership for Learning The Cambridge Network, Cambridge 2012.

- Mazurkiewicz G., *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Meier D., *The Crisis of Relationship*, [w:] *A Simple Justice. The Challenge of Small Schools*, eds. W. Ayers, M. Klonsky, G. Lyon, Teachers College Press, New York–London 2000.
- OECD, *Education at a glance*, 2010.
- Palmer P.J., *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teachers' Life*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1998.
- Polak K., *Helplessness of a Teacher*, wyd. pol. *Bezradność nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Sennett R., *The Culture of New Capitalism*, wyd. pol. *Kultura nowego kapitalizmu*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2010.
- Shor I., *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*, The University of Chicago Press, Chicago 1992.
- Stringer E.T., *Action Research*, second ed., Sage Publications, Thousand Oaks–London–New Delhi 1999.
- Tripp P., Muzzin L., *Teaching as Activism. Equity meets Environmentalism*, McGill-Queen's University Press, Montreal & Kingston, London–Ithaca 2005.
- Wilkinson R., Pickett K., *Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*, Allen Lane, London 2009.

TREVOR DAVIES, DAVID MARTIN

## PRZYWÓDZTWO I ZARZĄDZANIE W EDUKACJI WOBEC GLOBALNYCH PRZEMIAN

W większości krajów europejskich uznaje się konieczność kształcenia ustawicznego opartego na poniższych przemyśleniach, szczególnie w odniesieniu do młodych osób. Przemyślenia te dotyczą:

- 1) Budowania poczucia tożsamości;
- 2) Praw i obowiązków demokratycznego uczestnictwa w demokratycznym sposobie życia;
- 3) Umiejętności rozumowania w świecie społecznym i naturalnym i wiedzy o tym świecie.

Przemiany kulturowe zachodzące na całym świecie oddziałują na metody kształcenia i wymagają stworzenia nowych „organicznych” modeli przywództwa. Niestety niektóre programy nauczania i inicjatywy krajowe opierają wiele z tych celów na bardzo subiektywnych podstawach, niemających związku z rozwojem czy dobrostanem człowieka. Z raportu UNICEF dotyczącego dobrostanu dzieci wynika, że są one obecnie mniej zadowolone z życia i szkoły, a zestawienie danych międzynarodowych pokazuje, iż osiągnięcia w Wielkiej Brytanii są gorsze niż w poprzednich latach. Wyniki niedawnego badania<sup>1</sup> przeprowadzonego w szkołach podstawowych w Wielkiej Brytanii sugerują, że stosowane metody dydaktyczne są coraz mniej interaktywne i kreatywne, a jednocześnie coraz bardziej schematyczne i świadczące o braku wyobraźni. Wydaje się, że lekcje są zdominowane przez nauczycieli i nie ma miejsca na wymianę wiedzy, dociekanie informacji i dyskusję.

W Stanach Zjednoczonych grupa 130 profesorów i naukowców z uniwersytetów w stanie Massachusetts skrytykowała standardowe egzaminy jako krzywdzące dla uczniów, nauczycieli i rozwoju szkół. Stwierdzono, że powodują one zawężenie wiedzy i umiejętności uczniów i nauczycieli i prowadzą do modelu edukacji

---

<sup>1</sup> M. Galton, *Forum*, vol. 49, no. 1–2, The Berkeley Electronic Press, Berkeley, CA 2007.

niezapewniającego kompetencji wymaganych w XXI wieku. Takie obawy są coraz częściej wyrażane w wielu amerykańskich stanach<sup>2</sup>.

Głos dzieci powinien być kamieniem milowym rozwoju sprawiedliwego i adekwatnego systemu kształcenia przyszłego społeczeństwa. Takie podejście z definicji zawsze stawia ucznia w centrum zainteresowania. Norman Jackson<sup>3</sup> ilustruje, jak można wyjaśniać różne etapy planowania programu nauczania na podstawie teorii złożoności, i pokazuje, że skupiając się na indywidualnych potrzebach edukacyjnych, pogłębiamy poczucie „niepewności”. Chcąc zaradzić tej niepewności, polegamy na profesjonalizmie i zaangażowaniu nauczycieli, dążącym do maksymalizacji efektów nauki.

Niniejsza praca przedstawia teoretyczne i praktyczne uzasadnienie nowego podejścia do planowania systemu szkolnictwa i zarządzania edukacją zgodnie z poglądami Benjamina Barbera<sup>4</sup>, który sugeruje w swoich publikacjach, że liberalna demokracja jako rodzaj wolności dotyczy, ogólnie mówiąc, pluralizmu kondycji ludzkiej i otwartości rozwoju człowieka. Omówiono studium przypadku dotyczące tworzenia „inspirującej kultury szkoły” prowadzącej do powstawania wzajemnych relacji opartych na otwartej debacie i równych prawach głosu.

## WPROWADZENIE. GLOBALNY KONTEKST WYZWAŃ STOJĄCYCH PRZED EDUKACJĄ

Problemy związane z globalizacją:

1. Brak systemów edukacyjnych dostosowanych do zmian społecznych zachodzących w krajach rozwiniętych i rozwijających się<sup>5</sup>.
2. Zmiany tożsamości wśród emigrantów<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> V. Strauss (update 22 Feb. 2013), *Massachusetts professors protest highstakes standardized tests*, The Washington Post Company, 2013, 23 January.

<sup>3</sup> N. Jackson, *Using Complexity Theory to Make Sense of the Curriculum*, LTNS Generic Centre-Learning and Teaching Support Network, August 2002.

<sup>4</sup> B.R. Barber, *Consumed*, W.W. Norton & Company, New York–London 2007.

<sup>5</sup> L. Tickly, *Globalisation and Education in the Postcolonial World: Towards a Conceptual Framework*, „Comparative Education” 2001, vol. 37, Nov., s. 151–171; S. Marginson, M. Mollis, *The Door Opens and the Tiger Leaps: Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium*, „Comparative Education Review” 2002, (45) (4), s. 581–615; M. Crossley, *Bridging Cultures and Tradition for Educational and International Development: Comparative Research, Dialogue and Difference*, „International Review of Education” 2008, vol. 54 (3–4), s. 319–336.

<sup>6</sup> B.K. Ugglee, *Identity, Communication and Learning in an Age of Globalization*, „Studies in Philosophy and Education” 2008, vol. 27 (4).

3. Nierówności na tle rasy, płci, niepełnosprawności i marginalizacja społeczna<sup>7</sup>.
4. Niemożność zapewnienia długotrwałego zatrudnienia i integracji społecznej w wielu krajach<sup>8</sup>.
5. Rosnące znaczenie technologii i przedsiębiorczości na skalę międzynarodową i wynikające z tego implikacje<sup>9</sup>.
6. Nowy podział wpływów na arenie międzynarodowej<sup>10</sup>.
7. Złożoność świata w oczach młodych ludzi i problemy z określeniem tożsamości i narodowości<sup>11</sup>.

W kontekście tych obaw pojawiają się międzynarodowe propozycje tworzenia nowych możliwości edukacyjnych dla przyszłych pokoleń. Chodzi o coś więcej niż tylko inicjowane przez ONZ programy dotyczące umiejętności liczenia i czytania jako kluczowych aspektów programu milenijnego. Problemem jest raczej, jak niwelować nierówności w nauce, a do tego nie wystarczy samo zapewnienie podstawowych umiejętności liczenia i czytania w krajach rozwijających się. Takie podejście może się okazać jeszcze jednym nieudanym pomysłem krajów rozwiniętych, niepopartym usystematyzowanym programem rozwiązywania problemów i wyzwań stojących przed krajami rozwijającymi się, skutkującym dalszym pogłębieniem się różnic gospodarczych i kulturowych. Konieczne jest bardziej dogłębne zrozumienie, jak powinien wyglądać program nauczania mogący zapewnić dobrobyt w XXI wieku. Pod pojęciem dobrobytu kryje się nie tylko dostęp do podstawowych artykułów, ale także pełniejszy wymiar życia zgodnie z hierarchią potrzeb określoną przez Abrahama Masłowa<sup>12</sup>. Amartya Sen<sup>13</sup> rozwinął tę koncepcję we współczesnym kontekście, wprowadzając rozróżnienie pomiędzy podstawowymi wskaźnikami dobrobytu a czynnikami wyznaczającymi o wiele pełniejsze życie. Jego praca na temat dobrobytu ukazuje zubożenie spowodowane

<sup>7</sup> J. Gundara, *Intercultural Education: World on the Brink?*, University of London, London 2003; K.B. McKencie, J.J. Scheurich, *Teacher Resistance to Improvement of Schools with Diverse Students*, „International Journal of Leadership in Education” 2008, vol. II, no. 2, s. 117–133.

<sup>8</sup> M. Castells, *The Information Age Vol III: End of Millenium*, Blackwell, Oxford 1998; B. Falk, *On Humane Governance*, Polity Press, Cambridge 1995.

<sup>9</sup> M. Castells, *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society*, Oxford University Press, Oxford 2001; B. Barber, *Jihad vs. McWorld*, Ballantine Books, New York 1995; B.R. Barber, *Consumed*, W.W. Norton & Company, New York–London 2007.

<sup>10</sup> H. Landorf, S. Doscher, T. Rocco, *Education for Sustainable Human Development: Towards a Definition*, „Theory and Research in Education” 2008, vol. 6 (2), s. 221–236.

<sup>11</sup> G. Kress, *Meaning and Learning in a World of Instability and Multiplicity*, „Studies in Philosophy and Education” 2008, vol. 27 (4), s. 253–266.

<sup>12</sup> A.H. Maslow, *A Theory of Human Motivation*, [http://en.wikipedia.org/wiki/Maslow%27s\\_hierarchy\\_of\\_needs](http://en.wikipedia.org/wiki/Maslow%27s_hierarchy_of_needs) (dostęp: 28.08.2008).

<sup>13</sup> A. Sen, *Capability and Well-Being*, [w:] *The Quality of Life*, eds. M. Nussbaum, A. Sen, Oxford University Press, Oxford 1993, s. 30–53.



traktowaniem podstawowych funkcji jako wiarygodnego wyznacznika życia dającego możliwości wyboru.

Takie rozumienie dobrobytu może skutkować o wiele szerszą definicją szkolnictwa, niż to wynika z wczesnych badań nad efektywnością szkół. Nie należy przy tym umniejszać znaczenia bardziej przemyślanej reformy szkolnictwa, nie tylko w kategoriach związków pomiędzy mierzalnymi wynikami a dostępnością środków pieniężnych, ale też pod kątem promowania „ludzkich” kompetencji. Trzeba więc dążyć do zrozumienia i docenienia przez społeczeństwo znaczenia progresywnego i przyszłościowego programu nauczania.

## PROBLEMY EKONOMICZNE I REFORMA SZKOLNICTWA

Ruth Deakin-Crick podsumowuje, czego wszyscy potrzebujemy we współczesnym świecie:

Aby przeżyć w tak zwanym społeczeństwie wiedzy, potrzebne są nie tylko informacje, ale też wiedza określana jako „know-how”, oznaczająca umiejętność wykorzystywania informacji do konkretnych celów poprzez personalizację, nadawanie znaczenia i wartości i pokazywanie tego, „co jest znane” w nowym świetle<sup>14</sup>.

MartinWedell zaleca natomiast radykalną zmianę systemu edukacji poprzez odejście od systemu, w którym nauczanie i uczenie się są tradycyjnie postrzegane wyłącznie jako przekazywanie wiedzy na rzecz systemu, w którym spodziewanym wynikiem jest: „zdobycie umiejętności tworzenia własnej, bardziej osobistej wiedzy”<sup>15</sup>.

Wiele krajów na świecie zastanawia się, jak zreformować system szkolnictwa, aby zyskać kadrę pedagogiczną zdolną do zarządzania środowiskiem uczenia się w taki właśnie sposób. Szeroką dyskusję na ten temat, zakończoną pewnymi uzgodnieniami, wywołał raport OECD *Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world*. Kwestie te również były przedmiotem międzynarodowego szczytu w Nowym Jorku<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> R. Deakin Crick, *Inquiry-based Learning: Reconciling the Personal with the Public in a Democratic and Archaeological Pedagogy*, „Curriculum Journal” 2009, vol. 20/1, s. 76.

<sup>15</sup> M. Wedell, *Planning for Educational Change: Putting People and Their Contexts First*, Continuum, London–New York 2009, s. 16.

<sup>16</sup> J. Marshall, *GLOBAL Train Teachers as Education Researchers: OECD*, University World News 20th March 2011, <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20110318125216338> (dostęp: 31.03.2011).

## PRZEWARTOŚCIOWANIE PROFESJONALIZMU

Linda Evans<sup>17</sup> twierdzi, że nowa, współczesna definicja profesjonalizmu wyznacza węższe, bardziej proceduralne granice dla nauczycieli (co, zdaniem wielu, spowodowało spadek profesjonalizmu w tym zawodzie). John Beck szczegółowo rozodzi się nad tym, czy ostatecznie zmiany w brytyjskim systemie szkolnictwa spowodowały wzrost czy raczej spadek profesjonalizmu nauczycieli<sup>18</sup>, dochodząc do wniosku, że celem zmian było stworzenie zawodu zgodnego z „dyskursem standardów”, marginalizując, a wręcz zagłuszając inne koncepcje dotyczące rozwoju i reformy edukacji<sup>19</sup>. Jan Frowe<sup>20</sup> uważa, że podejmowane są próby ujęcia w kilku stwierdzeniach, czegoś, czego nie da się wyczerpująco zdefiniować.

To z kolei prowadzi do ograniczenia zakresu i poziomu oceniania nauczycieli. Evans<sup>21</sup> twierdzi, że celem reformy systemu szkolnictwa w Wielkiej Brytanii była zmiana profesjonalizmu nauczycieli i że udało się tego dokonać, ale jedynie w „zakresie funkcjonalnym”, i nie przełożyło się to w większym stopniu na standardy i osiągnięcia w szkołach. Nie ma w tym nic dziwnego, biorąc pod uwagę fakt, że przewartościowując profesjonalizm, rząd chce zdobyć kontrolę nad „drobnymi szczegółami” składającymi się na codzienną pracę z uczniami. Dlatego też nauczyciele muszą być na bieżąco z oczekiwaniami dotyczącymi ich zachowania w tych sytuacjach. W rezultacie „przyjęty rozwój zawodowy” nauczycieli sprowadza się do bieżącej znajomości „zatwierdzonej polityki rządowej”. Zazwyczaj czuwają nad tym „zatwierdzone agencje”, które mają zapewnić spójne realizowanie przyjętej polityki. Eric Hoyle i Mike Wallace<sup>22</sup> zauważają jednak, że nie zostały osiągnięte spodziewane rezultaty rządowej reformy, co z kolei doprowadziło do powszechnego rozczarowania. Wizytacje w szkołach stały się typowym narzędziem mającym zmusić szkoły do wprowadzania udoskonaleń. Zdaniem Melanie Ehren i Adrie Visscher<sup>23</sup> zazwyczaj skutkiem takich wizytacji są niewielkie modyfikacje w procedurach, które jednak nie wystarczają, by coś naprawdę zmienić.

Evans<sup>24</sup> podkreśla, że profesjonalny rozwój nauczycieli jest podstawą do podnoszenia standardów i umożliwiania wzrostu społecznego. Wtórzuje mu Harry

<sup>17</sup> L. Evans, *Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals*, „British Journal of Educational Studies” 2008, vol. 56, no. 1, s. 20–38.

<sup>18</sup> J. Beck, *Governmental Professionalism: Re-professionalising or De-professionalising Teachers in England*, „British Journal of Educational Studies” 2008, Blackwell Publishing Ltd., vol. 56, no. 2, s. 119–143.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 138.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 49.

<sup>21</sup> L. Evans, *op. cit.*, s. 31.

<sup>22</sup> E. Hoyle, M. Wallace, *Educational Leadership*, Sage, London 2005, s. 4–5.

<sup>23</sup> M.C.M. Ehren, A.J. Visscher, *The Relationship Between School Inspections, School Characteristics and School Improvement*, „British Journal of Educational Studies” 2008, vol. 56, no. 2, s. 224.

<sup>24</sup> L. Evans, *op. cit.*, s. 35.

Brighouse<sup>25</sup>, opisując, jak kolejne rządy poświęcają większość czasu i energii na planowanie i kontrolowanie procesu przystępowania nowych nauczycieli do zawodu, ignorując potrzeby rozwojowe dotychczasowej kadry.

Kerry Kennedy<sup>26</sup> twierdzi z przekonaniem, że profesjonalizm nauczycieli został wtłoczony w wąskie tory reakcyjnej odpowiedzialności, mimo powszechnej w Anglii opinii, że nauczyciele powinni współpracować z innymi grupami społecznymi w celu „uleczenia chorób społecznych”. Programy takie jak „Każde dziecko jest ważne” w Anglii wymagają od nauczycieli współpracy z profesjonalistami z innych dziedzin służb publicznych. Poziom profesjonalizmu nauczycieli nie przygotowuje ich do tego ani nie daje im wiedzy, jak należy to robić. W rzeczywistości szkoły, przytłoczone biurokracją rządową, odizolowały się i zamknęły w sobie. Kennedy uważa, że profesjonalizm obywatelski należy traktować poważnie oraz że wiedza i wartości obywatelskie powinny stanowić kluczowe wymagania edukacji kształcenia nauczycieli. Nauczyciele i uczniowie powinni być częścią społeczności i wspólnie realizować obywatelskie misje.

Zastanawiając się nad nową wartością profesjonalizmu, Kogan<sup>27</sup> dochodzi do wniosku, że:

profesjoniści mają obowiązek wyposażyć się w wiedzę na temat wszystkich aspektów edukacji i powinni odświeżać tę wiedzę poprzez zawodowe szkolenia i kontakty poza własną szkołą.

Wiedza i udział w profesjonalnych zadaniach uzasadniają poczucie własnej tożsamości zarówno u początkujących nauczycieli, jak i u tych z długim stażem pracy, co niestety nie przekłada się na angielski system edukacji, mimo że są pewne sygnały świadczące o tym, że rząd dostrzega potrzebę nauczycieli mających szerszy pogląd na kształcenie. Niedawno rząd pochwalił się ambitnym pomysłem, że nauczyciele powinni kończyć studia magisterskie, dając tym samym wyraz wartości opartej na niezależności myśli i działań. Badania w zakresie nauk społecznych sugerują, że osoby uprawnione do podejmowania działań powinny rozumieć procesy i mechanizmy badań. W przypadku nauczyciela, który nie rozumie, czym są dowody, formułowanie sądów jest przypadkowe, a przekonania i wartości nie mają żadnej treści<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup> T. Brighouse, *Putting Professional Development Centre Stage*, „Oxford Review of Education” 2008, vol. 34, no. 3, s. 313–323.

<sup>26</sup> K. Kennedy, *Rethinking Teachers’ Professional Responsibilities: Towards A Civic Professionalism*, „International Journal of Citizenship and Teacher Education” 2005, vol. 1, no. 1.

<sup>27</sup> M. Kogan, *Teacher Professionalism and Accountability*, <http://www.teachers.org.uk/resources/pdf/atom5.pdf> (dostęp: 06.07.2008).

<sup>28</sup> C. Sharpe, *Why Should Teachers Be Interested in Research?* „Spark – Secondary Practitioners Action Research Knowsley” 2005, vol. 1, 2, s. 5–8.

## DEFINIOWANIE ZADANIA

Zmiany technologiczne otworzyły nowe możliwości e-edukacyjne. Lernan i współpracownicy<sup>29</sup> uważają, że ta dziedzina edukacji:

- 1) stanowi ogólnoswiatowe forum wymiany doświadczeń;
- 2) umożliwia personalizację i wykonywanie bardziej zindywidualizowanych zadań poprzez kreatywne wykorzystanie technologii ICT;
- 3) e-edukacja zapewnia równe szanse i ułatwia przygotowanie materiałów umożliwiających naukę wolną od krytyki. Uczniowie wiedzą, że mają prawo popełniać błędy i uczyć się na własnych doświadczeniach bez żadnych uprzedzeń. W rezultacie twierdzą, że e-learning może być podstawą przyszłej edukacji międzykulturowej.

Mimo to europejska polityka w tym zakresie nie tylko jest całkowicie możliwa, ale wręcz pożądana na poziomie przeduniwersyteckim. Pokazywanie uczniom, jak odszyfrowywać dyskurs internetniczy, pomoc w budowaniu dialogu internetniczego, w tym w wewnątrz europejskiej socjalizacji odległych partnerów, oraz uczenie się języka *in vivo*, to tylko niektóre najbardziej oczywiste przykłady działań edukacyjnych, w których internet mógłby odgrywać znaczącą rolę<sup>30</sup>.

Joel Spring<sup>31</sup> uważa, że szkoły powinny uwzględniać „istotny dyskurs globalny”. Dotyczy to obecnego kryzysu i charakteru działań ekonomicznych, w szczególności gospodarki opartej na wiedzy oraz konieczności uczenia umiejętności i kompetencji w sposób bardziej skupiony na uczniu i progresywny. Już samo pojęcie restrukturyzacji gospodarczej i społecznej zakłada, że edukację należy postrzegać jako ustawiczne przedsięwzięcie, a nie tylko jako formalny etap. Uczenie się jak się uczyć jest równie ważne jak systemy oparte na wiedzy, a poznawanie dyskursów innych osób pomoże zrozumieć tych, którzy mają mniej szczęścia, i otworzy inny wymiar nauki.

Opisując projekt analizujący wpływ programu „Funds of Knowledge” na narodowy program nauczania w Wielkiej Brytanii, Pat Thomson<sup>32</sup> zauważa potrzebę tworzenia związków pomiędzy życiem i nauką młodych ludzi a programem w szkole. Dużo zależy też jednak od nastawienia i przekonań samych nauczycieli. Musimy przyjrzeć się bliżej przeszkodom utrudniającym zmiany w pojmowaniu zawodu nauczyciela oraz powodom, dla których mogą oni nie chcieć zmieniać

<sup>29</sup> J. Lernan, A. Trappens, E. Brandon, K. Ruppel, *Socio-cultural Changes and e-learning in a European Globalizing Society*, „Studies in Philosophy and Education” 2008, vol. 27 (4).

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 249.

<sup>31</sup> J. Spring, *Research on Globalization and Education*, „Review of Educational Research” 2008, vol. 78 (2).

<sup>32</sup> P. Thomson, C. Hall, *Opportunities Missed and/or Thwarted? ‘Funds of Knowledge’ Meet the English National Curriculum*, „The Curriculum Journal” 2008, vol. 19 (2).

stylu uczenia. Autorzy apelują o „praktyki, które istotnie zmieniają szanse edukacyjne i życiowe dzieci, które obecnie są na marginesie, oraz poważną, wspólną debatę i przemyślenie problemu”.

Andrew Davies<sup>33</sup> zauważył, że nauczyciele niechętnie podejmują decyzje mające wpływ na życie i przyszłość uczniów, chyba że nawiązali z nimi bliższą relację i są w stanie dokonywać rzetelnych sądów na podstawie znajomości sytuacji i potrzeb podopiecznych. W swojej pracy podaje on taki cytat:

Jeśli ufamy nauczycielom i jeśli są oni odpowiednio przeszkoleni na najwyższym możliwym poziomie, i mają możliwości ciągłego pogłębiania zarówno znajomości przedmiotu, jak i wiedzy pedagogicznej, ich aspiracje i zdolności pedagogiczne będą stale rosły. Tożsamość nauczycieli staje się tak mocno związana z tożsamością uczniów, że w scenariuszach „najlepszych praktyk” osiągnięcia nauczycieli i uczniów są nierozzerwalnie złączone, jeśli tylko „proces uczenia się” jest główną troską zarówno jednych, jak i drugich<sup>34</sup>.

Zauważając pewne ciągłości i nieciągłości w nauce i życiu młodych ludzi na początku XXI wieku, Gunther Kress<sup>35</sup> sugeruje, żeby:

Zamiast programu stabilnej wiedzy ułożonego przez zewnętrzny organ wiedza była nabywana przez naukę w odniesieniu do potrzeb jako narzędzie do rozwiązywania problemów napotykanych przez uczniów w prawdziwym życiu. Jest to teoria kształcenia, w której zainteresowania, zasady i pośrednictwo ucznia zastępują zewnętrzny organ.

Dlatego też jesteśmy zobowiązani przemyśleć na nowo, gdzie, w jakim miejscu, czasie i wieku odbywa się nauka. Uczenie się jest więc:

zmianą dokonującą się w zasobach uczniów w wyniku ich aktywnego i transformatywnego zaangażowania na podstawie zasad wnoszonych przez ucznia, odnośnie do danego aspektu rzeczywistości będącego przedmiotem zainteresowania<sup>36</sup>.

Tutaj również nauka powinna obejmować problemy globalne, ale jednocześnie rozumienie własnego środowiska i kultury lokalnej.

Dyrektor generalny RSA (The Royal Society of Arts) w niedawnej publikacji („The Guardian”, 13 sierpnia 2008 r.) zauważył, że w Wielkiej Brytanii kończą się czasy monolitycznego programu nauczania i systemu oceniania:

The Royal Society of Arts jest w pierwszym szeregu sojuszu organizacji opracowujących kartę progresywnej edukacji [...] innowatorzy chcą, aby wolność sięgała dalej, niż to zakładają obecne dobre praktyki [...] trwają poszukiwania systemu łączącego odpowiedzialność i przejrzystość z postulatem, aby każda szkoła była miejscem kreatywności i inwencji<sup>37</sup>.

<sup>33</sup> T.C. Davies, *Shifting the Boundaries of Professionalism: Empowering Learners and Teachers Through Assessing Creativity During a Collaborative CARA2 Project*, British Educational Research Association Conference, Herriot-Watt University, Edinburgh, 3<sup>rd</sup>–6<sup>th</sup> September 2008.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 15.

<sup>35</sup> G. Kress, *op. cit.*

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 264.

<sup>37</sup> R. Sennet, *Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*, Allen Lane, New York 2011.

Dodaje też, że szkoły stały się „nudnymi, ponurymi fabrykami oceniania”, z których usunięto prawdziwy potencjał kreatywnego uczenia się i krytycznego myślenia. Temu smutnemu oskarżeniu należy przeciwstawić projekt społecznej wyobraźni. Międzykulturowa inicjatywa RSA jest postrzegana jako krok naprzód w kontekście globalizacji.

Co więc powinniśmy uczynić w szkole jako instytucji, aby uruchomić rodzaje reform omówione w powyższym badaniu? Martin<sup>38</sup> przeprowadził badanie w działaniu („Participatory Action Research”), w którym użyto szereg praktyk mających na celu budowanie kultury integracyjnego nauczania i uczenia się. W badaniu założono, że szkoła reprezentuje tradycyjną kulturę kształcenia, w którym dominuje kultura przekazywania wiedzy.

Zmiany miały prowadzić do całościowej reformy szkoły, poczynając od następujących obszarów:

- 1) budowanie zespołów;
- 2) łączenie pojedynczych przedmiotów z ponad 20 wydziałów w główne obszary wiedzy;
- 3) ustawiczne doskonalenie zawodowe;
- 4) przekształcenie systemu decyzyjnego;
- 5) utworzenie relacji między szkołą a lokalną społecznością;
- 6) bardziej zaangażowane i oparte na dyskusji przywództwo w grupach nauczycielskich w miejsce zarządzania przez przełożonych.

### **1. Budowanie zespołów**

W przeszłości system szkolny wiązał się z wyraźnym podziałem na przedmioty i indywidualnym podejściem do układania i realizowania programu nauczania i działalności wychowawczej. Ideą budowania zespołów było umożliwienie nauczycielom przeanalizowania programu i roli wychowawczej w kontekście zachodzących na siebie koncepcji wspólnego uczenia się i wspólnej pracy. Spodziewanym rezultatem miała być pogłębiona dyskusja i dzielenie się problemami.

### **2. Łączenie przedmiotów**

Na program składał się szereg pojedynczych przedmiotów podzielonych na 40-minutowe jednostki lekcyjne. Fragmentacja wiedzy i konieczność przemieszczania się pomiędzy salami lekcyjnymi doprowadziły do jednokierunkowego przekazywania treści, zazwyczaj sprowadzających się, z uwagi na ograniczenia

---

<sup>38</sup> D. Martin, *Values and Assessment, in Developing Schools for Democracy in Europe*, eds. J. Sayer, D. Martin et al., „Oxford Studies in Comparative Education” 1995, vol. 5 (1), s. 161–176; D. Martin, *Building an Inclusive Learning Community*, V.T. Publications Monograph 2008.

czasowe, do samego podania faktów. Ponowny podział przedmiotów zaowocował stworzeniem szerszych kierunków międzyprzedmiotowych:

- A) nauka i technika;
- B) języki obce;
- C) przedmioty humanistyczne;
- D) sztuki kreatywne i technologia projektowania;
- E) matematyka;
- F) edukacja osobista i społeczna.

### **3. Ustawiczne doskonalenie zawodowe**

Potrzeba doskonalenia zawodowego w zakresie kursów, wartości i technik była znaczna, szczególnie jeśli chodzi o większe skoncentrowanie się na uczniu. Utworzono Komisję Rozwoju Zawodowego składającą się z nauczycieli różnych przedmiotów, której zadaniem była ocena propozycji szkoleniowych i analiza potrzeb pracowniczych.

### **4. Przekształcenie systemu decyzyjnego**

Postanowiono utworzyć zespół zarządzający składający się z sześciu kierowników nowych kierunków międzyprzedmiotowych oraz dyrektora i zastępców dyrektora. Dyrektor poświęcił dużo czasu na wizytacje, przysłuchiwanie się i dyskusowanie celów edukacji.

### **5. Związki z lokalną społecznością**

Nawiązano kontakty z lokalną społecznością – już wcześniej istniała Rada Rodziców, ale uznano, że konieczne są nowe inicjatywy, tak by zwiększyć zaangażowanie społeczności. Relacje te traktowano głównie jako źródło funduszy.

### **6. Przywództwo**

Budowanie zaangażowania społecznego trwało osiemnaście miesięcy i objęło wiele krytycznych działań mających na celu stworzenie społeczności dyskursu i działania. Rozwój dotyczył głównie następujących obszarów:

#### **a) wzajemne motywowanie się przez zespoły nauczycieli**

Nauczyciele poszczególnych zespołów z zapałem angażowali się w projekty stawiające ucznia w centrum procesu kształcenia. Uważano też, że dotychczasowe reformy były zbyt fragmentaryczne, zwłaszcza biorąc pod uwagę tych uczniów, którzy potrzebowali więcej czasu na myślenie i działanie. Postanowiono realizować projekty trwające do jednego tygodnia i obejmujące uczniów z różnych grup wiekowych i o różnym poziomie umiejętności. Projekty te obejmowały tematy interdyscyplinarne, takie jak Zielony Tydzień, Tydzień Pracy, Projekt Pomiarowy czy Tydzień Języków, podczas którego można było używać wyłącznie języka fran-

cuskiego i niemieckiego itp. Uczniowie sami wymyślali niektóre projekty, opracowując je razem z nauczycielami. Takie interdyscyplinarne projekty odbywały się co 4–5 tygodni.

#### **b) rekonstrukcja czasu i miejsca**

Uznano, że trzeba wydłużyć 40-minutowe lekcje do co najmniej godziny, a może nawet do 2–3 godzin. Dopuszczano też jednak krótsze, 15- lub 20-minutowe jednostki w ramach dłuższych lekcji. Postanowiono wprowadzić 5-godzinny dzień nauki. Zakładano, że w zależności od tematu, wieku i umiejętności młodych ludzi oraz gotowości nauczyciela możliwe będzie łączenie godzin. I rzeczywiście dla wielu uczniów 30–40% programu składało się z nowych form nauki w postaci tygodni tematycznych czy zajęć pozaszkolnych. Zajęcia pozaszkolne obejmowały między innymi jednodniowe wycieczki historyczne czy geograficzne, tygodniowy wyjazd muzyczny do Niemiec lub Francji, zajęcia sportowe poza szkołą bądź tydzień sztuki.

#### **c) bardziej dogłębny rozwój zawodowy**

Nauczyciele zgłaszali potrzebę bardziej dogłębnego rozwoju zawodowego dostosowanego do nowego, progresywnego podejścia do edukacji, w centrum której stoi uczeń. Niektórzy chcieli się skupić bardziej na własnych przemyśleniach, innym zależało na poprawie środowiska klasowego, bardziej zindywidualizowanej nauce czy pracy w małych grupach, z kolei część chciała mieć więcej czasu na odświeżanie pomysłów. W odpowiedzi na te potrzeby stworzono we współpracy z brytyjskim uniwersytetem kierunek edukacji wartości (Diploma and Certificate in Values Education) oparty na indywidualnych lub wspólnych projektach badawczych, prowadzony przez dyrektora szkoły i jednego z nauczycieli. Pierwotnie na ten kierunek zapisało się 20 nauczycieli, a w sumie dyplom magistra pedagogiki otrzymało ponad 25 osób. Przedsięwzięcie to znacznie przyczyniło się do rozwoju zawodowego nauczycieli. Komisja ds. Rozwoju Zawodowego Pracowników starała się dopasować osobiste, zawodowe i instytucjonalne potrzeby pracowników. W rezultacie wielu pracowników znalazło możliwości rozwoju kariery na wszystkich poziomach systemu szkolnictwa, w tym w szkołach, lokalnej administracji, jako wykładowcy i nauczyciele akademicy, niezależni doradcy, na stanowiskach rządowych w takich dziedzinach, jak opracowywanie programu nauczania, edukacja fizyczna, poradnictwo karier, inspektoraty, czy w takich instytucjach, jak Rada ds. Wymiaru Sprawiedliwości w Sprawach Nieletnich (Youth Justice Board).

#### **d) proces decyzyjny oparty na dyskusji i systemowe przywództwo instytucji**

Wertykalna struktura decyzyjna została co prawda zachowana, ale szybko przekształciła się w komitet strategiczny o szerszym zasięgu. Horyzontalne grupy nauczycieli stały się normą i zdarzało się, że w tym samym czasie odbywały się 52 spotkania komitetów w tak różnych sprawach, jak wprowadzenie języków antycznych, pozwolenie uczniom na ustalanie nowych zasad, konieczność więk-



szej elastyczności w podziale godzin itp. Ciekawym przykładem była dyskusja na temat tego, jak zacieśnić związki z rodzicami, co doprowadziło do

**e) głębszych relacji z rodzicami i lokalną społecznością**

Dyrektor odbył kilka spotkań z rodzicami poświęconych omawianiu zmian w etosie i w programie szkoły. Odczuwano potrzebę zaangażowania rodziców i przedstawicieli społeczności lokalnej w szkolne grupy dyskusyjne. Dotyczyło to zwłaszcza edukacji osobistej i społecznej. Członków lokalnej społeczności, w tym prawnika, przedsiębiorców, pielęgniarkę, lekarza, rodziców dzieci z każdego rocznika i przedstawiciela organu prowadzącego szkołę, zaproszono do dyskusji na temat programu nauczania i wyrażania opinii odnośnie do wprowadzania zmian w innych obszarach. Debata zaowocowała wieloma pomysłami na zmiany w programie, w tym propozycją jednego rodzica poprowadzenia kursu dotyczącego żałoby po stracie osoby bliskiej. Miejscowi przedsiębiorcy zgodzili się, aby ich pracownicy poprowadzili spotkania i zajęcia programowe poświęcone karierze. Lokalna społeczność zaangażowała się również w zorganizowanie wizyt gości zagranicznych oraz w projekt sprawiedliwej społeczności (Just Community Project) prowadzony przez profesora Kohlberga z Uniwersytetu Harvarda.

Po pewnym czasie do spotkań z rodzicami wprowadzono ocenę uczniów inicjowaną przez nich samych. Uczniowie przedstawili indywidualny plan działań określający cele na przyszłość i obszary wymagające poprawy. Plan zawierał też pisemne uwagi nauczycieli i rodziców. Przyszłe cele były tematem wspólnej dyskusji z uczniami. Procedura ta stanowiła pewne rozszerzenie szkolnego systemu oceniania postępów uczniów w nauce. Uczniów zachęcano, aby po zakończeniu każdego bloku programowego zapisywali, co uzyskali i na ile jest to im przydatne.

**f) większe zaangażowanie uczniów i udział w dyskusjach**

Już wcześniej istniał samorząd uczniowski upoważniony do poruszania kwestii dotyczących szkoły i programu nauki. Od uczniów oczekiwano większej kontroli i odpowiedzialności za uczenie się oraz zapisywania doświadczeń; rola nauczyciela sprowadzała się do pomagania uczniom w osiągnięciu większych poziomów świadomości poznawczej, wyrabiania w nich umiejętności społecznych oraz zachęcania do konceptualizacji lub angażowania się w proces metakognitywnego myślenia. Był to konieczny krok prowadzący w kierunku powszechnej postawy wyrażania własnego zdania i uczestniczenia w dyskusjach. Należało jednak zachować rozwagę, ponieważ każdy uczeń i student na swój sposób dochodził do tej umiejętności.

Przejęcie z tradycyjnego, selektywnego postrzegania edukacji do bardziej zintegrowanego i integrującego podejścia przejawiało się zmianą wartości (por. ryc. 1 (Etos szkoły)).

Niektóre kluczowe cechy procesów instytucjonalnych miały istotne znaczenie dla utrzymania tych zmian w czasie. Jak już wspomniano, głównym zamierze-

niem tych zmian było odtworzenie kultur oraz konstruktywnej, współdziałającej natury rzeczy. Raymond Williams<sup>39</sup> zdefiniował kulturę jako wszystko to, co dzieje się w przestrzeniach społecznych, a w istocie „cały sposób życia”. Postrzegał kulturę jako proces wychowywania i używał metafory ogrodu do wyjaśnienia procesu wychowywania w obyczajach i artefaktach społeczności. Nie oznacza to jednak, że był to deterministyczny punkt widzenia, ale raczej miał pewne cechy wspólne z poglądem Anthony'ego Giddensa<sup>40</sup> w zakresie pojęcia strukturacji, zgodnie z którym działania pozostają w interaktywnej relacji do struktur. Nie prowadzi to ani do całkowitej samowoli, ani do ideologii deterministycznej. Działania ludzkie są ograniczone czynnikami zewnętrznymi, ale – jak zauważają Bourdieu i inni – jednostki i grupy są zdolne do kształtowania własnych losów, nawet jeśli, jak twierdził Williams, wymaga to dużego wysiłku. Pierre Bourdieu<sup>41</sup> używał pojęcia *habitus*, które definiował jako „system trwałych dyspozycji integrujących doświadczenia z przeszłości i funkcje w każdym momencie jako schemat percepcji, ocen i działania umożliwiające wykonanie nieskończenie różnych zadań”. Michael Cole<sup>42</sup> ukuł pojęcie kultury w środku. Kultura jest kontekstem, który jednocześnie otacza i spleta. Wydarzenia i działania mające miejsce w takich instytucjach, jak szkoły, są sumą wzajemnie oddziałujących czynników pozostających pod wpływem i wpływających na kulturę jako taką i tworzących strukturę wartości, celów i działań.

Kluczowe wartości instytucjonalne postrzegane jako proces rozwoju instytucjonalnego zostały ugruntowane w relacji zrekonstruowanej jako:

1. Przeznaczenie więcej czasu i miejsca na rozwój i kształcenie umiejętności społecznych i moralnych. Umiejętności, które uwzględniają wartości:
  - jako rozumienie równoważnego znaczenia innych rodzajów rozumienia w programie;
  - uewnętrznianie poprzez odkrywanie (programy edukacji moralnej) i uczestnictwo;
  - prawo do rozważenia, w jaki sposób te wartości powstają na poziomie intra- i interpersonalnym i na poziomach kulturowych w ramach szkoły, przedmiotu i społeczeństwa.
2. Świadome dociekanie i uczenie się w sposób racjonalny i krytyczny, jednocześnie w indywidualnie zdeterminowany sposób i w ramach wspólnego przedsięwzięcia. Konieczność równoczesnego rozważenia różnych kontekstów wiedzy – poszukiwanie lepszej prawdy. Zrozumienie kultury, ale

<sup>39</sup> R. Williams, *Keywords*, Oxford University Press, Oxford 1973.

<sup>40</sup> A. Giddens, *Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*, University of Californian Press, Berkeley 1979.

<sup>41</sup> P. Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 1977.

<sup>42</sup> M. Cole, *Cultural Psychology*, Harvard University Belknap Press, Cambridge, Mass 1996.

jednocześnie dopuszczanie zmian wprowadzanych przez innych i godzenie się na to, by młodzi ludzie określali, interpretowali lub postrzegali tę kulturę w nowy sposób. Aby to było możliwe, konieczna jest elastyczność stylów uczenia się i otoczenia.

3. Postrzeganie szkolnictwa jako źródła zasobów i władz refleksyjnych – świadomość refleksyjna. Daje to młodym ludziom umiejętność oceny własnych działań i możliwości, a w rezultacie zapewnia lepsze zrozumienie złożoności własnej natury i osoby. Znajduje to odzwierciedlenie również w sprzecznej naturze poglądów na tradycje uczenia się. Pracownicy uczący się poprzez badanie w działaniu.
4. Celebrowanie osobistych osiągnięć i stawianie wyzwań w budowaniu poczucia własnej wartości i tożsamości. Chodzi jednak o tożsamość i osiągnięcia zakorzenione w szkole i społeczności, które inni mogą autentycznie doceniać i szanować.
5. Kontynuowanie formalnych i nieformalnych rozmów i dialogu. Język podkreśla nasze wzajemne powiązania, naszą „otwartość” lub „zamknięcie” na modyfikacje lub wyjaśnienia w naszych działaniach lub myślach. Rozmowy takie zawierają też jednak elementy wizualne i niewerbalne. W niektórych sytuacjach wrażliwość, z jaką czytamy między słowami, jest równie ważna jak samo rozumienie mowy. Dyskusja jest jednym z aspektów „życia wspólnotowego”. Zawiera ona moralne i demokratyczne przesłanie. Ważne jest też, kto może brać udział w jakich dyskusjach. Chcielibyśmy, żeby dyskusje były możliwie najbardziej otwarte. Do tego jednak dochodzi się stopniowo.
6. Okazywanie równych względów innym. Jeśli mamy wdrażać politykę równych możliwości i udowodnić, że twardo przy tym obstajemy, powinniśmy nie tylko określić zasady, ale też:
  - a) zapoznać wszystkich uczniów i interesariuszy z głównymi założeniami szkoły;
  - b) wychowywać w kulturze demokratycznej poprzez zachęcanie do udziału w nauce i podejmowaniu decyzji;
  - c) aktywizować niezależnie od płci, rasy lub klasy, opierając się na zasadach:
    - unikania represji,
    - unikania dyskryminacji, okazywania empatii, troski i współczucia.
7. Manifestowanie otwartych, wrażliwych relacji umożliwiających jednostkom stawianie postulatów i zmianę opinii, tworzenie nowych związków i budowanie poczucia współprzynależności do kultury, która po części jest ich własną kulturą. Relacje te nie powinny nikogo wykluczać. Powinny one wzbudzać nadzieję i wiarę w innych i unikać oczerniania prowadzącego do fragmentacji osobowości. Relacje takie powinny prowokować do krytycz-

nego dyskursu prowadzącego do lepszego zrozumienia i nienaruszającego niezależności jednostki.

8. Tworzenie organicznej, reagującej na bodźce struktury komunikacyjnej w celu rozwoju i utrzymania przywództwa i procesu decyzyjnego w instytucji. Punkty odniesienia służące wyjaśnianiu kwestii problematycznych, opracowywaniu kolejnych zasad działania i umożliwianiu podejmowania decyzji przez pracowników lub uczniów. Grupy te są częściowo zdeterminowane wiedzą i doświadczeniem ich członków, osób decyzyjnych i interesariuszy.

Cechą tego systemu jest większe rozproszenie władzy, co wcale nie oznacza, że jest on z tego powodu mniej autorytatywny czy wpływowy. Powinien wyrażać zwyczaje i formy współpracy w rozwiązywaniu problemów. System ten nie umniejsza wiedzy i doświadczenia tych, którzy w danym momencie są bardziej predysponowani od innych do koordynowania lub tworzenia czegoś. Ważne, aby wyniki deliberacji dzielić z jak największą liczbą osób należących do danej organizacji – za pośrednictwem komitetów oceniających – oraz aby grupy robocze i zespoły zadaniowe przeprowadzały wnikliwe badania i analizy. Wnioski komitetów zawsze podlegają modyfikacji i przemyśleniom w kontekście podejmowanych działań.

W jaki sposób jednak szkoła ma się stać międzykulturową i współzależną społecznością? Niewątpliwie społeczność szkolna potrzebuje fundamentu integrującego wszystkich członków społeczności i bazującego na kulturze ekologicznej, tworzącego procesy charakteryzujące się spójnością wartości we wszystkich wymiarach i w sposób omówiony powyżej.

U podstawy przedstawionych rozważań leży pojęcie zmiany i przeprowadzenia zmiany<sup>43</sup>. Organizacje i społeczności nie są postrzegane jako statyczne jednostki działania. Mark Pagel<sup>44</sup> twierdzi, że w naszych genach nie ma nic z góry zaprogramowanego, co by uzasadniało rodzaj społeczeństw, jakie tworzymy. Nie są one produktem naszych mózgów, ale raczej ostrożnych, przemyślanych zasad zachowania.

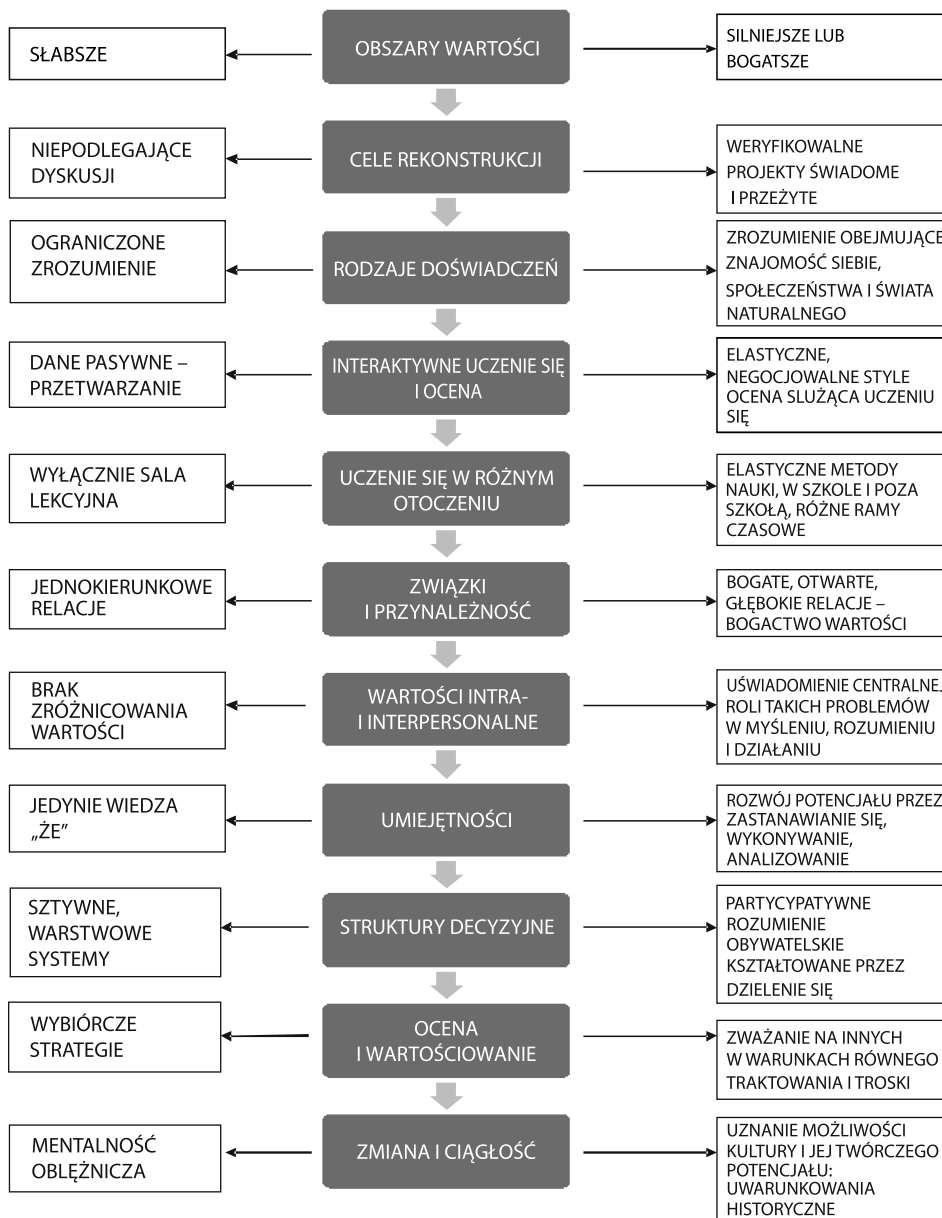
Od wieków tworzymy systemy działania zastępujące nasze samolubne instynkty współpracą i wzajemnymi relacjami. Richard Sennet<sup>45</sup> uważa, że współpraca pomiędzy ludźmi jest osobowym rzemiosłem. Proces współpracy i współzycia jest od wieków wyrabiany przez rytuały i zachowania.

---

<sup>43</sup> M. Fullan, *Change Forces: The Sequel*, Falmer Press, London 2000.

<sup>44</sup> M. Pagel, *Wired for Culture: The Natural History of Human Cooperation*, Allen Lane, New York 2010.

<sup>45</sup> R. Sennet, *Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*, Allen Lane, New York 2011.



Ryc. 1. Etos szkoły – budowanie wymiarów wartości

Źródło: opracowanie własne.

Organizacje wymagające zmian potrzebują przywództwa. Stosuje się różne metody przywództwa w zależności od sytuacji, w jakiej znajduje się dana organizacja. Są też jednak pewne cechy wspólne:

- 1) wyznaczenie kierunku i wizji dla społeczności;
- 2) proces motywowania, inspirowania i wspierania;
- 3) monitorowanie i wprowadzanie zmian w sposób zorganizowany i kreatywny;
- 4) świadomość konieczności ustawicznego uczenia się przez nauczycieli i uczniów;
- 5) uczenie się jest w centrum przedsięwzięcia.

Tony Bush<sup>46</sup> w pracy na temat przywództwa i zarządzania określa pożądane cechy przywództwa: partycypujące, rozłożone, transformatywne i deliberatywne.

Cel takiego przywództwa może być osiągnięty jedynie przez zmianę kulturową. Darvin Martin<sup>47</sup> odnotowuje trzy główne etapy procesu zmian na przestrzeni pięciu lat:

- 1) **zaczynamy** – okres rozpoznawania i rozwoju zawodowego wsparty zmianami w programie nauczania;
- 2) **idziemy do przodu** – etap kreatywności i krytycznej refleksji. Rozwój umiejętności społecznych i moralnych. Zmiana w relacjach władzy i dojscie uczniów do głosu;
- 3) **regeneracja i trwałość** – więcej spójności w celach i działaniach. Silniejsza kultura wewnętrzna umożliwiającą bardziej formalne stosunki z zewnętrznymi organizacjami w skali lokalnej, krajowej i globalnej.

## KONTEKST EUROPEJSKI

Komisja Europejska rozpoczęła konsultacje na temat konieczności przekształcenia programu nauczania i doświadczeń edukacyjnych młodzieży w XXI wieku. Podczas spotkania w Lizbonie w 2000 roku. Rada Europejska wyznaczyła cel opracowania programu nauczania w większym stopniu opartego na kompetencjach:

aby uczynić Unię Europejską najbardziej konkurencyjną i dynamiczną, opartą na wiedzy gospodarką, zdolną do systematycznego wzrostu gospodarczego, zapewniającą większą liczbę lepszych stanowisk pracy w warunkach większej spójności społecznej.

Określono pięć obszarów nowych podstawowych umiejętności: informatyka, technologia, innowacyjność, przedsiębiorczość i umiejętności przydatne w życiu społecznym.

Zdefiniowano trzy nadrzędne cele w programie Edukacja i Szkolenia 2010:

- 1) poprawa jakości i efektywności systemów edukacji i szkoleń w Unii Europejskiej;

---

<sup>46</sup> T. Bush, *Theories of Educational Leadership and Management*, 4<sup>th</sup> ed., Sage, London 2011; T. Bush et al., *The Principles of Educational Leadership and Management*, Sage, London 2010.

<sup>47</sup> D. Martin, *Building...*

- 2) ułatwienie dostępu do ustawicznego uczenia się;
- 3) otwarcie systemów edukacji i szkolenia na świat.

W publikacji Grupy Roboczej B z 2004 roku na temat kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie jest podana definicja tego pojęcia:

Kompetencje kluczowe stanowią połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej i zatrudnienia. Powinny one być wykształcone do końca obowiązkowej edukacji i stanowić podstawy do dalszego uczenia się jako elementu ustawicznego kształcenia.

Określono osiem kluczowych kompetencji:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) przedsiębiorczość i świadomość kulturalna;
- 8) ekspresja kulturalna.

W ramach UNESCO<sup>48</sup> opracowano program edukacji globalnej, postulując program nauczania oparty na czterech obszarach zdobywania wiedzy:

- uczyć się, aby być – nabywanie kształtującego, celowego i refleksyjnego podejścia do życia;
- uczyć się, aby wiedzieć – zdobywanie umiejętności uczenia się i wykorzystywania nauki w zmieniającym się i pełnym współzależności świecie;
- uczyć się, aby działać – umiejętność tworzenia związków pomiędzy rozumieniem, uczeniem się i umiejętnościami, skodyfikowaną i „cichą” wiedzą, uczeniem się twórczym i odtwórczym, uczeniem się biernym i aktywnym;
- uczyć się, aby żyć wspólnie – zdolność budowania tożsamości i obywatelstwa w świecie pełnym współzależności, w którym należymy nie tylko do jednej społeczności, ale też do różnych grup i wspólnot wynikających z bliskości czy solidarności<sup>49</sup>.

Nic dziwnego, że w międzynarodowych rankingach, takich jak PISA, kraje nordyckie, a w szczególności Finlandia, zajmują wysokie pozycje, natomiast państwa należące do Zjednoczonego Królestwa osiągają średnie wyniki, zwłaszcza w zakresie dostępności zasobów. We wnioskach ze wspólnego badania przepro-

<sup>48</sup> UNESCO, *Learning: the Treasure Within*, Unesco, Paris 1997.

<sup>49</sup> R. Carneiro, *The Big Picture: Understanding and Learning and Meta-learning Challenges*, „European Journal of Education” 2007, vol. 42 (2).



Ryc. 2. Tworzenie integracyjnej interkulturowej mapy uczenia się

Źródło: © D. Martin, *Building an Inclusive Learning Community*, V. T. Publications Monograph 2008.

wadzonego przez fińskich, szwedzkich i angielskich naukowców, Sandström Kjelli<sup>50</sup> podaje, że w badaniu stosunków w klasie pod kątem promowania wartości obywatelskich angielscy uczniowie twierdzili, że nie są traktowani z szacunkiem przez nauczycieli. Ich zdaniem zdarzało się, że nauczyciele byli niesprawiedliwi i zbiorczo karali uczniów za przekraczanie norm. Równocześnie ich szwedzcy rówieśnicy podawali wiele przykładów na to, że promowanie pozytywnych postaw i wartości charakteryzuje podejście nauczycieli do uczniów w ich codziennej pracy. Szwedzcy

<sup>50</sup> K.M. Sandström, J. Stier, T. Einarson, T. Davies, T. Asunta, *Pupils' Voices about Citizenship Education – A Comparative Study in Finland, Sweden and England*, ECER, Ghent, 19–21 Sep. 2007.



nauczyciele są bardziej „wyluzowani i równi” w relacjach z uczniami. Wniosek z badania jest taki, że zachodzi ryzyko bagatelizowania stylów życia i poglądów młodych ludzi i usprawiedliwiania ich niedoskonałym przekazem wartości, podczas gdy normy i światopoglądy dorosłych mają aurę bezproblemowych i oczywistych. Nie jest jednak prawdą, że młodzi nie interesują się światem dorosłych. Zachęcając młodzież do wyrażania myśli i uczuć oraz ułatwiając dialog, stymulujemy ich umiejętności i zainteresowanie światem. Szkoła, w której nauczyciele są autentycznie zainteresowani poglądami podopiecznych, jest równie ubogająca dla uczniów i dla nauczycieli. Równocześnie jeśli pedagodzy nie szanują lub nie wysłuchują opinii i pomysłów uczniów, instrumentalnie narzucając im swoje wartości, prawdopodobieństwo wychowania moralnie świadomych, politycznie aktywnych i demokratycznych obywateli wydaje się trudne, jeśli w ogóle możliwe.

Z naszych dyskusji z przedstawicielami różnych państw europejskich i poza Europą wyłaniają się pewne kluczowe wartości wspólnego życia i nauki. Wydaje nam się, że powinny one być rozwijane w sposób partnerski, raczej oparty na dyskusji niż nakazowy. Oznacza to międzynarodowe rozmowy, spotkania, konferencje i współpracę w różnych miejscach, oraz tworzenie infrastruktury informacyjnej na potrzeby wymiany praktyk pedagogicznych. Rycina 2 podsumowuje zasady, wartości i obszary przenikające całość edukacji.

## BIBLIOGRAFIA

- Barber B.R., *Consumed*, W.W. Norton & Company, New York–London 2007.
- Barber B., *Jihad vs. McWorld*, Ballantine Books, New York 1995.
- Beck J., *Governmental Professionalism: Re-professionalising or De-professionalising Teachers in England*, „British Journal of Educational Studies” 2008, vol. 56, no. 2, Blackwell Publishing Ltd.
- Bourdieu P., *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 1977.
- Brighouse T., *Putting Professional Development Centre Stage*, „Oxford Review of Education” 2008, vol. 34, no. 3.
- Bush T., *Theories of Educational Leadership and Management*, 4<sup>th</sup> ed., Sage, London 2011.
- Bush T. et al., *The Principles of Educational Leadership and Management*, Sage, London 2010.
- Carneiro R., *The Big Picture: Understanding and Learning and Meta-learning Challenges*, „European Journal of Education” 2007, vol. 42 (2).
- Castells M., *The Information Age Vol III: End of Millenium*, Blackwell, Oxford 1998.

- Castells M., *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society*, Oxford University Press, Oxford 2001.
- Cole M., *Cultural Psychology*, Harvard University Belknap Press, Cambridge, Mass 1996.
- Crossley M., *Bridging Cultures and Tradition for Educational and International Development: Comparative Research, Dialogue and Difference*, „International Review of Education” 2008, vol. 54 (3–4).
- Davies T.C., *Shifting the Boundaries of Professionalism: Empowering Learners and Teachers Through Assessing Creativity During a Collaborative CARA2 Project*, British Educational Research Association Conference, Herriot-Watt University, Edinburgh, 3<sup>rd</sup>–6<sup>th</sup> September 2008.
- Deakin Crick R., *Inquiry-based Learning: Reconciling the Personal with the Public in a Democratic and Archaeological Pedagogy*, „Curriculum Journal” 2009, vol. 20/1.
- Ehren M.C.M., Visscher A.J., *The Relationship Between School Inspections, School Characteristics and School Improvement*, „British Journal of Educational Studies” 2008, vol. 56, no. 2.
- Evans L., *Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals*, „British Journal of Educational Studies” 2008, vol. 56, no. 1.
- Falk B., *On Humane Governance*, Polity Press, Cambridge 1995.
- Frowe I., *Professional Trust*, „British Journal of Educational Studies” 2005, vol. 53, no. 1.
- Fullan M., *Change Forces: The Sequel*, Falmer Press, London 2000.
- Galton M., *Forum*, vol. 49, no. 1–2, The Berkeley Electronic Press, Berkeley, CA 2007.
- Giddens A., *Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*, University of Californian Press, Berkeley 1979.
- Gundara J., *Intercultural Education: World on the Brink?*, University of London, London 2003.
- Hoyle E., Wallace M., *Educational Leadership*, Sage, London 2005.
- Jackson N., *Using Complexity Theory to Make Sense of the Curriculum*, LTNS Generic Centre-Learning and Teaching Support Network, August 2002.
- Kennedy K., *Rethinking Teachers’ Professional Responsibilities: Towards A Civic Professionalism*, „International Journal of Citizenship and Teacher Education” 2005, vol. 1, no. 1.
- Kogan M., *Teacher Professionalism and Accountability*, <http://www.teachers.org.uk/resources/pdf/atom5.pdf> (dostęp: 06.07.2008).
- Kress G., *Meaning and Learning in a World of Instability and Multiplicity*, „Studies in Philosophy and Education” 2008, vol. 27 (4).
- Landorf H., Doscher S., Rocco T., *Education for Sustainable Human Development: Towards a Definition*, „Theory and Research in Education” 2008, vol. 6 (2).

- Lernan J., Trappens A., Brandon E., Ruppel K., *Socio-cultural Changes and e-learning in a European Globalizing Society*, „Studies in Philosophy and Education” 2008, vol. 27 (4).
- Marshall J., *GLOBAL Train Teachers as Education Researchers: OECD*, University World News 20th March 2011, <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20110318125216338> (dostęp: 31.03.2011).
- Martin D., *Values and Assessment*, [w:] *Developing Schools for Democracy in Europe*, eds. J. Sayer, D. Martin *et al.*, „Oxford Studies in Comparative Education” 1995, vol. 5 (1).
- Martin D., *Building an Inclusive Learning Community*, V.T. Publications Monograph 2008.
- Marginson S., Mollis M., *The Door Opens and the Tiger Leaps: Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium*, „Comparative Education Review” 2002, vol. 45 (4).
- McKencie K.B., Scheurich J.J., *Teacher Resistance to Improvement of Schools with Diverse Students*, „International Journal of Leadership in Education” 2008, vol. II, no. 2.
- Maslow A.H., *A Theory of Human Motivation*, [http://en.wikipedia.org/wiki/Maslow%27s\\_hierarchy\\_of\\_needs](http://en.wikipedia.org/wiki/Maslow%27s_hierarchy_of_needs) (dostęp: 28.08.2008).
- Pagel M., *Wired for Culture: The Natural History of Human Cooperation*, Allen Lane, New York 2010.
- Royal Society of Arts (2008) *Opening Minds*, <http://www.thersa.org/projects/education/opening-minds> (dostęp: 15.08.2008).
- Sandström Kjellin M., Stier J., Einarson T., Davies T., Asunta T., *Pupils' Voices about Citizenship Education – A Comparative Study in Finland, Sweden and England*, ECER, Ghent, 19–21 Sep. 2007.
- Sen A., *Capability and Well-Being*, in *The Quality of Life*, eds. M. Nussbaum, A. Sen, Oxford University Press, Oxford 1993.
- Sennet R., *Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*, Allen Lane, New York 2011.
- Sharpe C., *Why Should Teachers Be Interested in Research?* „Spark – Secondary Practitioners Action Research Knowsley” 2005, vol. 1, 2.
- Spring J., *Research on Globalization and Education*, „Review of Educational Research” 2008, vol. 78 (2).
- Strauss V. (update 22 Feb. 2013), *Massachusetts professors protest highstakes standardized tests*, The Washington Post Company, 2013, 23 January.
- Taylor M., *Let's Set a New Standard*, „The Guardian” 2008, 13 August.
- Thomson P., Hall C., *Opportunities Missed and/or Thwarted? 'Funds of Knowledge' meet the English National Curriculum*, „The Curriculum Journal” 2008, vol. 19 (2).

- Tickly L., *Globalisation and Education in the Postcolonial World: Towards a Conceptual Framework*, „Comparative Education” 2001, vol. 37, Nov.
- Ugglee B.K., *Identity, Communication and Learning in an Age of Globalization*, „Studies in Philosophy and Education” 2008, vol. 27 (4).
- UNESCO, *Learning: the Treasure Within*, Unesco, Paris 1997.
- Wedell M., *Planning for Educational Change: Putting People and Their Contexts First*, Continuum, London–New York 2009.
- Williams R., *Keywords*, Oxford University Press, Oxford 1973.



MAREK KACZMARZYK

## ROZPROSZONA ODPOWIEDZIALNOŚĆ NAUCZYCIELA, CZYLI O STATYSTYCZNEJ ISTOCIE WYCHOWANIA

### WPROWADZENIE

Człowiek ma sens jedynie w otoczeniu innych ludzi. To kategoryczne zdanie może budzić sprzeciw, jeśli rozumiemy je jako próbę wyznaczenia nadrzędnej pozycji zbiorowości wobec każdego z nas. Jest ono jednak stwierdzeniem oczywistego faktu, że gatunek ludzki należy do grupy gatunków społecznych, których ewolucyjna przeszłość, a więc i biologiczny bagaż, jest związana z życiem w grupie.

Podstawowe kompetencje społeczne kształtowały się u naszych przodków w niewielkich grupach zbieraczy i łowców, którzy przemierzali rozległe, trawiaste równiny Starego Świata już 200 tysięcy lat temu. Od tamtego czasu ich mózgi nie uległy zasadniczej zmianie. To wtedy właśnie pojawiły się i zostały utrwalone rozwiązania podstawowych problemów. Jak zdobyć pokarm? Jak nie stać się pokarmem drapieżników? Gdzie się schronić? Jak rozpoznać tych, w których interesie jest udzielić nam pomocy?

Przełom, jaki nastąpił około 35 tysięcy lat temu, nie miał prawdopodobnie źródła w biologicznej ewolucji. Nagle (oczywiście w geologicznym sensie tego słowa) od stosunkowo prostych narzędzi i zachowań przeszliśmy do złożonej, wielowymiarowej kultury. Jak pisze Vilayanur S. Ramachandran, zmiana, jaka wtedy nastąpiła, nosi znamiona przejścia fazowego. Było z nami tak jak z lodem, z którym nic się nie dzieje, mimo że jego temperatura rośnie. Jeśli podniesiemy ją z  $-10^{\circ}\text{C}$  do  $-9$ , nic się nie stanie. Podobnie będzie kiedy temperatura osiągnie kolejno  $-8$ ,  $-7$ ,  $-6$ ,  $-5\dots^{\circ}\text{C}$ . Liniowo rosnąca temperatura nic nie zmienia w strukturze lodu. A potem nagle, kiedy temperatura osiągnie  $0^{\circ}\text{C}$ , lód zmienia się w wodę.

Trudno powiedzieć, dlaczego? Być może w proces powstawania i rozwoju umysłu wpisany jest rodzaj przejścia fazowego, być może drobne zmiany, niewielkie i nieznaczne, stopniowo nabywane cechy w pewnej chwili przekroczyły

„masę krytyczną” i na nasz gatunek spłynęło olśnienie. Trudno będzie zapewne odpowiedzieć na pytanie o przyczyny. Jednak fakt pozostaje faktem: zdolność do wytwarzania i przekazywania kultury jest dla nas cechą gatunkową.

## W ŚWIECIE NADMIARU

Dzisiaj łowcy, których ukształtowało życie w niewielkich, zwartych grupach przemierzających bezustannie ogromne przestrzenie, zamieszkali w gigantycznych zbiorowiskach nowoczesnych miast. Spotykają dziennie tysiące obcych sobie ludzi, a ich systemy rozpoznawcze są zmuszane do odczytywania intencji innych na podstawie fragmentarycznych i zniekształconych informacji, strzępów rozmów, wyrwanych z kontekstu komunikatów i gestów.

Naturalna skłonność do poszukiwania i gromadzenia informacji była zbiwienna w czasach jej deficytu, lecz staje się zabójcza wtedy, gdy atakuje nas jej nadmiar. Jest w tym przypadku tak jak z nadmiarem pożywienia. Jak każdy organizm, w trakcie swojej ewolucji często spotykaliśmy się z problemem niedoboru pokarmu, ale prawie nigdy z jego nadmiarem. Fizjologia daje pewne możliwości obrony przed głodem, czyni nas jednak bezradnymi wobec pełnej lodówki i czekolady w szufladach.

W czasach łowców dwudziestoparoletnie życie człowieka przebiegało w niewielkich, 150-osobowych grupach. Socjalizacja, rozumiana jako przekazywanie składników kultury, czyli tych informacji i kompetencji, które nie stanowią składowych przekazywanych genetycznie, odbywała się wewnątrz tych grup. Jakość tego procesu, widoczna w postaci stopnia przystosowania młodych osób, przekładała się w prosty sposób na osiągnięcia grupy. Los grupy, w której odbywała się socjalizacja, zależał od jej powodzenia.

Współczesny świat wygląda jednak zupełnie inaczej. W dobie powszechnie dostępnej taniej informacji autorytety fachowców bledną. Encyklopedyczna wiedza traci na znaczeniu, jeśli nie jest nam już potrzebna profesorska siwa głowa, żeby ją zdobyć. Wystarczy telefon i dostęp do sieci. Oczywiście pomiędzy internetem a umysłem profesora istnieje przepaść, ale bądźmy szczerzy, ile razy życie stawia nas wobec konieczności posiadania głębokiej, funkcjonalnej wiedzy z zakresu budowy mostów, całkowania czy teorii literatury? Poza egzaminami w czasie naszych studiów oczywiście...

Owo zamieszanie, wynikające z nadmiaru tego, czego zwykle nam brakowało, łatwiej opanować i wyjaśnić, jeśli popatrzymy na nie właśnie z perspektywy naszej przeszłości. Dotyczy to także tego, co najistotniejsze dla nauczyciela – procesu edukacji rozumianej jako proces dostarczania kolejnym pokoleniom przystosowawczo znaczącej informacji kulturowej.

## MEMETYCZNA STRUKTURA UMYSŁU. MEMETYCZNA SZKOŁA

Wszystko, co tworzy kulturę, od niewybrednych dowcipów, popowych piosenek, poprzez przepisy kulinarne, aż po religijne dogmaty i teorie naukowe, nazywamy **memami**. Podlegają one procesom memetycznego doboru. Ogólny mechanizm jest tutaj podobny do tego, który rządzi doбором naturalnym w świecie genów.

Pojedyncze memy, podobnie jak pojedyncze geny, nie mają jednak sensu. Podobnie jak ludzie, memy nabierają go dopiero w funkcjonalnych zbiorach. Zespoły takie nazywamy **mempleksami**. Najczęściej to właśnie one, a nie izolowane memy, podlegają dystrybucji w środowisku kulturowym.

Każdy człowiek, uczestnicząc w kulturze, przyjmuje i integruje określone zbiory memów. W ten sposób powstaje nasz memetyczny bagaż, dzięki któremu możemy rozwiązywać problemy. Funkcjonalny zbiór memów, jakie w danej chwili posiada człowiek, określimy jako jego **memotyp**. Warunkuje on bieżące zachowanie, wyznacza granice możliwości i określa kompetencje<sup>1</sup>.

Szkoła jest miejscem, w którym staramy się wybiórczo wspierać memy, jakie uznajemy za szczególnie istotne. Staramy się tworzyć warunki, w jakich zostaną one przeniesione w umysły naszych podopiecznych i wytworzą tam, w odpowiednio dobranych zbiorach, właściwe sobie kompetencje. Nasze starania podlegają planowaniu, opisowi oraz ewaluacji (tak powstają programy nauczania). Mamy wrażenie, że w obszarach, jakie wyznaczamy, działania szkoły mogą być skuteczne i wydajne w stopniu, jaki także może podlegać planowaniu i późniejszej ocenie. To poczucie pociąga za sobą przyjęcie odpowiedzialności za wynik działań, jakie kreujemy, za jakość kompetencji w memotypach, które powstają. Czy jednak w pełni zdajemy sobie sprawę z warunków, w jakich toczy się memetyczna gra? To ważne, ponieważ świadomość w tym zakresie może nam dać właściwą perspektywę, a co za tym idzie – pozwolić na określenie realnych potrzeb, możliwości i odpowiedzialności.

Współczesny świat, z jego nieznośnym nadmiarem informacji, jest jednocześnie światem niezliczonych wyzwań. Niemal nieskończenie bardziej złożonych niż te, które kształtowały człowieka w jego gatunkowej przeszłości. Żyjemy nie w jednym środowisku, ale w wielu jednocześnie. Dom, szkoła, grupa rówieśnicza, praca zawodowa... Każde z tych środowisk ma swój własny zbiór reguł, zgodnie z którymi toczy się memetyczna gra. W każdym z nich poszczególne memy i ich zbiory mają różne znaczenie. W każdym aktualna jest nieco odmienna konfigura-

---

<sup>1</sup> Kompetencja w jakimś zakresie może być rozumiana jako zbiór działających razem memów. Nieco upraszczając, można powiedzieć, że mem do kompetencji, w której tworzeniu uczestniczy, ma się tak jak gen do cechy, którą warunkuje wraz z innymi genami organizmu.



cja memotypu. Kompetencje aktualne w szkole mogą mieć ograniczone znaczenie w domu, a tracić je zupełnie w środowisku grupy rówieśniczej.

## BEZPIECZNA RÓŻNORODNOŚĆ

Tradycyjnie rozumiana szkoła stawia przed sobą zadanie, które polega na takim wyposażeniu memotypu ucznia, żeby był on gotowy na wyzwania poza nią, i to zarówno w znaczeniu przestrzeni, jak i czasu. Jest to jednak zadanie w oczywisty sposób niewykonalne. Nawet jeśli założymy, że rozpoznamy wszystkie problemy, przed którymi staje uczeń we wszystkich subs środowiskach społecznych, w jakie trafia obecnie, i tak nie jesteśmy w stanie przewidzieć reguł gry świata przyszłości, w której spędzi swoje dorosłe życie.

Ekolodzy często podkreślają związek pomiędzy różnorodnością gatunkową ekosystemu a jego stabilnością. Ubogie biocenozy są podatne na gwałtowne załamania, ponieważ częściej pojawiają się tu takie problemy, którym nie jest w stanie sprostać ubogi zestaw rozwiązań reprezentowanych przez nieliczne, budujące je gatunki. Bogata, różnorodna biocenoza jest mniej wrażliwa na wyzwania przyszłości. Bioróżnorodność zapewnia przetrwanie, ponieważ jakkolwiek trudna będzie przyszłość, istnieje szansa, że znajdzie się organizm, którego ona nie zaskoczy.

Podobnie nieprzewidywalna jest przyszłość memotypów. I poprzez analogię można założyć, że siłą, jaka może jej sprostać, jest różnorodność memetyczna. Tej z kolei nie może zapewnić jednorodne środowisko.

Przyszłość jest nieprzewidywalna, wyzwania w niej zawarte zaledwie potencjalne, a jedyną możliwą odpowiedzią – różnorodność kompetencji. Nawet te, które dzisiaj wydają się zbędne, a czasem także sprzeczne ze społecznym interesem, mogą w przyszłości okazać się kluczowe zarówno dla jednostki, jak i dla zbiorowości.

Wielowymiarowa istota memów sprawia, że zmiany, jakie zachodzą w środowisku kultury, są tym szybsze, im szybsza jest ich reprodukcja<sup>2</sup>. Mają one dzisiaj pod tym względem prawdziwy raj na ziemi. Telewizja, radio, telefony komórkowe w kieszeniach, a przede wszystkim internet z jego niemal nieograniczonymi możliwościami przekazywania informacji. Wszystkie te media z jednej strony przyspieszają i ułatwiają reprodukcję memów. Z drugiej strony, na memetycznym rynku panuje potworny tłok. Składniki kultury konkurują o ograniczoną przestrzeń ludzkiej uwagi i pamięci. Są jak zabawki na wielkim straganie, przed którym stoi

---

<sup>2</sup> Jest to zresztą reguła aktualna także w świecie genów. Różnica pomiędzy nimi a memami tkwi jedynie w tempie i kierunku, w jakim powielają się oba replikatory (nazywamy tak obiekty zdolne do samodzielnej reprodukcji). Ewolucja memów wyprzedza tę, jakiej podlegamy na płaszczyźnie biologicznej, choć ta wyraźna dysproporcja nie usprawiedliwia oczywiście twierdzenia, że w ogóle już nie podlegamy ewolucji biologicznej.

nico zdezorientowane dziecko z ograniczonym zasobem gotówki w kieszeni. Nie ma tylko za jego plecami rodzica, który mógłby wesprzeć jego skromne zasoby.

## **KOLEKTYWNA ISTOTA GATUNKU**

Potrzebny nam sposób na uwiarygodnienie memów. Klucz do ich selekcji. Często i chętnie deklarowana samodzielność pod tym względem jest niebezpieczna, ponieważ przyjęte kryteria mogą nie mieć nic wspólnego z wymaganiami środowiska. Znacznie lepiej oprzeć się na jakimś wcześniej zweryfikowanym ich zestawie. Gdzie go szukać? Tutaj w sukurs przychodzi kolektywna natura gatunku. Jesteśmy otoczeni działającymi w środowisku zbiorami funkcjonalnych memów w postaci memotypów ludzi, którzy w różny sposób radzą sobie z wyzwaniem. Ich skuteczność jako uczestników społecznej gry świadczy o jakości tworzących je memów, czyli jednym słowem o tym, w jakim stopniu warto te memy przejmować od posiadających je ludzi.

Mamy jako gatunek wyjątkowo rozwinięte zdolności do oceniania innych i wyrażania swoich opinii na ich temat. Można powiedzieć, że jest to czynność, do której jesteśmy stworzeni. Oceniamy wszystkich i wszystko, niezależnie od sytuacji, potrzeby czy nawet sensu samego procesu oceniania, nawet wtedy, gdy sama ocena nie jest nam do niczego przydatna. Oceniamy partnerów, dzieci, rodziców, przypadkowych przechodniów, nawet wizerunki zupełnie obcych ludzi na reklamowych plakatach. Powszechna skłonność do oceniania sugeruje jej przystosowawczy charakter. Zarówno umiejętność oceniania, jak i rezultat, czyli ocena, muszą mieć dla nas szczególne znaczenie i wartość. Jest tak, ponieważ daje to możliwość wyłonienia tych memotypów, które zawierają zbiory memów szczególnie przydatne i kierują naszą uwagę w stronę mempleksów, których posiadanie przynosi korzyści.

## **MEMOTYP NAUCZYCIELA**

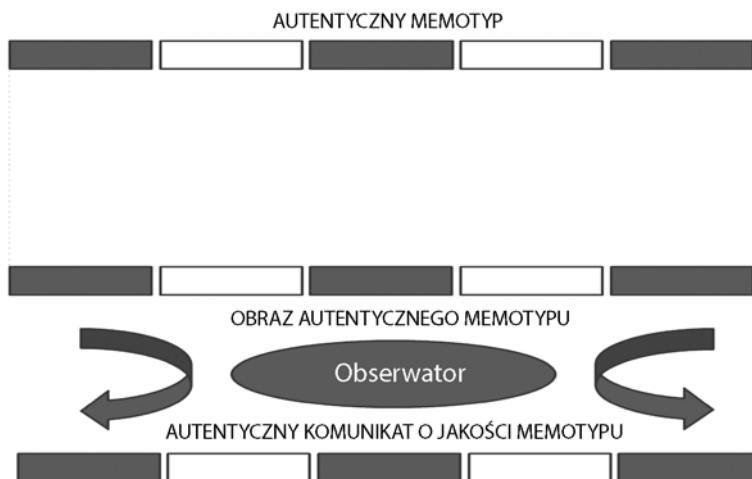
Nauczyciel także reprezentuje określony memotyp. Jak każdy, radzi sobie z pewnymi problemami i ulega innym, które przekraczają jego kompetencje. Rzecz w tym, że jego zadaniem jest ponadto reprezentowanie zbiorów memów, które szkoła jako instytucja uznaje za szczególnie ważne (to właśnie memy programów nauczania). Memy te nie są jednak widoczne jako odrębna, funkcjonalna całość. Jedynym ich uzewnętrznieniem jest nauczyciel, dlatego to wartość jego memotypu zostanie przyporządkowana memom wspieranym przez szkołę. Ocena memotypu nauczyciela zrasta się z oceną znaczenia memów, które reprezentuje.

Każdy czynny zawodowo nauczyciel/wychowawca wie doskonale, jak wnikliwe mogą być obserwacje uczniów, a ich oceny – bezwzględne. Jest to jedna z podstawowych uciążliwości naszego zawodu, a czasem prawdziwe utrapienie.

Memotypy są oceniane i weryfikowane jako całości. Nie można ukryć części związanych z nim memów i eksponować innych, a w każdym razie jest to niezmiernie trudne zadanie. Działający w środowisku memotyp podlega ocenie, a jej rezultat, w postaci jego wiarygodności, dotyczy wszystkich związanych z nim memów. Wysoka ocena memotypu wzmocni je wszystkie, niska – wszystkie osłabi.

Wysoko oceniony nauczycielski memotyp staje się wiarygodny, a jego memy otrzymują nieocenione wsparcie. Tak właśnie powstaje autentyczny autorytet. I choć nie jest on trwały i nie dotyczy wszystkich uczniów, dydaktycy nie odkryli jeszcze lepszego sposobu wpływania na drugiego człowieka.

Pozytywna lub negatywna ocena memotypu jest następnie komunikowana innym, a społeczny charakter gatunku sprzyja utrwalaniu się takich przekazów jako samodzielnych memów o dużej zdolności do powielania<sup>3</sup> (rycina 1).



Rycina 1. Autentyczny i w pełni dostępny memotyp, taki jak memotypy nauczycieli, jest postrzegany jako całość i jako całość podlega ocenie. Subiektywnie odbierana jakość memotypu stanowi następnie podstawę komunikatu, który zostanie wysłany do innych potencjalnych odbiorców jego wpływów. Wynik oceny niekoniecznie będzie sprawiedliwy, a jeszcze rzadziej bywa taki, jakiego chce sam posiadacz ocenianego memotypu, będzie jednak w znacznej mierze autentyczny i oparty na samodzielnie zdobytych przesłankach

Źródło: opracowanie własne.

<sup>3</sup> Istnieją nawet teorie, które właśnie ze zdolności do rozpowszechniania plotek uczyniły główny czynnik wzrostu wielkości i możliwości naszych mózgów. To właśnie cenna w społecznej sieci wzajemnych zależności zdolność do oceniania i rozpowszechniania ocen jest z ich perspektywy głównym motorem rozwoju ludzkiej kultury.

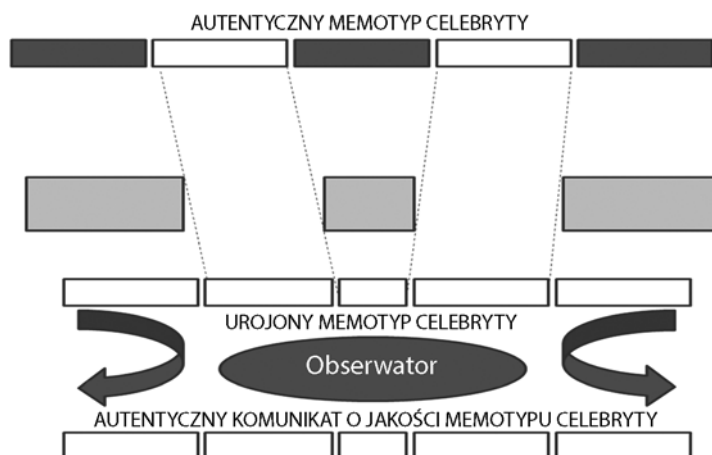
Autentyczny memotyp nauczyciela częściej jednak podlega negatywnej ocenie, a przynajmniej ocena ta jest nie na tyle pozytywna, żeby mogła stanowić podstawę budowania autorytetu. Powodem nie jest tu obiektywnie niska jakość memotypu – raczej różna przydatność budujących go memów w różnych środowiskach, w jakich funkcjonuje uczeń. Stopień dostosowania obserwowanego memotypu różni się w każdym z nich. Memy i budujące je kompetencje, które mają wysoką wartość w szkole, mogą być prawie zupełnie nieprzydatne w grupie kibiców sportowych albo w środowisku graczy w gry planszowe. Ten sam memotyp, ze względu na rozproszenie znaczenia poza środowiskiem szkolnym, będzie osłabiany także w szkole.

## AUTORYTET UROJONY

Obserwując współczesny medialny świat, można zapytać, jakim cudem udaje się budować swoje autorytety medialnym celebrytom? Przecież ich memotypy w ogóle nie podlegają bezpośredniej weryfikacji i są dostępne jedynie za pośrednictwem mediów. Klucz do ich sukcesu leży właśnie w niekompletności przekazu. Memotyp celebryty pokazywany jest odbiorcy jedynie w tej jego części, która sugeruje wysoką wartość całości. Ponieważ nasze mózgi nie są przygotowane do odbioru takich fragmentów, tworzą sobie na ich podstawie obraz całości, który ma oczywiście cechy i wartość dostępnej części. W taki sposób powstaje memotyp urojony, który podlega pozytywnej ocenie po prostu dlatego, że nie mamy innego. Co ciekawe, wysoka ocena w jednym zakresie (przykładowo w zakresie gustu muzycznego lub kompetencji sportowych) jest łatwo przenoszona na inne. To dlatego muzycy, koszykarze i politycy są często w popularnych programach pytani o sprawy nauki, polityki czy medycyny. I co ciekawe, ich odpowiedzi są traktowane jak wypowiedzi ekspertów.

Taki urojony memotyp, dzięki udostępnianiu do weryfikacji jedynie wartościowych memów i ich zbiorów w postaci kompetencji, prowadzi do pojawienia się równie urojonego autorytetu. Towarzyszy mu jednak przy tym wcale nieurojona moc wpływania na innych. To właśnie ta siła, czasem dla siebie samej, czasem zaś w przeliczeniu na taki lub inny ekwiwalent, jest celem celebryty.

Podobnie jak autentyczna jest siła oddziaływania urojonego autorytetu, podobnie autentyczne będą komunikaty o jego jakości i wsparcie dla rozpowszechnianych memów (rycina 2). Doskonale wiedzą o tym reklamodawcy, dlatego w telewizyjnych reklamach spotykamy tak wielu medialnych idoli.

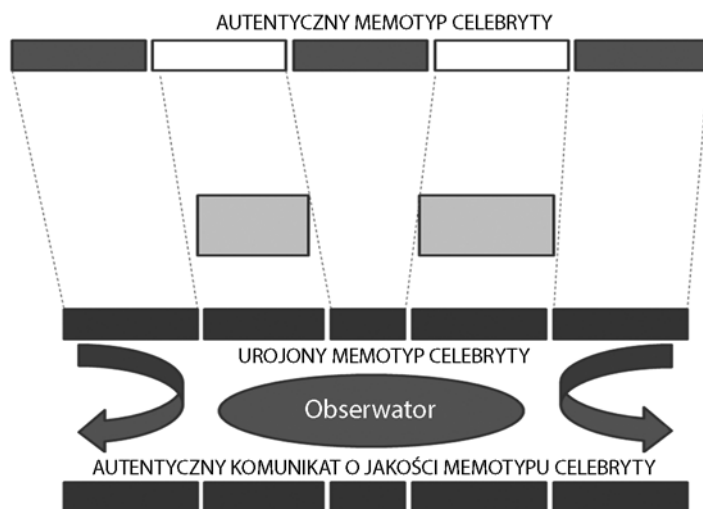


Rycina 2. Jeśli pomiędzy autentycznym memotypem a obserwatorem pojawi się filtr, na przykład pośrednik w postaci przekazu medialnego, widoczne będą jedynie niektóre obszary memotypu. Natura nie wyposażała nas jednak w umiejętność tolerowania obrazów niekompletnych. Przeciwnie, mamy tendencje do wypełniania luk – i to elementami o jakości zbliżonej do tych, które dostrzegamy. „Białe” memy dostrzegane w przekazie staną się powodem stworzenia „białego” albo raczej „wybielonego” obrazu memotypu. Pojawiające się często przekonanie o wszechstronnych kompetencjach celebryty wynika właśnie z takiego wypełnienia. Komunikat, jaki zostanie stworzony na podstawie takiego obrazu, będzie oczywiście równie atrakcyjny

Źródło: opracowanie własne.

Filtry memetyczne stosowane przez media służą do wskazywania tych części memotypu, które powinny być, albo raczej mogą być, bezpiecznie pokazywane. Oczywiście mechanizm ten działa także w drugą stronę. Jeśli z jakiegoś powodu pokażemy jedynie „czarne” strony czyjegoś memotypu, powstanie urojony „memotyp czarnego charakteru”. I znowu, zapewne niewiele mając wspólnego z autentycznym memotypem, jego urojony obraz stanie się nowym memem rozpowszechnianym zgodnie z zasadami dotyczącymi pozostałych. To ciekawe, że sami celebryci, tworząc przez lata warunki sprzyjające powstawaniu urojonych i wybielonych obrazów „własnych” memotypów, zwalczają tych, którzy próbując omijać stawiane im ograniczenia, przełamują bariery.

Wytoczone dziennikarzom procesy sądowe ciągną się latami zupełnie niezależnie od dystrybucji wciąż urojonych, skrajnie różnych od siebie obrazów memotypów.



Rycina 3. Tym, co spędza sen z powiek celebryty, jest możliwość nagłej zmiany rodzaju stosowanych filtrów. Jeśli media zmieniają zdanie albo z jakiegoś przypadkowego powodu do wielkiej rzeszy odbiorców trafi informacja o memach „czarnych”, może nastąpić analogiczny proces, a uwielbienie zmieni się w lawinowo narastającą niechęć. Zabawne, że memotyp autentyczny nadal najczęściej pozostaje względnie nieznan

Źródło: opracowanie własne.

## Autorytet nauczyciela

Wracając do szkoły, nasze nauczycielskie memotypy to jedna strona medalu. Oceniane przez uczniów wypadają tak różnie, jak różne są preferencje oceniających. Podobne zjawiska zachodzą także z naszej strony, a wszystkie, zgodnie z opisaną wcześniej regułą, prowadzą do oceny całości na podstawie fragmentu memotypu.

W latach 70. XX wieku kanadyjski psycholog Lee D. Ross określił te zjawiska jako **podstawowy błąd atrybucji**. My znamy je z nauczycielskiej praktyki jako efekt aureoli, pierwszego wrażenia, czy efekt łagodności.

Jak widzimy, wartość poszczególnych memotypów może być różna w różnych środowiskach społecznych, a także różna w oczach różnych ludzi.

Warto w tym miejscu zadać jeszcze jedno, kluczowe dla szkolnej praktyki pytanie. Czy można, biorąc pod uwagę to, co już wiemy, powiedzieć, że istnieje jakies określone, nadrzędne środowisko (środowisko) społeczne, które ma monopol na dostarczanie kluczowych memów? Może jest nim dom rodzinny, może szkoła albo jeszcze inny społeczny obszar wpływów?

Jeśli szansą powodzenia jest różnorodność, wydaje się, że i w tym wypadku najbezpieczniejszy wobec zmiennej i nieprzewidywalnej przyszłości będzie memotyp, który czerpie z różnych źródeł. Ustalenie dominującego kierunku napływu memów oznaczałoby zamknięcie się w jednym profilu działania i utratę możliwości. Wydaje się, że niektóre z najnowszych badań oraz analiz wyników uzyskanych wcześniej potwierdzają brak dominującego znaczenia określonego subsrodowiska społecznego w rozwoju memotypów<sup>4</sup>.

Każdy nauczyciel wierzy, albo przynajmniej zakłada, że jego starania przekładają się w określony sposób na to, jakimi ludźmi będą w przyszłości jego uczniowie. Jeśli wierzy też w istnienie sposobu na osiągnięcie jednoznacznie określonych rezultatów, w możliwość istnienia jakiegoś rodzaju wychowawczej arytmetyki, to szukając związku pomiędzy intensywnością własnych starań a ich rezultatem dozna rozczarowania. Czy w takim razie staranie ludzi zaangażowanych w proces wychowawczy jest pozbawione głębszego sensu, bo tak rozproszona odpowiedzialność jest niewymierna, a stopień wpływu można statystycznie zaniedbać? Rzecz w tym, że to tylko jedna, i to ta wygodniejsza, z możliwych interpretacji.

To, że nie jest możliwe określenie warunków, w jakich zyskujemy wpływ istotny, oznacza jedynie, że nie możemy przewidywać znaczenia konkretnych działań, a nie, że nasz wpływ jest bliski zeru. Równie często ograniczone, a czasem nawet jednorazowe, oddziaływanie na kogoś może mieć kluczowe znaczenie w procesie kształtowania jego memotypu. Wielu zna takie zjawiska z własnego doświadczenia. Często o kierunku rozwoju zainteresowań decyduje krótki, czasem nawet jednorazowy kontakt z kimś, kto reprezentuje szczególnie z jakiegoś określonego powodu atrakcyjny memotyp. Może to być naukowiec, artysta lub polityk, na którego wykład lub wystawę trafimy.

Na zakończenie trzeba pamiętać, że to, o czym piszę, jest jedynie specyficznym, proponowanym przez autora punktem widzenia, nie zaś dojrzałą teorią naukową. Znaczenie tej interpretacji szkolnych zjawisk, jak znaczenie wszystkich memów, zostanie zweryfikowane w praktyce.

Mimo tego zastrzeżenia warto sobie uzmysłwić, że nawet przyjęcie takiej perspektywy nie oznacza w konsekwencji ograniczenia odpowiedzialności nauczyciela/wychowawcy. Jeśli nieznaczące z pozoru oddziaływanie może mieć poważne wychowawcze konsekwencje, to niezdolność przewidywać w tym zakresie powinna nas raczej skłaniać do przyjęcia odpowiedzialności niż jej odrzucenia.

---

<sup>4</sup> Szczególnie godne uwagi są tu prace Judith Harris, która silnej krytyce poddaje twierdzenie o dominującej roli środowiska rodzinnego. Sprzeczne z powszechnymi intuicjami wnioski tej niezależnej badaczki są od lat powodem debat wśród psychologów, socjologów, pedagogów i wychowawców. Chłodne, naukowe podejście do problematyki znaczenia wychowania w rodzinie budzi niemal pierwotny sprzeciw, ale już przywoływane przez Harris przykłady uniemożliwiają natychmiastowe odrzucenie jej twierdzeń i zmuszają do głębszych refleksji.

## PODRĘCZNY SŁOWNIK MEMETYCZNY<sup>5</sup>

**MEM** – umowna jednostka informacji, której dystrybucja odbywa się drogą przekazu kulturowego między innymi w procesach nauczania i wychowania. Trudno jest określić ramy tego pojęcia. Memem może być symbol, plotka, teoria naukowa lub przepis kulinarny. To wszystko to, co może być przekazywane w zrozumiały dla innych sposób i co ma znaczenie dla ich działania w systemie społecznym.

Wielu memetyków ogranicza znaczenie tego pojęcia do tych informacji, których medium jest język, jednak w proponowanym przez nas ujęciu nie wydaje się to właściwe. Memem może być informacja przekazana pozawerbalnie w postaci umownego gestu, zwyczajowego zachowania, uzewnętrznienia reakcji emocjonalnej. Wszystko, co może pobudzić lustrzane mechanizmy ludzkich mózgów.

**MEMOTYP** – zbiór memów obecnych w umyśle jednej osoby. Warunkuje jej zachowanie, światopogląd, relacje z innymi. Ponieważ wciąż przyswajamy nowe memy i weryfikujemy znaczenie przyswojonych wcześniej, należy założyć, że memotyp podlega ciągłym zmianom i modyfikacjom. Zbiory memów w memotypie tworzą kompetencje, a ponieważ ich zestawy są zmienne, kompetencje także ulegają zmianom.

**MEMPLEKS** – zespół memów związanych z jakimś obszarem rzeczywistości. System, w którym memy wzajemnie się dopełniają, określają swoje znaczenia i uzupełniają. Mempleks nie jest jednak jako całość związany z jakąkolwiek osobą, nie jest składową memotypu. Istnieje jedynie w przestrzeni społecznej wymiany informacji.

## BIBLIOGRAFIA

- Brodie R., *Wirus umysłu*, Teta Publishing, Łódź 1997.  
Buss D., *Psychologia ewolucyjna*, GWP, Gdańsk 2001.  
Dawkins R., *Samolubny gen*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010.  
Dunbar R., *Pchły, plotki i ewolucja języka*, Czarna Owca, Warszawa 2009.  
Fog A., *Cultural Selection*, Kluwer, Dordrecht 1999.  
Goodal J., *Przez dziurkę od klucza*, Prószyński i s-ka, Warszawa 1995.

<sup>5</sup> Definicje, które tu przedstawiamy, mają wyłącznie lokalny charakter. Powstały na potrzeby tego tekstu i tu właśnie zaczynają się i kończą ambicje ich autora. Różnorodność znaczeń przypisywanych definiowanym tu terminom w literaturze memetycznej nie pozostawia jednak wyboru. Nie ograniczamy tu memoróżnorodności, a jedynie zwiększamy szansę zgodnej z intencją autora interpretacji tekstu.



- Kaczmarzyk M., *Zielony mem*, Śląski Ogród Botaniczny, Mikołów 2012.
- Kaczmarzyk M., Kopeć D., *Ewolucja biologiczna a procesy uczenia się i nauczania. Dydaktyka ewolucyjna*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. Grzegorz Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Oyster C.K., *Grupy*, Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Plomin R., DeFries J.C., McClearn G.E., McGuffin P., *Genetyka zachowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Ramachandran V.S., *Neuro nauka o podstawach człowieczeństwa. O czym mówi mózg?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Rich Harris J., *Geny czy wychowanie? Co wyrosnie z naszych dzieci i dlaczego*, Jacek Santorski & CO, Warszawa 2000.
- Rich Harris J., *Każdy inny. O naturze ludzi i niepowtarzalności człowieka*, Smak Słowa, Sopot 2010.
- Ridley M., *Czerwona Królowa*, Rebis, Poznań 1999.
- Morge L., *Teacher–Pupil Interaction: A Study of Hidden Beliefs in Conclusion Phases*, „International Journal of Science Education” 2005, vol. 27, no. 8.
- Ross L.D., Ross L., *The Intuitive Psychologist and His Shortcomings: Distortions in the Attribution Process*, [w:] *Advances in Experimental Social Psychology*, ed. L. Berkowitz, Academic Press, New York 1977.

ULRICH HAMMERSCHMIDT

## **WSPIERANIE SAMODZIELNOŚCI I ODPOWIEDZIALNOŚCI NAUCZYCIELI – ZADANIE DYREKTORA SZKOŁY**

Odpowiedzialność nauczyciela jest istotnym warunkiem poprawy funkcjonowania szkoły pod względem jakości, zwłaszcza prowadzenia zajęć szkolnych. Dyrektor, jako osoba zarządzająca szkołą, ponosi odpowiedzialność za nadzór nad nauczycielami, którzy w dużej mierze funkcjonują samodzielnie. Wynika z tego specyficzna rola dyrektora jako osoby zarządzającej; mimo że uprawnienia dyrektorów szkół są w Europie zróżnicowane, to w kwestii zapewnienia jakości nauczania mają wiele wspólnych cech.

Celem tego artykułu jest opisanie istoty zarządzania w edukacji oraz przedstawienie możliwości wspierania nauczycieli przez dyrektorów. W centrum przemysłań umieszczam interakcje dyrektora z nauczycielami, w których najważniejszym elementem jest pomoc w zrozumieniu koncepcji przywództwa w szkole wynikającego z wartości humanistycznych. Ilustruję to wyborem dobrych praktyk i opisuję pożądane nastawienia oraz działania dyrektora.

## **INSTYTUCJONALNA KODYFIKACJA PEDAGOGICZNEJ ODPOWIEDZIALNOŚCI NAUCZYCIELA W ODNIESIENIU DO HISTORYCZNEGO ORAZ EUROPEJSKIEGO KONTEKSTU**

Pod względem historycznym należy, zwłaszcza w Niemczech, wyraźnie odróżnić nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych (*Volksschule*) i nauczycieli gimnazjalnych, zarówno w odniesieniu do ich społecznej, jak i zawodowej pozycji. Rola pedagogów była uzależniona od środowiska, to znaczy nauczyciel w *Volksschule* miał w pierwszej kolejności za zadanie nauczać czytania, pisania oraz liczenia, a także bogobojności i wierności wobec państwa; natomiast nauczyciel gimnazjalny, który pracował z dziećmi mieszczan i arystokratów, nie tylko uczył dobrych manier, etyki, odpowiedzialności gospodarczej czy świadomości

społecznej epoki, ale także przygotowywał uczniów do zajęcia przez nich pozycji społecznej i politycznej. Zwykle po ukończeniu gimnazjum uczniowie kontynuowali naukę na poziomie uniwersyteckim.

Warto zwrócić uwagę na specyficzny związek roli nauczyciela ze statusem urzędnika w wielu krajach związkowych Niemiec (z wyjątkiem Saksonii)<sup>1</sup>. Z czasem rozwinęła się instytucja szkolnej inspekcji: wielostopniowa, zhierarchizowana i wzorowana na urzędniczych kontrolach. Odzwierciedlała świadomość znaczenia zawodu nauczyciela. Obawa przed inspekcją szkolną sięga lat 90. ubiegłego stulecia, jest zasadą rządzącą szkołą na wszystkich poziomach. Skutkiem inspekcji było pojawienie się kolejnej formy sprawowania nadzoru, czyli hospitacji (wizytującym mógł być dyrektor placówki lub kurator oświaty), która miała służyć dyscyplinowaniu nauczycieli. Inspekcja rozwinęła się jako główny instrument kierowania działaniami nauczycieli i dyrektorów. Nie wsparcie, ale dyscyplinowanie było podstawą kierowania systemem edukacyjnym. Obawa przed wyjawieniem błędów była przez ponad 200 lat zgubnym instrumentem w zarządzaniu szkołą i do dziś nie straciła w pełni swej mocy. Nauczyciel jest postrzegany w tym systemie jako „ostatni element” dokładnie uporządkowanej struktury linearnej<sup>2</sup>. W związku z tym instytucjonalne spojrzenie na działania nauczyciela jest w dużym stopniu naznaczone logiką publicznej administracji, którą z kolei cechuje ściśle połączenie elementów i poziomów oraz wysoka przewidywalność działań.

Z takimi procedurami kierowania szkołą przez system nadzoru wiąże się kierowanie wewnętrzne opierające się na profesjonalnej tożsamości, doświadczeniu, etosie i zrozumieniu nauczania<sup>3</sup>. Przede wszystkim Wilhelm Rein stworzył mocno uproszczony oraz sformalizowany scenariusz, którego poziomy (przygotowanie – przedstawienie – powiązanie – łączenie – zastosowanie) przyjęto jako standardową podstawę prowadzenia 45-minutowych lekcji. Nauczyciele w Niemczech

<sup>1</sup> Status urzędnika-nauczyciela jest kontrowersyjny. Z jednej strony taki nauczyciel zapewnia wysoką wiarygodność prowadzonych lekcji, z drugiej strony skarży się na „zakonserwowany w systemie brak chęci do innowacji (por. *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern, Länderbericht Deutschland*, OECD – Abteilung für Bildungs- und Ausbildungspolitik, 2004, 09).

<sup>2</sup> Żołnierski charakter tej struktury ma swoje początki w szkolnictwie pruskim za panowania Fryderyka II: ówczesni „pedagodzy” byli w dużej mierze emerytowanymi podoficerami, zupełnie nieprzygotowanymi do tego zawodu.

<sup>3</sup> W ciągu ostatnich dwudziestu lat we wszystkich niemieckich krajach związkowych nastąpiło pewne otwarcie i uelastycznienie systemu w związku ze stopniową autonomizacją szkoły. W perspektywie historycznej podejmowano wiele prób, by zmienić charakter pracy nauczycieli. Zwłaszcza jeśli chodzi o „zamknięte” programy nauczania, bazujące na teoriach behawiorystycznych i skonstruowane na podstawie „dydaktyki ukierunkowanej na cel lub cybernetycznej teorii uczenia się”, które w najbardziej szczegółach wskazywały, jak powinny przebiegać zajęcia. Pomysł stworzenia odgórnych programów nauczania okazał się błędem, do tego kosztownym, stąd w połowie lat 90. wycofano się z tych prób.

kształcili się według tego schematu, a potem wykorzystywali go w pracy zawodowej w szkole, natomiast dla dyrektorów szkół, inspektorów oświaty oraz wizytatorów ów standard stanowił podstawę oceny pedagogów podczas hospitacji.

Oba instrumenty zarządzania placówką szkolną – to jest z jednej strony założenie, że szkoła funkcjonuje jak urząd, a z drugiej uproszczenie złożonych procesów prowadzenia lekcji – powodują „instytucjonalną schizofrenię” pozycji nauczyciela i zmieniają punkt spojrzenia na jego pedagogiczną odpowiedzialność. Stworzono w szkołach struktury, które w niemałym stopniu sterują działaniami nauczyciela lub przynajmniej je sugerują, jednak w rzeczywistości praca nauczyciela w 99% przebiega poza zewnętrzną kontrolą, nie poddaje się także wpływowi.

Porównując obecny status pedagogicznej odpowiedzialności nauczycieli w Europie, zauważymy, że zarówno odpowiedzialność, jak i dydaktyczno-metodyczna autonomia podejmowania decyzji przez nauczyciela są we wszystkich europejskich państwach w znacznym stopniu skodyfikowane<sup>4</sup>. Przy czym we wszystkich państwach Europy to nauczyciele ponoszą odpowiedzialność za wybór metod nauczania. Nieznacne różnice dotyczą możliwości wywierania wpływu przez kierownictwo szkoły i kolektywne lub indywidualne podejmowanie decyzji w sprawie metod stosowanych w jednej klasie bądź zasadniczo w całej szkole. W Niemczech o profesjonalnym prowadzeniu zajęć w szkole decydują grupy zawodowe związane z oświatą na poziomie szkoły średniej. Podejmuje się bardzo konkretne i daleko idące ustalenia dotyczące oceny i oceniania, częściowo także w przypadku treści ponadprogramowych. Jednak należy uwzględnić fakt, że w znacznej mierze ramy odpowiedzialności pedagogicznej nauczyciela w państwach Unii Europejskiej wyznacza zróżnicowany poziom szkolnej autonomii w kontekście centralnego kierowania oświatą. Zakres sięga od Grecji, z raczej nieznacznie rozwiniętą autonomią poszczególnych szkół – aż po Szkocję, z wysoką autonomią. Polska i niemieckie kraje związkowe plasują się mniej więcej na środku skali autonomii szkolnej<sup>5</sup>.

## TEORETYCZNY SYSTEM UZASADNIAJĄCY PEDAGOGICZNĄ ODPOWIEDZIALNOŚĆ NAUCZYCIELA

Konstrukcja systemu szkolnictwa opartego na strukturze urzędu została już wstępnie omówiona. Spójrzmy teraz na poszczególne szkoły z punktu widzenia

<sup>4</sup> Por. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Eurydice, European Unit 2008, s. 27–29.

<sup>5</sup> Por. *ibidem*, s. 82.

systemu: widać wyraźnie, że w porównaniu z linearną hierarchią zarządzania placówką oświatową szkoły tworzą kompleksowe struktury z płytką hierarchią. Korzenie fundamentalnych różnic w obu strukturach tkwią w ich zróżnicowanej logice (działania administracyjne *versus* nauczanie/uczenie się); ponadto procesy kształtowania opinii oraz podejmowania decyzji przebiegają nie tylko z wyższych poziomów hierarchii do niższych, lecz również w przeciwnym kierunku (z niższych poziomów do wyższych) oraz horyzontalnie (oficjalnie, oraz nieformalnie)<sup>6</sup>.

Działanie każdego nauczyciela jest w istocie sterowane od wewnątrz (tzn. zależy od jego wiedzy, doświadczenia, przekonań, sposobu myślenia). Pedagog tworzy własną rzeczywistość i według niej działa<sup>7</sup>.

Drugą istotną cechą funkcjonowania nauczyciela jest wysoka złożoność obszaru jego działań. O przebiegu lekcji w pierwszej kolejności decydują: cele, treści, metody, a ponadto indywidualne i socjalne warunki panujące w danej klasie oraz – każdorazowo – chęci uczniów. To sprawia, że zajęcia są wielowarstwowe, a ich przebieg zasadniczo niepewny.

Trzecią cechą jest swobodne połączenie<sup>8</sup> działań nauczyciela podczas prowadzenia lekcji z innymi podmiotami (np. ze współpracownikami czy dyrektorem szkoły). Lekcyjne zmagania nauczyciela zazwyczaj nie są kontrolowane z zewnątrz, a po zajęciach pedagogzy pracują często samodzielnie<sup>9</sup>.

Specyfika teorii zawodu nauczyciela implikuje daleko idące konsekwencje w zakresie zarządzania placówką, gdyż klasyczne zasady i instrumenty służące administrowaniu szkołą okazują się nieskuteczne. Odpowiedzialność jest rozumiana dwojako: po pierwsze, jako odpowiedzialność wobec przełożonego bądź ustawowa, a po drugie jako subiektywnie odczuwana powinność, obowiązek natury moralnej. Tak postrzegana odpowiedzialność staje się w tym systemie czymś nieodzownym, centralną zasadą, Kantowskim imperatywem kategorycznym.

<sup>6</sup> Por. H.S. Rosenbusch, *Organisationspädagogik der Schule: Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*, München, Neuwied 2005, s. 67–69.

<sup>7</sup> Jak dalece człowiek może być postrzegany jako system, pozostaje w literaturze fachowej kwestią sporną. Znane są przypadki samoreferencji czy zamknięcia operatywnego, pozwalające postrzegać naturę człowieka właśnie jako system.

<sup>8</sup> Por. K. Weick, *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, „Administrative Science Quarterly” 1976, vol. 21, no. 1–9 (part).

<sup>9</sup> Dyrektor szkoły hospituje najwyżej 0,1–0,2% wszystkich godzin. Wzajemne hospitacje nauczycieli są również marginesowe w porównaniu z siatką godzin. Wspólne przygotowania i konsultacje ograniczają się do kilku godzin tygodniowo (od 1 do 5), w zależności od rodzaju szkoły i specyfiki pracy w danej szkole.

## KONSEKWENCJE WPLYWAJĄCE NA ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ

Z powyższych rozważań wynika, że dyrektor szkoły nie ma zasadniczo bezpośredniego wpływu na pracę nauczycieli, mimo że wciąż ponosi pełną odpowiedzialność za kadre pedagogiczną w szkole. Taka sytuacja wymaga zastosowania instrumentów i zasad w zarządzaniu placówką oświatową, które nie tylko uwzględniają swoistość szkoły i działania nauczycieli, lecz także świadomie je wykorzystują.

Zasada odpowiedzialności jest zarówno zawodowym przywilejem, często bronionym przez nauczycieli i związki zawodowe, jak i podstawą zarządzania szkołą, personelem oraz zajęciami szkolnymi przez dyrekcję.

Istotne jest, by dyrektorzy instytucji edukacyjnych byli świadomi swojej pozycji w całym systemie: z jednej strony są częścią szkoły rozumianej jako urząd<sup>10</sup>, a z drugiej zarządzają bardzo skomplikowaną strukturą, działającą w dużej mierze autonomicznie. Jest to zatem taki system, nad którym z definicji trudno zapanaować w znaczeniu logicznej przewidywalności i sterowności. Dyrektor szkoły ma przy tym do czynienia z jednej strony z często kontrowersyjnymi oczekiwaniami pozostałych podmiotów w hierarchii, a z drugiej – z oczekiwaniami swoich kolegów z grona pedagogicznego, samych uczniów oraz ich rodziców. Warto sobie uświadomić tę swoistą schizofrenię systemu oraz w jasny sposób dostosować działania<sup>11</sup>. Decydujące jest to, w jaki sposób dyrektor postrzega swoje zadania w zakresie zarządzania placówką: czy jest administratorem szkoły, który odpowiada za jakościową aranżację procesów szkolnych i postrzega samego siebie jako „tarczę ochronną” swojej organizacji, czy też jest raczej tym, kto w całości prze-forsowuje odgórne nakazy i zarządzenia. Na tę różnicę modeli myślenia „chcieć” i „realizować” wskazuje Mazurkiewicz, sięgając po mocne słowa:

Przywódcy edukacyjni, których sylwetki wylaniają się z przeprowadzonych wywiadów, to osoby w teorii spełniające funkcje inspiratorów i wizjonerów, o sporej formalnej władzy, a w praktyce będące kontrolerami nauczycieli i organizatorami procesu uzupełnienia braków sprzętowych i poprawiania szkolnej infrastruktury, odpowiedzialne za bezpieczeństwo, ale raczej nie za intelektualny rozwój. Właściwie nie widać ani chęci, ani potencjału dla inicjowania lub prowadzenia procesu rozwoju<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> W większości ustaw dotyczących szkolnictwa w niemieckich krajach związkowych dyrektor szkoły reprezentuje „najniższy poziom inspekcji szkolnej”.

<sup>11</sup> Por. S. Rosenbusch, *Organisationspädagogik...*, s. 69–71; *Schule und Schulverwaltung – Eine organisations-pädagogische Perspektive*, [w:] *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*, Jürgen van Buer 2, Cornelia Wagner, Frankfurt am Main 2009, s. 217–219.

<sup>12</sup> G. Mazurkiewicz, *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 80. Jak wynika z doświadczeń autora w obszarze doskonalenia zawodowego kadry na szczeblu kierowniczym, wielu dyrektorów szkół widzi swój rozwój zawodowy niemal wyłącznie w obszarze poznawania bezpiecznych rozwiązań prawnych w zakresie organizacji szkoły czy metod radzenia sobie z „trudnymi” nauczycielami.

Klarowność myślenia o swojej roli w systemie, o podstawowych kierunkach działania stanowi punkt wyjścia dla dalszych rozważań dotyczących zarządzania szkołą.

## WSPIERANIE PEDAGOGICZNEJ ODPOWIEDZIALNOŚCI NAUCZYCIELI

### Wspieranie rozwoju fachowej wiedzy oraz rutynowych działań nauczycieli

Kształtowanie poczucia odpowiedzialności może być skuteczne jedynie wtedy, gdy nauczyciel obarczony zawodową odpowiedzialnością ma niezbędne predyspozycje w tym zakresie. Dyrektorzy szkół są zazwyczaj zależni od rady pedagogicznej, której skład w perspektywie czasu zasadniczo nie ulega zmianie. Podczas rekrutacji nowego personelu dyrektorzy nie mają prawie żadnego wpływu na wybór nowych pracowników (wydaje się jednak, że jest to zjawisko powszechne, szczególnie w Niemczech).

Tym bardziej istotne jest umożliwienie i wspieranie indywidualnego rozwoju zawodowego w szkole jako takiej, zwłaszcza że aktywność zawodowa nauczyciela trwa niemal czterdzieści lat. Wyraźnie widać, że nauczyciele wykazują znaczną gotowość, by doksztalać się w swych dziedzinach, poszerzać kwalifikacje oraz poznawać nowe metody pracy w tym zawodzie. Ma to prawdopodobnie związek z tym, że na poziomie operacyjnym stosunkowo łatwo wprowadzić zmiany i z czasem w pełni zintegrować je z dotychczasowym modelem pracy<sup>13</sup>.

Gotowość zmierzenia się z ogólnymi pedagogicznymi, dydaktycznymi czy psychologicznymi zagadnieniami jest natomiast znacznie niższa. Formy doksztalania, które wymagają gruntownej refleksji nad samym sobą i swoim działaniem, niekiedy dotyczą osobistych doświadczeń nauczycieli, ich przeszłości czy życiowych wyborów, dlatego mogą rodzić większy opór. Doskonalenie w tych dziedzinach jest często postrzegane jako zbędne, natomiast zawsze mile widziane jest dążenie do wypracowania własnych metod działania. Zadaniem dyrektora szkoły jest osiągnięcie porozumienia – przy udziale zainteresowanego nauczyciela

---

<sup>13</sup> Por.:H. Willke, *Systemtheorie II: Interventionstheorie*, 3. Auflage, UTB–Lucius & Lucius, Stuttgart 1999, s. 34. Jest to zjawisko porównywalne z uczeniem się nowych technologii oraz procesów w innych zawodach: sprawia trudności, ale nie boli. Działania pedagogiczne nauczycieli dotyczą często ich wewnętrznej, psychoemocjonalnej sfery i nie należy ich wiązać z egzystencjalnym kryzysem.

– w zakresie zapotrzebowania na doskonalenie zawodowe, oraz przedstawienie indywidualnego długoterminowego planu dotyczącego ścieżki kariery<sup>14</sup>.

Sterowanie rozwojem zawodowym pedagogów czy wprowadzenie nowości do utartych i sprawdzonych schematów pracy nauczyciela to także jedne z elementów zarządzania szkołą. Haenisch wymienia następujące możliwości:

- kolegialne wsparcie i wewnątrzszkolna współpraca;
- materialne, organizacyjne (w szkolnych ramach) wsparcie w realizacji planu doskonalenia zawodowego;
- powierzenie specyficznych zadań po szkoleniu;
- jeśli możliwe, wyrażenie zgody, aby dwoje nauczycieli mogło uczestniczyć w tym samym programie doskonalenia zawodowego<sup>15</sup>.

Szczególną formą wewnątrzszkolnej profesjonalizacji jest tworzenie tandemów, czyli zaproszenie co najmniej dwojga nauczycieli do pracy nad ustalonym projektem naukowo-dydaktycznym przez około dwa–trzy lata. Partnerzy w takim tandemie ustalają treści i cele danego projektu czy programu i odwiedzają się nawzajem dwa lub trzy razy w ciągu jednego półrocza (semestru), udzielając sobie nawzajem informacji zwrotnych, co ma skłonić wizytowanego nauczyciela do refleksji nad stosowanymi praktykami oraz wzmocnić niezależność pracy nauczyciela<sup>16</sup>.

## Ustalenia w zindywidualizowanych zadaniach

Wsparcie osobistych celów oraz wspieranie rozwoju zawodowego nauczyciela stanowi z punktu widzenia autora najważniejsze elementy kształtowania poczucia odpowiedzialności pedagoga. Jeśli uda się tak sformułować zadania, by nawiązywały zarówno do indywidualnych celów nauczyciela, jak i do celów szkoły, będzie to pierwszy krok wspierający odpowiedzialne działanie<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> Jak dotąd niemiecka literatura fachowa nie rozstrzygnęła, w jakim stopniu wymagane od 2004 roku przez dyrektorów saksońskich szkół (i oceniane zewnętrznie) pomysły na doskonalenie zawodowe przełożyły się na zawodowy rozwój nauczycieli. Brakuje także wiarygodnych opracowań dotyczących związku między rozwojem zawodowym a schematami działań nauczycieli.

<sup>15</sup> Porównaj: H. Haenisch, *Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann*, Berlin 1994, <http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/blk/Lehrerfortbildung.pdf>, s. 6–8.

<sup>16</sup> Porównaj: <http://www.bics.be.schule.de/son/wir-in-berlin/quigs/tandem/index.htm>. Należy nawiązać do poglądów autorytetu w tym obszarze, szwajcarskiego pedagoga Hansa Rudolfa Lankera. Warto również przyrzeć się modelowi treningowemu (KTM) wg Humperta i Dauna.

<sup>17</sup> W związku z tym jest mowa o zadaniach w literaturze zarządzania „delegacji”. W przeszłości dążono do odciążenia kadry kierowniczej. Autor często jeszcze dzisiaj doświadczając podczas trwania doksztalcenia, że dyrektorzy szkół w związku z niekochanymi zadaniami dumnie ogłaszają, że „odelegowali” je już dalej. Nie mam tu na myśli takiej formy „przeniesienia zadań”, wręcz przeciwnie. Autor zajmuje stanowisko: „deleguj to, co byś najchętniej sam wykonał, i uczyn współpracownikowi prezent”.



Właściwa delegacja zadań jest istotnym instrumentem partycypacji nauczycieli w funkcjonowaniu szkoły. Należy przy tym:

- zastanowić się wcześniej nad tym, komu przydzielić zadania; warto, aby obdarowany zadaniem nauczyciel był zainteresowany danym tematem, miał odpowiednie predyspozycje, zdolności i oczywiście czas (należy również uwzględnić pozaszkolne zobowiązania nauczycieli, na przykład rodzinę);
- ustalić dokładnie zadanie oraz wyraźnie sformułować oczekiwania;
- ustalić ramy czasowe przeznaczone na realizację zadania oraz określić granice decyzji podejmowanych przez nauczyciela;
- udostępnić zasoby (czas, płaca) oraz poszerzyć kompetencje (na przykład dać nauczycielowi prawo do zaproszenia innych kolegów do projektu czy konsultacji w ramach tandemu); pozwolić pedagogom na prowadzenie niezakłóconej lekcji, kontrolować tylko zgodnie z wcześniej ustalonymi terminami, a włączyć się do projektu jedynie na wyraźne życzenie zainteresowanego;
- umożliwić nauczycielowi zdanie relacji przed radą pedagogiczną oraz zadbać o to, by po zakończeniu zadania pedagog został oceniony.

Nie zawsze udaje się znaleźć odpowiednio zmotywowanego nauczyciela do wykonania określonego zadania. W przypadku niektórych zadań rutynowych nie zachodzi też taka konieczność. Dyrektorzy szkół powinni jednak pamiętać, że ciekawe zadania to najcenniejsze, co mogą zaoferować swoim podwładnym. Należy każdemu nauczycielowi pomóc dobrać stosowne dla niego zadanie. Jest to wyraz szacunku dla jego indywidualności<sup>18</sup>. Warto tak zarządzać zdolnościami personelu, by mogły się swobodnie rozwijać, a te zadania, których wykonanie jest poza zasięgiem danego nauczyciela, należy w miarę możliwości przekazać innym<sup>19</sup>.

## Zmniejszenie kompleksowości

Procesy szkolne są często trudne do przewidzenia, a ich przebieg niepewny. Dlatego tak istotne jest, by tam, gdzie to możliwe, zapewnić wiarygodność oraz klarowność dzięki stworzeniu schematów działania, zwłaszcza w procesie administracji. Pozwoli to zmniejszyć ryzyko popełniania błędów oraz ograniczy zbędne nakłady. Przewidywalność działań nauczycieli umożliwi innym podmiotom szkolnym wykonanie rutynowych zadań w sposób wydajny, a dzięki temu zyskuje się czas oraz siłę na kształcenie oraz wychowanie.

<sup>18</sup> R.K. Sprenger, *Aufstand des Individuums*, Campus, Frankfurt–New York 2000, s. 217.

<sup>19</sup> Por. *ibidem*, s. 220.

Powyższym celom służy jasny regulamin (na przykład regulamin szkoły), który określa prawa i obowiązki podmiotów, charakter zasadniczych procesów szkolnych oraz wymienia tematy tabu.

Ponadto wszelkie procedury i działania, które sprawdzą się wcześniej, należy opisać i udostępnić wszystkim nauczycielom. W ostatnich latach wiele niemieckich szkół zaczęło opracowywać specjalne „programy działań”, w których zawarto właśnie wszystkie owe procedury oraz ustalenia mające obowiązywać długo-terminowo<sup>20</sup>.

## Wsparcie zarządzania wiedzą i zaplanowanego uczenia

We współczesnych publikacjach społeczno-naukowych nadal (i coraz częściej) stosowane są takie pojęcia jak „gospodarka oparta na wiedzy” oraz „zarządzanie wiedzą”. Peter Senge twierdzi, że wspólnoty (jak na przykład szkoły) są systemami, które są z sobą połączone poprzez niewidoczne nici interakcji i komunikacji, przy czym potrzeba będzie wielu lat, by w pełni zrozumieć ich efekty<sup>21</sup>. Szkoły są *per se* organizacjami, w których główną rolę odgrywają wiedza oraz komunikacja. Istnieje zapewne niewiele przedsiębiorstw, w których udział absolwentów szkół wyższych wśród pracowników jest tak wysoki, jak w szkołach (często więcej niż 90%).

Willke podkreśla, iż struktury komunikacji uwalniają się od komunikujących z sobą osób i tworzą „samodzielnie unoszącą się sieć nad głowami poszczególnych osób”<sup>22</sup>. Nie jest to zapisane w głowach ludzi, „lecz w formach operacji systemu społecznego. Zaplanowana oraz instytucjonalna wiedza znajduje się w niezależnych personalnie, zanonimizowanych systemach reguł, które to reguły definiują zorganizowane formy systemu społecznego”<sup>23</sup>. Do nich zaliczają się zwłaszcza zasady, procedury, zestandaryzowane procesy<sup>24</sup>. Nawiązanie do rozdziału „Ustalenia w zindywidualizowanych zadaniach” niniejszego artykułu jest oczywiste. Zarządzanie wiedzą wymaga pracy umysłowej.

Pojęcie to „charakteryzuje czynności, które są przez to nacechowane tym, iż wymagana wiedza nie jest ani razu możliwa w życiu do zdobycia poprzez doświadczenie, inicjację, praktykę, specjalizację bądź profesjonalizację i wówczas zastosowana. Co więcej, praca

<sup>20</sup> Przydatną podstawę stanowi zespół norm jakości ISO 9000, który opisuje podstawowe procesy oraz ich jakość, a jednocześnie zawiera ustalenia dotyczące rozwoju jakości. Aplikacja norm ISO dotycząca procesów nauczania i uczenia się nie jest łatwa. Opisują one chociażby procesy ramowe, także jak zorganizowanie projektów czy ewaluacje itd.

<sup>21</sup> Por. P.M. Senge, *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency Doubleday, New York 1990, s. 7.

<sup>22</sup> Por. H. Willke, *Systemisches Wissensmanagement*, 2. Auflage, UTB–Lucius & Lucius, Stuttgart 2001, s. 53.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 16.

<sup>24</sup> Por. *ibidem*.

umysłowa wymaga w mniejszym znaczeniu, aby istotna wiedza: (1) systematycznie mogła być weryfikowana, (2) permanentnie spostrzegana jako możliwa do ulepszenia, (3) zasadniczo nie uważana za prawdę, lecz za zasób i nierozdzielnie łączona z niewiedzą<sup>25</sup>.

Obfitość zebranej w szkole, choć rzadko usystematyzowanej, wiedzy jest olbrzymia. O ile utrwalenie procesów administracyjnych bądź regulacyjnych dosyć dobrze się udaje, o tyle brakuje instrumentów, wiedzy pedagogicznej oraz doświadczenia, które byłyby zrozumiale udokumentowane. Doświadczenia są zazwyczaj wymieniane ustnie i jeśli w ogóle są dokumentowane, to na ogół spontanicznie. Dochodzi tutaj do strat z zakresu wiedzy z jednej strony oraz do redundancji z drugiej. Dobre doświadczenia zdobywano w wielu szkołach, zwłaszcza w wyniku pracy nad studium przypadku. Przy czym wychodząc od konkretnego przypadku (na przykład problemu z wychowaniem w jednej z klas), można wspólnie opracować ogólne, powszechnie dopuszczalne rozwiązania oraz strategie. Istotne jest, by sprawdzić powodzenie poszczególnych strategii i w razie potrzeby abstrahować od konkretnego przypadku oraz udokumentować je w formie wiedzy organizacyjnej, operacyjnej. Ostatnie dwa kroki często są niemożliwe. Kiedy zainteresowane podmioty są zadowolone z rozwiązania, bardzo często zanika motywacja do tworzenia uogólnień. Wskutek takiego doświadczenia opierają się wyłącznie na pojedynczych przypadkach i cierpi na tym wiedza ogólna.

Ciekawy pomysł można znaleźć w poradach Helmuta Willkego dla przedsiębiorstw; mowa w nim o skutecznie praktykowanym procesie MikroArt. Chodzi o sformalizowane i uprzednio ustrukturyzowane mikroartykuły (ok. ½ do 1 strony), w których spisano indywidualne doświadczenia w nauczaniu, spostrzeżenia, idee, ekspertyzy, refleksje. Mikroartykuł jest dostępny w ramach szkolnej wewnętrznej sieci, a w razie potrzeby można go połączyć z alfabetyczną bazą danych i funkcją wyszukiwania. Willke podkreśla z jednej strony motywujące działanie mikroartykułów na współpracowników (poprzez udostępnienia ich osobistej wiedzy organizacji, motyw prawie już transcendentálny), a z drugiej strony – znaczenie przełamanie się w związku z pisaniem<sup>26</sup>. Tutaj wymagane jest z pewnością wywieranie wpływu ze strony dyrektora szkoły, który najpierw zachęca do pisania, a potem – poprzez odpowiednią uwagę oraz nawiązanie do doświadczeń kolegów – dba o to, by praca została doceniona.

Do ustrukturyzowania mikroartykułu Willke proponuje następujący prosty układ treści (*basic design*):

- 1) temat, przedstawienie problemu;
- 2) historia i kontekst doświadczenia;
- 3) uzyskane zrozumienie jako skutek refleksji nad doświadczeniem;

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 21.

<sup>26</sup> Por. *ibidem*, s. 107–109.

- 4) wnioski dla późniejszego postępowania;
- 5) zapytania końcowe (pytania, które w połączeniu z MikroArt nie mogły zostać wyjaśnione, a w przyszłości mogłyby mieć istotne znaczenie dla szkoły; tutaj ujawnia się również niewiedza organizacji).

Dalsze porównywalne instrumenty to na przykład dziennik projektu bądź instrumenty akcji badawczej. Roth pisze w odniesieniu do powyższego o „historiach nauczania”, które rozwijają zdolność do samooceny oraz autorefleksji<sup>27</sup>. Zarządzanie wiedzą szkoły uzależnione jest zasadniczo od struktur i jakości współpracy w szkole. Kwestia ta zostanie omówiona w dalszej części artykułu.

Kolejnym istotnym aspektem zorganizowanego nauczania jest sposób radzenia sobie z wynikami zewnętrznej ewaluacji i zabezpieczenie ewaluacji wewnętrznej. Połączenie zwrotne z wynikami tej pierwszej w rozwoju szkoły nie zostanie tutaj bliżej omówione, gdyż brakuje jak dotąd w literaturze niemieckiej zabezpieczonych empirycznych danych. Co do wewnętrznej ewaluacji, wydaje się istotne, by szybko standaryzować instrumenty i procesy oraz stworzyć dla nich wiążące ramy (na przykład poprzez uchwały na konferencji nauczycieli bądź konferencji szkolnej). Pomocna może być w tym zewnętrzna ewaluacja, w mniejszym stopniu jednak jej instrumenty oraz procesy.

## Wsparcie ze strony grup

W szkołach formują się publiczne, stałe grupy (konferencje nauczycieli, konferencje klasowe, specjalistyczne, pozostałe podmioty współpracujące ze szkołą) obok tymczasowych (grupy projektowe, zespoły, grupy pracownicze, kontakty partnerów z zewnątrz) oraz informacyjnych (znajomi, koledzy, spontaniczne zespoły z samodzielnie postawionymi zadaniami, nauczyciele kontaktujący się z kolegami z innych szkół oraz instytucji itd.). Grupy utworzone odgórnie z jednej strony wymagają dużego wkładu pracy, wielu zasobów oraz wzajemnej troski. Z drugiej strony oferują przestrzeń dla interpersonalnej synergii, wzajemnego wspierania się oraz wymiany informacji zwrotnych. Indywidualna odpowiedzialność pedagogiczna nauczyciela zostaje przy tym „skolektywizowana” i włączona do zorganizowanego nauczania (zespołu bądź sieci). Należy jednak wskazać kilka problemów, zwłaszcza z zakresu pracy w zespole:

- zespoły pracują z reguły „pod prąd” w stosunku do istniejących już organizacji i wywołują niepewność;
- zespoły z niejasnym zadaniem „fundują” sobie oraz innym poczucie niepewności;

---

<sup>27</sup> Por. G. Roth, *Learning Histories: Using Documentation to Assess and Facilitate Organizational Learning*, s. 26, <http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/2668/SWP-3968-37617965.pdf>.

- członkowie zespołu stają się konkurentami;
- zespoły wymagają od swoich członków zdolności komunikacyjnych oraz zachowania rytuałów;
- praca w zespole ogranicza (często znacznie) wolność poszczególnych osób;
- zespoły rzadko sięgają po najwyższe osiągnięcia, ale często zgadzają się na poziomie najmniejszego wspólnego mianownika<sup>28</sup>.

Podsumowując, można powiedzieć: tyle kontaktów, ile to konieczne (i potrzebne), ale tak, by było ich jak najmniej. Grupy oraz zespoły tworzą połączenia w luźnym systemie szkoły, wzmacniając w ten sposób swoje działania i wspomagając procesy samokierowania. Jeśli dyrektor szkoły podejmie decyzję o stworzeniu zespołów bądź grup, musi zdawać sobie sprawę z podwójnej natury swojego przedsięwzięcia.

## Włączenie indywidualnych modeli mentalnych do modelu organizacji

Pytanie o to, w jaki sposób można z powodzeniem połączyć indywidualne modele mentalne, wyznaczone cele, doświadczenia oraz procesy w szkole, by stworzyć mentalność kolektywną, jest zapewne jednym z podstawowych pytań zadawanych sobie przez dyrektorów szkół. Chodzi o to, by indywidualną (pedagogiczną) odpowiedzialność nauczyciela oraz jego działania sprzężyć ze zbiorową odpowiedzialnością danej organizacji. Przebiegające przy tym procesy mogą się stać równie dobrze częścią zorganizowanego procesu uczenia, a w połączeniu z modelami i metodami zazwyczaj sprzyjają rozwojowi organizacji<sup>29</sup>. Zaleca się skorzystanie z usług niezależnego doradcy, który czuwałby nad przebiegiem tego procesu<sup>30</sup>. Pierwszym zadaniem mogłoby być opracowanie schematu o typowym przebiegu:

- 1) indywidualne modele, doświadczenia, zainteresowania zostają wyartykułowane (na przykład w pracach zespołowych), a następnie zaprezentowane. Typowym problemem na tym etapie jest zdefiniowanie najcenniejszej i najważniejszych wartości szkoły. W tej fazie często i z powodzeniem angażuje się rodziców i uczniów;
- 2) przyszłość szkoły (wizje indywidualne i grupowe);

<sup>28</sup> Por. R.K.Sprenger, *Aufstand des Individuums*, Campus, Frankfurt–New York 2000, s. 128–130.

<sup>29</sup> Por. E.H. Schein, *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft*, Edition Humanistische Psychologie, Köln 2000; G. Fatzer, *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*, [w:] *Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen*, G. Fatzer, Ed. Humanistische Psychologie, Köln 1996, s. 283.

<sup>30</sup> Por. U. Hammerschmidt, *Prozessmoderation. Beratung von Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*, [w:] *Schulverwaltung*, Ausgabe Brandenburg–Mecklenburg–Vorpommern–Sachsen–Sachsen-Anhalt–Thüringen–Berlin, 2003, 7/8, 13.

- 3) wypracowanie porozumienia w sprawie wyników i w razie potrzeby ocena wyników;
- 4) w rezultacie grupa robocza (kierownictwo szkoły, nauczyciele, często również rodzice i uczniowie) opracowuje schemat dla szkoły;
- 5) wzór ten jest podlega negocjacji, a o jego ostatecznym kształcie demokratycznie decydują szkolne gremia.

Na tej podstawie można podjąć dalsze kroki i na przykład rozpocząć prace nad programem szkoły, tworzyć wspólne projekty itd. Świadome, a niekiedy także nieświadome, odwołanie do schematu oraz do wspólnych idei sprawia, że na poziomie konkretnego działania udaje się nawiązać do wartości ponad podziałami.

Dyrektor szkoły ma za zadanie realizować sformułowane w schemacie normy oraz dawać przykład ich stosowania.

## **Wsparcie odpowiedzialności poprzez kulturę przywódczą i etos**

Sposób zarządzania szkołą znacząco wpływa na gotowość i zdolność nauczycieli do przyjęcia pedagogicznej odpowiedzialności oraz świadomości takiej postawy. Nauczyciele dość wrażliwie reagują na zmiany w modelu zarządzania. Utworzenie humanistycznej kultury przywódczej jest zadaniem, za które dyrektor szkoły ponosi pełną odpowiedzialność. Obowiązujące w szkole zasady zarządzania mogą na dobre wpisać się w styl funkcjonowania szkoły.

Jakie czynniki kultury przywódczej mają wpływ na postrzeganie pedagogicznej odpowiedzialności nauczycieli?

### **1. Zaufanie i budowanie zaufania**

Zaufanie to gleba, na której odpowiedzialność może się rozwijać. Zaufanie jest co do zasady wzajemne. Jest darem, na który nie trzeba sobie wcześniej zapracować i który można ofiarować niejako w formie zaliczki. Długotrwałe zaufanie może przetrwać jednak jedynie wtedy, gdy wiąże się z niezawodnością w działaniu, zachowaniem poufności w osobistych kontaktach, poleganiem na sobie w sytuacjach kryzysowych, przy wyłączeniu jakichkolwiek form intryg czy oszustw.

### **2. Szacunek**

Każdy nauczyciel ma prawo do szacunku. Sukcesy kolegów są jego sukcesami, a sukcesy przełożonego – zasługą wszystkich. Dobry dyrektor szkoły nie kradnie sukcesów swoich podwładnych, lecz dba o to, by ich osiągnięcia były oficjalnie doceniane (na przykład w trakcie szkolnych uroczystości). Szacunek dyrektora w stosunku do nauczycieli wyraża się między innymi poprzez dostępność czy skromność.

Kontrola jest również formą poważania. Niedostrzeżenie sukcesów oraz brak ich oceny wpływają na obniżenie wartości pracy nauczyciela. Jej przebieg musi być jednak uzgodniony, a sama kontrola powinna być zorientowana na wyniki.

### **3. Dbanie o bezpośrednią komunikację**

Jest jakościowa różnica między przekazywaniem wiadomości osobiście a kontaktem telefonicznym lub mailowym. Nie bez znaczenia jest również fakt, czy nauczyciel zostanie poproszony „do dyrekcji” za pośrednictwem pracownika szkolnej administracji, czy też to dyrektor osobiście zawita do pokoju nauczycielskiego. *Management by walking* (dosł. „zarządzanie przez przechadzanie się”) to wspaniały sposób na zaangażowanie się dyrektora w komunikację ze swoimi podwładnymi, na rozwiązywanie problemów mniejszego kalibru czy wyrażenie szacunku.

### **4. Wykorzystanie zalet – zarządzanie błędami**

Istotnym aspektem w służbie odpowiedzialności jest znajomość mocnych stron, talentów poszczególnych nauczycieli oraz ich wykorzystanie na rzecz szkoły<sup>31</sup>. Ogromne znaczenie ma także styl zarządzania błędami. Urzędy jako takie nie uznają błędów i nie tolerują ich. Urzędnik nadzorujący pracę nauczycieli szkoły działa surowo, według ustawy i regulaminów. W pierwszej części wskazano już na miejsce rozłamu między urzędem a szkołą. Określone modele zarządzania błędami ujawniają różnice między tymi dwoma systemami. Przejęcie urzędniczego modelu administrowania błędami („pod-żadnym-pozorem-nie-popełniać-żadnych-błędów”) miałoby fatalny wpływ na szkołę: zniszczyłoby gotowość do refleksji, wzajemnej hospicacji czy zdobywania informacji zwrotnej ze strony uczniów, zniechęciłoby do podejmowania innowacyjnych działań, ponieważ potrzebę innowacji wyparłby strach. W tym kontekście zadanie dyrektora polega z jednej strony na przetrwaniu załamania się systemu oraz potraktowaniu błędów jako sposobu na doskonalenie warsztatu, a z drugiej strony – na ochronie nauczycieli przed „interwencją” inspektorów pozaszkolnych. Jednocześnie należy opracować regulaminy wewnętrzne, które pozwolą uniknąć niepotrzebnych błędów czy też dostrzec je odpowiednio wcześniej i podjąć kroki zaradcze. Narzędzia wewnętrznej ewaluacji odgrywają tu bardzo ważną rolę.

### **5. Myślenie pozytywnie, unikanie demotywacji**

Szkoła stawia wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego codzienne wymagania: struktura prawie każdego dnia niemal zawsze odbiega od przyjętego planu, a zaskakujące wydarzenia rzadko przynoszą satysfakcję. Najsilniejszym czynni-

---

<sup>31</sup> Porównaj w odniesieniu do tego rozdział „Ustalenia w zindywidualizowanych zadaniach” niniejszego artykułu.

kiem sprzyjającym wysokiemu poziomowi zadowolenia zawodowego nauczyciela jest praca z dziećmi oraz z młodzieżą<sup>32</sup>. Motywowanie pedagogów w trudnych okolicznościach oraz umożliwienie im koncentracji na pracy z uczniami stanowią fundament działalności kierowniczej dyrektora szkoły. Redukcja niepotrzebnego obciążenia nauczycieli, jasne strategie oraz zadania zorientowane na najważniejsze problemy to główne wytyczne wspólnego działania rady pedagogicznej. Zadaniem dyrektora szkoły jest nie tyle motywowanie nauczycieli (co z zasady jest niemożliwe), ile unikanie demotywacji czyhających w życiu zawodowym pułapek.

## ZAKOŃCZENIE

Pedagogiczna odpowiedzialność nauczyciela jest podstawą funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej. Zrozumienie przywództwa przez dyrektora, jego modele mentalne i wiążące się z tym zasady i działania mają decydujący wpływ na zachowanie i realizowanie odpowiedzialności przez nauczycieli. Możemy wyróżnić trzy poziomy działania dyrektora jako kierownika zespołu pedagogicznego:

- **poziom systemowy** (m.in. wsparcie i zorganizowanie współpracy, zarządzanie wiedzą, wsparcie zaplanowanego uczenia, troszczenie się o dobre stosunki pracy, jasne regulaminy i procedury, włączenie indywidualnych modeli mentalnych do modelu organizacji);
- **poziom indywidualnego wsparcia nauczycieli** (m.in. wsparcie indywidualnego doskonalenia, troszczenie się o zindywidualizowane zadania, zaufanie, szacunek, unikanie demotywacji, zrozumienie indywidualnej sytuacji);
- **poziom zrozumienia przywództwa** (m.in. modele mentalne dyrektora, indywidualne wizje dobrej szkoły, doświadczenia, kultura zachowania i działania).

Choć kierownictwo szkoły nie może wszystkiego zagwarantować, to dyrektorzy placówek oświatowych powinni zdawać sobie sprawę z tego, jak wiele w obszarze odpowiedzialności zależy od nich samych.

## BIBLIOGRAFIA

*Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern, Länderbericht Deutschland*, OECD – Abteilung für Bildungs- und Ausbildungspolitik, 2004, 9.

<sup>32</sup> Por. S. Rosenbusch, *Organisationspädagogik...*, s. 121.



- Fatzer G., Rappe-Giesecke K., Looss W., *Qualität von Leistung und Beratung*, Ed. Humanistische Psychologie, Köln 1999.
- Fatzer G. *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*, [w:] *Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen*, G. Fatzer, Ed. Humanistische Psychologie, Köln 1996.
- Haenisch H., *Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung*, Schul- und Unterrichtsforschung, No. 27, Landesinstitut für Schulentwicklung Nordrhein – Westfalen, Soest 1994, <http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/blk/Lehrerfortbildung.pdf>.
- Hammerschmidt U. *Prozessmoderation. Beratung von Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*, [w:] *Schulverwaltung*, Ausgabe, Brandenburg–Mecklenburg–Vorpommern–Sachsen–Sachsen-Anhalt–Thüringen–Berlin, 2003, 7/8, 13.
- Humpert W., Dann H.-D., *KTM kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention in pädagogischen und helfenden Berufen auf der Grundlage des Konstanzer Trainingsmodells*, Huber, Bern 2001.  
<http://www.bics.be.schule.de/son/wir-in-berlin/quigs/tandem/index.htm>.
- Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, Eurydice, European Unit, 2008.
- Malik F., *Führen, Leisten, Leben*, Wilhelm Heyne, München 2000.
- Malik F., *Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation*, Paul Haupt, Bern 2001.
- Mazurkiewicz G., *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Normen der ISO 9000 – Familie*, [http://www.smqe.de/index.php?page=iso\\_9000](http://www.smqe.de/index.php?page=iso_9000).
- Rosenbusch H.S., *Organisationspädagogik der Schule: Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*, München, Neuwied 2005.
- Rosenbusch H.S., *Schule und Schulverwaltung – Eine organisationspädagogische Perspektive*, [w:] *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch 2*, J. van Buer, C. Wagner (Hrsg.), durchgesehene Auflage, Frankfurt am Main 2009.
- Roth G., *Learning Histories: Using Documentation to Assess and Facilitate Organizational Learning*, Centre of Organization Learning, Sloan School of Management, Cambridge, Mass. 1996, <http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/2668/SWP-3968-37617965.pdf>.
- Schein E.H., *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft*, Ed. Humanistische Psychologie, Köln 2000.
- Senge P.M., *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency Doubleday, New York 1990.
- Sprengrer R.K., *Aufstand des Individuums*, Campus, Frankfurt–New York 2000.

- Weick K., *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, „Administrative Science Quarterly” 1976, vol. 21, no. 1–9 (part).
- Willke H., *Systemtheorie I: Grundlagen*, 6. Auflage, UTB–Lucius & Lucius, Stuttgart 2000.
- Willke H., *Systemtheorie II: Interventionstheorie*, 3. Auflage, UTB–Lucius & Lucius, Stuttgart 1999.
- Willke H., *Systemtheorie III: Steuerungstheorie*, 3. Auflage, UTB–Lucius & Lucius, Stuttgart 2001.
- Willke H., *Systemisches Wissensmanagement*, 2. Auflage, UTB–Lucius & Lucius, Stuttgart 2001.



HANNA KĘDZIERSKA, MONIKA MACIEJEWSKA

## **ODPOWIEDZIALNY NAUCZYCIEL – (NIE)ODPOWIEDZIALNA WSPÓLNOTA – CO POMAGA, A CO PRZESZKADZA W BUDOWANIU NAUCZYCIELSKICH WSPÓLNOT PRAKTYKÓW**

### **WPROWADZENIE**

Jednym z najtrwalszych i najpopularniejszych aksjomatów pedagogicznych jest stawianie znaku równości pomiędzy jakością pracy szkoły a jakością pracy nauczyciela. To bezrefleksyjnie powielane od pokoleń przekonanie powoduje, że uwaga zarówno badaczy pedeutologów, jak i pedagogów praktyków koncentruje się przede wszystkim na próbach poszukiwania odpowiedzi na pytania o to, jakie podejmować działania, aby zwiększać efektywność pracy nauczyciela, jakie cechy i kompetencje są istotne dla wykonywania zawodu nauczyciela, jak powinien przebiegać proces kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, jak ewaluować pracę, aby podnosić jakość profesjonalnego działania.

Nie twierdzimy, że wysokie kompetencje zawodowe nauczyciela nie wpływają na jakość pracy szkoły, jednak nie mają one charakteru determinującego. Tak jak orkiestra złożona z najwybitniejszych, lecz niekooperujących z sobą instrumentalistów nie zapewni dobrego wykonania symfonii, tak praca pojedynczych, nawet najwybitniejszych pedagogów nie sprawi, że szkoła będzie sprawnie działającym systemem, realizującym wspólne cele.

Metafora orkiestry użyta przez nas do opisania społecznego świata nauczycieli nie jest przypadkowa. Orkiestra to przykład pracy zespołowej, w której wszyscy muzycy, grając perfekcyjnie swoje partie, muszą sobie nawzajem słuchać i wsłuchiwać się w siebie, podążać za centralnym, podstawowym rytmem, zmieniać opinie, nabywać nowych umiejętności, inspirować siebie nawzajem, dzielić swój entuzjazm. To także przykład organizacji, w której w procesie tworzenia (nie rozczytywania nut) praca dyrygenta z zespołem ma tak samo ważne znaczenie jak współgranie z sobą muzyków poszczególnych sekcji i wszystkich członków zespo-

łu. Sukces orkiestry to wynik wysokiego profesjonalizmu pojedynczych członków grupy oraz ich wspólnego uczenia się i stałego dostrajania na drodze realizacji podzielanego przez wszystkich celu.

Nie mamy wątpliwości, że nauczyciele w swoich szkołach mogą tworzyć – i w wielu placówkach tworzą – takie efektywne zespoły. Jednak, jak pokazują wyniki wielu analiz, nie wszędzie. Dlatego celem naszego artykułu (wystąpienia) jest zwrócenie uwagi na bariery utrudniające przekształcanie się zespołów nauczycielskich we wspólnoty praktyków oraz nowe możliwości, jakie w zakresie podejmowania i rozpoznawania tych trudnych kwestii w społecznościach szkolnych może przynieść autoewaluacja.

## WSPÓLNOTY PRAKTYKÓW, CZYLI JAK GRA DOBRA ORKIESTRA

Pojęcie wspólnoty praktyków jest dość dobrze znane nie tylko badaczom kultur organizacji zajmującym się problemami zarządzania wiedzą, ale także pracownikom oświaty<sup>1</sup>. Autorami koncepcji są Etienne Wenger i Jean Lave<sup>2</sup>, którzy użyli go do opisu społecznego kontekstu uczenia się osób funkcjonujących w kręgach opartych na terminowaniu, kiedy to uczeń nabywa umiejętności zawodowych w trakcie pracy. Zgodnie z definicją American Productivity and Quality Center wspólnota praktyków to

grupa ludzi, którzy spotykają się, aby podzielić się wiedzą w czasie bezpośrednich lub wirtualnych spotkań. Wspólnota istnieje dzięki zaangażowaniu jej uczestników, pragnieniu wspólnego rozwiązywania problemów oraz wspólnym doświadczeniom<sup>3</sup>.

Wspólnoty praktyków są społecznościami nieformalnymi i powstają zarówno w obrębie jednej organizacji (na przykład grupa pracowników socjalnych spotykająca się w czasie przerw, aby przedyskutować problemy wspierania podopiecznych), jak i mogą funkcjonować poza nimi (na przykład wirtualne wspólnoty badaczy KAD [Krytyczna Analiza Dyskursu] spotykających się na forach internetowych, aby omawiać teoretyczne i metodologiczne problemy wynikające z wykorzystywania KAD w badaniach społecznych).

<sup>1</sup> Ze względu na to, że koncepcja wspólnot praktyków także w odniesieniu do funkcjonowania oświaty jest dobrze rozpoznana w literaturze przedmiotu, rezygnujemy ze szczegółowej rekonstrukcji teorii na rzecz wskazania tych jej aspektów, które wiążą się z problematyką barier w edukacji.

<sup>2</sup> E. Wenger, J. Lave, *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

<sup>3</sup> J.A. Fazlagić, *Szkoła jako instytucja ucząca się*, [w:] *Uczenie metodą projektów*, red. B.D. Gołębiak, WSiP, Warszawa 2002, s. 42.

Fenomen działania wspólnoty praktyków kryje się w założeniach dotyczących samego procesu uczenia się, który jest traktowany jako proces społecznego uczestnictwa. Wiedza, jak dowodzą Wenger i Lave, tkwi w relacjach społecznych między ludźmi, a proces uczenia się jest częścią działań i społecznych interakcji ludzi uczestniczących w praktyce.

Pewne aspekty skuteczności działań indywidualnych są uwarunkowane obecnością i zaangażowaniem innych osób. W praktyce oznacza to, że żaden z członków zespołu nie posiada pełnej wiedzy na temat rozwiązania problemu, lecz jako członek zespołu jest w stanie zadanie rozwiązać kolektywnie<sup>4</sup>.

Wracając do metafory orkiestry, można powiedzieć, że umiejętność gry w orkiestrze (jednoczesnego słuchania siebie i innych w trakcie gry) można osiągnąć tylko podczas ćwiczeń w zespole i żadne inne ćwiczenia nie zastąpią takiego doświadczenia.

Wspólnota praktyków nie jest tym samym co zespoły robocze, zespoły przedmiotowe czy inne grupowe formy kooperacji w małych grupach zadaniowych. Tym, co wyróżnia wspólnoty wśród innych grupy praktyków, jest to, że:

- 1) powstają samoistnie, są nieformalne i nietrwałe;
- 2) rozwijają się wokół spraw, które mają znaczenie dla ludzi;
- 3) ich zaangażowanie, praktyka i obszar działania wywodzą się ze wspólnych doświadczeń w pracy;
- 4) tworzą je ludzie, którzy mają różne doświadczenia i zasoby wiedzy profesjonalnej, ale łączy ich wspólne poczucie celu i prawdziwa potrzeba, aby wiedzieć to, co inni wiedzą;
- 5) tworzący je pracownicy są przekonani o potrzebie uczenia się wspólnie z innymi (współdziałają i uczą się od siebie nawzajem oraz doskonalą swoją zdolność do stawiania i rozwiązywania problemów).

Wspólnoty praktyków, jak twierdzą Eric L. Lesser i Michael A. Fontaine<sup>5</sup>, mają ogromny wpływ na funkcjonowanie każdej organizacji, w szczególności:

- 1) pomagają w uświadomieniu sobie wiedzy i umiejętności innych współpracowników, którzy wykonują takie same albo podobne zadania w ramach organizacji;
- 2) umożliwiają kontakt pomiędzy poszukującymi wiedzy a źródłami wiedzy;
- 3) ułatwiają transfer wiedzy w organizacji poprzez wspieranie regularnego dialogu pomiędzy praktykami dotyczącego codziennych zadań;

<sup>4</sup> J.A. Fazlagić, *Wiedza kolektywna na przykładzie polskiej oświaty*, „E-mentor” 2008, nr 1 (23), s. 1.

<sup>5</sup> Cyt. za: A. Wieprzicka, *Zarządzanie wiedzą w organizacji a wspólnoty praktyki*, [w:] *Organizacje komercyjne i niekomercyjne wobec wzmożonej konkurencji oraz wzrastających wymagań konsumentów*, red. A. Nalepka, A. Ujwary-Gil, Wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Nowy Sącz 2000, s. 184.

- 4) tworzą atmosferę, w której zachowania dzielenia się wiedzą są szanowane i cenione.

Placówki edukacyjne są organizacjami, w których wspólnoty praktyków mogą przynosić ogromne korzyści. Każda szkoła to odrębny świat społeczny mający swoje specyficzne problemy. Nie w każdej placówce z taką samą intensywnością występują problemy dydaktyczne, wychowawcze, nie każda szkoła ma trudności lokalowe lub kadrowe. Dlatego doskonalenie jakości funkcjonowania świata szkoły musi się dokonywać w konkretnych warunkach poprzez działanie zaangażowanych w realizację wspólnych celów nauczycieli.

## **ODPOWIEDZIALNY NAUCZYCIEL – (NIE)ODPOWIEDZIALNA WSPÓLNOTA – BARIERY WSPÓŁBRZMIENIA**

Większość wskaźników jakości stosowanych do oceny pracy nauczyciela koncentruje się na jakości jednostki. Tymczasem, jak pisze Wanda Dróżka, „zawód nauczyciela nie jest profesją izolowaną. Nauczanie jest odpowiedzialnością zbiorową i każdy nauczyciel jako członek zespołu ma swój udział w tym procesie”<sup>6</sup>. Aktywne i kooperatywne zaangażowanie nauczycieli w funkcjonowanie placówek oświatowych napotyka jednak na szereg barier, których źródła, jak dowodzą wyniki badań<sup>7</sup>, tkwią także poza jednostką.

Jedną z istotnych trudności, która utrudnia nauczycielom tworzenie wspólnoty praktyków zaangażowanych w realizację ponadindywidualnych celów, jest, jak wynika z prowadzonych badań, syndrom lęku o pracę.

W wyniku reformy ustroju szkolnego, reformy programowej, wysycenia nauczycielskiego rynku pracy absolwentami lawinowo powstających szkół wyższych nadających uprawnienia do wykonywania zawodu, w stabilnym i przewidywalnym świecie pracy nauczycieli pojawił się lęk przed bezrobociem. Niepewność, zagrożenie likwidacją miejsca pracy czy wypowiedzeniem stały się codziennością także w społecznym świecie nauczycieli. Obawa przed utratą pracy ma jednak w przypadku zawodu nauczycielskiego specyficzny charakter. W dużej mierze wynika ona z niepewności związanej z dostępnością etatów, w związku ze stale zmieniającymi się warunkami pracy, które mogą zagrozić pewności zatrudnienia (likwidacja placówek, zmiany liczby godzin poszczególnych przedmiotów, zwiększenie pensum dydaktycznego itp.). Niestety syndrom lęku przez utratą pracy

<sup>6</sup> W. Dróżka, *Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu*, [w:] *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, red. B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2012.

<sup>7</sup> Por. H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

nie koresponduje z zasadami konkurencyjności merytokratycznej, bowiem w instytucjach etatystycznych konkurencja dotyczy nie tyle jakości pracy i zasobów jednostki, ile dostępności do etatów i spełniania przez pracownika określonych kryteriów formalnych. Mówiąc inaczej, nauczyciele nie muszą konkurować z sobą o jakość pracy, ale o liczbę certyfikatów, które stają się rodzajem waluty wymiennej na godziny pensum dydaktycznego. Etatystyczna logika funkcjonowania instytucji edukacyjnych w sytuacji wysycenia nauczycielskiego rynku pracy pozycjonuje pedagogów w roli bezwzględnych konkurentów w wyścigu o miejsce pracy. Wracając do naszej metafory, można powiedzieć, że gdy pomiędzy solistami trwa walka o miejsce w orkiestrze, partykularne interesy biorą górę nad interesem zbiorowym.

Kolejną barierą na drodze społecznego uczenia się nauczycieli jest system awansu zawodowego, który zgodnie z deklaracjami reformatorów miał uruchomić mechanizmy skłaniające nauczycieli do stałego podwyższania kwalifikacji zawodowych i podejmowania działań na rzecz doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Przyjęty w Polsce model rozwoju zawodowego nauczycieli wynika bezpośrednio z biurokratycznej koncepcji zmiany rzeczywistości szkolnej. Zakłada się w niej, że edukacja jest systemem arbitralnie sterowanym, którego prawa wynikają w większej mierze z debat politycznych i ekonomicznych niż z procesu komunikacji między członkami szeroko rozumianego środowiska edukacyjnego. Rolą nauczyciela w takim systemie jest zarządzanie procesem zaplanowanych „na górze” zmian.

Jak wynika z przeprowadzonych analiz, awans zawodowy był i jest nadal postrzegany przez nauczycieli indywidualistycznie. Osiągnięcie kolejnego stopnia zawodowego służy przede wszystkim stabilizacji kariery pojedynczego nauczyciela i ma niewielki związek z aktualnymi potrzebami instytucji oświatowej, w której jest on zatrudniony. Sytuację tę pogłębia system wspierania i finansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Podstawowym kryterium wyboru formy doskonalenia zawodowego przez nauczycieli jest przede wszystkim ekonomiczna dostępność, a nie jakość własnego warsztatu profesjonalnego lub potrzeby placówki edukacyjnej. Badani, często z powodu trudności ekonomicznych, jakich doświadczają w związku z niestabilnością zatrudnienia (niepełnością etatu), najchętniej wybierają te szkolenia, które są w całości bądź częściowo finansowane ze środków zewnętrznych (MEN, programów unijnych). W przypadku finansowania form doskonalenia zawodowego ze środków własnych nauczyciele wybierają przede wszystkim tak zwane kursy kwalifikacyjne. Nadają one uprawnienia do prowadzenia konkretnych przedmiotów nauczania, tym samym zwiększając szansę zatrudnienia nauczyciela w placówce oświatowej. Biurokratyczna forma awansu powoduje, że głównym celem kariery nauczyciela staje się certyfikacja, posiadanie formalnych dowodów



rozwoju zawodowego, a nie realnych kompetencji mogących służyć codziennej praktyce pedagogicznej<sup>8</sup>. Tysiące nauczycieli, jak twierdzi Michael Fullan<sup>9</sup>, wraca z setek konferencji i kursów doskonalących zawodowo i nie wykorzystuje owych kompetencji w swojej praktyce. W ich szkołach i klasach nie zmienia się nic. Brak istnienia dobrze zorganizowanych sieci wsparcia zawodowego oraz obronna postawa w odniesieniu do oceny własnych kwalifikacji i kompetencji zawodowych wykluczają możliwości tworzenia w placówkach edukacyjnych tak zwanych wspólnot uczenia się, których istnienie, jak wskazuje Fullan jest, warunkiem rozwoju zawodowego nie tylko pojedynczych nauczycieli, ale także całych uczących społeczności.

Kolejną barierą utrudniającą tworzenie w szkołach wspólnoty praktyki jest dominujący w danej placówce edukacyjnej typ kultury organizacyjnej. Andy Hargreaves oraz Jennifer Nias<sup>10</sup> wskazują na istnienie czterech typów kultur w szkołach: indywidualizacji, bałkanizacji, współpracy i sterowanej pracy koleżeńskiej. W szkołach, z których pochodzili badani nauczyciele, najczęściej występował typ indywidualizmu i bałkanizacji.

W kulturze indywidualizmu przyjmuje się, że jakość pracy szkoły jest determinowana przez jakość pracy nauczyciela. Nauczycielom stawia się wymagania i dokonuje oceny ich pracy z perspektywy stopnia ich wypełniania zgodnego z przyjętymi standardami. Nauczyciele są skoncentrowani na swoich działaniach na terenie klasy szkolnej i niechętnie mówią o swoich problemach, ponieważ traktowane są one jako przejaw braku profesjonalizmu. Są samotni w swoich klasach i pozbawieni możliwości uczenia się od innych – pozbawieni zwrotnych informacji inspirujących do działań samorealizacyjnych. W kulturze indywidualizmu młodym nauczycielom rozpoczynającym swoją drogę zawodową stawia się te same zadania co doświadczonym pedagogom i oczekuje sprawności w ich realizacji tak, jak od nauczycieli posiadających duże doświadczenie zawodowe. Izolacja, jak twierdzi Hargreaves, może być również strategią adaptacyjną, którą stosują nauczyciele niechętni wszelkim zmianom.

Drugi typ kultury organizacyjnej szkoły – bałkanizacja – prowadzi do separacji. Nauczyciele

pracują osobno lub w osobnych sekcjach. Identyfikują się raczej z grupami, a nie ze szkołą w całości, i są wobec nich lojalni. Grupy współzawodniczą o środki, status i wpływy. Do współpracy dochodzi jedynie wówczas, gdy służy ona interesom grupy<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Oddzielnym problemem wykraczającym poza ramy tego opracowania jest jakość oferowanych nauczycielom form kształcenia i doskonalenia zawodowego.

<sup>9</sup> Podajemy za: B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Wyd. ISP, Warszawa 2005.

<sup>10</sup> Podajemy za: Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2004.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 122.

Uczenie się zawodu w tej grupie jest ograniczone i narzuca styl funkcjonowania akceptowany przez grupę odniesienia, przez co zawęża się horyzont rozwoju zawodowego.

Kultura organizacji oparta na współpracy, sporadycznie występująca w szkołach, w których pracowali badani nauczyciele, przyjmuje często formę współpracy pozornej. Sterowana praca koleżeńska jest rodzajem kultury współpracy narzuconej przez administrację lub dyrektora szkoły. W sytuacji, gdy działanie wspólne nie jest wynikiem spontanicznej gotowości do pracy, lecz przymusem narzuconym przez biurokratyczną organizację, w której podporządkowanie się jest normą, uczenie się zawodu i rozwój nie są łatwą sprawą.

Zawodowa samotność ukrywana za drzwiami lekcyjnych sal, lęk przed oceną, utratą pracy, rywalizacja w gronie doświadczonych nauczycieli powodują, że nawet działania zespołowe nie przekształcają wielu środowisk nauczycielskich we wspólnoty działania, w których ludzie połączeni wspólnymi ideami i angażują się we wspólne przedsięwzięcia, realizując osobiste i grupowe cele.

## **AUTOEWALUACJA<sup>12</sup> W SZKOLE, CZYLI POMYSŁ NA ROZPOCZĘCIE PRACY NAD „WSPÓLNYM BRZMIENIEM”**

Pojawiające się w społecznościach szkolnych pytania o to, jak budować efektywnie działające wspólnoty, przyjmują różną postać. Są wśród nich proste pytania o to, jak rozpocząć/wywołać procesy wspólnego działania/uczenia się nauczycieli–profesjonalistów, opartego na dzieleniu się wiedzą i doświadczeniem oraz zaangażowaniu w sprawy, które mają dla nich szczególne znaczenie. Ujawniają się też bardziej złożone kwestie związane z poszukiwaniem możliwości tworzenia przestrzeni sprzyjających powstawaniu wspólnot praktyków, w tym między innymi pytania o sposoby eliminowania pojawiających się w szkole barier dla „wspólnego brzmienia”, czy może raczej potrzeby wspólnego działania pomimo występujących przeszkód.

Choć odpowiedzi na te pytania można poszukiwać w różnych obszarach działania szkoły, to chcemy zwrócić uwagę na jeden z nich, a mianowicie możliwość wykorzystania szkolnej autoewaluacji do inicjowania i budowania twórczych i efektywnie działających wspólnot. Co naszym zdaniem za tym przemawia?

---

<sup>12</sup> Ponieważ w literaturze przedmiotu funkcjonują dwa określenia dla zakresu działań wskazanych w rozporządzeniu jako ewaluacja wewnętrzna, w dalszej części będziemy używać zamiennie obu z nich, ze szczególnym wskazaniem na określenie „autoewaluacja”, które zdaniem prof. Henryka Mizerka bardziej odpowiada istocie podejmowanych badań.

Po pierwsze – od 2009 roku<sup>13</sup> konieczność przeprowadzania autoewaluacji w szkołach stała się faktem. Oznacza to, że każda szkoła w obranym przez siebie zakresie, ale zawsze znacznym nakładem sił i środków, przynajmniej raz w roku przeprowadza badania ewaluacyjne. Istnieje zatem możliwość efektywnego wykorzystania jednego z zadań realizowanych przez szkołę do przyjrzenia się podejmowanej współpracy i związanym z nią potrzebom. Warto w tym miejscu przypomnieć, że ewaluacja wewnętrzna (autoewaluacja) została rozporządzeniem ministra „powołana do życia”<sup>14</sup>, ale jej obraz nakreślono w sposób bardzo pobieżny, zarysowując jedynie ogólne ramy działania. Pozostawiono w ten sposób szkołom znaczną swobodę w realizacji autoewaluacji, umożliwiając korzystanie z najbardziej odpowiednich i efektywnych dla danej placówki rozwiązań, wypracowanych w trakcie rozwoju światowych badań nad ewaluacją. I choć pełne wykorzystanie potencjału badań ewaluacyjnych wymaga sporego nakładu pracy, przede wszystkim w zakresie głębszego poznania ich istoty i metodologicznych podstaw, to otwiera różnorakie możliwości działania.

Po drugie – kilkuletnie doświadczenia pozwoliły już społecznościom szkolnym na oswojenie się z podstawowymi procedurami badań ewaluacyjnych i zapoznanie z ich różnymi efektami. Warto zatem zastanowić się nad tym, czym ewaluacja w polskiej szkole jest i czym może się stać, oraz jak prowadzić badania ewaluacyjne, aby wykorzystać maksymalnie ich potencjał. Badania prowadzone przez Danutę Elsner i Krzysztofa Bednarka<sup>15</sup> dotyczące opinii środowisk edukacyjnych na temat ewaluacji wewnętrznej ujawniły szereg obaw i problemów pojawiających się w ciągu dwóch pierwszych lat jej realizacji. Należą do nich przede wszystkim problemy ze sposobem definiowania i interpretowania ewaluacji w edukacji (wielość podejść i możliwości), a co za tym – idzie rozpoznawania istoty tego typu badań, braki wiedzy metodologicznej wśród nauczycieli, nieufność społeczności szkolnych w stosunku do działań ewaluatorów i wyników ewaluacji, a szczególnie ich komunikowania oraz możliwości wykorzystania w procesach decyzyjnych. Wiele niejasności pojawiało się także odnośnie do roli dyrektora w szkolnej ewaluacji. Niepokojąca w tym czasie była również skłonność szkół do wykorzystania gotowych schematów (na przykład schematu ewaluacji zewnętrznej) i narzędzi ewaluacyjnych<sup>16</sup>, chociaż nie odpowiadały one specyficznym potrzebom placó-

<sup>13</sup> Choć w rzeczywistości placówki edukacyjne w większości przystąpiły do realizowania autoewaluacji dopiero w roku szkolnym 2010/2011.

<sup>14</sup> Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego oraz załącznik do tego rozporządzenia określający wymagania wobec szkół i placówek, które muszą być spełnione w obszarach, o których mowa w § 7 ust.1 rozporządzenia na poziomie D i poziomie B.

<sup>15</sup> D. Elsner, K. Bednarek, *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych. Doniesienie z badań*, SEO, Kraków 2012.

<sup>16</sup> Często kopiowanych z internetu.

wek. Optymizm mogą budzić natomiast ujawnione podczas badań dobre praktyki, a także proponowane usprawnienia ewaluacji wewnętrznej (przede wszystkim postulaty dotyczące udzielania szkołom wsparcia merytorycznego, organizacyjnego i finansowego)<sup>17</sup>.

Po trzecie – atutem autowaluacji jest jej osadzenie w realiach konkretnej szkoły. Planowanie, projektowanie i przeprowadzanie działań ewaluacyjnych odnosi się wyłącznie do jej potrzeb i możliwości, a co ważniejsze, czynione jest poprzez wykorzystanie zasobów i potencjału, jakimi placówka dysponuje. Ewaluacja wewnętrzna stwarza zatem podstawy bezpośredniego zaangażowania szkoły w procesy zmiany, trudno bowiem oczekiwać, że działania podejmowane z zewnątrz danej organizacji będą w stanie odpowiedzieć w pełni na jej zapotrzebowania. Choć nie ulega wątpliwości, że skuteczność wprowadzanych zmian zależy w pewnym stopniu od czynników zewnętrznych, a przede wszystkim od warunków stwarzanych przez politykę oświatową państwa, to wszystkie podstawowe siły związane z urzeczywistnieniem zmiany są umiejscawiane wewnątrz szkoły.

Po czwarte – proponowany i promowany w polskiej edukacji model ewaluacji dialogicznej, wykraczającej zdecydowanie poza ograniczoną, technokratyczną perspektywę badań ilościowych, sprzyja realizacji celów wspólnotowych. W takim rozumieniu ewaluacja jest

refleksyjnym rozpoznawaniem wartości konkretnego działania lub obiektu na podstawie przyjętej metody i kryteriów, w wyniku uspołecznionego procesu, którego celem jest jego poznanie, zrozumienie i rozwój<sup>18</sup>.

Jednym z pierwszych badaczy, który podjął próbę nakreślenia ram takiej ewaluacji, był Robert Stake. Za najważniejszy moment realizacji ewaluacji „reagującej/wrażliwej” (*responsive evaluation*)<sup>19</sup> uznawał możliwość negocjowania różnych stron biorących udział w projekcie i dążenie do ich wzajemnego zrozumienia. W tej sytuacji zmieniała się również rola ewaluatora, który poza postawą bezstronnego badacza czy krytycznego doradcy stawał się także moderatorem dialogu oraz menedżerem procesu komunikacji i rozmowy między uczestnikami<sup>20</sup>. W dialogicznie i demokratycznie nastawionych badaniach ewaluacyjnych wszyscy zainteresowani uczestnicy procesu określają wspólne cele ewaluacji, plany i projekty jej realizacji, ogólne zasady współpracy i sposoby komunikowania się, a także dzielenia się doświadczeniem wyniesionym ze wzajemnych interakcji. Wykracza

<sup>17</sup> Niektóre z usprawnień już są realizowane, np. szkolenia „Nauczyciel badacz” przeprowadzane przez Erę Ewaluacji.

<sup>18</sup> L. Korporowicz, *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 31–32.

<sup>19</sup> Za: S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2008, s. 37.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 37–38.

to zdecydowanie poza czysto badawcze rozumienie procedur ewaluacyjnych. Funkcje badawcze stają się tylko pewnym aspektem tych działań, które stymulują również różne postacie dyskursu, otwierają możliwości wzajemnego uczenia się, komunikacji, a nawet animacji związanej ze zmianami całego przedsięwzięcia. Głównym walorem badania stają się zatem „uwolnione potencjały społeczne, kulturowe i ludzkie stanowiące integralną konsekwencję całego działania”<sup>21</sup>.

Po piąte – istnieją metody badawcze pozwalające wzmacniać ten społeczny potencjał ewaluacji. Należą do nich między innymi zogniskowane wywiady grupowe (FGI – Focus Group Interview). David L. Morgan wskazuje, że istotą tych wywiadów jest „słuchać ludzi i uczyć się od nich”<sup>22</sup>. Próby bliższego określenia tej metody skupiają się zazwyczaj na dwóch podstawowych wątkach: opisie organizowania dyskusji grupowej na określony/jeden temat lub odwoływaniu się do pełnionych przez nią funkcji, czyli przede wszystkim poszukiwaniu wyjaśnienia tego, „dlaczego ludzie zachowują się tak, jak się zachowują”<sup>23</sup>. Podkreślane są jednocześnie szczególne właściwości zogniskowanego wywiadu grupowego, wskazujące na jego głębsze i bardziej zróżnicowane walory, dzięki którym uzyskiwane są dodatkowe korzyści. J.M. Hess wymienia je jako pięć zalet (tak zwane 5S):

- 1) synergia – współdziałanie różnych czynników – rezultat tego współdziałania jest większy niż suma poszczególnych oddziaływań, wywoływana przez złożone interakcje w grupie;
- 2) efekt śnieżnej kuli (*snowballing*) – łańcuchowe reagowanie na wypowiedzi, opinie, jedna wypowiedź inicjuje łańcuch reakcji;
- 3) stymulacja – (*stimulation*) dyskusja generuje rodzaj ekscytacji tematem, problemem, przez co wzrasta zaangażowanie uczestników;
- 4) bezpieczeństwo (*security*) – bycie w grupie, otwartość na różnorodność podejść podnosi komfort i szczerowość wypowiedzi;
- 5) spontaniczność (*spontaneity*) – respondenci nie muszą odpowiadać na każde pytanie, zagadnienie wysuwane ze strony moderatora, mogą reagować bardziej spontanicznie, naturalnie, w dowolnie wybieranych momentach dyskusji<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 31.

<sup>22</sup> Za: E. Madriz, *Focus Groups In Feminist Research*, [w:] *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, red. N.K. Denzin, Y.L. Lincoln, Sage Publications, London–Thousand Oaks–New Delhi 2003, s. 363–364.

<sup>23</sup> Za: P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska, *Fokus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody*, [w:] *Zogniskowany wywiad grupowy, Studia nad metodą*, red. J. Lisek-Michalska, J. Daniłowicz, Wyd. UN, Łódź 2007, s. 16.

<sup>24</sup> Za: S. Vaughn, J.S. Schumm, J. Sinagub, *Focus Group Interviews in Education and Psychology*, London–Thousand Oaks–New Delhi, 1996, s. 14; T.H. Bers, *Exploring Institutional Images Through Focus Group Interviews*, [w:] *Improving Educational Management: Through Research and Consultancy*, red. R. Levacic, R. Glatter, N. Bennett, Sage, London–Thousand Oaks–New Delhi 1994, s. 290–291.

Szczególnie w modelu badań uczestniczących wywiady fokusowe mogą służyć nie tylko wyjaśnianiu, ale również rozszerzaniu, uściśleniu, określaniu kontekstów – wieloaspektowemu pogłębianiu poszukiwań badacza, także w kierunkach, które nie zostały bezpośrednio określone w początkowym projekcie badań<sup>25</sup>. Wywiady fokusowe wyróżnia również wielość ich zastosowań. W literaturze przedmiotu przytacza się często, za Robertem Mertonem i Patricią Kendall, cztery podstawowe możliwości zastosowania FGI, między innymi w badaniach edukacyjnych<sup>26</sup>. Pierwsza odnosi się do kwestii **wyjaśniania relacji między bodźcem (konkretne działanie) a uzyskanym efektem** – na przykład w sytuacji, gdy w określonej grupie wprowadzono broszury na temat szkodliwości palenia i spadła liczba palaczy, a badaczowi chodzi o ustalenie, co może być prawdziwą przyczyną takiego efektu. Druga możliwość jest związana z **wyjaśnianiem nieoczekiwanych efektów**, sytuacji, w których przewidywany, prognozowany efekt, reakcja są inne niż uzyskane – szukanie przyczyn (na przykład dlaczego rodzice z wyższym wykształceniem nie wyrażają zgody na udział ich dzieci w zajęciach profilaktycznych z zakresu używania środków psychoaktywnych). Po trzecie – mogą stanowić **formę weryfikacji w interpretacji danych opartych w dużej mierze na przypuszczeniach lub badaniach ilościowych**. Za przykład może posłużyć analiza czynników utrudniających planowanie pracy nauczyciela na podstawie indywidualnych potrzeb ucznia. Jeśli jako główne elementy są wskazywane niskie nakłady i restrykcje finansowe, które przyniosły wzrost liczby uczniów w klasie – FGI może pomóc zweryfikować tego rodzaju interpretację. Czwarta możliwość związana jest z próbami **dokonania „wglądu w głąb” zdarzenia** – FGI może dostarczyć alternatywnych interpretacji, wyjaśnienia określonego stanu rzeczy, które w badaniu ilościowym nie są możliwe do uchwycenia (na przykład odkrycie, że uczniowie chętniej wykonują prace domowe zadane przez określonych nauczycieli). FGI pomaga rozwikłać złożone problemy w praktyce edukacyjnej, skierować dalsze dociekania we właściwym kierunku.

## ZAKOŃCZENIE

Autoewaluacja planowana i realizowana w szkole jako badanie jakościowe, podkreślające dialogiczność podejmowanych wątków, tworzy zatem odpowiednie pole do prowadzenia pogłębionej rozmowy i wsłuchiwania się w głosy dyskutantów. Jest momentem, który prowokuje do tego, żeby się zatrzymać i przyjrzeć bli-

<sup>25</sup> M. Bloor, J. Frankland, M. Thomas, K. Robson, *Focus Groups in Social Research*, Sage, London–Thousand Oaks–New Delhi 2002, s. 89–91.

<sup>26</sup> S. Vaughn, J.S. Schumm, J. Sinagub, *op. cit.*, s. 6–7.

żej działaniom szkolnej społeczności. Zachęca również do zmiany perspektywy, z jakiej obserwowany jest wewnętrzny świat szkoły, do odmiennego niż dotychczas stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi w miejscach, które zwykle nie są eksplorowane. Naturalną konsekwencją takich działań może być wyłanianie się grup nauczycieli zainteresowanych realizacją określonego celu, który może być postrzegany jako istotny z perspektywy zarówno indywidualnej, jak i wspólnotowej. Autoewaluacja prowadzona w szkole może być konstruowana wokół zadania: Przyjrzyjmy się temu, jak działamy. Przyjrzyjmy się naszej orkiestrze i wsłuchajmy w jej brzmienie. Odkrywane w dyskusji nad tym tematem niuanse współbrzmienia mogą być zaczątkiem pracy nad nowymi sposobami współpracy i uzyskiwania niezbędnej w zespole równowagi.

## BIBLIOGRAFIA

- Bers T.H., *Exploring Institutional Images Through Focus Group Interviews*, [w:] *Improving Educational Management: Through Research and Consultancy*, red. R. Levacic, R. Glatter, N. Bennett, Sage, London 1994.
- Bloor M., Frankland J., Thomas M., Robson K., *Focus Groups in Social Research*, London–Thousand Oaks–New Delhi 2002.
- Daniłowicz P., Lisek-Michalska J., *Fokus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody*, [w:] *Zogniskowany wywiad grupowy, Studia nad metodą*, red. J. Lisek-Michalska, J. Daniłowicz, Wyd. UŁ, Łódź 2007.
- Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2004.
- Dróżka W., *Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu*, [w:] *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, red. B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2012.
- Elsner D., Bednarek K., *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych. Doniesienie z badań*, SEO, Kraków 2012.
- Fazłagić J.A., *Szkoła jako instytucja ucząca się*, [w:] *Uczenie metodą projektów*, red. B.D. Gołębiak, WSiP, Warszawa 2002.
- Fazłagić J.A., *Wiedza kolektywna na przykładzie polskiej oświaty*, „E-mentor” 2008, nr 1 (23).
- Kędzierska H., *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Korporowicz L., *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2008.

- Madriz E., *Focus Groups In Feminist Research*, [w:] *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, red. N.K. Denzin, Y.L. Lincoln, Sage, London–Thousand Oaks–New Delhi 2003.
- Murawska B., Putkiewicz E., Dolata R., *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Wyd. ISP, Warszawa 2005.
- Vaughn S., Schumm J.S., Sinagub J., *Focus Group Interviews in Education and Psychology*, Sage, London–Thousand Oaks–New Delhi 1996.
- Wenger E., Lave J., *Communitie of Pracitce: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.
- Wieprzycka A., *Zarządzanie wiedzą w organizacji a wspólnoty praktyki*, [w:] *Organizacje komercyjne i niekomercyjne wobec wzmożonej konkurencji oaz wzrastających wymagań konsumentów*, red. A. Nalepka, A Ujwary-Gil, Wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Nowy Sącz 2000.





JUSTYNA NOWOTNIAK

## SZKOŁA JAKO „MIEJSCE” W KONTEKŚCIE ODPOWIEDZIALNOŚCI NAUCZYCIELI ZA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNĄ

Złożoność zadań, zmieniające się standardy jakości kształcenia, potrzeba zapewnienia wszystkim dostępu do edukacji, rozwój nauki i techniki szybko zmieniają sytuację szkół w Polsce. Świadomość nieustannej zmiany zaczyna determinować myślenie o edukacji. Konieczne jest przygotowanie do zmagania się z nieznanym, w czym może pomóc umiejętne stawianie pytań, powracających jednak do podstawowych problemów związanych z egzystencją człowieka. Należy do nich zagadnienie odpowiedzialności.

### POSZUKIWANIE ISTOTY ODPOWIEDZIALNOŚCI

Odpowiedzialność jest jednym z głównych nurtów refleksji etycznej, wpisującej się w aksjologiczny wymiar funkcjonowania człowieka<sup>1</sup>. Kategoria ta staje się niezbędna w dyskusji o podmiotowości jednostki, świadomie podejmującej dobrowolne działania i biorącej na siebie zobowiązania, wynikające z rezultatów owej aktywności<sup>2</sup>.

Pojęcie „odpowiedzialności” jest wieloznaczne, pojawiają się zatem problemy z jego praktycznym wykorzystaniem. Człowieka odpowiedzialnego cechuje odpowiedzialność „przed sobą”, łącząca się z samokontrolą, sprzężoną z poczuciem wolności<sup>3</sup> oraz poszanowaniem określonego systemu wartości. Zdaniem Ericha Fromma „człowiek jest odpowiedzialny za swoje czyny tak długo, jak długo jest wolny do wyboru swoich działań”<sup>4</sup>. Wydobyte z bogatego dorobku nauk społecznych zagadnienia,

<sup>1</sup> H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądenia*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2006.

<sup>2</sup> J. Koziński, *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Jacek Santorski & Co, Warszawa 1995.

<sup>3</sup> R. Ingarden, *Książeczka o człowieku. O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, WL, Kraków 1998, s. 71–105.

<sup>4</sup> E. Fromm, *Serce człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 150.

stanowiska i opinie dotyczące odpowiedzialności łączy wspólny mianownik – możliwość ich zastosowania w intencjonalnych procesach ukierunkowanych na rozwój osoby i typ ładu społecznego<sup>5</sup>. Nie ma więc takiej dziedziny życia zbiorowego, takiej sfery postępowania człowieka, do których nie odnosiłoby się wieloznaczne pojęcie odpowiedzialności, choć w potocznym rozumieniu z większym lub mniejszym natężeniem przypisuje się ją określonym grupom społecznym, zwłaszcza zawodowym. Można w tym miejscu przywołać kanoniczny przykład odpowiedzialności lekarskiej, choć podkreśla się, że odpowiedzialność pedagogiczna również posiada aspekt ponoszenia „odpowiedzialności za coś i za kogoś” oraz „przed kimś”.

Odpowiedzialność jest również rozważana w kategoriach dyspozycji psychicznej<sup>6</sup>, którą można kształtować i modelować na wszystkich szczeblach systemu edukacji. Zwrócenie uwagi na ten aspekt zagadnienia wiąże się z kreśleniem szczególnych wymagań społecznych związanych z przyjmowaniem odpowiedzialnej postawy wobec ucznia przez pedagogów, jako metody wychowawczej odwołującej się do osobistego przykładu. W tym kontekście przywołuje się kategorie: „odpowiedzialnego zachowania” i „odpowiedzialnego zadania”, wskazując na fakt przypisywania określonym formom ludzkiej aktywności większej wagi niż tym, które takiej kwalifikacji nie posiadają.

Zagadnienie odpowiedzialności prawnej nauczycieli należy do najbardziej obszernych zagadnień w prawie oświatowym. Odnajdujemy w nim rozważania o odpowiedzialności cywilnej, karnej, karnoskarbowej (mowa o niej w wymaganiach, jakie muszą spełniać stający do konkursu na stanowisko dyrektora szkoły), porządkowej, materialnej czy dyscyplinarnej związanej z uchybieniem godności zawodu nauczyciela. Ponadto w 2007 roku do Karty Nauczyciela wprowadzono zapis przyznający nauczycielom status funkcjonariusza publicznego. Jest to związane z dodatkową ochroną, ale i zaostrzoną odpowiedzialnością.

W kontekście toczącego się na świecie dyskursu wokół definicji jakości edukacji i mechanizmów reformowania systemów edukacyjnych odpowiedzialne zaangażowanie nauczyciela urasta do miana głównego atrybutu współczesnego pedagoga. Zagadnienie odpowiedzialności jest szczególnie eksponowane w opracowaniach podnoszących temat zmian w sposobie funkcjonowania systemów oświatowych, akcentujących zwiększenie zakresu autonomii szkół na świecie.

Pojęcie to doczekało się też opracowań leksykalnych w literaturze pedagogicznej.

W *Słowniku pedagogicznym* odpowiedzialność to: „cecha postępowania człowieka, będąca rezultatem sterowania tym postępowaniem w stosunku do innych i samosterowania własnym rozwojem”<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> L. Marek, *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 107.

<sup>6</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

<sup>7</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 143.

Redaktorzy *Leksykonu PWN. Pedagogika* odpowiedzialność pedagogiczną wyjaśnili w następujący sposób:

podstawowa kategoria pedagogiczna określająca poziom etycznego postępowania pedagoga, stanowiąca rezultat kierowania przez niego własnym działaniem w stosunku do wychowanków; 2) relacja pomiędzy pedagogiem a efektem jego oddziaływań, umożliwiająca ocenę jego pracy; 3) odpowiedzialność jest wynikiem: dojrzałości moralnej, życzliwości wobec innych ludzi, chęci odniesienia sukcesu zawodowego, prestiżowego czy finansowego, wymagań stawianych przez prawo<sup>8</sup>.

Ze względu na to, że nauczyciel pełni jednocześnie wiele funkcji o charakterze dydaktycznym, wychowawczym, opiekuńczym, ciąży na nim szczególnie odpowiedzialność, właściwa wyłącznie dla tej grupy zawodowej, wnika ją z określonej puli profesjonalnych obowiązków. Specyficzną cechą odpowiedzialności pedagogicznej jest ponoszenie jej nie tylko za czyny dokonane, ale i zaniechane, stąd tak istotne osobiste poczucie powinności moralnej. Tymczasem odpowiedzialność zyskuje głównie rangę społecznie generowanej powinności, posiadającej licznych egzekutorów. Być może dlatego w opisach odpowiedzialności rozważanej w kontekście profesji związanych z edukacją eksponuje się często brzemień odpowiedzialności, co w uproszczonych analizach prowadzi nawet do negatywnego zabarwienia tego terminu. Odpowiedzialność staje się w nich obowiązkiem i traci tym samym walor dobrowolności, a zatem jeden z warunków *sine qua non* poczucia odpowiedzialności człowieka. Pojawiają się karkołomne, wypaczone próby algorytmizacji odpowiedzialności, a wraz z nimi medialne karykaturalne obrazy kryzysu odpowiedzialności wśród przedstawicieli tej profesji, rysowanej na tle powszechnej międzyludzkiej inercji. W świadomości społecznej odpowiedzialność zaczyna być bardziej kojarzona z karaniem niż gratyfikowaniem. Pojawia się także problem roszczeń poszczególnych grup zawodowych, także środowiska nauczycieli, domagających się zrównoważenia zwiększonych obowiązków proporcjonalnymi do nich uprawnieniami. Z całą pewnością owe wyspecjalizowane powinności społeczne, do których należy odpowiedzialność pedagogiczna, wymagają bardzo szczególnych kompetencji – do najważniejszych należy zaliczyć umiejętność dostrzegania i odpowiadania na potrzeby innych ludzi.

Zarysowane niniejszym w dużym skrócie pewne tropy analiz odpowiedzialności, odnajdywane w literaturze z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, wiodą nieuchronnie w stronę wyzwania dookreślenia przedmiotu pedagogicznej odpowiedzialności. Zaprezentowane w tym tekście ujęcie tematu, akcentujące odpowiedzialność za przestrzeń edukacyjną, to zaledwie wstępna intuicja badawcza,

---

<sup>8</sup> B. Śliwerski, B. Milerski, *Leksykon PWN. Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 139.

zakotwiczona w pedagogice miejsca, której pierwszą odsłonę w polskiej literaturze zawdzięczamy Marii Mendel<sup>9</sup>.

Konieczne są precyzyjne określenia tego, jak interpretować i praktykować edukacyjną odpowiedzialność za przestrzeń. Mimo obszernych studiów leksykalnych, trudność sprawia ustalenie zasadniczego zakresu znaczeń obejmowanych pojęciem „odpowiedzialności”. Wobec tych niedogodności teoretycznych rysuje się potrzeba pedagogicznej operacjonalizacji, wydobywająca podstawowe odniesienia do tego terminu i powiązanie ich z kategoriami pedagogiki zorientowanej praktycznie na organizowanie czasoprzestrzeni szkolnej. W tym wypadku głównym przedmiotem namysłu i zaledwie jednostkowym przykładem odpowiedzialności za funkcjonowanie ucznia w przestrzeni instytucji edukacyjnych jest odpowiedzialność za bezpieczeństwo w szkole, odwzorowana w sposobie kreowania przestrzeni za szkolną bramą.

## ŹRÓDŁA TEORETYCZNEJ REFLEKSJI NAD PRZESTRZENIĄ EDUKACYJNĄ

Przestrzeń jest jedną z podstawowych cech materii. Jej widzenie nie jest zeterminowane tylko poprzez sposób postrzegania otaczającej nas rzeczywistości w sensie fizycznym. Organizacja przestrzeni jest uwarunkowana również przez porządek kulturowy, a sposób jej konstruowania odwzorowuje organizację społeczną.

Działanie pedagogiczne, zawsze ułożone w określonej czasoprzestrzeni, zyskuje dzięki niej dodatkowy wymiar kulturowy. Jakość i siła tych oddziaływań posiadają moc zmiany przestrzeni. Owa współzależność rodzi wiele implikacji dla ukazania wielowątkowości dialektycznego związku kształcenia z kształtowaniem tożsamości młodego człowieka, w odniesieniu do miejsca, w którym ten proces się odbywa. Tożsamość miejsca kształtuje się dzięki dialogicznej relacji, którą z nim nawiązujemy. Miejsce może konstytuować się wokół istotnego dla każdego człowieka kontekstu religijnego, historycznego czy estetycznego.

Percepcja przestrzeni to zatem coś więcej niż tylko nazywanie relacji przestrzennych między przedmiotami, osobami, elementami krajobrazu, zwłaszcza gdy do ich oznaczenia sięgamy po kategorię „miejsca”.

Przestrzeń – pisze Yi-Fu Tuan – jest w zachodnim świecie powszechnie przyjętym symbolem wolności.

Przestrzeń stoi otworem, sugeruje przyszłość i zachęca do działania. Zamknięta i ucłowieczona przestrzeń staje się miejscem. W porównaniu z przestrzenią, miejsce jest spokojnym

<sup>9</sup> *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wyd. Nauk. DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.

centrum ustalonych wartości. Istotom ludzkim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń. (...) Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność: przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugą<sup>10</sup>.

Czerpiąc z teoretycznych inspiracji Yi-Fu Tuana, o szkołę można pytać w kategoriach *przestrzeni miejsc*, „wspólnoty miejsc” czy tylko zrytualizowanych praktyk u-miejscawiania w niej ucznia. Martin Heidegger wiąże kwestię miejsca z zagadnieniem relacji, inicjując w *Byciu i czasie*<sup>11</sup> namysł nad kwestią bycia, analityką bytu, który określa mianem *Dasein*<sup>12</sup>. Zwraca uwagę na relacyjny charakter egzystencji, która „ma miejsce”, odbywa się w pewnym miejscu, w relacji do miejsca. Egzystencję człowieka wyróżnia relacyjne zaangażowanie w świat, swoista „łączność” ze spotkanymi w nim bytami. Egzystencja ludzka i miejsce oraz relacja zachodząca między nimi zostają uwypuklone wtedy, gdy Martin Heidegger mówi w swych tekstach wprost o „przestrzenności”<sup>13</sup>. Autor wprowadza kategorię „okolicy”, tłumacząc, że „miejsce otwiera każdorazowo okolicę, skupiając rzeczy w ich wspólnej przynależności do niej”<sup>14</sup>. Okolica pozwala istnieć miejscom w określonej z sobą relacji, z każdym razem zyskując dzięki nim odmienny charakter.

Rozważania o imperatywie relacyjności można odnaleźć w pracach francuskich filozofów, zwłaszcza Jacques’a Derridy, który wykładnie swoich poglądów na temat miejsca prezentuje w tekście *Chora*, będącym analizą platońskiego *Timajosa*<sup>15</sup>. Podobnie jak „okolica”, „chora” tworzy jedynie miejsce dla tego, co może się zdarzyć, pozwala rzeczom mieć miejsce.

Miejsce warunkuje zatem istnienie rzeczy, która przecież musi gdzieś się „znajdować”, zgodnie z klasyczną Arystotelesowską wykładnią miejsca. Jej współczesna wersja uokowuje w niej człowieka w relacji do samego siebie oraz do Innego/Drugiego. Słowami Józefa Tischnera można by wyrazić sens owego ulokowania w następujący sposób: „człowiek, mówiąc, kim jest, odsłania to, gdzie jest, dodając później też, wobec kogo”<sup>16</sup>.

Stopniowo zatem w filozoficznych rozważaniach przechodzimy do odkrywania miejsca jako fragmentu ludzkiego doświadczenia, „miejsca interakcji”, „spotkania”, „przestrzeni pomiędzy”, odzwierciedlanych w poglądach Emmanuela Levinasa czy Martina Bubera. Wymiar relacyjny przestrzeni sprzyja poszukiwa-

<sup>10</sup> Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, PIW, Warszawa 1987, s. 75.

<sup>11</sup> M. Heidegger, *Bycie i czas*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 10.

<sup>12</sup> *Dasein* to „jestestwo”, które Bogdan Baran, tłumacz *Bycia i czasu*, przekłada w niektórych kontekstach jako „bycie-tu-oto” lub „bycie-tu”.

<sup>13</sup> M. Heidegger, *Sztuka i przestrzeń*, przeł. C. Woźniak, „Principia” 1991, t. 3, s. 119–130.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 126.

<sup>15</sup> Platon, *Timajos. Kritias*, tłum. P. Siwek, PWN, Warszawa 1986, s. 19–128.

<sup>16</sup> J. Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2003, s. 319–320.

niom zmierzającym do potwierdzenia przez człowieka własnego istnienia, samoaktualizacji czy autoidentyfikacji. Jeżeli to jeszcze w ogóle możliwe, to na pewno nie dzieje się w „nie-miejscach” (*non-lieux*), znamienych dla hipernowoczesności, niosących poczucie osamotnienia<sup>17</sup>.

Powyższe uwagi pozwalają dojrzeć rozległość perspektywy, z której można spoglądać na zagadnienie przestrzenności życia człowieka, także funkcjonowania ucznia i nauczyciela w szkole<sup>18</sup>. O jego jakości decydują proporcje relacji kształtujących się między tymi przestrzeniami. Jak zauważa Anna Przeclawska, przestrzeń naszego życia rozciąga się pomiędzy dwiema bardzo oddalającymi się współcześnie perspektywami: mikro i makro. Zmiany w poglądach na naturę przestrzeni i łączące się z nimi przemiany w komunikacji społecznej, odnotowywane w nowożytnych naukach społecznych i humanistycznych, owocują podejmowaniem studiów podnoszących pytania o uwarunkowania efektywności pracy instytucji edukacyjnych, opartych na nowych podstawach teoretycznych i kryteriach badania przestrzeni<sup>19</sup>.

W świetle poczynionych założeń przestrzeń szkoły można opisać jako układ odniesień, kulturowych, emocjonalnych i społecznych, wykorzystując do tego celu wspomnianą kategorię „miejsca”, użyteczną w analizach wielu problemów natury pedagogicznej<sup>20</sup>.

Na gruncie pedagogiki jako pierwsza nasuwa się myśl o możliwości i potrzebie wykorzystania potencjału edukacyjnego i animacyjnego miejsc znaczących kulturowo, ważnych dla kształtowania społecznej spójności. Znaczenie edukacji środowiskowej jest, obok innych działań animacyjnych zmierzających do budowania i rozwijania lokalnych wspólnot, istotnym czynnikiem podnoszącym poziom społecznej aktywności. Jest to szeroka perspektywa dla refleksji pedagogicznej, nasycona na przykład odniesieniami do małych ojczyzn.

Problem odpowiedzialności poszukiwania własnego miejsca jest zagadnieniem nabrzmiałym od kontekstów. Metaforycznie postawione pytanie: „czy odnalazłeś już swoje miejsce w życiu?” przywołuje obrazy miejsc istotnych z perspektywy jednostkowych biografii. Ojczysty kraj, rodzinne miasto, własny dom

<sup>17</sup> M. Augé, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

<sup>18</sup> Pedagogika miejsca to kolejna interesująca teoretyczna perspektywa badań nad edukacją, która ugruntowuje swoją pozycję w obszarze nauk o edukacji dzięki Marii Mendel. (*Pedagogika miejsca...*, M. Mendel, *Obrazy w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Obraz. Przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*, red. M. Mendel, M. Ejsmont, B. Kosmalska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, oraz M. Mendel, *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012).

<sup>19</sup> A. Przeclawska, *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro i makro*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przeclawska, W. Theiss, Żak, Warszawa 1999.

<sup>20</sup> A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Impuls, Kraków 2002.

to miejsca inspirujące do pytań: „kim jestem?” „czego pragnę?” „skąd jestem?” „dokąd zmierzam?”

Przesłanie to można wyrazić słowami Marii Mendel:

Miejsca nie są jedynie tłem do dla spektaklu. One nacechowują zmiany i, odpowiadając na każdą zdjęciową aktywność człowieka, stwarzają go zupełnie tak, jak on tworzy je w wyniku swoich nieustannych ingerencji i mniej lub bardziej spektakularnych przekształceń. Można powiedzieć, że miejsca odnoszą się do nas ze wzajemnością<sup>21</sup>.

Duch miejsca tylko potencjalnie tkwi w samej przestrzeni. Doświadczenie miejsca wymaga aktywności człowieka, ma zatem charakter dynamiczny, rodzi się wobec naszego dostrzeżenia potrzeby zakorzenienia w świecie. Fenomen istnienia takich miejsc kojarzony jest często z *genius loci*, opiekuńczą siłą kształtującą odrębność i wyjątkowość wydzielonych fragmentów przestrzeni. Jak zobiektywizować istnienie takich miejsc? Jak zaplanować badania, zwłaszcza wśród nastolatków, i wpisać w nie szkołę?

Wyróżnione przez młodego człowieka miejsca ważne kierują nas do jego świata wartości, do sposobu percepcji przekraczającej doświadczenie samego miejsca.

## BEZPIECZNA SZKOLNA PRZESTRZEŃ

Powszechnie wiadomo, że środowisko uczenia się powinno być zorganizowane według czytelnych zasad, wprowadzających porządek w funkcjonowanie społeczności szkolnej. Uczenie się uczniów w dużym stopniu zależy od organizacji procesu nauczania. Konieczne jest myślenie o tym, jakie tworzyć warunki, jakie podejmować działania, jak wykorzystać wyniki badań, aby motywować i inspirować uczniów do samodzielnej pracy, gwarantującej autentyczny proces uczenia się. Nauczanie w szkołach osiągających dobre rezultaty ma wyraźnie określone zadania, także w kontekście tych, które wiążą się z organizacją szkolnej przestrzeni.

Katalog zadań dyrektora i nauczycieli w zakresie zapewnienia właściwych warunków nauki, wychowania i opieki jest obszerny. Do zasadniczych należy kwestia obowiązku rzetelnego realizowania zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę.

Przykładem działań ukierunkowanych na ten problem są stworzone w poprzednich latach rządowe programy: obowiązujący w 2007 roku program „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”, zastąpiony w 2008 roku programem

<sup>21</sup> M. Mendel, *Wstęp*, [w:] *Pedagogika miejsca...*



„Bezpieczna i przyjazna szkoła”. Pierwszy z nich koncentrował się w dużej mierze na diagnozie zjawiska przemocy i agresji w instytucjach edukacyjnych. Promował wprowadzenie monitoringu do szkół, upowszechniał procedury postępowania w przypadkach zachowań szczególnie niebezpiecznych, postulował utworzenie funkcji koordynatora do spraw bezpieczeństwa w szkołach.

Program „Bezpieczna i przyjazna szkoła” w znacznie większym stopniu akcentuje potrzebę niwelowania zjawiska przemocy oraz agresji w szkołach i placówkach, wzmocnienia relacji interpersonalnych i tworzenia sprzyjającego budowaniu wspólnoty klimatu społecznego w szkole. Działania pedagogów powinny być, zgodnie z zamierzeniami tego programu, skierowane na likwidowanie przyczyny problemu, a nie jedynie na minimalizowanie przejawów przemocy<sup>22</sup>.

Poczucie bezpieczeństwa ucznia należy zatem rozpatrywać w kategoriach wartości, której znaczenie nieustannie wzrasta. Szkoła ma zapewnić bezpieczną naukę i jednocześnie przygotować młodego człowieka do tego, by kierował się na co dzień zasadami bezpieczeństwa, pielęgnując je także w dorosłym życiu. W tym kontekście bezpieczeństwo ucznia rozpatrywać można jako stan, czyli poczucie bezpieczeństwa danej jednostki, oraz proces, czyli działania rozłożone w czasie, prowadzące do zapewnienia poczucia bezpieczeństwa podmiotu, który zaczyna żyć zgodnie z wykładnią wpojonych mu zasad.

Poczucie bezpieczeństwa ucznia jest stanem subiektywnym, który nie musi korespondować ze środkami zapewniającymi bezpieczeństwo, wykorzystywanymi w instytucjach edukacyjnych. Przekonanie o braku zagrożenia pozostaje więc wielokrotnie tylko złudzeniem, uniemożliwiając postrzeganie rzeczywistych faktów i realnych niebezpieczeństw.

Spektakularnym przykładem jest montowanie zamków zatraskowych w drzwiach pokoju nauczycielskiego czy salach szkolnych. Ani przepisy oświatowe, ani te, które dotyczą bezpieczeństwa w szkole, nie mówią nic na ten temat. Rozwiązania te nie są więc niedozwolone. To po prostu sprawa szkoły, która chce w taki sposób chronić swoje mienie. Głośno jednak nie rozprawia się o wychowawczych aspektach tego rodzaju praktyk grodzenia przestrzeni. Milczeniem pomija się fakt radzenia sobie z pomocą owych zatrasków ze spóźnieniami uczniów na lekcje. Zamknięte drzwi komunikują uczniowi brak możliwości wejścia do klasy po dzwonku, zwłaszcza jeżeli wraca z „dymka na hangarze” (określenie ucznia – badania własne). Ten sam proceder dotyczy również zamykania drzwi wejściowych do szkoły, otwieranych na przykład przez zaprzyjaźnioną woźną czasami za przysłowiową „złotówkę” (badania własne)<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Na wniosek MEN Rada Ministrów 30 sierpnia 2012 r. przyjęła *Aneks do programu Bezpieczna i przyjazna szkoła*, w którym rozszerzono zakres działań o zadania dotyczące między innymi promocji zdrowia, kształtowania kompetencji kulturowych dzieci i młodzieży, zapobiegania nadwadze i otyłości.

<sup>23</sup> J. Nowotniak, *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Impuls, Kraków 2012.

Równie wymowny jest napis na kartce powieszony na drzwiach pokoju nauczycielskiego: „Przerwa to czas uczniów, ale także nauczycieli – prosimy nie pukać” (badania własne), „jakby w zalewie szczegółów, związanych z wszelkimi możliwymi miejscami na świecie zaczyna nas obchodzić coraz częściej właściwie tylko szczegół miejsca własnego”.

W kategoriach antropologicznych można niektóre z tych faktów zinterpretować naturalną potrzebą tkwiącą w naturze wszystkich ludzi, określaną mianem terytorializmu – człowiek rości sobie prawo do pewnego obszaru i broni go przed intruzami<sup>24</sup>. Sposoby funkcjonowania ucznia i nauczyciela w przestrzeni mogą być źródłem komunikatów o podstawowych potrzebach człowieka i frustracjach związanych z niemożnością ich zaspokojenia.

Problem ten w szerszej perspektywie odnosi się do zagadnienia, które jest współcześnie głośno artykułowane w analizach rzeczywistości społecznej, czyli faktu umowności granic posiadanych przez ludzi terytoriów. Granice między tym, co prywatne i publiczne, przestają być tak jednoznaczne i łatwe do utrzymania, także w instytucjach publicznych<sup>25</sup>. Za pomocą kategorii „prywatność”<sup>26</sup> można by zatem skonstruować narzędzie umożliwiające opis przestrzeni społecznych szkoły i z powodzeniem odnieść wyniki do poziomu realizacji wymagań określonych dla instytucji edukacyjnych przez państwo.

Problem potęgowany jest jeszcze przez monitoring szkolny, urastający do podstawowego, obok krat i zamków zatraskowych, środka zapewniającego bezpieczeństwo w szkole. Zamożniejsze szkoły, kierujące się finansowymi kryteriami doraźnej użyteczności, wyposażyły członków szkolnej społeczności w identyfikatory elektroniczne sprawdzane przy wejściu i wyjściu z placówki oraz w dodatkową ochronę zapewnianą przez firmy zewnętrzne.

Często zatem myślenie o bezpieczeństwie w szkole ma wymiar zamykania i grodzenia przestrzeni. Panoptyczny model władzy Bentham – Foucaulta, w którym „niewielu” kontroluje „setki innych” niemogących „uciec”<sup>27</sup>, wydaje się niestety jednym z dominujących wątków w uczniowskich wypowiedziach (badania własne), wskazujących na zakazy i nakazy dotyczące na przykład bezpiecznego sposobu spędzania przerw<sup>28</sup>.

Architektura stanowi odzwierciedlenie ładu psychicznego<sup>29</sup>, jej funkcja nie może zawierać się tylko w archetypie „bezpiecznej jaskini”, służącej przetrwaniu. Poczucie bezpieczeństwa jest kategorią subiektywną i podatną na indywidualne

<sup>24</sup> E. Hall, *Ukryty wymiar*, Muza, Warszawa 2003, s. 131–144.

<sup>25</sup> H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*, Aletheia, Warszawa 1994.

<sup>26</sup> Z. Zaleski, *Psychologia własności i prywatności*, Żak, Warszawa 2003.

<sup>27</sup> Z. Bauman, *Globalizacja*, PIW, Warszawa 2000, s. 43.

<sup>28</sup> J. Nowotniak, *op. cit.*

<sup>29</sup> A. Bańka, *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*, Gemini, Poznań 1999, s. 6–7.

zróźnicowania, a środowisko szkolne jest tylko jednym ze środowisk, które ostatecznie kształtują jego poziom. Zbiorowej refleksji umyka myśl niezwykle cenna, a zbyt często zaniechana w organizowaniu szkolnej przestrzeni – że bezpieczeństwo wymaga troski o wolność, bez której nie może też obyć się odpowiedzialność, o czym pisano w pierwszej części tekstu.

Wiele w tej kwestii mogą zmienić badania ewaluacyjne, które należałoby zaplanować w taki sposób, aby kwestię bezpieczeństwa w konkretnej szkole rozpatrywać w związku ze zjawiskiem zagrożenia, które pojawia się w danej placówce edukacyjnej. Źródła owych zagrożeń są mniej lub bardziej uświadamiane przez młodego człowieka i jego nauczyciela. Jednym z nich jest dzielenie przestrzeni w sposób, który hamuje aktywność ucznia. Zgodnie z tezą, że szczególną rolę w procesie budowania poczucia bezpieczeństwa personalnego odgrywa kreatywność jednostki<sup>30</sup>, rozumiana jako twórczość codzienna, można by umożliwić uczniowi aktywny udział w tworzeniu bezpiecznej, przyjaznej przestrzeni lub choćby dopytać o jego punkt widzenia na ten temat.



Fotografia 1. Szkolny korytarz – zdjęcie wykonane przez ucznia

Źródło: J. Nowotniak, *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Impuls, Kraków 2012, s. 163.

<sup>30</sup> A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok 2004. Wspomniana autorka podkreśla dużą rolę kreatywności i twórczego stosunku do życia w osiągnięciu poczucia bezpieczeństwa personalnego.

Patrząc na problem w kategoriach wymagań (zwłaszcza wymagania 4 „Uczniowie są aktywni”), trudno sobie wyobrazić sytuację, w której sfrustrowany na przerwach uczeń, postulujący – co jest dziś raczej zadziwiającym faktem – możliwość swobodnego poruszania się w czasie ich trwania, zaskakiwał tak pożądaną aktywnością na lekcji. Konieczność stworzenia młodemu pokoleniu warunków do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły we wszystkich wymiarach wymaga też zmiany sposobu konotowania słowa „aktywność” na przerwach.

Tezę, zgodnie z którą przestrzeń szkolna wymyka się niekiedy racjonalnej refleksji, poprę jeszcze wnioskami zgromadzonymi na podstawie analizy materiału wizualnego (zdjęcia podświetlanego plafonu zawieszzonego na szkolnym korytarzu w 2000 roku, wykonanego przez ucznia tej szkoły, pokazującego miejsce, którego nie lubi<sup>31</sup>) oraz analizy krótkich wypowiedzi pisemnych i wywiadów przeprowadzonych ze studentami I roku uzupełniających studiów magisterskich (N = 157, kierunek: pedagogika) analizujących, dziesięć lat później, Fotografię 1.

Studenci w znaczącej większości nie utożsamiali „władzy nad przestrzenią” z represją. Władza była przez nich rozumiana jako zewnętrzna wobec podmiotu, który jej nie ustanawia, a jedynie mu podlega. Nie ma jednak mowy o ucisku czy zniewalaniu, respondenci wyrażali powszechnie zgodę na taką formę reprezentacji władzy, a grono pedagogiczne, decydując się na tenże plafon, chciało „uporządkować przebieg szkolnego dnia” (wypowiedź badanego). „Władza robi porządek” to dominująca metafora, „nikt nie lubi pracować w hałasie, więc tego rodzaju sygnalizacja świetlna podczas trwania lekcji mogłaby przypominać o właściwym zachowaniu uczniom” (jedna z wielu podobnych w tonie wypowiedzi respondentów). Młodzież podawała przykłady tabliczek wskazujących wyjścia ewakuacyjne jako podobne formy podświetlanych komunikatów.

Tylko w kilkunastu przypadkach studenci zwrócili uwagę, że w imię bezpieczeństwa nadużywa się władzy i generuje sytuacje równie niebezpieczne, a może nawet o większym stopniu ryzyka niż w tym przypadku – uwagi dotyczyły ograniczania swobód obywatelskich.

Zaledwie w kilku wypowiedziach można odnaleźć sposób odczytania, akcentujący opozycję między władzą a wolnością: bycie wolnym oznacza niepodleganie władzy afirmującej opresyjne formy ingerowania w przestrzeń szkoły. Respondenci ci nie negowali możliwości podlegania władzy w ogóle – zgadzali się na nie w stopniu koniecznym – zwracali jednak uwagę na brak możliwości negocjowania uprawnień. Pisali przy okazji o przykładach nieprzestrzegania, a nawet łamania praw na terenie szkoły, łącząc je z niesprawiedliwością całego systemu, rzadziej – konkretnych nauczycieli.

<sup>31</sup> J. Nowotniak, *op. cit.*, zdjęcie znajduje się na s. 106.

Odwołując się do tekstów Michela Foucaulta, można w dużym skrócie na potrzeby tego szkicu pokazać, jak pracuje kategoria „władzy”. Należy pamiętać, że Foucault próbował wyjść poza perspektywę normatywną w myśleniu o władzy, której głównym celem jest stanowienie prawa, będącego formą uzasadnienia dla istnienia władzy w ogóle. Wykorzystując teksty Foucaulta, można by było raczej w tym wypadku dokonać analizy sygnalizowanych przez studentów form oporu wobec tak jaskrawego przykładu władzy nad przestrzenią, które się jednak nie pojawiły. Opór właśnie ujawnia stosunki władzy, umiejscawia je, odkrywa mechanizmy działania. W świetle poglądów francuskiego myśliciela mamy tu ewidentnie do czynienia ze zwizualizowanymi „taktykami dominacji”<sup>32</sup>, które – jak się wydaje – spełniają kilka zadań: sygnalizator świetlny informuje o tym, co jest niedozwolone na terenie szkoły. Kartka na drzwiach do pokoju nauczycielskiego z napisem: „Prosimy nie przeszkadzać” odstrasza potencjalnych gości.

Gałka w drzwiach do pokoju nauczycielskiego czy sali lekcyjnej nieomal zaprzecza temu, po co istnieje<sup>33</sup>. Jest wiele tematów, które powinny być w szkole przemilczane, zwyczajnie milczy się o tym, co jest zakazane, jest to zmowa milczenia nad zakazem, o którym wszyscy wiedzą. Następuje niema cenzura zachowań, na przykład poprzez spojrzenia – władza wie, że wypowiedzenie zakazu wywołałoby opór. Foucault powiedziałby o „grze tego, co legalne i nielegalne”. Tu też najwyraźniej widać podstawowe uwikłanie władzy/wiedzy: władza produkuje wiedzę (pamiętajmy o szerszym znaczeniu: nie ma wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy<sup>34</sup>).

Studenci opisujący fotografię w naturalny sposób sięgali po określenie „władze szkolne”, nie tłumacząc, co i kogo mają na myśli. Foucault też nie odpowiada wyczerpująco na pytanie, czym jest władza; zapytuje raczej, co władza z nami robi, i odsłania jej mechanizmy.

Perspektywa ta pozwala skoncentrować się na tym, jak całożyciowa edukacja kształtuje także poprzez sposoby gospodarowania przestrzenią podmiotowość uczących się (jeżeli w ogóle) w kontekście codziennych strategii i praktyk nakierowanych na utrzymanie zastanego ładu społecznego.

Odczytanie znaczenia świetlnego plafonu uzmysławia nam jedno z najbardziej niepokojących zjawisk: pozory poczucia bezpieczeństwa często są kształtowane siłą fałszywych przesłanek. Niezgodność między rzeczywistością a obrazem tej rzeczywistości, wiodąca do błędnego przekonania na jej temat, w rezultacie generuje błędy jej rozpoznania. Obniża także efektywność działań podjętych w celu

<sup>32</sup> M. Foucault, *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady*, KR, Warszawa 1998, s. 34.

<sup>33</sup> Są to trzy rodzaje zakazu opisane przez Foucaulta w: *Wola wiedzy*, tłum. B. Banasiak, K. Matuszewski, [w:] *idem, Historia seksualności*, Czytelnik, Warszawa 1995, s. 76.

<sup>34</sup> M. Foucault, *Nadzorować i karać*, tłum. T. Komendant, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998, s. 29.

niwelowania zagrożenia wynikającego z powiązania zdolności przekraczania nas samych z intensyfikacją stosunków władzy.

Ta i inne podobne fotografie wykonane przez polskich uczniów, zebrane w ciągu kilku lat moich badań, są świadectwem dosłownego umiejscowienia młodego człowieka w przestrzeni szkoły, określającego bardzo precyzyjnie jego rolę – co artykułuje tylko nieliczna grupa przyszłych pedagogów. Wydaje się, że pozostali nie dostrzegają jednoznacznej egzemplifikacji edukacji skierowanej na kształtowanie urzędników instytucji totalitarnych, zorientowanych na realizację przymusu wydajności jako organizatora przestrzeni społecznej, także w jej sensie fizycznym, poruszających się tymczasem w szkolnym mundurku, w ciszy, miarowym ruchem przemierzając szkolne korytarze. Sądząc z wypowiedzi większości badanych studentów, przymysł pedagogiczny skierowany przeciw myśleniu krytycznemu działa skutecznie, niwelując możliwość dokonywania samodzielnych wyborów na rzecz akceptacji jedynych możliwych rozwiązań.

## **AUTOEWALUACJA JAKO ŹRÓDŁO ODPOWIEDZIALNOŚCI NAUCZYCIELA**

Każda grupa społeczna lub zbiorowość, nawet luźna i krótkotrwała, identyfikuje się z określoną przestrzenią o podstawowym dla niej znaczeniu<sup>35</sup>. Dopytywanie o znaczące i symboliczne elementy związków uczniów i nauczycieli z konkretnymi miejscami, to, jak naznaczają je swoją obecnością, codzienną i odświętną, może się stać przedmiotem wartościowej autoewaluacji<sup>36</sup>. Znaczenie praktyk ewaluacyjnych w odniesieniu do zasygnalizowanych niebezpieczeństw, wypaczających ideę bezpiecznej szkoły, polega na umożliwieniu precyzyjnego nazwania problemu, bez czego trudno nawet mówić o inicjacji zmiany.

W analizach pożytków płynących z ewaluacji wewnętrznej podkreśla się aktywizowanie nauczycieli do uporządkowania własnych priorytetów i połączenie ich z celami szkoły poprzez samodzielny namysł nad własną aktywnością zawodową. Warunkiem powodzenia tego znaczącego przedsięwzięcia jest zaangażowanie osób biorących w niej udział w budowanie wiedzy na temat własnej praktyki zawodowej. Autoewaluacja wiąże się z bardzo dużym zakresem autonomii, czyli wolności w zakresie wyboru tematów, celów, kryteriów czy metod pracy. Uczynienie z niej elementu samodoskonalenia i przekonanie nauczyciela o osobis-

<sup>35</sup> P.L. Berger, T. Luckman, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa 1983, s. 23 i n.

<sup>36</sup> Henryk Mizerek uważa, że termin „autoewaluacja” lepiej oddaje ducha działania ewaluacyjnego niż „ewaluacja wewnętrzna”. W swoim tekście będę używać tych dwóch określeń zamiennie.

tych pożytkach wynikających z tej pracy wpływa na transformację kultury organizacyjnej całej szkoły.

Wymagania sprzyjają podejmowaniu dyskusji nad potrzebą nieustanego dokonywania przez pedagogów wyborów inicjujących poznanie i zmianę we własnej praktyce edukacyjnej. Są wyraźną zachętą do lokowania źródła własnych niepokojów w praktyce badawczej (autoewaluacyjnej) nauczycieli oraz odpowiedzialnego wdrażania własnych udoskonaleń do procesu kształcenia.

Sposoby organizacji przestrzeni każdej szkoły, podobnie jak działania służące sprostaniu wymaganiom, są składnikami pewnej całościowej wizji kształcenia (co bywa faktem mniej lub bardziej uświadomionym przez grona pedagogiczne). Jakość gospodarowania przestrzenią staje się odzwierciedleniem porządku wykraczającego poza dosłowne obrazowanie, istotnego, bo kategorie „miejsca” i „tożsamości” wiążą się w tym kontekście dość jasno.

Różnorodne formy autoewaluacji umożliwiają dialog oraz zdobywanie autonomii uczącej się społeczności. Najbardziej zróżnicowany wewnętrznie jest nurt badań ewaluacyjnych mieszczący się w nawiązującym do teorii krytycznej paradygmacie transformatywnym. Badania tego typu odwołują się do założeń ontologicznych i epistemologicznych paradygmatu radykalnego humanizmu<sup>37</sup>. Rodowód intelektualny metod wizualnych, z powodzeniem wykorzystywanych w autoewaluacji sięga socjologii<sup>38</sup> i antropologii<sup>39</sup>. Obrazy z coraz większą siłą stają się nośnymi elementami narracji człowieka o świecie i formą globalnej komunikacji. Ta ogromna potrzeba wizualizowania świata przez współczesnego człowieka stanowi poważne wyzwanie dla badaczy życia społecznego.

Ewaluacja wewnętrzna ma moc demokratyzowania szkolnej rzeczywistości. Nawet jeżeli nie kończy się wprowadzeniem znaczących zmian w proces nauczania czy wychowania w danej szkole, jest źródłem refleksji służącej uświadomieniu sobie owych ukrytych wymiarów procesu kształcenia, stanowiących sedno procesu badania ewaluacyjnego. Autoewaluacja daje szansę na pokonywanie własnych ograniczeń, jest miarą odwagi w podejmowaniu wyzwań, gromadzeniu i komunikowaniu wiedzy pełniącej wiele funkcji, na przykład podejmowaniu innowacyjnych projektów edukacyjnych, takich jak powstała w Polsce idea wprowadzania systemu powszechnej edukacji architektonicznej. Edukacja ta jest szansą na dotarcie do wiedzy i uformowanie swojego stanowiska w kwestii własnego miej-

---

<sup>37</sup> H. Mizerek, *Dyskretny urok ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w edukacji. Jak być jeszcze lepszym*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 45.

<sup>38</sup> *Do zobaczenia. Socjologia wizualna w praktyce badawczej*, red. J. Kaczmarek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008; *Kadrowanie rzeczywistości. Szkice z socjologii wizualnej*, red. J. Kaczmarek, Wydawnictwo UAM, Poznań 2004.

<sup>39</sup> K. Olechnicki, *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.

sca w świecie, w obszarze relacji społecznych, na rozwój wymiarze osobowym. Inkluzja formowanych w toku takiej edukacji postaw do grupy podstawowych kompetencji kształcenia dzieci i młodzieży wydaje się ważnym i interesującym wyzwaniem<sup>40</sup>.

Ewaluacja nie zawsze musi przyjmować formę ewaluacji konkluzywnej, czyli skupionej analizie rezultatów działania<sup>41</sup>; ewaluacje przyjmują różne oblicza<sup>42</sup>, co jest związane z faktem istnienia kilku generacji badań ewaluacyjnych. Ewaluacjom procesu czy ewaluacjom formatywnym przypisuje się funkcje rozwojowe<sup>43</sup> i podkreśla ich wpływ na samoświadomość uczestników ewaluowanego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej. Leszek Korporowicz ujmuje ten aspekt badań ewaluacyjnych w następujący sposób: „ujawnienie i zrozumienie ewaluowanej rzeczywistości może być jednym z akceptowanych celów działań ewaluacyjnych”<sup>44</sup>.

Tak rozumiana ewaluacja jest jednocześnie procedurą i dialogiem, każdy jej etap, od momentu projektowania podstawowych elementów, jakimi są wybór obiektu, kluczowych pytań, kryteriów i celów, po sposoby zastosowania, sprzyja wielokrotnemu namysłowi nad procesem kształcenia<sup>45</sup>.

Zaangażowanie w proces autoewaluacji stanowi zatem szansę dla każdego nauczyciela, który pragnie zrozumieć własne działanie edukacyjne. Uruchamia bowiem myślenie o systemie oświatowym jako o sieci powiązań, zależności i interakcji między ludźmi, instytucjami bezpośrednio lub pośrednio związanymi z procesem uczenia się, w której to sieci nauczyciel może odnaleźć swoje miejsce.

Ewaluowanie życia szkoły jest niebagatelnym i trudnym zadaniem poznawczym, wymagającym rzetelnego opisu. Ewaluacja sposobu gospodarowania przestrzenią szkoły spełnia wszystkie te kryteria, co więcej – przynosi zaskakujące odkrycia dla ewaluatorów i ewaluowanych, czyniąc często prostymi odpowiedzi na trudne pytania.

---

<sup>40</sup> 25 grudnia 2005 roku dopuszczono w Polsce do użytku szkolny program nauczania: „Dialog z otoczeniem – edukacja architektoniczna” autorstwa Zofii Bisiak, Dariusza Śmiechowskiego i Anny Wróbel (nr dopuszczenia: DKOS-5002-60/05), który jest przeznaczony dla gimnazjum i możliwy do realizacji w ramach ścieżki międzyprzedmiotowej „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie”. Przykładem państwa, w którym edukacja architektoniczna jest zapisana ustawowo od 1993 roku i wspierana przez władze, jest Finlandia.

<sup>41</sup> E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 394.

<sup>42</sup> *Autoewaluacja w szkole...*

<sup>43</sup> H. Simons, *Samoewaluacja szkoły*, [w:] *Ewaluacja w szkole*, wybór tekstów, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 59.

<sup>44</sup> L. Korporowicz *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, oraz L. Korporowicz, *Ewaluacja w reformie systemu edukacji*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 9.

<sup>45</sup> *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, red. A. Haber, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2007.



## ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, należy podkreślić, że pod wpływem nowych technologii ulega zmianie charakterystyka podstawowych wymiarów czasoprzestrzeni. Wielość światów, w których żyje współczesny uczeń, stała się faktem, potrzebne są więc wielopoziomowe transformacje przestrzeni edukacyjnej. Nowy typ uporządkowania daje możliwość współistnienia różnych form i wymiarów rzeczywistości przestrzennej. Szkoła nie powinna się stać muzeum kredy, ale równie niebezpieczne może okazać się przebalansowanie aktywności ucznia w przestrzeń wirtualną – priorytetem wydaje się potrzeba zachowania równowagi. Odkrywanie warunków przekształcania struktury i dynamiki przestrzeni, w której żyje współczesny uczeń, pozwala określić moment, w którym klasa szkolna zaczyna być postrzegana jako niemiejsce, zmieniając relację podmiotowego świata życia ucznia nie tylko z tożsamością osobową, ale i zbiorową. Intencjonalny proces kształtowania osobowości dziecka musi uwzględniać warunki jego realizacji. Podporządkowanie różnych form przestrzeni, pojawiających się w życiu dziecka czy młodego człowieka, ujawnia także przyjętą przez nich gradację wartości.

## BIBLIOGRAFIA

- Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym*, Aletheia, Warszawa 1994.
- Arendt H., *Odpowiedzialność i władza sądenia*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2006.
- Augé M., *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Autoewaluacja w szkole*, red. E. Tołwińska-Królikowska, ORE, Warszawa 2010.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Bańka A., *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*, Gemini, Poznań 1999.
- Bauman Z., *Globalizacja*, PIW, Warszawa 2000.
- Berger P.L., Luckman T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa 1983.
- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Do zobaczenia. Socjologia wizualna w praktyce badawczej*, red. J. Kaczmarek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, red. A. Haber, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2007.

- Foucault M., *Wola wiedzy*, tłum. B. Banasiak, K. Matuszewski, [w:] M. Foucault, *Historia seksualności*, Czytelnik, Warszawa 1995.
- Foucault M., *Trzeba bronić społeczeństwa*, *Wykłady*, KR, Warszawa 1998.
- Foucault M., *Nadzorować i karać*, tłum. T. Komendant, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998.
- Fromm E., *Serce człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Hall E., *Ukryty wymiar*, Muza, Warszawa 2003.
- Heidegger M., *Sztuka i przestrzeń*, tłum. C. Woźniak, „Principia” 1991, t. 3.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku. O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, WL, Kraków 1998.
- Kadrowanie rzeczywistości. Szkice z socjologii wizualnej*, red. J. Kaczmarek, Wydawnictwo UAM, Poznań 2004.
- Korporowicz L., *Ewaluacja w reformie systemu edukacji*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 9.
- Korporowicz L., *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Kozielecki K., *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Jacek Santorski & Co, Warszawa 1995.
- Marek L., *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Mendel M., *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Mendel M., *Obrazy w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Obraz. Przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*, red. M. Mendel, M. Ejsnont, B. Kosmalska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Mizerek H., *Dyskretny urok ewaluacji*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Impuls, Kraków 2002.
- Nowotniak J., *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Impuls, Kraków 2012.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Olechnicki K., *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.

- Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
- Platon, *Timajos. Kritias*, tłum. P. Siwek, CPWN, Warszawa 1986.
- Przeclawska A., *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro i makro*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przeclawska, W. Theiss, Żak, Warszawa 1999.
- Rose G., *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Simons H., *Samoewaluacja szkoły*, [w:] *Ewaluacja w szkole*, wybór tekstów, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Śliwerski B., Milerski B., *Leksykon PWN, Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Tischner J., *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2003.
- Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, PIW, Warszawa 1983.
- Zaleski Z., *Psychologia własności i prywatności*, Żak, Warszawa 2003.

MARTA CHRABĄSZCZ

## NAUCZYCIEL JAKO PRZYWÓDCA EDUKACYJNY. WOLNOŚĆ – ODPOWIEDZIALNOŚĆ – SKUTECZNOŚĆ

### WPROWADZENIE

„Jak być jeszcze lepszym?”<sup>1</sup>, „Jak pomóc nauczycielom/uczniom stać się jeszcze lepszymi?”, „Jak podnieść efektywność procesu uczenia się?” – to pytania, które powinien zadać sobie każdy, kto zajmuje się edukacją. Szukanie na nie odpowiedzi jest bowiem drogą do realizacji idei przywództwa edukacyjnego.

**Przywództwo edukacyjne** jest zagadnieniem stosunkowo nowym w naukach o zarządzaniu. Na szczególną uwagę zasługują w tym względzie: model zaproponowany przez Grzegorza Mazurkiewicza<sup>2</sup>, prace Joanny Madalińskiej-Michalak, przynoszące wiele wyjaśnień dotyczących tego, jak definiować przywództwo edukacyjne, przedstawiające standardy przywództwa i sposób odgrywania tej roli przez dyrektorów szkół<sup>3</sup>. W refleksji chcę również przywołać model postępowania zaproponowany przez Stephena Coveya w książkach *7 nawyków skutecznego działania* i *Zasady skutecznego przywództwa*<sup>4</sup>, a kontynuowany w psychologii w pracach Iwony Majewskiej-Opielki<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Zob. *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

<sup>2</sup> Model przywództwa edukacyjnego zaproponowany przez Grzegorza Mazurkiewicza składa się z pięciu elementów: 1) adekwatność do kontekstu, 2) refleksyjność i służebność wobec ludzi i instytucji, 3) uszanowanie autonomii i różnorodności, 4) ciągle wspieranie partycypacji i dialogu, 5) szczególna koncentracja na uczeniu się i rozwoju. G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

<sup>3</sup> J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, [http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=82&Itemid=1650](http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=82&Itemid=1650) (dostęp: 26.06.2013); J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 2, s. 33–40.

<sup>4</sup> S.R. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, tłum. I. Majewska-Opielka, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2007; *idem, Zasady skutecznego przywództwa*, tłum. K. Pawłowski, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2011.

<sup>5</sup> I. Majewska-Opielka, *Wychowanie do szczęścia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2010.

Przywództwo edukacyjne wydaje się kluczowym procesem zarządzania edukacyjnego, mającym swoją specyfikę<sup>6</sup>. Mówiąc o przywództwie edukacyjnym, warto się odnieść do trzech pojęć integralnie z nim związanych, a więc **wolności, odpowiedzialności i skuteczności**.

## PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE

Na czym polega przywództwo edukacyjne? Przywództwo edukacyjne to proces zachodzący w grupie, związany z nauczaniem i uczeniem się, wymagający zachowania szacunku dla autonomii i różnorodności uczestników edukacji.

W literaturze przedmiotu przywództwo definiuje się zarówno poprzez cechy i umiejętności lidera, jak i – przede wszystkim – poprzez przyjmowaną przez niego postawę oraz podejmowane działania. Przywódcę edukacyjnego powinna cechować postawa optymistyczna, umiejętność planowania działań, umiejętność dbania o relacje wewnątrzszkolne i zewnętrzne. Do ważnych cech należy między innymi umiejętność słuchania i empatia, zdolność samopoznania, krytyczne spojrzenie na własne przekonania, świadomość słabych i mocnych stron, umiejętność współpracy. Działania charakteryzujące przywódcę edukacyjnego to na przykład: zapewnianie warunków do nauczania i uczenia się poprzez wspólne określenie celów i kierunków uczenia się, inspirowanie, afirmowanie sukcesów, promowanie zmian, koncentracja na priorytetach, stałe uczenie się, monitorowanie i ocena procesów zachodzących w szkole<sup>7</sup>. Przytoczmy kilka przykładowych sądów definiujących przywódcę edukacyjnego: to osoba „która posiada siłę uzewnętrznienia potencjału innych”<sup>8</sup>, „dzieli się swoją władzą i zachęca do jak najlepszego współdziałania, pomagając innym uwierzyć w siebie, zobaczyć i wykorzystać własny potencjał”<sup>9</sup>, powinna ona rozwijać swoją postawę obywatelską, intelektualną wrażliwość i odpowiedzialność profesjonalisty<sup>10</sup>. „Przywództwo edukacyjne wiąże się z wyzwaniem w innych zdolności do jak najlepszego wykonywania zadań, a jednocześnie z poczuciem sensowności, godności, szacunku dla innych i zadowolenia” – stwierdza Grzegorz Mazurkiewicz<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

<sup>7</sup> Por. G. Mazurkiewicz, *Edukacja i przywództwo – modele mentalne jako bariery rozwoju*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 3, s. 63–82.

<sup>8</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne...*, s. 392.

<sup>9</sup> *Idem*, *Edukacja i przywództwo...*, s. 70.

<sup>10</sup> *Idem*, *Zaangażowanie przywódcy warunkiem istnienia przydatnej ewaluacji*, [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 21–22.

<sup>11</sup> *Idem*, *Przywództwo edukacyjne...*, s. 225.

Przywództwo jest więc rozumiane jako proces i cecha decydujące o jakości organizacji, w której uczestnicy wykazują autentyczne zaangażowanie w rozwiązywanie pojawiających się problemów i realizację głównych celów<sup>12</sup>. Aby przywództwo mogło zaistnieć, konieczna jest odpowiednia postawa, wynikająca ze zrozumienia znaczenia pojęć wolności, odpowiedzialności i skuteczności w edukacji.

## WOLNOŚĆ I ODPOWIEDZIALNOŚĆ W EDUKACJI

„A zatem bycie nauczycielem to jakby nakładanie na wolność wędzidła. Gra z wolnością. Cudzą, ale i własną” – pisała Zofia Agnieszka Kłakówna, rozważając problem przymusu i wolności w edukacji<sup>13</sup>. W szkole istnieje szczególne napięcie między wolnością a przymusem. Czy w zorganizowanym, obowiązkowym kształceniu stanowiącym obszar przymusu jest w ogóle możliwa do spełnienia wolność? A jeśli tak, to w jaki sposób? Realizację wolności można upatrywać właśnie w przyjęciu przez szkołę idei przywództwa edukacyjnego, ujmowanego nie tylko z perspektywy dyrektora szkoły, ale także nauczyciela. Wdrożenie przywództwa edukacyjnego wymaga jednak zmiany paradygmatów, dotychczasowych, często głęboko zakorzenionych, modeli mentalnych<sup>14</sup>.

W rozważaniach o wolności i przymusie w szkole warto przywołać koncepcję typów osobowości Kazimierza Obuchowskiego, omawiającą trzy etapy doskonalenia się jednostki ludzkiej – od uprzedmiotowionej postaci „ludzi roli”, przez pośrednią pozycję „ludzi uczenia się”, do podmiotowej koncepcji „ludzi – autorów siebie”<sup>15</sup>. Przedstawiając w uproszczeniu poglądy Obuchowskiego, można stwierdzić, że na pierwszym etapie człowiek postrzega siebie jedynie jako składnik rzeczywistości społecznej, w której przypisano mu pewną rolę („ludzie roli”), na drugim etapie człowiek nie tylko wypełnia swoją rolę, ale także jest zdolny do osobistego samookreślenia się, ma dystans wobec odgrywanych przez siebie ról („ludzie uczenia się”). Ostatni etap doskonalenia się człowieka to „człowiek – autor siebie”, który ma zdolność do tworzenia koncepcji „siebie pożądanego”, poprzez dystans psychiczny wobec siebie może przeciwstawić się temu, kim jest, co pozwala mu na rozwój osobowy. „Człowiek – autor siebie” to jednostka, która „upodmiotawia się zgodnie

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 289.

<sup>13</sup> Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003, s. 81.

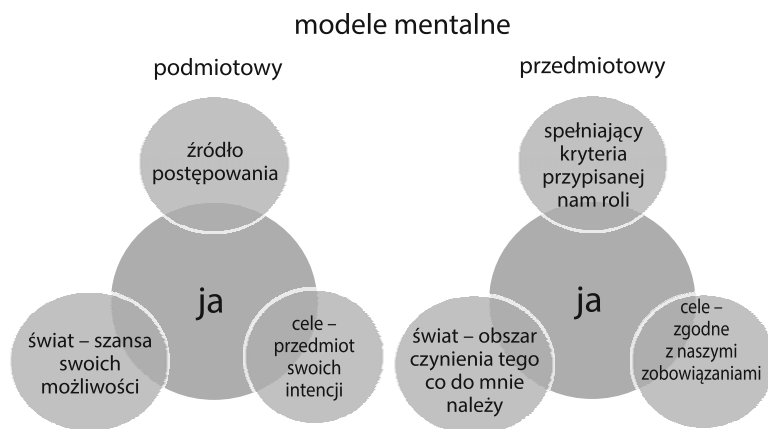
<sup>14</sup> Zob. J. Szomburg, *Jaki model rozwoju, jaka edukacja? Wielkie przewartościowanie*, [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. J. Szomburg, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 9–14.

<sup>15</sup> K. Obuchowski, *Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach roli, uczenia się i o autorach siebie*, [w:] *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Universitas, Kraków 2007, s. 97–116.

z prywatną koncepcją świata i siebie w tym świecie<sup>16</sup>. Jak zaznacza Obuchowski, proces przejścia poprzez kolejne etapy doskonalenia się powoduje stopniowe uwalnianie się człowieka z zależności od innych, ale i zwiększa jego odpowiedzialność za siebie i własne postępowanie wobec świata. Warto dodać, że koncepcja osobowości intencjonalnej<sup>17</sup> zakłada, że człowiek „spełnia się” poprzez relację do innych ludzi, do siebie, do własnych pragnień lub instytucji.

Z kwestią wolności i odpowiedzialności jest więc ściśle związany sposób widzenia świata, przekonania, nasze paradygmaty czy modele mentalne. Można wyróżnić dwa podstawowe standardy widzenia siebie – przedmiotowy i podmiotowy.

W paradygmacie przedmiotowym postrzegamy siebie jako kogoś, kto spełnia kryteria przypisanej roli. W paradygmacie tym cele, które przed sobą stawiamy, są zgodne z naszymi zobowiązaniami, a świat postrzegamy jako obszar do czynienia tego, co do nas należy („ludzie roli”). W paradygmacie podmiotowym sami jesteśmy źródłem postępowania, nasze cele są przedmiotem naszych intencji, a świat postrzegamy jako szansę dla swoich możliwości („człowiek – autor siebie”). Zestawienie podmiotowego i przedmiotowego standardu oceny świata i siebie można przedstawić następująco – por. rycina 1.



Rycina 1. Modele mentalne. Podmiotowy i przedmiotowy standard widzenia siebie i świata

Źródło: opracowanie własne.

Porównując przedstawione modele mentalne, możemy zauważyć, że w życiu występują one przemiennie. Wchodzimy w pewne role, jak na przykład nauczyciela czy dyrektora. Chcemy wypełnić zobowiązania, które z tych ról wynikają, robimy to, co

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 107.

<sup>17</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli jak być sobą*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2000.

do nas należy – prowadzimy lekcje, poprawiamy sprawdziany, wypełniamy sprawozdania, uzupełniamy dokumentację, przygotowujemy do egzaminów i tak dalej. To paradygmat przedmiotowy. I nie unikniemy w życiu postępowania wynikającego z tego paradygmatu. Problem pojawia się wtedy, gdy postępujemy tylko według paradygmatu przedmiotowego. Niewskazane jest jednak również postępowanie zgodne wyłącznie z paradygmatem podmiotowym – wówczas mielibyśmy do czynienia nie z wolnością, lecz z dowolnością. Wskazane, aby w naszym życiu dominował paradygmat podmiotowy. Wówczas nasze zainteresowania, potrzeby stają się bowiem źródłem celów, a świat i różne okoliczności traktujemy jako szansę na rozwój swoich możliwości, szanując jednocześnie i respektując wolność innych. Gdy dominuje u nas paradygmat podmiotowy, potrafimy kreować rzeczywistość, a nie tylko jej ulegać. Wtedy właśnie stajemy się przywódcą, „autorem siebie”. Wymaga to jednak właśnie odpowiedniego modelu mentalnego, opartego na zasadach. „Właściwe zasady są jak kompas – zawsze wskazują drogę” – stwierdza Stephen Covey<sup>18</sup> i dodaje: „Przywództwo oparte na zasadach oznacza siedem nawyków skutecznego działania i związane z nimi zasady, praktyki i procedury”<sup>19</sup>.

Przyjmując samemu podmiotowe standardy oceny siebie i świata, nauczyciel może bowiem pomóc uczniom je wypracować. W projektowaniu edukacyjnym chodzi właśnie o to, by dominował standard podmiotowy, by poprzez intelektualną aktywność stworzyć osobisty model koncepcyjny rzeczywistości, który stałby się podstawą do orientacji w otaczającym świecie, do samodzielności, do umiejętności krytycznego myślenia, do wartościowania. W proponowanym przez Z.A. Kłakównę modelu wychowywania do humanistycznej mądrości istotne jest współlistnienie trzech kategorii – podmiotowości, wolności i odpowiedzialności<sup>20</sup>.

Nauczyciel, będąc w relacji z uczniem, może być podmiotem odpowiedzialności<sup>21</sup>. Fundamentalnym warunkiem zaistnienia odpowiedzialności jest bowiem wolność. „Wolność decyzji i czynów, bycie w centrum działania, posiadanie mocy sprawczej, wrażliwość umożliwiająca rozpoznanie roszczenia i «uznania sprawy za własną»” – to warunki niezbędne, by stać się podmiotem odpowiedzialności<sup>22</sup>. Można powiedzieć, że nauczyciel ma do czynienia z odpowiedzialnością „zdwojoną” – odpowiedzialnością za siebie i odpowiedzialnością za drugiego człowieka. W tym drugim ujęciu odpowiedzialność nie ma nic wspólnego z panowaniem

<sup>18</sup> S.R. Covey, *Zasady skutecznego przywództwa...*, s. 15.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 19. Covey proponuje działanie skoncentrowane na zasadach, do których zalicza np. nieustanny rozwój osobisty i zawodowy, wykształcenie u siebie proaktywności, spójności wewnętrznej, do czego powrócę w dalszej części artykułu.

<sup>20</sup> Z.A. Kłakówna, *Kwestia uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości*, „Nowa Polszczyzna” 2001, nr 5, s. 35–48.

<sup>21</sup> S. Kował, *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004, s. 106–148.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 112.



nad drugim człowiekiem, staje się natomiast wrażliwością na drugiego, na jego słabość, często bezradność. Aby jednak można było mówić o prawdziwej odpowiedzialności za drugiego, najpierw musi mocno się zaznaczyć samoodpowiedzialność nauczyciela. Stanisław Kowal podkreśla:

Powierzenie ucznia nauczycielowi to otwarcie pewnego zakresu możliwości. Człowiek, który na mocy swej świadomej i dobrowolnej decyzji podjął trudne zadanie kształcenia i wychowania innych ludzi, odpowiada za powierzone sobie dobro, ponieważ wybrał taki właśnie zawód. Ta pierwotna decyzja wpływa na zaistnienie zjawiska ponoszenia odpowiedzialności. W skrócie można stwierdzić: jest odpowiedzialny, bo jest nauczycielem<sup>23</sup>.

Sam fakt bycia nauczycielem rozpoczyna proces ponoszenia odpowiedzialności. Jednak, jak zaznacza Kowal, dopiero „dostrzeżenie słabości, bezradności, usłyszenie pytania i zareagowanie na prośbę stanowi właściwe otwarcie relacji – «budzi» odpowiedzialność”<sup>24</sup>.

W relacjach nauczyciel–uczeń chodzi bowiem o to, by na ucznia patrzeć jak na osobę ludzką. Podkreślała to w swoich pracach Maria Jędrychowska, która zwracała uwagę na podmiotowe relacje w szkole, na konieczność tworzenia systemu motywacyjnego akceptowanego przez uczniów, uznawanego przez nich za własny<sup>25</sup>. Na znaczenie przywództwa w procesie motywowania w szkole zwracała uwagę Joanna Madalińska-Michalak, wskazując cechy osobowościowe i sposoby działania sprzyjające motywowaniu nauczycieli<sup>26</sup>, którzy z kolei mają stawiać sobie jako cel motywowanie uczniów do uczenia się<sup>27</sup>.

Model edukacji oparty na idei przywództwa zakłada między innymi dialogiczność spotkania nauczyciel–uczeń, organizowanie sytuacji uczenia się, autentyczność, wspólne ustalanie celów, udzielanie przez nauczyciela pomocy w opanowaniu przez ucznia narzędzi samodzielnego odbierania i wartościowania świata. W polu refleksji pojawia się też skuteczność nauczyciela.

## SKUTECZNOŚĆ

Czym jest skuteczność w edukacji? Jak mierzyć skuteczność pracy nauczyciela czy dyrektora? Czy są jakieś podstawowe zasady skutecznego przywództwa? „Skuteczny dyrektor – przywódca buduje kulturę organizacyjną szkoły, w której istotna jest

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 122.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 127.

<sup>25</sup> M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998, s. 60.

<sup>26</sup> J. Madalińska-Michalak, *Motywowanie a przywództwo w szkole*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 4, s. 35–41.

<sup>27</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002; M. Harmin, *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, Wydawnictwo CEO, Warszawa 2008.

dbałość o relacje w zespole, tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się społeczności szkolnej<sup>28</sup>. Model skutecznego nauczania przedstawia książka amerykańskiego badacza Roberta Marzano, prezentująca „Projekt Działań Edukacyjnych, czyli pytania, na które powinien sobie odpowiedzieć każdy nauczyciel”:

- Jak określić i przedstawić cele nauczania, śledzić postępy uczniów oraz świętować ich sukcesy?
- Jak pomóc uczniom w skutecznym wykorzystywaniu wiedzy?
- Jak pomóc uczniom w utrwalaniu i pogłębianiu nowo zdobytej wiedzy?
- Jak pomóc uczniom w stawianiu i sprawdzaniu hipotez?
- Jak angażować uczniów?
- Jak określić reguły i procedury rządzące zachowaniem w klasie?
- Jak kontrolować przestrzeganie reguł i procedur w klasie?
- Jak nawiązać i utrzymywać dobrą relację z uczniami?
- Jak komunikować wysokie wymagania wobec wszystkich uczniów?
- Jak skutecznie prowadzić lekcje, tworząc spójne działy nauczania?<sup>29</sup>

Szukanie odpowiedzi na pytanie „Jak...?” jest równoznaczne z poszukiwaniem najlepszych sposobów, metod, technik czy strategii efektywnego nauczania<sup>30</sup>. Pytania te można jednak stawiać dopiero wtedy, gdy przemyśli się zasady, fundamenty, na których można się oprzeć. Rozważając problem skutecznego przywództwa, warto odwołać się do propozycji, które przedstawił Covey. Proponuje on bowiem przywództwo skoncentrowane na zasadach<sup>31</sup>. Podkreśla:

Jeżeli jednak nauczymy się radzić sobie w każdej sytuacji i opanujemy zasady skutecznego przywództwa, odniesiemy zwycięstwo, gdyż stworzymy warunki, w których uwolnią się energia i talent otaczających nas ludzi<sup>32</sup>.

Jedną z głównych zasad przywództwa edukacyjnego może być podejmowanie działań na podstawie wspólnie określonych priorytetów szkoły. Wagę takiego podejścia podkreśla choćby znana w naukach ekonomicznych zasada Pareto<sup>33</sup>. Najogólniej mówiąc: chodzi tu o proporcje 20:80, to znaczy np. 20% podejmowanych działań przynosi 80% rezultatów i odwrotnie – 80% działań przynosi jedynie 20% rezultatów. Oczywiście są to ogólne zależności. Warto je jednak przenieść na

<sup>28</sup> J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu szkołą...*, s. 39.

<sup>29</sup> R.J. Marzano, *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, CEO, Warszawa 2012, s. 14. Dodać można: każdy dyrektor szkoły powinien także postawić sobie takie pytania, a dodatkowo sformułować nowe, w których zamiast słowa „uczeń” znajduje się słowo „nauczyciel”, np. „Jak komunikować wysokie wymagania wobec wszystkich nauczycieli?”. To bowiem dyrektor jako przywódca edukacyjny przyczynia się do efektywniejszego działania szkoły jako organizacji.

<sup>30</sup> Zob. M. Taraszkiewicz, *Strategie efektywnego nauczania (część 1)*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 4, s. 31–39; *idem*, *Strategie efektywnego nauczania (część 2)*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 5, s. 35–42.

<sup>31</sup> S.R. Covey, *Zasady skutecznego przywództwa...*, s. 13.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> O wykorzystaniu tej zasady w pracy dyrektora szkoły pisałam w artykule *Przywództwo w szkole a zasada Pareto*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 3, s. 30–32.

grunt edukacji. Jak wykorzystać tę zasadę w pracy nauczyciela, w podnoszeniu jakości jego pracy? Zasadniczą kwestią dla każdego nauczyciela (i w ogóle szkoły) jest zastanowienie się, co dla niego stanowi owo symboliczne 20%, co dla niego jest w pracy najważniejsze, najskuteczniejsze. To szukanie odpowiedzi na pytania: Co dla mnie jako nauczyciela jest priorytetem, na czym chcę oprzeć swoją pracę? Co przynosi najlepsze efekty? Na dole piramidy umieszcza się to, co najważniejsze. Warto najpierw indywidualnie wykonać „piramidę priorytetów”, by otrzymać punkt wyjścia do dalszych działań, choćby do wspólnego ustalania takich priorytetów dla konkretnej szkoły<sup>34</sup>. Na podstawie wyników badań<sup>35</sup> można zaproponować następującą piramidę:



Rycina 2. Priorytety pracy nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

<sup>34</sup> Zob. ćw. nr 1 w załączonym aneksie.

<sup>35</sup> Zob. *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wydawnictwo ABC Wolters Kluwer business, Warszawa 2013. Książka ta ukazuje, na czym polega współczesne rozumienie istoty uczenia się, oraz podpowiada, jak tworzyć w szkole środowisko autentycznego uczenia się. Istotne dla dyrektorów jest wskazanie tak zwanych procedur kluczowych (*kernel routines*), które pomagają udoskonalić sposób przewodzenia i zarządzania w celu ułatwienia wprowadzenia zmian i uzyskania poprawy w osiągnięciach uczniów. Jako przykłady procedur kluczowych autorzy podają: „obchód edukacyjny” (*The Learning Walk*) oraz rozwój nauczycieli oparty na programie nauczania (*Pedagogy and Content*). Zob. również J. Hattie, *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, cyt. za: J. Strzemieczny, *Profesjonalizacja pracy nauczyciela – widoczne nauczanie i uczenie się*, [http://www.npseo.pl/data/various/files/Sesja%20I\\_3%20Jacek%20Strzemieczny.pdf](http://www.npseo.pl/data/various/files/Sesja%20I_3%20Jacek%20Strzemieczny.pdf) (dostęp: 30.06.2013).

Za podstawę piramidy można uznać tworzenie środowiska uczenia się uczniów i ich osobowego rozwoju<sup>36</sup>. Jak to zrobić, podpowiada choćby neurodydaktyka<sup>37</sup>, jak również wspomniana praca *Istota uczenia się*, w której wykazano, że w skutecznym uczeniu się w szkole istotną rolę odgrywają motywacja i emocje, ocenianie kształtujące, uczenie się oparte na współpracy oraz uczenie się poprzez badanie. W dalszej kolejności na „piramidzie priorytetów” można umieścić pozytywne relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem i jego rodzicami (prawnymi opiekunami). Badania wykazują bowiem, że to właśnie pozytywne relacje mają ogromny wpływ na skuteczne uczenie się uczniów<sup>38</sup>. Na międzyludzki charakter relacji uczeń–nauczyciel zwracał uwagę S. Kowal, podkreślając ich dynamiczny i etyczny aspekt<sup>39</sup>: „Zanim nauczyciel podejmie wobec ucznia konkretne działania (efektywne i skuteczne), musi uświadomić sobie, że spotyka człowieka, a relacja z człowiekiem ma pierwotnie zawsze charakter etyczny”<sup>40</sup>. Kolejny priorytet przywództwa w szkole to chęć samodoskonalenia się nauczycieli, ich wewnętrzna motywacja do tego, by być coraz lepszymi. Jednym z warunków skuteczności jest przecież udoskonalanie własnej pracy poprzez ewaluację własnych działań, czyli poprzez zbieranie danych, wspólną nad nimi refleksję i podejmowanie decyzji, dlatego też autoewaluacja znalazła się na szczycie piramidy<sup>41</sup>.

Przy określaniu priorytetów, kierunków pracy szkoły warto też podierać się wymaganiami określonymi przez państwo w rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym, gdyż

wszystkie razem opisują one pożądaną model szkoły, w której uczniowie uczą się przydatnych umiejętności, aktywnie współuczestnicząc w tworzeniu wiedzy i w samym procesie uczenia się, zdają sobie sprawę z tego, co decyduje o sukcesie grup, i respektują ustalone zasady<sup>42</sup>.

<sup>36</sup> Por. J. Strzemieczny, *Testocentryzm w edukacji – co zamiast?*, [w:] *Jaka przyszłość polskiej edukacji?*, red. P. Zbieranek, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2012, s. 25–38, <http://www.kongresobywatelski.pl/images/stories/ksiazki/pdf/wis49.pdf> (dostęp: 30.06.2013).

<sup>37</sup> Zob. M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011; M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.

<sup>38</sup> J. Hattie, *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, cyt. za: J. Strzemieczny, *Profesjonalizacja pracy nauczyciela...*

<sup>39</sup> Por. *Etyka a jakość i efektywność organizacji. Monografia*, red. E. Skrzypek, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.

<sup>40</sup> S. Kowal, *op. cit.*, s. 130.

<sup>41</sup> *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010; *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010; *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

<sup>42</sup> G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym...*, s. 16; Rozporządzenie z dn. 10 maja 2013 zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, [http://bip.men.gov.pl/images/stories/rozporzadzenia/10\\_05\\_2013.pdf](http://bip.men.gov.pl/images/stories/rozporzadzenia/10_05_2013.pdf) (dostęp: 30.06.2013).

Dlatego tak bardzo ważne jest samookreślenie tego, co w danej szkole konkretni nauczyciele uznają za istotne<sup>43</sup>. Warto wyjść od poziomu B i próbować zwiększyć wymagania dla swojej szkoły, na przykład:

**Wymaganie: Szkoła realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów.**

**Poziom B:** Koncepcja pracy jest przygotowywana, modyfikowana i realizowana we współpracy z uczniami i rodzicami.

**Propozycja:** Nasza koncepcja pracy szkoły jest współtworzona przez nauczycieli, uczniów i rodziców oraz opiera się na wspólnie określonych fundamentach (zasadach/wartościach).

**Wymaganie: Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.**

**Poziom B (fragm.):** Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Czują się odpowiedzialni za własny rozwój.

**Propozycja:** W naszej szkole dba się o to, by relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami i rodzicami były pozytywne oraz sprzyjały uczeniu się. Nauczyciele i uczniowie są świadomi celów nauczania, kryteriów oceny oraz przebiegu procesu uczenia się. Nauczyciele dbają o wykształcenie u uczniów pozytywnych przekonań na temat własnej skuteczności w uczeniu się<sup>44</sup>.

Po przemyśleniu fundamentów pracy nauczyciela i szkoły warto poszerzyć refleksję nad ich realizacją w praktyce. Pomocne może się okazać wpisanie na grafie tego, co uznane zostało za najistotniejsze w pracy nauczyciela lub szkoły<sup>45</sup>. Po zaznaczeniu stopnia zadowolenia należy wybrać obszar, w którym stopień zadowolenia z własnej pracy jest najmniejszy. Następnie, wykorzystując nastawienie proaktywne, należy wpisać propozycje działań, dzięki którym – jeśli te działania zostaną wykonane – zwiększy się jakość pracy w danym obszarze<sup>46</sup>. Kolejne kroki w podjęciu działań zmierzających do poprawy sytuacji wiążą się z wyborem trzech najbardziej znaczących działań, zapisaniem ich w formie postanowienia i ich wdrożeniem<sup>47</sup>. Wspólne określenie w szkole kluczowych obszarów przyczy-

<sup>43</sup> Zwraca na to uwagę nowy zapis w rozporządzeniu o nadzorze, który w § 20 ust. 2 otrzymał brzmienie: „2. Ewaluację wewnętrzną przeprowadza się w odniesieniu do zagadnień uznanych w szkole lub placówce za istotne w jej działalności”. Rozporządzenie z dn. 10 maja 2013 zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, [http://bip.men.gov.pl/images/stories/rozporzadzenia/10\\_05\\_2013.pdf](http://bip.men.gov.pl/images/stories/rozporzadzenia/10_05_2013.pdf) (dostęp: 30.06.2013).

<sup>44</sup> Por. *Główne zasady dotyczące motywacji*, [w:] *Istota uczenia się*, op. cit., s. 150–170.

<sup>45</sup> Zob. ćw. nr 2 w załączonym aneksie.

<sup>46</sup> Zob. ćw. nr 3 w załączonym aneksie.

<sup>47</sup> Zob. ćw. nr 4–6 w załączonym aneksie.

nia się do efektywności szkoły. Trzeba bowiem pamiętać: „Efektywny przywódca wierzy (i zgodnie z tą wiarą postępuje), że cele organizacji można osiągnąć łatwiej i skuteczniej wtedy, gdy udaje się stworzyć atmosferę współodpowiedzialności, zaangażowania i współpracy”<sup>48</sup>.

## NAUCZYCIEL JAKO PRZYWÓDCA EDUKACYJNY – ZASADY

„Kiedy naszym celem przestanie być poprawienie wyników naszej szkoły w standaryzowanych testach, a zacznie być szczęśliwe życie naszych uczniów?”<sup>49</sup> – warto pamiętać o tym pytaniu, rozważając wdrożenie idei przywództwa edukacyjnego. O taki wymiar wychowania upominała się również Iwona Majewska-Opiełka<sup>50</sup>. Zaznaczała: „Tylko szczęśliwi rodzice mogą wychować szczęśliwe dzieci. Wierzę również w to, że tylko spełnieni życiowo nauczyciele mogą naprawdę pomóc dzieciom w rozwoju”<sup>51</sup>. Także Mazurkiewicz podkreśla, że

pierwszym krokiem do stania się dobrym nauczycielem jest zdobycie wiedzy na własny temat. Jak zmieniać rzeczywistość we własnej klasie? Po pierwsze, przyjęc odpowiednią postawę wobec siebie, świata i innych ludzi i być otwartym, gotowym do pomagania sobie i innym<sup>52</sup>.

Cytaty te wskazują na ogromne znaczenie postawy nauczyciela w procesie edukacyjnym, jego rozwoju osobowego, który jest gwarancją podmiotowych relacji w szkole<sup>53</sup>. W kontekście scharakteryzowanych pojęć wolności, odpowiedzialności i skuteczności przywołajmy zasady, na których powinno być oparte przywództwo edukacyjne. Koncepcję takiego rozwoju człowieka przedstawia Stephen Covey<sup>54</sup>, a kontynuuje w swych pracach Iwona Majewska-Opiełka, tłumaczka *7 nawyków skutecznego działania*. Covey rozwój osobisty i zawodowy przywódcy uznaje za pierwszą z zasad najwyższej jakości<sup>55</sup>. Badacze ci postulują kształcenie w sobie kilku cech, takich jak na przykład proaktywność, poczucie własnej wartości czy spójność wewnętrzna.

<sup>48</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne...*, s. 287.

<sup>49</sup> *Ibidem*, s. 267.

<sup>50</sup> I. Majewska-Opiełka, *op. cit.*

<sup>51</sup> *Ibidem*, s. 20.

<sup>52</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne...*, s. 159.

<sup>53</sup> O związkach idei podmiotowości z koncepcją przywództwa edukacyjnego pisałam szerzej w artykule *Nauczyciel jako przywódca edukacyjny. Szanse dla podmiotowości w edukacji XXI w.*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, red. N. Majchrzak, N. Starik, A. Zduniak, Wydawnictwo WSB, Poznań 2012, s. 481–487.

<sup>54</sup> S.R. Covey, *7 nawyków skutecznego działania...*; *idem*, *Zasady skutecznego przywództwa...*

<sup>55</sup> *Idem*, *Zasady najwyższej jakości*, [w:] *idem*, *Zasady skutecznego przywództwa...*, s. 261–270.

Proaktywność wiąże się z wolnością, z prawem wyboru – „proaktywna postawa kultywuje wolność. Podporządkowuje uczucia wartościom”<sup>56</sup> – podkreśla Covey. Wiąże się także z odpowiedzialnością, która wynika z tego, że stajemy się odpowiedzialni za własne wybory, a tym samym za własne życie. Dlatego też postuluje się podejmowanie inicjatywy prowadzącej do zmiany (a nie dostosowywanie się jedynie do określonych warunków), działanie w kręgu wpływu, działanie oparte nie na emocjach, lecz przyjętych przez siebie zasadach. Można zauważyć wiele analogii pomiędzy koncepcją człowieka proaktywnego Coveya a charakteryzowaną wcześniej podmiotową koncepcją „ludzi – autorów siebie” Obuchowskiego. Do tego, by stać się „autorem siebie”, nieodzowne są poczucie własnej wartości i wewnętrzna spójność. Szacunek dla samych siebie, poczucie godności są warunkami szacunku dla innych, a zaufanie do siebie jest podstawą zaufania do innych. Wartości te natomiast rodzą się z poczucia spójności wewnętrznej, czyli zgodności pomiędzy tym, co się mówi, robi, myśli i czuje. Spójność wewnętrzna to uczciwość wobec siebie.

Tak wykształcone cechy stają się warunkiem indywidualnego mistrzostwa, bycia przywódcą. I dopiero wtedy nauczyciel może się stawiać przywódcą dla innych. Na koniec warto wspomnieć, że we współczesnej refleksji coraz częściej traktuje się nauczyciela jako trenera i coacha<sup>57</sup>, zwraca się też większą uwagę na jego kompetencje emocjonalne<sup>58</sup>.

Intelektualna wrażliwość nauczyciela, gotowość do „bycia aktywistą edukacyjnym”, czyli do aktywnego działania, oraz naukowe podejście do procesu kształcenia polegające na nieustannej rewizji swojej wiedzy, doskonaleniu umiejętności, refleksyjnej analizie własnego działania to niezbędne warunki dla dojrzewania do roli przywódcy edukacyjnego<sup>59</sup>. Roli, którą nie tyle będziemy wypełniać, ile ją tworzyć.

## WNIOSKI I REKOMENDACJE

Postawa przywódców edukacyjnych powinna skutkować opracowaniem wizji swojej szkoły, wizji, która wynika z przyjętych przez wszystkich wartości<sup>60</sup>. Podstawą tej wizji powinno być założenie, że **celem szkoły jest niesienie pomo-**

<sup>56</sup> S.R. Covey, *Zasady skutecznego przywództwa...*, s. 38.

<sup>57</sup> Zob. J. Kordziński, *Nauczyciel, trener, coach*, Wolters Kluwer Polska – ABC, Warszawa 2013; J. Kordziński, *Dyrektor szkoły jako coach*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 4, s. 24–26.

<sup>58</sup> R. Góralska, J. Madalińska-Michalak, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer Polska – ABC, Warszawa 2013.

<sup>59</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne...*, s. 282.

<sup>60</sup> Por. S.R. Covey, *Konstytucja przedsiębiorstwa*, [w:] *idem, Zasady skutecznego przywództwa...*, s. 301–307.

cy młodemu człowiekowi w jego odkrywaniu samego siebie i świata, w samodzielnym kreowaniu dobrego życia opartego na międzyludzkiej współpracy i nieustannym doskonaleniu siebie. Szkoła ma więc pomagać uczniom w ich wszechstronnym rozwoju osobowym (intelektualnym, fizycznym, emocjonalnym i duchowym), a może to czynić poprzez na przykład:

- 1) tworzenie warunków skutecznego uczenia się,
- 2) dbanie o właściwe relacje uczeń–nauczyciel–rodzic/opiekun, oparte na wzajemnym szacunku, zaufaniu i chęci współpracy;
- 3) tworzenie sytuacji motywujących ucznia do poznawania i działania, do samorealizacji,
- 4) nieustanne doskonalenie własnej pracy, umiejętności,
- 5) nieustanną refleksję nad podejmowanymi działaniami, nieustający proces ewaluacji<sup>61</sup>.

Zadaniem dyrektora szkoły jest inspirowanie do dyskusji nad przywództwem w szkole, nad przyjętymi i realizowanymi wartościami, inspirowanie do refleksji nad sensownością wszelkich nauczycielskich działań<sup>62</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Chrabąszcz M., *Nauczyciel jako przywódca edukacyjny. Szanse dla podmiotowości w edukacji XXI w.*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*, red. N. Majchrzak, N. Starik, A. Zduniak, Wydawnictwo WSB, Poznań 2012, s. 481–487.
- Chrabąszcz M., *Partycypacja uczniów w zarządzaniu szkołą?!*, [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 153–164.
- Chrabąszcz M., *Przywództwo w szkole a zasada Pareto*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 3, s. 30–32.
- Covey S.R., *7 nawyków skutecznego działania*, tłum. I. Majewska-Opiełka, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2007.

<sup>61</sup> Por. Z.A. Klakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, <http://www.kongresobywatelski.pl/images/stories/ksiazki/pdf/wis-40.pdf> (dostęp: 30.06.2013).

<sup>62</sup> Załączony aneks przedstawia zestaw opartych na przedstawionych refleksjach ćwiczeń dla dyrektora i nauczycieli.



- Covey S.R., *Zasady skutecznego przywództwa*, tłum. K. Pawłowski, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2011.
- Etyka a jakość i efektywność organizacji. Monografia*, red. E. Skrzypek, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Górska R., Madalińska-Michalak J., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer Polska – ABC, Warszawa 2013.
- Harmin M., *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, Wydawnictwo CEO, Warszawa 2008.
- Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wydawnictwo ABC Wolters Kluwer business, Warszawa 2013.
- Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, pod red. G. Mazurkiewicza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998.
- Kłakówna Z.A., *Kwestia uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości*, „Nowa Poliszczyna” 2001, nr 5.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, <http://www.kongresobywatelski.pl/images/stories/ksiazki/pdf/wis-40.pdf> (dostęp: 30.06.2013).
- Kordziński J., *Nauczyciel, trener, coach*, Wolters Kluwer Polska – ABC, Warszawa 2013.
- Kordziński J., *Dyrektor szkoły jako coach*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 4.
- Kowal S., *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004.
- Łuczyński J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Majewska-Opiełka I., *Wychowanie do szczęścia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2010.

- Marzano R. J., *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, CEO, Warszawa 2012.
- Mazurkiewicz G., *Zaangażowanie przywódcy warunkiem istnienia przydatnej ewaluacji*, [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mazurkiewicz G., *Edukacja i przywództwo – modele mentalne jako bariery rozwoju*, „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej” 2012, nr 3.
- Madalińska-Michalak J., *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, [http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=82&Itemid=1650](http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=82&Itemid=1650) (dostęp: 26.06.2013).
- Madalińska-Michalak J., *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 2.
- Madalińska-Michalak J., *Motywowanie a przywództwo w szkole*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 4.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli jak być sobą*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2000.
- Obuchowski K., *Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach roli, uczenia się i o autorach siebie*, [w:] *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Universitas, Kraków 2007.
- Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, pod. red. G. Mazurkiewicza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Rozporządzenie z dn. 10 maja 2013 zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, [http://bip.men.gov.pl/images/stories/rozporzadzenia/10\\_05\\_2013.pdf](http://bip.men.gov.pl/images/stories/rozporzadzenia/10_05_2013.pdf) (dostęp: 30.06.2013).
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Strzemieczny J., *Testocentryzm w edukacji – co zamiast?*, [w:] *Jaka przyszłość polskiej edukacji?*, red. P. Zbieranek, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2012, s. 25–38, <http://www.kongresobywatelski.pl/images/stories/książki/pdf/wis49.pdf> (dostęp: 30.06.2013).
- Strzemieczny J., *Profesjonalizacja pracy nauczyciela – widoczne nauczanie i uczenie się*, [http://www.npseo.pl/data/various/files/Sesja%20I\\_3%20Jacek%20Strzemieczny.pdf](http://www.npseo.pl/data/various/files/Sesja%20I_3%20Jacek%20Strzemieczny.pdf) (dostęp: 30.06.2013).
- Szomburg J., *Jaki model rozwoju, jaka edukacja? Wielkie przewartościowanie*, [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. J. Szomburg, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011.

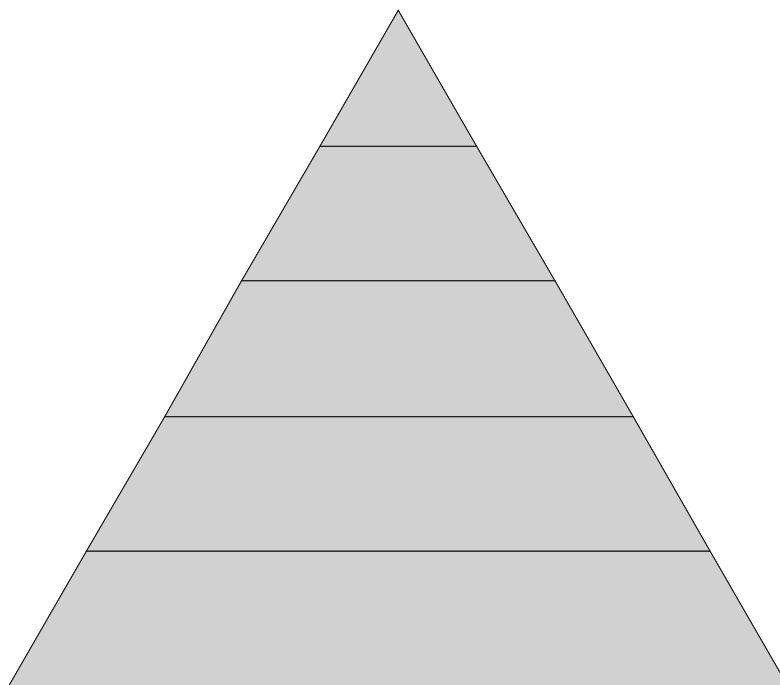
Taraszkiewicz M., *Strategie efektywnego nauczania (część 1)*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 4.

Taraszkiewicz M., *Strategie efektywnego nauczania (część 2)*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 5.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.

## ANEKS

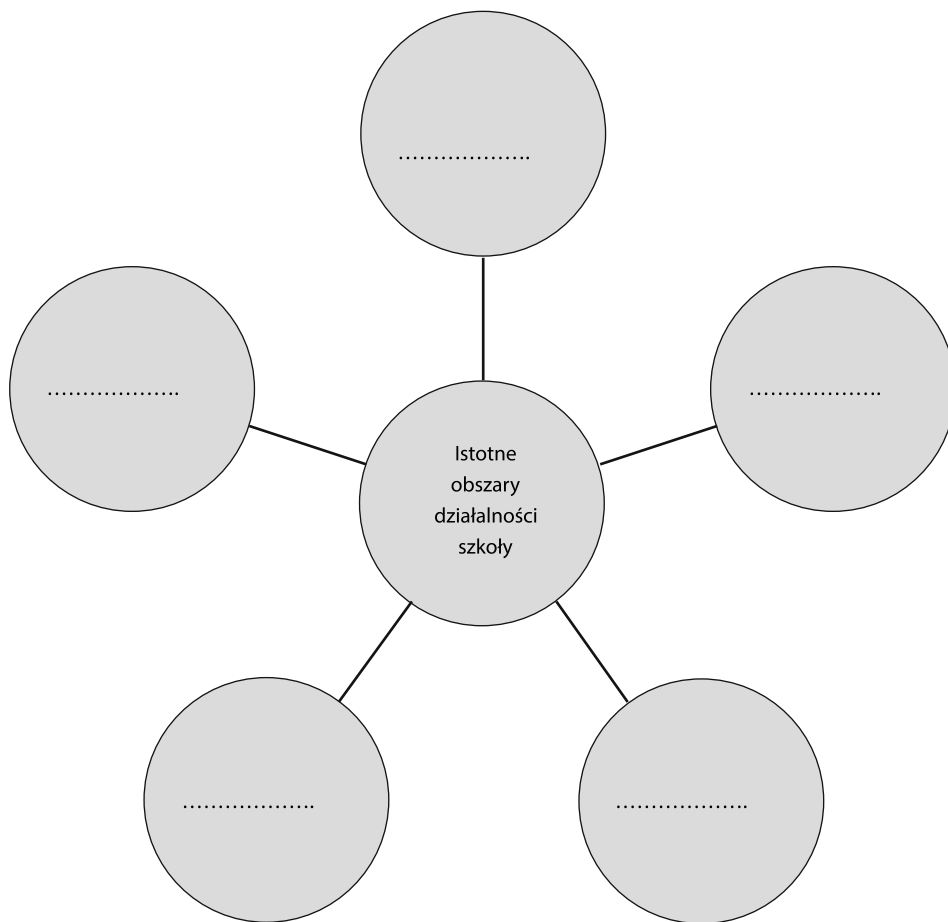
**Ćwiczenie 1.** Co dla mnie jako nauczyciela/dyrektora jest priorytetem, na czym chcę oprzeć swoją pracę? Co przynosi największe efekty? Na dole piramidy umieść to, co uznajesz za najważniejsze w swojej pracy.



Rysunek 1. „20% najważniejszych działań” – moje priorytety jako nauczyciela/dyrektora

Źródło: opracowanie własne.

**Ćwiczenie 2.** Na poniższym rysunku umieść główne obszary pracy szkoły i zaznacz swój stopień zadowolenia z danego obszaru poprzez zamalowanie koła. Im większy stopień zadowolenia, tym więcej obszaru zamaluj.



Rysunek 2. Istotne obszary pracy szkoły

Źródło: opracowanie własne.

**Ćwiczenie 3.** Wybierz obszar, w którym najbardziej chciałbyś dokonać poprawy.

Obszar: .....

Odpowiedz na pytanie: Co mogę zrobić, aby poprawić/zmienić sytuację?

Wymień minimum 20 sposobów, które przychodzą Ci do głowy:

1) .....

2) .....

[...]

20) .....<sup>63</sup>

**Ćwiczenie 4.** Spośród zapisanych propozycji wypisz trzy, które Twoim zdaniem najbardziej wpłyną na wprowadzenie zmiany.

Działania:

1) .....

2) .....

3) .....

**Ćwiczenie 5.** Przeredaguj zdania tak, aby czasowniki występowały w pierwszej osobie liczby pojedynczej (lub mnogiej) w czasie teraźniejszym, np. Spotykam (Spotykamy) się z zespołem ewaluacyjnym ds. oceniania.

Dodaj określenie czasu, np. raz w miesiącu, w pierwszym tygodniu miesiąca.

**Ćwiczenie 6 (NAJWAŻNIEJSZE!).**

Wykonaj od razu!

---

<sup>63</sup> Zaproponowane ćwiczenia opierają się na technikach motywacyjnych, np. ćwiczenie 3 wywodzi się z techniki 20 pomysłów (*brainstorm a list of 20 ideas to a current challenge*; Earl Nightingale) wyzwalającej kreatywność w poszukiwaniu sposobów rozwiązania problemu. Poza tym zachęca do stosowania w praktyce postawy proaktywnej.

ROMAN DORCZAK

## ROZWÓJ JAKO CENTRALNA WARTOŚĆ W PROFESJONALNYM SYSTEMIE NORMATYWNYM NAUCZYCIELA – SPOSOBY ROZUMIENIA I ICH PRAKTYCZNE KONSEKWENCJE

### WSTĘP

Wydaje się, że zarówno wśród profesjonalnie odpowiedzialnych nauczycieli i praktyków zarządzania szkołą, jak i wśród badaczy z kręgu nauk edukacyjnych, a w tym gronie szczególnie psychologów edukacji, panuje zgodność co do priorytetowej funkcji szkoły jako organizacji. Jest nią niewątpliwie wspieranie wszechstronnego rozwoju indywidualnego człowieka, czemu – poprzez optymalizację warunków i stymulacji edukacyjnej – ma służyć całość zorganizowanych oddziaływań instytucji, jaką jest szkoła, w tym w szczególności profesjonalnie odpowiedzialna praca nauczyciela<sup>1</sup>.

Niezależnie od tego, czy będziemy postrzegać wartość rozwoju jako wartość centralną, umiejscowioną na samym szczycie profesjonalnej hierarchii wartości, jakimi powinna kierować się szkoła i pracujący w niej nauczyciele, jak widział to na przykład Jean Piaget, pisząc: „prawo do oświaty nie jest więc niczym więcej jak prawem jednostki do rozwoju”<sup>2</sup>, czy też tylko jako jedną z wielu istotnych składowych, będących elementem szerszego zespołu wartości określających podstawową funkcję szkoły, nie sposób mówić o jakimkolwiek sensownym edukacyjnym działaniu, w tym także o zarządzaniu szkołą, bez uwzględnienia tej wartości jako jednej z najważniejszych<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Z. Włodarski, *System oświaty z punktu widzenia psychologa. Założenia i ogólne postulaty*, „Psychologia Wychowawcza” 1989, nr 3, s. 291–293; J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011a.

<sup>2</sup> J. Piaget, *Dokąd zmierza edukacja*, PWN, Warszawa 1977, s. 55.

<sup>3</sup> A. Jurkowski, *Ewaluacja psychologiczna oświaty w dobie przemian – postulaty i sugestie*, „Psychologia Rozwojowa” 2000, t. 5, nr 1–2, s. 37–47.

Rozwój indywidualny człowieka, jako wartość uznawana za główną, jest obecny w najważniejszych dokumentach edukacyjnych. Przywoływany jest kilkakrotnie w preambule i osobno w artykule 6. Konwencji o Prawach Dziecka<sup>4</sup>, jest też o nim mowa już w pierwszych słowach podstawowego aktu prawnego określającego funkcjonowanie oświaty w Polsce, jakim jest Ustawa o systemie oświaty. Zapisano w niej, że „szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju”<sup>5</sup>. Kwestia rozwoju pojawia się też w każdej dyskusji o celach, zadaniach, obowiązkach czy powinnościach oświaty w ogóle, szkół i nauczycieli. Ci ostatni, zapytani wprost o ich profesjonalny system wartości, prawie zawsze na pierwszym miejscu wymieniają wartość rozwoju lub dobro dziecka, które to dobro po głębszej analizie i tak sprowadza się do rozwoju indywidualnego uczących się w szkole<sup>6</sup>. Główną kwestią dla budowania odpowiedzialnych profesjonalnie działań nauczyciela wydaje się dążenie do uświadomienia sobie przez nauczycieli faktu, że ich rozumienie rozwoju indywidualnego domaga się klaryfikacji. Rozwój może być bowiem definiowany na kilka różnych sposobów, które niosą z sobą daleko idące konsekwencje dla praktycznych działań nauczycieli i szkół. Nauczyciele muszą więc identyfikować swe sposoby rozumienia rozwoju i dobrze je rozumieć, szukać źródeł swych poglądów na rozwój i umieć je cenić w teorii psychologicznej i pedagogicznej oraz poddawać refleksji swe profesjonalne działanie, zadając sobie pytanie, jak ma się ono do wyznawanych poglądów na rozwój. Tylko wtedy możliwe jest budowanie spójnych i odpowiedzialnych działań nauczycielskich, zarówno na poziomie pracy poszczególnych nauczycieli, zespołów przedmiotowych, jak i szkół postrzeganych jako kulturowe całości<sup>7</sup>.

## RÓŻNORODNOŚĆ SPOSOBÓW ROZUMIENIA ROZWOJU INDYWIDUALNEGO CZŁOWIEKA

Usytuowanie rozwoju wśród centralnych elementów systemu normatywnego szkoły nie budzi zwykle większych kontrowersji. Sposoby jego rozumienia już tak – prowadząc kierując się tą samą wartością instytucje w kierunku niejednokrotnie sprzecznych z sobą praktyk edukacyjnych widocznych w codziennej pracy całych szkół i poszczególnych nauczycieli. Nie wystarczy bowiem, jak się zdaje, wskazać, jaką wartością mają się kierować w swym działaniu szkoła i nauczyciel.

<sup>4</sup> Konwencja o Prawach Dziecka z 20 listopada 1989 (tekst w Dz.U. nr 120, poz. 526).

<sup>5</sup> Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 Dz.U. nr 67. poz. 329 (z późniejszymi zmianami).

<sup>6</sup> M. Niemczyńska, *Tablica zapisana. Eseje o nauczycielach, uczniach i szkole*, „Studia Jagiellonica Humani Cultus Progressus” 1989, vol. 4, no. 2 (14).

<sup>7</sup> J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacyjne wspierające rozwój indywidualny uczniów*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, PWN, Warszawa 2011, s. 379–392.

Nawet jeśli wartości te zostaną zapisane w postaci jakiejś formuły prawnej, zawsze będą podlegały interpretacji przez osoby zaangażowane w działanie szkoły jako instytucji.

Wydaje się, że ten właśnie proces interpretacji może mieć decydujące znaczenie z punktu widzenia zarządzania procesami edukacyjnymi zachodzącymi w szkole. Opisanie, jak interpretacja ta się dokonuje i jakie czynniki mają na nią istotny wpływ, wydaje się bardzo istotne, jeśli chcemy we właściwy, pozbawiony ograniczeń tradycyjnego menedżerskiego podejścia sposób kierować nowoczesną szkołą, czyniąc rozwój indywidualny centralną wartością, wokół której definiuje się przywództwo edukacyjne na różnych poziomach oraz pracę nauczyciela<sup>8</sup>. Szczególnie ważne to w dziedzinie zarządzania procesami edukacyjnymi, biorąc pod uwagę fakt, że istotą powinności nauczycielskiej, a co za tym idzie – codziennej pracy nauczyciela – jest „wspólne z uczącym się poszukiwanie i nieustannie dokonująca się interpretacja znaczeń”<sup>9</sup>.

Skoro więc nauczyciele mają wspomagać poszukiwanie przez swoich uczniów znaczenia tego, co się w ich relacjach ze światem i innymi ludźmi dzieje, to tym bardziej oni sami powinni w sposób odpowiedzialny, świadomy i zorganizowany dokonywać refleksji nad podstawowymi dla swojej pracy wartościami. Ta edukacyjna konieczność wydaje się więc głównym, koniecznym, choć niewystarczającym warunkiem właściwego zarządzania procesami edukacyjnymi w szkole i w klasie.

Jak bardzo ważne jest zrozumienie i objęcie swoistą „kontrolą” sposobu rozumienia przez członków instytucji podstawowych wartości, którymi instytucja ta się kieruje, można zobaczyć najlepiej przez pokazanie, jak głęboko mogą sięgać praktyczne konsekwencje różnego rozumienia podstawowej dla edukacji wartości, za którą uznano rozwój indywidualny jednostki. Prowadzi to do obszernej w naukach pedagogicznych dziedziny analizy różnych ideologii edukacyjnych i stojących u ich podłoża założeń etycznych, filozoficznych, a w szczególności interesujących nas najbardziej założeń psychologicznych co do natury rozwoju.

Próbą takiej analizy, dość często cytowaną w literaturze edukacyjnej, jest dokonana przez Lawrence’a Kohlberga i Rochelle Mayer analiza związków pomiędzy psychologicznymi teoriami rozwoju a teoriami edukacji wraz z ich praktycznymi zastosowaniami.

Autorzy wyróżniają tu trzy główne podejścia: teorie rozwoju jako dojrzewania leżą według nich u podstaw romantycznej ideologii edukacji; teorie uczenia się, asocjacyjna lub teoria zależności środowiskowych – u podłoża teorii transmisji

<sup>8</sup> R. Dorczak, *Developmental Leadership – an Attempt to Define Specificity of Educational Leadership*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, vol. 4 (20), s. 19–26.

<sup>9</sup> *Developing Schools for Democracy In Europe*, ed. J. Sayer, „Oxford Studies in Comparative Education” 1995, vol. 5, s. 28.



kulturowej, a teorie poznawczo-rozwojowe – u podłoża teorii progresywnej<sup>10</sup>. Spróbujmy przyrzeć się praktycznym edukacyjnym konsekwencjom tych różnych sposobów rozumienia pojęcia indywidualnego rozwoju człowieka.

## ROZWÓJ JAKO DOJRZEWANIE – ROMANTYCZNA TEORIA EDUKACJI

Teorie romantyczne w edukacji mają swoje ugruntowanie w takim rozumieniu rozwoju, które najlepiej oddaje **metafora organicznego wzrostu**. Rozwijająca się jednostka, tak jak rozwijająca się roślina, przechodzi przez odgórnie określone etapy, które w dużej mierze mają charakter wrodzony. Rozwój jednostki jest więc tu z góry zaplanowany, określony przez dane jej predyspozycje. Środowisko oddziałuje na rozwój, dostarczając jedynie niezbędnego „pożywienia” dla naturalnie wzrastającego organizmu. Jeśli jednostka dysponuje wrodzonymi (lub inaczej: pierwotnie jej danymi) zdolnościami i predyspozycjami, to mogą się one rozwinąć, a jeśli nie, to żadne, najbardziej nawet intensywne i przemyślane oddziaływania środowiskowe nic nie pomogą. Wychowanie nie może bowiem ukształtować w jednostce dowolnie założonych cech, może jedynie umożliwić rozwinięcie się tych, które są specyficzne dla danej jednostki i wykształcalne. Podstawowym czynnikiem rozwoju i wychowania staje się zatem samorealizacja, polegająca na wydobywaniu z jednostki tych zdolności, których zadatki ma ona w sobie, dane jej od urodzenia<sup>11</sup>.

Ten sposób myślenia o rozwoju, który można by określić mianem stanowiska **apriorycznego**, obecny w psychologicznych teoriach dojrzewania, jest oczywiście o wiele szerzej, zarówno historycznie, jak i obszarowo (w sensie jego obecności w potocznym myśleniu i w osobistych teoriach nauczycieli), rozpowszechnionym sposobem myślenia<sup>12</sup>.

Pewnych inspiracji ideologii romantycznej w edukacji można szukać choćby w pracach Jana Jakuba Rousseau i jego koncepcji wychowania naturalnego<sup>13</sup>. „Romantyczność” tej teorii oznacza uznanie dla, stąd się właśnie wywodzącego, XIX-wiecznego odkrycia naturalnego rozwoju wraz z koncepcją naturalnego, wewnętrznego „ja”, choć oczywiście to naturalistyczne podejście do edukacji jest

<sup>10</sup> L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993.

<sup>11</sup> H. Spencer, *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, Żak, Warszawa 2002.

<sup>12</sup> K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

<sup>13</sup> J.J. Rousseau, *Wybór pism pedagogicznych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1949.

sposobem myślenia ciągle obecnym w dyskursie edukacyjnym, a nawet stanowiącym od lat jeden z głównych jego nurtów<sup>14</sup>. Podobne sposoby myślenia o rozwoju można dostrzec w wielu późniejszych wątkach refleksji nad szkołą, choćby w psychodynamicznych lub inaczej psychoanalitycznych koncepcjach czerpiących z tradycji freudowskiej.

Jeśli przyjmiemy takie rozumienie rozwoju, uznając jednocześnie, że jest on centralną wartością dla instytucji sfery edukacji, to nasze codzienne profesjonalne działanie musi brać pod uwagę to rozumienie.

„Romantyczna” szkoła musi zatem zerwać z przekazywaniem z góry określonej wiedzy, znieść autorytety, podkreślić potrzebę bycia sobą i zgodności z własnym „ja” oraz odstąpić od wywierania na młode pokolenie wszelkich nacisków, stawiając wolę, potrzeby i interes rozwijającego się dziecka na pierwszym miejscu<sup>15</sup>. Nauczyciel musi zrezygnować z roli przekazującego wiedzę i przyjąć rolę co najwyżej facylitatora, wspomagającego rozwój poprzez dostarczenie optymalnych z punktu widzenia potrzeb dziecka sytuacji edukacyjnych. Takimi jest wiele z tak zwanych szkół alternatywnych (jak choćby znana z literatury pedagogicznej szkoła Summerhill), które upowszechniają idee podmiotowości uczniów w procesie edukacyjnym, poszanowania ich praw i wolności<sup>16</sup>. Stąd często używana na określenie tego sposobu myślenia w edukacji nazwa „teoria koncentracji na dziecku”<sup>17</sup>.

Romantyczna, skoncentrowana na dziecku wersja myślenia o edukacji jest oczywiście narażona na wiele zarzutów. Nie wnikając w nie głębiej, należy jedynie zauważyć, że dotyczą one takich kwestii jak: zawarte *implicite* w tym podejściu założenie, że jednostka jest z natury dobra; ograniczające doświadczenia dziecka i podkreślające wątpliwości moralne oparcie edukacji jedynie na potrzebach dziecka; sprawa związku pomiędzy jednostką i grupą, lub szerzej społeczeństwem czy wreszcie kwestia zrozumienia związków rozwoju i twórczości lub, używając popularnego ostatnio terminu, „transgresji”<sup>18</sup>.

Kierująca się romantyczną ideologią i leżącym u jej podłoża sposobem rozumienia rozwoju szkoła będzie musiała być zarządzana w specyficzny sposób. Szczegółowe cele szkoły, formy pracy, zawartość programu, rodzaje aktywności podejmowanej przez uczniów i nauczycieli, sposoby ewaluacji osiągnięć oraz plany i kierunki rozwoju muszą uwzględniać przede wszystkim potrzeby ucznia,

<sup>14</sup> K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967; G.I. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

<sup>15</sup> G.S. Hall, *The Ideal School Based on Child Study*, „The Forum” 1901, cyt. za: *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993.

<sup>16</sup> A.S. Neil, *Nowa Summerhill*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994.

<sup>17</sup> Bottery M., *The Morality of the School: The Theory and Practice of Values in Education*, Cassell, London 1990.

<sup>18</sup> J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987; *idem, Transgresja i kultura*, Warszawa 2002.

często poprzez oddanie mu swobody dokonywania wyboru i decydowania o wymienionych aspektach działania szkoły.

Ta koncentracja na rozwijającej się według swojego wewnętrznego planu jednostce oraz zasada nieograniczania jej wolności „rozlewa” się w szkole romantycznej na wszystkie inne obszary. Nauczyciel w tej szkole także staje się wolny, niezależny od ustalonych z góry reguł i zasad działania, zależny tylko od swoich talentów i zdolności pedagogicznych oraz oczywiście od potrzeb rozwijającego się ucznia.

Używając terminologii Charlesa Handy’ego, taką szkołę można porównać do organizacji o kulturze typu dionizyjskiego, charakteryzującej się uznaniem wolności i talentów jednostek ją współtworzących, a w związku z tym stojącej przed problemem właściwego dla jej specyfiki kierowania<sup>19</sup>. Taki stan rzeczy stawia kierującego szkołą przed koniecznością decentralizacji zarządzania, spłaszczenia struktur i procedur podejmowania decyzji i stworzenia adekwatnego do potrzeb wolnych jednostek systemu partycypacji w kierowaniu. Ustrój tak rozumianej szkoły ciągle niebezpiecznie oscyluje pomiędzy uznającą wolność każdego z członków społeczności szkolnej demokracją a żądającą tej wolności anarchią, wymagając od kierującego nią niezwyklej otwartości, cierpliwości, odporności na stres oraz licznych umiejętności interpersonalnych. Ze swej natury utrudnia lub wręcz uniemożliwia stosowanie odgórných, zewnętrznych w stosunku do szkoły i nauczyciela ilościowych metod kontroli czy oceny. Odpowiedzialność profesjonalna nauczyciela jest w takiego typu szkole warunkiem koniecznym jej edukacyjnego powodzenia, gdyż jest on najważniejszym, a czasem wręcz jedynym twórcą, organizatorem i wreszcie realizatorem oraz ewaluatorem procesu edukacyjnego, jakiemu jest poddawany (podlega) uczeń.

## ROZWÓJ JAKO PRYSWAJANIE ZEWNĘTRZNEGO PORZĄDKU – TEORIA EDUKACJI JAKO TRANSMISJI KULTUROWEJ

Teorie transmisji kulturowej używają do opisu pojęcia rozwoju **metafory maszyny**. W zależności od dostępnych twórcy metafory skojarzeń technicznych, niekiedy jest ona woskowym bębniem, na którym środowisko odciska swoje znaki, innym razem komputerem, który przyjmuje, gromadzi i rekombinuje (mechanicznie) informacje z otoczenia. Zawsze w ramach tego sposobu myślenia jest tak, że to środowisko jest pojmowane jako pierwotne źródło wszystkiego, co może się pojawić w rozwijającym się umyśle.

---

<sup>19</sup> Ch. Handy, R. Aitken, *Understanding Schools as Organisations*, Penguin, Harmondsworth 1986.

Umysł postrzega się tu jako *tabula rasa*, która musi zostać zapisana w procesie rozwoju, rozumianym jako proces uczenia się polegający na ilościowym przyroście informacji. Jednostka jest w takim ujęciu nieautonomiczną, zewnątrzsterowaną, całkowicie zdeterminowaną przez bodźce środowiskowe istotą.

Takie rozumienie człowieka i jego rozwoju indywidualnego jest obecne w różnych, wspomnianych już wcześniej koncepcjach psychologicznych, a najbardziej jaskrawą jego wersją jest klasyczna behawiorystyczna wizja człowieka rozumianego poprzez pryzmat mechanicznego schematu S-R, czyli bodziec – reakcja<sup>20</sup>.

Opierająca się na takim **aposteriorycznym** rozumieniu rozwoju edukacyjna ideologia transmisji kulturowej jest osadzona w wielowiekowej, klasycznej, akademickiej tradycji zachodniej edukacji. Pedagodzy będący przedstawicielami tego nurtu wierzą, że zasadniczym celem szkoły powinno być przekazanie młodej generacji zasobu wiedzy, norm i wartości zgromadzonych przez poprzednie pokolenia. Takie podejście jest uzasadnione przyjmowanym, czasem bezwiednie, sposobem rozumienia rozwoju indywidualnego. W przeciwieństwie do charakterystycznej dla szkoły romantycznej koncentracji na jednostce, szkoła transmisji kulturowej na pierwszym miejscu stawia potrzeby społeczeństwa i jego kultury. Wolność, swoboda rozwoju i pierwszeństwo potrzeb dziecka ustępują stawianemu w centrum autorytetowi, podporządkowaniu potrzebom grupy i społeczeństwa oraz dyscyplinie.

Przyjąwszy taką wizję edukacji, szkoła może, choć niekoniecznie musi, stać się instytucją odgórnie określającą szczegółowy program nauczania, adekwatny do stanu wiedzy i potrzeb konkretnego społeczeństwa, instytucją będącą narzędziem socjalizacji czy też indoktrynacji służącej określonej tradycji i porządkowi społecznemu. W tak rozumianej szkole uczeń może się stać biernym odbiorcą przekazywanej wiedzy, pozbawionym jakiegokolwiek wpływu na toczący się z jego udziałem proces. Cała odpowiedzialność za ten proces spoczywa poza zasięgiem ucznia (ale także nauczyciela), który staje się narzędziem transmisji określanej arbitralnie przez kogoś w systemie edukacji wiedzy. Konkretnie obszary tej wiedzy w postaci przedmiotów szkolnych, ich programy i szczegółowo przekazywane w ramach tych programów treści są ustalane bez wzięcia pod uwagę potrzeb i zainteresowań uczących się, a jedynie z uwzględnieniem potrzeb wyznaczonych przez pewne „idealne”, arbitralnie, z góry przez kogoś ustalone pożądane wzorce osobowe i uznawane za konieczne dla rozwoju umysłu zasoby wiedzy. Tak rozumianą ideologię edukacyjną można nazwać ideologią indoktrynacji, gdyż zawsze opiera się na przymusie i narzucaniu rozwijającej się jednostce wzorców i norm pochodzących z zewnątrz.

---

<sup>20</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 1997.

Istnieje oczywiście wiele różniących się od siebie w szczegółach wersji szkoły opartej się na tak rozumianym pojęciu rozwoju i edukacji. Najbardziej znaczące różnice można dostrzec pomiędzy nimi wtedy, gdy spojrzeć na sposób określania tego, co należy włączyć do kanonu przekazywanej wiedzy. W klasycznej ich wersji nacisk kładzie się na zasób treści humanistycznych określających specyfikę kultury danego społeczeństwa. Ważne stają się takie przedmioty jak historia, literatura, religia lub szerzej – edukacja moralna, przekazujące treści określające kulturową odrębność danego społeczeństwa i pozwalające na kontynuację pewnej wersji tradycji. Taką wersję edukacji nazywa się czasem teorią dziedzictwa kulturowego (*cultural heritage code*), z którą kontrastuje, użyjmy tej niezręcznej w edukacyjnym kontekście nazwy, teoria produktu krajowego brutto (*GNP code*), która stawia również na prostą transmisję wiedzy, ale takiej wiedzy, która jest użyteczna z punktu widzenia interesu ekonomicznego społeczeństwa. W tak rozumianej szkole promuje się przedmioty ściśle i techniczne oraz wiedzę użyteczną z punktu widzenia potrzeb rynku pracy i gospodarki danego państwa<sup>21</sup>.

Niezależnie od tego, jaką konkretną formę przyjmuje, szkoła transmisji kulturowej jest narażona na kilka istotnych słabości. Po pierwsze, kładąc nacisk na przekaz konkretnych, wyselekcjonowanych treści zgodnych z jakimś arbitralnie przyjętym wzorcem, nie uwzględnia dobrze zmienności zasobu wiedzy, norm i wartości w danym społeczeństwie, przez co służyć może jako narzędzie konserwowania pewnych form życia i myślenia. W rezultacie może prowadzić szkolnictwo i całe społeczeństwo do stagnacji, a nawet w ślepe zaułki rozwiązań powodujących cofanie się w rozwoju. Po drugie, ważnym problemem tego sposobu myślenia i działania w edukacji jest kwestia trafności wyboru przekazywanych w toku kształcenia treści. Na ten wybór mają wpływ czasem różne pozamerytoryczne względy, takie jak: bieżące problemy społeczne, kwestie polityczne i ideologiczne, panująca w danej dziedzinie nauki, lub szerzej w społeczeństwie, moda, osobiste preferencje i interesy autorów programów nauczania i podręczników, czy po prostu czysty przypadek<sup>22</sup>. Związaną z tym kwestią jest jaskrawe w tradycyjnej szkole przesunięcie akcentów w stronę przedmiotów i treści klasycznych, akademickich, a zaniedbywanie nie tylko technicznych, artystycznych i sportowych, ale także duchowych, osobowych i społecznych, składających się na rozwój kształceniowej jednostki jako całości<sup>23</sup>. Ostatnim „kłopotem” tej teorii edukacji jest wreszcie trudność w wyjaśnianiu zjawiska twórczości i zmiany społecznej. Gdyby przyjąć ortodoksyjnie stanowisko głoszone w ramach tej teorii edukacji i stojący za

<sup>21</sup> M. Bottery, *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992.

<sup>22</sup> I. Lawrence, *Power and the Politics at the Department of Science*, Cassell, London 1993.

<sup>23</sup> V. Schodts, *My School and I*, [w:] *Human Development and Education*, ed. A. Niemczyński, „Studia Jagiellonica Humani Cultus Progressus” 2001, vol. 5, no. 1(15), s. 73–80.

nim sposób rozumienia rozwoju, to żylibyśmy ciągle w epoce kamienia łupanego, w toku edukacji i rozwoju przekazywano by bowiem ciągle te same treści, powielane z pokolenia na pokolenie, bez jakiegokolwiek twórczej ich zmiany.

Przechodząc do kwestii zarządzania, trzeba zauważyć, że poprzez jej podatność na nadużycia do celów pozaedukacyjnych znakomicie w tej koncepcji edukacji sprawdzają się klasyczne, ekonomicznie zorientowane technokratyczne sposoby myślenia o zarządzaniu szkołą, które są typowe, mówiąc w uproszczeniu, dla strukturalno-funkcjonalnego podejścia do kwestii zarządzania organizacją. Szkoła transmisji kulturowej jest w swej istocie zarządzana z zewnątrz, ma jasno, precyzyjnie i „mierzalnie” zdefiniowane cele, wyraźny podział ról i zadań, precyzyjnie zbudowaną, hierarchiczną strukturę oraz technicznie, metodologicznie i organizacyjnie wysublimowany sposób mierzenia efektywności i jakości swych działań za pomocą testów. Nic więc dziwnego, że takiej „przemysłowej” szkole nietrudno zaadaptować do swoich celów teorie i praktyczne rozwiązania z obszaru zarządzania organizacjami gospodarczymi i z klasycznych teorii organizacji i zarządzania. Nauczyciel w takiej szkole staje się rzemieślnikiem, który musi opanować najlepsze techniki „napelniania” głów wiedzą i zgodnie z techniczną wiedzą stosować je, służąc w ten sposób tak rozumianemu rozwojowi jednostki zaprogramowanemu przez społeczeństwo. Odpowiedzialność nauczyciela często w tego typu szkole znika zastępowana przez odpowiedzialność systemu, który planuje, organizuje, monitoruje realizację i ocenia efekty procesów edukacyjnych, stosując zewnętrzne testy.

## **ROZWÓJ Z PERSPEKTYWY POZNAWCZO-ROZWOJOWEJ I PROGRESYWIZM W EDUKACJI**

Teorie progresywne używają **dialektycznych metafor rozwoju**. Nie są one, tak jak w poprzednich dwóch podejściach, materialistyczne, rozwijająca się jednostka nie jest już maszyną ani rośliną – staje się „filozofem” lub „naukowcem-poetą”. Takie rozumienie rozwoju, które w psychologii jest reprezentowane przez koncepcje poznawczo-rozwojowe, wychodzi poza ograniczenia dotychczas opisanych sposobów rozumienia rozwoju. Zrywając z rozgraniczeniem na dojrzewanie i środowiskowo uwarunkowane uczenie się, progresywiści widzą proces rozwojowy jako taki, który nie jest ani tylko czysto biologicznym dojrzewaniem, ani też prostym uczeniem się, jest raczej procesem, w toku którego ścierające się z sobą przeciwstawne tendencje prowadzą do reorganizacji struktur psychicznych. Rozwój jest tu dialogiem pomiędzy strukturą poznawczą dziecka i strukturami środowiska, widzianym jako postęp, możliwy dzięki temu właśnie swoistemu dialogowi dwóch elementów.

Centralna dla tej poznawczo-rozwojowej teorii jest koncepcja stadiów strukturalnych, które charakteryzują się następującymi cechami:

- istnieją różnice jakościowe w strukturach poszczególnych stadiów, przekładają się one na wyraźne różnice w myśleniu jednostek znajdujących się na poszczególnych stadiach;
- każde ze stadiów stanowi strukturalną całość, to znaczy niezależnie od zmieniających się bodźców, myślenie jednostki powinno być przejawem tej samej struktury stadium;
- niezmienna jest kolejność stadiów, nie mogą one następować po sobie w innym niż określony porządku; o ile czynniki środowiskowe mogą przyspieszać, zwalniać lub wręcz zatrzymywać rozwój, o tyle nie mogą zmienić kolejności stadiów;
- stadia są hierarchicznie zintegrowane, co wyraża się w podporządkowaniu stadiów niższych wyższym.

Rozwój to zatem proces przebiegający według tak rozumianej, uniwersalnej i niezmiennej sekwencji, a każde kolejne stadium z jednej strony wypływa z poprzedniego, z drugiej zaś przygotowuje drogę do kolejnego stadium<sup>24</sup>. Rozwijająca się jednostka może przechodzić przez kolejne stadia z różną prędkością, może się zatrzymywać, nie może jednak stadiów pomijać i powracać do poprzednich.

Kluczowe dla poznawczo-rozwojowego rozumienia procesu rozwoju jest przeświadczenie, że podstawowe znaczenie dla tempa rozwoju ma stymulacja zorganizowana z uwzględnieniem zasady optymalnie zaplanowanego konfliktu pomiędzy stadium myślenia, na którym znajduje się jednostka, i jej aktualnym poziomem rozwoju struktur poznawczych a stymulującym doświadczeniem w środowisku, w którym jednostka działa<sup>25</sup>.

Przyjmujące taki sposób rozumienia rozwoju progresywne teorie edukacji związane są z myśleniem o wychowaniu wywodzącym się od Deweya, propagującego takie formy stymulacji aktywności uczącej się jednostki, które stawiają ją stale wobec konieczności działania w sytuacji optymalnego konfliktu, wymagającego praktycznego i poznawczego działania (*learning by doing*), który to konflikt organizowany musi być świadomie przez tworzącego warunki uczenia się i rozwoju nauczyciela<sup>26</sup>. Szczególnego znaczenia nabiera w takim podejściu sprawa odpowiedzialności nauczyciela – opiekuna rozwoju ucznia za diagnozę aktual-

<sup>24</sup> A. Niemczyński, E. Kmieć, *Uniwersalność stadiów rozwoju moralnego. Zastosowanie schematu Kohlberga do próbek polskich danych empirycznych*, „Prace Psychologiczne” 1989, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, nr 6, s. 91–116.

<sup>25</sup> L.J. Walker, *Sources of Conflict for Stage Transition in Moral Development*, „Child Development” 1983, no. 51, s. 103–110.

<sup>26</sup> J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.

nego poziomu, na którym znajduje się uczeń, oraz „dopasowania” odpowiednich oddziaływań edukacyjnych do wynikających z tego poziomu możliwości indywidualnych ucznia. Możliwości te nie są w podejściu progresywnym, co warto podkreślić, prostą konsekwencją wrodzonego potencjału dziecka, lecz kształtują się i zmieniają w toku tego właśnie dialogu edukacyjnego. Dialog ten toczy się pomiędzy nauczycielem i uczniem, ale też pomiędzy samymi uczniami, tworząc w szkole demokratyczną atmosferę społeczno-moralną, która jest najlepszym środowiskiem naturalnym dla rozwoju.

Zmiana, rekonstrukcja i postęp, to słowa kluczowe dla omawianego podejścia w edukacji. Celem edukacji progresywistycznej na poziomie indywidualnym jest wspieranie i stymulowanie rozwoju jednostki rozumianej jako przechodzenie przez kolejne stadia; celem szerszym – społeczna zmiana, co znajduje swój wyraz w używanej często na określenie tej koncepcji edukacji nazwie teoria społecznej rekonstrukcji (*social reconstruction code*)<sup>27</sup>.

Progresywizm jako ideologia edukacyjna narażony jest oczywiście również na wiele ważnych zarzutów. Najważniejszym chyba, z praktycznego, nauczycielskiego punktu widzenia, jest problem olbrzymiej odpowiedzialności i potrzeby zaangażowania w proces ze strony nauczyciela. Na nim spoczywa odpowiedzialność za selekcję odpowiadających potrzebom rozwojowym ucznia treści oraz właściwe przygotowanie materiałów, które muszą być stale dopasowywane do zmieniających się w toku procesu potrzeb. To on wreszcie musi zmierzyć się z moralną kwestią – w jakim kierunku poprowadzić konstruktywną krytykę wiedzy i wartości dyskutowanych w dialogu z uczniem. Wydaje się, że wymagania mogą być dla wielu zbyt wysokie. Wiąże się to z częstym zarzutem elitarności tak rozumianej edukacji, która ze zrozumiałą, choć nierealistyczną obecnie szkołą masowej nostałgią, nawiązuje do czasów, w których możliwy był wysublimowany edukacyjny dialog w małych grupkach uczniów kierowanych po sokratejsku przez nauczyciela – mistrza. Ostatnim ważnym problemem progresywizmu jest wreszcie konflikt pomiędzy potrzebą stabilizacji i rekonstrukcji, wyrażający się czasem w kompulsywnym dążeniu do podważania zastanych prawd i systemu wartości, bez wyraźnej konieczności i poznawczego uzasadnienia płynącego z potrzeby procesu rozwojowego uczących się.

Szkoła, która chciałaby się kierować progresywną wersją myślenia o edukacji, stoi przed szczególnymi wymaganiami w sferze zarządzania. Ze swej natury zarządzanie musi być zmienne, ciągle na nowo dostosowywane do potrzeb toczącego się procesu edukacyjnego. Nie ma w nim miejsca na stałe i niezmiennie, sztywne struktury i procedury, ostatecznie określone formy i metody kierowa-

---

<sup>27</sup> M. Bottery, *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992.



nia oraz ilościowe techniki oceny efektywności pracy. Zarządzanie to wymaga specyficznego stylu, który w jakościowo nowy sposób wychodziłby ponad ograniczenia zarówno stylu przywódczego, rozumianego hierarchicznie jako odgórne narzucanie wzorców i sposobów ich osiągania, jak i stylu przywódczego liberalnego, rozumianego jako całkowita w tym zakresie swoboda ucznia i nauczyciela. Zarządzanie (czy też przywództwo edukacyjne) musi polegać na nieustannym dialogu pomiędzy wszystkimi stronami, których dotyczy, i ciągłym rekonstruowaniu każdego z elementów składowych, idącym za potrzebami zmieniającej się wspólnoty szkolnej. Centralną rolę wśród umiejętności koniecznych dyrektorowi i nauczycielom do tak rozumianego kierowania szkołą odgrywają umiejętności radzenia sobie z zespołem i jego dynamiką poznawczą oraz umiejętności interpersonalne, w tym takie konkretne zdolności jak sztuka prowadzenia dialogu, radzenia sobie z konfliktem oraz umiejętności negocjowania<sup>28</sup>. Szkoła funkcjonująca na podstawie takiego rozumienia rozwoju jest miejscem wymagającym szczególnie odpowiedzialnej refleksji nad swym nauczycielskim działaniem i podejmowania świadomych pedagogicznych konsekwencji działań nauczycielskich.

## ZAKOŃCZENIE

Zaproponowany przegląd teorii edukacji i leżących u ich podstaw psychologicznych koncepcji rozwoju nie stawiał sobie za cel pełnej eksploracji żadnego z tych obszarów. Literatura pedagogiczna i psychologiczna jest pełna różnorodnych, dokonywanych dla innych celów i o wiele zapewne pełniejszych prób typologii i opisu tych koncepcji<sup>29</sup>.

Głównym celem przedstawionego przeglądu było pokazanie, że system normatywny instytucji, w tym przypadku szkoły, a w szczególności sposób rozumienia przez nauczycieli centralnych dla tego systemu wartości, może w poważnym stopniu zaważyć na kształcie wszystkich toczących się w ramach danej instytucji edukacyjnej procesów, w tym na zarządzaniu procesem edukacyjnym w szkole i klasie, którego organizatorem jest (powinien być) świadomy profesjonalnie i odpowiedzialny nauczyciel.

Każda instytucja ma swój specyficzny system normatywny, dysponuje typowymi dla siebie centralnymi wartościami. Jeśli chcemy nią dobrze kierować, mu-

<sup>28</sup> A. Gold, J. Evans, *Reflecting on School Management*, Falmer Press, London 1998.

<sup>29</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993; B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001; *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, PWN, Warszawa 1996.

simy nie tylko właściwie dla danej sfery określić listę tych wartości, musimy też zrozumieć, jak w umysłach ludzi w instytucji dokonuje się ich interpretacja i jakie czynniki wpływają na ten proces. Tylko wtedy bowiem będzie możliwe pełne uchwycenie społeczno-moralnej treści danej dziedziny, co wydaje się niezbędne do budowania odpowiedzialnej profesji. Natura instytucji sfery edukacji czyni realizację tego postulatu niezwykle ważnym dla edukacji warunkiem właściwego określenia zarządzania tą sferą<sup>30</sup>. Szczególnie ważnym zadaniem w tym obszarze jest tworzenie warunków do właściwego profesjonalnego przygotowania i doskonalenia odpowiedzialnej kadry nauczycielskiej, która nie tylko będzie rozumieć potrzebę określania hierarchii profesjonalnych wartości, ale też będzie umieć stosować w praktyce szkolnej ich właściwe edukacyjne sposoby rozumienia.

## BIBLIOGRAFIA

- Bottery M., *The Morality of the School: the Theory and Practice of Values in Education*, Cassell, London 1990.
- Bottery M., *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.
- Developing Schools for Democracy In Europe*, ed. J. Sayer, „Oxford Studies in Comparative Education” 1995, vol. 5.
- Dorczyk R., *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 6.
- Dorczyk R., *Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jak wartość centralna*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, vol. 3 (19).
- Dorczyk R., *Developmental Leadership – An Attempt to Define Specificity of Educational Leadership*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, vol. 4 (20).
- Gold A., Evans J., *Reflecting on School Management*, Falmer Press, London 1998.
- Gutek G.I., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Hall G.S., *The Ideal School Based on Child Study*, „The Forum” 1901.
- Handy Ch., Aitken R., *Understanding Schools as Organisations*, Penguin, Harmondsworth 1986.

---

<sup>30</sup> R. Dorczyk, *Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jak wartość centralna*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, vol. 3 (19), s. 42–52.

- Jurkowski A., *Ewaluacja psychologiczna oświaty w dobie przemian – postulaty i sugestie*, „Psychologia Rozwojowa” 2000, t. 5, nr 1–2.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993.
- Konwencja o Prawach Dziecka z 20 listopada 1989 roku (Dz.U. nr 120, poz. 526).
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 1997.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Żak, Warszawa 2002.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987.
- Lawrence I., *Power and the Politics at the Department of Science*, Cassell, London 1993.
- Łuczyński J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Łuczyński J., *Zarządzanie edukacyjne wspierające rozwój indywidualny uczniów*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Niemczyńska M., *Tablica zapisana. Eseje o nauczycielach, uczniach i szkole*, „Studia Jagiellonica Humani Cultus Progressus” 1998, vol. 4, no. 2 (14), Kraków.
- Niemczyński A., Kmieć E., *Uniwersalność stadiów rozwoju moralnego. Zastosowanie schematu Kohlberga do próbki polskich danych empirycznych*, „Prace Psychologiczne” 1989, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, nr 6.
- Piaget J., *Dokąd zmierza edukacja*, PWN, Warszawa 1977.
- Polak K., *Indywidualne teorie nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Przetacznik-Tyszkowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Rousseau J.J., *Wybór pism pedagogicznych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1949.
- Schodts V., *My School and I*, [w:] *Human Development and Education*, ed. A. Niemczyński, „Studia Jagiellonica Humani Cultus Progressus” 2001, vol. 5, no. 1 (15).
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Spencer H., *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, Żak, Warszawa 2002.
- Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.

Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 (Dz.U. nr 67, poz. 329 z późniejszymi zmianami).

Walker L.J., *Sources of Conflict for Stage Transition in Moral Development*, „Child Development” 1983, no. 51.

Włodarski Z., *System oświaty z punktu widzenia psychologa. Założenia i ogólne postulaty*, „Psychologia Wychowawcza” 1989, nr 3.



MAŁGORZATA TARASZKIEWICZ

## ODPOWIEDZIALNOŚĆ ZAWODOWA NAUCZYCIELI W KONTEKŚCIE EFEKTYWNOŚCI UCZENIA SIĘ UCZNIÓW. GRANICE I PERSPEKTYWY

Ostatnio poproszono mnie o wytypowanie 10 najpilniejszych zmian w polskiej edukacji.

Opracowanie zasad **odpowiedzialności zawodowej nauczycieli** uznałam za priorytet nr 2. Na pierwszym miejscu postawiłam zaś wprowadzenie do praktyki szkolnej **diagnozy strategii uczenia się** uczniów<sup>1</sup>. Tematyka niniejszego artykułu dotyczy obu priorytetów, które z natury rzeczy się łączą pytaniem: kto jest odpowiedzialny za efekty uczenia się uczniów w szkole? I dalej – pytania dodatkowe:

- czy ta odpowiedzialność jest dzielona z innymi uczestnikami procesu edukacji, na przykład rodzicami i samymi uczniami?
- czy podział odpowiedzialności jest symetryczny czy asymetryczny?
- czy granice podziału (przydziału kompetencji każdego uczestnika tego działania) są ostre, wyraźne, klarowne?
- kto się czuje „ważniejszy” i czy jest to uzasadnione określonym stanem rzeczy?
- co z tego wynika dla codziennej praktyki i losów uczniów oraz ich rodziców?

### ZACZNIJMY OD POCZĄTKU, CZYLI OD UCZENIA SIĘ UCZNIÓW

Istotą szkoły jest uczenie się uczniów. W programowych dokumentach na temat edukacji szkolnej wielokrotnie używane są (wprost nadużywane!) pojęcia: indywidualizacja nauczania, podmiotowość, szacunek dla potrzeb osób uczących się<sup>2</sup> itd. To tak w teorii... bo w praktyce wszyscy uczniowie są nauczani niemal tak samo: ten sam podręcznik, te same zadania, ten sam klucz oceniania, ten sam

---

<sup>1</sup> Porównaj „Kompetencje kluczowe”. Uczenie się i znajomość własnego stylu uczenia są uznane za jedne z ważnych kompetencji kluczowych, mających znaczenie uniwersalne, „na całe życie”.

<sup>2</sup> To także podstawowe pojęcie w dokumentacjach konkursowych dedykowanych uczniom z SPE.

sposób prezentacji materiału edukacyjnego (czytaj: oferta metodyczna). Łatwo jest zidentyfikować ukryte założenie: wszyscy uczą się tak samo! Ewentualnie ci, którzy uczą się „inaczej” i nie osiągają oczekiwanych rezultatów – kierowani są na zajęcia wyrównawcze, gdzie robią to samo, tyle że wolniej. Albo są kierowani do pedagogów i psychologów, gdzie poddaje się ich terapii i „obróbce”, żeby się usprawnili i dołączyli do tych, którzy dobrze reagują na tradycyjną ofertę szkolną. Wyobraźmy sobie podobne założenie w obszarze medycyny – wszystkim, którzy przyszli do lekarza, aplikujemy te same leki!

Od kilkudziesięciu lat jest gromadzona ogromna wiedza na temat procesów uczenia się, indywidualnych strategii uczenia się i różnorodnych potrzeb osób uczących się<sup>3</sup>, ale niestety ta wiedza nie dociera do szkół (*nomen omen* – miejsc stojących na straży wiedzy!). W literaturze szacuje się, że około 10% uczniów w klasie ma strategię uczenia się „skomunikowaną” z tą propagowaną w szkole<sup>4</sup>. Znaczy to, że w każdej klasie jest 2–3 uczniów z tak zwanym „czerwonym paskiem”. Rezultat ten łatwo potwierdzić w praktyce. Dlaczego pozostali uczniowie mają słabsze wyniki? Zauważmy, że jest ich większość – 90%? Czy nikogo to nie zastanawia? I dlaczego nie zastanawia?

Wracając do medycyny – kiedy przychodzimy do lekarza, i jest on dobrym fachowcem (bo bywa różnie), lekarz nas słucha, zadaje pytania i bada oraz zleca wykonanie różnych badań. Dlaczego w edukacji szkolnej nie obowiązuje podobna procedura? **Jak można kogoś efektywnie uczyć, nie znając jego strategii uczenia się i potrzeb edukacyjnych?**

Każdy ma własny styl uczenia się, który jest uzasadniony neurologicznie – typem preferowanego zmysłu, dominacją funkcji prawej lub lewej półkuli mózgu oraz profilem wielorakich inteligencji. Każdy z nas ma także dany od natury pewien układ w zakresie konfiguracji dominującego oka, ucha, ręki i nogi. Ludzie uczą się w wyniku odpowiedniej obróbki informacji, tak zwanego wkładu sensorycznego; informacje te (wzrokowe, słuchowe, kinestetyczno-czuciowe z proprioceptywnymi włącznikami) zbiegają się w pewnym obszarze mózgu, gdzie dokonuje się integracja sensoryczna. Czasem ona szwankuje, wywołując określone zakłócenia integracji sensorycznej, co jest obecnie masowo obserwowane u dzieci i młodzieży.

Znaczy to, że nie ma jednego sposobu na efektywne uczenie się, a wręcz przeciwnie – tych sposobów, metod uczenia się jest bardzo wiele – każdy ma swoje menu uczenia się, które mu odpowiada i które – podkreślam raz jeszcze – jest uzasadnione neurologicznie!

---

<sup>3</sup> Doskonale kompendium wiedzy zawarte jest w pracy: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu się*, Moderski i S-ka, Poznań 2000, polecam także opracowania A. Smith, C. Hannaford (por. Bibliografia).

<sup>4</sup> *Ibidem*.

Niektórzy uczniowie łatwiej i szybciej przyswajają informacje wizualnie (wzrokowo) i mają lepszą pamięć wzrokową, wolą czytać, pisać, oglądać, a także muszą widzieć, żeby dobrze słyszeć. Inni łatwiej i szybciej przyswajają informacje audytywnie (słuchowo) i mają lepszą pamięć słuchową, wolą słuchać, mówić lub dyskutować. Jeszcze inni łatwiej i szybciej przyswajają informacje kinestetycznie (poprzez dotyk, ruch i działanie oraz odczucia i emocje), a najlepiej pamiętają to, czego dotknęli, co odczuli, co wykonali lub odegrali.

Są zatem osoby o dominacji wzrokowej, słuchowej, kinestetycznej lub mieszanej. Każdy z nas ma więc swój dominujący sensor, który się włącza, zwłaszcza w sytuacji trudniejszej, wtedy gdy jesteśmy zmęczeni, odwodnieni, niewyspani, zdenerwowani, podekscytowani. Uczeń o preferencjach wzrokowych bardzo się różni od tego o preferencjach słuchowych, a zwłaszcza od tego o preferencjach kinestetycznych! W szkole: najładniejsze zeszyty mają uczniowie wzrokowcy, najbardziej gadatliwi są słuchowcy, najbardziej ruchliwi – to kinestetycy.

Najbardziej wrażliwie reagujący są czuciowcy. **Preferencje sensoryczne to jakby nasz ulubiony kanał odbierania i przesyłania informacji – bazowy sensor.** Praca na lekcji w jednej tylko modalności (na przykład słuchowej) może powodować taki stan: jednym sprawia się przyjemność (bo jest to audycja nadawana na ich ulubionym kanale) i pozostają oni w tak zwanym raporcie z nauczycielem (czyli nadają na tych samych falach), inni – jeśli są odpowiednio zmotywowani – ćwiczą..., a pozostali – słabo zmotywowani, po prostu się wyłączają i zajmują swoimi sprawami (gapią się, rozmawiają, robią samoloty z papieru lub starają się o wyjście do toalety). Może się wydawać, że nie chcą się uczyć, a to nieprawda – do nich po prostu przekazywane informacje nie docierają. W szkole w najtrudniejszej sytuacji są uczniowie o preferencjach kinestetycznych<sup>5</sup>.

Uczniowie różnią się także pod względem stylu odbierania informacji. Niektórzy odbierają analitycznie, inni – całościowo (holistycznie). U jednych zatem dominuje półkula lewa (naukowa, logiczna), u drugich – półkula prawa (artystyczna, całościowa). Ludzie z dominującą **półkulą lewą** preferują analizę, szczegóły, konkretne treści i zadania. Ich podejście jest intelektualne, chłodne, a ocena bez angażowania emocji. Cechuje ich logiczne, naukowe myślenie (logika sekwencyjna), punktualność, staranność. Myślą o przyszłości. Są przywiązani są do norm, wzorów. Robią to, co powinni, co muszą. Są ambitni i nastawieni na wyniki. Ludzie z dominującą **półkulą prawą** preferują ruch, muzykę, obrazy, emocje, zabawę. Cechuje ich logika mozaikowa, poczucie humoru, wyobraźnia i kreatywność. Łamią normy i wzory. Kierują się intuicją. Nie przejmują się cza-

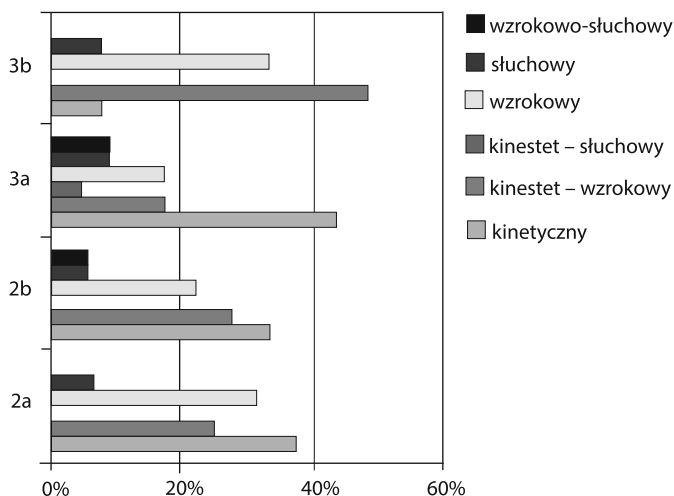
<sup>5</sup> Dokładny opis np.: M. Taraszkiewicz, C. Rose, *Atlas efektywnego uczenia (się) nie tylko dla nauczycieli*, TL, Warszawa 2005; Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, *Ucząc się uczenia. Poradnik dla studentów i wykładowców*, TWP, Szczecin 2012.



sem i obowiązkami. Funkcjonują w perspektywie „tu i teraz”. Robią to, co lubią. Są nastawieni na relacje. Tworzą.

**Człowiek/uczeń o dominacji lewej półkuli mózgu** bardzo się stara i kontroluje, jest punktualny, obowiązkowy, dba o szczegóły, ma zdolności językowe i matematyczne, myśli linearnie, jest nastawiony na wyniki. **Uczeń o dominacji prawej półkuli mózgu** jest nastawiony na działanie, elastyczny w kwestii obowiązków, angażuje się w to, co lubi, co sprawia mu przyjemność, cechuje go logika mozaikowa intuicyjna, jest zorientowany na „tu i teraz”, preferuje wspólne uczenie się i uczenie się poprzez zabawę.

Tradycyjnie w szkole najbardziej nagradzany jest uczeń o słuchowo-wzrokowej preferencji w zakresie strategii uczenia się oraz ten z dominacją funkcji lewej półkuli mózgowej. Jak już stwierdzono, ludzi/uczniów z takim wzorem strategii uczenia się jest 8–10%<sup>6</sup>. Choć zdarza się, że nawet mniej. Na wykresach 1 i 2 przedstawiono dwie analizy strategii uczenia się uczniów w kilku klasach pod względem preferencji sensorycznych i dominacji półkul<sup>7</sup>. Klasy były oceniane przez nauczycieli jako bardzo trudne, dzieci – niegrzeczne, „a efektów żadnych”.

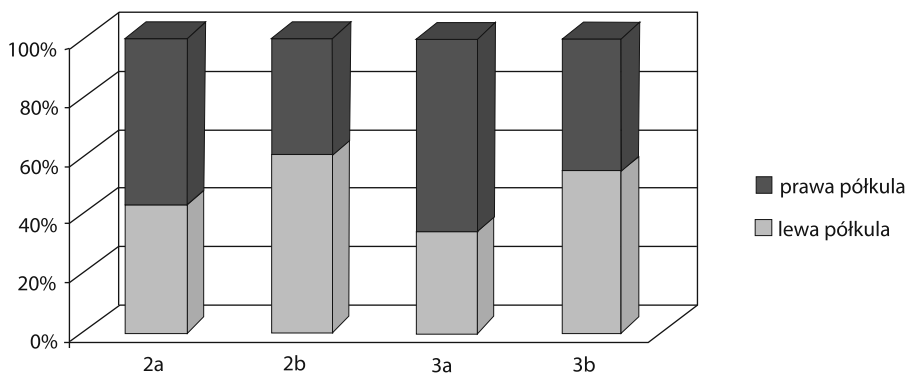


Wykres 1. Strategie uczenia się uczniów pod względem preferencji sensorycznych

Źródło: badania realizowane przez Grażynę Redlisak.

<sup>6</sup> Badania Carli Hannaford – neurofizjologa edukacyjnego, eksperta od tematyki różnic w uczeniu się ludzi, zwłaszcza w szkole.

<sup>7</sup> Badania były realizowane przez Grażynę Redlisak w warszawskiej szkole podstawowej.



Wykres 2. Strategie uczenia się uczniów pod względem dominacji półkul

Źródło: badania realizowane przez Grażynę Redlisak.

Dopiero analiza strategii uczenia się uczniów w klasie dała odpowiedź na pytanie, dlaczego tak jest. Nauczyciele mieli szansę poznać swoich uczniów, ich potrzeby i preferencje w zakresie uczenia się! Na tej podstawie można było dobrać odpowiedni repertuar metod nauczania, tak by odpowiadał uczniom i umożliwiał efektywne uczenie się!

Mam nadzieję, że analityka edukacyjna wkrótce stanie się czymś oczywistym: naturalną, standardową procedurą diagnostyczną wspierającą kreowanie w odpowiedni sposób sytuacji edukacyjnych, w wyniku których każdy uczeń będzie miał szansę na funkcjonowanie w strefie sukcesu!

Na zakończenie dodam jeszcze, że w ramach analityki edukacyjnej, oprócz diagnozy preferencji sensorycznych i dominacji półkul, warto jeszcze wykonać diagnozę profilu dominacji (dominację oka, ucha i ręki) oraz diagnozę w zakresie integracji sensorycznej<sup>8</sup>. Posiadanie pełnego obrazu strategii uczenia się ucznia otwiera mu drogę do osiągnięcia sukcesów. Daje także poczucie sukcesu i satysfakcji zawodowej u nauczyciela – bo posiadanie zaledwie kilku dobrych uczniów w klasie nie jest chyba wybitnym osiągnięciem zawodowym?

**Czy nauczyciele znają tę tematykę, czy potrafią rozpoznać strategie uczenia się uczniów i dobrać dla nich właściwą ofertę edukacyjną? Jeżeli odpowiedź na tak zadane pytania brzmi – NIE<sup>9</sup>, to jak w tej sytuacji traktować odpowiedzialność zawodową nauczyciela w kontekście efektywności uczenia się uczniów?**

<sup>8</sup> S. Goddard, *Odruchy, uczenie się, zachowanie*, MINRRiO, Warszawa 2004.

<sup>9</sup> Z obserwacji własnych, z pracy z ponad tysiącem nauczycieli w ramach prowadzonych warsztatów i szkoleń wynika, iż zagadnienie to jest dla nauczycieli zupełnie nowe – odbierane intuicyjnie, natomiast brak im zaplecza merytorycznego (analizy z 20 superwizji przeprowadzonych z nauczycielami szkół podstawowych w województwie warmińsko-mazurskim).

Zgodnie z artykułem 6. Karty Nauczyciela nauczyciel jest obowiązany: (1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę; (2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju; (3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego; (4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; (5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

W tym miejscu chcę się zająć głównie punktem 2, czyli obowiązkiem wspierania każdego ucznia w jego rozwoju (choć także niezwykle kuszące jest skupienie się na „kształtowaniu postaw zgodnie z ideą demokracji”, bo ze świecą szukać przejawów demokracji w naszej szkole, gdzie uczniowie w zasadzie nie mają żadnych praw i możliwości kształtowania postaw).

W ramach odpowiedzialności dyscyplinarnej, ogólnie rzecz ujmując, nauczyciel odpowiada za zrealizowanie z uczniami programu nauczania, sprawdzenie ich wiedzy, odbywanie zajęć w obowiązującym go wymiarze i prawidłowe dokumentowanie procesu nauczania. I tyle. Nie funkcjonuje tak zwana odpowiedzialność zawodowa, albo mówiąc precyzyjniej – jest ona **bardzo rozmyta w niejednoznacznym podziale zadań (zwanych współpracą) z rodzicami uczniów**. Nie dość jednoznacznie wiadomo, kto odpowiada za wyniki nauczania: czy szkoła z zespołem profesjonalistów od nauczania, czy rodzice? Z pewnym (choć niezbyt dużym) przejasnieniem można powiedzieć, że większość nauczycieli przypisuje sobie zasługi w stosunku do uczniów z „czerwonym paskiem”, natomiast odpowiedzialność za uczniów z „czarnym paskiem” przerzuca na rodziców lub inne osoby z systemu. Sporym paradoksem jest też sytuacja tak zwanego odrabiania lekcji. W tym kontekście rodzic praktycznie musi się stać specjalistą od kilku–kilkunastu przedmiotów nauczania – być niemal supernauczycielem, rozwiązującym wszelakie problemy edukacyjne swego dziecka, ale nie może zasugerować nauczycielowi odpowiednich dla jego dziecka metod nauczania... bo wchodzi na ogół w konflikt kompetencyjny, który – delikatnie mówiąc – dziecku nie pomaga.

Jak się odbywa owo wspieranie dziecka w rozwoju, jeżeli uczeń w szkole nie funkcjonuje w całości jako człowiek ze swoim planem rozwoju, opartym na diagnozie indywidualnej strategii uczenia się, diagnozie swoistych potrzeb edukacyjnych i z unikalnym profilem zainteresowań, zdolności i talentów? A raczej jako zestaw niepołączonych puzzli ilustrujących osiągnięcia lub ich brak z poszczególnych przedmiotów szkolnych? Czy wspieranie rozwoju to żmudne szlifowanie

tę, czego dziecko nie może opanować w przypisanym przez szkołę czasie, czy może wręcz przeciwnie – doskonalenie posiadanych zdolności i talentów<sup>10</sup>?

**Potrzebne jest wyraźne opisanie roli nauczyciela i wynikającej z niej odpowiedzialności zawodowej!** Bo przecież ten zawód nie polega na przekazywaniu tylko wiedzy z konkretnego przedmiotu (która została opanowana w czasie studiów), ale jego istotą jest formowanie młodego człowieka, człowieka w drodze rozwoju, poszukiwania samego siebie, rozwijania swego potencjału... Nauczyciel typu „chodząca encyklopedia” to już przeżytek, pedagog naszych czasów to doradca edukacyjny, educoach, życzliwy i kompetentny przewodnik, który ma nieco więcej wiedzy niż uczeń (choć nie zawsze, bo to zależy od dziedziny), a przede wszystkim – potrafi udzielić właściwej pomocy edukacyjnej.

**Pytanie podstawowe brzmi: za co odpowiada nauczyciel, jakie daje gwarancje na uzyskanie określonych rezultatów edukacyjnych i wspieranie człowieka w rozwoju?**

Oczywiście w ramach dyskusji na temat odpowiedzialności zawodowej nauczyciela i jego nowej roli jako doradcy edukacyjnego od razu nasuwa się kolejny temat do dyskusji – potrzeba nowych programów kształcenia nauczycieli i opracowania kwalifikacji do wykonywania zawodu.

W aspekcie ogólnym bycie nauczycielem nie brzmi dumnie... A powinno! Nauczyciele w pewnym sensie odpowiadają za losy ludzi – bardzo chciałabym, aby mieli świadomość swej roli, byli profesjonalistami oraz by odbierali wyrazy uznania od swoich wychowanków i ich rodziców – tak jak im się należy!

I tak dochodzimy do jednego z największych paradoksów szkoły. Z jednej strony rodziców obowiązuje (niepisane, ale silnie wrośnięte w szkolną rzeczywistość) przykazanie: „**nie będziesz kwestionował oceny mojej**”. Z drugiej zaś – najbardziej masowe powywiadowskie zalecenie dla rodziców brzmi: „**proszę się wziąć za naukę swoich dzieci!**”. Nie widać związku?! To proszę przeanalizować te zdania jak koan buddyjski. Tak samo wprowadzają w trans i nie pozwalają korzystać z logicznego myślenia.

Jak rozwiązać ten problem? Jak określić ramy odpowiedzialności, współodpowiedzialności?

Idealny obraz sytuacji to ustalenie **ram współpracy** oczekiwanej przez nauczyciela, jasny podział ról, czyli co do kogo należy i w jakim wymiarze zakładamy współdecydowanie i współodpowiedzialność za proces nauczania i wychowania dziecka i ucznia jednocześnie.

<sup>10</sup> Więcej na ten temat w publikacji M. Taraszkiewicz-Karpy, *Jak wspierać zdolnego ucznia?*, WSiP, Warszawa 2009.

Ale jak ustalać ramy współpracy, kiedy mamy taki wyjściowy obraz sytuacji<sup>11</sup>?



Wykres 3. Kim są rodzice dla polskiej szkoły?

Źródło: badania prowadzone przez prof. Marię Mendel.

**Istnieje pilna potrzeba zbudowania profilu kompetencyjnego nauczyciela i rodzica oraz rozwiązywania fundamentalnego konfliktu leżącego u podłoża relacji szkoła–rodzice.**

#### **Może zaczniemy od refleksji nad kontraktem.**

Jak wiadomo, kontrakt edukacyjny to rodzaj profesjonalnej umowy społecznej, jaką zawieramy z uczniami i/lub ich rodzicami.

W kontrakcie widnieją:

- nasze zobowiązania i gwarancje (czego będziemy uczyć, po co i jak);
- czego wymagamy od uczniów;
- jakiej współpracy oczekujemy od rodziców.

Kontraktem na pewno nie jest WSO, który liczy na ogół kilka stron, jest pisany niepraktycznym językiem i nie daje się go zapamiętać!

Dobry kontrakt powinien:

- raczej nie przekraczać jednej strony (do ogarnięcia wzrokiem i pamięcią);
- być napisany językiem korzyści;
- przybrać postać potwierdzoną zrozumieniem przez rodziców i uczniów.

<sup>11</sup> Slajd z prezentacji pt. *Szkoła miejscem budowania kapitału społecznego*, oprac. Stowarzyszenie Rodzice w Edukacji.

Kontrakt jest formą umowy o wzajemnej współpracy, w określonych okolicznościach może być zmieniany na lepszy, bardziej przystający do sytuacji. Dobry kontrakt daje **psychologiczny komfort nauczycielowi** – który świadomie wytycza granice własnej odpowiedzialności za rezultaty współpracy z uczniami i ich rodzicami. W tej sytuacji wszyscy są odpowiedzialni za prowadzony proces edukacji, na warunkach i zasadach określanych wyraźnie i zrozumiale dla każdego.

Uwaga! Oczywiście wszyscy są odpowiedzialni **potencjalnie**, bo kontrakt nie jest jakąś cudowną receptą na współpracę i współodpowiedzialność! Niektórzy – to trzeba powiedzieć wyraźnie – są odporni na wszelkie metody porozumiewania się, ale nauczyciel, który pracuje z wykorzystaniem kontraktu, przynajmniej może powiedzieć, że próbował i zachęcał. Dobra komunikacja i współpraca to wynik działania wszystkich zainteresowanych stron! Nie możemy być odpowiedzialni za to, na co nie mamy zupełnie wpływu!

### Szablon do przygotowywania Kontraktu<sup>12</sup>

REFLEKSJA WSTĘPNA:	
Zastanów się, w jaki sposób szkoła odpowiada za produkt, który sprzedaje, czyli edukację?	
W zasadzie na każdy kupowany produkt otrzymujemy gwarancję. Gwarancja zawsze ma treść, opisane są reguły postępowania korzystnego dla produktu i lista niewłaściwych czynności użytkownika, które zdejmują odpowiedzialność za działanie produktu z gwaranta.	
Czy uczeń i jego rodzice mogliby otrzymać taką gwarancję na edukację, którą „kupują” od szkoły, od Ciebie?	
<b>Rozgrzewka do opracowania kontraktu</b>	
Pamiętając o języku „atrakcyjnych i zrozumiałych korzyści”, zastanów się, co możesz zagwarantować uczniom i/lub rodzicom w zakresie:	
a) wiedzy;	
b) umiejętności i kompetencji;	
c) klimatu uczenia się;	
d) innych spraw związanych z rozwojem umiejętności życiowych, społecznych, bezpieczeństwem itp.	
Co zrobisz, aby zrealizować własne zobowiązania? Na co mogą liczyć uczniowie? Na jaką pomoc, wsparcie od Ciebie?	
Co uczniowie mają zrobić, wykonać, aby „działała” Twoja gwarancja? Jakie są Twoje wymagania, warunki, oczekiwania?	
Jakiego wsparcia oczekujesz od rodziców? Co konkretnie mają zrobić?	

<sup>12</sup> Materiały warsztatowe autorskiego programu M. Taraszkiewicz, *Osiem strategii efektywnego nauczania*.

## Wstęp do zbudowania profilu kompetencyjnego nauczyciela i rodziców

Zbudowanie profilu kompetencyjnego jest zadaniem trudnym, ale wykonalnym.

Zacznijmy od wytypowania podstawowych kryteriów dla nauczycieli – tymczasem w wersji roboczej.

KRYTERIUM DLA NAUCZYCIELA	REALIZACJA/WERYFIKACJA
Szacunek	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rodzic ma poczucie, że nauczyciel...</li> <li>Rodzic doświadcza...</li> <li>Atmosferę wspólnych spotkań cechuje...</li> </ul>
Autorytet osobisty/merytoryczny nauczyciela	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rodzic ma poczucie, że nauczyciel jest kompetentny...</li> <li>Rodzic ma poczucie, że nauczyciel jest zaangażowany w wykonywaną pracę...</li> </ul>
Wysokie kompetencje interpersonalne	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rodzic ma poczucie, że jest rozumiany, że nauczyciel go słucha.</li> <li>Rodzic otrzymuje wyraźnie sformułowany zestaw oczekiwań i zadania.</li> <li>Rodzic ma poczucie, że może porozmawiać z nauczycielem na wiele tematów, także tych trudnych.</li> <li>Różnice zdań między nauczycielem a rodzicem są naturalne, rodzic nie obawia się konfliktów, czuje się bezpiecznie, rozmawiając z nauczycielem.</li> </ul>
Motywacja do budowania dobrych relacji Nauczyciel buduje wspólnotę rodziców na rzecz wspólnego celu – dobrej edukacji ich dzieci	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rodzic ma poczucie, że jest dla nauczyciela kimś ważnym (nie tylko „dodatkiem do dziecka”). Ma swoją własną tożsamość.</li> </ul>

## Organizacja spotkań

KOMPETENCJA	REALIZACJA/WERYFIKACJA
Planowanie	Rodzic zna sposoby i formy kontaktu z nauczycielem
Punktualność	Nauczyciel jest na zebraniach/spotkaniu wcześniej od rodziców, czeka na nich przygotowany.
Nauczyciel...	

## Zakres merytoryczny współpracy

KOMPETENCJA	REALIZACJA/WERYFIKACJA
Stawianie celów	
Nauczyciel jako tutor i doradca	Rodzic wie, co ma robić, aby wspólnie pracować na sukces ucznia

### (Tymczasem prawdziwe) Relacja z rodzicami

Jeśliby procentowo określić powody obecności rodzica w szkole, to prawdopodobnie jakieś 90% obejmą różne interwencje, czy to w sprawie złego zachowania się ucznia, czy to złego potraktowania dziecka przez nauczycieli według rodziców<sup>13</sup>. Tak więc na ogół rodziców do szkoły przyciągają kłopoty, zatem sytuacja wyjściowa i jej dalsze rozwinięcia należą do gatunku mało przyjemnych.

W nowej wizji szkoły przewidziano znacznie więcej miejsca dla rodziców, mają oni aktywnie wpływać na niemal całość funkcjonowania tej instytucji. A jak wygląda praktyka, czyli na ile nauczyciele są gotowi przyjąć taki stan rzeczy? Jak wynika z badań prowadzonych przez grupę pedagogów z Uniwersytetu Jagiellońskiego (pod kierunkiem prof. Elżbiety Putkiewicz) zaledwie kilkanaście procent nauczycieli dopuszcza rodziców do szkół. Ponadto najchętniej widzi ich w roli dawców brakujących klasie lub szkole dóbr materialnych (na przykład pieniędzy na nowe firanki) lub dodatkowej opieki na wycieczkach. **Strefy zaminowane, gdzie rodzicom wstęp zabroniony, to: ocena postępów ucznia, ocena nauczyciela, ocena pracy szkoły (i nie chodzi tu o ewaluację, ale o wyrażenie własnej opinii, zwłaszcza krytycznej!**<sup>14</sup>). Ewentualne wejścia w te strefy są traktowane jako inwazje i naruszenie kompetencji nauczyciela i integralności szkoły.

Budowanie wzajemnego zaufania i uruchomienie sensownej merytorycznej współpracy na rzecz dobra dziecka w takiej sytuacji to rzeczy prawie niemożliwe. Trzeba niezwłocznie rozpocząć pracę nad zmianą wzajemnych oczekiwań i zrozumieniem, że w tej dość trudnej sytuacji przebudowy edukacji rodzice mogą być niezłymi sprzymierzeńcami nauczycieli i oferować im (z wzajemnością) nieoczekiwane dużą pomoc w wielu obszarach.

Bo rodzice nie mogą być supernauczycielami (przynajmniej znakomita ich większość) i realizować zadań składających się na profil kompetencyjny nauczyciela!

<sup>13</sup> Badania prof. M. Mendel; sondaż na [www.edunews.pl](http://www.edunews.pl), doświadczenia osobiste.

<sup>14</sup> Prezentacja pt. „Szkoła miejscem budowania kapitału”, [http://ks.mkidn.gov.pl/media/srks-rozne/20110520\\_nr4.pdf](http://ks.mkidn.gov.pl/media/srks-rozne/20110520_nr4.pdf) (dostęp:).



Tabela 1. Oferty doskonalenia/wsparcia

<b>Oferty doskonalenia/wsparcia Rodzice są partnerami szkoły</b>	
1. Charakterystyka problemu	<p><b>Poziom D</b> Rodzice nie są zaangażowani we współpracę ze szkołą, niechętnie uczestniczą w podejmowanych przez nią działaniach. Obserwuje się niską frekwencję na zebraniach. Obserwuje się sygnały lub występuje zjawisko kryzysu reputacyjnego.</p> <p><b>Poziom B</b> Rodzice względnie aktywnie lub dobrze współpracują ze szkołą, ale poszukiwane są możliwości wzmocnienia i uatrakcyjnienia dalszej współpracy. W ramach współpracy z rodzicami szkoła pragnie wdrożyć zasadę empowermentu.</p>
2. Cel realizacji oferty	<p>Rodzice coraz bardziej świadomie stają się partnerami szkoły; są nastawieni na realizację wspólnych przedsięwzięć i aktywnie uczestniczą w podejmowanych przez nią działaniach.</p> <p>Wzrasta inicjatywność rodziców. Wzrasta frekwencja rodziców na zebraniach. W szkole efektywnie działa rada rodziców. Szkoła ma dobrą opinię w środowisku na temat współpracy z rodzicami. Wsparcie ma na celu pomoc w podniesieniu jakości współpracy szkoły z rodzicami; poznaniu różnorodnych form integracji i komunikacji szkoły z rodzicami, zasad efektywnej pracy rady rodziców i form ewaluacji tej współpracy. Nauczyciele i rodzice uczniów mogą otrzymać pomoc w zakresie następującej problematyki:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– metod zwiększających integrację rodziców uczniów ze szkołą (są to np. imprezy integracyjne, efektywne modele „wywiadówek”, lekcje otwarte z udziałem rodziców, kontrakty edukacyjne, katalog szkolny, grupy wsparcia dla uczniów ze SPE, integracja rodziców pochodzących z innych kręgów kulturowych oraz inne możliwości włączania rodziców w działalność dydaktyczną i wychowawczą zgodnie z ich umiejętnościami i kwalifikacjami, także dla uzyskania spójnych efektów działań; warsztaty kompetencyjne dla nauczycieli i rodziców oraz zajęcia dla rodziców o charakterze edukacyjnym i rekreacyjnym, a także pomoc rodzicom niewydolnym wychowawczo i wymagającym wsparcia);</li> <li>– efektywnego funkcjonowania rady rodziców w szkole (informacje prawne i pragmatyczne);</li> <li>– sposobów ewaluacji współpracy szkoły z rodzicami.</li> </ul> <p>Nauczyciele poznają funkcjonujące dobre praktyki współpracy z rodzicami, co – po ich wdrożeniu – wpłynie na wzrost jakości tej współpracy i wzrost reputacji szkoły w tym zakresie.</p> <p>Rodzice poczują się partnerami szkoły w procesie edukacji ich własnych dzieci; zwiększy się ich poczucie współodpowiedzialności i zaangażowania w procesy edukacyjne ich dzieci.</p> <p>Rada rodziców będzie funkcjonować kompetentnie, zgodnie z prawnym umocowaniem. Wzrośnie poziom integracji rodziców ze szkołą; akceptacja dla działań szkoły, spójność w zakresie oddziaływań szkolnych i domowych, wzrośnie wzajemne porozumienie i otwartość między nauczycielami i rodzicami uczniów.</p> <p>Dyrektor i nauczyciele poznają oczekiwania rodziców wobec szkoły oraz dowiedzą się, co rodzice mogą zrobić na rzecz szkoły, jakie mają zasoby i możliwości.</p> <p>Rodzice poznają oczekiwania szkoły wobec nich (rodzice zostają zapoznani z prawami i obowiązkami uczniów i rodziców) oraz potrzeby szkoły.</p> <p>Rodzice będą mieć szanse na podwyższanie swych kompetencji wychowawczych.</p> <p>Rodzice będą traktować szkołę jako ważne lokalne centrum edukacyjne także dla nich samych.</p> <p>Powstanie przyjazne środowisko sprzyjające edukacji i wychowaniu dzieci/uczniów – poprawa lub umocnienie reputacji szkoły w tym zakresie.</p>

<b>Oferty doskonalenia/wsparcia Rodzice są partnerami szkoły</b>	
3. Grupy docelowe	Dyrektor, nauczyciele, rodzice, uczniowie.
4. Efekty realizacji oferty	Podwyższenie jakości i różnorodności form kontaktów szkoły z rodzicami (rodzic nie przychodzi do szkoły tylko na wywiadówki i w sytuacjach problemowych) (lista form działań integracyjnych i pretekstów wizyt rodziców w szkole). Poprawia się jakość komunikacji i współpracy między nauczycielami i rodzicami (wyniki ewaluacji). Rodzice znają swoje prawa i obowiązki (badanie ankietowe). Rada rodziców funkcjonuje efektywnie (badania ankietowe). Rodzice chętnie uczestniczą w różnych formach działań na rzecz szkoły (lista, ankieta).
5. Sposób realizacji oferty	Badanie potrzeb nauczycieli i rodziców. Spotkania informacyjno-szkoleniowe. Warsztaty i treningi kompetencyjne dla nauczycieli i rodziców. Grupy wsparcia dla rodziców. Dostarczanie informacji na temat materiałów edukacyjnych i poradników dotyczących współpracy rodziców ze szkołą i funkcjonowania rady rodziców oraz pomocy rodzinie.
6. Zasady korzystania z oferty	Nauczyciele i rodzice aktywnie uczestniczą w zajęciach i imprezach. Szkoła udostępnia sale do przeprowadzenia warsztatów i treningów.

Źródło: materiały projektu System Doskonalenia Nauczycieli Oparty na Ogólnodostępnym Kompleksowym Wspomaganiu Szkół.

\*\*\*

Na zakończenie przedstawiłam ofertę doskonalenia/wsparcia, którą opracowałam w ramach prac przy projekcie *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*<sup>15</sup>, w ramach wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”. Koncepcja leżąca u podstaw skonstruowania tej oferty dotyczy oczywiście różnych aspektów współpracy, ale zawiera także nasz problem kluczowy: jak ma wyglądać podział odpowiedzialności pomiędzy nauczycielami i rodzicami odnośnie do efektów nauczania dzieci.

Gdzie są granice odpowiedzialności obu stron? Jakie warunki muszą być spełnione, aby perspektywa współpracy miała charakter bezkolizyjny i była jak okno szeroko otwarte na sukcesy każdego ucznia...?

<sup>15</sup> Projekt realizowany jest przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.3.1. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

## BIBLIOGRAFIA

- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wyd. Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Dżadzewski S. *Nowy podział ról i sposobów ich wykonania w edukacji przyszłości*, V Kongres Obywatelski, prezentacja, Warszawa, 23 października 2010.
- Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K., *Inteligencja, wielorakie perspektywy*, MINRRiIO, WSiP, Warszawa 2001.
- Goddard S., *Odruchy, uczenie i zachowanie*, MINRRiIO, Warszawa 2004.
- Hannaford C., *Profil dominujący*, MINRRiIO, Warszawa 2003.
- Knoblauch J., *Sztuka uczenia się*, Vacatio, Warszawa 1998.
- Krysiak W., *Metodyka pracy umysłowej*, TWG, Szczecin 1996.
- MacDonald M., *Mózg. Nieoficjalny podręcznik*, Helion, Gliwice 2009.
- Petlak E., Zajacova J., *Rola mózgu w uczeniu się*, PETRUS, Kraków 2010.
- Plewka Cz., Taraszkiewicz M., *Uczyć się uczenia. Poradnik dla studentów i wykładowców*, TWP, Szczecin 2012.
- Skuteczne metody pracy*, red. M. Taraszkiewicz, Verlag Dashofer, Warszawa 2001.
- Smith A., *Przyspieszone uczenie się w klasie*, WOM, Katowice 1998.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 1995.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej, czyli szkoła pełna ludzi*, Arka, Poznań 2002.
- Taraszkiewicz M., Karpa A., *Jak wspierać zdolnego ucznia?*, WSiP, Warszawa 2009.
- Taraszkiewicz M., *Jak wspierać dziecko w nauce? Niezbędnik aktywnego rodzica*, Wolters Kluwer, Warszawa 2009.
- Taraszkiewicz M., *Metody wspierające rozwój ucznia. Niezbędnik dyrektora*, Wolters Kluwer, Warszawa 2009.
- Taraszkiewicz M., *Nauczanie wielozmysłowe*, WSiP, Warszawa 2010.
- Taraszkiewicz M., *Zasady skutecznej komunikacji w nauczaniu i wychowaniu*, Verlag Dashofer, Warszawa 1998.
- Taraszkiewicz M., Rose C., *Atlas efektywnego uczenia (się) nie tylko dla nauczycieli*, TL, Warszawa 2005.
- Taraszkiewicz M., *Umiem się uczyć*, pakiet dla nauczycieli do realizacji zajęć dla uczniów z problemami w uczeniu się, oprac. w ramach realizacji projektu POKL, Olsztyn 2011–2012.
- Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Rozporządzenia MEN z dnia 7 października 2009, Wymagania wobec szkół i placówek.

JAKUB KOŁODZIEJCZYK  
KATARZYNA SALAMON-BOBIŃSKA  
NORBERT KARASZEWSKI  
STANISŁAW BOBULA

## NAUCZANIE KOOPERATYWNE (UCZENIE SIĘ WE WSPÓŁPRACY)

### WPROWADZENIE

Jerome Bruner<sup>1</sup> wskazuje na cztery sposoby, w jakie ludzie postrzegają umysł ucznia/dziecka: dzieci jako uczący się przez naśladowanie (nabywanie umiejętności praktycznych), dzieci jako uczący się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne (nabywanie wiedzy deklaratywnej), dzieci jako samodzielnie myślący (rozwój poprzez wymianę intersubiektywną) oraz dzieci jako wiedzący (zarządzający wiedzą „obiektywną”). Za każdym z tych modeli rozumienia przez dorosłych (nauczycieli) umysłu dziecka kryje się sposób, w jaki dorośli/nauczyciele realizują nauczanie, a co za tym idzie – sposób, w jaki kształtowane są umysły dzieci. Odpowiedzialnością wszystkich zajmujących się edukacją jest rozwijanie własnego sposobu myślenia o tym, czym jest uczenie się, oraz rozwijanie własnej praktyki edukacyjnej. Może to oznaczać doskonalenie uznawanych przez nauczycieli koncepcji i metod nauczania, ale także wychodzenie poza wyznaczone przez nie granice w poszukiwaniu nowych paradygmatów myślenia i działania na rzecz rozwoju uczniów.

W artykule skoncentrowaliśmy się na nauczaniu kooperatywnym, które odzwierciedla sposób postrzegania dzieci jako myślących – ich rozwój jest oparty na wymianie intersubiektywnej. W ujęciu tym zarówno dorośli, jak i dzieci są traktowani jako istoty, które konstruują własny model świata na podstawie informacji pochodzących z własnych doświadczeń i od innych ludzi. Niezbędna jest do tego dyskusja i współpraca z dzieckiem, zachęcanie go do wyrażania własnych poglądów, co – jak pisze Bruner – prowadzi do szybszego „osiągnięcia porozumienia

---

<sup>1</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2010.

umysłów z innymi, którzy mogą reprezentować odmienne poglądy”<sup>2</sup>. Jednym z kierunków badań prowadzonych w ramach omawianego nurtu postrzegania umysłu dziecka są badania nad kooperatywnym nauczaniem, skoncentrowane na sposobie, w jaki dzieci przetwarzają i korygują swoje przekonania w trakcie dyskusji. Badania te prowadzą do lepszego rozumienia sposobu, w jaki dzieci strukturyzują własne uczenie się, zapamiętywanie, domyślanie się i myślenie<sup>3</sup>.

Celem artykułu nie jest poddanie krytyce (poprzez wskazanie mocnych stron i słabości) różnych koncepcji czy strategii nauczania, ale skoncentrowanie się na nauczaniu kooperatywnym jako jednej z możliwych strategii nauczania. Strategii, która w naszym przekonaniu nie zajmuje właściwego miejsca wśród praktyk nauczycielskich, choć z powodzeniem może wesprzeć działania nauczycieli starających się o zwiększenie zaangażowania uczniów w proces uczenia się, poprawić ich wyniki edukacyjne, rozwijać zdolności poznawcze, jednocześnie rozwijając społeczne kompetencje do współpracy z innymi. Pomimo dowodów na skuteczność nauczania poprzez współpracę pozostaje ona na marginesie praktyki nauczania i uczenia się w Polsce.

W pierwszej części artykułu zostanie podjęta próba definicji nauczania/uczenia się kooperatywnego na podstawie literatury przedmiotu, a także wskazania jej cech w zestawieniu z innymi, tradycyjnie stosowanymi strategiami nauczania. Następnie na podstawie przeglądu doniesień z badań prowadzonych od początku lat 70. XX wieku zostaną wskazane korzyści płynące ze stosowania metod uczenia się opartych na współpracy, a także mechanizmy, które mogą wpływać na ich wystąpienie. W ostatniej części zostaną omówione elementy roli nauczyciela stosującego metody kooperatywne w nauczaniu.

## CZYM JEST NAUCZANIE KOOPERATYWNE?

Nauczanie (uczenie się) kooperatywne, nazywane także uczeniem we współpracy, jest związane z postrzeganiem umysłu dziecka jako myślącego. Koncepcja ta znalazła swoje odzwierciedlenie w badaniach psychologicznych nad sposobem, w jaki „dzieci strukturyzują własne uczenie się, zapamiętywanie, domyślanie się czy myślenie”<sup>4</sup>, oraz praktyce pedagogicznej popartej badaniami prowadzonymi w latach 70. ubiegłego wieku głównie w Szwecji i Stanach Zjednoczonych<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 87.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 89.

<sup>5</sup> R.E. Slavin, *Uczenie się oparte na współpracy: Dlaczego praca w grupach jest skuteczna*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, eds. H. Dumont, D. Instance, F. Benavides,

Kooperatywne nauczanie (uczenie się) jest definiowane przez cztery współwystępujące i powiązane z sobą elementy<sup>6</sup>:

- uczniowie pracują w małych zespołach lub grupach, a praca jest związana z zachowaniami kooperatywnymi z innymi uczniami lub z pomaganiem innym;
- kooperatywna struktura motywacyjna (zachęcająca) związana jest z jakąś formą doceniania (nagradzania), dokonywaną na podstawie oceny osiągnięć członków grupy/zespołu;
- kooperatywna struktura zadania charakteryzuje się tym, że grupa (dwie lub więcej osób), aby zrealizować postawione przed nią zadania (czy to określone przez nauczyciela, czy przez członków grupy), może lub musi współpracować, aby osiągnąć cel;
- kooperatywne motywy, odwołanie się do naturalnych predyspozycji do współpracy lub altruistycznego działania w sytuacjach, które pozwalają na wybór między współpracą lub indywidualistycznym działaniem.

Stosowanie metod kooperatywnych może być wykorzystane jako metoda dominująca lub uzupełniająca pracę nauczyciela, poprzez stworzenie okazji uczniom do analizowania zdobytych informacji lub ćwiczenia umiejętności, może być także wykorzystana do wytworzenia nowej dla uczniów wiedzy i umiejętności<sup>7</sup>.

Metody nauczania/uczenia się we współpracy można podzielić na dwie grupy:

- ustrukturyzowane uczenie się oparte na współpracy, wśród tych metod wymienia się na przykład uczenie się w zespołach i uczenie się z pomocą rówieśników. Polega ono na nagradzaniu uczniów indywidualnie lub zespołu za postępy w nauce; podkreśla się indywidualną odpowiedzialność uzależniającą sukces grupy od postępów poszczególnych jej członków;
- nieformalne metody uczenia się oparte na współpracy raczej „skoncentrowane na dynamice relacji społecznych, projektach i dyskusji niż na konkretnej wiedzy czy określonym materiale”<sup>8</sup>. Wśród nich znajdują się między innymi kooperatywne gry, które odzwierciedlają przede wszystkim kooperatywną strukturę zadania i struktury motywacyjne, służące zwiększaniu potencjału do współpracy i przyszłej motywacji do niej. Wykorzystywane są do rozwijania kooperatywnych zachowań<sup>9</sup> i umiejętności, które mogą się

---

Wolters Kluwer, Warszawa 2013; R.E. Slavin, N. Karweit, *Cognitive and Affective Outcomes of an Intensive Student Team Learning Experience*, „Journal of Experimental Education” 1981, no. 50, p. 29–35.

<sup>6</sup> R.E. Slavin, *Cooperative Learning*, Longman, New York 1983.

<sup>7</sup> *Idem*, *Uczenie się oparte...*

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 251.

<sup>9</sup> J.W. Schofield, *Cooperation as Social Exchange: Resources Gaps and Reciprocity in Academic Work*, [w:] *Cooperation in Education*, eds. S. Sharon, P. Hare, C. Webb, R. Hertz Lazarowitz, UT: Brigham Young University Press, Provo 1980.

przyczynić do ogólnej poprawy osiągnięć w nauce i zwiększenia prospo-  
lecznych zachowań.

David i Roger Johnsonowie<sup>10</sup> dokonali porównania między trzema głównymi strategiami edukacyjnymi nauczania: kooperatywnym, rywalizacyjnym i samodzielnym, poddając analizie docelowe struktury relacji między uczącymi się i zachodzące procesy interpersonalne (por. tabela 1). Choć podział ten może wyglądać na jednostronny, wydaje się, że zachowane zostały najważniejsze cechy poszczególnych strategii opisanych teoretycznie, ale znanych także z codziennej praktyki edukacyjnej.

Tabela 1. Porównanie strategii edukacyjnych ze względu na struktury docelowe procesu edukacyjnego i procesy interpersonalne

Strategia nauczania	Charakterystyka
Kooperatywna	Wysoka interakcja, wzajemna sympatia, skuteczna komunikacja, wysoki poziom zaufania, duży wzajemny wpływ, wysoki poziom akceptacji i wsparcia, szerokie wykorzystanie zasobów innych uczniów, wysoki poziom dzielenia się i pomocy, wysoki poziom emocjonalnego zaangażowania wszystkich, wysoka koordynacja wysiłków, możliwy podział pracy, duża ilość zróżnicowanego myślenia, brak porównywania z innymi.
Rywalizacyjna	Mała interakcja, wzajemna niechęć, brak komunikacji lub komunikacja wprowadzająca w błąd, niski poziom zaufania, mały wzajemny wpływ, niski poziom akceptacji i wsparcia, brak wykorzystania zasobów innych uczniów, próby zmylenia i przeszkodzenia, emocjonalne zaangażowanie wygrywających, słaba koordynacja wysiłków, podział pracy niemożliwy, mała ilość zróżnicowanego myślenia, duży poziom porównywania z innymi.
Samodzielne uczenie się	Brak interakcji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Learning Together and Alone*, Prentice Hall Englewood Cliffs, New Jersey 1991.

Podstawową formą ustrukturyzowanych czy też nieformalnych metod nauczania kooperatywnego jest praca w grupach. Nie każda praca uczniów w grupie spełnia jednak założenia nauczania kooperatywnego. Jest wiele sposobów, na które może ona być zniweczona<sup>11</sup>. Wynikają one przede wszystkim z niewłaściwych relacji między członkami grupy, braku wyraźnego podziału ról i braku umiejętności pracy w zespole. Przykładem może być sytuacja, w której mniej zdolni członkowie grupy wskazują kogoś, kto ma wykonać powierzone zadanie, a sami nie angażują się w działanie (*free rider effect*); równocześnie bardziej zdolny członek

<sup>10</sup> D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Learning Together and Alone*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1991.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

zespołu może zmniejszać swoje zaangażowanie w pracę po to, aby inni nie myśleli o nim negatywnie (*sucker effect*). Czasami zdarza się, że członkowie grupy o wyższych kompetencjach przyjmują bardziej znaczące role w zespole, przez co uczenie się przynosi im więcej korzyści niż pozostałym członkom grupy (*rich-get-rich effect*). Może wystąpić też wiele procesów grupowych, których konsekwencją jest zmniejszenie rezultatów uczenia się wszystkich członków zespołu. Wśród nich wymienia się między innymi dyfuzję odpowiedzialności, społeczne próżniactwo, niewłaściwą zależność od autorytetów, występowanie destrukcyjnych konfliktów.

Z badań przeprowadzonych w ramach ewaluacji zewnętrznych wynika, że uczenie się w grupach nie należy do często wykorzystywanych metod. Uczniowie zapytani o to, czy w ciągu dnia uczestniczyli w pracy w grupach, wskazują, że najczęściej dzieje się to na niektórych lekcjach. Widoczna jest także różnica między typami szkół – najczęściej praca w grupach odbywa się w szkołach podstawowych, a najrzadziej w liceach ogólnokształcących. Warto tu zauważyć, że pytanie dotyczyło w ogóle pracy w grupach, która niekoniecznie musi być związana z nauczaniem kooperatywnym. Można zatem sądzić, że nauczanie we współpracy jest w Polsce rzadko stosowaną metodą nauczania i znajduje się na marginesie praktyki edukacyjnej. Niemniej dla potwierdzenia tej hipotezy należałoby przeprowadzić bardziej gruntowne badania.

Wiele badań dotyczących skutków nauczania kooperatywnego wskazuje na pozytywne rezultaty zarówno w odniesieniu do rozwoju kompetencji społecznych, emocjonalnych, jak i przedmiotowych (wyniki tych badań zostaną omówione w dalszej części artykułu). Z tej perspektywy wydaje się oczywistą rekomendacją zachęcającą nauczycieli do stosowania kooperatywnych metod nauczania w codziennej praktyce. Badacze Alfie Kohn i Paul J. Vermette<sup>12</sup> podejmowali próby wyjaśnienia przyczyn ograniczonego stosowania metod opartych na współpracy. Wskazywali oni cztery główne przyczyny oporu nauczycieli przed stosowaniem kooperatywnych metod nauczania: postrzeganie przez nauczycieli ograniczenia sprawowanej przez nich kontroli i przewidywalność, konieczność poświęcenia uwagi także społecznym, a nie tylko dydaktycznym celom, kwestionowanie poświęcenia indywidualizmowi i awersję do kolektywnych działań, kwestionowanie przywiązania do współzawodnictwa. Autorzy tego artykułu w trakcie prowadzonych szkoleń, poza wymienionymi przyczynami, spotykają się też z wątpliwościami wyrażanymi przez nauczycieli dotyczącymi między innymi marnotrawienia czasu (zwykle zadania kooperatywne wymagają go więcej) i aktywności uczniów, która niekoniecznie będzie poświęcona wykonywaniu zadań.

---

<sup>12</sup> A. Kohn, *No Contest: The Case Against Competition*, Houghton Mifflin, New York 1992; P.J. Vermette, *Making Cooperative Learning Work: Student Teams in K-12 Classrooms*, Pearson, Prentice Hall, NJ 1998.



## DOWODY NA SKUTECZNOŚĆ NAUCZANIA KOOPERATYWNEGO

Mimo obaw i wątpliwości dotyczących nauczania kooperatywnego, istnieje wiele badań potwierdzających korzyści wynikające ze stosowania tej metody. W tej części artykułu zostały przedstawione dowody potwierdzające skuteczność i efektywność wykorzystania uczenia (nauczania) opartego na współpracy.

Vermette<sup>13</sup> na podstawie trwających 13 lat badań wskazuje na fakt, że kooperatywne nauczanie w większości przypadków prowadzi do bardziej pożądaných wyników w kwestii motywacji uczniów, poczucia własnej wartości i osiągnięć w porównaniu do tradycyjnych strategii (opartych na rywalizacji i indywidualnym uczeniu się). Uczniowie biorący udział w kooperatywnych programach nauczania częściej prezentują zachowania kooperatywne również po ich zakończeniu, ale także u wielu z nich wzrasta poziom predyspozycji poznawczych. Z jego badań wynikają następujące fakty i dowody:

1. Uczniowie wykazują większą tolerancję, więcej zachowań wspomagających i koleżeńskich.
2. Uczniowie mają większy poziom zrozumienia i tolerancji wobec osób niepełnosprawnych.
3. U uczniów wzrasta poczucie własnej wartości.
4. Uczniowie wskazują na wyższy poziom zadowolenia z uczenia się.
5. Uczniowie mają większe zdolności rozwiązywania problemów i stosują bardziej złożone strategie poznawcze podczas uczenia się.
6. Uczniowie lepiej zapamiętują i przekazują skomplikowany materiał.
7. Uczniowie lepiej posługują się technologią komputerową.
8. Uczniowie lepiej rozumieją tekst, lepiej piszą i kształtują swoje werbalne wypowiedzi.

Podobne wyniki zostały uzyskane przez innych badaczy. Rachel Hertz-Lazarowitz, Shlomo Sharan i Ruth Steinberg<sup>14</sup> dowodzą, że dzieci biorące udział w programie kooperatywnego nauczania lepiej współpracowały i były bardziej altruistyczne w swoich zachowaniach zarówno podczas przebiegu treningu, jak i po przydzieleniu ich do nowych grup w porównaniu z dziećmi z grupy kontrolnej nieuczestniczącej w tym programie. Rachel Hertz-Lazarowitz, Carmela Sapir i Schlomo Sharan<sup>15</sup> zaobserwowali znacząco mniejszy poziom rywalizacji u dzieci biorących udział w kooperatywnych grach (grupowe dochodzenie) niż u dzieci w grupie kontrolnej. Stosując metodę wspólnego uczenia, również za-

<sup>13</sup> P.J. Vermette, *op. cit.*

<sup>14</sup> R. Hertz-Lazarowitz, S. Sharan, R. Steinberg, *Classroom Learning Style and Cooperative Behavior of Elementary School Children*, „Journal of Educational Psychology” 1980, vol. 72, no. 1, s. 99–106.

<sup>15</sup> R. Hertz-Lazarowitz, C. Sapir, S. Sharan, *Academic and Social Effect of Two Cooperative Learning Methods of Desegregated Classrooms*, Master's Thesis, Haifa University, Israel 1981.

uważono znaczny wzrost zachowań kooperatywnych uczestników w porównaniu z dziećmi uczącymi się rywalizacyjnie lub samodzielnie; podobne rezultaty przyniosły badania Franka Ryan i Ronalda Wheeler<sup>16</sup>.

Program kooperatywnego nauczania spowodował podobny wzrost poziomu współpracy, nie tylko pod względem jawnych zachowań kooperatywnych<sup>17</sup>, lecz także biorąc pod uwagę motywację do przyszłej współpracy<sup>18</sup>. W swoich badaniach Spencer Kagan, G. Lawrence Zahn, Keith Widaman, F. Joseph Schwarzwald i Gary Tyrrell<sup>19</sup> donoszą o podobnie zwiększonych poziomach kooperatywnego zachowania w porównaniu do zachowania w klasie opartej na tradycyjnej strukturze nauczania.

Robert E. Slavin wskazuje na fakt, że wykorzystanie metod uczenia się opartego na współpracy niemal zawsze przynosi pozytywne rezultaty emocjonalne u dzieci. Uczniowie bardzo lubią pracować w grupach, zdecydowanie wolą przedmioty, na których wykorzystuje się współpracę, i w związku z tym mają większe poczucie sukcesu. Uczenie kooperatywne pozwala też zwiększać poziom akceptacji i integracji z innymi uczniami<sup>20</sup>.

Wyniki prowadzonych w ostatnich dekadach badań nad skutecznością uczenia się za pośrednictwem metod opartych na współpracy nie ograniczają się wyłącznie do wskazywania ich pozytywnego wpływu na rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych. Badania dostarczają także silnych dowodów na skuteczność metod opartych na kooperacji w realizacji celów kształcenia. Pozytywne rezultaty dostrzeżono w odniesieniu do między innymi takich aspektów nauczania jak: rozumienie słownictwa, rozumienie tekstu czytanego, głośnego czytania i rozumowania matematycznego<sup>21</sup>.

Przykładem metaanaliz służących ocenie skuteczności kooperatywnych metod nauczania były badania, w których brano pod uwagę eksperymenty przeprowadzone w szkołach podstawowych i średnich, w których nauczanie we współpracy było prowadzone przez co najmniej cztery tygodnie, a uczniowie byli nagradzani grupowo w zależności od sumy indywidualnych osiągnięć. Wyniki prac tych grup były porównywane osiągnięciami uzyskanymi przez grupy kontrolne. Spośród

<sup>16</sup> F. Ryan, F.R. Wheeler, *The Effects of Cooperative and Competitive Background Experience of Students on the Play of a Simulation Game*, „Journal of Educational Research” 1977, no. 70, s. 295–299.

<sup>17</sup> E. Aronson, N. Blaney, C. Stephan, J. Sikes, M. Snapp, *The Jigsaw Classroom*, Sage, Beverly Hills, CA, 1978.

<sup>18</sup> N.T. Blaney, C. Stephen, D. Rosenfield, E. Aronson, J. Sikes, *Interdependence in the Classroom: a Field Experiment*, „Journal of Educational Psychology” 1977, no. 69, s. 139–146.

<sup>19</sup> S. Kagan, G.L. Zahn, K.F. Widaman, J. Schwarzwald, G. Tyrrell, *Classroom Structural Bias: Impact of Cooperative and Competitive Classroom Structures on Cooperative and Competitive Individuals and Groups*, [w:] *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, eds. R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, R. Schmuck, Plenum, New York 1985, s. 277–312.

<sup>20</sup> R.E. Slavin, *Uczenie się...*

<sup>21</sup> *Ibidem*.

64 badań spełniających opisane warunki w 50 przypadkach zaobserwowano znaczny wzrost osiągnięć uczniów, a w pozostałych 14 przypadkach nie zaobserwowano wyników gorszych od grup uczących się tradycyjnymi metodami<sup>22</sup>.

Wyższy poziom osiągnięć edukacyjnych wiązany jest przez badaczy ze strukturą uczenia się we współpracy. Aby ten sposób uczenia był efektywny, niezbędne są dwa elementy: grupowe cele i indywidualna odpowiedzialność<sup>23</sup>. Oznacza to, że grupy muszą pracować, by osiągnąć cel lub zdobyć nagrodę, uznanie, a sukces całej grupy zależy od indywidualnego uczenia się każdego z jej członków. Skuteczność uczenia się opartego na współpracy w znacznym stopniu zależy od spójności grupy. Uczniowie pomagają sobie w nauce, ponieważ zależy im na grupie i jej członkach, a z przynależności do grupy czerpią korzyści związane z określeniem własnej tożsamości<sup>24</sup>.

Metody nauczania kooperatywnego sprawdzają tak samo dobrze w odniesieniu do wszystkich uczniów. Wyniki w przeważającej większości badań wskazują takie same korzyści dla wszystkich uczących się, dotyczy to także uczniów o najlepszych osiągnięciach. Ta grupa uczniów wynosi z nauczania opartego na współpracy tyle samo korzyści, co pozostali uczniowie<sup>25</sup>.

## **DLACZEGO NAUCZANIE KOOPERATYWNE SKUTECZNIE WSPIERA UCZENIE SIĘ**

### **Redukowanie lęku i niepewności**

Naturalną tendencją ludzi jest porównywanie się z innymi. Stanowi to ważny element zdobywania wiedzy o sobie, ale może także być przyczyną powstawiania lęku w sytuacjach związanych z oceną. Sprawia to, że od najmłodszych lat dzieci są ukierunkowywane na ocenę swoich zdolności i porównywanie ich z innymi ludźmi. Na tej podstawie tworzą swoje przekonania o swoich uzdolnieniach, co często generuje nieprawdziwy obraz osobistych możliwości edukacyjnych ucznia, wzmagając pozom lęku, i w konsekwencji powodując niechęć do nauki. Lęk może

---

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> R.E. Slavin, *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, 2<sup>nd</sup> ed., Allyn and Bacon, Boston 1995; C.A. Rohrbeck, M. Ginsburg-Block, J.W. Fantuzzo, T.R. Miller, *Peer-Assisted Learning Interventions with Elementary School Students: A Meta-Analytic Review*, „Journal of Educational Psychology” 2003, vol. 95, no. 6; N. Webb, *Co-operative Learning*, [w:] *21<sup>st</sup> Century Education: A Reference Handbook*, ed. T.L. Good, Sage, Thousand Oaks, CA 2008.

<sup>24</sup> D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Learning Together...*; M.A. Hogg, *Social Identity and Group Cohesiveness*, [w:] *Rediscovering the Social Group: A self-Categorization Theory*, ed. J.C. Turner, Basil Blackwell, Inc., New York 1987.

<sup>25</sup> R.S. Slavin, *Uczenie się...*

być potęgowany w sytuacjach odpowiedzi na forum klasy, kiedy wszelkie błędy lub błędne odpowiedzi stają się przedmiotem kontroli ze strony wszystkich obserwatorów (nierzadko wywołującej śmiech „widowni”).

Metody kooperatywne dają szansę zmniejszenia niepokoju poszczególnych uczniów i całej klasy przez stworzenie warunków do recenzowania przyjmowanych odpowiedzi przez innych uczniów w mniejszych grupkach, ale także wykrywanie potencjalnych błędów i naprawianie ich, zanim staną się przedmiotem oceny ze strony całej klasy<sup>26</sup>. Ponadto zauważenie błędu przez grupę staje się wartościowym elementem uczenia się wszystkich jej członków, a nie przedmiotem publicznej krytyki.

Uczenie kooperatywne stwarza wiele możliwości alternatywnych form oceniania uczniów<sup>27</sup>. W związku z tym można wykorzystać takie formy oceny, jak: portfolio, praca projektowa, obserwacja, samoocena czy ocena koleżeńska. Takie podejście w ocenianiu oczywiście nie ma na celu wystawienia jednoznacznej oceny numerycznej. Zamiast oceny numerycznej nauczyciel lub uczeń udziela informacji zwrotnej dotyczącej osiągniętych wyników, postępów w pracy oraz całego procesu uczenia się. Ocena koleżeńska i samoocena pozwala na przykład nauczycielom lepiej poznać uczniów oraz zrealizować ważne cele wychowawcze i dzięki temu lepiej przygotować uczniów do dorosłego życia.

## **Rozwój umiejętności społecznych współpracy z innymi i uczenia się od innych**

W tradycyjnej klasie metody pracy opierają się głównie na podejściu rywalizacyjnym (porównywaniu się z innymi) i uczeniu się indywidualnym. Obie te strategie zakładają, że uczenie się jest indywidualnym procesem. Nie pozwalają one na ujawnienie się siły, jaka tkwi w uczeniu się wspólnie i od innych. Pomimo że jednym ze sposobów uczenia się jest naśladowanie innych, dorośli często stawiają siebie jako wzór, odbierając tę możliwość uczniom. Aby jednak uczenie się od innych uczniów było możliwe, niezbędne jest rozwinięcie kompetencji współpracy z innymi.

W nauczaniu kooperatywnym uczniowie pracują z innymi uczniami po to, aby osiągnąć wspólny cel. Realizacja celu wymaga od uczniów wzmocnienia pozytywnej współzależności, wytworzenia poczucia odpowiedzialności, umiejętności

---

<sup>26</sup> R.E. Slavin, N. Karweit, *Cognitive and Affective Outcomes of an Intensive Student Team Learning Experience*, „Journal of Experimental Education” 1981, no. 50, s. 29–35.

<sup>27</sup> T. Panitz, P. Panitz, *Assessing Students and Yourself by Observing Students Working Cooperatively and Using the One Minute Paper*, „Cooperative Learning and College Teaching” 1996, Spring, vol. 6, no. 3.

interpersonalnych (komunikacja, zaufanie, przywództwo, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie konfliktów), a także prowadzenia bezpośrednich oraz grupowych interakcji. Ronald Kessler i Jane MacLeod zwracają uwagę na to, że „Uczenie kooperatywne promuje pozytywne reakcje społeczne [...] zmniejsza przemoc w każdym otoczeniu [...], eliminuje strach i poczucie winy, i zwiększa życzliwość i poczucie konsensusu. Proces ten jest równie ważny jak treści i cele”<sup>28</sup>.

Uczenie kooperatywne pomaga większości uczniów w klasie uczyć się współpracować z sobą<sup>29</sup> – uczniowie aktywnie uczestniczą w badaniu problemów i w interakcji z sobą zastanawiają się nad ich rozwiązaniem. Pozwala to uczniom zrozumieć ich złożoność i nauczyć się, jak rozwiązywać różne problemy społeczne<sup>30</sup>.

Nauczanie kooperatywne wprowadza atmosferę współpracy i pomocy całej społeczności szkolnej<sup>31</sup>, skupia uwagę na dokonaniach zarówno grupy, jak i jednostki. Praca zespołowa jest oparta na współpracy wewnątrz grupy i zachęca do współpracy między grupami. Uczniowie uczą się udzielania informacji zwrotnej nakierowanej na rozwój poszczególnych uczniów, co sprzyja budowaniu współpracy.

We wspólnych zajęciach uczniom mogą być przypisane różne role w celu budowania współzależności w ramach grup. Role te często są modelami społecznymi, które uczniowie spotykają w życiu.

## Rozwój kompetencji poznawczych

Wiele z prowadzonych współcześnie badań nad uczeniem się kooperatywnym wskazuje na skuteczność tych metod prowadzących do zwiększenia wyników edukacyjnych uczniów. Skuteczność ta dotyczy większego poziomu wiedzy, rozwoju podstawowych kompetencji (czytania ze zrozumieniem, pisanie), ale też umiejętności myślenia krytycznego, argumentowania, werbalizowania swoich myśli, zwiększenia rozumienia zagadnienia, nad którym pracują uczniowie, rozwiązywania problemów, samodzielności itp.

---

<sup>28</sup> R. Kessler, J. McCleod, *Social Support and Mental Health in Community Samples*, [w:] *Social Support and Health*, eds. S. Cohen, L. Syme, Academic Press, New York 1985, s. 219.

<sup>29</sup> *Ibidem, passim*, R.E. Slavin, *Cooperative learning*, „Review of Educational Research” 1980, no. 50, s. 315–342.

<sup>30</sup> R.T. Johnson, D.W. Johnson, *Relationships Between Black and White Students in Intergroup Cooperation and Competition*, „The Journal of Social Psychology” 1985, no. 125 (4), s. 421–428.

<sup>31</sup> M. Deutsch, *Equity, Equality and Need: What Determines Which Value Will Be Used as the Basis of Distributive Justice*, „Journal of Social Issues” 1975, no. 31, s. 137–149.

Uczenie kooperatywne sprzyja wyższej wydajności<sup>32</sup> przez zwiększenie umiejętności myślenia, przechowywania informacji i zainteresowania przedmiotem<sup>33</sup>. To tworzy pozytywny cykl: dobrze wykonane zadania – wyższa samoocena – zwiększenie zainteresowania problemem, a w konsekwencji większa skuteczność uczenia się<sup>34</sup>. Uczniowie dzielą się sukcesem grupy, zwiększając zarówno indywidualne, jak i grupowe poczucie własnej wartości.

Budowanie umiejętności poprzez praktykę, wielokrotne powtarzanie może być wzmocnione i wykonane poprzez stosowanie mniej uciążliwych metod, takich jak uczenie kooperatywne, używane zarówno w klasie, jak i poza nią<sup>35</sup>. W celu rozwijania umiejętności krytycznego myślenia uczniowie potrzebują podstawowej wiedzy i umiejętności do pracy. Zdobycie ich często wymaga pewnych prac związanych z powtarzaniem i uczeniem się na pamięć. Gdy jest to realizowane w indywidualnym procesie, może być nudne lub przytłaczające. Kiedy uczniowie pracują razem, proces uczenia się staje się interesujący, czasem zabawny, mimo powtarzania monotonnych czynności.

Kooperatywne uczenie rozwija umiejętności uczniów dotyczące werbalizowania swoich myśli<sup>36</sup>. Kiedy uczniowie pracują w parach, jeden uczeń mówi o swoim pomysle, a drugi słucha, zadaje pytania lub dzieli się swoimi uwagami na temat tego, co usłyszał. Doprecyzowanie i wyjaśnienie swoich pomysłów jest bardzo ważną częścią procesu uczenia się i rozwijania umiejętności myślenia na wyższym poziomie<sup>37</sup>.

## Odpowiedzialność za proces uczenia się własny i innych uczniów

Współcześnie podkreśla się znaczenie posiadania przez uczniów umiejętności uczenia się i własnej odpowiedzialności za uczenie się. Często problem ten jest rozpatrywany w kontekście uczenia się przez całe życie, dla którego podstawę stanowi indywidualna świadomość sposobu, w jaki przebiega uczenie się, zdolność

<sup>32</sup> D.A. Bligh, *What's the Use of Lectures*, Penguin, Karmondsworth 1972.

<sup>33</sup> J.A. Kulik, C.L. Kulik, *College Teaching*, [w:] *Research in Teaching: Concepts, Findings and Implications*, eds. P. Peterson, H. Walberg, McCutcheon Publishing, Berkeley, CA 1979.

<sup>34</sup> J.M. Keller, *Motivational Design of Instruction*, [w:] *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*, ed. C.M. Reigeluth, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ 1983, s. 386–434.

<sup>35</sup> J. Tannenbergh, *Using Cooperative Learning in the Undergraduate Computer Science Classroom*, Proceedings of the Midwest Small College Computing Conference.

<sup>36</sup> S. Yager, R.T. Johnson, D.W. Johnson, *Oral Discussion Groups-to-Individual Transfer, and Achievement in Cooperative Learning Groups*, „Journal of Educational Psychology” 1985, no. 77, vol. 1, s. 60–66.

<sup>37</sup> D.W. Johnson, R.T. Johnson, P. Roy, B. Zaidman, *Oral Interaction in Cooperative Learning Groups: Speaking, Listening and the Nature of Statements Made by High, Medium and Low-achieving Students*, „Journal of Psychology” 1985, no. 119, s. 303–321.

do jego monitorowania, tworzenia warunków dla własnego uczenia się i osobiście odpowiedzialność za jego przebieg. Przedstawiony opis charakteryzuje ucznia, który wie, dlaczego i w jaki sposób należy się uczyć. Nie ma jednego wzorca, zgodnie z którym przebiega uczenie się, a odnalezienie właściwej drogi jest procesem zindywidualizowanym.

Jedną z cech uczenia kooperatywnego jest budowanie poczucia odpowiedzialności uczniów za siebie i za innych członków grupy w procesie uczenia się. Dzięki tworzeniu sytuacji, w których osiągnięcie sukcesu jest uzależnione od wzajemnego wspierania się, ciągłego poddawania ocenie uzyskiwanych rezultatów, nagradzania jednostki i grupy, wzmacniana jest współzależność między uczącymi się. Podkreśla ona indywidualną odpowiedzialność poszczególnych członków grupy za osiągnięcie wspólnego celu.

Uczenie się, a zwłaszcza wspólne uczenie się, ze swej natury wymaga zarządzania procesem uczenia się przez członków grupy<sup>38</sup>. Aby dobrze to realizować, uczniowie uczą się dzielenia zadania (materiału) na mniejsze części, podziału między siebie, planowania i organizowania odpowiednich warunków do pracy zależnie od rodzaju zadania i od indywidualnych predyspozycji, monitorowania postępów, sposobów oceniania rezultatów, integrowania indywidualnie wykonanej pracy w spójną całość. Wszystkie te elementy przyczyniają się do rozwijania kompetencji uczenia się zarówno indywidualnego, jak i we współpracy z innymi. Szczególną rolę przypisuje się doświadczaniu przez uczniów wielości źródeł (zasobów), z których można czerpać informacje. Uczniowie mają możliwość przekonania się, że nauczyciel nie jest jedynym źródłem wiedzy i umiejętności, a także informacji o postępach ucznia.

Wysoki poziom interakcji i współzależności pomiędzy członkami grupy prowadzi do głębokiego, a nie powierzchownego poznania zagadnienia<sup>39</sup>, a także do położenia większego nacisku na szkolnictwo wyższej jakości. Metody kooperatywnego uczenia prowadzą do większego zaangażowania w naukę i do odpowiedzialności za tok nauki. Odpowiedzialność składa się z indywidualnego wysiłku uczniów, konkurencyjnego do oceny kompetencji, a nie „orientacji na uczenie się”<sup>40</sup>.

<sup>38</sup> L.B. Resnick, *Education and Learning To Think*, National Academy Press, Washington, DC 1987.

<sup>39</sup> N. Entwistle, H. Tait, *Approaches to Studying and Preferences for Teaching in Higher Education: Implications for Student Ratings*, „Instructional Evaluation and Faculty Development” 1994, no. 14, 1, 2, s. 2–9.

<sup>40</sup> J. Lowman, *Testing issues in Large Classes*, [w:] *Teaching Large Classes Well. New Directions for Teaching and Learning # 32*, ed. M.G. Weimer, Jossey Bass, San Francisco 1987.

## ROLA NAUCZYCIELA W UCZENIU KOOPERATYWNYM

Uczenie kooperatywne opiera się na współpracy uczniów, która ma pomóc im w osiągnięciu wyznaczonych celów. Pomaga ono uczniom w nabywaniu umiejętności społecznych oraz dzięki interakcjom, jakie zachodzą między uczniami, przyczynia się do głębokiego i trwałego uczenia. Aby wszystkie te elementy faktycznie zadziałały i dały trwałe rezultaty, nauczyciel musi przyjąć rolę **planisty, moderatora, arbitra i ewaluatora**. Planista, moderator, arbiter i ewaluator to role, jakie przyjmuje nauczyciel podczas lekcji, tak aby nauczanie we współpracy przynosiło zamierzone wyniki i korzyści.

Podstawową rolą **nauczyciela planisty** jest dokładne zaplanowanie tego, co na lekcji (lekcjach) będzie się działo<sup>41</sup>. Jednym z elementów planowania lekcji jest refleksja nad tym, czy wprowadzany temat nadaje się do pracy kooperatywnej i jakie cele chcemy osiągnąć. W trakcie planowania pracy nauczyciel zastanawia się nad doborem uczniów do poszczególnych grup, na przykład czy mają to być uczniowie na podobnym poziomie opanowania materiału, czy różniący się od siebie stopniem zaawansowania. Od tego będzie w dużej mierze zależał sposób pracy każdego zespołu<sup>42</sup>. **Nauczyciel moderator** rozpoczyna lekcję od przedstawienia zasad oceniania i czasu, w którym należy zakończyć pracę, jak również zachęca uczniów do stworzenia własnych kontraktów grupowych, które ułatwią wspólne działanie. Podczas lekcji nauczyciel obserwuje interakcje uczniów, dzięki czemu wie, które grupy funkcjonują prawidłowo, a które potrzebują więcej wskazówek lub pomocy<sup>43</sup>. Kiedy pojawiają się problemy związane z różnicą poglądów wśród uczniów w zespole, warto zwrócić uwagę na fakt, że koncentrujemy się na rozwiązywaniu problemów i wyciąganiu wniosków, dlatego też różne punkty widzenia mogą być przydatne i warto je z sobą zestawiać, tworząc na ich podstawie jeden wspólny model<sup>44</sup>. Uczenie kooperatywne może prowadzić do konfliktów w grupach, w związku z tym istotną rolą **nauczyciela arbitra** jest dbanie o to, aby nie przeszkadzały one w procesie uczenia się. W sytuacji, gdy w którejś z grup powstaje konflikt, warto przekierować uwagę grupy na jakiś inny aspekt pracy i łagodnie przejść z tematyki konfliktowej na inną, neutralną. Kiedy w grupie pojawia się problem, należy go rozwiązać przed przystąpieniem do kolejnego etapu pracy. Aby zminimalizować ryzyko konfliktów, uczniów o silnych osobowościach

<sup>41</sup> C.C. Bartlett, *The Roles of a Teacher in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*, [http://www.ehow.com/info\\_8556006\\_roles-implementing-cooperative-learning-classroom.html#ixzz2SFWHj7PD](http://www.ehow.com/info_8556006_roles-implementing-cooperative-learning-classroom.html#ixzz2SFWHj7PD) (dostęp: 15.02.2013).

<sup>42</sup> M. Clifford, *Facilitating Collaborative Learning: 20 Things You Need to Know From the Pros*, <http://www.opencolleges.edu.au/informed/features/facilitating-collaborative-learning-20-things-you-need-to-know-from-the-pros/#ixzz2SFWIVegP> (dostęp: 15.02.2013).

<sup>43</sup> C. Bartlett, *op. cit.*

<sup>44</sup> M. Clifford, *op. cit.*



warto skierować do różnych grup<sup>45</sup>. Warunkiem efektywnej komunikacji w zespole jest wzajemne zaufanie poszczególnych członków grupy, warto więc zaznajomić uczniów z zasadami otwartej komunikacji i zachęcać ich do samodzielnego rozwiązania problemów. Jeżeli jednak członkowie grupy sami nie poradzą sobie z problemem, można im pomóc, stosując techniki mediacyjne w taki sposób, aby w przyszłości byli w stanie samodzielnie wprowadzić je w życie. Przy zapoznawaniu się z trudnym materiałem grupa jest źródłem wsparcia dla swoich członków, dlatego też istotne jest stworzenie uczniom przestrzeni do używania strategii redukujących stres, takich jak dowcip i śmiech, o tyle, o ile grupa wykonuje swoje zadania<sup>46</sup>. Gdy czas wspólnej pracy się skończy, nauczyciel ocenia, jakie cele udało się osiągnąć, a co wymaga jeszcze dalszej pracy. Podczas tego procesu **nauczyciel ewaluator** sprawdza, czy uczniowie właściwie współpracowali (jako grupa) i poprawnie wykonali zadania. Nauczyciel może również zachęcać uczniów do samooceny współpracy w grupie w trakcie procesu uczenia<sup>47</sup>. Jeżeli wyniki pracy grupy nie są zadowalające, być może trzeba będzie wprowadzić jakieś zmiany w jej funkcjonowaniu w przyszłości. Pomocna w tym może być także refleksja poszczególnych członków grupy na temat jej pracy (np. co pomagało nam w pracy, a co ją utrudniało?). Tego typu podsumowanie jest ważnym elementem uczenia kooperatywnego i zachęca uczniów do refleksji na temat własnego procesu uczenia się<sup>48</sup>.

## ZAKOŃCZENIE

Współcześnie cele stawiane przed szkołą są związane zarówno z wiedzą i umiejętnościami akademickimi uczniów, jak i z ich indywidualnym rozwojem (na przykład świadomość i kierowanie procesem uczenia się) i umiejętnościami społecznymi, takimi jak umiejętność pracy w zespole. Często cele te są postrzegane jako konkurencyjne, jedne z nich osiąga się kosztem innych. Czas i energia poświęcone uzyskiwaniu przez uczniów wysokich wyników na egzaminach i sprawdzianach zewnętrznych konkurują z czasem i energią, które trzeba poświęcić na rozwijanie innych obszarów rozwoju uczniów. Na tym tle nauczanie kooperatywne wydaje się podejściem pozwalającym zachować w równowadze dążenie do osiągnięcia wszystkich kluczowych celów edukacyjnych. Skuteczność nauczania we współpracy, której staraliśmy się dowieść na podstawie badań dostępnych

---

<sup>45</sup> C. Bartlet, *op. cit.*

<sup>46</sup> M. Clifford, *op. cit.*

<sup>47</sup> C. Bartlet, *op. cit.*

<sup>48</sup> M. Clifford, *op. cit.*

w literaturze, a także procesów towarzyszących tej formie uczenia się, wydaje się mocnym argumentem za postulatem jej upowszechnienia.

## BIBLIOGRAFIA

- Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2010.
- Aronson E., Blaney N., Stephan C., Sikes J., Snapp M., *The Jigsaw Classroom*, Sage, Beverly Hills, CA, 1978.
- Bartlett C.C., *The Roles of a Teacher in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*, [http://www.ehow.com/info\\_8556006\\_roles-implementing-cooperative-learning-classroom.html#ixzz2SFWhj7PD](http://www.ehow.com/info_8556006_roles-implementing-cooperative-learning-classroom.html#ixzz2SFWhj7PD) (dostęp: 15.02.2013).
- Blaney N.T., Stephen C., Rosenfield D., Aronson E., Sikes J., *Interdependence in the Classroom: a Field Experiment*, „Journal of Educational Psychology” 1977.
- Blich D.A., *What's the Use of Lectures*, Penguin, Karmondsworth 1972.
- Clifford M., *Facilitating Collaborative Learning: 20 Things You Need to Know From the Pros*, <http://www.opencolleges.edu.au/informed/features/facilitating-collaborative-learning-20-things-you-need-to-know-from-the-pros/#ixzz2SFWIVegP> (dostęp: 15.02.2013).
- Deutsch M., Equity, Equality and Need: What Determines Which Value Will Be Used as the Basis of Distributive Justice, „Journal of Social Issues” 1975, no. 31.
- Entwistle N., Tait H., *Approaches to Studying and Preferences for Teaching in Higher Education: Implications for Student Ratings*, „Instructional Evaluation and Faculty Development” 1994, no. 14, 1, 2.
- Hertz-Lazarowitz R., Sapir C., Sharan S., *Academic and Social Effect of Two Cooperative Learning Methods of Desegregated Classrooms*, Master's Thesis, Haifa University, Israel 1981.
- Hertz-Lazarowitz R., Sharan S., Steinberg R., *Classroom Learning Style and Cooperative Behavior of Elementary School Children*, „Journal of Educational Psychology” 1980, vol. 72, no. 1.
- Hogg M.A., *Social Identity and Group Cohesiveness*, [w:] *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*, ed. J.C. Turner, Basil Blackwell, Inc., New York 1987.
- Johnson R.T., Johnson D.W., *The Effects of Other's Actions, Attitude Similarity, and Race on Attraction Toward Others*, „Human Relations” 1972, no. 25 (2).
- Johnson R.T., Johnson D.W., *Relationships Between Black and White Students in Intergroup Cooperation and Competition*, „The Journal of Social Psychology” 1985, no. 125 (4).
- Johnson D.W., Johnson R.T., *Learning Together and Alone*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1991.

- Johnson D.W., Johnson R.T., Roy P., Zaidman B., *Oral Interaction in Cooperative Learning Groups: Speaking, Listening and the Nature of Statements Made by High, Medium and Low-achieving Students*, „Journal of Psychology” 1985, no. 119.
- Johnson D.W., Johnson R., *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Interaction Book Company, Edina, MN, 1972.
- Kagan S., Zahn G.L., Widaman K.F., Schwarzwald J., Tyrrell G., *Classroom Structural Bias: Impact of Cooperative and Competitive Classroom Structures on Cooperative and Competitive Individuals and Groups*, [w:] *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, eds. Slavin R., Sharan S., Kagan S., Hertz-Lazarowitz R., Webb C., Schmuck R., Plenum, New York 1985.
- Keller J.M., *Motivational Design of Instruction*, [w:] *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*, ed. C.M. Reigeluth, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ 1983.
- Kessler R., McCleod J., *Social Support and Mental Health in Community Samples*, [w:] *Social Support and Health*, eds. S. Cohen, L. Syme, Academic Press, New York 1985.
- Kohn A., *No Contest: The Case Against Competition*, Houghton Mifflin, New York 1992.
- Kulik J.A., Kulik C.L., *College Teaching*, [w:] *Research in Teaching: Concepts, Findings and Implications*, eds. P. Peterson, H. Walberg, McCutcheon Publishing, Berkeley, CA 1979.
- Lowman J., *Testing Issues in Large Classes*, [w:] *Teaching Large Classes Well. New Directions for Teaching and Learning # 32*, ed. M.G. Weimer, Jossey Bass, San Francisco 1987.
- Panitz T., Panitz P., *Assessing Students and Yourself by Observing Students Working Cooperatively and Using the One Minute Paper*, „Cooperative Learning and College Teaching” 1996, Spring, vol. 6, no. 3.
- Resnick L.B., *Education and Learning To Think*, National Academy Press, Washington, DC 1987.
- Rohrbeck C.A., Ginsburg-Block M., Fantuzzo J.W., Miller T.R., *Peer-Assisted Learning Interventions with Elementary School Students: A Meta-Analytic Review*, „Journal of Educational Psychology” 2003, vol. 95, no. 6.
- Ryan F., Wheeler F.R., *The Effects of Cooperative and Competitive Background Experience of Students on the Play of a Simulation Game*, „Journal of Educational Research” 1977, no. 70.
- Schofield J.W., *Cooperation as Social Exchange: Resources Gaps and Reciprocity in Academic Work*, [w:] *Cooperation in Education*, eds. S. Sharon, P. Hare, C. Webb, R. Hertz Lazarowitz, UT: Brigham Young University Press, Provo 1980.

- Slavin R.E., *Cooperative Learning*, Longman, New York 1983.
- Slavin R.E., *Cooperative Learning*, „Review of Educational Research” 1980, no. 50.
- Slavin R.E., *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, 2<sup>nd</sup> ed., Allyn and Bacon, Boston 1995.
- Slavin R.E., *Co-operative Learning*, [w:] *International Encyclopedia of Education*, eds. G. McCulloch, D. Crook, Routledge, Abington 2009.
- Slavin R.E., *Uczenie się oparte na współpracy: Dlaczego praca w grupach jest skuteczna*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, eds. H. Dumont, D. Instance, F. Benavides, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Slavin R.E., Karweit N., *Cognitive and Affective Outcomes of an Intensive Student Team Learning Experience*, „Journal of Experimental Education” 1981, no. 50.
- Tannenberg J., *Using Cooperative Learning in the Undergraduate Computer Science Classroom*, Proceedings of the Midwest Small College Computing Conference.
- Webb N., *Co-operative Learning*, [w:] *21<sup>st</sup> Century Education: A Reference Handbook*, ed. T.L. Good, Sage, Thousand Oaks CA 2008.
- Vermette P.J., *Making Cooperative Learning Work: Student Teams in K-12 Classrooms*, Pearson, Prentice Hall, NJ 1998.
- Yager S., Johnson R.T., Johnson D.W., *Oral Discussion Groups-to-Individual Transfer, and Achievement in Cooperative Learning Groups*, „Journal of Educational Psychology” 1985, no. 77, vol. 1.



WILLIAM GAUDELLI

## EDUKACJA HUMANISTYCZNA W DOBIE GLOBALIZACJI

*Po pierwsze, jeśli chcemy, żeby na świecie panował pokój, nasza lojalność musi być ekumeniczna, nie klasowa. Nasza lojalność musi wykraczać poza naszą rasę, nasze plemię, naszą klasę i nasz naród, a to oznacza, że musimy wypracować perspektywę globalną. Nikt nie może żyć sam; żaden naród nie może istnieć sam, a im usilniej będziemy do tego dążyć, tym więcej będzie wojen. Bóg nas osądzi, musimy więc nauczyć się żyć ze sobą jak bracia, bo inaczej zginiemy razem jak głupcy.*

Dr Martin Luther King, Jr., *Kazanie o pokoju* wygłoszone z okazji Bożego Narodzenia, 24 grudnia 1967 r.

*Niewiedza tutaj jest zapracowana, ciągle coś liczy, porównuje, mierzy, wyciąga z tego wnioski i pierwiastki.*

Wisława Szymborska, *Tutaj*

*Jesteśmy globalnymi obywatelami o plemiennych duszach.*

Piet Hein

Globalizacja wywołała głębokie zmiany w edukacji. Zmiany te obejmują: (1) powstawanie prywatnych, komercyjnych instytucji w systemie edukacji publicznej; (2) uczynienie konkurencyjności **jedynym** uzasadnieniem dla edukacji oraz (3) dominację pomiarów, testów i rankingów w ocenie jakości szkoły. Zmiany wynikają z globalnej dyskusji o edukacji, zbyt często sprowadzającej uczenie się (i nauczanie) do towaru wymiennego, który należy dokładnie zmierzyć i porównać, nie myśląc o humanistycznym zaangażowaniu opartym na wzroście i rozwoju społecznym oraz dziecku takim, jakie ono jest i jakim się staje. Jak na ironię, ukierunkowanie edukacji na ekonomię zamiast na człowieka ma miejsce w czasie nasilających się problemów globalnych, którym ani kapitał, ani obecne rządy nie są w stanie zaradzić za pomocą dostępnych struktur.

Znajdujemy się w krytycznym punkcie, a obecny kierunek edukacji jest całkowicie oderwany od dotykających nas problemów na skalę światową, co prowadzi do pytania: Co mogą zrobić pedagodzy? Niniejsza praca omawia wysiłki podejmowane w różnych krajach w kierunku humanistycznego podejścia do kształcenia. Bazując na trwającym międzynarodowym badaniu przeprowadzonym w siedmiu instytucjach, niniejszy artykuł ukazuje rozwój edukacji humanistycznej w sposób, który jest jednocześnie zakorzeniony w lokalnym środowisku i świadomy sytuacji globalnej oraz krytycznie aktywny i krytycznie zaangażowany. Opisane historie pokazują, jak tworzyć przestrzeń dialogową edukacji humanistycznej w dobie globalizacji pomimo klimatu rygorystycznych testów, międzynarodowych porównań i nastawienia na zyski w edukacji, która kiedyś stanowiła domenę publiczną.

## CELE EDUKACJI

Chciałbym móc myśleć, że były takie czasy, kiedy większość ludzi wierzyła, iż szkoła daje coś więcej niż tylko ekonomiczne korzyści z posiadania wykształcenia. Historycy szkolnictwa twierdzą, że tak było. Na przykład reforma szkolnictwa w USA swego czasu obejmowała szerokie cele społeczne, takie jak zakończenie dyskryminacji rasowej czy eliminację ubóstwa, ale od lat 80. ubiegłego wieku rozliczne reformy obracają się wyłącznie wokół jednego tematu, to jest „jak sprawić, by narodowa gospodarka była konkurencyjna na rynku globalnym”<sup>1</sup>. Wraz z pojawieniem się globalizacji – przy czym termin ten jest bardzo szerokim określeniem współczesności, ponieważ może oznaczać wiele rzeczy – najważniejsze stały się konkurencyjność, kapitał, zamożność i „dobre życie” (pod względem ekonomicznym). W tej globalnej wiosce jest coraz mniej miejsca dla pojęcia dobrego życia, przynajmniej w debacie publicznej, oderwanego od względów gospodarczych.

Amerykański system edukacyjny dąży w kierunku takiego życia i obliguje wszystkich jego uczestników do działania dla tej sprawy. Organizacje takie jak Achieve, Inc. czy The National Governor’s Association for Best Practices głoszą konieczność postrzegania szkolnictwa w USA jako globalnego przedsięwzięcia. „Przesłanie jest jasne: Szkoły średnie znajdują się obecnie na linii frontu w amerykańskiej bitwie o zachowanie konkurencyjności gospodarki na arenie międzynarodowej”<sup>2</sup>. Raport potwierdza przypuszczenia często wyrażane w debacie publicznej na temat gospodarki i szkolnictwa, mianowicie że: wyniki amerykańskich szkół i uczniów są gorsze niż w innych krajach, a rówieśnicy na całym

---

<sup>1</sup> L. Cuban, D. Shipps, *Reconstructing the Common Good in Education*, Stanford University Press, Stanford 2000, s. 1.

<sup>2</sup> National Education Summit on Schols, 2006, s. 1.

świecie mają dostęp do takich samych możliwości budowania zamożności, które kiedyś były zarezerwowane dla USA i innych państw zachodnich. Globalna konkurencja i spadek przewagi USA w stosunku do innych krajów, takich jak Chiny, Rosja, Indie czy Brazylia<sup>3</sup>, powodują, że te problemy stają się naglące.

Obecnie systemy szkolnictwa, podobnie jak państwa, są nieustannie porównywane na podstawie ogólnokrajowych wyników egzaminów. Największe zainteresowanie wzbudza chyba badanie PISA, czyli Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów koordynowany przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Badanie obejmuje umiejętności w zakresie matematyki, nauk przyrodniczych i czytania i jest przeprowadzane na około 500 000 uczniów w wieku 15 lat z 65 krajów. Od pierwszej publikacji w 2000 roku wyniki badania PISA budzą powszechne zainteresowanie, ponieważ pokazują, że kraje, o których myślało się, że mają silny system edukacji, jak USA czy Niemcy, radzą sobie gorzej niż na przykład Finlandia, Korea Południowa czy Irlandia. Jest kwestią dyskusyjną, czy takie doniesienia medialne służą tworzeniu właściwej polityki opartej na przekonaniu, że te same metody będą skuteczne w każdym systemie szkolnictwa.

Przykładem ilustrującym takie myślenie jest wzorowanie się na programie nauczania matematyki w Singapurze. Sukcesy odnoszone przez Singapur w takich badaniach jak PISA stworzyły specyficzną aurę wokół tamtejszego systemu szkolnictwa wdrażanego w ostatniej dekadzie. W szczególności popularne stało się naśladowanie programu nauczania matematyki, zwłaszcza w dużych miastach, gdzie szkoły, wzorując się na modelu z Singapuru, chcą dać młodym ludziom szansę na sukces na rynku globalnym. Przejmowanie systemu edukacyjnego opiera się na założeniu, że wyniki w badaniu PISA są luźno powiązane z programem nauczania matematyki. Okręgi szkolne przejmują program nauczania w nadziei osiągnięcia takich samych wyników jak w Singapurze. Jest to niejako wiara w złoty środek, przenikająca politykę edukacyjną i oparta na uniwersalistycznych założeniach pozytywistycznych, że mianowicie rozwiązanie wiernie odtworzone w podobnych okolicznościach przyniesie porównywalne rezultaty.

Takie podejście jest szeroko stosowane również przez szkoły wyższe. Rankingi takie jak US News and World Report, Quacquarelli Symonds (QA) World University Rankings czy Shanghai Jiao Tong Academic Ranking of World Universities opierają się na zasadzie „mierzenia umiejętności produkowania wiedzy i wyłapywania talentów przez szkoły wyższe”<sup>4</sup>. Czy podobne rankingi będą wkrótce stosowane również w odniesieniu do szkół średnich i podstawowych na

<sup>3</sup> F. Zakaria, *The post-American World*, Norton, New York 2009.

<sup>4</sup> E. Hazelkorn, *Rankings and the Battle for World-class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices*, „Higher Education Management and Policy” 2009, no. 21 (1), s. 3.



całym świecie? W pewnym sensie już jesteśmy świadkami takiej tendencji, ponieważ wyniki testów/rankingów stwarzają wrażenie sukcesu, co skutkuje zjawiskiem „szukania dusz” przez nisko oceniane instytucje i „manię eksportową” wśród szkół wiodących w rankingach. Mało się mówi o tym, co te testy w rzeczywistości oznaczają, oraz o wątpliwych epistemologicznych podstawach, na których opiera się ocena; testy są raczej czymś w rodzaju sygnału do kolejnego wyścigu o ulotny status elitarnego systemu edukacyjnego, którego pożądamy wszystkie kraje rozwinięte, ale który, z matematycznego punktu widzenia, jest osiągalny dla niewielu, co wynika z teorii sumy zerowej, na której opierają się rankingi. Metafora nieustającego wyścigu, tak aktualna w dobie hiperglobalizacji, prowadzi też kraje do ujednolicania programów nauczania pod kątem celów programu PISA. Biorąc pod uwagę, że kraje należące do OECD i uczestniczące w badaniach PISA reprezentują 90% globalnej gospodarki, rzeczywiście jest o co powalczyć.

Mitologia, jaką promuje takie postrzeganie edukacji, opiera się na iluzji, że szkoły, uczniowie i nauka dają się zredukować do wyników testów oraz że celem edukacji jest podnoszenie tych wyników. Wydaje się to całkowicie zrozumiałe dla tych, którzy nie spędzili wielu lat, pracując z uczniami w szkole, ale już dla osób, które poświęciły się uczeniu i mają bogate doświadczenie pracy w szkolnictwie podstawowym i średnim takie przedstawienie sprawy nie jest sensowne. Nacisk kładziony na przeliczanie wyników nauki jest wynikiem neoliberalnego wyobrażenia lub „postawienia w centrum obliczania (finanse), wymiany, wartości i efektywności sposobu rozumienia i postrzegania przez jednostkę rzeczywistych i pożądaných mechanizmów rządzących stosunkami zawodowymi i osobistymi w środowisku lokalnym”<sup>5</sup>. Takie wyobrażenie zakorzeniło się na dobre nie tylko w szkołach, ale też w całym społeczeństwie na skalę globalną.

## ŚWIAT W KRYTYCZNYM PUNKCIE

Neoliberalne wyobrażenie rynku jako rozwiązania wszystkich problemów i klucza do wartości społecznych pojawiło się w najmniej odpowiedniej chwili, ponieważ świat znajduje się obecnie w krytycznym momencie wymagającym wyobraźni humanistycznej. Lista problemów światowych wymagających działań w skali globalnej wydaje się z każdym dniem dłuższa i obejmuje między innymi: ocieplenie klimatu, zalewanie obszarów przybrzeżnych, epidemie, natywizm, rozprzestrzenianie broni jądrowej, wycinki lasów, pustyńnienie, masowe wymieranie

---

<sup>5</sup> P. Tarc, *How Does 'Global Citizenship Education' Construct Its Present? The Crisis of International Education*, [w:] *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*, Routledge, New York 2012, s. 113.

gatunków, wzrost zaludnienia, eksploatację zasobów, wojny i wiele, wiele innych. Problemy globalne dają o sobie znać w wielu miejscach, a wpływają na nie takie zdarzenia, jak kryzys zadłużenia w Grecji, arabska wiosna, która pociągnęła za sobą przewroty polityczne na Bliskim Wschodzie, tsunami w Japonii i niszczycielskie trzęsienie ziemi na Haiti, przypominające o tym, że Ziemia stała się planetą globalnych zależności. Jeszcze nigdy ludzkość nie potrzebowała edukacji służącej wartościom społecznym, opartej na impulsach humanistycznych świadomych wyjątkowości naszego gatunku, niesprawiedliwości społecznych, wrażliwości biosfery i bliskich w czasie zagrożeń bardziej niż teraz. Mimo to szkoły zachowują się nadal, jak byśmy wciąż znajdowali się w XX wieku, charakteryzującym się bezprecedensową suwerennością państw, dominacją USA i naruszalnością godności ludzkiej, a nie w XXI wieku wyrównanych sił, zanikania dysproporcji w skali globalnej i rosnącego przekonania o nienaruszalności wszystkich ludzi.

Ale wróćmy do kwestii nadziei i przykładów odmiennych praktyk. Gert Biesta<sup>6</sup> ukuł termin „odmiennych praktyk” w znaczeniu nie tyle nadrzędnej alternatywy czy „praktyki opartej na zadufanym założeniu, że tak będzie lepiej”, ile raczej w sensie innego podejścia do problemu. „Nie stanowią one utopii ani nie są «wielką ucieczką» demistyfikacji, a jedynie odkrywają inną konstelację mocy/wiedzy”<sup>7</sup>. Być może słowo „odmienne” ma zbyt negatywne skojarzenia, aby zyskać popularność, więc można omówione przykłady określić inaczej jako ukazanie innego punktu widzenia bliższego edukacji humanistycznej niż techniczno-ekonomicznej. Badane przeze mnie obecnie przykłady odmiennych praktyk sugerują istnienie alternatywnej przestrzeni, gdzie możemy mieć wyobrażenia odbiegające od racji ekonomicznych i stworzyć odmienną wizję globalnej edukacji, dzięki której zdążymy naprawić problemy Ziemi.

## UGRUNTOWANE W LOKALNYM ŚRODOWISKU, OTWARTE NA CAŁY ŚWIAT

W USA i w wielu innych krajach rozkwita edukacja międzynarodowa, wersja zjawiska nazywanego przeze mnie i przez innych edukacją globalnego obywatelstwa. W ruchu edukacji międzynarodowej<sup>8</sup> przewijają się trzy rodzaje dyskursu: **nadzieja**, że dzieci nauczą się troszczyć się o świat; **strach** lub obawa, że Ziemia zostanie zniwelowana lub „spłaszczona”, i **hiperbola** lub przesadne twierdzenie,

<sup>6</sup> G. Biesta, *Say You Want a Revolution... Suggestions for the Impossible Future of Critical Pedagogy*, „Educational Theory” 1998, no. 48 (4), s. 499–510.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 507.

<sup>8</sup> W. Parker, C. Walter, *Social Studies in Elementary Education* (14th ed.), Allyn & Bacon, Boston 2011.

że gospodarkę napędza jedynie system edukacyjny<sup>9</sup>. Motywacje do włączania się w edukację międzynarodową lub globalną są z pewnością różne, ale nie ulega wątpliwości, że w dobie globalizacji przywódcy edukacyjni muszą myśleć o swojej pracy w kontekście szerszym niż tylko krajowy.

Celem mojego obecnego projektu badawczego jest przyjrzenie się temu ruchowi w różnych częściach świata. W trakcie podróży odwiedziłem trzy kraje azjatyckie: Indie, Tajlandię i Singapur, gdzie prowadziłem rozmowy na temat tego, co w danym środowisku oznacza edukacja globalna. Wybierając się do Tajlandii, nie miałem konkretnej marszruty ani planu podróży, chciałem po prostu przyjrzeć się tamtejszemu systemowi edukacji, a w szczególności temu, jak jest tam postrzegana i realizowana edukacja globalna. Kolega od lat pracujący w Tajlandii skierował mnie do pozarządowej organizacji edukacyjnej, która pomogła mi w nawiązywaniu kontaktów. Chciałem poznać szkoły, które uważają się za świadome globalnie i rozumieją rosnącą potrzebę edukacji globalnej, ale nie mają sztywnej definicji tego pojęcia. Pierwszą placówką, jaką odwiedziłem, była niezależna szkoła położona około 40 minut drogi od Bangkoku. Była to po części typowa szkoła niezależna, jakie można spotkać w wielu krajach, dumna ze swojej globalnej świadomości, zdecydowana nastawiona na karierę, co przejawiało się posiadaniem światowej klasy obiektów, takich jak duży basen, wielofunkcyjne centrum czy kafeteria. Miło spędziłem czas w tej placówce, ale nie różniła się ona szczególnie od podobnych szkół tego typu.

Kolejna szkoła też była niezależną instytucją, ale całkowicie odmienną od tego, co widziałem wcześniej. Na szkołę Marjoon<sup>10</sup> składają się niewielkie, drewniane budynki położone wśród drzew i stawów. Budulca dostarczają okoliczne lasy liściaste. Siedząc na tarasie wychodzącym na staw, miałem autentyczne poczucie samotności, potęgowane przez dźwięki samotnego fletu unoszące się nad bujną roślinnością. Wyjątkowość szkoły Marjoon polega na tym, że w jednym ośrodku mieszczą się szkoła podstawowa i średnia, kolegium nauczycielskie i wydział architektury. Moim przewodnikiem był Sarap, Tajlandczyk w średnim wieku wykładający w tamtejszym kolegium nauczycielskim. Sarap wyjaśnił, że praktykuje medytację i interesuje się nią jako częścią programu kształcenia nauczycieli, i przez ponad półtorej godziny mówił o pozytywnym wpływie medytowania na jego własną pracę zawodową.

Wielu naszych nauczycieli, zaczynając pracę z dziećmi, zamiast patrzeć na dziecko, bardziej skupia się na tym, żeby zrezygnować z własnego ego, do którego są przywiązani. Wszystko, co myślimy, widzimy i słyszymy, jest częścią naszego stanu emocjonalnego. Dlatego też nauczyciele muszą mieć świadomość własnego ego i pamiętać, że jeśli dziecko nie chce pracować czy wykonywać poleceń, to problem nie leży po stronie nauczyciela, ale dziecka.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 487–488.

<sup>10</sup> Wszystkie nazwy własne zostały zmienione.

Świadomość pedagoga wychodzi z założenia, że wie już, co ma robić jako nauczyciel, ale musi mieć możliwość wyrobienia świadomości, pracując z klasą. Co piątek wszyscy studenci spotykają się na kilkugodzinnej medytacji, po której jest czas na wymianę przemyśleń. Studenci mogą opowiadać o trudnościach związanych z pracą, ale też zachęca się ich do mówienia o sobie, zamiast krytycznego wypowiedzania się o czymś innym, o problemie poza sobą lub o innej osobie, czy krytykowania społeczeństwa. To też jest przydatne, ale trzeba najpierw spojrzeć na siebie. Wydobywając trudności na zewnątrz, zaczynamy od siebie. Co czujesz? O czym zapomniałeś pomyśleć? Czego potrzebujesz, żeby rozwiązać problem? Wychodząc od takiej samorefleksji, rozwijamy w sobie świadomość, którą wykorzystujemy w praktyce. Jeśli powiesz o swoich doświadczeniach, inni podzielą się swoimi i będzie można je porównać i wyciągnąć wnioski.

Marjoon reprezentuje tajską wersję alternatywnej edukacji, która jest dosyć popularna w tym kraju, ale różni się w zależności od zainteresowań nauczycieli i przywódców edukacyjnych. Sarap zauważył, że pomiędzy medytacją praktykowaną przez niego i jego kolegów a oczekiwaniami Ministerstwa Szkolnictwa wobec scentralizowanych władz i krajowego programu nauczania istniały pewne napięcia.

Scentralizowane władze dążą do stosowania krajowego programu nauczania w każdej szkole, ale muszą też uwzględniać lokalne programy. Rozwiązujemy ten problem, podchodząc do niego od drugiej strony: zaczynamy od programu dostosowanego do lokalnych uwarunkowań, a papier (dla urzędników rządowych) jest tylko formalnością. Z jednej strony sporządzamy na piśmie podstawowy program, który składamy w ministerstwie, ale z drugiej strony wybieramy to, co ma odniesienie do lokalnej sytuacji.

Miałem możliwość zaobserwować, jak jest realizowany program, zwiedzając szkołę. Są tam warsztaty zajęciowe, od stolarni, przez garncarnię i centrum recyklingu, po pole ryżowe, gdzie uczniowie i nauczyciele pracują razem w małych grupach. Podstawowymi metodami nauki w Marjoon są praca w grupach i doświadczenia praktyczne. Jak wyjaśnia Sarap:

W taki sposób organizujemy naukę, że zamiast jednego nauczyciela uczącego danego przedmiotu mamy zespół nauczycieli przydzielonych do 20–30-osobowej klasy. Z każdą grupą 7–10 uczniów pracuje 5 lub 6 nauczycieli, co oznacza, że każda klasa dzieli się na trzy grupy. Na podstawie wykonanych zadań grupy przeprowadzają proces dochodzenia, zadając pytania dotyczące zdobytych doświadczeń. Uczniowie w grupie opracowują pytania lub problemy, a my pokazujemy im, jak dochodzić wiedzy.

Obserwowałem, jak to wygląda w praktyce na przykładzie uczniów uprawiających pole ryżowe, po odbyciu wizyty u rolników i rozmowie z nimi na temat trudności i korzyści z takiego życia. Po powrocie do szkoły zabrali się do pracy, zastanawiając się, który fragment ziemi można przkształcić w pole ryżowe, jak najlepiej zaplanować sadzenie, jak bardzo i jak często trzeba będzie nawadniać pole i w końcu jak zorganizować zbiory i co zrobić z plonami.

Jeśli chodzi o odmienne praktyki, to, jak twierdził Biesta<sup>11</sup>, nie polegają one wyłącznie na ucieczce od dogmatu uczenia się w sposób machinalny i nastawionego wyłącznie na przyszłe korzyści ekonomiczne, bez stawiania własnych wyzwań. Zapytałem Sarapa, jak sobie radzą, kiedy uczniowie nie chcą zadawać pytań lub nie wykazują aktywności, ponieważ są przyzwyczajeni do otrzymywania gotowej wiedzy, a nie do samodzielnego dociekania.

To jest nasza wielka chwila! Jak sobie radzić, kiedy uczniowie zaczynają dryfować? Opowiadając o własnych doświadczeniach, zaczynają samodzielnie dociekać. Analiza wykonanych zadań pomaga wyrobić w uczniach naukową metodę myślenia krytycznego. Wracamy do doświadczeń uczniów, aby dowiedzieć się, co się dzieje, co na nich wpływa i co ma dla nich znaczenie, po to, żeby móc od nowa zacząć proces dochodzenia. Nasi nauczyciele musieli przekształcić się z wykładawców w asystentów procesu dochodzenia i nauczyć się prowadzenia twórczych rozmów. Kiedy przedstawiciele władz centralnych (ministerstwa) wizytują naszą szkołę, dochodzą do wniosku, że jest to dobra praktyka, jeśli mówimy prawdę o tym, co robimy. Niektórzy bardziej konserwatywni urzędnicy mogą powątpiewać, czy to wystarczy, ale jeśli zastanowimy się, jak uczniowie przyswajają program, to rzeczywiście nie uczą się podstaw programowych, ale za to dowiadują się, jak zdobywać wiedzę przez zadawanie pytań i dochodzenie odpowiedzi.

## ROZWÓJ KRYTYCZNIE MYŚLĄCYCH NAUCZYCIELI GLOBALNYCH

Przyszli nauczyciele przygotowują się do pracy w świecie, którego nie normują już wyłącznie lokalne interesy, ale o wiele szerszy dyskurs edukacyjny i, jak to zostało powiedziane w części niniejszego artykułu omawiającej badany problem, w sposób częściowo uzależniony od imperatywów ekonomicznych<sup>12</sup>. Szkoły słusznie są domeną lokalną, ponieważ służą społecznościom lokalnym, a nie wymyślonemu uczniowi *globalnemu*, który nie istnieje. Zjawiska takie jak migracja każą jednak spoglądać poza lokalną rzeczywistość. Drugim przykładem odmiennych praktyk, który chciałbym pokrótce przedstawić, jest praca kanadyjskiego kolegium nauczycielskiego przygotowującego nauczycieli do uczenia o globalizacji z zachowaniem krytycznej wrażliwości. Twierdzą, że jest to przykład odmiennej praktyki, ponieważ w kształceniu nauczycieli zazwyczaj nie zwraca się szczególnie uwagi na dyskursy globalne ani na ukierunkowanie programów na krytyczne uczenie się o funkcjonowaniu świata i wpływu globalizacji na kontekst lokalny.

<sup>11</sup> G. Biesta, *op. cit.*

<sup>12</sup> L. Darling-Hammond, *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine our Future*, Teachers College Press, New York 2010.

Perspektywa krytycznej edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa kielkuje w trakcie trzyprzedmiotowego kursu trwającego od września do maja na Uniwersytecie Torg. Przedmioty są podzielone na kategorie: szkoła i społeczeństwo (socjologia), psychologia edukacyjna i seminarium o nauczaniu (pedagogika). Obecnie grupa studentów liczy około 80 osób. Oprócz wymaganych przedmiotów studenci są również wysyłani na obserwacje lekcji prowadzonych przez nauczycieli zaangażowanych w krytyczne uczenie globalne, chociaż kadra akademicka przyznaje, iż jest to trudne z wielu powodów, między innymi dlatego, że część nauczycieli matematyki i przedmiotów przyrodniczych nie uważa się za globalnych pedagogów.

Krytyczny aspekt globalnego uczenia się w Torg dotyczy pomijania sił gospodarczych w globalnej edukacji. Carly i Melissa, dwie doktorantki, które prowadziły zajęcia ze studentami, ilustrują, na czym polega krytyczna edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa na przykładzie dużego koncertu rockowego mającego na celu zainspirowanie dzieci do działania.

Używamy nagrania wideo dużego koncertu rockowego „Me to We” zorganizowanego przez **Free the Children**, organizację pozarządową mającą monopol na edukację globalną. Ich praktyką jest zawieranie ze szkołami umów na wyłączność. W szkołach dzieje się wiele ciekawych rzeczy, ale prezentacja „Me to We” jest punktem kulminacyjnym. To coś w stylu Tony’ego Robbinsa, coś jakbyśmy zaprosili sławnych piosenkarzy na koncert, którego przesłaniem jest: „Możesz zmienić świat”. Jest super, bo uczniowie naprawdę są przejęci. Pokazują nagranie, na którym gwiazdy z Degrasse jadą do Kenii, gdzie spędzają jeden dzień z „Mamuškami”, jak o nich mówią, ucząc się od nich noszenia wody, i nie mogą uwierzyć, że to może być takie trudne i wyczerpujące. Na koniec jedna z tych sławnych osób patrzy w oczy jednej z „Mamusiek” i mówi: „Teraz naprawdę wiem”. To jest klasyczna historia osobistego oświecenia. To Kanadyjczycy są w centrum uwagi! Studenci pedagogiki przysłuchują się temu przekazowi i zazwyczaj przychodzi moment zrozumienia. Przekaz sam w sobie nie jest zły, ale jako nauczyciele chcemy, żeby nasi studenci zastanowili się nad tym, jak wykorzystują tego typu wydarzenia. Chcemy, żeby w drodze do domu po zajęciach z „Me to We” rozmawiali na ten temat, zadawali pytania i zastanawiali się, komu to służy. Projekty zazwyczaj ograniczają się do szkoły, więc są głównie miękką formą edukacji globalnej, ale nie krytycznej.

Kadra studium pedagogicznego w Torg miała problemy z odpowiednim wykorzystaniem publicznego echa wywoływanego przez takie projekty i potencjalnego zainteresowania wzbudzanego przez tego typu wydarzenia. Czasami może to prowadzić do bezmyślnej konfrontacji z innymi lub sprawiać wrażenie, że służy jedynie temu, żeby to Kanadyjczycy poczuli się lepiej, a nie na przykład temu, żeby poprawić sytuację kobiet w Kenii. Carly przyznała, że jest już zmęczona słuchaniem pomysłów studentów, żeby rozdawać biednym dzieciom na całym świecie plecaki, tak jakby właśnie to było potrzebne, zamiast wchodzenia w relacje z innymi, co jest o wiele ważniejsze. Melissa zgodziła się z koleżanką, dodając, że bardzo trudno jest skłonić studentów do kompleksowego myślenia wbrew utartym standardom.

Chcemy pokazać studentom, jak trudno jest w praktyce stosować krytyczną edukację do globalnego obywatelstwa, a jednocześnie przygotować ich do takiej pracy z uczniami. Cieszymy się, że nasi studenci w swoich esejach opisują, jak przykładają krytyczny filtr do wszystkiego, co czytają. Praktyka ma istotne znaczenie. Wciąż mam świadomość, jak łatwo jest zapomnieć o wymiarze krytycznym, ponieważ jest on przeciwny *status quo* i normatywności praktyki. Rozmawiając z przyszłymi nauczycielami, zauważamy, że niektórzy z nich znowu mówią o kursie edukacji globalnej. Każę moim studentom zastanawiać się nad wykonywaniem tej pracy w relacji z innymi, ale taki rodzaj myślenia jest sprzeczny z codziennym życiem.

Carla przyznała, że podejście stosowane w Torg jest trudnym rodzajem odmiennej praktyki, wymagającym dużej dozy introspekcji, większej niż zazwyczaj wymaga się od studentów i nauczycieli pedagogiki.

Wydaje mi się, że edukacja do globalnego obywatelstwa polega na postrzeganiu swojego miejsca w świecie. Musimy się zastanowić, gdzie jesteśmy, kim jesteśmy i jak do tego doszliśmy. Trzeba nazwać napięcia powstałe na przykład wokół konsumpcji i stwierdzić, że są pewne tarcia co do kanadyjskich produktów i tego, jak one trafiają na rynek. Na tym właśnie polega nasza praca w edukacji globalnej – na refleksji nad dokonywanymi przez nas wyborami. Praca ta wiąże się z dużą odpowiedzialnością i może być niewygodna dla nauczycieli, ponieważ ta metodologia każe im zadawać pytania dotyczące ich własnego życia. I wreszcie chodzi o wypracowywanie rozwiązań praktycznych, które można stosować w rzeczywistym świecie.

## KOŃCOWE REFLEKSJE O „EDUKACJI” I DOŚWIADCZENIU ESTETYCZNYM

Z zamysłem zostawiłem pytanie, czym jest edukacja humanistyczna, bez odpowiedzi. Być może wynika to z mojej niechęci do tworzenia terminu sugerującego posiadanie oświecenia, czego chcę uniknąć, a także z przekonania, że każdy nowy termin, czy to będzie edukacja humanistyczna, globalna, umiejscowiona, zrównoważona, czy jakakolwiek inna, jest z gruntu problematyczny. Myślę tutaj o podobnych wysiłkach Johna Deweya u zarania edukacji progresywnej w USA. Termin edukacji progresywnej przyjął wiele znaczeń sprzecznych z tym, co miał na myśli Dewey, od romantycznych ideałów po wydajność przemysłową. Dewey pisze: „Podstawowe pytanie dotyczy natury edukacji, bez dodawania żadnego przymiotnika wartościującego. To, czego potrzebujemy, to sama edukacja, bez żadnych dodatków”<sup>13</sup>. Zbyt często edukacja globalna jest postrzegana jako uczenie się o świecie będącym szeregiem odległych i statycznych miejsc niemających związku z codzienną rzeczywistością tutaj. Może chodzi o tę odległość i niereal-

<sup>13</sup> J. Dewey, *Experience and Education*, [w:] *Kappa Delta Pi*, Indianapolis 1938/1998, s. 116.

ność, które powodują, że codzienne życie znika z oczu. Twierdzę, że jeśli szkoły mają wychodzić naprzeciw współczesnym uwarunkowaniom i przygotowywać młodych ludzi do globalnego obywatelstwa, częścią edukacji, globalnej czy jakiegokolwiek innej, musi się stać myślenie lokalne i krytyczne w kontekście globalnej konkurencji.

Ostatnio oglądałem szwedzki film **Jak w niebie**<sup>14</sup>. Mówi on o słynnym dyrygencie, który po zawale wraca do domu, żeby tam umrzeć. Wraca do miejsca, z którego uciekł jako młody chłopak, szykanowany przez kolegów za wielki talent muzyczny. W małej rolniczej wiosce jego powrót początkowo jest postrzegany jako błogosławieństwo, ale szybko się okazuje, że sprawy są o wiele bardziej skomplikowane. Daniel zaczyna prowadzić kościelny chór i powoli przekształca zbieraninę nijakich śpiewaków w zespół wierzący w swoje głosy i w to, że śpiewaniem mogą wywierać wpływ na życie własne i innych osób. Gabriella, młoda matka dwójki dzieci, o cudownym głosie, jest bita przez męża, o czym wie cała wioska. Daniel pisze dla niej solowy utwór zatytułowany *Piosenka Gabrielli*, który jest odą o przebudzeniu i wyzwoleniu z życiowych trudności. Metody Daniela są emocjonalne i oparte na przekonaniu, że przez uczucia można wydobyć prawdziwy dźwięk i wyrwać muzykę z próżni, w której egzystuje. Najciekawsze w tym filmie jest to, że ukazuje esencję istoty estetycznej, a konserwatywne społeczeństwo dostaje konwulsji, kiedy jego członkowie dosłownie i w przenośni odnajdują swoje głosy. I podobnie jak w przypadku odmiennych praktyk, nie ma tu mowy o wywyższaniu się. Jest tylko zrozumienie, że podwyższony stan świadomości o życiu otwiera nowe perspektywy, ale też powoduje kolejne problemy. Jeśli chodzi o aspekt globalny, w zasadzie nie ma go w filmie, oprócz zaproszenia na festiwal chórów w Austrii. To jednak właśnie tego rodzaju humanistyczna otwartość i doświadczenie estetyczne ostatecznie dążą do zjednoczenia wszystkich ludzi mówiących jednym głosem. I taki rodzaj czystej edukacji mam właśnie na myśli.

## BIBLIOGRAFIA

- Biesta G., *Say You Want a Revolution... Suggestions for the Impossible Future of Critical Pedagogy*, „Educational Theory” 1998, no. 48 (4).
- Cuban L., Shippo D., *Reconstructing the Common Good in Education*, Stanford University Press, Stanford 2000.
- Darling-Hammond L., *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine our Future*, Teachers College Press, New York 2010.
- Dewey J., *Experience and Education*, [w:] *Kappa Delta Pi*, Indianapolis 1938/1998.

<sup>14</sup> W rolach głównych M. Nyqvist i F. Hallgren, Szwecja 2004.



- Hazelkorn E., *Rankings and the Battle for World-class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices*, „Higher Education Management and Policy” 2009, no. 21 (1).
- Parker W., Walter C., *Social Studies in Elementary Education* (14th ed.), Allyn & Bacon, Boston 2011.
- Tarc P., *How Does ‘Global Citizenship Education’ Construct Its Present? The Crisis of International Education*, [w:] *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*, eds. V.O. Andreotti, L.M.T.M. De Souza, Routledge, New York 2012.
- Zakaria F., *The post-American World*, Norton, New York 2009.

## **CZĘŚĆ II**



AGNIESZKA BOREK, MARZENA SIEJEWICZ

## **ROZWÓJ CZY UDRĘCZENIE, CZYLI O ROLI DYREKTORA W EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ**

Ewaluacja może być narzędziem rozwoju szkół i placówek. Może być też źródłem samoudręczenia. To, jaka ewaluacja jest możliwa w szkole, zależy od szkoły. Ważną rolę odgrywa tu dyrektor szkoły. W niniejszym tekście przedstawiamy nasze wnioski ze spotkań z niemal 10 tys. dyrektorów i nauczycieli podczas szkoleń prowadzonych przez Erę Ewaluacji – partnera ORE i Uniwersytetu Jagiellońskiego, w ramach projektu „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III”.

### **JAKA EWALUACJA JEST MOŻLIWA?**

Dyrektor buduje klimat wokół ewaluacji (i wokół wszelkich innych kwestii istotnych dla szkoły). Jeśli dyrektor dostrzega wartość ewaluacji, to nauczyciele zaczynają także jej poszukiwać (o ile wcześniej jej nie widzieli). Jeśli dyrektor dyskredytuje ewaluację lub nie rozumie jej wartości dla szkoły/placówki, są małe szanse, by ewaluacja stała się pozytywnym uczącym doświadczeniem dla nauczycieli i reszty szkolnej społeczności.

Odpowiedzi na pytanie o to, jaka ewaluacja w szkole jest możliwa, należy szukać także w odniesieniu do tego, jak odbierana jest zmiana przez dyrektorów i nauczycieli. Pomimo że ewaluacja jest elementem systemu nadzoru pedagogicznego już od 4 lat (a wcześniej była obecna w mierzeniu jakości pracy szkoły), ciągle postrzegana jest w kategoriach zmiany, która budzi sporo emocji. Niestety, zmiana w systemie edukacji jest często odbierana negatywnie i podawana w wątpliwość. Część dyrektorów i nauczycieli przyznaje, że są zniechęceni tym, że zmiany, zanim doprowadzą do zamierzonych celów, są zastępowane kolejnymi zmianami. Dlatego zamiast wdrażać zmianę, pytają: Jak ją przetrwać? To, jaką strategię ewaluacji wybierze szkoła, zależy od odpowiedzi na pytanie, jak traktować tę kolejną zmianę, jaka jest wprowadzana w polskiej edukacji? Jak długo nowy model nad-

zoru będzie obowiązywał? Czy nie zmieni się wraz z nadejściem kolejnego roku szkolnego albo wraz z ustaniem realizacji projektu systemowego, który pomaga tę zmianę wdrażać?

Nastawienie na przetrwanie oznacza bierną adaptację i działania fasadowe, polegające na reprodukcji określonych zachowań (które szkoła uważa, że są od niej oczekiwane), asymilacji pojęć, których prawdziwe znaczenie nie jest zrozumiałe („robiliśmy już to od dawna, ale wtedy to się inaczej nazywało”). Doskonale widać to na przykładzie ewaluacji. Są szkoły, które prowadzą ją bez większego przekonania: „Robimy to, co nam każą, dla świętego spokoju”. Albo popadają w rytualizm: „Udajemy, że robimy to, co jest wymagane”. Prowadzi to do pozorowania zmiany, co jest formą biernego oporu.

## ZMIANA CZY PRZETRWANIE?

Odpowiedź na to pytanie pociąga za sobą decyzje dotyczące tego, jaka ewaluacja jest przeprowadzana w szkole/placówce: serwilistyczna czy autonomiczna. Zorientowanie na przetrwanie zmiany skutkuje przyjęciem serwilistycznej strategii ewaluacji. Szkoła nie zadaje sobie pytania: Czego potrzebujemy? Co jest dla nas ważne? Taka szkoła szuka odpowiedzi na pytanie: Co powinniśmy poddać ewaluacji, by dobrze wypaść? Jak możemy udowodnić, że robimy ewaluację wewnętrzną? Jakiej ewaluacji się od nas oczekuje? W zależności od tego, jakie ma wyobrażenie na temat tych oczekiwań, takie też działania podejmuje.

Szkoły, które zamiast na przetrwanie orientują się na zmianę, orientują się także na rozwój. Te szkoły w centrum myślenia o ewaluacji stawiają siebie: potrzeby swoich uczniów, nauczycieli, rodziców. Te szkoły zadają sobie pytania: Co jest dla nas ważne? Jakiej wiedzy o nas samych potrzebujemy, aby lepiej działać? Jakie decyzje ewaluacja może pomóc nam podjąć? Jakiej ewaluacji potrzebujemy? Jaką ewaluację możemy zrealizować, patrząc na zasoby, jakie mamy?

## KTO DECYDUJE?

Kierowanie szkołą współcześnie coraz mniej oznacza kontrolę, a coraz bardziej opiera się na wiedzy grupy ludzi na dany temat. Ci, którzy posiadają wiedzę związaną z danym problemem, wpływają na decyzje dotyczące kolejnych działań. Decyzje powinny stawać się coraz częściej decyzjami wspólnymi, wynegocjowanymi, za które wszyscy bierzemy odpowiedzialność. Wiedza – jak pisze G. Mazurkiewicz

w *Ewaluacji w nadzorze pedagogicznym*<sup>1</sup> – przestaje być własnością elit, a staje się własnością społeczną. Z tego powodu zmienia się i sposób uczenia, i sposób pracy. Edukacja coraz częściej jest postrzegana już nie jako uczenie się jednostek, ale jako uczenie się wspólne, organizacyjne, a większość pracowników staje się od siebie współzależna, praca w izolacji jest niemożliwa. Zarządzanie szkołą powinno prowadzić do podejmowania nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów.

Aby tak się działo, zarządzanie szkołą powinno być oparte na rzeczywistej partycypacji nauczycieli – rzeczywistej, czyli nie jedynie formalnej lub incydentalnej. Partycypacja powinna polegać na demokratyzacji procesu podejmowania decyzji oraz pracy zespołowej, czyli wspólnym planowaniu działań, analizowaniu działań, wspólnej ich ewaluacji oraz oddolnym rozwiązywaniu problemów. W wymaganiach państwa wobec szkół i placówek czytamy:

Ewaluacja wewnętrzna jest przeprowadzana wspólnie z nauczycielami. W procesie zarządzania, w oparciu o wnioski wynikające z nadzoru pedagogicznego, podejmuje się działania służące rozwojowi szkoły lub placówki. Zarządzanie szkołą lub placówką sprzyja udziałowi nauczycieli i innych pracowników szkoły lub placówki oraz uczniów i rodziców w procesie podejmowania decyzji dotyczących szkoły lub placówki<sup>2</sup>.

Wyraźnie widać zmianę perspektywy patrzenia na rolę dyrektora w ewaluacji i procesie podejmowania decyzji. Dyrektor przestaje być jedynym decydem. Staje się organizatorem ewaluacji, będącej autonomicznym badaniem, własnością nauczycieli. Punktem wyjścia do wprowadzenia ewaluacji jako przydatnego narzędzia w partycypacyjnym modelu zarządzania szkołą jest prowadzenie jej tak, by była użyteczna dla wszystkich, którzy podejmują decyzje wpływające na jakość procesów edukacyjnych szkoły. Zarówno na poziomie pracy pojedynczego nauczyciela z uczniem lub z klasą, jak i nauczycieli współpracujących z sobą w zespołach klasowych, przedmiotowych czy innych oraz na poziomie całej szkoły. Ewaluacja powinna być procesem demokratycznym, zespołowym, wspólnie zaplanowanym i odpowiedzialnie przeprowadzonym. Nie będzie to możliwe bez świadomego swojej roli i wyzwań dyrektora, dyrektora lidera i dyrektora prawdziwego przywódcy!

## KTO JEST GOTOWY NA AUTONOMIĘ?

Szkoły – na mocy pracy – mają dużą autonomię w zakresie ewaluacji wewnętrznej. Rozporządzanie w sprawie nadzoru pedagogicznego nie opisuje w sposób szczegółowy procesu ewaluacji wewnętrznej, decyzyjnie w tym zakresie pozostawiając

<sup>1</sup> G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: Zasady i wartości*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji?*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

<sup>2</sup> Wymaganie: „Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi”.

dyrektorowi i nauczycielom. W wymaganiach państwa czytamy: „W szkole lub placówce wykorzystuje się wyniki badań zewnętrznych i prowadzi badania wewnętrzne odpowiednio do potrzeb szkoły lub placówki”<sup>3</sup>. Daje to szkołom i placówkom realną szansę na pozyskanie takich informacji o ich pracy, które będą służyć doskonaleniu w zakresie rzeczywiście wymagającym wsparcia w danej szkole/placówce. Szkoły mają autonomię, jeśli chodzi o prowadzenie ewaluacji wewnętrznej, zatem ponoszą też odpowiedzialność za to, co poddają ewaluacji, w jaki sposób i jak wykorzystują jej wyniki. Korzystając z autonomii i biorąc odpowiedzialność, powinny wybrać do ewaluacji to, co uważają za szczególnie ważne.

Ewaluacja własnej pracy nie jest jednak łatwa i jest procesem trudnym emocjonalnie. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy przedmiot ewaluacji i sposób jej realizacji są narzucone, a kryteria ewaluacji nie są przedyskutowane. Dlatego nauczyciele muszą mieć wpływ na to, co, kiedy i w jaki sposób jest poddawane ewaluacji. Warto więc zadbać, by proces ten od początku – od planowania – był demokratyczny, prosty, ze zrozumiałymi celami, związany ze sprawami dla wszystkich ważnymi. Żeby ewaluacja stała się użyteczna – za taką muszą ją uznać nauczyciele, dlatego ważną rolę odgrywa tu dyrektor.

## KIEDY CAŁA SZKOŁA SIĘ UCZY?

Znaczące jest to, że z trzech form nadzoru to właśnie ewaluacja została wyróżniona i opisana w wymaganiach państwa. Pokazuje to olbrzymią rangę tej formy nadzoru w praktyce szkoły.

Jeżeli postrzegamy ewaluację jako proces zbierania, analizowania i wykorzystywania informacji w procesie podejmowania decyzji i jednocześnie uznajemy, że jest to proces uczenia się organizacji – to powinno się go tak przeprowadzać, by umożliwić aktywne uczestnictwo i społeczne interakcje. Ważne, by ewaluacja stała się naturalnym elementem pracy nauczycieli, a nie dodatkowym obowiązkiem. Wszyscy dobrzy nauczyciele dążą do poprawy jakości pracy swojej i szkoły, a ewaluacja jest jednym z narzędzi, które może im w tym pomóc o tyle, o ile uruchamia autentyczną refleksję i prowadzi do podejmowania decyzji.

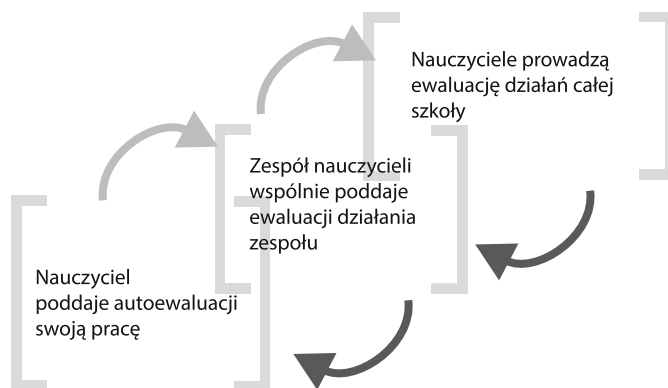
Dlatego ewaluacja wewnętrzna w szkole może i powinna odbywać się na trzech poziomach. Pierwszy to ewaluacja zajęć dydaktycznych (ja i moja lekcja, ja i moi uczniowie, moje działania i rezultaty działań na zajęciach lekcyjnych). Drugi łączy się z pracą zespołów w szkole (działania i rezultaty działań w zespołach, których

---

<sup>3</sup> Wymaganie: „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”.

jestem członkiem, np. zespołu przedmiotowego, nauczycieli uczących w jednym oddziale czy zespołów wychowawczych). Trzeci poziom to ewaluacja działań prowadzonych na poziomie całej szkoły.

### Trzy poziomy ewaluacji wewnętrznej



Rysunek 1. Schemat zarządzania ewaluacją wewnętrzną w szkole

Źródło: materiały szkoleniowe – szkolenia dla dyrektorów i nauczycieli, realizowane w projekcie przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z ORE i UJ.

Od dyrektorów często słyszymy, że ewaluacja wewnętrzna jest prowadzona na najwyższym poziomie, a o tym, co jest poddawane ewaluacji, decyduje samodzielnie dyrektor. Od nauczycieli słyszymy, że taka ewaluacja jest dla nich uciążliwa, trudna do wykonania, że nie widzą jej sensu, bo nie utożsamiają się z tym, co zostało wybrane do badania. W rezultacie jej wyniki mało kogo interesują, a nauczyciele po postawieniu ostatniej kropki w raporcie mogą spokojnie wrócić do pracy. Nie ma też przepływu informacji na temat tego, czy i co nauczyciele poddają autoewaluacji.

Dlatego wyzwaniem dla dyrektorów jest obecnie to, by inspirować nauczycieli do prowadzenia własnych badań i dawać im przestrzeń do dyskusowania ich wyników w zespołach lub w całej radzie pedagogicznej. Działania prowadzone w szkole powinny być planowane z wykorzystaniem wniosków ewaluacji realizowanej na każdym poziomie pracy szkoły.

W ewaluację powinni być zaangażowani wszyscy ci, których ona dotyczy. Dlatego poza nauczycielami badaczami do ewaluacji powinny być zaproszone wszystkie grupy, których dotyczy ewaluowane działanie. Ich udział nie powinien ograniczać się jedynie do udzielania odpowiedzi na pytania, zamieszczone w narzędziach badawczych. Ci, którzy są badani, powinni świadomie uczestni-



czyć w procesie badawczym, gdyż są równoprawnymi jego uczestnikami. Zatem uczniowie czy rodzice podczas badania nie tylko powinni być proszeni o podzielenie się swoimi opiniami i doświadczeniami, lecz także winni mieć prawo do informacji o wynikach badania, a nawet być zaproszeni do wspólnego wyciągania wniosków i dyskusji nad nimi. Takie podejście czyni z badanych podmiot, a nie przedmiot badania. Uczniowie i rodzice uzyskują pełniejszy obraz rzeczywistości, stają się bardziej świadomi procesów, w których uczestniczą, uczą się od siebie nawzajem, lepiej rozumieją swoje własne doświadczenia i nadają im sens.

## CZYJA ODPOWIEDZIALNOŚĆ?

Jak pisze Henryk Mizerek: „Ewaluacja koncentruje się na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań”<sup>4</sup>. Sama musi więc wyrastać z wartości, które powinny być obecne we współczesnej szkole, takich jak:

- dobro ucznia i odpowiedzialność nauczycieli za realizację tego dobra;
- partycypacja nauczycieli, rodziców i uczniów w procesach decyzyjnych;
- demokracja w zarządzaniu szkołą;
- zaangażowanie, aktywność i współpraca członków szkolnej społeczności<sup>5</sup>.

Odpowiedzialnością dyrektora szkoły/placówki jest oparcie ewaluacji wewnętrznej na tych wartościach. Ewaluacja w szkole powinna być procesem demokratycznym, zespołowym, wspólnie zaplanowanym i odpowiedzialnie przeprowadzonym.

Jak to zrobić? Odpowiedzi na te pytania udzielili sami dyrektorzy szkół i placówek oświatowych, rozprawiając się jednocześnie z mitami związanymi z ewaluacją wewnętrzną. Zostały wypracowane na zajęciach prowadzonych przez Erę Ewaluacji – partnera Ośrodka Rozwoju Edukacji i Uniwersytetu Jagiellońskiego – z dyrektorami szkół i placówek oświatowych. Prezentujemy je w Tabeli 1.

---

<sup>4</sup> H. Mizerek, *Efektywna ewaluacja w szkole – jak są sensownie w szkole zaprojektować i przeprowadzić?*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 19.

<sup>5</sup> Wymagania państwa wobec szkół i placówek oświatowych w załączniku do rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego z 7 października 2009, nowelizacja z dn. 12 maja 2013.

Tabela 1. Wskazówki, jak sobie radzić z mitami i realizować wartości ewaluacji wewnętrznej

Wzorce mentalne/mity dotyczące ewaluacji wewnętrznej	Jak sobie poradzić z mitami i realizować wartości ewaluacji wewnętrznej?
<p><b>Brak użyteczności</b> Słyszymy: „Ewaluacja nie jest potrzebna nikomu i nic w szkole nie zmienia”.</p>	<p>Wskazówki od dyrektorów dla dyrektorów: Badać to, co chcemy zmienić. Wspólnie z radą wybrać przedmiot ewaluacji. Jeżeli pojawia się wiele propozycji, demokratycznie dokonać wyboru. Dyrektor nie może narzucać przedmiotu ewaluacji, przedmiot powinien wynikać z potrzeb całej rady, a nawet całej społeczności szkolnej. Koniecznie wdrożyć wyniki ewaluacji, dopilnować realizacji wniosków. Wnioski umieścić w planach pracy szkoły, monitorować realizację wniosków, na radach plenarnych – podsumowujących pracę szkoły – przedstawiać skuteczność działań podejmowanych w wyniku realizacji wniosków. Przed wszystkim respektować wyniki ewaluacji, nawet jeżeli są trudne do akceptacji, i zmieniać działania szkoły zgodnie z tymi wynikami. Tworzyć własne projekty ewaluacji, nie korzystać z „gotowców” w internecie.</p>
<p><b>Ankietomania</b> Słyszymy: „Muszą być ankiety, żeby udokumentować ewaluację”. „Ankiet jest tak dużo w szkole, że nikt ich nie chce wypełniać”.</p>	<p>Wskazówki od dyrektorów dla dyrektorów: Stosować obserwację koleżeńską, dyskusję grupową, rozmowy indywidualne, miękkie, alternatywne metody*.</p>
<p><b>Papierologia</b> Słyszymy: „Papiery dla papierów”. „Im więcej napisane w raporcie – tym lepiej dla szkoły”. „Dla zewnętrznego ewaluatora liczą się tylko dokumenty”.</p>	<p>Wskazówki od dyrektorów dla dyrektorów: Zadbać o użyteczność ewaluacji. Uzgodnić właściwy sposób dokumentowania z całą radą. Zamiast raportu na 10–20 stron – informacja z ewaluacji krótka i w atrakcyjnej formie dla rady, np. prezentacja. Nie przyjmować raportów na 20 stron, bo następny przyniesiony może być jeszcze dłuższy, nie nakręcać dokumentomanii. Logicznie zawężyć przedmiot ewaluacji, żeby badanie nie było olbrzymie, a narzędzia za długie, Priorytetyzować zagadnienia, które chcemy poddawać ewaluacji i wybierać to, co wspólnie uznajemy za najważniejsze w danym momencie. Zawężyć przedmiot ewaluacji, koncentrować się na najważniejszych wartościach.</p>
<p><b>Dodatkowe zadanie</b> Słyszymy: „I tak mamy dużo różnych zajęć dodatkowych – to ewaluacja kolejne”. „40 godzin w tygodniu za mało, żeby jeszcze ewaluacje zmieścić”. „Jakby nauczyciel nie miał nic do roboty – jeszcze ta ewaluacja...”. „Znow nowa moda”.</p>	<p>Wskazówki od dyrektorów dla dyrektorów: Uświadomić sobie i nauczycielom, że ewaluacja pomaga w realizacji celów, że bez refleksji nad jakością działań i ich skutkami wykonujemy te działania nieskuteczne i dlatego w szkole się nic nie zmienia. Nie robić w szkole „święta” z ewaluacji, tylko traktować ją jako normalność i po każdym działaniu pytać, co wyszło, co nie, jak będziemy to robić następnym razem, dlaczego, skąd o tym wiemy, kogo o to pytaliśmy. Zawężyć przedmiot ewaluacji, dbając o jej użyteczność. Badania na miarę zasobów w szkole, rozłożone w czasie, nie wszystko jednocześnie. Wykorzystywać metody alternatywne.</p>

Wzorce mentalne/mity dotyczące ewaluacji wewnętrznej	Jak sobie poradzić z mitami i realizować wartości ewaluacji wewnętrznej?
<p><b>Trudna rzecz</b> Słyszemy: „Jak zrobić ją dobrze?” „Nikt nas tego nie uczy”. „Na studiach nie było nic o ewaluacji”.</p>	<p>Wskazówki od dyrektorów dla dyrektorów: Dbać o rozwój wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie ewaluacji. Udostępnić materiały na temat ewaluacji. Osoby, które mają wiedzę i doświadczenie w prowadzeniu ewaluacji, powinny pokazywać swój warsztat badawczy innym nauczycielom, podczas badania tłumaczyć im, dlaczego wybrały taką, a nie inną metodę zbierania danych, „na oczach” nauczycieli analizować dane, wspólnie uzgadniać wnioski. Wtedy nie tylko pokazujemy, jak to zrobić, ale i dbamy o rangę ewaluacji w szkole.</p>
<p><b>Brak związku z nauczaniem i uczeniem się uczniów</b> Słyszemy: „Odciąga od uczenia”.</p>	<p>Wskazówki od dyrektorów dla dyrektorów: Zadbać o to, żeby ewaluacja odbywała się na wszystkich poziomach, szczególnie na poziomie mikro. W obserwacji lekcji (nadzór) zwracać uwagę na autoewaluację, w arkuszu obserwacji wpisać ją jako kryterium prawidłowo przeprowadzonych zajęć, a w rozmowie poobserwacyjnej rozmawiać i pytać co dalej z informacjami zwrotnymi od uczniów – może jeszcze raz umówić się, żeby zobaczyć realizację tych wskazówek. W planie nadzoru pedagogicznego uwzględnić ewaluację na poziomie mikro. Zorganizować radę na temat wymagań i pokazać, że one są ważne przede wszystkim dla pracy z uczniem, pokazać pojemność/kontekstowość wymagań, że niezależnie od tego, co będzie przedmiotem ewaluacji, niezależnie, jakie działania podejmujemy w szkole, i tak łączy się z wymaganiami. W przedmiocie ewaluacji odejść od zapisów wprost zaczerpniętych z wymagań, zapis formułować językiem nauczycieli, dla nich czytelnym i jasnym (a i tak da się to połączyć z wymaganiami).</p>
<p><b>Konieczność wykazania się dużymi badaniami</b> Słyszemy: „Ewaluacja wewnętrzna powinna dotyczyć wszystkich wymagań”.</p>	<p>Wskazówki od dyrektorów dla dyrektorów: Przy wyborze przedmiotu ewaluacji zadbać, by zawęzić przedmiot do mniejszych zagadnień, ważnych w danym momencie dla szkoły.</p>

\* Metody te zostały zebrane na potrzeby bezpłatnych szkoleń dla dyrektorów i nauczycieli, które są realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego – dostępne na stronie: [http://www.nauczycielbadacz.pl/data/various/files/narzedzia\\_badawcze+ub/metody\\_alternatywne.pdf](http://www.nauczycielbadacz.pl/data/various/files/narzedzia_badawcze+ub/metody_alternatywne.pdf).

Źródło: opracowanie własne.

## ZAKOŃCZENIE

Przedstawione w tekście wskazówki pokazują, jak można zmieniać wzorce mentalne, które dominują w naszych szkołach i placówkach na temat ewaluacji wewnętrznej. Dają też praktyczne rozwiązania, pomocne dyrektorom w budowaniu ewaluacji wewnętrznej na miarę potrzeb i możliwości ich szkół/placówek, opartej

na wartościach, które są współcześnie najważniejsze w ewaluacji i – przede wszystkim – w edukacji. Dyrektor może wprowadzić tę zmianę. Może ukierunkować ewaluację nie na biurokratyczne, fasadowe działania, sterowane wyobrażeniami o zewnętrznych oczekiwaniach, lecz na rozwój i autonomiczne, odpowiedzialne współdziałanie nauczycieli.

## BIBLIOGRAFIA

- Mazurkiewicz G., *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: Zasady i wartości*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Mizerek H., *Efektywna ewaluacja w szkole – jak są sensownie w szkole zaprojektować i przeprowadzić?*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Sagor R., *Badanie przez działanie*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008.
- Stringer E.T., *Action Research*, SAGE, 1999.
- Wymagania państwa wobec szkół i placówek oświatowych w załączniku do rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego z 7 października 2009, nowelizacja z dn. 12 maja 2013.



LUC PLUYMERS

## **RÓŻNICE W ŚRODOWISKU EDUKACYJNYM – JAK SOBIE Z NIMI RADZIĆ?**

### **WPROWADZENIE: JAK RÓŻNI MOGĄ BYĆ UCZNIOWIE?**

#### **Dziecko: istota ucząca się**

Mózg jest najbardziej złożoną, a zarazem najbardziej wyrafinowaną częścią ciała ludzkiego. Od urodzenia mózg powoli, ale nieustannie rozwija się, przekształcając się z organu pierwotnie niemal wyłącznie wegetatywnego w genialny aparat myślący, zdolny do wykonywania najbardziej złożonych procesów myślowych, kierujący i chroniący nasze ciało, umożliwiający komunikację i zrozumienie, zdolny do oceny i interpretacji sytuacji, do wywoływania i wyrażania uczuć – jednym słowem posiadający większe zdolności uczenia się, niż jesteśmy w stanie to sobie wyobrazić.

Rozwój mózgu następuje poprzez jego fizyczny wzrost oraz poprzez „uczenie się”. Wzrost fizyczny jest uwarunkowany biologicznie. Nauka następuje w trakcie różnych procesów, podczas których ważną rolę odgrywają zmysły. Dzieci uczą się, słysząc, widząc i czując. Im bardziej rozwinięty jest mózg, tym więcej jest w stanie się nauczyć. Tempo rozwoju mózgu zależy w dużej mierze od dziecka. Widać to doskonale na przykładzie dzieci w wieku przedszkolnym i młodszych: niektóre dzieci zaczynają chodzić w wieku 12 miesięcy, a inne dopiero jak mają półtora roku, jedne potrafią powiedzieć pojedyncze wyrazy, mając 10 miesięcy, a inne zaczynają mówić dopiero po skończeniu 20 miesięcy. Nikt nie przejmuje się tym, że jedne dzieci uczą się mówić czy chodzić szybciej, a inne wolniej, ponieważ zostało udowodnione, że takie różnice są naturalne i że po kilku latach nie będą miały praktycznie żadnego znaczenia. Dziecko jednak nabywa nie tylko tych podstawowych umiejętności, ale też cały czas uczy się nowych rzeczy, nawet jeśli czasem nie widać tego na zewnątrz. Każde dziecko przez stopniowy rozwój przekształca się w niepowtarzalną istotę myślącą.

## **Dziecko w szkole: zmuszone do nauki**

Środowisko edukacyjne dziecka w pierwszych latach życia jest jednak ograniczone do środowiska społecznego, w którym się urodziło i wychowuje. Można powiedzieć, że nie jest to zorganizowane środowisko edukacyjne. W związku z tym nauka przebiega niejako „przypadkiem”.

Kiedy jednak dziecko osiąga wiek przedszkolny (2,5–3 lata), wchodzi w zorganizowaną strukturę organizacyjną. Oczekuje się od dziecka, że „musi” się uczyć. „Wiedza” i „umiejętności” dziecka w danej grupie wiekowej powinny odpowiadać pewnym standardom. Ramy czasowe, w których dziecko ma osiągnąć te standardy, nazywane są „rokiem szkolnym”. Dziecko, które nie osiągnie narzuconych standardów, „ma braki”; to, które spełnia ich wymogi, jest „OK”, a z kolei to, dla którego zdobycie wymaganego poziomu nie stanowiło problemu, jest „dobre”.

System taki wydaje się jednak nielogiczny, jeśli weźmiemy pod uwagę, że nie wszystkie dzieci rozwijają się i uczą w tym samym tempie. Umiejętności edukacyjne dziecka w dużej mierze zależą również od środowiska społecznego. Dzieci z rodzin o gorszym statusie społecznym częściej mają problemy z nauką, ponieważ jest mniejsze prawdopodobieństwo, że będą w stanie przyswoić sobie wiedzę lub wykonać zadania. Stopniowo różnice te uwidaczniają się w ten sposób, że dziecko jednych rzeczy uczy się łatwiej, a innych z większą trudnością. Szybko zaczynamy mówić o talentach dzieci. Aby zaś rozwijać talenty, trzeba ich używać: „nieużywane umiejętności zanikają”.

Pod koniec szkoły podstawowej na podstawie narzuconych standardów określa się, czy dziecko może kontynuować edukację. Standardy te determinują też wybór rodzaju szkoły średniej. Dzieje się tak mimo tego, że mózg dziecka nadal jest w fazie rozwojowej i wciąż są zauważalne różnice w uczeniu się. Istniejące standardy i podział uczniów na grupy wiekowe nie uwzględnia tych różnic.

## **Mózg nastolatka: powszechny zamęt**

W momencie przejścia ze szkoły podstawowej do średniej nie tylko mózg nadal rośnie i rozwija się, ale też całe ciało dziecka gwałtownie się zmienia – zaczyna dojrzewać. Chłopcy i dziewczęta rozwijają się w różnym tempie. W tym wieku dziewczynki są „bardziej dojrzałe” lub „mądrzejsze” niż chłopcy. Proces myślowy u chłopców przebiega inaczej niż u ich rówieśniczek, ponieważ obie połówki mózgu wykształcają się w różny sposób.

Dziewczynki są mocniejsze w słowach, a chłopcy są silniejsi niewerbalnie. Dziewczęta potrafią robić kilka rzeczy naraz, a chłopcy są lepsi w przeskakiwaniu od jednego zadania do drugiego. Trwa burza hormonów, której zazwyczaj

towarzyszy emocjonalny chaos. Stosunki z rodzicami ulegają „oziębieniu”, najważniejsi na świecie są przyjaciele, a sam świat okazuje się często za mały dla nastolatków.

Innymi słowy, różnice pomiędzy uczniami jeszcze bardziej się pogłębiają. Nastolatki są różne, różnie myślą i różnie się uczą. Mimo to muszą dostosować się do z góry narzuconych standardów odpowiadających ich grupie wiekowej. Tak wygląda system edukacji. Możemy pomarzyć o elastycznych ścieżkach edukacyjnych i procesie nauczania dostosowanym do potrzeb każdego ucznia, ale póki co musimy sobie radzić z tym, co mamy.

Nauczyciel musiałby chyba być nadczłowiekiem, żeby uwzględnić te wszystkie różnice i zapewnić każdemu dziecku taką edukację, na jaką zasługuje. Jak mamy radzić sobie z tymi wszystkimi różnicami, trzymając się obecnego systemu edukacji?

## CZĘŚĆ I: PARĘ SŁÓW O HISTORII EDUKACJI WE FLANDRII

### Od kognitywizmu do konstruktywizmu

Edukacja w XXI wieku nie przypomina już edukacji z XX wieku. I całe szczęście. Poprzednio kształcenie polegało na tym, że nauczyciele wtłaczali wiedzę (*ex cathedra*), a uczniowie ją odtwarzali (kognitywizm). Ewaluacja i raportowanie były jedynie funkcją wyboru. Uczeń zaliczył albo nie zaliczył. Zachowanie ucznia było definiowane przez szkołę lub nauczyciela. Odstępstw od norm zachowania nie tolerowano (behawioryzm).

Współcześnie edukacja kładzie coraz większy nacisk na „zdobywanie”, a nie „posiadanie” wiedzy. Od wyników nauki ważniejszy jest proces uczenia się. Ewaluacja i raportowanie są w mniejszym stopniu kryterium wyboru, a bardziej służą korygowaniu procesu uczenia się (konstruktywizm). Odpowiedzialność za proces uczenia się przenoszona jest na uczniów, a nauczyciele przyjmują rolę trenerów. Zachowanie ucznia nadal musi się mieścić w granicach narzuconych standardów, ale jest też źródłem informacji służących udoskonalaniu procesu uczenia się (ocena). Już od przedszkola wdraża się coraz więcej interaktywnych metod dydaktycznych, pozwalających dzieciom odkrywać i rozwijać talenty, takich jak praca w grupach, indywidualna nauka pod okiem nauczyciela, projekty itp. Stosuje się też coraz więcej różnych metod ewaluacji: ewaluacja ciągła, samoocena, ocena koleżeńska, portfolio...



## Od celów do kluczowych kompetencji

Tradycyjne cele edukacyjne ustępują miejsca celom kompetencyjnym, w których zwraca się uwagę na rozwój umiejętności i postawę otwartą na zdobywanie wiedzy. System edukacji opartej na kompetencjach został wprowadzony w niektórych szkołach średnich we Flandrii już 15 lat temu. Wychodząc od kilku podstawowych kompetencji: rozumienia, obmyślenia i zarządzania, określono kompetencje kluczowe:

- kompetencje informacyjne;
- kompetencje komunikacyjne;
- kreatywność;
- zdolność samodzielnego uczenia się;
- radzenie sobie z problemami.

Kilka lat temu w Europie również poszerzono listę kompetencji oczekiwanych od uczniów.

## Od celów przedmiotowych do celów wykraczających poza przedmioty

Aby było możliwe wykształcenie tych kompetencji w uczniach, określone są nie tylko cele *stricte* przedmiotowe, ale również wykraczające poza dany przedmiot. Około 10 lat temu flamandzkie Ministerstwo Szkolnictwa wdrożyło cele ponadprzedmiotowe (zmienione w 2010 roku). Szkoły nie muszą wykazywać, że wszystkie cele ponadprzedmiotowe zostały osiągnięte, jednak mają obowiązek tak pracować z uczniami, aby ci dążyli w ich kierunku.

## Opóźnienie wyboru kierunku nauki: edukacja ogólnokształcąca

W Belgii przejście ze szkoły podstawowej do średniej odbywa się w wieku 12 lat. W przeszłości wiązało się to z koniecznością wyboru rodzaju szkoły: liceum ogólnokształcącego (ASO), liceum technicznego (TSO) lub szkoły zawodowej (BSO). Większość szkół specjalizuje się w danej formie kształcenia. Szkoły ASO oferują dwustopniową (2 x 3 lata nauki) edukację ogólnokształcącą, natomiast szkoły TSO – dwustopniową (po 3 lub 4 lata) naukę przedmiotów technicznych. Dla absolwentów szkół podstawowych, których talenty i kompetencje dopiero się rozwijają, wybór jest trudny. Dużo osób wybiera licea ogólnokształcące tylko dlatego, że mają najwyższą renomę w społeczeństwie. Potem okazuje się, że część z nich dokonała niewłaściwego wyboru, i musi przенosić się do technikum. Doprowadziło to do powstania słynnego modelu kaskadowego. W wyniku reformy przeprowadzonej przez rząd powstał nowy system szkolnictwa średniego.

Naukę w szkole średniej podzielono na trzy dwuletnie etapy. Największe zmiany dotyczyły pierwszego etapu. Na tym poziomie wprowadzono jednolity program nauczania dla wszystkich uczniów. Każda szkoła ma obowiązek zapewnić przynajmniej 27 semestrów nauki w zakresie przedmiotów ogólnych z możliwością wyboru do 5 dodatkowych przedmiotów (jednolitość). W pierwszym roku nauki szkoła może dowolnie dobierać przedmioty dodatkowe. Jeśli chodzi o drugi rok nauki, szkoła może wybierać spośród pakietów przedmiotów dodatkowych (teoretycznych i praktycznych) określonych w ustawie. W teorii plan wyglądał bardzo dobrze, ale w praktyce niewiele się zmieniło. Licea ogólnokształcące nadal oferowały przedmioty teoretyczne, a technika i zawodówki – praktyczne.

Mimo to część szkół skorzystała z wprowadzenia innowacyjnego systemu oświaty, tworząc niezależne placówki – gimnazja. Gimnazja oferują możliwie najszerzy wybór przedmiotów, tak aby uczniowie mogli spróbować sił w różnych dziedzinach. W rezultacie uczniowie dokonują wyboru co do dalszej edukacji w wieku 14 lat, zamiast, jak poprzednio, 12 lat. W ciągu dwóch pierwszych lat nauczyciel obserwuje ucznia i pomaga mu zdecydować się na dalszą ścieżkę kształcenia. Z inicjatywy Valeera Schodtsa szkoły te zrzęsiły się w organizacji Authentic Middle Schools (StAM). Wszystkie szkoły należące do StAM mają te same cele:

- 1) pomoc wszystkim absolwentom,
- 2) szeroka edukacja ogólna,
- 3) zorganizowane doradztwo w zakresie wyboru dalszej edukacji,
- 4) opóźnienie wyboru dalszej ścieżki kształcenia do wieku 14 lat,
- 5) zróżnicowana oferta przedmiotów dodatkowych (teoretycznych i praktycznych).

## **CZĘŚĆ II: RÓŻNICE W PROGRAMIE NAUCZANIA – PIERWSZY ETAP OGÓLNOKSZTAŁCĄCY**

### **Pomoc wszystkim absolwentom**

Gimnazja są otwarte dla wszystkich uczniów, zarówno tych lepszych, jak i słabszych, a także dla dzieci kończących podstawówki specjalne lub mających problemy w nauce. Szkoły oferują dwa tryby nauki: A i B. Tryb A jest dla uczniów realizujących normalny program nauczania i posiadających świadectwo ukończenia szkoły podstawowej. Jeśli chodzi o poziom wiedzy, nauka podejmowana jest od miejsca, w którym zakończyła się w szkole podstawowej.

Tryb B jest adresowany do uczniów, którzy z różnych przyczyn mają trudności z przyswojeniem całości materiału przerabianego w szkole średniej. Są to często dzieci z problemami edukacyjnymi, czasem nie posiadają świadectwa ukończenia

szkoły podstawowej, mają trudności w nauce i problemy komunikacyjne (imi-granci nieznający języka), ale też osoby z zaburzeniami zachowania. Wiele z nich uczęszczało do specjalnych szkół podstawowych. Jeśli chodzi o poziom wiedzy, nauka kontynuowana jest z poziomu, na jakim kończy się program nauczania w IV klasie. W przypadku tego trybu celem nie jest zakres wiedzy, ale środki (roz-wój). Natomiast jeśli chodzi o tryb A, celem jest przyswojenie materiału naucza-nia (wiedza). W klasach B jest maksymalnie 12 uczniów, podczas gdy klasy A mogą liczyć do 24 osób. Większość uczniów z trybu B kontynuuje naukę w szko-łach zawodowych, jednak niektórym udaje się z powodzeniem przejść do trybu A.

## **Zindywidualizowane kształcenie: jak tego dokonać?**

### **Szeroka edukacja ogólna**

Gimnazja dają uczniom szeroką edukację ogólną. Jak już wspomniano, szkoły oferują zarówno zajęcia teoretyczne, jak i praktyczne, tak aby uczniowie w ciągu tych dwóch lat mogli rozwijać zainteresowania lub odkrywać talenty, w myśl po-wiedzenia: „nieużywane umiejętności zanikają”. W jaki sposób jednak szkoły te uwzględniają różnice w środowisku edukacyjnym?

### **Klasy o zróżnicowanym poziomie**

Jak już zostało powiedziane, każdy uczeń jest inny. Pierwszym krokiem do po-zytywnego wykorzystania tych różnic jest umieszczanie uczniów w niejednorod-nych klasach. Skład klasy nie powstaje przypadkowo, ale na podstawie pewnych kryteriów. Celem jest osiągnięcie zrównoważonych proporcji pomiędzy:

- dobrymi uczniami;
- słabszymi uczniami;
- chłopcami i dziewczętami;
- dziećmi z problemami w nauce (dysleksja, dyskalkulia, ADD, ADHD itp.);
- uczniami o różnych zainteresowaniach (łacina, technika, nauki współczes-ne, handel, socjologia itp.);
- dziećmi z wadami, w rodzaju wad wzroku.

Dzięki takim podziałom unika się tworzenia klas „słabych” i „mocnych”, w któ-rych uczniom przypina się „łatki”. Wszyscy uczniowie poznają materiał na tym samym poziomie i w tym samym zakresie. Badania europejskie pokazują, że przy takim podejściu osiągnięcia słabszych uczniów poprawiają się, a lepsi uczniowie osiągają nie gorsze wyniki niż poprzednio, jeśli tylko są wystarczająco motywo-wani do nauki.

## **Różnice w ramach poszczególnych klas**

Nie ulega wątpliwości, że w klasach o zróżnicowanym poziomie nauka nie może się odbywać tak samo jak w jednorodnych klasach, gdzie materiał jest zazwyczaj przekazywany na uśrednionym poziomie. Proces nauczania powinien zachęcać każdego ucznia, by pracował na miarę swoich możliwości. A to jest możliwe jedynie poprzez zróżnicowane podejście do uczniów w klasie.

## **Materiał podstawowy, rozszerzony i dodatkowy**

Aby takie zróżnicowane podejście było możliwe, gimnazja wprowadziły odpowiedni model i metody dydaktyczne. Materiał nauczany w ramach danego przedmiotu został podzielony na „podstawowy” i „rozszerzony”. Podstawowy materiał obejmuje minimalne cele edukacyjne, które WSZYSCY uczniowie muszą osiągnąć, bez względu na poziom. Materiału tego uczą się wszyscy. Po omówieniu podstawowego materiału uczniowie piszą sprawdzian. Na podstawie wyników sprawdzianu uczniów dzieli się na dwie grupy: ci, którzy osiągnęli podstawowe cele, kontynuują zgłębianie tematu na rozszerzonym poziomie. Nie polega to na tym, że uczniowie poznają nowy materiał dotyczący danego przedmiotu, ale że wymaga się od nich wyższych umiejętności intelektualnych w związku z omawianym tematem. Uczniowie, którzy nie zaliczyli sprawdzianu, jeszcze raz powtarzają ten sam materiał. Po uzupełnieniu braków w wiedzy oni również przechodzą do poziomu rozszerzonego.

Cele odnośnie do rozszerzonego zakresu materiału są określane na różnych poziomach, stosownie do możliwości poszczególnych uczniów. Uczniowie, którzy osiągną wszystkie cele, zapoznają się z materiałem dodatkowym, zawierającym nowe informacje w zakresie danego tematu.

## **Metody dydaktyczne**

Uczniowie są różni i różnie się uczą. Niektórzy uczą się lepiej, kiedy wykorzystywane są metody werbalne, inni – kiedy dodatkowo mogą zobaczyć to, co zostało powiedziane. Jedni lepiej się uczą samodzielnie, inni w grupie. Jest niezmiernie istotne, aby pozwolić wszystkim uczyć się na ich najwyższym poziomie, stosując w tym celu zróżnicowane metody dydaktyczne; „im więcej metod się stosuje, tym więcej uczniów się zyskuje”.

## **Dodatkowe wsparcie**

Niektórzy uczniowie mają problemy z zaliczeniem pewnych tematów na poziomie podstawowym. Trzeba im zapewnić możliwość nadrobienia zaległości podczas specjalnych zajęć wyrównawczych. Zajęcia wyrównawcze odbywają się

po lekcjach i w małych grupach (maksymalnie 6 uczniów). Dodatkową pomoc należy zapewnić również uczniom, którzy nie potrafią się uczyć, mają problemy z przyswojeniem materiału lub ze zorganizowaniem czasu przeznaczanego na naukę. Jest to możliwe dzięki specjalnym godzinom odrabiania lekcji.

## **CZĘŚĆ III: EWALUACJA I UKIERUNKOWANIE**

### **Pozytywne ukierunkowanie**

Omawiany model pedagogiczno-dydaktyczny jest tak skonstruowany, aby zagwarantować pozytywne ukierunkowanie uczniów. Pozytywne ukierunkowanie oznacza, że szkoła ocenia przede wszystkim co uczeń robi dobrze, a nie co robi źle. Uczniowie są oceniani indywidualnie, bez porównywania do rówieśników.

### **Ewaluacja i oceny funkcją procesu uczenia się**

Ewaluacja ma miejsce w kontekście takiego ukierunkowywania. W zróżnicowanych klasach nie może być mowy o średnich czy medianach. Ewaluacja jest częścią procesu uczenia się każdego ucznia. Nie jest celem samym w sobie, ale raczej służy prowadzeniu ucznia we właściwym kierunku. Końcowa ocena powinna dawać jasny obraz tego, co uczeń robi lepiej, a co gorzej. Podstawowe wyniki z poszczególnych przedmiotów na koniec gimnazjum pokazują, czy uczeń jest gotowy do przejścia na wyższy etap. Wyniki rozszerzone pomagają wybrać kierunek dalszej edukacji i rodzaj szkoły najbardziej właściwy dla ucznia.

### **Unikanie syndromu kaskady**

Właściwe doradzenie w kwestii rozpoczęcia drugiego etapu nauki pozwala uniknąć syndromu kaskady. Dlatego też poradnictwo powinno być dobrze zorganizowane i należy na ten cel przeznaczyć odpowiednią ilość czasu. Przede wszystkim uczniowie, rodzice i nauczyciele muszą znaleźć odpowiedź na następujące pytania dotyczące dziecka: Kim jestem? Czego chcę? Co mogę zrobić? Co mogę za to dać?

Jak to zostało pokazane, w ciągu dwóch pierwszych lat nauki w gimnazjum następuje wymiana informacji, konsultacja i komunikacja z uczniem, rodzicami, kierownictwem szkoły i Centrum Doradztwa dla Uczniów (CLB).

## Ukierunkowanie uczniów

Porady na koniec pierwszego etapu nauki są udzielane według poniższego schematu:

1. Jaki poziom osiągnął uczeń?  
Poziom 1: porady co do wyłącznie technicznych kierunków (ASO-TSO).  
Poziom 2: porady co do teoretyczno-technicznych kierunków (TSO).  
Poziom 3: porady co do techniczno-praktycznych kierunków (TSO).  
Poziom 4: porady co do praktycznych kierunków (BSO).
2. Co uczeń robi dobrze? Czym się interesuje? Czy z oceny wynikają podobne wnioski?
3. Jaka ścieżka kształcenia jest najbardziej odpowiednia?
4. Gdzie można realizować tę ścieżkę? (wybór szkoły).
5. Sformułowanie porady.

Z badań wynika, że 98% uczniów i rodziców stosuje się do udzielonej porady przy wyborze dalszej edukacji.

## CZĘŚĆ IV: WNIOSKI

Z badania przeprowadzonego przez flamandzkie ministerstwo edukacji wynika, że gimnazja zrzeszone w organizacji Authentic Middle Schools rzeczywiście pomagają zmniejszyć efekt kaskadowy:

- duży odsetek uczniów odnosi sukcesy w nauce;
- spadła liczba uczniów, którzy nie kończą szkoły (tych, którzy nie otrzymują świadectwa ukończenia);
- zmniejszyła się dysproporcja pomiędzy uczniami uprzywilejowanymi i uczniami w niekorzystnej sytuacji;
- zmniejszyło się zjawisko składania podań o przyjęcie do kilku szkół naraz.

Wciąż jednak jest dużo do zrobienia w kwestii indywidualizacji nauczania stosownie do potrzeb każdego ucznia.

Flamandzki rząd opracował wieloletni plan gruntowej reformy szkolnictwa średniego. Plan zakłada wprowadzenie elastycznych ścieżek kształcenia, umożliwienie uczniom wypróbowania różnych dziedzin nauki przed podjęciem ostatecznej decyzji, jednolite kształcenie na pierwszym etapie edukacji średniej we wszystkich szkołach (zróżnicowany poziom w ramach poszczególnych klas) oraz wyrównanie szans edukacyjnych wszystkich uczniów poprzez dostęp do wielu zasobów. Plany te spotkały się z jednej strony aprobatą ze strony gimnazjów, ale z drugiej strony większość tradycyjnych szkół ASO i TSO jest im przeciwna.



WILLIAM F. MORRISON, MARY RIZZA

## **INDYWIDUALIZACJA METOD PRACY Z UCZNIAMI W CELU SPEŁNIANIA POTRZEB EDUKACYJNYCH WSZYSTKICH UCZNIÓW**

Biorąc pod uwagę coraz większe różnicowanie się populacji uczniów w ramach jednej klasy, pedagodzy muszą opracowywać bardziej skuteczne metody nauczania i dążyć do podnoszenia wyników osiągniętych przez uczniów. Ważne egzaminy końcowe wymagają od szkół wysokiego poziomu nauczania, co wiąże się z potrzebą stosowania empirycznych metod uczenia programu obowiązkowego. Istnieje wiele dowodów na to, że adaptacja/modyfikacja programu nauczania działa z korzyścią dla uczniów o specjalnych potrzebach. Badania w zakresie indywidualizacji metod pracy prowadzone od ponad czterech dekad w ramach edukacji specjalnej potwierdzają, że jest ona skutecznym narzędziem służącym poprawie wyników nauki. Indywidualizacja idealnie nadaje się do pracy w klasach o profilu ogólnym i zróżnicowanym poziomie, ponieważ pozwala na opracowanie takiego programu nauczania, który uwzględnia potrzeby każdego ucznia w klasie, niezależnie od jego możliwości, zainteresowań czy profilu uczenia się.

### **WPROWADZENIE**

W XXI wieku klasy różnią się znacznie od tego, jak wyglądały w przeszłości. Obecnie uczniowie przychodzą do szkoły z różnym stopniem gotowości, zainteresowaniami, motywacją do nauki i stylami uczenia się<sup>1</sup>. W klasach integracyjnych, do których uczęszczają uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, takimi jak problemy z uczeniem się, niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia emocjonalne czy zachowania, metody uczenia i oczekiwania wobec uczniów stały się

---

<sup>1</sup> H. Singer, D. Donlan, *Reading and Learning from Text*, Erlbaum, Hillsdale, NJ 1989.



bardzo złożoną kwestią<sup>2</sup>. Każdego dnia nauczyciel musi modyfikować metody pracy stosownie do możliwości poszczególnych uczniów, zarówno tych, których poziom jest powyżej średniej, jak i tych, którzy osiągają gorsze wyniki od reszty klasy. Diane Haager i Janette Klinger twierdzą, że nauczyciele „równają do środka”<sup>3</sup>, czyli do poziomu reprezentowanego przez większość uczniów w klasie. George<sup>4</sup> omawia zmiany zachodzące we współczesnych klasach, które z jednorodnych grup stają się coraz bardziej złożonym środowiskiem, stającym w konfrontacji z problemem integracji rasowej, różnych możliwości i różnych chęci do pracy. W rezultacie jednolity, uniwersalny program nauczania nie spełnia potrzeb wszystkich uczniów.

Opracowanie i realizacja programu nauczania wymagają od nauczyciela zastanowienia i uwzględnienia różnych możliwości poszczególnych uczniów. I chociaż zindywidualizowane plany lekcji byłyby ideałem, współczesna rzeczywistość wyklucza taki szczytny cel. Co więcej, taki plan mógłby spowodować kolejne problemy, jeśli lekcje nie byłyby odpowiednio dobrane do potrzeb uczniów. Uczniowie zaś, dla których lekcje są powyżej ich możliwości, mogą stracić motywację i chęć do nauki, a z kolei zbyt proste zadania powodują znużenie i obniżają poziom uczniów przeciętnych i zdolniejszych. Ponieważ wszyscy się zgodzą, że celem edukacji nie są słabe wyniki lub negatywne oceny, nauczyciele potrzebują zestawu metod nauczania dostosowanego do zróżnicowanych potrzeb uczniów w XXI wieku, w którym zawiera się indywidualizacja metod pracy.

## DEFINICJA INDYWIDUALIZACJI METOD PRACY

Tracey Hall definiuje indywidualizację metod pracy jako

(...) podejście do nauczania i uczenia się z uwzględnieniem różnych możliwości uczniów w ramach tej samej klasy. Celem jest maksymalizacja rozwoju i indywidualnych osiągnięć każdego ucznia, uwzględniając jego możliwości (...) i nie oczekując, że to uczeń ma się dostosować do programu nauczania<sup>5</sup>.

Indywidualizacja metod pracy wynika z przekonania, że uniwersalny program nauki dla całej klasy nie jest skuteczny i że trzeba brać pod uwagę potrzeby poszczególnych uczniów<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> D. Lawrence-Brown, *Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for Standards-based Learning that Benefit the Whole Class*, „American Secondary Education” 2004, vol. 32 (3), s. 161–164.

<sup>3</sup> D. Haager, J.K. Klinger, *Differentiating Instruction in Inclusive Classrooms*, Columbus, Ohio 2005, s. 19.

<sup>4</sup> P.S. George, *A National for Differentiating Instruction in the Regular Classroom*, „Theory Into Practice” 2005, vol. 44 (3), s. 185–193.

<sup>5</sup> T. Hall, *Differentiated Instruction*, CAST, Wakefield, MA 2002, s. 5.

<sup>6</sup> C. Tomlison, *Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?*, „Theory Into Practice” 2005, vol. 44 (3), s. 262–269.

Tomlinson, mówiąc o wyobrażeniu indywidualizacji metod pracy z uczniami w jednej klasie, twierdzi, że nie należy jej postrzegać jako „recepty na nauczanie” ani „strategii uczenia”, ale raczej jako „sposób myślenia o nauczaniu i uczeniu się, jako filozofię”<sup>7</sup>. U podstaw tej filozofii leżą następujące zasady: (1) uczniowie w tym samym wieku mają różny stopień gotowości do nauki, różne zainteresowania, style uczenia się, doświadczenia i przeżycia; (2) różnice te mają wpływ na potrzeby ucznia, tempo uczenia się oraz konieczną pomoc w nauce; (3) przy pewnym wsparciu uczniowie osiągają najlepsze wyniki, jeśli stawiane wobec nich oczekiwania są nieco powyżej ich obecnego poziomu; (4) wyniki nauki są lepsze, jeśli program nauczania odnosi się do zainteresowań i doświadczeń uczniów; (5) naturalistyczne uczenie się sprzyja lepszym wynikom; (6) uczniowie w klasie powinni mieć poczucie wspólnoty i szacunku; (7) nadrzędnym obowiązkiem szkoły jest umożliwienie uczniom maksymalnego wykorzystywania posiadanych zdolności.

## REALIZACJA INDYWIDUALIZACJI METOD PRACY

Tomlinson i Kalbfleisch twierdzą, że indywidualizacja metod pracy w klasie jest „odpowiedzią na różne poziomy gotowości, zainteresowania i profile uczenia się poszczególnych uczniów”<sup>8</sup>. W związku z tym Susan Allan i Carol Tomlinson<sup>9</sup> określają, co należy ocenić i co trzeba wiedzieć o każdym uczniu: (1) gotowość do nauki; (2) zainteresowanie nauką i (3) profil uczenia się, tak aby móc opracować zindywidualizowane metody pracy.

Po pierwsze, gotowość dotyczy poziomu rozwoju, na którym dziecko jest w stanie przyswoić dany materiał. Gredler<sup>10</sup> określił cztery ujęcia idei określania gotowości ucznia do nauki w danej klasie, biorące pod uwagę odpowiedni wiek chronologiczny, stopień dojrzałości, posiadanie niezbędnych umiejętności lub połączenie rozwoju, dojrzałości i doświadczeń społecznych. Omawiając znaczenie tych aspektów, Gredler twierdzi, że:

Tam, gdzie kryterium jest stopień dojrzałości, dziecko musi czekać do czasu, aż zostanie uznane za gotowe do przyswojenia programu nauczania. W przypadku opóźnionego rozpoczęcia nauki w szkole dzieci są kierowane do klas zerowych lub grup przedszkolnych. Z drugiej strony pozostałe modele polegają na planowaniu i wdrażaniu metod pracy do-

<sup>7</sup> C. Tomlinson, *Reconcilable Differences? Standards-based Teaching and Differentiation*, „Education Leadership”, September 2000, s. 6.

<sup>8</sup> C. Tomlinson, M.L. Kalbfleisch, *Teach Me, Teach My Brain: A Call for Differentiated Classrooms*, „Educational Leadership” 1998, November, s. 54.

<sup>9</sup> S.D. Allan, C.A. Tomlinson, *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*, ASCD, Alexandria, VA 2000.

<sup>10</sup> G.R. Gredler *School Readiness: Assessment and Educational Issues*, „Clinical Psychology Publishing” 1992, Brandon, VT.

stosowanych do indywidualnych różnic. Innymi słowy, w pierwszym podejściu dziecko musi dostosować się do programu nauczania, podczas gdy w pozostałych perspektywach to program nauczania dostosowuje się do dziecka<sup>11</sup>.

Allan i Tomlinson<sup>12</sup> cytują pracę Lwa Wygotskiego w odniesieniu do gotowości ucznia do uczenia się oraz zdolności jednostki do uczenia się, i wykorzystują tę pracę jako podstawę do indywidualizacji metod pracy. Czego uczeń ma się nauczyć, jak ma się tego nauczyć i jak ma wykazać, że przyswoił wiedzę – to wszystko bezpośrednio wiąże się z poziomem rozwoju jednostki w każdym z omówionych zakresów. Uczenie się jest naturalnym wynikiem interakcji z programem nauczania dostosowanym do potrzeb uczniów w miarę ich rozwoju. Program nauczania powinien wspierać ucznia i powinien motywować go do pracy nieco powyżej poziomu posiadanych umiejętności.

Po drugie, znaczenie zainteresowania nauką zostało zauważone przez Johna Deweya już w 1913 r.<sup>13</sup> Okazuje się, że ćwiczenia budzące zainteresowanie uczniów odgrywają podstawową rolę w zachęcaniu do brania aktywnego udziału w lekcjach<sup>14</sup>, nauki i osiągnięcia dobrych wyników<sup>15</sup>. Ponadto Suzanne Hidi i Ann Renninger zauważają, że poziom zainteresowania uczniów ma bezpośredni wpływ na naukę<sup>16</sup>, a Xiang dowodzi, że zainteresowanie jest najważniejszym wewnętrznym motywatorem do dalszej nauki<sup>17</sup>.

Trzecim podstawowym obszarem jest profil lub styl uczenia się. Levy podkreśla, że sposoby uczenia się mogą być tak różne, jak różne są osobowości występujące w danej klasie<sup>18</sup>. Najczęstszy podział stylów uczenia się ma związek z rodzajami pamięci: uczniowie zapamiętują informacje wzrokowo, słuchowo lub dotykowo/kinestetycznie. Mimo że część uczniów może wykorzystywać jeden styl uczenia się, uważa się powszechnie, że najbardziej typowe jest łączenie dwóch lub trzech

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 18.

<sup>12</sup> S.D. Allan, C.A. Tomlinson, *op. cit.*

<sup>13</sup> J. Dewey, *Interest and Effort in Education*, Houghton Mifflin, New York 1913.

<sup>14</sup> P. Xiang, A. Chen, A. Bruene, *Interactive Impact of Intrinsic Motivators and Extrinsic Rewards on Behaviour and Motivation Outcomes*, „Journal of Teaching in Physical Education” 2005, vol. 24, s. 179–197.

<sup>15</sup> A. Chen, C.D. Ennis, *Goals, Interests, and Learning in Physical Education*, „The Journal of Educational Research” 2004, vol. 97, s. 329–338; A. Chen, B. Shen, *A Web of Achieving in Physical Education: Goals, Interest, Outside-school Activity and Learning*, „Learning and Individual Differences” 2004, vol. 14, s. 169–182; S. Hidi, M.J. Harackiewicz, *Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century*, [w:] *Review of Educational Research*, American Educational Research Association, 2000.

<sup>16</sup> S. Hidi, K.A. Renninger, *The Four-phase Model of Interest Development*, „Educational Psychologist” 2006, vol. 41, s. 111–127.

<sup>17</sup> P. Xiang, A. Chen, A. Bruene, *Interactive Impact of Intrinsic Motivators and Extrinsic Rewards on Behaviour and Motivation Outcomes*, „Journal of Teaching in Physical Education” 2005, vol. 24, s. 179–197.

<sup>18</sup> H.M. Levy, *Meeting the Needs of all Students Through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards*, „The Clearing House” 2008, vol. 81 (4), s. 161–164.

stylów. Jest również prawdopodobne, że używany rodzaj pamięci zależy od danego ćwiczenia. Levy posuwa się do stwierdzenia, że mimo rozlicznych poglądów i teorii na temat stylów uczenia się, wszyscy zgadzają się co do tego, że dzieci uczą się w różny sposób. Program nauczania i zadania należy więc planować w taki sposób, aby odpowiadały różnym stylom uczenia się, w ten sposób maksymalizując doświadczenia uczniów w klasie<sup>19</sup>.

## INDYWIDUALIZACJA METOD PRACY A UJEDNOLICONY PROGRAM NAUCZANIA

W USA kierunek rozwoju szkolnictwa wyznacza jednolity program nauczania i duże znaczenie egzaminów. Wprowadzenie ujednoliconego programu nauczania było odpowiedzią na potrzebę zapewnienia wszystkim dzieciom równego poziomu edukacji. Mimo że wydaje się oczywiste, iż potrzebny jest program nauczania oparty na tych samych standardach, problemem jest uzgodnienie, na czym polega wysoki poziom. Wielu nauczycieli, chcąc przygotować lekcje, które pomogą uczniom zdać egzaminy okręgowe i stanowe, zwraca uwagę na potrzebę określenia zakresu wymaganej wiedzy.

Tomlinson uważa, że indywidualizacja metod pracy i ujednolicony program nauczania idą ze sobą w parze. „Program mówi, czego należy uczyć, a indywidualizacja metod pracy – jak uczyć”<sup>20</sup>. Poprzez indywidualizację metod nauczania nauczyciel może na nowo przemyśleć, jak przekazać ten sam materiał uczniom na różnym poziomie, korzystając z różnego rodzaju metod dydaktycznych. McTighe i Brown, omawiając praktyczny związek pomiędzy ujednoliconym programem nauczania a indywidualizacją metod dydaktycznych, stwierdzili, że „ujednolicony program nauczania i indywidualizacja metod edukacyjnych nie tylko mogą z sobą współistnieć, ale muszą funkcjonować jednocześnie, jak dwie strony tej samej monety odpowiedzialności”<sup>21</sup>. Kluczem do skutecznej indywidualizacji metod dydaktycznych jest zrozumienie, czego należy nauczyć, i stworzenie możliwości obejmujących konkretny zakres wiedzy. Standardy i punkty odniesienia są podstawą tego, co należy różnicować.

Badania sugerują, że program nauczania należy różnicować w zakresie treści, procesu i produktu<sup>22</sup>. Celem różnicowania treści jest poszerzenie zakresu zdobywanej wiedzy. Nauczyciel musi przede wszystkim określić wiedzę, informacje

<sup>19</sup> H.M. Levy, *op. cit.*

<sup>20</sup> C.A. Tomlinson, *Reconcilable Differences? Standards-based Teaching and Differentiation*, „Educational Leadership” 2000, September.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 235.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

i umiejętności niezbędne do nauczenia się danego tematu. Jeśli chodzi o treść, należy sprawdzić, jaka wiedza ma być przekazana, na ile podstawowe są te informacje i przejść do bardziej kreatywnego zgłębiania tematu. Kolejnym aspektem do rozważenia jest poziom abstrakcji, przechodzący w sposób ciągły od konkretnych faktów, definicji i opisów do bardziej abstrakcyjnych idei zawartych w kluczowych pojęciach i uogólnieniach. Tomlinson proponuje szereg pytań pozwalających na różnicowanie treści, procesów i produktów<sup>23</sup>. Oceniając gotowość do indywidualizacji metod dydaktycznych, nauczyciel powinien rozważyć następujące kwestie:

- Czy wie, co chce, żeby uczeń:
  - wiedział (fakty, informacje);
  - rozumiał (zasady, uogólnienia, pojęcia);
  - potrafił zrobić w wyniku lekcji?
- Czy wybierając treść, rozważył i uwzględnił:
  - różne źródła/zasoby;
  - różne pomoce dydaktyczne (pomoc w uczeniu się czytania, nagrania, streszczenia, wykłady, segregatory, materiały dodatkowe);
  - zróżnicowane plany pracy?

Proces dotyczy sposobu, w jaki uczniowie dochodzą do zrozumienia treści lekcji. Modyfikacje procesów mają na celu stymulowanie doświadczeń uczniów z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności wchodzących w zakres danego przedmiotu. Wiedza procesowa polega na stosowaniu myślenia, przechodząc od prostszych do bardziej złożonych zadań. Różnicowanie procesów używanych przez uczniów do uczenia się i wykorzystywania informacji może obejmować szereg kroków lub być całkiem schematyczne. Poziom złożoności myślenia uczniów zależy od danego zadania i ich dotychczasowych doświadczeń. Pytania, które zdaniem Tomlinson kierują różnicowaniem procesów<sup>24</sup>, pozwalają nauczycielom dzielić uczniów na grupy stwierdzić, czy:

- wszystkie wymagają myślenia;
- wszystkie wydają się w równym stopniu interesujące dla uczniów;
- jeśli opierają się na gotowości, to poziom wzrasta w sposób ciągły;
- jeśli opierają się na zainteresowaniach, to uczniowie mogą wybierać sposób zastosowania umiejętności i wiedzy lub sposób ich wyrażania;
- zostały uwzględnione różne metody dydaktyczne stosownie do różnych profili ucznia się;
- każde zadanie skupia się na jednym (lub niewielkiej liczbie) kluczowych pojęć i uogólnień;

---

<sup>23</sup> Eadem, *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA 1995.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

- każde ćwiczenie wymaga od wszystkich uczniów zrozumienia (samodzielnego) kluczowych pojęć/uogólnień;
- wybór uczniów został zmaksymalizowany w ramach parametrów określonych przez nauczyciela, koniecznych do skupienia uwagi i rozwoju;
- ćwiczenia uwzględniają odpowiednie umiejętności, zostały wyraźnie określone oczekiwania wobec uczniów odnośnie do wykonania zadań na wysokim poziomie? Nauczyciel ma plan bieżącej oceny uczniów na podstawie wykonanych zadań? Nauczyciel ma plan/sposób na wyjaśnianie i podsumowywanie wykonywanych zadań?

Celem różnicowania efektów uczniowskiej pracy jest umożliwienie uczniom zaprezentowania, czego się dowiedzieli, co zrozumieli i czego się nauczyli po pewnym okresie nauki. Dawanie uczniom różnych możliwości wymaga głębszego zrozumienia programu nauczania, niż to się wydaje większości nauczycieli. Skuteczne różnicowanie oczekiwanych efektów pracy uczniów nie jest możliwe bez dogłębnej znajomości celów lekcji i dobrego zrozumienia indywidualnych stylów uczenia się. Właściwe zróżnicowanie efektów własnej pracy pozwoli uczniom na różnym poziomie umiejętności wykazać, na ile przyswoili dany materiał. To, co wypracowują uczniowie (ten wspomniany efekt), nie jest wynikiem pojedynczej lekcji ani jednego czy dwóch zadań. Zróżnicowany „produkt” – efekt uczniowskiej pracy – to szeroka, kulminacyjna ocena wymagająca od ucznia zastosowania i poszerzenia tego, czego nauczył się w dłuższym czasie. Tomlinson proponuje uwzględnienie następujących kwestii przy opracowywaniu zadań dla oceny zróżnicowanych produktów<sup>25</sup>:

- Czy ich poziom zmienia się w sposób ciągły, stosownie do gotowości uczniów?
- Czy wymagają od wszystkich uczniów stosowania kluczowych pojęć, uogólnień, idei i umiejętności w celu rozwiązania problemu, lepszego zrozumienia tematu i stworzenia sensownego produktu?
- Czy oferują uczniom maksymalny wybór w ramach parametrów koniecznych do wykazania niezbędnej wiedzy i umiejętności?
- Czy obejmują jasno określone i odpowiednio wymagające oczekiwania co do treści produktu (jaką wiedzę i umiejętności należy wykazać, z jakich zasobów powinno się korzystać itp.), procesy wymagane do osiągnięcia produktu (planowanie, wyznaczenie celów, ramy czasowe, korzystanie z dziennika procesu, samoocena, wersje wstępne/etapy itp.) oraz wymogi dotyczące formy produktu (jak powinno wyglądać dobre nagranie wideo, prezentacja, czy praca)?

---

<sup>25</sup> *Ibidem.*

- Czy zostały uwzględnione dodatkowe kryteria oceny określone przez uczniów lub nauczycieli dla poszczególnych uczniów?
- Czy jest plan oceny kształtującej (formatywnej) i modyfikacji produktu?
- Czy jest plan oceny podsumowującej (sumatywnej) dokonywanej przez nauczyciela, ucznia, rówieśników i innych (np. rodziców, publiczność) stosownie do kryteriów produktu?
- Czy rodzice zostali powiadomieni lub zaangażowani, jeśli wymaga tego produkt?

## WNIOSKI

Ponieważ tradycyjny model nauczania, w którym nauczyciel jest źródłem wiedzy, a klasa stanowi całość, przestaje odpowiadać potrzebom współczesnych uczniów, a sprowadzanie edukacji do najniższego wspólnego mianownika przestało być akceptowaną praktyką, konieczne są zmiany. Osiągnięcia uczniów zeszły na drugi plan w ocenie odpowiedzialności szkoły w związku z koniecznością przygotowania do egzaminów, co jest kolejnym argumentem za wprowadzeniem zmian. George zaleca wdrożenie indywidualnych metod pracy z uczniami jako rozwiązanie dla szkół, twierdząc, że jest to niezbędne, aby zachęcić do nauki uczniów w klasach o zróżnicowanym poziomie<sup>26</sup>. Indywidualizacja metod nauczania uwzględnia potrzeby poszczególnych uczniów w zakresie gotowości do nauki, zainteresowania nauką i stylów uczenia się. Na podstawie profilów uczniów możliwe jest modyfikowanie programu nauczania w zakresie treści, procesów i produktów stosownie do indywidualnych potrzeb. Badania osiągnięć uczniów pokazują, że zróżnicowane strategie pracy pozwalają zmniejszyć liczbę uczniów otrzymujących niskie i negatywne oceny. Mimo że indywidualizacja metod dydaktycznych nie jest panaceum na wszystkie problemy, powinna być jednym z narzędzi stosowanych przez nauczycieli pracujących z uczniami o różnych poziomach umiejętności.

## BIBLIOGRAFIA

- Allan S.D., Tomlinson C.A., *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*, ASCD, Alexandria, VA 2000.
- Chen A., Ennis C.D., *Goals, Interests, and Learning in Physical Education*, „The Journal of Educational Research” 2004, vol. 97.

---

<sup>26</sup> P.S. George, *op. cit.*

- Chen A., Shen B., *A Web of Achieving in Physical Education: Goals, Interest, Outside-school Activity and Learning*, „Learning and Individual Differences” 2004, vol. 14.
- Dewey J., *Interest and Effort in Education*, Houghton Mifflin, New York 1913.
- George P.S., *A Rational for Differentiating Instruction in the Regular Classroom*, „Theory Into Practice” 2005, vol. 44 (3).
- Gredler G.R., *School Readiness: Assessment and Educational Issues*, „Clinical Psychology Publishing” 1992, Brandon, VT.
- Haager D., Klingner J.K., *Differentiating Instruction in Inclusive Classrooms*, OH Merrill, Columbus 2005.
- Hall T., *Differentiated Instruction*, CAST, Wakefield, MA 2002, [www.cast.org/publications/ncac/ncac\\_diffinstruc.html](http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html).
- Hidi S., Renninger K.A., *The Four-phase Model of Interest Development*, „Educational Psychologist” 2006, vol. 41.
- Hidi S., Harackiewicz M.J., *Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century*, [w:] *Review of Educational Research*, American Educational Research Association, 2000.
- Lawrence-Brown D., *Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for Standards-based Learning that Benefits the Whole Class*, „American Secondary Education” 2004, vol. 32 (3).
- Levy H.M., *Meeting the Needs of All Students Through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards*, „The Clearing House” 2008, vol. 81 (4).
- McTighe J., Brown J.L., *Differentiated Instruction and Educational Standards: Is Détente Possible?*, „Theory Into Practice” 2005, vol. 44 (3).
- Singer H., Donlan D., *Reading and Learning from Text*, Erlbaum, Hillsdale, NJ 1989.
- Tomlinson C., *Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?*, „Theory Into Practice” 2005, vol. 44 (3).
- Tomlinson C., *Reconcilable Differences? Standards-based Teaching and Differentiation*, „Educational Leadership” 2000a, September, 6–11.
- Tomlinson C.A., *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. *ERIC Digest*, „ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education” 2000b.
- Tomlinson C.A., *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA 1995.
- Tomlinson C., Kalbfleisch M.L., *Teach Me, Teach My Brain: A Call for Differentiated Classrooms*, „Educational Leadership” 1998, September.
- Xiang P., Chen A., Bruene, A., *Interactive Impact of Intrinsic Motivators and Extrinsic Rewards on Behaviour and Motivation Outcomes*, „Journal of Teaching in Physical Education” 2005, vol. 24.





MARÍA JESÚS RODRÍGUEZ ENTRENA

## W JAKI SPOSÓB POLITYKA ODPOWIEDZIALNOŚCI WPLYWA NA RÓWNY DOSTĘP DO EDUKACJI? O RÓŻNORODNOŚCI PROGRAMÓW NAUCZANIA NA PRZYKŁADZIE HISZPANII

### WSTĘP

W międzynarodowym interesie leży udoskonalenie procesu edukacji, a konkretniej – poprawa wyników nauczania wśród uczniów. Tymczasem poszukiwanie jakości w edukacji wydaje się kwestią kontrowersyjną. Trudno jest bowiem odpowiedzieć na pytanie: jak ta poprawa może się udać? W odpowiedzi na kwestię: jak osiągnąć lepsze wyniki w nauczaniu?, wiele krajów promuje nowe edukacyjne przepisy zwrócone ku polityce standardów w edukacji i międzynarodowym porównaniom. W przypadku Hiszpanii mamy projekt nowej Ustawy głównej o edukacji, która wkrótce ujrzy światło dzienne jako Ustawa o znaczeniu zasadniczym dla poprawy jakości edukacyjnej.

Jednak, oddalwszy się od obsesji konkurencyjności i skuteczności niektórych reform, zmiany, których potrzebujemy do zaistnienia głębokiego i trwałego nauczania, wymagają procesów zrównoważonych, demokratycznych i sprawiedliwych<sup>1</sup>. Jak sugeruje praca Johna B. Diamonda i Jamesa P. Spillane'a<sup>2</sup>, troskę o wzrost dobrych wyników szkolnych powinny poprzedzić starania dyrekcji szkół o poprawę własnego systemu i rozwijanie praktyk edukacyjnych, które dają dobre wyniki, choć nie muszą koniecznie prowadzić do przeciążenia uczniów nauką.

Reformy nie mogą pomijać zasad, które koncentrują się na skupieniu uwagi na różnorodności, sprawiedliwości społecznej oraz równości. Trzeba być ostroż-

---

<sup>1</sup> A. Hargraves, D. Fink, *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*, „Revista de Educación” 2006, vol. 339, s. 43–58.

<sup>2</sup> J.B. Diamond, J.P. Spillane, *High Stakes Accountability in Urban Elementary Schools: Challenging or Reproducing Inequality? (Special Issue)*, „Teachers College Record” 2004, vol. 106, s. 1140–1171.

nym przy projektowaniu i wdrażaniu nowych polityk edukacyjnych, bo gdy nie są dobrze zaplanowane lub zapomina się o zaangażowaniu zainteresowanych stron (nauczyciele, uczniowie, rodziny), to istnieje ryzyko, że otrzymane wyniki będą się znacznie różniły od tych, których się sobie życzy, a także mogą powodować dyskomfort w społeczności szkolnej.

Na podstawie zasady równości i troski o różnorodność, w hiszpańskim systemie szkolnictwa istnieje aktualnie wiele programów opracowanych z myślą o wsparciu uczniów zagrożonych ryzykiem wykluczenia edukacyjnego i osiągnięcia sukcesu oraz uniknięcia przedwczesnego porzucenia szkoły.

W niniejszym opracowaniu przedstawimy konteksty aktualnej polityki edukacyjnej w Hiszpanii oraz pogłębioną analizę programów dywersyfikacji programów nauczania. Skoncentrujemy się na najlepszych praktykach opracowanych na poziomie szkoły i klasie w ramach tych programów.

W strukturze organizacyjnej i programowej Programu Dywersyfikacji Programów Nauczania można spotkać wiele zbieżności z wymaganiami, które stara się realizować system nadzoru pedagogicznego w Polsce.

## ZMIANY W SYSTEMACH EDUKACYJNYCH

Przekształcenie i zmiana w szkolnictwie stają się wymogami we wszystkich systemach edukacyjnych, aby dostosować się do zmieniającego się społeczeństwa i czasów nieprzewidywalności, w których żyjemy. Dlatego wyrażenia takie jak wolny rynek, konkurencja, standaryzacja, międzynarodowe porównania, wyniki testu są słowami coraz częściej używanymi w fachowej literaturze edukacyjnej.

Na podstawie wysokich wskaźników niepowodzeń szkolnych (w Hiszpanii około 26%), wczesnego porzucenia szkoły, i – ogólnie rzecz biorąc – złych wyników szkolnych, pojawia się obraz „chorego” szkolnictwa publicznego, co powinno ulec zmianie. Szkoła publiczna wydaje się niezdolna, aby przynieść wymierne możliwości kształcenia dla wszystkich uczniów, a z tego wynika wyraźna potrzeba znalezienia sposobów, które „zaangażują uczniów” i pozwolą na uzyskanie lepszych wyników.

Tymczasem wydaje się, że nowe kierunki polityki edukacyjnej ze swoimi propozycjami rygorystycznej kontroli nauczycieli i uczniów, zaostrzoną oceną rezultatów oraz promowaniem konkurencyjności między ośrodkami edukacyjnymi poprzez ligi szkolne nie wchodzi w zakres „terapii odbudowy”. Chociaż istnieją inne formy, wyraźnie skuteczniejsze w poszczególnych kontekstach aniżeli reformowanie lub zarządzanie oświatą, godne odnotowania jest jej zaangażowanie w politykę bardziej skoncentrowaną na „rozliczeniu” aniżeli na prawdziwym roz-

woju zawodowym nauczających, a przecież istnieje tradycja ujawniania tego, co nazywa się „dobrymi praktykami w szkolnictwie”<sup>3</sup>, tego, co robią szkoły i co daje dobre wyniki. Na koniec tej publikacji przedstawimy ramy najlepszych zastosowań, które przygotowaliśmy w kontekście hiszpańskim jako swego rodzaju przewodnik analityczny w spojrzeniu na funkcjonowanie niektórych programów edukacyjnych i ogólnie rzecz biorąc – ośrodków. W ramach dobrych praktyk należy podkreślić wspólne kierownictwo, profesjonalizację kadry pedagogicznej, pracę w grupie oraz odpowiednie programy nauczania i metody aktywizujące. Sukces reformy fińskiej wydaje się zmierzać właśnie w tym kierunku, gdzie – pod nieobecność systemu kontroli zewnętrznej – na dobre wyniki przełożyły się zaufanie, profesjonalizm i wspólna odpowiedzialność<sup>4</sup>.

Na tej linii, i jak słusznie podnosi Fullan<sup>5</sup>, pozostaje w sprzeczności wprowadzanie reform oświaty, które zmierzają do poprawy jakości nauczania, opierając się na konkurencyjnym systemie nagród. Przykładając niewiele uwagi do rozwoju kultury współpracy, która przyczyniałaby się do zwiększenia zdolności do współpracy kadry kierowniczej i uczących, wyróżnia się kulturę konkurencyjności opartą na porównywaniu w zależności od wyników. Nie chcemy przez to powiedzieć, że ewaluacja systemu edukacyjnego nie jest konieczna, ale żeby taka ewaluacja znalazła zastosowanie jako składnik poprawy w procesie formacyjnym<sup>6</sup>, a nie byłaby używana jako narzędzie sankcjonujące.

Choć zgadzamy się, że edukacja musi podążać za rozwojem gospodarczym, nie powinno się jednak w żaden sposób zapomnieć o tak podstawowych i fundamentalnych aspektach dla społeczeństwa jak równość, włączenie i spójność społeczna, ponieważ od edukacji także zależy rozwój społeczeństwa.

---

<sup>3</sup> S. Kerka, *What Works? Evidence-based Strategies for Youth Practitioners*, [w:] *Alternative Education*, S. Kerka (Comp.), Ohio State University, Ohio 2005; J.M. Escudero, *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. profesorado*, „Revista de curriculum y formación del profesorado” 2009, no. 13, 3, s. 107–141; F. Coffield, Sh. Edward, *Rolling out “good”, “best” and “excellent” Practice. What Next? Perfect Practice*, „British Educational Research Journal” 2009, vol. 35 (3), s. 371–390; A. Wilkin, C. Derrington, B. Foster, R. White, K. Martin, *Improving Educational Outcomes for Gypsy, Roma and Traveller Pupils. What Works? Contextual Influences and Constructive Conditions that May Influence Pupil Achievement*, Department for Children, Schools and Families, London 2009; Includ-Ed, *Proyecto integrado*, Consultado en: <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm> (dostęp:).

<sup>4</sup> A. Hargraves, D. Shirley, *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*, Corwin, Thousand Oaks, CA 2009; P. Sahlberg, *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland*, Teachers College Press, New York, NY 2011.

<sup>5</sup> M. Fullan, *All System Go. The Change Imperative for Hole System Reform*, Corwin, Thousand Oaks, CA 2010.

<sup>6</sup> J.H. Williams, L.C. Engel, *How do Other Countries Evaluate Teachers?*, „Phi Delta Kappa” 2012, s. 53–57.

## JAK POLITYKA ROZLICZANIA WPŁYWA NA RÓWNOŚĆ?

Jak wiadomo, działania polityczne same przez siebie nie prowadzą do zmian. To znaczy polityka bezpośrednio nie przekłada się na edukację, ale działania polityczne określają ramy, do których ośrodki edukacyjne będą zmierzały. W ten sposób działania polityczne skupione na rozliczaniu będą miały bez żadnej wątpliwości wpływ na życie takich ośrodków, choć ten wpływ będzie można odczuć na różne sposoby. Albowiem, jak już to sygnalizują różni autorzy<sup>7</sup>, projekt, który polityka edukacyjna kieruje wobec ośrodków, pokazuje, w jaki sposób nauczyciele interpretują tę politykę, poczynając od własnego doświadczenia w przeszłości i od rodzaju interakcji, którą w praktyce dysponują w swojej społeczności. W ten sposób polityka edukacyjna będzie mierzona, filtrowana poprzez normy zarówno osobowe, jak i instytucjonalne. Tymczasem, jeśli wymagania polityczne przenikają poprzez ośrodki w sposób nagły, wywierają wielką presję na kadrę pedagogiczną i wstrząsają nią<sup>8</sup>, to może to prowadzić do wzmocnienia tejszy kadry<sup>9</sup>, lub też przeciwnie – do jej erozji.

Stronnicy działań politycznych nakierowanych na rozliczenie opierają się na idei, że tworząc więzi między standardami szkolnymi, zawartością programów i pedagogiki oraz standaryzacją testów, można poprawić wyniki uczniów i zredukować nierówność edukacyjną<sup>10</sup>. Tymczasem Diamond podtrzymuje, że o ile działania polityczne ku rozliczeniu bezpośrednio wpływają na nauczanie, o tyle często dzieje się to w sposób przeciwny intencji tejszy polityki i działa wbrew edukacyjnej równości<sup>11</sup>.

System edukacji w Hiszpanii charakteryzował się zrównaniem dostępu poprzez zamierzone deklaracje przekazania zróżnicowanej odpowiedzi na potrzeby wszystkich uczniów. Obecny projekt ustawy wydaje się obierać inny kurs. Gdybyśmy się spytali, kto skorzysta z nowej propozycji edukacyjnej, odpowiedź wydaje się oczywista. Jak zwykle najlepiej wyjdą na tym „dobrzy uczniowie”.

Tymczasem ci, którym nie udaje się odpowiednio przystosować do systemu, będą oddzieleni i przetrzuceni na drogę równoległą, i to od wczesnego wieku. W ten

---

<sup>7</sup> J.B. Diamond, *Accountability Policy, School Organization, and Classroom Practice: Partial Recoupling and Educational Opportunity*, „Education and urban society” 2012, vol. 44 (2), s. 151–182; J.P. Spillane, *The More Things Change, the More Things Stay the Same?*, „Education and Urban Society” 2012, vol. 44, no. 2, s. 123–127.

<sup>8</sup> T. Hallett, *The Myth Incarnate: Recoupling Processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School*, „American Journal of Sociology” 2010, vol. 75, s. 52–74.

<sup>9</sup> A. Hargraves, M. Fullan, *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teacher College Press, New York, NY 2012.

<sup>10</sup> J.B. Diamond, *Accountability Policy, School Organization, and Classroom Practice: Partial Recoupling and Educational Opportunity*, „Education and urban society” 2012, vol. 44 (2), s. 151–182.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

sam sposób można już przewidzieć wyostrenie się w dualizacji systemu edukacyjnego, co da wyraźniejsze zróżnicowanie na ośrodki „pierwszej i drugiej kategorii”. Można też przewidzieć zarzuty co do różnic w społeczności uczniowskiej, co wpłynie na zwiększenie kłopotów w rzeczywistości, w której już dziś musi sobie radzić wiele szkół publicznych, ryzykując przy tym, że staną się gettem przyjmującym „prawie na zasadzie wyłączości” uczniów z największymi trudnościami<sup>12</sup>.

Szkoły i ich nauczyciele są niemal codziennie poddawani nowym i różnym naciskom. Wymaga się od nich poprawy wyników nauczania, opracowywania i uzupełniania różnych dokumentów, przestrzegania narodowego programu nauczania, który dla pewnych uczniów wydaje się niedostosowany, realizowania innowacji, prowadzenia uczniów z trudnościami itd.<sup>13</sup> Ta sytuacja nacisku, w której pracują nauczyciele, może zaszkodzić uczniom z trudnościami, albowiem – jak uważają Kathryn Riley i Jim Docking – będzie zmierzać ku upokorzeniu uczniów, którzy mają największe trudności, poprzez wyostrenie zamiast łagodzenia poczucia ich niespełnienia, i przyczyniając się do powstania grupy młodych ludzi, której pozbawia się prawa do edukacji<sup>14</sup>. Statystyki nie interesują się uczniami z największymi trudnościami, stąd zwiększa się ryzyko, że zostaną „zapomniani” przez system, z niebezpieczeństwem wykluczenia społecznego, które z takim zapomnieniem idzie w parze.

Przykład tego możemy spotkać w Stanach Zjednoczonych, gdzie reakcja ośrodków, które są karane za złe wyniki, jeszcze bardziej umacnia nierówności pomiędzy uczniami, rozpowszechniając formy nauczania w taki sposób, że ograniczone zostają możliwości kształcenia uczniów z niskimi wynikami nauczania<sup>15</sup>.

W tym świetle możemy zapytać, jak nowa reforma wpłynie na równość? Co stanie się z szeroką ofertą programów skierowanych ku dywersyfikacji, które pojawiły się w ramach odpowiedzi na wyzwanie edukacyjnych konieczności każdego profilu uczniów podlegających obowiązkowi oświatowemu? Obecnie hiszpański system edukacyjny ma szeroką gamę alternatywnych programów mających zastosowanie na średnim etapie kształcenia obowiązkowego, które mają na celu ułatwienie ciągłości całego systemu i zapobieżenie porzuceniu szkoły bez uzyskania minimalnych kwalifikacji szkolnych, a także – co najważniejsze – bez wiedzy i podstawowych umiejętności niezbędnych do włączenia się w społeczeństwo jako obywatele.

<sup>12</sup> M.A. Moreno Yus, *Condiciones y procesos de guetización escolar en un mundo desigual*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia 2007.

<sup>13</sup> K. Riley, J. Docking, *Voices of Disaffected Pupils: Implications for Policy and Practice*, „British Journal of Educational Studies” 2004, vol. 52 (2), s. 166–179.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> J.B. Diamond, *Accountability Policy, School Organization, and Classroom Practice: Partial Recoupling and Educational Opportunity*, „Education and urban society” 2012, vol. 44 (2), s. 151–182.

Programy przyjęcia różnorodności, które hiszpański system edukacyjny opracowuje i oferuje, mogłyby zawrzeć się w ramach trzeciego elementu, który w raporcie<sup>16</sup> został wspomniany w odniesieniu do badań funkcjonowania najlepszych ośrodków szkolnych. W raporcie tym podkreślano istotę trzech elementów, kluczowych do osiągnięcia dobrego wyniku w nauce dla wszystkich uczniów: pierwszy z nich był ukierunkowany na wybranie odpowiedniego personelu nauczycielskiego, drugi dotyczył kształcenia nauczycieli, aby byli „dobrymi instruktorami”, i trzeci zapewniał możliwość oferowania możliwie jak najlepszego wykształcenia w zależności od cech każdego ucznia przez system edukacyjny. Nadzwyczajne programy przyjęcia dywersyfikacji mają na celu przedstawienie odpowiedzi najbardziej przystającej do potrzeb uczących się. Te programy, mimo dobrych propozycji, są także krytykowane z powodu zbyt pobłażliwego traktowania uczniów – stawia to ich na uboczu w całym systemie, ale przynajmniej w większości przypadków umożliwia im otrzymanie tytułu i powrót do znormalizowanej sytuacji kształcenia.

W następnych częściach zwrócimy uwagę na organizację i sposób funkcjonowania jednego z tych programów edukacyjnych, o których właśnie mówiliśmy i który dał najlepsze wyniki jeśli chodzi o walkę z niepowodzeniami szkolnymi. Chodzi tu o **program dywersyfikacji programów nauczania**.

## PROGRAM DYWERSYFIKACJI PROGRAMÓW NAUCZANIA

Obowiązkowe kształcenie średnie (ESO) w Hiszpanii obejmuje cztery lata kursu szkolnego dla uczniów do 16. roku życia. Program dywersyfikacji programów nauczania znajduje zastosowanie w dwóch ostatnich latach.

Program dywersyfikacji programów nauczania (w dalszej części zastosujemy skrót PDC) powstaje w odpowiedzi na potrzeby tych uczniów, którzy ze względu na poważne ryzyko nie mogą korzystać z normalnego programu nauczania. Może być stosowany w przypadkach nadzwyczajnych w szkolnictwie średnim, zawsze wtedy, gdy wyczerpano już inne, mniej „agresywne” sposoby (wsparcie, wzmocnienie, powtórka), a mimo to trudności w nauce nie ustępują.

Możemy krótko scharakteryzować ten program dywersyfikacji programów nauczania, mówiąc, że jest to droga alternatywna dla zajęć trzecich i czwartych klas obowiązkowego szkolnictwa średniego (dalej będziemy posługiwać się skrótem ESO) dla tych uczniów, którzy mają kłopoty w nauce przy korzystaniu ze zwykłych metod, co uniemożliwia im zdobycie tytułu Ukończenia Obowiązkowego Szkolnictwa Średniego (w dalszej części artykułu będziemy posługiwać się skró-

---

<sup>16</sup> McKinsey, Company, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, 2007.

tem GESO). Przy czym dywersyfikacja programów nauczania ma sporo wspólnych cech ze zwykłymi grupami ESO, takich jak program nauczania, godziny itd., ale różni się wielkością grupy (maksymalnie 15 uczniów), metodologią pracy, organizacją zawartości itp. W dywersyfikacji oferuje się szkolnictwo bardziej spersonalizowane, aby ułatwić przyswojenie sobie treści nauczania dla danego etapu i zminimalizować ryzyko niepowodzenia, które może się pojawić w tym profilu uczniów w normalnym przebiegu ESO.

PDC przedstawia przy tym inną możliwość – należy przekierować te procesy uczenia się, które z różnych przyczyn zostały okrojone w szkolnictwie obowiązkowym. Pomoc uczniom ze skłonnościami do niepowodzeń koncentruje się na tym, by odwrócić i przekierować te tendencje i wpłynąć na osobistą odbudowę, wzrost samooceny i stworzenie realnego oczekiwania na sukces, albowiem do programu przystępuje wielu uczniów rozbitych emocjonalnie przez wcześniejszą historię własnych nagromadzonych niepowodzeń.

## **WYMAGANIA DOSTĘPU DO PDC**

Po pierwsze, należy mieć na względzie, że ten sposób przyjęcia dywersyfikacji nie jest przeznaczony dla wszystkich uczniów, ani na każdą okoliczność, to znaczy można go zastosować tylko w tych przypadkach, kiedy istnieje pewność, że uczeń nie poradzi sobie z ukończeniem szkoły w normalnych warunkach, jakie są oferowane w grupie ESO. Dla tych, którzy spełniają wymogi dostępu, ustala się normy, które w dalszej części artykułu opiszemy.

1. Ogólnie rzecz biorąc, w programie PDC mogą brać udział uczniowie, którzy uczyli się w trzeciej klasie ESO lub uczą się w niej, powtarzając ten etap raz lub kilka razy. Mogą przystąpić do niego także ci uczniowie, którzy uczą się w klasie drugiej, nie mają szans na promocję do trzeciej i również raz lub więcej razy powtarzali ten etap.
2. Aby móc zapisać się do PDC, uczniowie powinni spełniać następujące wymagania:
  - a) podczas uprzednich zajęć doświadczyć ogólnych trudności w nauce w takim stopniu, że znajdują się w sytuacji oczywistego ryzyka, że nie uda im się osiągnąć celu wyznaczonego w podstawach etapu, na którym uczą się według programu normalnego;
  - b) korzystali z innych wyrównawczych sposobów wsparcia i nie przyniosło to wystarczających rezultatów w pokonaniu stwierdzonych trudności w nauce;



- c) oświadczają, że są pozytywnie nastawieni do PDC, z pełną świadomością konieczności zdecydowanego zaangażowania się w plan pracy, który jest zawarty w tym programie, a także z pełnią woli do osiągnięcia umiejętności wyznaczonych na tym etapie kształcenia.

## ORGANIZACJA, STRUKTURA ORAZ FUNKCJONOWANIE PDC

PDC jest opracowany w każdym ośrodku (na podstawie przepisów państwowych) przez Wydział Kierunkowy, który ma współpracować z zaangażowanymi Wydziałami Dydaktycznymi, kierując się dyrektywami Komisji Koordynacji Pedagogicznej (CCP) i będąc pod dyktando kierownika nauczania. Ośrodki przyjmują ogólną politykę programu w zależności od specyfiki środowiska uczniowskiego, tak aby odpowiedzieć możliwie jak najtrafniej na jego potrzeby.

Uczniowie, którzy korzystają z PDC, przychodzą obarczeni niepowodzeniami i trudnościami w nauce. Stąd metodologia PDC powinna wypełnić braki edukacyjne i przywrócić chęci do nauki. PDC ma na celu zwiększenie zainteresowania i motywacji uczniów poprzez powiązanie z sobą zasoby wiedzy, związane z prawdziwym życiem, i z użytecznością tej wiedzy, na co szczególnie wpływ ma zakres praktyczny.

W PDC organizacja treści, zajęć praktycznych i przedmiotów różni się od tej ogólnie ustalonej dla normalnego przebiegu ESO. Program zrywa strukturę przedmiotów, na jakiej pracuje się w ESO. W zasadzie opiera się na trzech obszarach, w których przedmioty są nauczane w formie zbiorczej, w celu ułatwienia nauki, ponieważ w życiu rzeczywistym wiedza nie jest fragmentowana, ale dociera do ucznia w powiązaniu wzajemnych relacji. Organizacja programowa wokół obszaru (jako grupa przedmiotów) pomaga zglobalizować treści i zmniejszyć liczbę nauczycieli, którzy udzielają lekcji w klasach.

W ten sposób w programie można wyodrębnić duże obszary: Językowy i Społeczny, Naukowy i Praktyczny, które zawierają w sobie rozmaite przedmioty.

Inny podstawowy aspekt, który można dostrzec, analizując Tabelę 1, w strukturze Programu PDC, polega na podziale lekcji z grupą odniesienia. To znaczy uczniowie zintegrowani w grupie dywersyfikacji należą także do klasy uczęszczającej w normalnym trybie ESO i wraz z kolegami chodzą na zajęcia wf, wychowania plastycznego i wizualnego, muzyki, religii, historii i kultury religii lub też, w ich przypadku, opieki wychowawczej.

Tabela 1. Program PCD

SPECYFICZNE PRZEDMIOTY PCD			
1° PDC (3° ESO)		2° PDC (4° ESO)	
Obszar Językowy i Społeczny	6 h	Obszar Językowy i Społeczny (zawiera Wychowanie Etyczno-Obywatelskie)	6 h
Obszar naukowy	6 h	Obszar naukowy	6 h
Obszar praktyczny	6 h	Obszar praktyczny	5 h
Język obcy	3 h	Język obcy	3 h
Nauczanie (tutoring) specjalne PCD	1 h	Informatyka	3 h
Opieka kierunkowa i odrabianie zadań	1 h	Nauczanie (tutoring) specjalne PCD	2 h
		Opieka kierunkowa i odrabianie zadań	1 h
PRZEDMIOTY WSPÓLNE ESO			
1° PDC (3° ESO)		2° PDC (4° ESO)	
Wychowanie fizyczne	2 h	Wychowanie fizyczne	2 h
Wychowanie plastyczne i wizualne	2 h	Religia/Opieka wychowawcza	1 h
Muzyka	2 h	Przedmiot dowolny lub Warsztat Ekspresji Kreatywności*	2 h
Religia/Opieka wychowawcza	1 h		
<b>ŁĄCZNIE GODZIN</b>	<b>30 h</b>	<b>ŁĄCZNIE GODZIN</b>	<b>30 h</b>

Źródło: opracowanie własne.

Planowanie programu jest elastyczne, co pozwala na przystosowanie przedmiotów i metod do rzeczywistości uczniów. W ten sam sposób zasady metodologiczne, według których buduje się program, bazują na kryterium elastyczności i przystosowania.

Należy podkreślić, jak ważna jest praca w grupie, obecna zarówno w przygotowaniach planowania kadry pedagogicznej, jak i w działaniach nauczania słuchaczy.

Ponieważ chodzi o grupy zredukowane (maksymalnie 15 uczniów) i z mniejszą liczbą nauczycieli, stosunki międzyludzkie osiągają intensywny stopień bliskości. Składnik emocjonalny odgrywa kluczową rolę w PDC, ponieważ on sam

stanowi podstawę, na której opiera się wymiana uczniów, którzy mają tendencje do niepowodzeń szkolnych. Umożliwia to przekierowanie ich dróg w stronę sukcesu w programie. Można to osiągnąć, opierając się na zaufaniu i pozytywnych oczekiwaniach ze strony kadry i samych uczniów w kontekście przewycięzania własnych trudności i ukończenia szkoły. W tym sensie nauczyciele uczestniczący w programie stają się jego kamieniem węgielnym, ponieważ powinni być zdolni do wytworzenia takiego klimatu lekcji, aby uczniowie na powrót zaufali sobie samym i czuli komfort. Są różni autorzy, którzy bronią bliskiej relacji między nauczycielem a uczniem, w której powstają więzi uczuciowe – podkreślają, że to swoista broń, chroniąca przed niepowodzeniem szkolnym zarówno w wieku dziecięcym, jak i nastoletnim<sup>17</sup>. Dlatego PDC umożliwia odbudowę szkolną i osobową, a nie byłoby to możliwe bez zwrócenia uwagi na część afektywno-emocjonalną nauczania.

Opieka i odrabianie zadań także stanowią kluczową część programu, umożliwiając wykrycie trudności i ukierunkowanie procesu nauki na przypadki, w których dostrzega się największą trudność. Wpływa to także na to, że uczeń bardziej przykłada się do swej pracy, powiększa swoją samoocenę i czuje się coraz bardziej zdolny do pokonania trudności i do ukończenia szkoły z tytułem ESO. W PDC tworzy się klimat otwartości, wspólnej pracy i wysiłku; uczeń ma większe zaufanie do uczestniczenia w zajęciach i przedstawienia swojego zdania. Relacje z nauczycielami są bliskie i pomocne – zwłaszcza w tych zakresach, w których uczniowi przekazuje się troskę i zainteresowanie jego postępami oraz pozytywne oczekiwania, które skłaniają ucznia do dania z siebie tego, co najlepsze.

Metodologia charakteryzuje się więc przedstawieniem uczniom jak najlepszej odpowiedzi edukacyjnej (wyjście od kompetencji programowej ucznia, oferowanie przystosowanego materiału itp.), przy próbie jak największej personalizacji procesu edukacyjnego i prowadzenia go poprzez bliskie i stałe doradztwo.

W relacji do kryteriów oceniania i promocji ocenianie w PDC będzie wypadkową podstawowych kompetencji i celów ESO, a także kryteriów określonych dla każdego obszaru i przedmiotu programu. Jednak przy końcu realizacji programu trzeba będzie wziąć pod uwagę poziom wiedzy ucznia w odniesieniu do głównych celów tego etapu edukacji. W tym świetle w programowaniu i kryteriach ocen zostaną wystawione różne – w zależności od obszarów i przedmiotów – zaliczenia.

---

<sup>17</sup> S.H. Birch, G.W. Ladd, *Children's Interpersonal Behaviours and the Teacher-Child Relationship*, „Developmental Psychology” 1998, vol. 34, s. 934–946; C. Muller, *The Role of Caring in the Teacher-Student Relationship for At-Risk Students*, „Sociological Inquiry” 2001, vol. 71, s. 241–255; R. Crosnoe, C.G. Erikson, S.M. Dornbusch, *Protective Function of Family Relationships and School Factors on the Deviant Behaviour of Adolescent Boys and Girls: Reducing the Impact of Risky Friendships*, „Youth and Society” 2002, vol. 33, s. 515–544.

## REZULTATY PROGRAMU

Zdobycie rezultatów wspomnianych programów i nadzwyczajnych kroków podejścia indywidualnego jest trudne, ponieważ ani ośrodki, ani administracja nie prowadzą szczegółowych rejestrów<sup>18</sup>. Nawet jeśli administracja dysponuje takimi danymi, jest dość wstrzemięzliwa w ich upublicznianiu. Escudero i González<sup>19</sup> uważają to za dowód niedostrzegania tych programów oraz uczniów, którzy w nich uczestniczą. W związku z tym polityka odpowiedzialności za rezultaty i ich przejrzystość, którą planuje się wprowadzić, ułatwiłaby zagwarantowanie jawności tych danych. Kolejnymi zagadnieniami do rozwiązania byłyby ich sposób użycia i interpretacja. Poza brakami w zakresie tych danych należy zauważyć, że masowe statystyki koncentrują się na rezultatach i produktach, a w niewielkim stopniu uwzględniają procesy i jednostkowe konteksty, z których te rezultaty wpływają, czy też dynamikę porządku społecznego i edukacyjnego, która sprzyja ich powstawaniu<sup>20</sup>.

Pomimo niedostatku danych wspierana jest idea, że spośród wszystkich metod przyjęcia dywersyfikacji program PDC daje najlepsze wyniki i że cała społeczność edukacyjna wydaje się nim usatysfakcjonowana. Godna uwagi jest pozytywna zmiana postawy wobec procesu nauki, która dokonuje się u uczniów korzystających z PDC – kadra nauczycielska ośrodka traktuje każdego z uczniów bardziej indywidualnie.

Na podstawie danych, którymi dysponujemy, procent uczniów przystępujących do nauki w programie PDC w ciągu ostatnich lat utrzymuje się na poziomie 10,5% jako średnia krajowa, a różnice w wynikach istnieją w zależności od Wspólnot Autonomicznych [jednostki administracyjne w Hiszpanii o pewnej autonomii władzy – uwaga tłumacza], a zwłaszcza w ośrodkach z innym organem prowadzącym [chodzi o zestawienie szkół publicznych z prywatnymi lub społecznymi – uwaga tłumacza].

Uderzający jest fakt, że choć średnia krajowa wśród uczniów, którzy uczą się według norm PDC, jest na poziomie 10,5%, ośrodki publiczne przyjmują do programu 13,3%, podczas gdy dla nauczania społecznego jest to 5,9%, prywatnego zaś 1,3%.

Procent ukończenia ESO poprzez PDC w Regionie Murcii dochodzi do średniej wartości 79,52%. Te dane znalazłyby się cztery i pół punkta powyżej tego, co

<sup>18</sup> A. Bolívar, L. López, *Las Grandes Cifras Del Fracaso y Los Riesgos de Exclusión Educativa. Profesorado*, „Revista de Currículum y Formación del Profesorado” 2009, vol. 13, no. 3, s. 51–78.

<sup>19</sup> J.M. Escudero, M.T. González, *La lucha activa contra el fracaso escolar, una prioridad del sistema educativo, los centros y un currículo democrático*, Proyecto Atlántida, 2011.

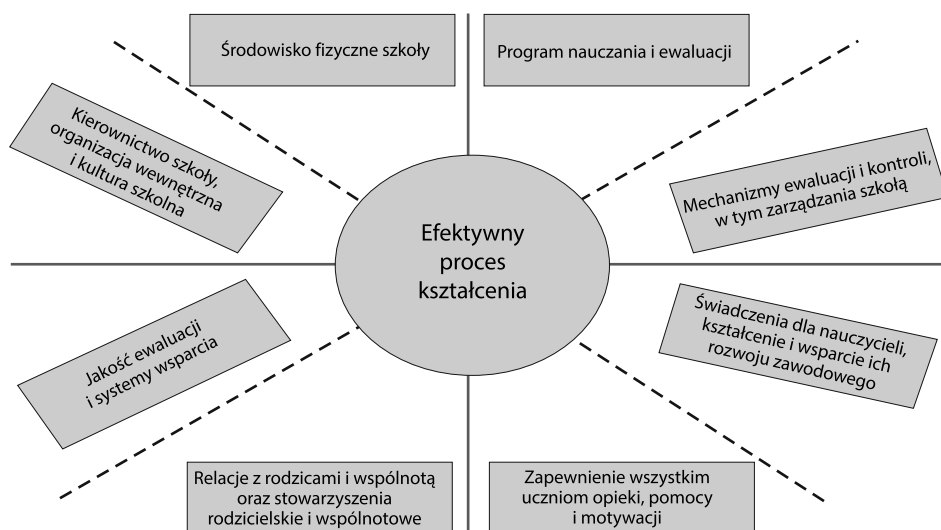
<sup>20</sup> A. Bolívar, L. López, *Las Grandes Cifras Del Fracaso y Los Riesgos de Exclusión Educativa. Profesorado*, „Revista de Currículum y Formación del Profesorado” 2009, vol. 13, no. 3, s. 51–78.

ustala się dla zakresu krajowego, a inne Wspólnoty Autonomiczne rejestrują stopę ukończenia szkoły średniej na poziomie około 75%.

W kolejnym punkcie zostaną wyszczególnione aspekty organizacyjne i programowe, które wpływają na ten pozytywny rezultat oraz wnioski, które można z nich wysnuć.

## KLUCZ DO SUKCESU PDC

Jak powszechnie wiadomo, jest wiele elementów, które wpływają na wyniki w szkole. Niektóre z nich mają swe źródło w samej szkole, a inne poza nią. Z czynnikami szkolnymi w największym stopniu wiąże się „działanie nauczyciela”, a przede wszystkim jego sposób kierowania procesem kształcenia. To, co nauczyciele wiedzą, robią i czego uczą, stanowi jedną z najważniejszych zmiennych we wzorze uczenia się<sup>21</sup>. Znajduje to zdecydowane potwierdzenie w prezentowanym tutaj programie. Wydaje się więc kuriozalne, że reformy przeprowadza się bez brania pod uwagę opinii i potrzeb profesjonalistów, którzy są bezpośrednio za-



Rysunek 1. Efektywny proces kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

<sup>21</sup> McKinsey & Company; J. Hattie, *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?*, Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne, October 2003.

angażowani w proces edukacyjny. Jak podkreślają Andrew Hargraves i Dennis Shirley, obok rodziców i uczniów nauczyciele stanowią ostatnią grupę, której opinii zasięga się w kwestii zakresu i sposobu przeprowadzania zmian w edukacji<sup>22</sup>.

W prezentowanym schemacie (Rysunek 1), przejętym od Cocka, zostały zebrane niektóre elementy warunkujące efektywność procesu kształcenia, w celu przeanalizowania mocnych i słabych stron programu dywersyfikacji nauczania<sup>23</sup>.

Podstawowym warunkiem efektywnego działania PDC jest odpowiednia selekcja uczniów. Należy dokonać prawidłowego wyboru studentów wpisujących się w profil, dla którego program ten jest przeznaczony. Poza zobowiązaniem się do zaangażowania i poprawy ze strony ucznia dołączającego do PDC, program potrzebuje nauczycieli wykazujących szczególny typ wrażliwości na potrzeby uczniów, z którymi będą pracować.

W dalszej części artykułu zostaną zaprezentowane aspekty stanowiące klucz do sukcesu niniejszego programu, które pogrupowano w kilku punktach.

1. Elastyczność organizacyjna programu. Redukuje on bowiem liczbę przedmiotów, a przez to także liczbę nauczycieli, co sprzyja lepszemu poznaniu uczniów i zaspokojeniu ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Co więcej, mniejsza liczba nauczycieli oznacza większą koordynację pomiędzy nimi w celu ujednoczenia kryteriów działania, ewaluacji i poziomu. Niższy współczynnik studentów przypadających na klasę również wpływa pozytywnie na zawarcie bliższych relacji.
2. Zawartość programu jest bardziej uporządkowana. W ramach PDC stawia się na rozwój umiejętności i kompetencji, co ma ułatwić uczniom przyswajanie wiedzy.
3. Kolejna grupa zagadnień decydujących o sukcesie PDC wiąże się z programem nauczania, a zwłaszcza ze zmianą metodyki na różną od tej, którą stosuje się w klasach zwykłych. Po pierwsze, jego punkt wyjścia stanowi rzeczywisty poziom wiedzy ucznia, a po drugie – oferuje on możliwość „kształcenia poprzez działanie” i „myślenia rękami”, a nie tylko naukę z podręcznika. Jest to jedno z najbardziej praktycznych podejść do kształcenia. Użycie alternatywnych sposobów nauczania odpowiadających potrzebom uczniów pozwala na taki rozwój niektórych umiejętności, jaki w innych warunkach nie byłby możliwy.
4. Ciało pedagogiczne uczestniczące w PDC to kolejny kamień węgielny prawidłowego funkcjonowania tego programu. Nauczyciele nie tylko powinni

<sup>22</sup> A. Hargraves, D. Shirley, *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*, Corwin, Thousand Oaks, CA 2009.

<sup>23</sup> L.D. Cock, *Characteristics of an Effective School: Theoretical Framework*, [w:] A. Ezenne, *Leadership for School Improvement in Caribbean*, Department of Educational Studies, University of West Indies, Kingston, Jamaica 2008, s. 3–32.

się troszczyć o przekazywanie treści, ale także starać się wzmocnić pewność siebie uczniów, ich samoocenę, motywację do samorozwoju, przekazując im pozytywne oczekiwania oraz wpływając na odpowiednią atmosferę w klasie.

5. Pozytywne oczekiwania ze strony nauczycieli prowadzących PDC motywują uczniów do tego, aby próbowali je spełniać. Bliska relacja z uczniami oraz okazywanie im troski i wiary w ich siły tworzą kontekst do pozytywnych relacji, wsparcia i bezpieczeństwa ze strony prowadzących, co zapewnia sukces procesowi kształcenia. Dzięki temu osiągnięcia nie lokują się jedynie na płaszczyźnie poznawczej, ale również osobistej, emocjonalnej i społecznej.
6. Istotna funkcja doradcza obecna nie tylko w trakcie godzin wychowawczych, ale w czasie całego procesu kształcenia.

Przedstawione czynniki nie wyczerpują listy tych, które wpływają na odpowiednie funkcjonowanie programu.

## RAMY DOBRZYCH PRAKTYK W EDUKACJI

W dalszej części zostaną zaprezentowane ramy dobrych praktyk, które sprawdziły się w hiszpańskim kontekście i mogą służyć jako model dla ośrodków, aby przeanalizowały one swą formę pracy i określiły, co jeszcze należy ulepszyć, zwłaszcza w pracy ze słabszymi uczniami. W ramach grupy badawczej „Równość i integracja w edukacji” (hiszp. „Equidad e inclusión en Educación”), działającej na Uniwersytecie w Murcji, i dzięki finansowaniu z projektu badań i rozwoju pod tytułem „Análisis y documentación de buenas prácticas y prevención de fracaso educativo en ESO. Programas de diversificación de programas de enseñanza y adaptación a la vida” zostały ukształtowane niniejsze ramy dobrych praktyk, które następnie wprowadzono w Regionie Murcji w celu przeanalizowania rozwoju wspomnianych już programów indywidualizacji nauczania, do których należy również PDC.

Próbując określić ideę dobrych praktyk, Juan Manuel Escudero wyjaśnia, że nie istnieje jednolita definicja, zwłaszcza w sytuacjach zagrożenia, ale można je rozumieć jako zbiór wartości i zasad działania, zorientowanych na dotarcie do tego, co najlepsze w zagrożonych uczniach, za sprawą dużej dozy humanizmu i pozytywnego wpływu, przyświecających procesowi kształcenia<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> J.M. Escudero, *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Profesorado*, „Revista de curriculum y formación del profesorado” 2009, no. 13, 3, s. 107–141.

Ramy dobrych praktyk obejmują serię kluczowych czynników (*key factor*), które w literaturze przedmiotu określane są jako efektywnie wpływające na sukces edukacyjny, zwłaszcza w przypadku uczniów zagrożonych wykluczeniem z systemu edukacji. Wpływają one z założenia, że niezależnie od uwarunkowań społecznych i trudności powodowanych przez uczniów i ich otoczenie, szkoły i nauczyciele są w stanie poprawić ich jakość życia.

W ramach dobrych praktyk zgrupowano seria deskryptorów w ośmiu następujących kategoriach: (1) program nauczania; (2) metodyka; (3) nauczyciele; (4) ewaluacja; (5) ośrodki edukacyjne; (6) uczniowie; (7) rodzina/otoczenie; (8) polityka edukacyjna.

Jak widać, uwaga zostaje ponownie skoncentrowana na uczniach zagrożonych, ponieważ obowiązkiem systemu edukacyjnego każdego kraju jest równe traktowanie wszystkich uczniów, co znajduje wyraz w różnych dokumentach międzynarodowych<sup>25</sup>. Jak zostało wyjaśnione w pracy Simona Fieldsa i in., „sprawiedliwy i integrujący system edukacji jest jedną z najpotężniejszych dźwigni rozwoju równoprawnego społeczeństwa”<sup>26</sup>. Niniejsza praca udowadnia, że sprawiedliwy i obejmujący wszystkich system edukacyjny, stwarzający równe szanse w dostępie do edukacji, jako niezbywalnego prawa człowieka, jest konieczny, aby człowiek ten mógł rozwijać swoje umiejętności i być pełnoprawnym członkiem społeczeństwa. Nie powinno się również zapominać o wysokich kosztach porażki edukacyjnej, zarówno z punktu widzenia społecznego, jak i ekonomicznego, ponieważ brak zdolności do uczestniczenia w społeczeństwie i gospodarce generuje wysokie nakłady związane z opieką zdrowotną, pomocą społeczną, zasiłkami. Z tego punktu widzenia za fasadą 27%, które nie ukończyły ESO w Hiszpanii, skrywają się losy osób, które nie osiągnęły godnego poziomu życia przez niezdolność edukacji do zagwarantowania przysługującego im prawa do jakościowego wykształcenia – poprzez wykształcenie zostały one wyposażone w podstawowe i konieczne umiejętności, wymagane w społeczeństwie.

Polityka edukacyjna nigdy nie powinna zapominać o tym fakcie, a w poszukiwaniu poprawy wyników i większej przejrzystości systemu zawsze musi przyświecać jej cel jakościowej edukacji dla wszystkich, a nie tylko dla wybranych.

---

<sup>25</sup> PISA, *Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, 2009; ET, 2012.

<sup>26</sup> S. Fields, M. Cukzera, B. Pont, *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OCDE, 2007, s. 11.



Tabela 2. Refleksyjne zastosowanie ram dobrych praktyk

<b>Refleksyjne zastosowanie ram dobrych praktyk</b>
<p>Wartości i idee, które stanowią podstawę dobrych praktyk:            Komu służą?            Jakie rezultaty świadczą o tym, że praktyka jest dobra?            Kto proponuje tę dobrą praktykę?</p>
PROGRAM NAUCZANIA
<p>Rygorystyczny, istotny, wzbogacający, stymulujący, znaczący, pobudzający chęć poznania i zaangażowanie poznawcze ucznia.            Skoncentrowany na aspektach intelektualnych, emocjonalnych i operacyjnych.            Rozwijający wiarę we własne siły i generujący wysokie oczekiwania po obu stronach.            Spójność programu nauczania w zakresie treści, nauczania, uczenia się i ewaluacji.            Proces uczenia się oparty na myśleniu problemowym i krytycznym.            Rozwój istniejących zdolności intelektualnych oraz wartości aktywnej postawy obywatelskiej.            Rozwój umiejętności poszukiwanych na rynku pracy.            Integracja z edukacją w zakresie społecznym i normalizującym.            Rozwój nawyków poznawczych, pracowitości i podstawowej kultury.            Rozwój odpowiedniej postawy wobec organizacji pracy.            Elastyczność programu nauczania.            Projekt konkretnego planu nauczania skoncentrowany na szczegółowych i osiągalnych celach.            Wzmocnienie kompetencji instrumentalnych.            Praktyczność programu nauczania.</p>
METODYKA
<p>Różnorodne i konkretne zadania.            Dogłębne kształcenie, integrujące aspekty kognitywne, emocjonalne i społeczne.            Jasność celów i procesu kształcenia.            Praca nad centralnymi ideami związanymi z rzeczywistymi konceptami i kontekstami.            Aktywny sposób nauki, który oznacza badanie i eksperymentowanie, rozwiązywanie problemów, pracę nad projektami itp.            Znaczące i przystępne zadania, relacje pomiędzy treściami, nauka na podstawie codziennego doświadczenia.            Wcześniejsze umiejętności ucznia jako punkt wyjścia do dalszej nauki.            Kulturowanie wyższych operacji poznawczych.            Różnorodność i elastyczność czasowa działań i zasobów treściowych: ustnych, pisemnych, audiowizualnych itp.            Dodatkowa pomoc dla ucznia w klasie i poza nią.            Różnorodność strategii dydaktycznych i środków.            Uczenie się poprzez pracę w grupie i wykonywanie projektów o istotnym dla studenta znaczeniu.            Pedagogika społeczna, która koncentruje się na mocnych stronach ucznia.</p>
<p>Zachęta do bardziej skomplikowanych operacji umysłowych.            Badanie, eksperymentowanie, dialog na temat treści i problemów. Zintegrowany program nauczania.            Zintegrowane podejście w klasie, ośrodku edukacyjnym i społeczności.            Jakościowe nauczanie.            Alternatywne formy prezentacji i ekspresji wiedzy.            Kluczowe pojęcia i dogłębne zrozumienie.            Klasa jako odzwierciedlenie wspólnoty.            Pedagogika, która bierze pod uwagę różnice i walczy z nierównościami.            Dowolna organizacja przestrzeni i materiałów, zależnie od potrzeb.            Koordynacja niewielkich grup oraz zarządzanie nimi, wzmocnienie kompetencji instrumentalnych.            Uwzględnianie różnych kultur i kontaktu z nimi w planowaniu wszystkich aspektów procesu nauczania.            Zintegrowanie z praktykami.</p>

<b>Refleksyjne zastosowanie ram dobrych praktyk</b>
<b>METODYKA</b>
<p>Grupy niejednorodne ze wsparciem większej liczby dorosłych w sali.                      Unikanie segregacji na wczesnym etapie prowadzącej do nieodwracalności paralelnych ścieżek edukacyjnych.                      Interaktywny i kooperatywny proces uczenia się. Uczenie się przez dialog.                      Więcej dorosłych zapewniających wsparcie w klasie, aby zagwarantować indywidualną pomoc.                      Grupy elastyczne w zakresie instrumentalnym.                      Zapoznanie ze strategiami przyswajania wiedzy.                      Użycie komputerów w procesie nauczania.                      Praca nad samooceną i modelami zachowań uczniów.                      Nieustanna obserwacja i opinia zwrotna o aktywności oraz progresie uczniów w trybach: dziennym, tygodniowym i miesięcznym, aby mogli śledzić swoje postępy.                      Zaangażowanie emocjonalne uczniów za pośrednictwem dialogu, uznania ich środowiska i dowodów zaufania i wsparcia ze strony nauczycieli. Emfaza stawiana na aspekty emocjonalne.</p>
<b>NAUCZYCIELE</b>
<p>Wysokie i pozytywne oczekiwania w stosunku do wszystkich uczniów i poszukiwanie mocnych stron w każdym z nich.                      Walka przeciwko napiętnowaniu i stygmatyzacji.                      Skoncentrowanie się na mocnych stronach, a nie na słabych.                      Okazywanie zainteresowania uczniom poprzez udzielanie pomocy i wsparcia w rozwoju.                      Rozwój i szkolenia zawodowe.                      Atmosfera i relacje, które dadzą odczuć uczniom, że są cenieni i zauważani.                      Pozytywna atmosfera w klasie.                      Motywowanie i zaangażowanie uczniów we własny proces kształcenia.                      Wspieranie w uczniach poczucia przynależności i identyfikacji ze szkołą i ośrodkiem edukacyjnym.                      Zwrócenie szczególnej uwagi na mentoring oraz głęboką więź między uczniami a nauczycielem.                      Jakość nauczania, której nie mierzy się wyłącznie w kategoriach wyników.                      Szkolenia nauczycieli, ponieważ efektywni nauczyciele są kluczem do dobrego poziomu edukacji.</p>
<b>EWALUACJA</b>
<p>Kryteria oceny jasne dla uczniów od samego początku.                      Szczegółowa i formatywna ewaluacja, związana z procesem nauczania.                      Ewaluacja spójna z prowadzonym procesem kształcenia.                      Szczegółowa, częsta, pouczająca i formatywna ewaluacja, związana z procesem nauczania.                      Ewaluacja motywująca i niewyciągająca sankcji z niedostatków.</p>
<b>OŚRODKI</b>
<p>Prewencja: unikanie wyłączenia i demotywacji.                      Podejście ekologiczne.                      Wiara w to, że wszyscy są w stanie się nauczyć.                      Spójne podejście prezentowane przez całe centrum.                      Nie tylko dostęp dla wszystkich uczniów, ale również absolwowanie przez nich.                      Poświęcenie uwagi momentom przełomowym: szkoła podstawowa – średnia – praca.                      Styl kierowania/promowanie uczestniczącego stylu kierowania.                      Rozdział odpowiedzialności.                      Indywidualizowane wsparcie.                      Dążenie zarówno do sukcesu edukacyjnego, jak i życiowego.                      Kultura przeciwna stygmatyzacji, skoncentrowana na możliwościach, a nie na deficytach.                      Wsparcie i pozytywna socjalizacja w ramach ośrodka.                      Wzmocnienie relacji i odpowiednie wsparcie, w zależności od potrzeb każdego ucznia.</p>

<b>Refleksyjne zastosowanie ram dobrych praktyk</b>
<b>OŚRODKI</b>
<p>Wzmocnienie relacji i odpowiednie wsparcie, w zależności od potrzeb każdego ucznia.            Uruchomienie procesów doskonalenia procesu edukacyjnego, który zagwarantuje naukę szkolną dla wszystkich.            Plany poprawy.            Diagnoza i ewaluacja procesu kształcenia, gromadzenie danych, które pomogą planować i dokonać innowacji programu nauczania i samej nauki.            Diagnoza personalna, społeczna, rodzinna, szkolna itp. każdego ucznia wraz z wynikami z każdego roku szkolnego.            Zastosowanie dobrych praktyk jako treści referencyjnych do refleksji i rozwoju.            Rola kierownicza w planowaniu, nadzorze działań, analizie i ocenie wyników.            Tworzenie i utrzymanie wspólnot edukacyjnych w ramach ośrodków.            Wspólny projekt ośrodka i zespołu.            Otwarty ośrodek o jasnych normach i przyjaznej atmosferze, prowadzący pracę wychowawczą nad metodami rozwiązywania konfliktów, która jest wspólna dla całej instytucji.            Zajęcia pozalekcyjne, aby pomóc w odrabianiu zadań domowych (<i>extended school</i>).            Wsparcie ukierunkowania i konsultacje indywidualne, aby pomóc w orientacji ucznia.            Przydzielenie osobistego tutora, którym może być nauczyciel, rodzic lub kolega z wyższej klasy (<i>peertutoring</i>). Pozytywny i motywujący klimat, który sprzyja motywacji wewnętrznej. Elastyczny harmonogram lekcji zależny od potrzeb uczniów.            Zidentyfikowanie uczniów z trudnościami i zapewnienie im systematycznej pomocy, tak aby uniknąć ich ponownego wystąpienia.            Nauczanie kooperacyjne i grupowe.            Wprowadzenie procesów autoewaluacji wewnętrznej, aby być świadomym swoich postępów i ograniczeń.            Przeszkolenie ośrodka nauczycielskiego w stosowaniu rozmaitych strategii i dobrych praktyk szkolnych w stosunku do uczniów zagrożonych.            Ustanowienie zespołów roboczych w celu zwiększenia wśród uczniów poczucia przynależności do ośrodka i identyfikacji z nim.            Wspólne wartości dla całego ośrodka, takie jak solidarność i szacunek.            Przekształcenie ośrodka w bardziej atrakcyjne miejsce, gdzie uczniowie będą się dobrze czuć i z którym będą się identyfikować.            Zajęcia dodatkowe.            Przekształcenie szkoły w agencję „przydającą władzy” (<i>empowerment</i>), która pozwala każdemu uczniowi rozwijać swoje mocne strony.</p>
<b>UCZNIOWIE</b>
<p>Uczniowie powinni czuć, że są ośrodkiem zainteresowania nauczycieli i że ci wspierają ich rozwój.            Uczestnictwo uczniów w zadaniach i podejmowaniu decyzji w klasie.            Uczestnictwo w życiu ośrodka i podejmowaniu decyzji.            Pomoc w zmianie własnego negatywnego obrazu, wzbudzenie zaufania i zaferowanie rzeczywistej szansy na sukces.</p>
<b>RODZINY/OTOCZENIE</b>
<p>Czynne uczestnictwo rodzin w procesie edukacyjnym swoich dzieci.            Częsty kontakt pomiędzy ośrodkiem a rodzinami.            Rozwój programów edukacji społecznościowej: zebrań, kursów informatycznych, języków itp.            Rodzice przykładający istotną wagę do nauki szkolnej oraz mający wysokie oczekiwania w stosunku do edukacji swoich dzieci.            Grupy wsparcia uczniów w ośrodkach w trakcie godzin szkolnych i po nich, a także ze strony innych instytucji.            Instruowanie rodziców w zakresie tego, jak mogą pomóc swoim dzieciom w odrabianiu zadań domowych.</p>

<b>Refleksyjne zastosowanie ram dobrych praktyk</b>
RODZINY/OTOCZENIE
<p>Wspierające i socjalizujące środowisko, w którym uczestniczą firmy i inne instytucje.            Stworzenie portali społecznościowych i wspólnotowych jako wsparcia.            Stworzenie zintegrowanych sieci rozwoju w szkołach i innych agencjach państwowych, aby zapewnić spójne działania przeciwko nierównościom i niesprawiedliwości.            Udział wspólnoty w podejmowaniu decyzji dotyczących ośrodka.            Sieci lokalne i wspólnotowe, które zapewnią środki i warunki współpracy, rewitalizacji społecznej i życia zawodowego.            Zidentyfikowanie i zintegrowanie zasobów i usług dostępnych społecznie.</p>
POLITYKA EDUKACYJNA
<p>Zredukowanie liczby uczniów w klasie do maksimum 15.            Zarządzanie stabilnością i utrzymaniem kadry pedagogicznej, która wierzy w potencjał uczniów w ośrodku.            Poprawa przeszkolenia nauczycieli i zachęta do wykonywania zawodu nauczyciela.            Dystrybucja programów podejścia indywidualnego w całej sieci ośrodków.            Współpraca między agencjami zmierzająca do kontroli i zapobiegania zaniedbaniu nauki.            Kontrola rozwoju poszczególnych ośrodków.            Wczesne zapobieganie porzuceniu nauki.            Zapobieganie powstawaniu alternatywnych, paralelnych planów edukacyjnych, które nie pozwalają na ponowne włączenie ucznia w zwykły program szkolny.            Wzmocnienie kierowniczej roli szkoły i nauczyciela.            Identyfikacja ośrodków napotykających największe trudności i zwiększenie ich dotacji.            Polityka edukacyjna, która stworzy podstawy dla sprawiedliwości i równości społecznej.</p>

Źródło: opracowanie własne.

## BIBLIOGRAFIA

- Birch S.H., Ladd G.W., *Children's Interpersonal Behaviours and the Teacher-Child Relationship*, „Developmental Psychology” 1998, vol. 34.
- Bolívar A., López L., *Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. Profesorado*, „Revista de Currículum y Formación del Profesorado” 2009, vol. 13, no. 3.
- Coffield F., Edward Sh., *Rolling out „good”, „best” and „excellent” Practice. What Next? Perfect Practice?*, „British Educational Research Journal” 2009, vol. 35 (3).
- Cock L.D., *Characteristics of an Effective School: Theroretical Framework*, [w:] A. Ezenne, *Leadership for School Improvement in Caribbean*, Departament of Educational Studies, University of West Indies, Kingstone, Jamaica 2008.
- Crosnoe R., Erikson C.G., Dornbusch S.M., *Protective Function of Family Relationships and School Factors on the Deviant Behaviour of Adolescent Boys and Girls: Reducing the Impact of Risky Friendships*, „Youth and Society” 2002, vol. 33.

- Diamond J.B., Spillane J.P., *High Stakes Accountability in Urban Elementary Schools: Challenging or Reproducing Inequality? (Special Issue)*, „Teachers College Record” 2004, vol. 106.
- Diamond J.B., *Accountability Policy, School Organization, and Classroom Practice: Partial Recoupling and Educational Opportunity*, „Education and urban society” 2012, vol. 44 (2).
- Education and Training Monitor 2012. *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*. Consultado en, [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373_en.pdf).
- Escudero J.M., *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. Profesorado, „Revista de curriculum y formación del profesorado” 2009, no. 13.
- Escudero J.M., González M.T., *La lucha activa contra el fracaso escolar, una prioridad del sistema educativo, los centros y un currículo democrático*, Proyecto Atlántida, 2011.
- Fields S., Cukzera M., Pont B., *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OCDE, 2007.
- Fullan M., *All System Go. The Change Imperative for Hole System Reform*, Corwing, Thousand Oaks, CA 2010.
- Hallett T., *The Myth Incarnate: Recoupling Processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School*, „American Journal of Sociology” 2010, vol. 75.
- Hattie J., *Teachers Make a Difference: What Is the Research Evidence?*, Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne, October 2003.
- Hargraves A., Shirley D., *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*, Corwin, Thousand Oaks, CA 2009.
- Hargraves A., Fullan M., *Profesional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teacher College Press, New York, NY 2012.
- Hargraves A., Fink D., *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*, „Revista de Educación” 2006, vol. 339.
- Includ-Ed, *Proyecto Integrado*, Consultado en: <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>.
- Kerka S., *What Works? Evidence-based Strategies for Youth Practitioners*, [w:] *Alternative Education*, S. Kerka (Comp.), Ohio State University, Ohio 2005.
- McKinsey&Company, *Jak najlepiej doskonałone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012.
- Moreno Yus M.A., *Condiciones y procesos de guetización escolar en un mundo desigual*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 2007.

- Muller C., *The Role of Caring in the Teacher-Student Relationship for At-Risk Students*, „Sociological Inquiry” 2001, vol. 71.
- PISA, *Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, 2009.
- Riley K., Docking J., *Voices of Disaffected Pupils: Implications for Policy and Practice*, „British Journal of Educational Studies” 2004, vol. 52 (2).
- Sahlberg P., *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland*, Teachers College Press, New York, NY 2011.
- Schulz L.L., Rubel D.J., *A Phenomenology of Alienation in High School: The Experiences of Five Male Non-completers*, „Journal Professional School Counseling” 2011, vol. 14, no. 5.
- Spillane J.P., *The More Things Change, the More Things Stay the Same?* „Education and Urban Society” 2012, vol. 44, no. 2.
- Spillane J., Diamond J., Hallett T., Halverson R., Burch P., *Managing in the Middle: School Leaders and the Enactment of Accountability Policy*, „Educational Policy” 2002, vol. 16.
- Williams J.H., Engel L.C., *How do Other Countries Evaluate Teachers?*, „Phi Delta Kappa” 2012.
- Wilkin A., Derrington C., Foster B., White R., Martin K., *Improving Educational Outcomes for Gypsy, Roma and Traveller Pupils. What Works? Contextual Influences and Constructive Conditions that May Influence Pupil Achievement*. Department for Children, Schools and Families, London 2009.



RAFAŁ OTRĘBA

## **KLIMAT SZKOLNY W PERSPEKTYWIE BADAŃ MIĘDZYNARODOWYCH SZKÓŁ GRUPY WYSZEHRADZKIEJ**

### **WPROWADZENIE**

Przedstawione w niniejszym artykule rozważania teoretyczno-praktyczne dotyczą tematyki związanej z badaniem klimatu szkolnego. Praktyczne przykłady analiz dotyczących badania klimatu szkolnego w krajach europejskich są poprzedzane rozstrzygnięciami definicyjnymi. Autor odnosi ponadto wymagania państwa wobec szkół/placówek do możliwości badania klimatu szkolnego. Na kanwie badań prowadzonych w szkołach państw Grupy Wyszehradzkiej zostały opisane szanse wykorzystania metody badania klimatu szkolnego w polskiej szkole. Implikacje praktyczne na gruncie placówki szkolnej można znaleźć w artykule dr Jolanty Szcześniak *Praktyczne korzyści płynące z psychologicznego sposobu badania społeczności szkolnej. Rozważania nad Raportem DAP Service a.s.*

### **KULTURA ORGANIZACYJNA A KLIMAT ORGANIZACYJNY**

Badacze zajmujący się klimatem szkolnym rozpoczynają swoje rozważania teoretyczne od pojęcia klimatu organizacyjnego. Klimat organizacyjny bardzo ogólnie należy określić jako postrzeganie przez ludzi kultury organizacyjnej. To uświadomione postrzeganie ma charakter trwałych cech, które kształtują z kolei motywację zachowań członków danej organizacji. W przeciwieństwie do klimatu organizacyjnego kultura organizacyjna jest zakorzeniona w wartościach, przekonaniach i założeniach – w ten sposób staje się nieświadomym elementem każdej organizacji<sup>1</sup>. Kultura organizacyjna będzie wpływała na klimat organizacyjny, ale można zaob-

---

<sup>1</sup> M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna i Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000, s. 150.



serwować także zależność odwrotną. Według Marcina Bielskiego klimat organizacyjny jest składową podsystemu psychospołecznego danej organizacji. Podsystem ten jest w dużej mierze zależny od indywidualnych systemów wartości, oczekiwań i aspiracji ludzi. Natomiast ludzie, spełniając swoje role organizacyjne, tworzą klimat organizacyjny, na który z kolei składają się charakter zadań, stosowana technologia, kultura organizacyjna oraz formalna struktura organizacyjna<sup>2</sup>.

## ROZSTRZYGNIECIA DEFINICYJNE DOTYCZĄCE KLIMATU SZKOLNEGO

Jedną z pierwszych definicji klimatu szkolnego podał w literaturze Helmut Fend. Według tego autora

pod pojęciem klimatu szkolnego (...) rozumiemy to, co tworzą uczniowie i nauczyciele, kiedy formują ożywione formy interakcji nauczania i uczenia, się korzystając z utrwalo-nych prawnych i instytucjonalnych uregulowań szkoły<sup>3</sup>

Klimat szkolny jawi się więc jako widoczny i żywy wyraz kultury organizacyjnej. Wynikiem prowadzonych z kolei przez Ferdinanda Edera badań empirycznych związanych z kształtowaniem klimatu jest definicja tego pojęcia jako subiektywnie postrzeganej konfiguracji istotnych elementów związków wychowawczych zachodzących pomiędzy uczniem a nauczycielem, między uczniami, oraz kolektywnych wyobrażeń uczniów i nauczycieli wewnątrz środowiska szkolnego<sup>4</sup>. Badacz ten podkreśla także, że dyskusje nad klimatem szkolnym można sprowadzić do trzech nurtów<sup>5</sup>:

- charakterystyki emocjonalnej tonacji całościowej atmosfery wychowawczej konkretnej szkoły;
- charakterystyki panujących w danym środowisku wychowawczym norm i wartości;
- opisu subiektywnie odbieranych środowisk nauczania.

Pierwsze dwa ujęcia charakteryzują prowadzone w latach 70. i 80. ubiegłego stulecia badania naukowe na temat klimatu szkolnego, które podkreślają subiektywną reprezentację obiektywnych uwarunkowań środowiskowych, stanowiąc odzwierciedlenie doświadczanych przez uczniów właściwości środowiska szkol-

---

<sup>2</sup> M. Bielski, *Organizacje: istota, struktury, procesy*, wydanie III, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001, s. 81.

<sup>3</sup> H. Fend, *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule 1*, Beltz, Weinheim/Basel 1975, s. 15.

<sup>4</sup> F. Eder, *Schul- und Klassenklima. Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*, Österreichischer Studien Verlag, Innsbruck 1996, s. 26.

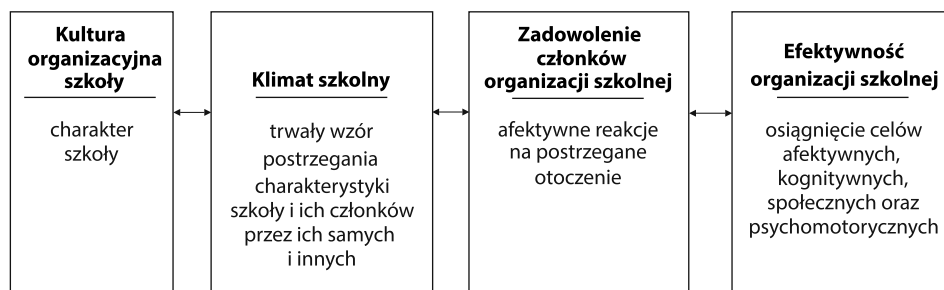
<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 22 i nast.

nego. Należy podkreślić także, że klimat szkolny tworzy się nie w wyniku odczuć pojedynczej jednostki, lecz dotyczy odczuć wielu jednostek. Marek Kulesza proponuje, aby dokonać następujących rozróżnień między klimatami szkolnymi:

- klimat psychologiczny – wyrażający subiektywne odczucia jednostki i ilustrujący jej sposób percepcji szkolnej rzeczywistości;
- klimat agregowany – średnie postrzeżenie klimatu przez grupę osób tej samej szkoły;
- klimat kolektywny – określający wspólne postrzeżenia środowiska w danej organizacji przez grupę osób powiązanych z sobą procesami interakcyjnymi<sup>6</sup>.

Jak słusznie zauważa Erich Petlák, klimat to z jednej strony zjawisko, ale z drugiej także proces, gdyż wbrew jego względnej stabilności uczestnicy znajdują się we wzajemnych kontaktach, które z kolei mają wpływ na ich zachowania<sup>7</sup>. Analiza klimatu szkolnego będzie wymagała dodatkowo spojrzenia w „serce”, w świat odczuć jednostek<sup>8</sup>.

Klimat szkolny, oprócz atmosfery, w opiniach wielu badaczy pozwala na ocenę efektywności organizacji szkolnej. Ralf Dubs przedstawia ten problem w swojej koncepcji klimatu szkolnego (Rysunek 1).



Rysunek 1. Koncepcja klimatu szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Dubs, *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*, wyd. 1, SKV, Stuttgart 1994, s. 48.

Aby pokazać związek klimatu szkoły z efektywnością organizacji szkolnej, Dubs przytacza wyniki badań empirycznych wśród grupy dyrektorów szkół i nauczycieli, w których dowiedziono, że otwarty klimat organizacyjny charakteryzu-

<sup>6</sup> M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, [w:] *Seminare – poszukiwania naukowe*, t. 24, Kraków i in. 2007, s. 262–263.

<sup>7</sup> E. Petlák, *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 16.

<sup>8</sup> W. Weibel, R. Bessoth, *Führungsqualität an Schweizer Schulen; Werkzeuge zu Klima, Kultur und Kompetenz der Führenden*, Bildung Sauerländer, Aarau 2003, s. 16.

je szkoły, których dyrektorzy są pewni swoich decyzji, cechuje ich otwartość na propozycje oraz uprzejmość. Nauczyciele w takich szkołach wykazują z kolei duży stopień wiary w siebie i wierzą mocno w efektywność swojej szkoły. To lojalni pracownicy, którzy charakteryzują się dużym stopniem zadowolenia z pracy. Są gotowi do współpracy w procesie podejmowania decyzji<sup>9</sup>.

## ASPEKTY BADANIA KLIMATU SZKOLNEGO/KLIMATU W KLASIE SZKOLNEJ

Analizując dorobek badawczy w zakresie klimatu szkolnego, można zauważyć, że głównymi elementami środowiska szkoły, które kształtują jej klimat, są stosunki między uczniami i nauczycielami, samymi uczniami oraz właściwości procesu edukacyjno-wychowawczego. Pierwszy z wymienionych aspektów uznawany jest w literaturze za podstawowy miernik klimatu szkoły. Stosunki między uczniami a nauczycielami mogą być czynnikiem, który w znacznym stopniu determinuje wiele innych aspektów funkcjonowania organizacji szkolnej. Według Michaela Ruttera<sup>10</sup> elementami klimatu szkolnego są:

- włączenie pochwały i nagradzania jako głównych pedagogicznych sankcji w miejsce krytyki i kary;
- odpowiedzialność i współdecydowanie uczniów;
- wysoka ocen dobrych osiągnięć uczniów;
- komfort materialny i osobowy dla ucznia: każdy uczeń ma w szkole dorosłą osobę, do której może się zwrócić o pomoc;
- nauczyciel jest dobrym wzorem postępowania;
- dobrze przygotowane lekcje;
- dobra współpraca wśród nauczycieli.

Ta lista czynników wpływających na klimat szkolny nie jest listą zamkniętą. Dorobek badawczy w zakresie stosunków nauczyciel–uczeń obejmuje wiele opracowań skal badawczych, które mierzą zadowolenie uczniów z nauczycieli, przypadki faworyzowania i krzywdzenia, autorytarny styl kierowania, zaangażowanie nauczycieli, tolerancję, anonimowość czy możliwości partycypacyjne. Współcześni badacze skupiają uwagę na środowiskowych uwarunkowaniach zachowań uczniów. W tym kontekście analizuje się przykładowo sprawiedliwość,

---

<sup>9</sup> R. Dubs, *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*, wyd. 1, SKV, Stuttgart 1994, s. 16–117.

<sup>10</sup> M. Rutter, *School influences on children's behavior and development: The 1979 Kenneth Blackfan Lecture*, „Pediatrics” 1980, nr 65, s. 208–220, [w:] *Gesundheitsförderung, Schulklima und Leistungsorientierung – ein Widerspruch?*, T. Bürgisser, Fachtagung Balancieren im Lehrberuf, Workshop vom 9. Dez. 2006, Handout, WBZA, Luzern 2006, s. 4.

pejoratywność działań nauczycieli czy ich zachowania o charakterze agresywnym. Bada się poziom okazywanego zaufania i akceptacji, restrykcyjności działań kontrolno-dyscyplinujących oraz współdecydowania<sup>11</sup>.

Interesujące postępowanie w procesie badania klimatu szkolnego można znaleźć w *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.–8. Klassenstufe (LFSK 4–8)*. Postępowanie badawcze w celu zbadania klimatu szkolnego z punktu widzenia uczniów klas 4–8 szkół austriackich składa się z dwóch części, które dotyczą dwóch różnych poziomów działalności organizacji szkolnej – bada się bowiem klimat w klasie szkolnej oraz klimat w całej organizacji szkolnej. Pierwszy badany wymiar dotyczy 14 aspektów klimatu w klasie szkolnej (Tabela 1).

Tabela 1. Aspekty badania klimatu w klasie szkolnej

Pedagogiczne zaangażowanie	rozmiar i częstotliwość nauczycielskich zachowań wspierających osobę ucznia, zachowań wyrażających troskę o ucznia i usamodzielniających go
Restrykcyjność	rozmiar mocno kierujących, kontrolujących, dyskredytujących i autorytarnych zachowań nauczyciela
Współdecydowanie	zakres, w którym uczniowie mogą być włączeni w proces podejmowania decyzji
Sprawiedliwość	zakres, w którym uczniowie czują się traktowani podmiotowo oraz w stosunku do swoich kolegów sprawiedliwie
Porównywanie	zakres, w którym uczniowie w klasie są między sobą porównywani, szczególnie podczas ustalania i oceny osiągnięć
Wspólnota	poziom więzi i wzajemnej sympatii między uczniami w klasie
Rywalizacja	poziom, w którym uczniom przypisuje się dominację indywidualnego sukcesu i dążenia do zdobywania osiągnięć
Gotowość do nauki	poziom, w którym uczniowie w danej klasie opisują siebie jako chcących się uczyć bądź będących zainteresowanymi nauką
Skłonność do przeszkadzania	poziom, w którym uczniowie danej klasy według siebie utrzymują małą dyscyplinę bądź umyślnie przeszkadzają
Presja osiągnięć	rozmiar obciążenia i przeciążenia przez szkolne wymagania
Presja związana z lekcją	poziom, w którym lekcja jest kształtowana przez szybkie tempo i jakość tłumaczenia treści
Jakość przekazu	poziom, w którym nauczyciele starają się kształtować lekcję interesująco, jasno i łatwo do zapamiętania
Udział uczniów w lekcji	poziom, w którym uczniowie aktywnie i samodzielnie mogą współpracować na lekcji
Kontrola pracy ucznia	poziom, w którym nauczyciel zwraca uwagę na współpracę uczniów na lekcji i osiąganie przez nich żądanych wyników

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [http://paedpsych.jku.at/internet/ORGANISATIONORD/EDERORD/HTMLFILES/Testverfahren/t\\_Lfsk4-8.htm](http://paedpsych.jku.at/internet/ORGANISATIONORD/EDERORD/HTMLFILES/Testverfahren/t_Lfsk4-8.htm) (dostęp: 01.02.2013).

<sup>11</sup> M. Kulesza, *op. cit.*, s. 264.

Przedstawionych 14 aspektów zostaje poddanych następnie agregacji do 4 wymiarów. Pierwszy wymiar *presja społeczna i sukcesu* obejmuje komponenty: sprawiedliwość, restrykcyjność, porównywanie, presja osiągnięć, presja związana z lekcją. Ten wymiar to poziom, w którym uczniowie postrzegają siebie w szkole jako ograniczeni, czują się pod presją i przeżywają stres związany z uzyskiwaniem osiągnięć szkolnych. Drugi wymiar *uczeń jako centralna postać* to z kolei składowe: zaangażowanie pedagogiczne, współdecydowanie, jakość przekazu, udział uczniów w lekcji i kontrola pracy ucznia. Jest to poziom, w którym uczniowie w szkole akceptują siebie, wspierają i są aktywnie włączeni w życie szkoły. Kolejny wymiar klimatu szkoły dotyczy *wspólnoty uczenia się*. Jest to zbiór komponentów wspólnota oraz gotowość do nauki. Ten wymiar dotyczy poziomu, w którym uczniowie doświadczają siebie jako wspólnota dobrych i zorientowanych na uczenie się w klasie. Ostatni poziom *rywalizacja i przeszkadzanie* opisywany jest przez aspekty rywalizacja oraz skłonność do przeszkadzania. Miarą oceny tego poziomu jest postrzeganie uczniów przez pryzmat rywalizacji oraz czynności niezwiązanych z uczeniem się. Ocena ogólna klimatu w klasie jest określana jako związek wszystkich komponentów w klasie, postrzegany jako doświadczenie pozytywne, wspierające bądź ograniczające, obciążające i negatywne.

Druga część badania klimatu jest związana ze szkołą jako całością oraz z odczuciami uczniów. Postępowanie badawcze zawiera się w dwóch wymiarach: *ciepło* (jest to miara, która określa, w jakim stopniu cała szkoła postrzegana jest przez uczniów jako wspierająca, troskliwa lub nakierowana na osobę ucznia; w szczególności bierze się pod uwagę ocenę nauczycieli jako całości). *Surowość – kontrola*, jako drugi wymiar oceny klimatu szkoły, jest to ocena tego, czy przepisy jasno regulują zachowania uczniów oraz ocena tego, w jaki sposób szkoła sprawdza trzymanie się przez uczniów reguł oraz jak sankcjonuje odstępstwa od tych reguł. Użyty w opisanym postępowaniu badawczym kwestionariusz ankiety może być badaniem tego, w jaki sposób pojedynczy uczeń odbiera szkołę (diagnoza subiektywnie doświadczanego środowiska uczenia się), ale też może być to narzędzie służące pozyskiwaniu informacji o klimacie klas lub szkół (diagnoza organizacyjna). W tym ostatnim znaczeniu można wykorzystać je jako narzędzie ewaluacji<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> [http://paedpsych.jku.at/internet/ORGANISATIONORD/EDERORD/HTMLFILES/Testverfahren/t\\_Lfsk4-8.htm](http://paedpsych.jku.at/internet/ORGANISATIONORD/EDERORD/HTMLFILES/Testverfahren/t_Lfsk4-8.htm) (dostęp: 01.02.2013).

## **KLIMAT SZKOŁY A WYMAGANIA PAŃSTWA WOBEC SZKÓŁ/ PLACÓWEK**

Analizując wymagania zawarte w załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz. 1324 z dnia 9 października 2009 r.)<sup>13</sup>, można wskazać w każdym z obszarów, które podlegają ewaluacji, takie wymagania, których ewaluacja będzie związana z badaniem w szkole klimatu szkoły<sup>14</sup> (Tabela 2). W przygotowanym zestawieniu przedstawiono aspekty badania klimatu szkoły w kontekście wymagań zawartych w obszarach efekty oraz procesy.

Wymagania stawiane szkołom, będące wskazówkami dla dyrektorów szkół co do kierunków polityki oświatowej państwa, będą odgrywały w kontekście badania klimatu szkolnego ważną rolę indikatorów badanego zjawiska. Mierzenie klimatu szkolnego, ze względu na to, że może być postrzegane różnie przez aktorów życia szkoły, wymaga dostosowania różnorodnych mierników. W kontekście przedstawionych wymagań państwa wobec szkół można otrzymać odpowiedź na pytania o to, jak zbudować dobry klimat szkolny i jak go utrzymać. Na kształt klimatu szkolnego wpływają następujące czynniki:

1. Koncepcja pracy szkoły: jej wizja, misja, siły i słabości danej szkoły/placówki i kierunki jej działań.
2. Współpraca – jako świadome kształtowanie i atrakcyjna forma budowania pozytywnego wizerunku szkoły/placówki; do tego potrzeba otwartej komunikacji i kultury przekazywania informacji zwrotnej.
3. Uczucie wspólnoty – wspólne przedsięwzięcia, rytuały szkolne, świętowanie, projekty.
4. Troskliwa i zaangażowana praca dyrektora szkoły – jako wyraz troski o nauczycieli, ich rozwój i poszukiwanie impulsów do rozwoju<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. zostało zmienione dnia 10 maja 2013 r., opisywane przez autora wymagania obecnie mają inne brzmienie.

<sup>14</sup> Analiza ta dotyczy wymagań wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego i związana jest z charakterystyką wymagań na poziomie B.

<sup>15</sup> [www.gesunde-schulen.ch/data/data\\_545.pdf](http://www.gesunde-schulen.ch/data/data_545.pdf) (dostęp: 05.02.2013).

Tabela 2. Klimat szkoły a wymagania wobec szkół/placówek

Obszar	Wymaganie	Komentarz/związek z badaniem klimatu szkoły	Charakterystyka wymagania na poziomie B
Efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności szkoły lub placówki	1.2. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności	Element badania klimatu w klasie szkolnej. Dostrzeganie możliwości uzyskiwania przez uczniów lepszych wyników w nauce wiąże się z gotowością do nauki oraz presją osiągnięć i presją związaną z lekcją.	W szkole lub placówce (...) dostrzegane są możliwości uzyskiwania przez uczniów lepszych wyników w nauce.
	1.3. Uczniowie są aktywni	Element badania klimatu w klasie szkolnej. Samodzielność uczniów można zbadać jako element badania udziału uczniów w lekcji. Może to być także składowa badania klimatu szkolnego.	Uczniowie są samodzielnymi w podejmowaniu różnorodnych aktywności na rzecz własnego rozwoju i rozwoju szkoły lub placówki.
	1.4. Respektowane są normy społeczne	Aspekt badania klimatu w szkole w kontekście wymiaru surowość-kontrola.	Uczniowie prezentują właściwe zachowania. W szkole lub placówce analizuje się podejmowane działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wznacianie właściwych zachowań, ocenia się ich skuteczność oraz modyfikuje w razie potrzeb, uwzględniając inicjatywę uczniów.
	2.3. Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany	Element badania klimatu w klasie szkolnej. W wyniku badania można otrzymać informacje dotyczące gotowości do nauki oraz udziału uczniów w lekcji.	Informacja o postępach w nauce otrzymywana w wyniku oceniających uczniów pomaga im uczyć się i planować swój indywidualny proces uczenia się.
Procesy zachodzące w szkole lub placówce	2.4. Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli	Badanie klimatu szkolnego może się odbyć na poziomie wzajemnych relacji w grupie nauczycieli.	Nauczyciele wspomagają siebie nawzajem w organizowaniu i realizacji procesów edukacyjnych. Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych następuje w wyniku wspólnych ustaleń między nauczycielami.

Źródło: opracowanie własne.

W kontekście przedstawionych czynników należy zauważyć, że kształtowanie klimatu szkolnego będzie w równej mierze zadaniem dyrektora szkoły i zadaniem nauczycieli. Można także stwierdzić, że zarządzający będzie miał większy wpływ na klimat szkolny, a nauczyciele – na klimat klasowy. Badanie klimatu szkolnego czy też klimatu w klasie w kontekście skomentowanych wymagań państwa wobec szkół będzie jednak oparte na tych samych wartościach, do których można zaliczyć przykładowo: zaangażowanie, troskę, współpracę, otwartość, poczucie wspólnoty. Oprócz tych wartości o klimacie w szkole będzie świadczyć społeczny kontekst funkcjonowania szkoły oraz organizacja i warunki współpracy szkoły z instytucjami i organizacjami wspierającymi jej działalność. Włączenie więc wymagań państwa wobec szkół może stać się efektywną drogą poszukiwań odpowiedzi na pytania o kryteria definiowania otwartego klimatu w szkole oraz w klasie szkolnej. Warto, definiując dobry (otwarty) klimat, sięgnąć także do jego elementów. Erich Petlák wyróżnia przykładowo następujące elementy dobrego klimatu<sup>16</sup>:

- jasność celów – zarówno uczniowie, jak i nauczyciele posiadają jasne wyobrażenia na temat celów, do których zmierza szkoła;
- jasność dowodów, które prowadzą do osiągnięcia celów zarówno w sferze edukacyjnej, jak i wychowawczej;
- standardy zachowań – uczeń i nauczyciel wiedzą dokładnie, jakich zachowań należy od nich oczekiwać;
- sposób traktowania oparty na uczciwości, zaufaniu i odpowiedzialności;
- współdziałanie uczniów – możliwość brania czynnego udziału w procesie tworzenia działań edukacyjno-wychowawczych;
- wsparcie, jakie odczuwają uczniowie na linii uczeń–uczeń, uczeń–nauczyciel, nauczyciel–dyrektor; odczuwanie, że podejmowane przez wszystkich działania są zauważane, popierane, wspierane i doceniane;
- bezpieczeństwo – poczucie bezpieczeństwa ze strony innych uczniów i nauczycieli;
- przyjazne środowisko – dostosowane do potrzeb uczniów oraz nauczycieli.

Przystępując do analizy wymagań stawianych szkołom przez państwo, należy mieć na względzie przedstawione elementy, które mogą stanowić punkt wyjścia do procesu planowania ewaluacji w zakresie badania klimatu szkoły. Elementy te także wyznaczają niezbędne dla tego procesu kryteria ewaluacyjne, miary jakości podejmowanych w szkole działań w zakresie dążenia do polepszenia klimatu organizacyjnego.

---

<sup>16</sup> E. Petlák, *op. cit.*, s. 37–38.



## BADANIE KLIMATU SZKOLNEGO SZKÓŁ GRUPY WYSZEHRADZKIEJ

Kolory stały się obiektem zainteresowania człowieka już w czasach myślicieli ze starożytnych Chin czy Sumerów. Podwaliny psychologii kolorów można znaleźć w dziele *Teoria kolorów* Johanna Wolfganga Goethego, dla którego kolory sugerują zewnętrzną rzeczywistość. Zwrócił on uwagę na to, że kiedy patrzymy na świat przez pryzmat naszych zmysłów, wpływamy na nasze wewnętrzne uczucia, nasze emocje. Dlatego możliwe jest między innymi zmierzenie długości fal koloru, które widzi nasze oko, lecz siła, emocja lub wpływ koloru mają dla naszych emocji znacznie większe znaczenie. Częstotliwością i intensywnością promieniowania zajmował się między innymi Max Karl Ernst Ludwig Planck (1858–1947)<sup>17</sup>. Według M. Lüschera psychologia kolorów zajmuje się opisem dwóch zupełnie odmiennych sytuacji:

- obiektywny sens postrzeganego koloru to odbieranie go jako pewnego sygnału emocjonalnego. W związku z tym kolor czerwony różni się znacznie od niebieskiego lub zielonego. Oznacza to również, że każdy, kto widzi kolor czerwony, otrzymuje dokładnie taki sam sygnał emocjonalny. Dalej dowodzi się, że doświadczenie koloru jest sprawą indywidualnej percepcji jednostki. Dlatego każdy kolor otrzymuje swój stały, obiektywny sens, połączony z subiektywnym odbiorem osoby, która postrzega dany kolor;
- subiektywne, osobiste podejście do postrzegania koloru wynika z subiektywnego postrzegania danego koloru, które jest wynikiem pewnych doświadczeń człowieka. Subiektywne postrzeganie koloru wiąże się także z pewnym stopniem odczuć w stosunku do danego koloru. Testując subiektywne odczucia, można więc zbadać na przykład preferencje danego człowieka dotyczące określonych kolorów<sup>18</sup>. Tak zwany test Lüschera bada preferencje kolorów, co daje podstawy do analizy podstawowych cech osobowych.

Autorem metody badania kolorów CA, stosowanej do analizy klimatu szkolnego przez DAP Services Company Inc. położony w Morawskiej Ostrawie, jest Jiří Šimonek. Badania te są prowadzone od 2005 roku i obejmują szkoły należące do państw wyszehradzkich. Celem prowadzonych badań jest przygotowanie analizy porównawczej badań klimatu szkolnego oraz dążenie do upowszechnienia dobrej praktyki mierzenia klimatu szkolnego. Pasja do badania integralności zainspirowała jego autora do łączenia słowa i koloru w jednym systemie<sup>19</sup>. Intelktualnie

<sup>17</sup> <http://www.camethod.com/en/home.html> (dostęp: 10.02.2013).

<sup>18</sup> M. Lüscher, *Lüscherova klinická diagnostika: Příručka*, Jiří Dan. 1. autoriz. vyd. Brno: „Psycho-diagnostika, spol. s. r. o.” 1994, [w:] V. Kalužová, *Psychologické aspekty klimatu třídy*, Diplomová práce, Ostravská Univerzita v Ostravě, Ostrava 2012, s. 35.

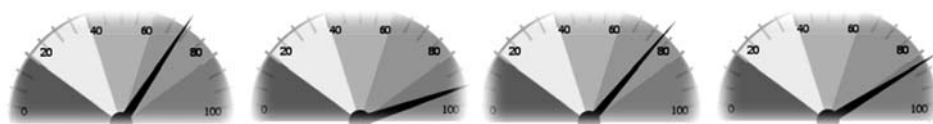
<sup>19</sup> <http://www.camethod.com/en/home.html> (dostęp: 10.02.2013).

niemożliwe jest zatrzymanie procesu połączenia słowa i koloru w jeden system. Człowiek, widząc paletę różnych kolorów oraz słowo, nie będzie dążył do pytań o to, która odpowiedź jest prawdziwa, czy też co należy powiedzieć, żeby udzielić dobrej odpowiedzi. Ważne jest przy tym uchwycenie oryginalnych skojarzeń, które nie noszą śladów cenzury. Słowo tłumaczone kolorem wywołuje różne skojarzenia, a reakcja następuje właśnie przez kolor. Nazwa koloru nie jest istotna. Istotne jest, aby przez stowarzyszenie kolorów i słowa można będzie opisać dynamikę wewnętrznych uczuć człowieka i przetworzyć tę rzeczywistość za pomocą dostępnych technik komputerowych. Sensor online przechwytywa więc oryginalne skojarzenia, ocenia i przekłada następnie na wyniki, wskaźniki i parametry. Badanie kończy się wysłaniem danych do oceny przez DAP<sup>20</sup>. Metoda jest całkowicie zautomatyzowana, co oznacza, że proces badawczy nie ulega subiektywnemu przekształceniu przez osoby trzecie. Badana szkoła otrzymuje raport, który stanowi wewnętrzną ocenę w badanych obszarach.

Analizy otrzymane w wyniku postępowania badawczego dotyczą trzech oddzielnych obszarów: nauczanie i uczenie się, dynamika relacji i potencjał do zachowań ryzykownych, a właściwe relacje między tymi obszarami prowadzą do osiągnięcia wysokiego poziomu umiejętności i rozwoju kompetencji uczniowskich. Oceniając każdy z obszarów, wyniki przedstawia się każdorazowo w odniesieniu do sześciu czynników: środowisko szkoły, nauczyciele, przedmioty szkolne, zarządzanie i ewaluacja procesu nauczania, narzędzia zarządzania szkołą, szansa na karierę (w przypadku obszarów nauczanie i uczenie się oraz potencjał do zachowań ryzykownych) oraz pozaszkolne środowisko uczniów (w przypadku obszaru dynamika relacji). W obrębie obszaru nauczanie i uczenie się badana szkoła otrzymuje wyniki dotyczące postaw uczniów wobec: przedmiotów nauczania, roli nauczyciela, metod nauczania oraz ogólną skuteczność nauczania i uczenia się. Wyniki podawane są w formie przystępnych i prostych w analizie wyników. Dostarczone analizy porównuje się każdorazowo ze standardem wyznaczonym dla populacji uczniów w badanym kraju. Przykładowa analiza dotycząca przedmiotu język polski została przedstawiona na rysunku 2. Wskazówki zilustrowane na rysunkach oznaczają wartości w każdej kategorii dla badanej szkoły. Dane w tabeli poniżej rysunków oznaczają odpowiednio wartość liczbową standardu określonego dla szkół badanych w danym kraju oraz interpretację danej charakterystyki. Analiza przedstawionych wartości i ich charakterystyka świadczą o tym, że w badanej szkole osiągnięto wyższą od wyznaczonej dla obszaru całego kraju skuteczność nauczania i uczenia się w zakresie badanego przedmiotu szkolnego.

---

<sup>20</sup> V. Kalužová, *Psychologické aspekty...*, s. 42.



Postawa uczniów wobec nauczania	Postawa uczniów wobec nauczycieli	Postawa uczniów wobec metod nauczania	Ogólna skuteczność nauczania przedmiotu
69,0	90,0	73,0	83,0
Uczniowie częściowo identyfikują się z treściami przekazywanymi podczas lekcji i są w stanie wykorzystywać swoje umiejętności na zadowalającym poziomie.	Nauczyciel jest postrzegany jako osoba potrafiąca wspierać niezależność uczniów w uczeniu się. Uczniowie postrzegają ogólne podejście pozytywnie. Ma to korzystny wpływ na skuteczność nauczania i uczenia się.	Metody nauczania tego przedmiotu są częściowo akceptowane przez uczniów. Ma to niewielki lub żaden wpływ na skuteczność nauczania i uczenia się.	Skuteczność nauczania i uczenia się jest wysoka.

Rysunek 2. Badanie skuteczności nauczania i uczenia się

Źródło: opracowanie własne na podstawie: DAP Services a.s., Wewnętrzna ocena szkół wypracowana dla Gimnazjum nr 10 – Kochłowice, klasy 3A-3F, DAP Services a.s., Ostrava 2012, s. 13.

Dynamika relacji służy do oceny klimatu społecznego w szkole. Ocena jest warunkowana przez bieżące procesy interakcji, przepływ informacji i procesy uczenia się w ramach grup formalnych oraz nieformalnych. W badaniu każdorazowo dokonuje się podziału wpływu dynamiki relacji ze względu na jej wpływ na kształtowanie się kluczowych umiejętności i kompetencji uczniów i wyróżnia się trzy grupy wzajemnego wpływu: wspierający (oznaczony kolorem zielonym), ograniczający (opisany kolorem żółtym) oraz kontrproduktywny (oznaczony kolorem czerwonym) dla kształtowania się kluczowych umiejętności i kompetencji uczniów. Każdy oddział klasowy zostaje przyporządkowany do odpowiedniej charakterystyki, co pozwala na ocenę klimatu w klasie szkolnej oraz ocenę dynamiki relacji uczeń–nauczyciel, uczeń–uczeń. Opisowi są poddawane atmosfera w klasie, zachowania uczniów oraz reakcje nauczycieli. W badaniu wyodrębnia się w sumie 9 charakterystyk opisowych, których przykłady z każdej kategorii wzajemnych związków dynamiki relacji na kształtowanie się kluczowych umiejętności i kompetencji uczniów przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Wybrane charakterystyki dynamiki relacji

Brama do nieba	Bezproblemowa atmosfera w klasie. Klasa akceptuje reguły i warunki pracy. Nie blokuje nauczania i uczenia się. Klasa wspiera nauczanie i uczenie się. Jest aktywna, sama koryguje błędy i jest zdolna do wykorzystania inicjatywy nauczyciela w ramach rozwoju umiejętności. Normalną sytuacją w klasie są rozmowy. Klasa przestrzega zasad i nie jest jej intencją blokowanie nauczyciela i procesu nauczania poprzez rozmowy. Jeśli blokowanie ma miejsce, to powody są inne niż same rozmowy.
Mount Everest	Taka relacja jest trudna do zniesienia zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów. Komunikacja pomiędzy stronami jest bardzo utrudniona. Klasa nie blokuje działań, które mogłyby mieć negatywny wpływ na nauczanie i uczenie się, ale nieustannie naciska na zmianę warunków. Nauczyciel jest zazwyczaj pod dużą presją i domaga się tolerowania zmiennych warunków. Przeważnie taką klasę można określić jako zbyt wiele notatek, zbyt wiele pracy. Klasa nie ma wspólnego poczucia sukcesu.
Obrona w okopach	W tej relacji klasa blokuje działania nauczyciela poprzez manipulowanie i zmianę warunków, co uniemożliwia nauczycielowi wpływanie na proces nauczania. Ma to negatywny wpływ na skuteczność nauczania i uczenia się. Klasa nie daje żadnego znaku skutecznego kształtowania się umiejętności. Informacja może być zbierana przez indywidualnych uczniów, ale nieoficjalnie. Nauczyciel zazwyczaj nie docenia uczniów i postępów czynionych przez klasę. Z doświadczenia wiadomo, że taka sytuacja zachodzi zazwyczaj w klasach, gdzie przeważają uczniowie stabi, którzy zostali w nich umieszczeni, żeby ułatwić uczenie w innych klasach. Rzeczywisty skutek jest taki, że zniechęcają się nawet dobrzy nauczyciele.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: DAP Services a.s., *Wewnętrzna ocena szkół...*, s. 20–22.

Dynamika relacji zostaje opisana także w kontekście wymienionych wcześniej czynników, które pogłębiają obraz klimatu szkolnego. Taka pogłębiona analiza, będąca wynikiem skojarzeń słownych uczniów, pozwala na wyciągnięcie interesujących wniosków dotyczących personelu, miejsc w szkole, poszczególnych przedmiotów szkolnych, kolegów z klasy czy wyposażenia szkoły. Może się na przykład okazać, że w danej szkole zadania domowe są tym, co jest kontrproduktywne dla rozwoju umiejętności i kompetencji uczniów, a wewnątrzszkolny system oceniania jest wskazywany jako czynnik, który sprzyja rozwojowi umiejętności i kompetencji uczniowskich.

Trzecim badanym obszarem jest potencjał zachowań ryzykownych. Analizie poddaje się kluczowe czynniki szkolne, które mają wpływ na pojawienie się ryzykownych zachowań w szkole. Przedstawia, jak duży jest wpływ jednych czynników w porównaniu z innymi oraz ze standardem ustanowionym dla badanego kraju. Badanie dostarcza dla danej szkoły odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak wysoki jest potencjał do ryzykownych zachowań pojawiających się w szkole?
- Czy niezdecydowani uczniowie mają wpływ na pojawienie się zachowań ryzykownych?

- Czy wpływ uczniów nieakceptujących ryzykownych zjawisk jest wystarczająco silny?

Interesująca dla szkoły jest także informacja o konsekwencjach ponadprzeciętnego poziomu ryzyka. Taka informacja przekazywana jest dla każdej klasy w kontekście następujących zachowań opisanych jako ryzykowne: zachowania gwałtowne, hazard, przemoc, przywłaszczanie, brak akceptacji społecznej oraz regulowanie przyjemności. Elementem raportu z oceny wewnętrznej szkoły jest także analiza mocnych i słabych stron placówki w kontekście badanych obszarów oraz poszczególnych przedmiotów szkolnych.

## ZAKOŃCZENIE

Przedstawiona w artykule problematyka badań nad klimatem szkolnym wpisuje się w nurt prowadzonych przez pedagogów analiz dotyczących współdziałania i wpływu czynników środowiskowych na zachowania. Okazuje się, że subiektywna percepcja właściwości środowiska może się stać istotną zmienną wielu zachowań uczniów oraz wpływać na relacje uczeń–nauczyciel, uczeń–uczeń. Należy podkreślić znaczenie badań nad klimatem szkolnym jako czynnika, który wpływa na efektywność uczenia się i nauczania. Prezentowane badania międzynarodowe prowadzone w grupie szkół państw wyszehradzkich są także szansą dla szkół na odkrycie i wnikliwą analizę stosunków społecznych w szkole. To szerokie pole badawcze daje także możliwość analizy wymagań państwa wobec szkół. Dla pojedynczej szkoły otrzymuje się bowiem pogłębioną badaniami korelacyjnymi ocenę zależności ważnych zmiennych determinujących osiągnięcie przez szkołę sukcesu w wielu jej aspektach: efektów, współpracy ze środowiskiem czy procesów.

## BIBLIOGRAFIA

- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna i Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000.
- Bielski M., *Organizacje: istota, struktury, procesy*, wydanie III, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
- Bürgisser T., *Gesundheitsförderung, Schulklima und Leistungsorientierung – ein Widerspruch?*, Fachtagung Balancieren im Lehrberuf, Workshop vom 9. Dez. 2006, Handout, WBZA, Luzern, 2006.
- DAP Services a.s., *Wewnętrzna ocena szkół wypracowana dla Gimnazjum nr 10 – Kochłowice, klasy 3A–3F*, DAP Services a.s., Ostrava 2012.

- Dubs R., *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*, wyd. 1., SKV, Stuttgart 1994.
- Eder F., *Schul- und Klassenklima. Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*, Österreichischer Studien Verlag, Innsbruck 1996.
- <http://www.camethod.com/en/home.html> (dostęp: 10.02.2013).
- [http://www.gesunde-schulen.ch/data/data\\_545.pdf](http://www.gesunde-schulen.ch/data/data_545.pdf) (dostęp: 05.02.2013).
- [http://paedpsych.jku.at/internet/ORGANISATIONORD/EDERORD/HTMLFILES/Testverfahren/t\\_Lfsk4-8.htm](http://paedpsych.jku.at/internet/ORGANISATIONORD/EDERORD/HTMLFILES/Testverfahren/t_Lfsk4-8.htm) (dostęp: 01.02.2013).
- Kalužová V., *Psychologické aspekty klimatu třídy*. Diplomová práce, Ostravská Univerzita v Ostravé, Ostrava 2012.
- Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, [w:] *Seminare – poszukiwania naukowe*, t. 24, Kraków i in. 2007.
- Petlák E., *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2007.
- Seminare – poszukiwania naukowe*, t. 24, Kraków i in. 2007
- Weibel W., Bessoth R., *Führungsqualität an Schweizer Schulen; Werkzeuge zu Klima, Kultur und Kompetenz der Führenden*, Bildung Sauerländer, Aarau 2003.



JOLANTA SZCZEŚNIAK

## **PRAKTYCZNE KORZYŚCI PŁYNĄCE Z PSYCHOLOGICZNEGO SPOSOBU BADANIA SPOŁECZNOŚCI SZKOLNEJ. ROZWAŻANIA NAD RAPORTEM DAP SERVICE A.S.**

Niniejszy tekst jest próbą ukazania praktycznych efektów zastosowania badania psychologicznego uczniów w celu określenia klimatu panującego w placówce oświatowej. Jest jednocześnie próbą wzbogacenia rozwiązań teoretycznych zawartych w artykule Rafała Otręby. Jego celem nie jest prezentacja konkretnego raportu, ale możliwości interpretacyjnych, które dzięki niemu uzyskujemy.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej o sprawowaniu nadzoru pedagogicznego w załączniku formułuje się wyraźnie wymagania, które zostają postawione placówkom oświatowym przez państwo. Stopień ich realizacji decyduje o spełnianiu kolejnych kryteriów, a w praktyce – o literkach, które placówka otrzymuje w wyniku prowadzonej w niej ewaluacji zewnętrznej. Wielu dyrektorów i nauczycieli z niepokojem myśli o czekającej ich ewaluacji, nie do końca bowiem są przekonani o bezstronności takiego badania. Sami przez wiele lat nie potrafili wypracować narzędzi, dzięki którym mogliby ocenić stan panujących w szkole stosunków. Co więcej, bardzo często dyrektor nie orientuje się, że w czasie lekcji mają miejsce jakieś nieprawidłowości, hospitacje bowiem takiego stanu rzeczy nie są w stanie wykazać. A właśnie klimat panujący w placówce oświatowej jest jednym z podstawowych elementów sprzyjających właściwemu procesowi realizacji zadań i spełnieniu wymagań. Brakuje również standaryzowanych narzędzi do przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznej, która zgodnie z rozporządzeniem musi przebiegać w każdej szkole. Powołane zespoły w czasie swych spotkań próbują, zgodnie z własną wiedzą i najlepszymi intencjami, budować ankiety, przeprowadzać badania, a następnie analizy, które prowadzą do wysnuwania konkretnych wniosków. Cały czas jednak musimy pamiętać, że niepoddane one zostały żadnej standaryzacji, a więc ich poziom może być nie tylko bardzo różny, ale wręcz mogą one prowadzić do niewłaściwych wniosków. Dyrektor placówki i rada pedagogiczna muszą cały czas mieć na uwadze konieczność realizacji stawianych szkole wymagań, a temu procesowi sprzyja głównie klimat panujący w szkole.



Erich Petlak w swej pracy *Klimat szkoły, klimat klasy*<sup>1</sup> wyróżnia pewne elementy, które muszą zostać spełnione, aby o środowisku szkolnym można powiedzieć, że funkcjonuje ono właściwie. Są to między innymi: precyzyjne określenie celów, wskazanie ścieżek prowadzących do ich realizacji, wyraźnie określone standardy zachowań, i to zarówno uczniów, jak i nauczycieli, przestrzeganie zasad uczciwości, odpowiedzialności, ale także wzajemnego zaufania, poczucie wsparcia rozumiane bardzo szeroko, jako proces wspomagania koleżeńskigo zarówno w grupie uczniów, jak i nauczycieli, wspomagania na linii uczeń–nauczyciel, ale także nauczyciel–dyrektor. Nie możemy zapominać, że dyrektor najczęściej wywodzi się ze swej rady pedagogicznej i on także często potrzebuje wsparcia ze strony swych podwładnych. Nie można także pominąć problemu aktywności każdego z partnerów życia szkolnego, działania muszą być wynikiem współpracy, nie mogą być odgórnie narzucane. Bardzo ważne jest również bezpieczeństwo, człowiek może bowiem prawidłowo funkcjonować jedynie w środowisku bezpiecznym, gdy nie odczuwa strachu i zagrożenia.

Wszystkie te elementy muszą być w jakimś stopniu zrealizowane, aby móc mówić o prawidłowym działaniu placówki oświatowej. Idealnym stanem rzeczy jest placówka w pełni demokratyczna, w której wszystkie podmioty życia szkolnego mają prawo głosu, a pomysły uczniów traktowane są równie poważnie jak działania nauczycieli. Dla dyrektora najważniejsza jest tutaj wiedza o aktualnym stanie stosunków panujących w zarządzanej przez niego placówce. Na podstawie tej wiedzy może planować kolejne działania, a także angażować w ten proces zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz ich rodziców. Zdobywaniem tej wiedzy ma się zająć właśnie ewaluacja wewnętrzna. Dobrze przeprowadzona, posługująca się dobrymi narzędziami, jest niewyczerpaną składnicą wiedzy na temat panujących w organizacji stosunków, a co za tym idzie, doskonale wskazuje, jakie działania muszą zostać podjęte, aby można było udoskonalić pracę placówki.

Tekst ten jest próbą wykazania przydatności badania psychologicznego uczniów opartego na raporcie sporządzonym przez DAP Services a.s.<sup>2</sup> w ramach projektu międzynarodowego *Psychological counselling In Visegrad schools*, realizowanego w 2012 roku przez cztery kraje: Czechy, Słowację, Węgry i Polskę. Badanie zostało przeprowadzone w marcu 2012 roku w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 6 im. Mikołaja Kopernika w Rudzie Śląskiej. Placówka, którą mam zaszczyt zarządzać, brała także udział w 2011 roku w programie pilotażowym, w trakcie którego poddana została całościowej ewaluacji zewnętrznej, przeprowadzonej w dwóch z trzech wchodzących w skład zespołu szkółach<sup>3</sup>. Raporty, które powstały po udziale

<sup>1</sup> E. Petlak, *Klimat szkoły, klimat klasy*, tłum. [ze słowac.] D. Branna, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

<sup>2</sup> [www.dap-services.cz](http://www.dap-services.cz).

<sup>3</sup> [www.npseo.pl/action/raports](http://www.npseo.pl/action/raports), raporty dla: Technikum nr 6, ul Kalusa 3, 41-710 Ruda Śląska, i IV Liceum Profilowanego, ul. Kalusa 3, 41-710 Ruda Śląska.

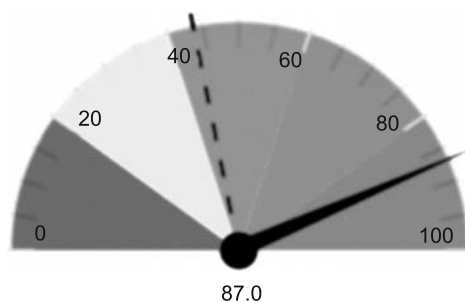
placówki w obu projektach, stanowią doskonały materiał porównawczy, służący do wszechstronnych analiz i wskazujący dalsze kierunki badań i działań.

Badanie przeprowadzono w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 6 w marcu 2012 roku. Objęło ono swym zasięgiem uczniów wszystkich wchodzących w skład Zespołu Szkół, to znaczy: technikum, liceum profilowanego i zasadniczej szkoły zawodowej, czyli łącznie 317 uczniów, w tym 259 chłopców i 58 dziewcząt. Badanie dotyczyło właściwie wszystkich klas w szkole, ale ponieważ odbywało się w czasie trwania rekolekcji, frekwencja nie całkiem dopisała – w szkole wówczas zapisanych było 449 uczniów, udział w nim bowiem pozostawiliśmy woli uczestnika. Badanie odbywało się w systemie internetowym i, tak jak już wspomniano, polegało na intuicyjnym wykreśleniu kolorów kojarzących się uczniowi z konkretnym słowem kluczem. Słownik stanowił zbiór wyrazów, które są wykorzystywane w tej – wcale już nie najmłodszej – metodzie, zweryfikowanych poprzez kolejne próby i doświadczenia prowadzone przez DAP z partnerami z terenu nie tylko Czech, ale także Anglii, Irlandii i Słowacji. Udział w badaniu czterech krajów daje także materiał porównawczy, mogący posłużyć w szerszych badaniach nad szkołą i uczniami. Wyrazy znajdujące się w słowniku zostały przetłumaczone na język polski w ten sposób, aby jak najdokładniej oddać ich treść i zakres. W analizie bada się przede wszystkim trzy główne obszary, to jest nauczanie i uczenie się, dynamikę relacji i potencjał do zachowań ryzykownych. Mówiąc wprost, raport dostarcza wiedzy na temat stosunku uczniów do procesu uczenia się, postrzegania przez nich nauczyciela jako mistrza prowadzącego ten proces, wskazuje specyfikę relacji głównie uczeń–nauczyciel, ale określa także zagrożenie wynikające z zachowań ryzykownych, wskazuje miejsca niebezpieczne, określa poziom przestrzegania standardów zachowań. I tak w badanym zespole widzimy, że ogólna skuteczność procesu nauczania jest na dość wysokim poziomie, wynosi bowiem 87% w stosunku do średniej wyznaczonej w badaniach pozostałych partnerów, czyli 44%<sup>4</sup>. Jak już wspomniałam, potraktowałam te badania jako materiał mający wskazać dalsze kierunki pracy w placówce, dlatego bardzo często odnosiłam go do raportów powstałych w wyniku ewaluacji zewnętrznej. Ta konkretna informacja znajduje potwierdzenie w obu raportach, bowiem w obszarze efekty, w kryterium: „Analizuje się wyniki sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego Kwalifikacje zawodowe” oba raporty potwierdzają to, że w szkole analizowane są wyniki egzaminów zewnętrznych pod względem ilościowym i jakościowym, analizowana jest Edukacyjna Wartość Dodana, a płynące stąd wnioski są natychmiast wprowadzane do szkolnych planów pracy i planów pracy komisji przedmiotowych, a co za tym idzie – do planów pracy nauczycieli. Ten wskaźnik potwierdza także wysoka zda-

<sup>4</sup> Standard w badaniach DAP Service został wyliczony jako średnia wartość z wszystkich pozyskanych od 2005 roku danych, zarówno na terenie Czech, jak i na terenach partnerów uczestniczących w badaniach, m.in. Irlandii, Słowacji, Izraela.

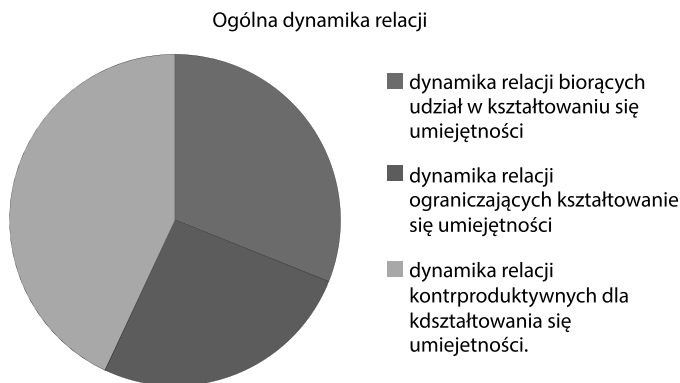
walność egzaminów zewnętrznych – matury i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w technikum. Również analiza następnego z kryteriów „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej” w raportach ewaluacji zewnętrznej wskazuje na konkretne działania podejmowane w placówce. Zatem badanie psychologiczne uczniów pokazuje taką samą ocenę pracy szkoły. Wykorzystujący to badanie członkowie rady pedagogicznej otrzymują dokładną informację, jak postrzegana jest ich praca przez uczniów, ale także jaki jest ich stosunek do uczenia się, czy dostrzegają w procesie uczenia się szansę rozwoju. Drugim z obszarów jest ogólna dynamika relacji.

Ten obszar bada przede wszystkim dynamikę relacji zachodzących w środowisku szkolnym, ich kierunki i specyfikę. Dane te zatem – a są one przeznaczone głównie dla dyrektora placówki – to ogólne podsumowanie stosunków i relacji zachodzących na jej terenie. Dalszy ciąg raportu, a szczególnie jego część adresowana do nauczycieli, wskazuje, w jaki sposób te relacje niedomagają i na jakich konkretnie lekcjach ma to miejsce.



Rysunek 1. Ogólna skuteczność nauczania i uczenia się

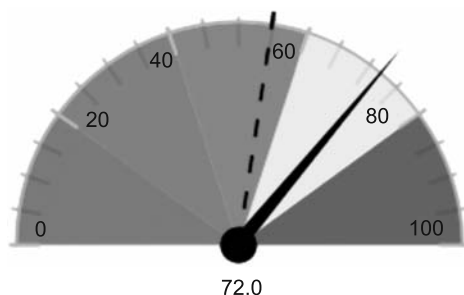
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Ogólna dynamika relacji

Źródło: opracowanie własne.

Wreszcie trzecim, ostatnim obszarem, który to badanie obejmuje, jest ogólny poziom potencjału do ryzykownych zachowań, czyli potencjalne zagrożenia, których każdy pracownik oświaty chciałby uniknąć. I znowu tendencja ta została ukazana w formie wykresu:



Rysunek 3. Ogólny poziom potencjału do ryzykownych zachowań

Źródło: opracowanie własne.

Podjmując analizę tych trzech wykresów, musimy się oprzeć jeszcze na innych danych, które także zostały dostarczone w raporcie. Jest to zestawienie danych danej placówki z tzw. standardem. I tak w przypadku placówki, którą zarządzam, wygląda to następująco:

Tabela 1. Zestawienie danych z danej placówki z tzw. standardem

Kluczowa informacja	Standard	Twoja szkoła
Skuteczność nauczania i uczenia się	44%	+43%
Dynamika relacji biorących udział w kształtowaniu się umiejętności	31%	+12%
Dynamika relacji ograniczających kształtowanie się umiejętności	40%	-9%
Dynamika relacji kontrproduktywnych dla kształtowania się umiejętności	29%	-3%
Ogólny poziom potencjału do ryzykownych zachowań	55%	+17%

Źródło: opracowanie własne.

Analizując tę tabelę, musimy zwrócić uwagę na to, że w stosunku do standardu skuteczność nauczania i uczenia się dynamika relacji sprzyjających temu procesowi jest wyższa, niż wskazuje to standard. Świadczy to zatem o prawidłowości podejmowanych w placówce działań. Podobnie rzecz ma się w stosunku do dynamiki relacji mających hamujący wpływ na proces dydaktyczny i jego rezultaty. W stosunku do standardu są one niższe. Dla dyrektora tej placówki sygnałem ostrzegawczym musi być wartość ostatnia, a mianowicie ogólny poziom zagrożenia ryzykiem na jej terenie, tutaj bowiem wartość jest zdecydowanie wyższa od standardu.

Kolejna część raportu to szczegółowy wykaz czynników wpływających na skuteczność nauczania i uczenia się. Brane są tutaj pod uwagę takie elementy jak: środowisko szkolne rozumiane jako sprzyjające bądź też hamujące procesy dydaktyczne, przedmioty, w ramach których przekazywane są nowe treści i ich przydatność w dalszej ścieżce rozwojowej ucznia, nauczyciele jako przewodnicy na drodze zdobywania wiedzy, szansa na karierę, rozumiana jako możliwość podjęcia dalszej nauki bądź też zdobycie dobrej pracy, zarządzanie i ewaluacja procesu nauczania, czyli przede wszystkim elastyczność tego procesu, dopasowanie go do konkretnych potrzeb ucznia i klasy, wreszcie narzędzia zarządzania szkołą. Dane w raporcie zostały opracowane w formie przejrzystych wykresów, pokazujących najczęściej na skali wyniki placówki w stosunku do standardu.

Celem niniejszego tekstu nie jest jednak prezentacja konkretnego raportu, a wskazanie, w jaki sposób można przeprowadzone badanie i pozyskane w ten sposób dane w pełni wykorzystać jako efekt ewaluacji wewnętrznej placówki. Szczegółowość dostarczonych danych jest ogromna. Pokazują one nie tylko ogólne tendencje, wręcz skupiają się na określeniu mocnych i słabych stron konkretnych pracowników szkoły, ich sposobu motywowania uczniów i tworzenia określonego klimatu w czasie zajęć. Dyrektor placówki uzyskuje dane pozyskane w sposób obiektywny. Uczniowie badanie traktują jako pewnego rodzaju zabawę, ich obowiązkiem jest bowiem tylko oznaczenie kolorów, kojarzonych ze słowem kluczem. Współczesna psychologia daje zatem szkole niezwykle narzędzie, dzięki któremu budujący swój plan pracy nauczyciel może wykorzystać te formy, które w odczuciu uczniów mają na nich największy wpływ. Temu celowi służy wykres, z którego nauczyciel i dyrektor szkoły mogą odczytać, jakie jest poczucie własnej wartości uczniów, czy są chętni i otwarci w działaniach. Analizując otrzymane wykresy, widzimy, czy uczniowie czują się współpartnerami tego procesu dydaktycznego, czy są otwarci na wzajemną pomoc, działania grupowe, a szkołę traktują jak środowisko przyjazne, wspomagające ich w dążeniach. Te elementy muszą zostać przez nauczycieli dostrzeżone i wykorzystane w celu podniesienia jakości procesu edukacji.

Kolejnym fragmentem raportu jest analiza konkretnych zajęć lekcyjnych, z których wyodrębniono grupę występującą we wszystkich typach szkół na wszystkich etapach edukacyjnych. Raport podejmuje trzy główne problemy. Pierwszym jest

postawa uczniów wobec nauczania, czyli określenie, w jakim stopniu uczniowie identyfikują się z treściami przekazywanymi w czasie lekcji oraz czy są w stanie wykorzystywać w trakcie procesu dydaktycznego swoje umiejętności. Drugim jest postawa uczniów wobec nauczyciela, czyli ocena tego ostatniego jako osoby wspierającej działania ucznia. Oceniona zostaje tutaj ogólna postawa uczącego, jego pozytywny bądź negatywny wpływ na uczniów. Trzecim elementem jest postawa uczniów wobec stosowanych w czasie procesu dydaktycznego metod nauczania i ich ocena pod względem wspomagania procesu uczenia się. Czyli innymi słowy: to uczniowie wystawiają ocenę nauczycielowi, a jest ona tym cenniejsza, że czynią to nieświadomie, nikt ich nie pyta o stosunek do konkretnego nauczyciela. Z własnych obserwacji jako dyrektora szkoły wiem, który z nauczycieli ma tendencję do popadania w konflikt z klasą, a jego metody bywają oceniane przez uczniów i rodziców jako kontrowersyjne. Raport tylko potwierdził moją wcześniejszą wiedzę. Co więcej, wskazał, że przyczyny konfliktu leżą głównie po stronie samego nauczyciela, który nawet stosując właściwe i akceptowane metody, ma problem z konsekwencją, szczególnie w zakresie oceniania. Zyskując takie informacje, dyrektor szkoły może wpłynąć na nauczyciela, czy to w formie pomocy koleżeńskiej, w którą angażuje się zespół przedmiotowy, czy też częstszej kontroli poprzez hospitację, kontrolę stopnia realizacji podstawy programowej, zgodności wystawianych ocen z wewnątrzszkolnym systemem oceniania.

Tak jak wspomniałam wcześniej, badanie prowadzone jest w stronę konkretnych przedmiotów ogólnokształcących. Nie obejmuje, niestety, kształcenia zawodowego, co dla dyrektora takiej szkoły jak Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych, w skład którego wchodzi przede wszystkim technikum i szkoła zawodowa, kształcące w sześciu zawodach, jest sporym utrudnieniem. Często przecież tak się dzieje, że nauczyciele przedmiotów zawodowych niechętnie stosują nowoczesne metody nauczania, a ich oczekiwania wobec ucznia są wygórowane.

I na koniec jeszcze jedno pytanie: jakie korzyści szkoła może wynieść z poddania się takiemu badaniu? Moim zdaniem są one wielorakie. Prowadzenie procesu ewaluacji wewnętrznej jest nakazem wynikającym z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego. Obok prowadzenia kontroli i wspomagania nauczycieli jest to ustawowy obowiązek każdego dyrektora placówki oświatowej. Często jednak, gdy na konkretny rok szkolny zostanie już określony dokładnie obszar badania, to okazuje się, że brak nam narzędzi, aby takie badanie właściwie przeprowadzić. Najczęściej w szkołach stosowany jest prosty zabieg – to znaczy analiza wyników egzaminów zewnętrznych – Okręgowe Komisje Egzaminacyjne bowiem dostarczają niezbędnego do wszelakich analiz materiału. I tak z roku na rok poddawane są one daleko idącym analizom. Jest to ze wszech miar cenne działanie, ponieważ poziom zdawalności egzaminów świadczy częściowo o poziomie nauczania

w konkretnej placówce. Zapominamy jednak, że dla prawidłowo przebiegającego procesu dydaktycznego ważna jest także, a może przede wszystkim, panująca w szkole atmosfera. Możemy bowiem hipotetycznie założyć, że nie zawsze szkoła, w której uczniowie osiągają najwyższe wyniki na egzaminach zewnętrznych, ma tak wysoki poziom nauczania. Wszyscy wiemy, że polską oświatę wspierają korepetycje, z których tak chętnie korzystają uczniowie. Omawiane tutaj badanie ogranicza się jedynie do szkoły i jej roli w procesie kształcenia i wychowania ucznia. Dlatego wydaje się, że pozyskana w jego wyniku wiedza jest szczególnie rzetelna i przydatna w dalszym dziele planowania i określania kierunków rozwojowych konkretnych placówek, a co za tym idzie, jest w stanie podnieść poziom jakości pracy szkoły. Konsekwencją tego będą lepsze raporty ewaluacyjne, co przecież jest marzeniem każdego dyrektora placówki oświatowej.

## BIBLIOGRAFIA

- Mazurkiewicz G., *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mizerek H., *Dyskretny urok ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Petlak E., *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Raport po ewaluacji z dnia 10.10.2011 roku; Technikum nr 6, 41–710 Ruda Śląska ul Kałusa 3, <http://www.npseo.pl/action/raports>.
- Raport po ewaluacji z dnia 11.10.2011 roku; IV Liceum Profilowane, 41–710 Ruda Śląska ul Kałusa 3, <http://www.npseo.pl/action/raports>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 w sprawie nadzoru pedagogicznego.
- Wojnarowska-Sołdan M., *Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące*, „Remedium” 2007, nr 4 (170).

ADAM PRUS

## **ANALIZA POTRZEB SZKOLENIOWYCH NAUCZYCIELI NA PRZYKŁADZIE III LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO IM. UNII LUBELSKIEJ W LUBLINIE**

Identyfikacja potrzeb szkoleniowych nauczycieli zatrudnionych w III Liceum Ogólnokształcącym im. Unii Lubelskiej w Lublinie jest jednym z priorytetów postawionych przez dyrekcję szkoły i jednym z kluczowych elementów strategii rozwoju na lata 2010–2015. Podjęte działania wspierają cel strategiczny, którym jest osiągnięcie stanu poziomu dojrzałości HRD (Rozwój Zasobów Ludzkich) szkoły na poziomie organizacji uczącej się.

W niniejszym artykule zostaną omówione w sensie praktycznym: procedura przygotowania narzędzia analizy potrzeb szkoleniowych oraz pomiar poziomu kompetencji, a następnie na wybranym losowo nauczycielu przedstawione zostanie jej zastosowanie.

Autor od 2010 roku pełni w III Liceum Ogólnokształcącym funkcję zastępcy dyrektora. Do jego zadań należy m.in. organizacja wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN). Doświadczenia wyniesione z pracy w ramach WDN stały się podstawą do napisania pracy dyplomowej na studiach MBA, koncentrującej się na wypracowaniu narzędzi oraz opracowaniu metodologicznego modelu analizy potrzeb szkoleniowych nauczycieli.

Zgodnie z teorią Jacka J. Philipsa, przygotowany projekt może się przyczynić do osiągnięcia wymiernych korzyści, ale także, a może przede wszystkim, niewymiernych, które autor określa jako

dotatkowe korzyści (...) związane bezpośrednio z programem szkoleniowym, które mogą być przekształcane w wartości niepieniężne. Często monitoruje się je po zakończeniu programu, i mimo że nie podlegają wspomnianemu wartościowaniu, odgrywają ważną rolę w procesie ewaluacji. Liczba dodatkowych korzyści niewymiernych powiązanych z programem może być niemal nieograniczona<sup>1</sup>.

Do najczęściej występujących możemy zaliczyć: zadowolenie pracownika, zaangażowanie i współpracę, atmosferę w miejscu pracy, redukcję stresu, absencji,

---

<sup>1</sup> J.J. Phillips, *ROI czyli zwrot z inwestycji w szkolenia i rozwój kadr*, SWPS, Warszawa 2010.



spóźnień i retencji pracowników, innowacyjność i kreatywność, a ostatecznie zadowolenie klientów<sup>2</sup>.

## KOMPETENCJE – UJĘCIE TEORETYCZNE

Wraz z transformacją ustrojową w Polsce po 1989 roku zmieniła się rola dyrektora szkoły, który z osoby nadzorującej pedagogiczną pracę nauczycieli stał się osobą zarządzającą „średnim przedsiębiorstwem”. Do obowiązków dyrektora należy jednoosobowe kierowanie zasobami ludzkimi, rzeczowymi i finansowymi, planowanie i podejmowanie decyzji personalnych, opracowywanie strategii rozwoju. Ogromne znaczenie ma też wiedza dyrektora z zakresu marketingu, szczególnie w czasach niżu demograficznego.

W tej sytuacji czynnikiem mającym ogromne znaczenie zarówno dla rozwoju osobistego dyrektora, jak i rozwoju placówki, a co za tym idzie, nauczycieli, uczniów i pracowników niepedagogicznych, jest posiadanie przez dyrektora odpowiednich kompetencji, czyli zasobu wiedzy, umiejętności i postaw.

Jak podkreśla Irena Przybylska, „pojęcie kompetencji jest różnie interpretowane w literaturze przedmiotu. (...) według *Słownika psychologii* to zdolność, umiejętność robienia czegoś efektywnie lub zakres wiedzy i umiejętności osoby”<sup>3</sup>.

Inaczej pojęcie to definiują Małgorzata Kossowska i Irena Sołtysińska, które uważają, że

pojęcie „kompetencje” odnosi się do unikatowych specjalizacji biznesowych i zdolności ludzkich, które nadają organizacji określony charakter. (...) Systematyczna praca nad kompetencjami zapewni firmie przewagę strategiczną, decydują one bowiem o specyfice przedsiębiorstwa, są trudne do naśladowania przez firmy konkurencyjne oraz stanowią rezultat uczenia się organizacji – jej rozwoju<sup>4</sup>.

Warto w tym miejscu przytoczyć też Charlesa Woodruffe’a, który rozdziela kompetencje na dwa różne znaczenia.

Pierwsze wiąże się ze zdolnością do wykonywania pewnych czynności. Możemy więc powiedzieć, że ktoś „posiada ogólne kompetencje kierownicze” (...). Drugie znaczenie jest szersze i dotyczy pewnego zestawu cech niezbędnych do wykonania danej pracy. W tym sensie słowo „kompetencje” odnosi się do jednego z zestawów zachowań, które człowiek musi wykazywać, aby kompetentnie realizować zadania<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> I. Przybylska, *Kompetencje społeczno-emocjonalne absolwentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich*, [w:] *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*, red. A. Dudak, K. Klimkowska, A. Róžański, Impuls, Kraków 2012.

<sup>4</sup> M. Kossowska, I. Sołtysińska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002

<sup>5</sup> C. Woodruffe, *Ośrodki oceny i rozwoju*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.

Na rozwój kompetencji ma wpływ nie tylko człowiek uczący się, ale także środowisko zawodowe, rodzinne, stopień uspołecznienia społeczeństwa. Wpływ na nie ma także rozwój psychiczny, społeczny i fizyczny<sup>6</sup>.

Rzeczywistość cywilizacyjna wymaga też ciągłych zmian w pracy nauczycieli. W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat całkowicie zmienił się profil nauczyciela. W drugiej połowie XX wieku był on ukierunkowany na podanie wiedzy oraz jej sprawdzenie, czasami dodatkowo musiał dyscyplinować grupę w czasie zajęć. Obecnie charakter jego pracy jest diametralnie różny. Oprócz pracy odtwórczej w szkole niezbędne jest twórcze działanie w zespole, odejście od roli mentora i stanie się liderem, zwłaszcza dla młodych, często poszukujących przywódcy. By się nim stać, konieczna jest ciągła nauka, nabywanie nowych umiejętności, doświadczenia, permanentny rozwój osobowościowy.

W literaturze przedmiotu spotykamy się z wieloma propozycjami podziału kompetencji, jednak w niniejszym artykule oparto się na podziale zaproponowanym przez Małgorzata Sidor-Rządkowską<sup>7</sup>:

- kompetencje społeczne – związane są z koniecznością kontaktów z innymi ludźmi. W przypadku nauczyciela oznacza to przede wszystkim klientów, czyli uczniów i rodziców, ale także członków zespołu przedmiotowego – współpracowników. Przykładowe kompetencje tej grupy to motywowanie uczniów, współpraca z uczniami, rodzicami, w zespole;
- kompetencje fachowe (zawodowe)<sup>8</sup> – ściśle związane z rodzajem wykonywanej pracy. Innych kompetencji wymaga się od nauczyciela, innych od księgowej czy dozorczy, a jeszcze innych – od administratora sieci. Przykładem kompetencji tego rodzaju są umiejętności dydaktyczne czy wychowawcze u nauczycieli, a także sporządzanie bilansu w przypadku księgowej, czy też znajomość określonych systemów informatycznych w przypadku administratora sieci;
- kompetencje firmowe (korporacyjne) – są to kompetencje wspólne dla wszystkich pracowników danej organizacji, niezależnie od stanowiska, jakie zajmują; przykładem typowej kompetencji firmowej jest nastawienie na klienta.

W pracy w szkole zarówno nauczyciele, jak i dyrekcja muszą się wykazać posiadaniem wielu kompetencji, nie tylko profesjonalnych, warunkujących prawidłowe prowadzenie procesu dydaktycznego i osiągnięcie przez uczniów poziomu wiedzy gwarantującego promocję do kolejnej klasy oraz osiągnięcie satysfakcjonującego ich

<sup>6</sup> I. Przybylska, *op. cit.*

<sup>7</sup> M. Sidor-Rządkowska, *Zarządzanie kompetencjami – teoria i praktyka cz. I*, [w:] *Zarządzanie Zmianami*, „Biuletyn POU” 2008.

<sup>8</sup> Do celów pracy zmieniono nazwę kompetencji fachowych na kompetencje profesjonalne, która wydaje się w tym przypadku trafniejszym określeniem.

wyniku egzaminu zewnętrznego. Obecnie bardzo ważną rolę odgrywają również kompetencje społeczne, czyli umiejętności i zachowania umożliwiające skuteczne uczestnictwo w życiu społecznym. Mają one decydujący wpływ na współpracę na linii uczeń–nauczyciel, nauczyciel–nauczyciel i rodzic–nauczyciel. Duże znaczenie, szczególnie ze względu na trwający obecnie niż demograficzny, mają kompetencje firmowe, takie jak nastawienie się na klienta (uczeń, rodzic), czy też utożsamianie się ze szkołą, dbanie o jej pozytywny wizerunek.

## ROZWÓJ ZASOBÓW LUDZKICH W ŚWIETLE LITERATURY PRZEDMIOTU

Terminem Rozwój Zasobów Ludzkich (HRD – *Human Resource Development*) w literaturze fachowej określane jest zarządzanie personelem ludzkim w danym przedsiębiorstwie. Andrzej Różański pojęcie to definiuje jako „uniwersalny termin określający obszar aktywności edukacyjnej, koncentrujący się na rozwijaniu kompetencji pracowniczych związanych z potrzebami organizacji”<sup>9</sup>. Pod pojęciem tym kryje się więc całościowy proces identyfikacji i analizy potrzeb szkoleniowych zarówno pojedynczego pracownika, jak i większych zespołów, a także planowania i realizacji polityki szkoleniowej w organizacji.

Większość specjalistów zajmujących się HRD umiejscawia sferę jej zainteresowań na styku wielu nauk – i tak R.L. Jacobs wymienia edukację, ekonomię, psychologię i teorię systemów L.M. Dooley podstaw HRD doszukuje się w psychologii, filozofii, socjologii i ekonomii, a R.A. Swanson – w psychologii, ekonomii i teorii systemów<sup>10</sup>.

Rozwój Zasobów Ludzkich wywodzi się z kultury angloamerykańskiej, a jego powstanie ściśle wiąże się z rewolucją przemysłową w XIX wieku. Początkowo HRD ograniczało się jedynie do świadczeń socjalnych, jednak z początkiem XX wieku rozszerzyło się także na poradnictwo i inwestowanie w szkolenia pracownicze<sup>11</sup>. Zrozumiano wtedy, że to pracownicy są najcenniejszym zasobem w organizacji, a starannie wybrana oraz przeszkolona grupa jest w stanie dać przewagę nad konkurencją.

<sup>9</sup> A. Różański, *Rozwój Zasobów Ludzkich – zarys problematyki*, [w:] *Rozwój zasobów ludzkich. Teoria i praktyka*, red. A. Różański, K.P. Kuchinke, E. Bojar, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, Lublin 2008, s. 13.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 14.

<sup>11</sup> K.P. Kuchinke, *The Evolution of Human Resource Development as a Field of Practice in Organizations and a Field of Research and Teaching at Universities*, [w:] *Rozwój zasobów ludzkich. Teoria i praktyka*, red. A. Różański, K.P. Kuchinke, E. Bojar, Lublin 2008, s. 25.

Jako pierwszy próbę zdefiniowania Rozwoju Zasobów Ludzkich podjął w 1969 roku L. Nadler, który określił trzy podstawowe aktywności w ramach HRD: szkolenie, edukacja i rozwój<sup>12</sup>.

Rozwoju Zasobów Ludzkich jako dziedziny nauki w Polsce możemy doszukiwać się na początku lat 90. XX wieku. W czasach transformacji ustrojowej przedsiębiorstwa stale potrzebowały dobrze wykształconych kadr, a szybko zachodzące w gospodarce rynkowej zmiany wymuszały ciągłe doszkąłcanie.

Wzrastająca konkurencja na rynku niosła z sobą większe zainteresowanie managerów Rozwojem Zasobów Ludzkich we własnej firmie. Zdają sobie oni sprawę, że w bardzo szybko zmieniającej się rzeczywistości dobrze wykwalifikowana kadra, posiadająca duży zasób wiedzy oraz umiejętności, nie tylko profesjonalnych, ale również społecznych i firmowych, pozwoli osiągnąć sukces.

## **METODY, TECHNIKI, NARZĘDZIA ORAZ TEREN BADAŃ**

Analiza literatury przedmiotu oraz doświadczenia wyniesione z pracy w ramach WDN wpłynęły na określenie celu oraz dobór narzędzi i metodologii badań. Celem pracy jest poznanie potrzeb szkoleniowych nauczycieli III Liceum Ogólnokształcącego im. Unii Lubelskiej w Lublinie, zarówno z punktu widzenia nauczycieli, jak i szkoły jako organizacji uczącej się. W celu pozyskania wyników niezbędnych do analizy potrzeb szkoleniowych zastosowano obserwację, wywiad oraz ankietowanie.

Na potrzeby pracy użyto także następujących narzędzi: arkusz obserwacyjny, kwestionariusz wywiadu i arkusz porównawczy stanu faktycznego ze stanem pożądanym.

Tereniem prowadzonych badań było III Liceum Ogólnokształcące im. Unii Lubelskiej w Lublinie, którego siedziba znajduje się przy placu Wolności 4. Placówka ta jest jednostką budżetową samorządu terytorialnego – miasta Lublin.

Populację stanowi grupa 64 nauczycieli III Liceum Ogólnokształcącego im. Unii Lubelskiej w Lublinie, natomiast do potrzeb niniejszego artykułu analizie poddano jednego nauczyciela.

## **OCENA POZIOMU DOJRZAŁOŚCI HRD W ORGANIZACJI**

Jennifer J. Matthews, David Magginson i Mark Surtees<sup>13</sup> wyróżnili sześć poziomów diagnozujących poziom dojrzałości HRD w organizacji. Na podstawie analizy

<sup>12</sup> A. Rózański, *op. cit.*, s. 15.

<sup>13</sup> J.J. Matthews, D. Magginson, M. Surtees, *Rozwój zasobów ludzkich*, One Press, Gliwice 2008.

polityki HRD III LO im. Unii Lubelskiej w Lublinie można stwierdzić, że szkoła plasuje się na trzecim poziomie, tj. zintegrowane i skoordynowane taktyki strukturalne i rozwojowe.

Na podstawie analizy dokumentacji szkoły, a także przeprowadzonych wywiadów z dyrekcją szkoły, stwierdzono, że:

- w szkole funkcjonuje Wewnętrzne Doskonalenie Nauczycieli; co roku na podstawie ankiety „Arkusze indywidualnych potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli” opracowywany jest Plan Doskonalenia Zawodowego Rady Pedagogicznej; plan ten jest zgodny z Ramowym Planem Wewnętrzne Doskonalenie Nauczycieli III Liceum Ogólnokształcącego w Lublinie na lata 2011–2016;
- za politykę szkoleniową odpowiada także dyrektor, który opracował dla potrzeb konkursu na stanowisko Plan Rozwoju Szkoły na lata 2010–2015;
- z dokumentacji HRD w szkole funkcjonują także przydziały czynności oraz zakresy obowiązków;
- w szkole tworzy się indywidualne plany rozwoju zawodowego, ale tylko dla nauczycieli ubiegających się o kolejny stopień awansu zawodowego;
- zgodnie z zapisami Ustawy o systemie oświaty w szkole odbywają się szkoleniowe posiedzenia Rady Pedagogicznej, których tematykę określa Plan Doskonalenia Zawodowego Rady Pedagogicznej;
- często też pracownicy delegowani są na odpłatne lub grantowe szkolenia, jednak nie zawsze spójne z polityką kadrową.

Podstawą prawną funkcjonowania Wewnętrzne Doskonalenie Nauczycieli jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 marca 2002 roku w sprawie sposobu podziału środków na wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli pomiędzy budżety poszczególnych wojewodów, form doskonalenia zawodowego dofinansowywanych ze środków wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły, wojewodów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz szczegółowych kryteriów i trybu przyznawania tych środków (Dz.U. nr 46, poz. 430).

## OPIS STANOWISK

Opisu stanowisk pracy w III Liceum Ogólnokształcącym im. Unii Lubelskiej w Lublinie dokonano na podstawie: obserwacji, wywiadów z przełożonymi, wywiadów z pracownikami szkoły. Do tego celu użyto formularza opisu stanowiska pracy<sup>14</sup>. Model składa się z trzech podstawowych obszarów:

<sup>14</sup> *Materiały do studiowania HRD*, red. A. Różański, Lublin 2010.

- informacje ogólne o stanowisku: nazwa stanowiska pracy, cel, główne zadania;
- wymagania kwalifikacyjne: wykształcenie, doświadczenie, umiejętności;
- relacje w obrębie stanowiska: komu podlega stanowisko, komu zdaje sprawozdanie, główne kontakty wewnętrzne, główne kontakty zewnętrzne, kryteria oceny realizacji zadań, forma zatrudnienia, forma wynagrodzenia, wyposażenie stanowiska pracy.

Następnie sporządzono schemat struktury organizacyjnej III Liceum Ogólnokształcącego im. Unii Lubelskiej w Lublinie, a także podzielono stanowiska na trzy grupy: pracownicy pedagogiczni (dyrektor, zastępcy dyrektora i nauczyciele), pracownicy administracji bezpośrednio podlegający dyrektorowi (kierownik gospodarczy, główny księgowy, specjalista ds. kadrowych, specjalista ds. biurowych) oraz pracownicy administracji bezpośrednio podlegający kierownikowi gospodarczemu (woźne, konserwator, dozorczy).

Wśród nauczycieli wyodrębniono 12 zespołów przedmiotowych, w tym wychowawców i bibliotekarzy. Do celów niniejszego opracowania przedstawiono jedynie opis stanowiska pracy nauczyciela przedmiotów ogólnokształcących, pełniącego funkcję wychowawcy.

## OPIS PRZYPADKU

W przedstawionym opisie stanowiska wyróżniono cztery sfery zadań nauczyciela: dydaktyczną, wychowawczą, organizacyjną oraz rozwój zawodowy. W każdej z tych dziedzin wyliczono konkretne zadania, do których przyporządkowano specyficzne kompetencje:

- *zadania dydaktyczne*: prowadzenie zajęć lekcyjnych zgodnie z przyjętym planem, realizacja programu nauczania zatwierdzonego przez Radę Pedagogiczną, monitorowanie i dokumentowanie edukacyjnych postępów uczniów zgodnie ze Statutem Szkoły;
- *zadania wychowawcze*: krzewienie postaw etycznych wśród uczniów, współpraca z rodzicami nastawiona na wszechstronny rozwój ucznia, współpraca ze środowiskiem lokalnym na rzecz rozwoju szkoły;
- *zadania organizacyjne*: planowanie pracy własnej, realizacja zadań zleconych, dokumentowanie pracy własnej;
- *rozwój zawodowy*: zdobywanie kolejnych stopni awansu w celu podniesienia efektywności pracy własnej oraz uczniów.

## KOMPETENCJE NIEZBĘDNE DO PRAWIDŁOWEJ REALIZACJI ZADAŃ

Na podstawie analizy pracy nauczycieli można wyróżnić następujące kompetencje niezbędne do prawidłowej realizacji poszczególnych zadań.

1. Prowadzenie zajęć lekcyjnych zgodnie z przyjętym planem: komunikatywność, wiedza fachowa z zakresu nauczanego przedmiotu, odporność na stres, łatwość nawiązywania kontaktów, otwartość, rozwiązywanie konfliktów, sumienność, organizacja pracy, planowanie pracy, analiza i ocena sytuacji, podejmowanie decyzji, ustalanie priorytetów, wartości i zasady moralne, przestrzeganie dyscypliny, orientacja na ucznia, gotowość do podnoszenia kwalifikacji.

2. Realizacja programu nauczania zatwierdzonego przez Radę Pedagogiczną: wiedza fachowa z zakresu nauczanego przedmiotu, dokładność i wnikliwość, współpraca w zespole, znajomość standardów, planowanie pracy, zarządzanie czasem, ustalanie priorytetów, dążenie do rezultatów, przestrzeganie dyscypliny pracy.

3. Monitorowanie i dokumentowanie edukacyjnych postępów uczniów zgodnie ze Statutem Szkoły: rzetelność i dokładność, precyzja, wiedza fachowa, znajomość standardów, upowszechnianie rezultatów.

4. Krzewienie postaw etycznych wśród uczniów: rozwiązywanie konfliktów, asertywność, sumienność, wytrwałość, aktywność, inicjatywa, zrównoważenie emocjonalne, rozwiązywanie problemów, ustalanie priorytetów, umiejętność prezentacji, wartości i zasady moralne, identyfikacja ze środowiskiem, dbałość o wizerunek swój i szkoły.

5. Współpraca z rodzicami nastawiona na wszechstronny rozwój ucznia: współpraca w zespole, łatwość nawiązywania kontaktów, asertywność, wiedza fachowa, umiejętność prezentacji, analiza i ocena sytuacji, identyfikacja z firmą, orientacja na klienta (ucznia, rodzica), dbałość o własny wizerunek.

6. Współpraca ze środowiskiem lokalnym na rzecz rozwoju szkoły: kreatywność, aktywność, inicjatywa, komunikatywność, łatwość nawiązywania kontaktów, współpraca w zespole, otwartość i zdolność do adaptacji, wiedza fachowa, organizacja pracy, orientacja na klienta, identyfikacja z firmą, przestrzeganie dyscypliny pracy.

7. Planowanie pracy własnej: aktywność i inicjatywa, dokładność i wnikliwość, współpraca w zespole, sumienność i wytrwałość, wiedza fachowa, znajomość standardów pracy, organizacja pracy, analiza i ocena sytuacji, ustalanie priorytetów, bezpieczeństwo pracy, dążenie do rezultatów, doskonalenie metod pracy, przestrzeganie dyscypliny pracy, dbałość o własny wizerunek.

8. Realizacja zadań zleconych: odporność na stres, łatwość nawiązywania kontaktów, komunikatywność, współpraca w zespole, otwartość i zdolność do adap-

tacji, sumienność i wytrwałość, znajomość standardów pracy, organizacja pracy, wiedza fachowa, orientacja na klienta, bezpieczeństwo pracy, przestrzeganie dyscypliny pracy.

9. Dokumentowanie pracy własnej: dokładność i wnikliwość, sumienność i wytrwałość, znajomość standardów pracy, organizacja pracy, przestrzeganie dyscypliny pracy.

10. Zdobywanie kolejnych stopni awansu w celu podniesienia efektywności pracy własnej oraz uczniów: aktywność i inicjatywa, otwartość i zdolność do adaptacji, wiedza fachowa, znajomość standardów pracy, umiejętność prezentacji, planowanie pracy, ustalanie priorytetów, dążenie do rezultatów, doskonalenie metod pracy, dbałość o własny wizerunek, gotowość do podnoszenia kwalifikacji.

## GRUPOWANIE KOMPETENCJI

Następnie dokonano grupowania kompetencji nauczyciela pracującego w III LO im. Unii Lubelskiej w Lublinie zgodnie z modelem zaproponowanym przez M. Sidor-Rządkowską<sup>15</sup>:

Tabela 1. Grupowanie kompetencji – częstotliwość wyborów (uwzględniono tylko te, które w opisie zadań wystąpiły minimum cztery razy)

Społeczne		Profesjonalne		Firmowe	
sumienność i wytrwałość	6	wiedza fachowa z zakresu nauczanego przedmiotu	9	znajomość standardów pracy	6
współpraca w zespole	5	organizacja pracy	5	dbałość o wizerunek swój i szkoły	4
aktywność i inicjatywa	4	ustalanie priorytetów	5	orientacja na klienta (ucznia, rodzica)	4
otwartość i zdolność do adaptacji	4				
łatwość nawiązywania kontaktów	4				

Źródło: opracowanie własne.

<sup>15</sup> M. Sidor-Rządkowska, *op. cit.*



## DEFINICJE KOMPETENCJI

Kompetencji nie można wprost zauważyć. Często przejawiają się one w określonych zachowaniach pracowników, dlatego też próba ich kreowania wymaga szczegółowego opisanie. Aby to zrobić, należy sporządzić wykaz kompetencji, a następnie wybrać wskaźniki, dzięki którym będzie można określić poziom spełnienia poszczególnych kompetencji.

Kolejnym krokiem będzie sporządzenie opisu spełniania poszczególnych wskaźników kompetencji przez pracownika na każdym poziomie (opis i skala) oraz określenie, na jakim poziomie aktualnie są spełniane. Oznaczeniu poddano wszystkie kompetencje.

## DEFINICJE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH

*Sumiennosc i wytrwalosc* – wywiązywanie się z podjętych obowiązków i zobowiązań, konsekwentne dążenie do zamierzonego celu.

*Wspolpraca w zespole* – zdolność do współdziałania z innymi osobami przy realizacji zadań, angażowanie się w pracę zespołu.

*Aktywnosc i inicjatywa* – zdolność do intensywnego działania, przedstawianie własnych pomysłów, czynny udział w rozwiązywaniu problemów.

*Otwartosc i zdolnosc do adaptacji* – zdolność do przystosowywania się do zmian wynikających m.in. z kolejnych „reform” oświatowych i wynikających z nich skutków (np. zmiany organizacyjne, wprowadzanie nowej podstawy programowej) i wybór odpowiednich metod działania.

*Latwosc nawiazywania kontaktow* – umiejętność szybkiego nawiązania kontaktu, a także utrzymania go.

## DEFINICJE KOMPETENCJI PROFESJONALNYCH

*Wiedza fachowa z zakresu nauczanego przedmiotu* – posiadanie wykształcenia zgodnego z nauczaniem przedmiotem (studia magisterskie, ewentualnie podyplomowe), uczestnictwo w formach doskonalenia zawodowego (kursach i szkoleniach).

*Organizacja pracy* – umiejętność planowania działań i wykorzystania w efektywny sposób czasu pracy i środków technicznych, uwzględnianie czynników zewnętrznych.

*Ustalanie priorytetow* – zdolność do ustalenia, które działania są w danej chwili najistotniejsze i w jakiej kolejności powinny być wykonywane.

## DEFINICJE KOMPETENCJI FIRMOWYCH

*Znajomość standardów pracy* – wiedza na temat typowych zadań i sposobów postępowania w typowych sytuacjach na danym stanowisku pracy, znajomość i stosowanie przepisów określających obowiązki pracownika, zarówno rangi ustawowej (Kodeks pracy, Karta Nauczyciela), jak i wewnętrznych (Regulamin pracy).

*Dbłość o wizerunek swój i szkoły* – zdolność do kreowania własnego wizerunku oraz wizerunku organizacji poprzez stosowanie elementów wartościujących wpływających na decyzje, które podejmują potencjalni klienci szkoły.

*Orientacja na klienta (ucznia, rodzica)* – znajomość i rozumienie potrzeb uczniów i rodziców, stosowanie metod i środków umożliwiających realizację ich oczekiwań.

## CHARAKTERYSTYKA POZIOMÓW POSZCZEGÓLNYCH KOMPETENCJI

Do oceny poziomu poszczególnych wskaźników skorzystano z pięciostopniowej skali. Aby móc dokonać szczegółowej oceny, każdy wskaźnik dokładnie opisano na pięciu poziomach, spośród których najwyższym poziomem będzie E, a najniższym A<sup>16</sup>.

**Poziom A** – brak przyswojenia danej kompetencji, a także brak zachowań wskazujących na jej opanowanie i wykorzystanie w działaniu.

**Poziom B** – kompetencja jest w pewnym stopniu opanowana, jednak nie jest regularnie stosowana, wymagany jest ciągły nadzór i pomoc osób bardziej doświadczonych.

**Poziom C** – kompetencja opanowana w stopniu pozwalającym na samodzielne jej wykorzystanie.

**Poziom D** – kompetencja przyswojona w stopniu bardzo dobrym, pozwalająca na samodzielne bardzo dobre jej wykorzystanie, a także na przekazanie jej osobom mniej doświadczonym.

**Poziom E** – kompetencja opanowana w stopniu doskonałym, pozwalającym na wykorzystanie i rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw zarówno swoich, jak i współpracowników.

---

<sup>16</sup> G. Filipowicz, *Pracownik wyskalowany, czyli metody i narzędzia pomiaru kompetencji*, Personel, Warszawa 2012.

## OPIS SKALI OBSERWACYJNEJ KOMPETENCJI NAUCZYCIELA

Tabela 2. Opis skali obserwacyjnej dla kompetencji nauczyciela pracującego w III LO w Lublinie<sup>17</sup>

Wskaźnik	A	B	C	D	E
Sumienność i wytrwałość					
1. Wywiązywanie się z podjętych obowiązków i zobowiązań	Nie wywiązuje się z podjętych obowiązków.	Wywiązuje się z obowiązków, ale wymaga pomocy i nadzoru innych osób.	Wywiązuje się z podjętych obowiązków.	Bardzo dobrze wywiązuje się z podjętych obowiązków.	Stale wywiązuje się ze swoich obowiązków w sposób wyróżniający, uczy innych pracowników.
2. Konsekwentne dążenie do zamierzonego celu	Nie potrafi konsekwentnie dążyć do zamierzonego celu.	Potrafi osiągnąć zamierzone cele krótkoterminowe przy wsparciu innych osób.	Konsekwentnie dąży do zamierzonego celu.	Bardzo dobrze radzi sobie z osiągnięciem zamierzonych celów.	Doskonale planuje i zawsze osiąga zamierzone cele.
Współpraca w zespole					
1. Zdolność do współdziałania z innymi osobami przy realizacji zadań	Nie potrafi współdziałać z innymi członkami zespołu.	Rezultaty współdziałania z innymi członkami zespołu nie zawsze są pozytywne.	Potrafi współdziałać z innymi członkami zespołu.	Bardzo dobrze potrafi współdziałać z innymi członkami zespołu.	Jest specjalistą we współdziałaniu z innymi członkami zespołu. Potrafi organizować pracę całego zespołu.
2. Angażowanie się w pracę zespołu	Brak gotowości i chęci do pracy w zespole.	Przejawia gotowość i chęć do działania w zespole, lecz brak mu samodzielnego podejmowania wyzwań.	Gotowość i chęć do działania, podejmowania wyzwań, przejmowanie inicjatywy.	Gotowość i bardzo duża chęć do działania, częste podejmowanie wyzwań, przejmowanie inicjatywy oraz aktywowanie innych.	Stale wykazywanie gotowości do działania, podejmowanie wyzwań i inicjatywy wykraczające poza zakres własnych obowiązków w zespole.

<sup>17</sup> Przedstawiony opis zawiera tylko skale obserwacyjne dla kompetencji społecznych.

Wskaźnik	A	B	C	D	E
Aktywność i inicjatywa					
1. Zdolność do intensywnego działania	Nie potrafi działać w sposób intensywny.	Potrafi działać w sposób intensywny przez krótki czas.	Jest gotowy do stałego działania w sposób intensywny.	Stale działa w sposób intensywny, potrafi też zaangażować innych do takiego działania.	Stale wykazuje gotowość do intensywnego działania, szuka nowych wyzwań poza swoimi podstawowymi obowiązkami.
2. Przedstawianie własnych pomysłów	Nie przedstawia własnych pomysłów.	Rzadko przedstawia własne pomysły.	Przedstawia własne pomysły.	Często przedstawia własne pomysły.	Bardzo często przedstawia własne pomysły, których realizacja przynosi znaczące skutki.
3. Czynny udział w rozwiązywaniu problemów	Nie uczestniczy w rozwiązywaniu problemów, a swoje zleca innym osobom.	Uczestniczy w rozwiązywaniu problemów z pomocą innych osób.	Potrafi samodzielnie rozwiązywać problemy.	Uczestniczy w rozwiązywaniu swoich problemów, pomaga też innym potrzebującym.	Jest doskonale przygotowany w zakresie rozwiązywania problemów, inni uczą się tej umiejętności od niego.
Otwartość i zdolność do adaptacji					
1. Zdolność do przystosowywania się do zmian	Nie umie przystosować się do zachodzących zmian.	Umie przystosować się do zachodzących zmian, lecz potrzebuje na to dużo czasu i wsparcia innych osób.	Umie przystosować się do zachodzących zmian.	Bardzo dobrze i szybko przystosowuje się do zachodzących zmian.	Potrafi błyskawicznie zastosować nowości w pracy, jest kreatywny, sam proponuje różne zmiany mające na celu poprawę jakości pracy.
2. Wybór odpowiednich metod działania	Nie potrafi wybrać odpowiednich metod działania. Kopiuje metody zaobserwowane u innych.	Przy wsparciu osób trzecich, potrafi wybrać odpowiednie metody działania.	Potrafi wybrać i stosuje odpowiednie metody działania.	Bardzo dobrze radzi sobie z wyborem odpowiednich metod działania, stosuje również różne nowości w tej dziedzinie.	Jest ekspertem z zakresu wyboru metod pracy, pomaga innym, promuje i wprowadza nowe metody działania.

Wskaźnik	A	B	C	D	E
<b>Łatwość nawiązywania kontaktów</b>					
1. Umiejętność szybkiego nawiązania kontaktu	Nie potrafi porozumieć się z uczniami.	Potrafi współpracować z uczniami, ale potrzebuje wsparcia pedagoga szkolnego.	Potrafi bezkonfliktowo współpracować z uczniami.	Bardzo dobrze radzi sobie w kontaktach z uczniami.	Perfekcyjnie radzi sobie w kontaktach z uczniami, doradza także innym nauczycielom oczekującym pomocy.
2. Umiejętność utrzymania nawiązanego kontaktu	Nie potrafi współpracować z rodzicami.	Potrafi współpracować z rodzicami, ale oczekuje pomocy innych wychowawców i dyrekcji szkoły.	Potrafi współpracować z rodzicami.	Bardzo dobrze radzi sobie w kontaktach z rodzicami.	Bardzo dobrze współpracuje z rodzicami, a swoimi fachowymi radami potrafi dzielić się z innymi nauczycielami.

Źródło: opracowanie własne.

## WSKAŹNIKI KOMPETENCJI POŻĄDANYCH NAUCZYCIELA PRACUJĄCEGO W III LO W LUBLINIE

Ocena wskaźników kompetencji stanowi średnią ocen zaproponowanych przez dyrektora, zastępców dyrektora, przewodniczących zespołów przedmiotowych oraz wybranych losowo nauczycieli. Do badania zastosowano metodę sprzężenia zwrotnego 360 stopni Petera Warda<sup>18</sup>, jednakże nie użyto w niej wszystkich elementów zaproponowanych przez Autora, a jedynie ograniczono się do oceny przełożonych i współpracowników.

W dalszym rozwoju narzędzia należałoby zastanowić się nad wprowadzeniem do oceny kompetencji także ocen uczniów oraz rodziców.

<sup>18</sup> P. Ward, *Ocena pracownicza 360 stopni metoda sprzężenia zwrotnego*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.

Tabela 3. Wskaźniki kompetencji pożądanego nauczyciela pracującego w III LO w Lublinie

Wskaźnik	Sumiennosc i wytrwalosc	A	B	C	D	E
1	Wywiązuje się z podjętych obowiązków.				X	
2	Konsekwentnie dąży do zamierzonego celu.				X	

Wskaźnik	Wspolpraca w zespole					
1	Potrafi współdziałać z innymi członkami zespołu.					X
2	Angażuje się w pracę zespołu.				X	

Wskaźnik	Aktywnosc i inicjatywa					
1	Potrafi działać w sposób intensywny.			X		
2	Przedstawia własne pomysły.				X	
3	Czynnie uczestniczy w rozwiązywaniu problemów.				X	

Wskaźnik	Otwartosc i adaptowalnosc					
1	Umie się przystosować do zachodzących zmian.					X
2	Potrafi wybrać odpowiednie metody działania.				X	

Wskaźnik	Latwosc nawiazywania kontaktow					
1	Potrafi nawiązać kontakt z uczniami					X
2	Potrafi nawiązać kontakt z rodzicami				X	

Wskaźnik	Wiedza fachowa z zakresu nauczanego przedmiotu					
1	Posiada wykształcenie zgodne z nauczaniem przedmiotem.					X
2	Bierze udział w kursach i szkoleniach.				X	

Wskaźnik	Znajomosc standardow pracy					
1	Umie wykonywać typowe zadania na danym stanowisku pracy.				X	
2	Wykonuje swoje zadania w sposób ogólnie przyjęty na danym stanowisku pracy.				X	

Wskaźnik	Organizacja pracy					
1	Potrafi planować swoje działania.				X	
2	Potrafi efektywnie wykorzystać czas i środki techniczne.				X	
3	Bierze pod uwagę czynniki zewnętrzne.				X	

Wskaźnik	Ustalanie priorytetów					
1	Umie ustalić, które działania są najistotniejsze.					X
2	Wykonuje działania we właściwej kolejności.				X	

Wskaźnik	Znajomość standardów pracy					
1	Zna przepisy określające obowiązki pracownika.					
2	Stosuje obowiązujące przepisy i regulacje.					
3	Umie wykonywać typowe zadania na danym stanowisku pracy.				X	

Wskaźnik	Dbałość o wizerunek swój i szkoły					
1	Dba o swój pozytywny wizerunek.				X	
2	Kreuje pozytywny wizerunek III LO im. Unii Lubelskiej.				X	

Wskaźnik	Orientacja na klienta (ucznia, rodzica)					
1	Zna i rozumie potrzeby uczniów i rodziców.				X	
2	Stosuje metody i środki umożliwiające realizację ich oczekiwań.				X	

Źródło: opracowanie własne.

## OCENA ZGODNOŚCI POZIOMU FAKTYCZNEGO I POZIOMU POŻĄDANEGO KOMPETENCJI

Na podstawie przygotowanego pożądanego stanu kompetencji przeprowadzono analizę stanu faktycznego kompetencji losowo wybranego nauczyciela.

Oceny stanu pożądanego kompetencji dokonali zgodnie z teorią oceny pracowniczej 360 stopni P. Warda<sup>19</sup> dyrektor, zastępcy dyrektora, przewodniczący zespołu przedmiotowego badanego nauczyciela oraz nauczyciel, którego kompetencje były przedmiotem analizy. Zgromadzone dane wprowadzono do przygotowanego arkusza kalkulacyjnego, a następnie wyliczono średnią. Zebrane wyniki oraz porównanie poziomu faktycznego z poziomem pożądanym przedstawiono w tabeli oraz na wykresach radarowych.

### ANALIZA PRZYPADKU

*Kobieta; 53 lata; staż pracy: 20 lat, 10 miesięcy; stopień awansu zawodowego: nauczyciel dyplomowany*

Tabela 4. Zgodność profilu faktycznego z profilem pożądanym

Kompetencja	Wskaźniki	Poziom faktyczny	Poziom pożądaný	Zgodność
		Średnia	Średnia	
Sumienność i wytrwałość	Wywiązuje się z podjętych obowiązków.	3,0	4,3	69%
	Konsekwentnie dąży do zamierzonego celu.	3,7	3,7	100%
Współpraca w zespole	Potrafi współdziałać z innymi członkami zespołu.	2,7	4,3	62%
	Angażuje się w pracę zespołu.	3,0	3,7	82%
Aktywność i inicjatywa	Potrafi działać w sposób intensywny.	2,7	3,3	80%
	Przedstawia własne pomysły.	2,7	4,0	67%
	Czynnie uczestniczy w rozwiązywaniu problemów.	2,7	3,7	73%
Otwartość i adoptowalność	Umie się przystosować do zachodzących zmian.	3,3	4,3	77%
	Potrafi wybrać odpowiednie metody działania.	3,3	3,7	91%

<sup>19</sup> P. Ward, *op. cit.*



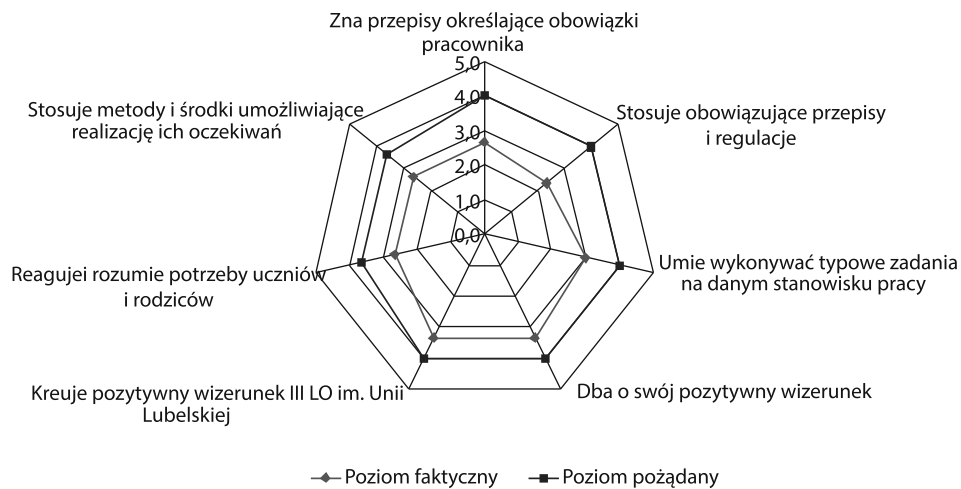
Kompetencja	Wskaźniki	Poziom faktyczny	Poziom pożądaný	Zgodność
		Średnia	Średnia	
Łatwość nawiązywania kontaktów	Potrafi nawiązać kontakt z uczniami.	3,7	4,7	79%
	Potrafi nawiązać kontakt z rodzicami.	2,7	4,3	62%
Wiedza fachowa z zakresu nauczanego przedmiotu	Posiada wykształcenie zgodne z nauczonym przedmiotem.	4,0	4,3	92%
	Bierze udział w kursach i szkoleniach.	2,7	4,3	62%
Organizacja pracy	Potrafi planować swoje działania.	3,0	3,7	82%
	Potrafi efektywnie wykorzystać czas i środki techniczne.	3,0	3,7	82%
	Bierze pod uwagę czynniki zewnętrzne.	1,7	3,7	45%
Ustalanie priorytetów	Umie ustalić, które działania są najistotniejsze.	3,0	4,0	75%
	Wykonuje działania we właściwej kolejności.	3,0	3,7	82%
Znajomość standardów pracy	Zna przepisy określające obowiązki pracownika.	2,7	4,0	67%
	Stosuje obowiązujące przepisy i regulacje.	2,3	4,0	58%
	Umie wykonywać typowe zadania na danym stanowisku pracy.	3,0	4,0	75%
Dbałość o wizerunek swój i szkoły	Dbą o swój pozytywny wizerunek.	3,3	4,0	83%
	Kreuje pozytywny wizerunek III LO im. Unii Lubelskiej.	3,3	4,0	83%
Orientacja na klienta (ucznia, rodzica)	Zna i rozumie potrzeby uczniów i rodziców.	2,7	3,7	73%
	Stosuje metody i środki umożliwiające realizację ich oczekiwań.	2,7	3,7	73%

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 1. Porównanie poziomu faktycznego i pożądanego kompetencji społecznych

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Porównanie poziomu faktycznego i pożądanego kompetencji filmowych

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 3. Porównanie poziomu faktycznego i pożądanego kompetencji firmowych

Źródło: opracowanie własne.

W przedstawionej w postaci wykresów radarowych analizie porównawczej stanu faktycznego oraz pożądanego poszczególnych kompetencji można zaobserwować mocne oraz słabe strony poddanego badaniu nauczyciela.

Dlatego też na podstawie opracowanych wyników zaproponowano, aby nauczyciel wziął udział w następujących szkoleniach:

- kreatywne myślenie i skuteczna komunikacja;
- przestrzeganie dyscypliny pracy, organizacja czasu pracy.

## PODSUMOWANIE

Z przeprowadzonej analizy literatury przedmiotu wynika, że jednym z czynników prawidłowego rozwoju szkoły może być ciągłe rozwijanie lub też wyposażanie pracowników w nowe kompetencje.

W wyniku przeprowadzonych badań własnych opracowano narzędzie pozwalające na podstawie stanu faktycznego oraz pożądanego kompetencji analizować potrzeby szkoleniowe pracowników. Następnie przedstawiono praktyczne zastosowanie narzędzia na przykładzie losowo wybranego nauczyciela przedmiotów ogólnokształcących.

Przygotowane narzędzie pozwoli dyrekcji szkoły określić specyficzne potrzeby szkoleniowe poszczególnych pracowników. Na tej podstawie będzie można stwo-

rzyć indywidualne programy szkoleń, które mogą się stać Indywidualnym Planem Rozwoju Zawodowego Pracownika.

Należy jednak pamiętać, aby stosować hierarchizację ważności potrzeb w dziedzinie kształcenia, analizować koszty szkoleń i wynikające z nich zakładane korzyści. Plany natomiast należy tak sporządzać, by możliwe było reagowanie na nowe potrzeby pojawiające się w ciągu trwania programu<sup>20</sup>.

Projekt można poddać dalszemu rozwojowi poprzez empiryczną weryfikację w innej placówce, a także ewaluację i modyfikowanie wskaźników kompetencji.

## BIBLIOGRAFIA

- Filipowicz G., *Pracownik wyskalowany czyli metody i narzędzia pomiaru kompetencji*, Personel, Warszawa 2012.
- Juszczak S., *Statystyka dla pedagogów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, „Studia Pedagogiczne” 1970, t. 19.
- Kirkpatrick D.L., *Evaluating Training Programs – the Four Levels*, Berett-Koekler, San Francisco 1998.
- Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Matthews J.J., Megginson D., Surtees M., *Rozwój Zasobów Ludzkich*, One Press, Gliwice 2008.
- Mayo A., *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Niemierko B., Ciżkowicz K., *Elementy statystyki w klasycznej teorii testu. Sto terminów i sto zadań testowych*, WSP, Bydgoszcz 1991.
- Phillips J.J., *ROI, czyli zwrot z inwestycji w szkolenia i rozwój kadr*, Impuls, Warszawa 2010.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa 1995.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie jakościowe i ilościowe*, Żak, Warszawa 2001.
- Przybylska I., *Kompetencje społeczno-emocjonalne absolwentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich*, [w:] *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*, red. A. Dudak, K. Klimkowska, A. Różański, Impuls, Kraków 2012.

---

<sup>20</sup> A. Mayo, *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

- Róžański A. *Orientacje edukacyjne menedżerów w warunkach gospodarki post-transformacyjnej*, UMCS, Lublin 2011.
- Róžański A., Kuchinke K.P., Bojar E., *Rozwój zasobów ludzkich. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, Lublin 2008.
- Sidor-Rządowska M., *Zarządzanie kompetencjami – teoria i praktyka, cz. I*, [w:] *Zarządzanie Zmianami*, „Biuletyn POU” 2008.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Śląsk, Katowice 1995.
- Ward P., *Ocena pracownicza 360 stopni metoda sprzężenia zwrotnego*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
- Woodruffe C., *Ośrodki oceny i rozwoju*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.

MARIUSZ BUDZYŃSKI

## **ORGANIZOWANIE PRACY NAUCZYCIELI W LICEUM DLA PODEJMOWANIA PRZEZ UCZNIÓW ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA NAUKĘ. Z DOŚWIADCZEŃ SZKÓŁ ALA (AUTORSKIE LICEA ARTYSTYCZNE I AKADEMICKIE)**

ALA to trzy szkoły: Liceum Ogólnokształcące i Liceum Sztuk Plastycznych, tworzące jeden organizm ALA Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie we Wrocławiu – powstały one 17 lat temu – oraz Liceum Ogólnokształcące ALA w Częstochowie, które w tym roku będzie obchodzić swoje dziesięciolecie. Są to szkoły eksperymentalne. Status ten jest wynikiem poszukiwań takiej formuły szkolnej, która przybliży ją starożytnemu – greckiemu – pojęciu *schole* – „odpoczynek duchowy, polegający na przebywaniu wśród ludzi, którzy wzajemnie są sobie życzliwi, na wspólnym poszukiwaniu prawdy, dzieleniu się nią oraz radości z jej znalezienia”<sup>1</sup>. To również poszukiwanie, odkrywanie i budowanie właściwej funkcji społecznej szkoły. To praca nad wyznaczeniem właściwej granicy między jej oddziaływaniem emancypacyjnym i socjalizacyjnym. To poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: co dzisiaj kryje się pod pojęciem „świadectwo dojrzałości”? Co w tym kontekście oznacza słowo „dojrzałość”?

### **DLACZEGO?**

Do podjęcia takiego zadania skłoniło mnie moje osobiste doświadczenie szkoły. Najpierw jako ucznia, a później jako nauczyciela w różnych typach szkół ponadpodstawowych: liceum, technikum, zasadniczej szkole zawodowej i eksperymentalnym liceum ASSA, ale też czerpanie ze szkolnych doświadczeń moich synów i doświadczeń własnych, jako „ojca uczniów”. Warto przy tym zaznaczyć, że nasze

---

<sup>1</sup> J. Salij OP, Materiały pokonferencyjne Rzecznika Praw Obywatelskich *Strategia wychowania do odpowiedzialności za siebie i społeczeństwo*, Warszawa wrzesień 2004.

osobiste uczniowskie doświadczenie szkoły jest czynnikiem w znacznym stopniu determinującym przyszłą postawę w pracy nauczyciela. To czerpanie z wzorców zachowań nauczycielskich, które dodawały lub odbierały nam, jako uczniom, siły do realizacji szkolnych zadań. Z kolei doświadczenie bycia rodzicem w szkole jest dla mnie niezwykle pouczające w obszarze budowania współpracy z rodzicami moich uczniów.

Tworząc koncepcję ALA, wiedziałem zatem, co mi w szkole przeszkadza i co przede wszystkim należy zmienić, w szczególności w szkole średniej – jest to:

1. Budowanie relacji nauczyciel–uczeń opartej na założeniu, że autorytet nauczyciela wynika z pełnionej funkcji.
2. Przedmiotowe (nieosobowe) traktowanie uczniów, przejawiające się często w braku szacunku i życzliwości.
3. Wykorzystywanie narzędzi pracy nauczyciela takich jak: ocenianie i promowanie jako represyjnych środków sprawowania władzy.
4. Powtarzanie klasy jako swoista kara za niespełnienie wszystkich oczekiwań (wymagań) szkoły.
5. Organizacja pracy w szkole oparta na przymusie, powszechnej kontroli i braku zaufania.
6. Ocenianie „zachowania”, które nie powinno być wyłącznie środkiem do utrzymywania dyscypliny.
7. Selekcyjna rola szkoły, eliminująca uczniów potrzebujących więcej czasu, cierpliwości oraz dostosowania metod do ich specyficznych potrzeb dla osiągnięcia rezultatu.
8. Organizacja nauki z modelu „podającego” zwanego „nauczaniem” na organizowanie procesu uczenia się.

Ponadto uznałem za ważne zwrócenie większej uwagi na zadania wychowawcze szkoły, a zwłaszcza na przygotowanie ucznia do podjęcia dorosłego życia oraz ugruntowanie etycznego systemu wartości.

Nie był to wynik badań wsparty analizą występujących w świecie systemów szkolnych, ale refleksją z własnej praktyki i doświadczeń oraz intuicją. Widzę w tym powrót do źródeł, do tego, co zapisane jest w starożytnym słowie *scholé*. Wymagało to ode mnie zmiany sposobu myślenia o szkole, oderwania się od stereotypu – matrycy – szkoły, jaką kończył prawie każdy z nas. Bezcennym doświadczeniem było uczestnictwo w pierwszych pięciu latach pracy wrocławskiego Liceum ASSA Autorskiej Szkole Samorozwoju. ASSA w swojej koncepcji i praktyce radykalnie zrywała z tradycyjnym kształtem szkoły, rezygnując całkowicie z systemu klasowo-lekcyjnego, obowiązkowego uczestnictwa w zajęciach, oceniania, promowania w toku nauki. Pozostawiła do dyspozycji ucznia – nauczyciela (raczej w roli konsultanta i organizatora sytuacji edukacyjnych niż źródła wiedzy) podstawę programową, dowolne podręczniki, wymagania na

zaliczenie poszczególnych przedmiotów, jakie występowały w planie nauczania szkoły publicznej.

To praca w ASSA pokazała mi, że nauka w zupełnie innych warunkach, nawet tak wielkiej swobody, jest możliwa. Dostrzegłem też, że uczniowie zdecydowanie chętniej w niej uczestniczą i wykazują dużo inicjatywy, że wynoszą z tej niełatwej dla nich sytuacji cenne doświadczenia przydatne w życiu dorosłym. To, z czym nie mogłem zgodzić się w ASSA, to „antypedagogiczne” ustawienie pracy nauczyciela i wynikający z założeń koncepcji tej szkoły „zakaz” wpływu wychowawczego.

Pracując nad systemem edukacyjnym ALA, założyłem utrzymanie możliwie wielu elementów występujących w tradycyjnej szkole. Moim zadaniem było przekształcenie ich w taki sposób, aby nie mogły być używane jako narzędzia represji w systemie szkoły czy też w rękach konkretnego nauczyciela. Przez nadanie im nowego charakteru te same instrumenty (np. ocenianie) nabrały wymiaru zdecydowanie wspierającego ucznia w jego szkolnej pracy. Praca nauczycieli zmieniła charakter – można to określić jako zmianę polegającą na tym, że odchodzimy od „pracy z uczniem” na rzecz „budowania współpracy z uczniem”. Od 1998 roku, po spotkaniu z ks. prof. Januszem Tarnowskim, naszą pracę oparliśmy na dwóch definicjach:

„Wychowania” – sformułowanej przez prof. Tarnowskiego – „to całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej **zwłaszcza przez interakcję** urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo”<sup>2</sup>;

oraz „Nauczania” – sformułowanej przeze mnie na podstawie definicji wychowania: nauczanie to „zadanie pedagogiczne polegające na doborze odpowiednich sposobów i wywołaniu procesów pomagających istocie ludzkiej (...) urzeczywistniać zdolności, rozwijać umiejętności oraz nabywać wiedzę”.

Idąc tym tokiem myślenia, koncepcję szkół ALA i pracę nauczycieli oparłem na dwóch filarach:

- I. RELACJACH – pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego, kształtowanych zgodnie z zapisem w statutach szkół:  
Celem szkoły jest również wychowanie do miłości, wartości i odpowiedzialności poprzez:
  - a) budowanie życia szkoły na zasadzie dialogu (według Martina Bubera);
  - b) nadanie szkole charakteru wspólnoty;
  - c) stwarzanie uczniom warunków do podejmowania ważnych życiowych decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności;
  - d) wypracowywanie postawy współodczuwania, niesienia pomocy i podejmowania współpracy<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, ADAM, Warszawa 2009.

<sup>3</sup> Statuty szkół ALA §2.3.



II. ZINDYWIDUALIZOWANYM TOKU NAUKI – czyli taka konstrukcja toku nauki, która umożliwi jego dostosowanie do osobistych predyspozycji ucznia, oraz inicjujący proces przejmowania przez ucznia odpowiedzialności za planowanie i realizację procesu edukacyjnego<sup>4</sup>.

## DLA KOGO?

Tworząc Szkoły ALA, miałem świadomość, że ta propozycja będzie adresowana w szczególności do uczniów poszukujących szkoły udzielającej wsparcia w znalezieniu własnej drogi rozwoju, że może też być ratunkiem dla wielu indywidualistów, a w szczególności krytycznych i kontestujących szkołę uczniów.

Reforma wprowadzająca do polskich szkół egzaminy zewnętrzne wywołała zjawisko budowania ich rankingów na podstawie tego pozornie obiektywnego, co do jakości pracy szkoły, wyniku. Rankingi te w połączeniu z zachodzącym procesem urynkwienia szkolnictwa ponadgimnazjalnego, zwłaszcza w obliczu niżu demograficznego, zaowocowały wzmocnieniem selekcyjnej funkcji szkoły średniej. Szkoły, walcząc o swoją pozycję, coraz częściej decydują się na eliminowanie uczniów nierokujących zdania „matury” na oczekiwanym poziomie, nawet w trakcie realizacji klasy programowo najwyższej. Wskazuje na to zwiększona w ostatnich latach liczba uczniów starających się o przyjęcie do Liceum Ogólnokształcącego ALA w ciągu roku szkolnego. Szczególnie po zakończeniu klasyfikacji po pierwszym semestrze. Uczniowie decydują się na zmianę szkoły w trzeciej klasie w wyniku presji psychicznej lub wprost z powodu komunikatu o perspektywie niedopuszczenia do „matury” lub ocen niedostatecznych w klasyfikacji śródrocznej. Zdarzają się też takie sytuacje, jak w jednym z wrocławskich liceów – uczniowi o słabszych możliwościach intelektualnych, przed rozpoczęciem roku szkolnego w klasie trzeciej zakomunikowano, że może kontynuować naukę w tej szkole pod warunkiem podpisania zobowiązania, że nie będzie przystępował do egzaminu maturalnego.

W latach 1995–2003 do LO w ciągu roku szkolnego przyjmowaliśmy około 10–12 uczniów. W ostatnich latach liczba ta przekroczyła 25, w tym wielu trzecioklasistów.

Zastanawiając się nad przyczynami takiego wzrostu zainteresowania naszą szkołą, poddałem analizie informacje uzyskane podczas rozmów wstępnych z uczniami decydującymi się na zmianę szkoły w ciągu trwania roku szkolnego.

Uczniowie w trakcie odbywanych rozmów wstępnych, pytani o powody zmiany szkoły i o to, dlaczego wybierają ALA, jako przyczyny podają:

---

<sup>4</sup> Ibidem, §5.

- zainteresowania (humanistyczny, artystyczny kierunek szkoły) – część przychodzących, zwłaszcza w pierwszej lub z początkiem drugiej klasy, wspomina, że mimo iż deklarowali chęć nauki w klasie humanistycznej, w wyniku naboru zostali skierowani do klas informatycznych lub z rozszerzonymi przedmiotami ścisłymi. To często było początkiem konfliktów z nauczycielami przedmiotów ścisłych, być może niezorientowanych i nierozumiejących tej sytuacji, i co za tym idzie, złych ocen;
- przeżywany w szkole stres, przechodzący w niechęć do chodzenia do szkoły i wagarowanie lub choroby wymagające dłuższego leczenia, często fobie szkolne, depresje;
- niezwracanie uwagi na cechy psychofizyczne ucznia, stawianie zbyt wysokich wymagań, niepozwalanie na różne – zależnie od uzdolnień i zainteresowań – zaangażowanie ucznia w realizację poszczególnych przedmiotów;
- brak zgody szkoły na intensywne rozwijanie się ucznia poza nią (szkoła muzyczna, sport wyczynowy);
- poczucie krzywdy wynikające z oceniania;
- poniżające traktowanie uczniów przez nauczycieli;
- poniżające traktowanie uczniów przez rówieśników;
- zagrożenie powtarzaniem klasy;
- ogólnie kłopoty z nauką i zachowaniem, wywołane też czasem uzależnieniem od alkoholu i narkotyków.

Na podstawie tych wypowiedzi można doszukać się przyczyn zmiany szkoły, mających swoje źródło w niespełnionych potrzebach, takich jak:

- potrzeba niezależności wynikająca z naturalnego cyklu rozwojowego oraz wpisane w człowieczeństwo poczucie godności, czyli potrzeba szacunku, a zatem ucieczka przed represyjnym systemem opartym na braku zaufania i powszechnej kontroli, połączonym z wymogiem bezrefleksyjnego posłuszeństwa, i w razie niespełnienia oczekiwań nauczycieli, „autorytetów z urzędu” – konsekwencjami naruszającymi poczucie uczniowskiej godności;
- u uczniów bardzo zdolnych i zmotywowanych potrzeba indywidualizacji nauki w celu wyraźnie ukierunkowanego przygotowania się do studiów wyższych, czasem też skrócenia czasu nauki;
- u uczniów z uzdolnieniami artystycznymi potrzeba rozwijania własnych zainteresowań i zdolności oraz dostosowanie wymagań programu ogólnokształcącego do specyfiki tych uzdolnień;
- potrzeba wsparcia, doceniania i zauważania postępów, w szczególności u uczniów mających niskie poczucie własnej wartości;
- u uczniów z dysfunkcjami i chorobami potrzeba dostosowania programu i toku nauki do ich specyficznej sytuacji.

Czy można dokonać charakterystyki uczniów przychodzących do ALA po doświadczeniach w innych szkołach licealnych? Pewnie tak, należy jednak pamiętać, że każda z uczennic i każdy z uczniów to swoista osobowość i historia, i że wszelkie przyjęte uogólnienia, jeżeli je odnieść potem do konkretnej osoby, nie będą trafne. Można powiedzieć, że są oni:

- indywidualistami, z dużym poczuciem niezależności, posiadającymi własne wizje swojego życia i chcącymi realizować te wizje pomimo niesprzyjających realiów, a często manifestacyjnie przeciw nim;
- ale też obarczeni różnymi dysfunkcjami, chorobami mającymi swoje źródło często w stresie szkolnym, a w związku z tym zagubieni, z dużą potrzebą akceptacji i bezpośredniego zainteresowania;
- mają przeważnie zainteresowania i uzdolnienia humanistyczne i artystyczne, ale nierzadki jest też brak odkrytych uzdolnień i zainteresowań;
- zdarzają się uczniowie (często kierowani przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne) ze stwierdzeniem wydolności intelektualnej na granicy normy, których wrażliwość (inteligencja emocjonalna) nie pozwala na naukę w środowisku szkoły zawodowej.

Większość tych uczniów nosiła w sobie potrzebę nauki w innej szkole już wcześniej. Niestety średni status finansowy polskiej rodziny powoduje, że ciągle zasadniczym kryterium wyboru szkoły jest to, czy jest ona płatna, czy nie, i w związku z tym do większości szkół niepublicznych trafiają najczęściej uczniowie z ograniczonymi szansami na miejsce w szkole publicznej, lub po refleksji, że w warunkach nauki, jakie tworzy przeciętna szkoła publiczna, trudno będzie im się odnaleźć.

Analiza wpisów w księdze uczniów wrocławskiego liceum ogólnokształcącego od 1995 roku i badania ankietowe przeprowadzone wśród absolwentów pokazują, że:

- do ALA przyszło po doświadczeniach innego liceum – 61%;
- spośród nich ukończyło szkołę z sukcesem – 76%.

## JAK?

Wybór ALA otwiera przed uczniem inną rzeczywistość szkolną. W wielu sprawach związanych z organizacją nauki może, a nawet jest zobowiązany, podejmować ważne, wiążące decyzje:

- o wyborze tutora-opiekuna, który będzie grał rolę przewodnika i doradcy, pełniąc funkcję podobną do wychowawcy klasy w szkole tradycyjnej. Jeżeli współpraca z różnych względów nie będzie się układała pomyślnie, będzie mógł zmienić tutora;

- o wyborze kierunku kształcenia i związanych z nim przedmiotów dodatkowych;
- o wyborze grupy zajęciowej z języka obcego, o odpowiednim dla niego stopniu zaawansowania;
- o wyborze rozszerzenia przedmiotów ze świadomością, że przedmioty, które nie są zgodne z ukierunkowaniem szkoły, mogą być rozszerzone w wyniku jego nauki własnej pod opieką nauczyciela z możliwością konsultacji;
- o poziomie realizacji każdego przedmiotu, z ustaleniem z nauczycielem wymagań co do wiedzy i umiejętności, które umożliwią mu opanowanie tego przedmiotu na wybranym poziomie kompetencji;
- z początkiem każdego semestru o zakresie materiału, jaki zamierza w tym czasie zrealizować (dokument „semestralny plan pracy” ma formę kontraktu podpisanego przez ucznia i tutora-opiekuna);
- o uczęszczaniu lub nieuczęszczaniu na zajęcia z danego przedmiotu;
- o terminach sprawdzianów – ustalić z nauczycielem formę i zakres sprawdzianu wiedzy i umiejętności z danego przedmiotu, ponieważ sprawdzanie wiedzy i umiejętności jest w ALA zadaniem ucznia, a nie nauczyciela, i w czasie zajęć nie przewiduje się czasu na „odpytywanie”.

Poza tym:

- po zakończeniu sprawdzianu wiedzy i umiejętności zaproponować spodziewaną, czy raczej oczekiwaną ocenę, a w razie niezgodności z oceną nauczyciela odbyć rozmowę o wyznaczeniu materiału uzupełniającego, którego realizacja umożliwi uzyskanie oczekiwanej oceny;
- na zakończenie semestru, na podstawie podpisanego kontraktu „plan pracy w semestrze”, dokonać podsumowania pracy oraz autorefleksji nad sukcesami i niepowodzeniami w pracy z określeniem ich źródeł;
- na podstawie analizy kart „twórcze zmagania z sobą” oraz „autorefleksja nad minionym semestrem” zaproponować na zakończenie semestru ocenę z zachowania;
- w razie nieuzyskania ocen cząstkowych potwierdzających realizację całości materiału i nieuzyskaniu semestralnej oceny klasyfikacyjnej podjąć decyzję o przystąpieniu do egzaminu klasyfikacyjnego lub przeniesieniu realizacji tego materiału na kolejny semestr;
- w przypadku nieotrzymania promocji do klasy programowo wyższej podjąć decyzję o trybie nadrobienia zaległości (rozłożenia zaległego materiału w pozostałym czasie nauki) lub podjąć decyzję o przedłużeniu czasu nauki.

Ostatnia wymieniona powinność wskazuje wyraźnie na ważny element oddziaływania w sferze wychowawczej, jakim jest ponoszenie konsekwencji. Okazję do ponoszenia konsekwencji daje zawsze niewykonanie podjętego zadania. Reakcją „szkoły” na „zachowanie negatywne” nie jest „kara”, lecz pozwolenie na

odczucie skutków własnego błędnego działania lub (co zdarza się częściej) zaniechania działania. Przykładowe konsekwencje zaniedbań w sferze nauki to:

- niższa ocena od planowanej;
- oczekiwanie na możliwość sprawdzenia wiedzy i umiejętności (zaliczenia) w długich kolejkach pod koniec semestru;
- zdawanie egzaminu klasyfikacyjnego;
- brak promocji;
- wydłużenie czasu nauki;
- konieczność odejścia ze szkoły.

Wymienione uprawnienia, a tak naprawdę poważne obowiązki, podejmuje uczeń w atmosferze bardzo życzliwego wsparcia ze strony nauczycieli i często rodziców. W pierwszych dniach pobytu w szkole uczeń odbywa liczne indywidualne rozmowy z tutorem-opiekunem, pedagogiem i dyrekcją szkoły. Ich zadaniem jest uświadomienie uczniowi, że problem uczenia się w ALA nie polega na przychodzeniu do szkoły i poddawaniu się nauczycielskiemu nauczaniu, ale że podstawowym wykonawcą tego zadania jest sam uczeń. Dowiaduje się też, że w każdej sprawie od wszystkich osób pracujących w szkole, a w szczególności od nauczycieli, otrzyma zawsze jak najdalej idącą pomoc i wsparcie.

Przed uczniem pojawia się więc wiele możliwości dokonywania wyborów, podejmowania decyzji, ale też odpowiedzialność za ich wykonanie. Ponieważ zadania te są mocno związane z wewnętrznym przeżyciem podejmowania decyzji, owocują zwiększeniem aktywności, planowaniem zadań w czasie i dążeniem do terminowego ich wykonywania. Wynikiem tego układu są liczne doświadczenia, tak pozytywne, jak i negatywne, które po refleksji pozwalają na ciągłe doskonalenie swojej drogi edukacyjnej i przejmowanie odpowiedzialności za jej realizację.

Dużą wartością dla późniejszego życia jest dostrzeżenie możliwości, doświadczenie, a z czasem nabycie umiejętności samodzielnej nauki.

Dla przejmowania przez ucznia odpowiedzialności za naukę i ogólnie wzrostu odpowiedzialności ważne jest tworzenie odpowiedniego dla niego klimatu – atmosfery współpracy i zaufania w całym środowisku szkolnym. Aby taki klimat mógł się między uczniami i nauczycielami pojawić, musi on wcześniej zaistnieć pomiędzy dyrekcją, całą kadrą kierowniczą oraz wszystkimi pracownikami i współpracownikami szkoły. Klimat wzajemnego szacunku i zaufania, czyli współpracy pozbawionej elementu nieustannej i powszechnej kontroli i rywalizacji, jest apelem do odpowiedzialności człowieka, umożliwia jej realizację i stały wzrost. Sądzę, że zjawisko niskiej odpowiedzialności jest skutkiem powszechnie przyjętego modelu pracy, opartego właśnie na braku zaufania i nieustannej kontroli. Również zgoda na popełnianie błędów i ponoszenie ich konsekwencji jest ważnym czynnikiem uczącym.

Pomocą w tworzeniu klimatu odpowiedzialności i zaufania jest dążenie do przyjęcia w całym środowisku naszej szkoły postawy życia w dialogu personalnym. Dialogu pojmowanym nie jako technika porozumiewania się, ale jako międzyosobowa relacja polegająca na nieustannej wzajemnej wymianie dóbr – wzajemnym obdarowywaniu się: czasem, życzliwością, współpracą, zaufaniem. Wzorujemy się w tym na założeniach filozofii dialogu M. Bubera oraz chrześcijańskiej pedagogice personalno-egzystencjalnej J. Tarnowskiego.

Dialog w edukacji to również otwartość na inicjatywę ucznia i tworzenie sprzyjających jej rozwojowi sytuacji, na przykład:

- uczniowie mają dostęp do pracowni poza zajęciami, mogą w nich organizować spontaniczne i planowane spotkania grup uczniowskich i korzystać w pełni z ich wyposażenia;
- uczniowie mają wstęp na zajęcia wszystkich grup zajęciowych, niezależnie od administracyjnego przypisania, jedynym warunkiem jest zaangażowane uczestnictwo, czasem zgoda grupy. Często zdarza się, że uczniowie uczestniczą w zajęciach działającego w tym samym budynku studium plastycznego „Abrys”, jak również Akademii Sztuki Trzeciego Wieku;
- jeżeli grupa uczniów (6 osób) zdecyduje się na poznanie jakiegoś działu spoza programu szkolnego, szkoła zorganizuje takie zajęcia (np. z archeologii).

## CZY WARTO?

Monitorowanie wyników pracy w szkołach ALA prowadzone jest systematycznie od momentu, kiedy w szkole pojawili się pierwsi absolwenci. W tej swoistej ewaluacji uczestniczą wszyscy absolwenci szkoły poprzez wypełnianie ankiety. Analiza ankiet służy bieżącej poprawie jakości funkcjonowania szkoły oraz zbieraniu informacji na temat wychowawczo-edukacyjnej skuteczności systemu nauki w ALA.

W ankietach, o których była już mowa, pytamy też naszych absolwentów o to, czy nabycie przez nich pewnych sprawności było związane z nauką w ALA? Pytania te zostały postawione ze względu na potrzebę zbadania wpływu szkoły na rozwój samodzielności i odpowiedzialności ucznia oraz „dojrzałości” do podjęcia studiów wyższych i pracy. Pytania zostały opracowane na podstawie zadań postawionych szkole ponadgimnazjalnej w sferze oddziaływań wychowawczych w obowiązujących do tego roku szkolnego podstawach programowych.

Nauczyciele tworzą uczniom warunki do nabywania następujących umiejętności:

- 1) planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, przyjmowania za nią odpowiedzialności;

- 2) skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego punktu widzenia i uwzględniania poglądów innych ludzi, poprawnego posługiwania się językiem ojczystym, przygotowywania do wystąpień publicznych;
- 3) efektywnego współdziałania w zespole, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, skutecznego działania na gruncie zachowania obowiązujących norm;
- 4) rozwiązywania problemów w twórczy sposób;
- (...)
- 8) przyswajania sobie metod i technik negocyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych.

### i dalej

W swojej pracy wychowawczej nauczyciele wspierają rodziców w realizacji ich zadań wychowawczych, tak aby umożliwiać uczniom przejmowanie odpowiedzialności za własne życie i rozwój osobowy. Nauczyciele tworzą w szkole środowisko sprzyjające zarówno wszechstronnemu rozwojowi osobowemu uczniów (w wymiarze fizycznym – w tym zdrowotnym, psychicznym, intelektualnym, moralnym i duchowym), jak i ich rozwojowi społecznemu, wspierając przy tym:

- 1) rozwijanie dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna w świecie;
- 2) poczucie użyteczności zarówno poszczególnych przedmiotów nauczania, jak i całej edukacji na danym etapie;
- 3) dążenie do dobra w jego wymiarze indywidualnym i społecznym, umiejętne godzenie dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialności za siebie z odpowiedzialnością za innych, wolności własnej z wolnością innych;
- 4) poszukiwanie, odkrywanie i dążenie na drodze rzetelnej pracy do osiągnięcia wielkich celów życiowych i wartości ważnych dla odnalezienia własnego miejsca w świecie;
- 5) przygotowywanie się do życia w rodzinie, w społeczności lokalnej i w państwie;
- 6) dążenie do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości;
- 7) kształtowanie w sobie postawy dialogu, umiejętności słuchania innych i rozumienia ich poglądów<sup>5</sup>.

Potwierdzenie konstrukcji ankiety w zakresie doboru kompetencji świadczących o rozwoju samodzielności, można znaleźć w artykułach Barbary Pilipczuk<sup>6</sup> oraz Janiny Świrko-Pilipczuk<sup>7</sup>.

Wyniki ankiety przedstawiono w Tabelach 1, 2 i 3.

---

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. Dz.U. 2002/51/458, 2003/210/2041, 2005/19/165), w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

<sup>6</sup> B. Pilipczuk, *Samodzielność uczniów*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 9.

<sup>7</sup> J. Świrko-Pilipczuk, *Samodzielność jako cel i zasada kształcenia oraz przedmiot świadomości nauczycieli*, Edukacyjne dyskursy, [http:// ip.univ.szczecin.pl/~edipp](http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp).

Tabela 1. W szkole ALA nabrałem (zaznacz odpowiednio)

Lp.		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Trudno powiedzieć
1	Wiary w siebie	44	40	8	8
2	Umiejętności zgodnej współpracy	16	64	12	8
3	Otwartości i życzliwości dla innych	48	38	12	2
4	Umiejętności pokonywania trudności	44	46	8	2
5	Umiejętności wyrażania własnego zdania	48	34	12	6
6	Umiejętności wyboru swojej drogi życiowej	46	38	10	6
7	Umiejętności realizacji przyjętych zadań	42	44	12	2
8	Umiejętności samodzielnego twórczego myślenia	40	46	8	6
9	Szacunku dla pracy innych	46	40	10	4
10	Poszanowania innych postaw i poglądów	47	40	9	4
11	Umiejętności planowania zajęć	49	37	10	4
12	Odpowiedzialności za swoje decyzje	69	25	6	0
13	Systematyczności	24	33	31	12
14	Wrażliwości i odpowiedzialności za innych	40	22	20	18
15	Umiejętności podejmowania decyzji	40	49	4	7
16	Samodzielności	65	28	5	2
17	Umiejętności samodzielnego uczenia się	63	28	6	3

Źródło: opracowanie własne.

Warto przyrzeć się też samopoczuciu uczniów, spędzających w szkole znaczącą część swojego czasu. Uczniowie odpowiadali na pytanie zawarte w Tabeli 2.

Tabela 2. W szkole czułem/łam się (zaznacz odpowiednio)

	w %	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko	Wcale
1	Zadowolony	30	46	20	2	2	0
2	Spokojny	22	44	28	6	0	0
3	Poniżony	0	2	8	10	16	64



	w %	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko	Wcale
4	Zdenerwowany	8	10	20	24	16	22
5	Zastraszony	0	0	4	2	6	88
6	Dowartościowany	14	32	40	14	0	0
7	Spięty	10	10	26	20	16	18
8	Mądry	26	38	20	8	2	6
9	Zlekceważony	4	2	14	12	32	36
10	Radosny	40	46	12	2	0	0
11	Samotny	2	10	22	8	26	32
12	Zaciekawiony	14	46	26	10	0	4
13	Śpiący	20	12	38	14	2	14
14	Doceniony	22	36	32	10	0	0
15	Gorszy	2	4	6	6	25	57
16	Zdolny	20	46	20	10	2	2
17	Skrzywdzony	0	2	6	6	20	66
18	Szanowany	36	46	16	0	0	2
19	Znudzony	6	8	38	18	12	18
20	Lubiany	36	46	16	0	2	0
21	Ignorowany	2	6	16	10	28	38
22	Zły	8	6	16	16	20	34
23	Szczęśliwy	34	44	20	2	0	0
24	Rozluźniony	46	38	12	4	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Znaczące dla otrzymania pełniejszego obrazu funkcjonowania ALA są też odpowiedzi na zawarte w ankietach pytania, a raczej – otwarte zadania – postawione w formie niedokończonego zdania. I tak:

1. Do określenia „Najbardziej doceniam w ALA” – dołączono słowa:
  - nauczycieli;
  - podejście do uczniów;
  - sposób nauki;
  - dobrą atmosferę;

- normalność;
  - możliwość bycia sobą;
  - że uczy odpowiedzialności.
2. Do określenia „W ALA nauczyłem się” dodano:
- samodzielności;
  - wiary w siebie;
  - samodyscypliny;
  - organizacji czasu;
  - odpowiedzialności;
  - polegać na sobie;
  - cierpliwości;
  - samodzielnego uczenia się;
  - tolerancji;
  - dobrych relacji.
3. Słowa „Nauczyciele w ALA” uzupełniono wyrażeniami:
- wszyscy w porządku;
  - dobrze nastawieni do uczniów;
  - są pomocni;
  - nie traktują uczniów przedmiotowo;
  - sympatyczni;
  - najlepsi, jakich spotkałem;
  - przyjaciele;
  - otwarci;
  - zależy im na rozwoju ucznia.

Tabela 3. Jaki sposób nauki najbardziej Ci odpowiadał?

Na lekcjach w szkole	Samodzielnie w domu	Na korepetycjach	Na zajęciach fakultatywnych	Z kolegą, koleżanką	Na kursie	Inne formy – jakie?
20	34	10	3	8	2	0

Źródło: opracowanie własne.

W minionych latach przeprowadzono też sondaże ankietowe wśród absolwentów poprzednich lat i ich rodziców. Interesował nas problem skuteczności szkoły w oddziaływaniu na dalszą drogę życia oraz spojrzenie absolwentów na szkołę z perspektywy czasu. Spośród badanych absolwentów 73% zauważyło wyraźną zmianę w swoim życiu, której źródłem była nauka w ALA.

➤ Na pytanie dodatkowe „Dlaczego [zauważyli taką zmianę]?”, najczęściej udzielali odpowiedzi:

- |   |                                |
|---|--------------------------------|
| - uwierzyłem w siebie;  | - nabrałam odwagi życiowej;    |
| - wzrosła moja odpowiedzialność;                              | - stałam się bardziej otwarta; |
| - uzyskałem samodzielność;                                    | - odkryłem swoje możliwości;   |
| - doceniłem samodzielną pracę;                                | - nabrałem wiary w ludzi;      |
| - chciałem, żeby moje dzieci trafiły kiedyś do takiej szkoły; | - uwierzyłam w sprawiedliwość; |

➤ i pojedyncze, ale bardzo wymowne:

- |   |   |
|---|---|
| - nauczyłem się cenić i szanować innych;                    | - pokonałam nieśmiałość;                                    |
| - wydorosłałem;   | - zaszło we mnie wiele zmian;                               |
| - zmieniłem podejście do nauki;                             | - zrozumiałem, że nie należy zaniedbywać własnych talentów; |
| - wyszedłem na prostą (z problemów);                        | - zaczęłam dbać o rozwój osobisty;                          |
| - doceniłam kreatywność;                                    | - stałem się tolerancyjny;                                  |
| - uświadomiłem sobie możliwość kierowania własnym rozwojem; | - stałam się optymistką;                                    |
|   | - odzyskałam motywację do życia;                            |
|   | - stałem się bardziej kreatywny.                            |

Spośród badanych rodziców absolwentów 78% zauważyło, że system szkoły ALA znacząco wpłynął na rozwój ich dziecka.

➤ Na pytanie dodatkowe „Co takiego się zdarzyło?” najczęściej odpowiadali:

- |  |                               |
|--|-------------------------------|
| - wzrosła samodzielność;                     | - dziecko uwierzyło w siebie; |
| - dziecko stało się bardziej otwarte;        | - rozwinęło zainteresowania;  |
| - uspokoiło się;                             | - zaczęło sobie radzić;       |
| - chętnie chodziło do szkoły;                | - wzrosła odpowiedzialność.   |
| - zauważyłem rozwój zdolności artystycznych; |                               |

➤ i pojedyncze, ale warte przytoczenia:

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| - wzrosła aktywność;                  | - wykształcił się nawyk systematyczności i obowiązkowości; |
| - chętnie wstawał rano;               | - chętnie się uczył;                                       |
| - lepiej przyswajał wiedzę;           | - był zadowolony;  |
| - dobre przygotowanie do studiów;     | - nie sprawiał problemów.                                  |
| - niepotrzebne stały się korepetycje; |  |

Analiza danych zawartych w ankietach pozwala na sformułowanie wniosku, że zaproponowany w ALA system edukacji spełnia oczekiwania zarówno uczącej się młodzieży, jak i ich rodziców oraz wyraźnie przyczynia się do budowania dojrzałości osobowej ułatwiającej rozpoczęcie kolejnego etapu wchodzenia w dorosłe życie – czy to będzie dalsza edukacja, czy praca. Przeprowadzone sondaże pozwoliły również odpowiedzieć pozytywnie na pytanie o realizację zadań wychowawczych określonych w podstawie programowej. Zweryfikowały też pozytywne założenia, na których została zbudowana koncepcja działania szkoły.

#### **Nasze najważniejsze osiągnięcia to:**

- wzrost samodzielności i odpowiedzialności;
- wzrost poczucia własnej wartości;
- umiejętność samooceny;
- odbudowanie ciekawości poznawczej;
- umiejętność samodzielnej nauki;
- wzrost życiowej odwagi (wypowiadanie się i działanie);
- umiejętność budowania prawidłowych relacji;
- duża tolerancja na szeroko pojętą „inność”.

#### **Nasze niepowodzenia i ich przyczyny**

Nie jest tak, że wszyscy uczniowie pojawiający się w ALA odnoszą sukces – prawie jedna czwarta z przychodzących do ALA po doświadczeniach innej szkoły niestety nie kończy szkoły. Jakie są tego przyczyny? To bardzo ciekawe zjawisko, mogące stanowić osobny problem badawczy. Moje obserwacje i rozmowy wskazują przede wszystkim na:

- wyuczoną bezradność wobec zadania uczenia się;
- bezwolność, niezdolność do podejmowania działania;
- totalną niechęć do nauki połączoną z buntem przeciw rodzicom i szkole;
- spowodowane jest to często autorytarnymi decyzjami i przymusem ze strony rodziców;
- chorobliwy lęk przed szkołą, depresje;
- zaawansowane uzależnienie i brak woli leczenia.

#### **Poza wnioskami z przedstawionych badań nasze obserwacje i doświadczenia pozwalają na stwierdzenie, że:**

- uczniowie z poważnymi dysfunkcjami radzą sobie z nauką w liceum, jeżeli im się pozwoli na pracę w swoistym dla nich tempie, bez zewnętrznego nacisku;
- uczniowie przychodzący z ocenami z zachowania niższymi niż poprawna nie sprawiają kłopotów, których można by się spodziewać;

- uczniowie przychodzący do ALA po doświadczeniach w innych liceach szybciej adaptują się do systemu, jaki oferuje ALA, niż uczniowie, dla których ALA jest szkołą pierwszego wyboru;
- stosunkowo niewielu uczniów korzysta ze swobód oferowanych w systemie ALA (możliwość nieuczestniczenia w zajęciach czy budowanie innego planu nauki niż proponowany przez szkołę);
- rezultaty pracy w systemie ALA są zdecydowanie korzystne dla rozwoju kreatywności i niezależności w wypowiedzi słownej czy różnie realizowanej artystycznej.

W celu dalszej weryfikacji skuteczności „systemu ALA” podjąłem również badania metodą narracyjną. Na podstawie analizy 14 „opowieści o mojej drodze szkolnej” przypadkowo dobranych absolwentów mogę przedstawić pierwsze wnioski:

1. Co zyskali dzięki nauce w ALA?
  - mają łatwiejszą sytuację na studiach niż ich koledzy po zwyczajnych liceach;
  - uzyskują lepsze wyniki w czasie studiów, niż mogłaby na to wskazywać ich wcześniejsza droga edukacyjna;
  - nasi absolwenci są bardziej samodzielni i odpowiedzialni;
  - mają poczucie własnej wartości;
  - z tego powodu są bardziej otwarci na świat zewnętrzny i problemy innych.
2. Co było dla nich w szkole najważniejsze?
  - osobowe relacje – „zauważenie człowieka”;
  - dostosowywanie się szkoły do możliwości i potrzeb ucznia;
  - możliwość realizacji własnych planów życiowych.

Dlaczego uczniowie odnajdują swoje miejsce w ALA? Odpowiem, parafrazując prof. Aleksandra Nalaskowskiego. Uwzględniając to, że szkoła ponadgimnazjalna działa w warunkach obowiązku nauki (przymusu szkolnego), działanie takie (jak w ALA) jest też stworzeniem uczniowi „pola wyboru co do sposobu jej [nauki] realizacji” oraz „uwalnianiem jednostki od tego, co zawarte w tej sytuacji jako konieczne, do tego, co okazuje się w jej świadomości jako możliwe”<sup>8</sup>.

Te słowa zdają się odpowiedzią na postawione pytanie. Nie można jednak odczytywać ich jako „sposobu na ucznia”; prawdziwe udzielanie uczniowi wolności w tym okresie rozwoju jest sprawą konieczną do rozwinięcia postawy samowychowania. Negowanie tej prawdy, jak napisał prof. Feliks Bednarski OP, „stanowi przejaw lęku przed wolnością oraz uniemożliwia właściwe wychowanie młodzieży do osobistego wyboru i podejmowania odpowiedzialności za swe czyny”<sup>9</sup>.

Na ogół uczniowska potrzeba rozwoju niezależności i samodzielności napotyka w szkole przeszkodę wspomnianego „nauczycielskiego lęku przed udzieleniem wol-

<sup>8</sup> A. Nalaskowski,  *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, UMK, Toruń 1989, s. 11.

<sup>9</sup> F. Bednarski OP,  *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Papieski Instytut Studiów Kościelnych, Rzym 1976, s. 55.

ności”, ale też potrzeby nauczycielskiej dominacji spełnionej w uczniowskim posłuszeństwie (postrzeganym często jako podstawowa wartość w wychowaniu). Sytuacja ta jest podstawą kształtowania się postawy buntu i kontestacji. Kiedy możliwość podejmowania decyzji przez ucznia ogranicza się do kwestii „uczyć się” lub „nie uczyć się”, a właściwie „poddawać się nauczaniu” lub „nie poddawać się nauczaniu”, jedyną szansą na realizację potrzeby niezależności jest wystąpienie przeciw oczekiwaniom nauczycieli i rodziców – czyli niepoddawanie się temu procesowi. Postawa ta wyraża się w kontestowaniu nakazów, wymogów, oczekiwań i skutkuje ucieczką ze szkoły, czyli okazjonalnymi lub permanentnymi wagarami.

## **CZY TO MOŻLIWE POZA ALA?**

Innowacyjne rozwiązania stosowane w ALA dotyczą głównie dwóch obszarów. Pierwszy to program oddziaływania wychowawczego poprzez indywidualny system opieki nazywany tutoringiem wychowawczo-rozwojowym. Drugi to realizacja zadań dydaktycznych w zmienionej organizacji zajęć szkolnych oraz sprawdzania wiedzy i umiejętności. W ostatnich latach często spotykam się z nauczycielami różnych szkół podczas prowadzonych przeze mnie kursów w zakresie tutoringu szkolnego. Prowadząc warsztaty, czasem odnoszę się do swoich doświadczeń z ALA. Pojawiają się wtedy pytania, czy można podobnie pracować w masowej szkole publicznej. Często odwracam pytanie i to, co słyszę od uczestników moich warsztatów, brzmi: „W niedużej szkole niepublicznej i w dodatku eksperymentalnej to się da, ale w masowej publicznej jest to niemożliwe”.

Widząc dobre efekty, jakie przynosi system ALA w rozwoju ucznia, postanowiłem podjąć działania, które umożliwią dzielenie się moim doświadczeniem. W 2008 roku zaproponowałem wprowadzenie tutorskiej metody wychowania, ówczesnej dyrektorce Wydziału Edukacji UM Wrocławia pani Lilli Jaroń do wrocławskich gimnazjów publicznych. Innowację taką podjęły wtedy trzy gimnazja. Po pięciu latach we Wrocławiu ten sposób pracy wychowawczej realizowany jest w 22 szkołach gimnazjalnych i czterech liceach. Próbę taką podjęły też szkoły publiczne w Gnieźnie, Płocku, Ciechanowie, Warszawie i Zalesiu Górnym. Innowacja, o której mowa, dotyczy dwóch pól oddziaływania. Pierwsze obejmuje reformę polegającą na tym, że zadania tradycyjnego wychowania klasy przejmują tutor, opiekując się w sposób zindywidualizowany liczbą uczniów nieprzekraczającą dziesięciu. Drugie wprowadza zmianę w zakresie budowania relacji z uczniem na podstawie założeń pedagogiki personalno-egzystencjonalnej Janusza Tarnowskiego. Przedstawione działania pokazują, że proponowana zmiana w zakresie reformy systemu wychowawczego jest możliwa i skuteczna.

Trudniejsze jest przeniesienie doświadczeń ALA w zakresie organizacji dydaktyki. Wymaga to dużej zmiany w zakresie organizacji zajęć w kierunku grup zajęciowych

odbiegających od tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego. Jednak nie musi się to odbywać przez proste powielanie Systemu ALA. Dla dużej masowej szkoły może to być rzeczywiście trudne. Warto tu przytoczyć przykład II Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Skłodowskiej-Curie w Gorzowie Wielkopolskim. W tym liceum dano uczniowi możliwość budowania własnej indywidualnej ścieżki kształcenia, w tym wyboru nauczyciela i kolejności realizowania przedmiotów, poprzez wprowadzenie systemu kursowego. Ta ważna zmiana została wprowadzona 20 lat temu w drodze eksperymentu. Dzisiaj II LO w Gorzowie Wielkopolskim, liczące ok. 600 uczniów, nie jest już szkołą eksperymentalną, sprawdzony system kształcenia stał się praktyką uznaną przez MEN.

Zapewne istnieją jeszcze inne możliwości organizowania nauki, problemem jest jednak przekraczanie barier i ograniczeń, jakie powstały w naszej nauczycielskiej świadomości podczas odbywanej nauki szkolnej. Wydaje nam się, że system szkolny, w jakim zdobywaliśmy nasze wykształcenie, jest jedyny i sprawdzony przez wielu. Współczesny świat wygląda jednak już zupełnie inaczej i w zakresie dostępu do wiedzy, i naszej wiedzy o możliwościach edukacyjnych człowieka oraz jego funkcjonowaniu w społeczeństwie. Warto więc i trzeba szukać nowych rozwiązań dla szkoły albo poprzez wykorzystywanie sprawdzonych już doświadczeń z innowacji i eksperymentów, albo przez własne poszukiwania.

## BIBLIOGRAFIA

- Bednarski F. OP, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Papieski Instytut Studiów Kościelnych, Rzym 1976.
- Nalaskowski A., *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, UMK, Toruń 1989.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa 1993.
- Jacek Salij OP – materiały pokonferencyjne Rzecznika Praw Obywatelskich *Strategia wychowania do odpowiedzialności za siebie i społeczeństwo* Warszawa wrzesień 2004.
- Pilipczuk B., *Samodzielność uczniów*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 9.
- Świrko-Pilipczuk J., *Samodzielność jako cel i zasada kształcenia oraz przedmiot świadomości nauczycieli*, Edukacyjne dyskursy, <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp>.
- Budzyński M., *Koncepcja działania szkół „ALA”*, Wrocław 2000.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. (Dz.U. 2002/51/458, 2003/210/2041, 2005/19/165) w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- Statuty szkół ALA.

ROEL VIVVIT, MICHELLE NAVARRE

## KONCEPCJA PRACY SZKOŁY PODSTAWOWEJ POLARIS CHARTER ACADEMY W CHICAGO

### MISJA SZKOŁY

Misją Polaris Charter Academy jest kształcenie zmotywowanych, twórczych oraz myślących krytycznie uczniów. Zależy nam zwłaszcza na tym, by uczniowie opuszczający mury naszej szkoły potrafili zdobywać wiedzę przez całe życie i wyrosli na ludzi o dużym poczuciu odpowiedzialności osobistej i obywatelskiej. Personel Polaris Charter Academy wkłada mnóstwo pracy w pełnienie tej misji i pielęgnuje kulturę szkoły, w której nacisk kładzie się na szacunek dla samego siebie, innych oraz szacunek do nauki. Udało nam się stworzyć środowisko, w którym uczniowie nie boją się myśleć nieszablonowo i twórczo podchodzić do nauki. Kultura Polaris opiera się na solidnych podstawach, takich jak Wartości Polaris. Wartości Polaris (Uczciwość, Współczucie, Ciekawość Świata, Krytyczne Myślenie i Aktywność Obywatelska) stanowią fundament nauczania w naszej szkole. Uczniowie w każdej grupie wiekowej dowiadują się, jak pielęgnować Wartości Polaris, a tym samym jak zadbać o społeczność naszej szkoły. Wartości te decydują o naszym podejściu do dyscypliny szkolnej oraz wyznaczają naczelną zasadę życia w szkole i poza nią. Każdego roku uczniowie wybierają jedną z Wartości Polaris, nad którą chcą pracować, a następnie stawiają sobie cele w zakresie nauki oraz zachowania, które pozwolą im tę wartość pielęgnować. Uczniowie gromadzą dowody na poczynione przez nich postępy oraz przedstawiają przemyślenia na temat własnego rozwoju, zarówno w formie ustnej, jak i na piśmie, kilka razy w ciągu roku. Wyniki pracy uczniów umieszcza się w specjalnym portfolio, a postępy przedstawiane są podczas kongresów uczniowskich odbywających się trzy razy w roku. Uczniów, którzy dają dobry przykład, właściwie pielęgnując jedną lub więcej wartości, wyróżnia się podczas specjalnej ceremonii dla Początkujących Przywódców, odbywającej się w każdy piątek po południu i gromadzącej całą społeczność naszej szkoły. Początkujący Przywódcy otrzymują wyróżnienie na forum całej szkoły z rąk nauczycieli oraz koleżanek lub kolegów



z klasy, którzy przedstawiają osiągnięcia ucznia w pielęgnowaniu danej wartości. Początkujący Przywódcy to specjaliści członkowie społeczności szkolnej Polaris. Otrzymują oni specjalną koszulkę dla Początkujących Przywódców, którą mogą nosić zamiast mundurka szkolnego, przypominając tym samym pozostałym uczniom o wartościach, nad którymi ci powinni pracować. Wartości Polaris stanowią wsparcie dla społeczności szkoły w pełnieniu naszej misji, ponieważ zachęcają uczniów do krytycznego myślenia oraz promują odpowiedzialność osobistą i obywatelską. Dzięki Wartościom Polaris udało nam się stworzyć środowisko, w którym uczniowie nie boją się myśleć nieszablonowo, mają dużo chęci do nauki oraz podchodzą do niej w twórczy sposób.

Nauka poza murami szkoły (nauczanie ekspedycyjne) to drugi sposób, w jaki Polaris pełni swoją misję. Dzięki wyprawom edukacyjnym uczniowie rozwijają umiejętność krytycznego myślenia, prowadząc badania, oceniając informacje z wielu punktów widzenia oraz udzielając odpowiedzi na pytania naprowadzające. Wyprawy edukacyjne stanowią okazję do zgłębienia danego zagadnienia i mogą potrwać od dziesięciu tygodni do połowy roku szkolnego. Szczegółowo zgłębiając dane zagadnienie, uczniowie mają możliwość przetestowania różnych teorii, obrony własnych pomysłów oraz krytycznego przyjrzenia się wynikom własnej pracy. Kładąc nacisk na prace społeczne, wyprawy te pomagają uczniom przekroczyć mury własnej szkoły oraz uczyć odpowiedzialności osobistej i obywatelskiej. Na przykład podczas wyprawy zatytułowanej „Porozmawiajmy o śmieciach” uczniowie dowiedzieli się, dlaczego ważne jest, by ograniczyć ilość wyrzucanych śmieci, oraz stworzyli własną stronę poświęconą utylizacji odpadów w 27. Okręgu Chicago, w którym znajduje się nasza szkoła. Na stronie umieszczono informacje na temat tego, jak stosować się do zasady 3R [(*reduce, reuse, recycle*), po polsku znanej również jako 3U, która zachęca do unikania zakupu nowych rzeczy, ich ponownego użycia oraz utylizacji odpadów]. Odsyłacz do strony znalazł się na stronie rady miejskiej Chicago. Uczniowie brali również udział w pracach nad grantem stanu Illinois „Zero Waste” („Zero odpadków”) oraz otrzymali dofinansowanie mające ograniczyć ilość odpadków wyrzucanych przez szkołę poprzez utylizację i kompostowanie. Nauczyciele i uczniowie współpracowali również w lokalną organizacją Climate Cyclenad przy zakupie kolektorów słonecznych dla naszej szkoły, dzięki czemu udało nam się ograniczyć ilość zużywanej przez nas energii. Inicjatywy te – pochodzące od uczniów i przez nich realizowane – stanowią jeden z wielu przykładów na to, jak wyprawy edukacyjne przyczyniają się do pełnienia misji Polaris.

## **PROGRAMY ORAZ DZIAŁANIA WSPIERAJĄCE MISJĘ SZKOŁY**

Polaris Charter Academy utworzyła partnerstwa strategiczne oraz inicjatywy ułatwiające realizację konkretnych celów znajdujących i nieznajdujących się w programie nauczania, a wspierających misję szkoły.

Partnerstwa na rzecz wypraw edukacyjnych – podstawę do wypraw edukacyjnych (przyroda i wiedza o społeczeństwie) stanowią partnerstwa z organizacjami społecznymi i instytucjami zapewniającymi naszym uczniom i nauczycielom pomoc specjalistów w danej dziedzinie, dostęp do miejsc idealnych na zajęcia w terenie oraz okazję do wykorzystania tych zajęć dla dobra społeczności lokalnej. Od czterech lat Polaris współpracuje z Garfield Park Conservatory, co daje naszym uczniom okazję do zbadania roślin, owadów oraz różnych rodzajów siedlisk. Współpraca ta zapewniła możliwość rozwoju zawodowego nauczycielom. Zaproszono m.in. znawców pszczół, którzy korzystając z pomocy naszych uczniów, zbudowali szkolny ul. Gdy uczniowie klas trzecich i czwartych poznawali układ słoneczny oraz inicjatywy ekologiczne propagujące stosowanie alternatywnych źródeł energii, Polaris nawiązała partnerstwo z Chicago Center for Green Technology (Chicagowskie Centrum na Rzecz Energii Ekologicznej) i organizacją Climate Cycle, dzięki któremu uczniowie mogli poznać działanie kolektorów słonecznych oraz zdobyć środki na zakup kolektorów dla naszej szkoły. Na potrzeby wyprawy zorganizowanej dla naszych najmłodszych uczniów promującej zdrowie i sprawność fizyczną szkoła Polaris nawiązała współpracę z Consortium to Lower Obesity in Chicago Children (CLOCC) [Konsorcjum na Rzecz Zwalczenia Otyłości wśród Dzieci w Chicago]. Wspólnie zorganizowano kiermasz zdrowia i dobrego samopoczucia, na którym zademonstrowano różnorodne ćwiczenia oraz pomysły na zdrowe gotowanie dla całej rodziny. Badając gatunki inwazyjne występujące w jeziorze Michigan, uczniowie klas piątych mogli odwiedzić w tym celu Shedd Aquarium i skorzystać z pomocy pracujących tam wytrawnych biologów morskich.

## **PRZYKŁADY INICJATYW**

**Programy międzytrymestralne** – po zakończeniu pierwszego i drugiego trymestru w szkole obowiązuje przerwa międzytrymestralna. W tym czasie prowadzimy zajęcia dodatkowe otwierające uczniów na nowe możliwości w dziedzinie sztuk plastycznych i wychowania fizycznego. Zajęcia te mają pomóc uczniom rozwinąć w sobie ciekawość świata oraz dają szansę, by wypróbować coś nowego. Programy międzytrymestralne otworzyły naszych uczniów na różne rodzaje tań-

ca (tap, jazz, hip-hop), jogę, gimnastykę akrobatyczną, sztukę mozaiki, ceramikę, grę na perkusji, ogrodnictwo oraz teatr.

**Zajęcia po szkole** – Polaris oferuje także program zajęć odbywających się po godzinach pracy szkoły, od 16.00 do 18.00. Oprócz pracy domowej i odpoczynku zajęcia te oferują również dodatkową pomoc w czytaniu dzięki programowi Reading Buddies (Lekturowy Kumpel), w którym biorą udział ochotnicy w wieku gimnazjalnym i licealnym. Obecność nauczyciela prowadzącego zajęcia teatralne daje uczniom okazję do twórczej ekspresji oraz podnoszenia umiejętności aktor-skich. W czasie roku szkolnego 2010/2011 uczniowie uczestniczący w zajęciach naszej trupy teatralnej mieli okazję wniknąć w zawiloci szekspirowskiego języka oraz zgłębić treść *Romea i Julii*.

**Obóz pod gwiazdami** – wszyscy uczniowie klas drugich co roku wybierają się na wycieczkę i rozbijają „obóz pod gwiazdami” w ramach misji szkoły promującej odkrywczę podejście do środowiska naturalnego oraz rozwijanie niezależności z dala od rodziny i znajomego środowiska. Uczniowie Polaris obozowali w Starved Rock na terenie DuPage County Forest Preserve (Rezerwatu Leśnego DuPage County) oraz w północnych rejonach stanów Wisconsin i Illinois, gdzie mieli okazję wziąć udział w wycieczkach pieszych oraz ćwiczeniach na świeżym powietrzu, uczących pracy zespołowej oraz rozbudzających aktywność obywatelską.

**Sprawność fizyczna** – Polaris poświęca wiele uwagi sprawom zdrowia i dobrego samopoczucia uczniów oraz promuje ciekawość świata i krytyczne myślenie, oferując zajęcia jazdy na rowerze, udział w biegach i pływaniu. Uczniowie klas trzecich i czwartych biorący udział w programie „Earn-A-Bike” (Zapracuj na Własny Rower) uczą się jazdy na rowerze oraz dbałości o ten środek lokomocji. Wszyscy uczniowie klas piątych biorą udział w lekcjach bezpiecznego pływania na basenie Eckhart Pool. Dziewczynki z klas od trzeciej do szóstej regularnie trenują, biorąc udział w programie „Girls on the Run” (Dziewczynki dają nogę). Każda z tych inicjatyw daje uczniom Polaris szansę, by zmierzyć się z coraz to nowymi wyzwaniem.

**Programy dla rodziców** – dzięki wieczorom zapisanym w programie, a poświęconym na naukę czytania, pisanie, matematyki oraz dbałość o zdrowie rodzice mogą poznać niezawodne sposoby pozwalające wspierać naukę dzieci w warunkach domowych. Nauczyciele pomagają rodzicom w nauce strategii czytania i rozwiązywania problemów, dzięki którym rodzice będą mogli wspierać dzieci oraz stanowić dla nich wzór do naśladowania. Rodzice są także mile widziani jako aktywni uczestnicy życia szkoły i otrzymują zaproszenia do udziału w wydarzeniach takich jak „Real Dads Care” (Prawdziwy Tata), dzięki którym uczniowie mogą zobaczyć w rodzicach aktywnych obywateli.

## **FILOZOFIA EDUKACYJNA SZKOŁY**

Polaris Charter Academy ufundowano na przekonaniu, że dzieci najlepiej uczą się przez działanie. W Szkole Polaris wierzymy, że wszystkie dzieci mogą mieć bardzo dobre wyniki w nauce, jeśli tylko aktywnie zaangażuje się je w naukę oraz zastosuje urozmaicone metody dydaktyczne dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów. Polaris Charter Academy tworzy środowisko przychylne nauce, w którym nauczyciele urozmaicają stosowane przez nich metody, organizując lekcje badawcze, prowadząc zajęcia warsztatowe w małych grupach, a także stosując metodę podającą podczas krótkich lekcji prowadzonych na forum całej klasy.

Polaris uważa, że dzieci należy uczyć w sposób holistyczny. Nie wystarczy, że przekazemy uczniom wiadomości zawarte w programie. Równie ważne jest bowiem, by wychowywać uczniów na aktywnych obywateli okazujących współczucie innym ludziom oraz dbających o uczciwość w każdym aspekcie swojego życia. W Polaris jest to możliwe dzięki pięciu wartościom (Uczciwości, Współczuciu, Ciekawości Świata, Krytycznemu Myśleniu oraz Aktywności Obywatelskiej), które stoją za wszystkim, co robimy i czego uczymy. Wartości te mają niebagatelny wpływ na społeczność naszej szkoły oraz podsuwają uczniom struktury, systemy, procedury i język, dzięki którym uczniowie ci mogą skutecznie się porozumiewać oraz zrobić coś pożytecznego dla społeczności w naszej szkole i poza nią.

### **Wiedza o społeczeństwie i przyroda**

Jako szkoła stawiająca na naukę poza własnymi murami, Polaris przede wszystkim stara się organizować program nauczania przyrody i wiedzy o społeczeństwie poprzez wyprawy edukacyjne. Jeśli tylko to możliwe, nauczyciele w ramach takich wypraw rozwijają umiejętność czytania i pisanie oraz znajomość matematyki, pod warunkiem, że nie odbywa się to z uszczerbkiem dla głównej materii zajęć. Wyprawy edukacyjne stanowią okazję do zgłębienia zagadnień praktycznych opracowanych jako uzupełnienie podstawy programowej. Nauczyciele wspólnie z kadrą administracyjną dbają o to, by problematyka wypraw edukacyjnych pokrywała się z wymaganiami programowymi oraz doglądają, by zagadnienia te były dostosowane do wieku uczniów, poszczególne tematy wypraw nie powtarzały się, a wymagania programowe zostały spełnione.

Planując wyprawy, nauczyciele zaczynają od wyboru pasjonującego tematu oraz przygotowania pytań naprowadzających. Pasjonujący temat pozwala ująć treść programową w sposób intrygujący i atrakcyjny dla uczniów. Tematyka wypraw edukacyjnych skupia się na kwestiach praktycznych na poziomie lokalnym, krajowym i światowym. Tematyka ta zachęca uczniów do rozpatrzenia problemu z wielu punktów widzenia oraz pogłębionych badań, dzięki którym uczniowie

ci mogą zdobyć wiedzę specjalistyczną i zobaczyć, jak pogłębianie wiedzy może zarazem poszerzyć nasze horyzonty i ogólną wiedzę o świecie.

Niezbywalnym elementem wypraw edukacyjnych są także prace uczniów, które stanowią namacalny dowód na postępy w nauce i zainteresowanie uczniów. Prace te są wykonywane samodzielnie przez uczniów i wykorzystuje się je do różnych celów poza murami szkoły.

Zajęcia w terenie oraz zajęcia pod okiem specjalistów to kolejne dwa istotne elementy wypraw edukacyjnych. W czasie zajęć w terenie uczniowie dowiadują się, jak prowadzić badania, analizować ich wyniki oraz gromadzić dane na temat różnych aspektów takich wypraw. Zajęcia w terenie przynoszą wiele korzyści m.in. dzięki temu, że uczniowie trzymają się opracowanych przez nauczycieli procedur i scenariuszy. Ponadto zajęcia w terenie dają uczniom okazję do spotkań i pracy pod okiem specjalistów. Zapraszani przez nauczycieli specjaliści przedstawiają prezentacje, wygłaszają wykłady oraz prowadzą eksperymenty i prezentują stosowane przez nich techniki, poszerzając tym samym horyzonty, wiedzę i umiejętności uczniów.

Efektywny zamysł oraz realizacja wypraw edukacyjnych stanowią wsparcie dla misji i wizji Polaris. Nauczanie angażujące przy użyciu krótkich scenariuszy, warsztatów, niewielkich jednostek lekcyjnych, wykorzystania modeli, zadawania pytań, odwoływania się do wzorców, wielokrotnych szkiców, nanoszenia na nich zmian i uzupełnień, krytycznej analizy, namysłu oraz podsumowań to gwarancja tego, że uczniowie szkoły Polaris będą zmotywowani i twórczy oraz że będą myśleć krytycznie i wyrosną na aktywnych obywateli.

## **Zajęcia językowe: podejście zrównoważone – warsztat czytania i pisania**

Polaris stosuje podejście zrównoważone do nauki czytania i pisania, korzystając przy tym ze zdobytych metody warsztatowej. Pierwszy etap takiej nauki to planowanie zajęć pozwalające uwzględnić informacje na temat poszczególnych uczniów. Zrównoważona nauka pisania i czytania to kompleksowy program, który rozpoczyna się już wtedy, gdy nauczyciel wybiera strategię nauki pisania/czytania do wykorzystania podczas niewielkiej jednostki lekcyjnej dla wszystkich uczniów. Następnie uczniowie pracują indywidualnie lub w małych grupach, stosując się do wskazówek przedstawionych przez nauczyciela. Wybrani uczniowie mogą zostać poproszeni o przedstawienie wyników swojej pracy. Następnie uczniowie otrzymują czas na przeczytanie tekstu o dostosowanym poziomie trudności lub indywidualne przygotowanie pracy pisemnej (na wykonanie tego zadania uczniowie otrzymują więcej czasu). W tym czasie nauczyciel spotyka się

z uczniami w niewielkich grupach, by przekazać im polecenia zgodne z metodą czytania wspomaganego. Grupy uczniów w metodzie czytania wspomaganego to niewielkie elastyczne zespoły skupiające się na rozwijaniu określonych strategii/umiejętności czytelnich wyodrębnionych na podstawie sprawdzianów, takich jak STEP (Strategic Teaching and Evaluation of Progress – Nauczanie Strategiczne i Ocena Postępów w Nauce) lub BAS (Benchmark Assessment System – System Sprawdzianów Porównawczych). Podczas warsztatów pisania nauczyciele mogą poprosić uczniów o samodzielne przygotowanie prac pisemnych, by móc przyrzec się ich pracy, zanotować jej wyniki oraz przedyskutować je z uczniami. Warsztaty czytania dla klas szkół podstawowych pozwalają uczniom na wypracowanie umiejętności i koncentracji niezbędnej do samodzielnego cichego czytania. W Polaris stosujemy podejście zrównoważone, ponieważ wierzymy, że stanowi to najskuteczniejszą odpowiedź na różnorodne potrzeby uczniów oraz najlepszy sposób na rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, a ponadto kształtuje nawyk czytania na całe życie.

## **Matematyka**

W nauczaniu matematyki Polaris Charter Academy korzysta z programu „Matematyka na co dzień”. Polaris wierzy, że „Matematyka na co dzień” bezpośrednio wpisuje się w filozofię nauczania naszej szkoły, ponieważ program ten skupia się na rozwiązywaniu codziennych problemów, rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia oraz wykorzystaniu języka matematyki. Zrównoważone proporcje pomiędzy nauką w klasie a nauką indywidualną przy jednoczesnym nacisku na przyswajanie języka matematyki wpisuje się w założenia programowe przyświecające nauce w naszej szkole. Lekcje matematyki w szkole Polaris poświęca się na zajęcia na forum całej klasy, zajęcia w mniejszych grupach, parach oraz zajęcia indywidualne. Przemyślany spiralny układ programu „Matematyka na co dzień” pozwala uczniom na bieżąco poznawać wszystkie dziedziny matematyki (np. geometrię lub algebrę). Dzięki temu nasi uczniowie mają wiele okazji ku temu, by wniknąć w tę rygorystyczną problematykę poprzez stały z nią kontakt przez dłuższy czas.

## **Program nauczania**

Program Polaris Charter Academy opracowano we współpracy z doświadczonymi nauczycielami, którzy ustalają cele dydaktyczne dla wszystkich dziedzin znajdujących się w programie zgodnie z wymogami stanu Illinois i wspólną linią edukacyjną oraz biorą udział w pracach nad tworzeniem konspektów lekcji, kon-

spektów cykli lekcji oraz przy ustalaniu metod oceny w zespołach prowadzących zajęcia dla danych grup wiekowych. Co roku w każdym trymestrze zespoły te przygotowują dokumentację na temat celów dydaktycznych, tak by najważniejsze wiadomości oraz umiejętności znalazły się na mapie ilustrującej program nauczania w danym roku. Mapy te trafiają do dyrektora ds. dydaktycznych, który dokonuje ich przeglądu, a następnie szereguje je według przedmiotów, tak aby dyrektor szkoły oraz nauczyciele mogli się zapoznać z programem nauczania przedstawionym w układzie pionowym dla każdego z przedmiotów na najbliższy rok.

W każdym trymestrze poszczególni nauczyciele zobowiązani są do pisania na bieżąco konspektów lekcji. Nauczyciele współpracują z koleżankami i kolegami, określając najistotniejsze rezultaty w procesie nauczania oraz przygotowując harmonogram istotnych działań dydaktycznych. Przewodniczący zespołów prowadzących zajęcia w danej grupie wiekowej, określane również jako nauczyciele koordynujący, doglądają prac nad dokumentacją powstałych w ten sposób planów.

## Zajęcia językowe

W roku szkolnym 2010/2011 Polaris Charter Academy prowadziła prace nad stworzeniem i dokumentacją programu zajęć językowych, zwłaszcza z umiejętności czytania i pisania, nanosząc dane na temat treści, umiejętności, oceny oraz wymagań na zmienianą co tydzień mapę programową. Na zakończenie każdego trymestru zespoły prowadzące zajęcia w danej grupie wiekowej dokonywały przeglądu map, starając się ocenić tempo zajęć, język poleceń oraz kolejność przeprowadzanych lekcji. Zespoły te oceniały przy okazji, czy uczniowie byli w stanie sprostać wymaganiom zapisanym w Ogólnokrajowych Podstawowych Wymogach Edukacyjnych (Common Core).

Dyrektor ds. dydaktycznych ułożył w pionie mapy trymestralne zajęć z czytania i pisania oraz zaprezentował wyniki nauczania dla wszystkich grup wiekowych. Zarezerwowano również czas dla nauczycieli na rozwój zawodowy oraz ocenę pracy w zestawieniu z pracą koleżanek i kolegów uczących inne grupy wiekowe. Dzięki temu nauczyciele mogli wypracować wspólny język oraz wskazać te miejsca w programie, w których wystąpiły luki lub doszło do powtórzeń. Nauczyciele wykorzystali pozyskane informacje do analizy oraz uszeregowania znajdujących się w programie zagadnień dla określonej grupy wiekowej, tak aby właściwie wprowadzić i rozwinąć wiedzę i umiejętności uczniów. Oprócz map programowych dyrektor ds. dydaktycznych rozdystrybuował również przykładowe odpowiedzi uczniów udzielone w ramach sprawdzianu umiejętności czytania i pisania, a znajdujące się w Common Core Standards (Ogólnokrajowe Podstawowe Wymogi Edukacyjne) i przedstawione przez New Standards Primary

Literacy Committee (Komisja ds. Nowych Standardów Nauczania Umiejętności Czytania i Pisania w Szkołach Podstawowych), chcąc w ten sposób pomóc nauczycielom w dokonaniu oceny pracy uczniów opartej na ustalonych wzorcach dla poszczególnych grup wiekowych.

## Matematyka

Każdego roku nauczyciele poszczególnych grup wiekowych pracują wspólnie nad przygotowaniem harmonogramu lekcji w ramach programu „Matematyka na co dzień”. Na zakończenie roku szkolnego 2008/2009 nauczyciele wymienili się informacjami na temat umiejętności wymagających opanowania przez uczniów z koleżankami i kolegami uczącymi grupy wiekowe odpowiednio młodsze i starsze o rok od ich własnych uczniów. Nauczyciele wykorzystali te informacje, aktualizując i nanosząc priorytety na plan dydaktyczny. Dane zaczerpnięte z Illinois Standards Achievement Test (Sprawdzianów Znormalizowanych Stanu Illinois) pokazały, że uczniowie potrzebowali wsparcia w rozwiązywaniu problemów. W roku szkolnym 2009/2010 oraz 2010/2011 nauczyciele odświeżyli program nauczania matematyki, włączając do niego strategie rozwiązywania problemów oraz posługiwania się językiem matematyki opisane w dokumencie przygotowanym przez National Council of Teachers of Mathematics (Państwową Radę Nauczycieli Matematyki) zatytułowanym *Principles and Standards for School Mathematics* (*Zasady i Normy Nauczania Matematyki w Szkole*). Nauczyciele ponownie określili wspólny język, umiejętności oraz strategie, dzięki którym rozwiązywanie problemów może być nauczane w sposób zwarty i jednolity we wszystkich grupach wiekowych w naszej szkole.

## Wyprawy edukacyjne – przyroda i wiedza o społeczeństwie

Na początku każdego trymestru zespoły nauczycieli przedstawiają plany nauczania przyrody i wiedzy o społeczeństwie kierownictwu szkoły i pozostałym nauczycielom. Korzysta się wtedy z protokołu ulepszeń, dzięki czemu nauczyciele mogą poznać konkretne uwagi koleżanek i kolegów na temat planu poszczególnych jednostek w odniesieniu do pytań naprowadzających i celów dydaktycznych, pracy w terenie, pracy pod okiem specjalistów, metod oceniania oraz wyników pracy uczniów. Zespoły nauczycieli dokonują ponownej oceny planów nauczania dla danej jednostki po jej zakończeniu w celu omówienia zarówno zalet takich planów, jak i tych elementów, które wymagają poprawy.



Tabela 1. Zarys systemu sprawdzianów wewnętrznych, uwzględniający nazwę, cel, częstotliwość oraz terminy poszczególnych sprawdzianów

Sprawdziany wewnętrzne			
Sprawdziany wewnętrzne	Cel	Częstotliwość	Przypadają na
Strategic Teaching and Evaluation of Progress – Nauczanie Strategiczne i Ocena Postępów w Nauce (Sprawdzian STEP dla klas 0–3)	Dzięki danym pochodzącym z formatywnej oceny umiejętności czytania nauczyciele otrzymują informacje pozwalające sformułować polecenia dla uczniów w grupach pilotowanych oraz dostosować je do ich indywidualnych potrzeb. Sprawdzian ten wykorzystuje się również do oceny umiejętności czytania uczniów, co pozwala na przygotowanie odpowiednich dla nich tekstów.	Sprawdzian ten przeprowadza się odgórnie cztery razy w roku w całej szkole. Nauczyciele mogą samodzielnie przeprowadzić taki sprawdzian, jeśli zauważą, że uczniowie poczynili znaczące postępy w nauce lub gdy muszą zgromadzić informacje do celów dydaktycznych na temat mocnych i słabszych stron uczniów.	Sierpień Listopad Marzec Czerwiec
Benchmark Assessment System – System Sprawdzianów Porównawczych (Sprawdzian Fountas and Pinnell BAS dla klas 4–8)	Dzięki danym pochodzącym z formatywnej oceny umiejętności czytania nauczyciele otrzymują informacje pozwalające sformułować polecenia dla uczniów w grupach pilotowanych oraz dostosować je do ich indywidualnych potrzeb. Sprawdzian ten wykorzystuje się również do oceny umiejętności czytania uczniów, co pozwala na przygotowanie odpowiednich dla nich tekstów.	Sprawdzian ten przeprowadza się odgórnie cztery razy w roku w całej szkole. Nauczyciele mogą samodzielnie przeprowadzić taki sprawdzian, jeśli zauważą, że uczniowie poczynili znaczące postępy w nauce lub gdy muszą zgromadzić informacje do celów dydaktycznych na temat mocnych i słabszych stron uczniów.	Sierpień Listopad Marzec Czerwiec
Everyday Mathematics Unit Assessments dla klas 1–6 (Codzienny Sprawdzian z Poszczególnych Działów Matematyki)	Sprawdzian z poszczególnych działów ma charakter podsumowujący i wykorzystuje się go do oceny wiedzy ucznia oraz wystawiania stopni. Sprawdzian taki ma wartość formatywną, ponieważ dostarcza informacji nauczycielom na temat umiejętności i pojęć, które należy ponownie przedstawić uczniom w celu ich utrwalenia.	Sprawdzian przeprowadza się po zakończeniu omawiania poszczególnych działów. Sprawdzian może się odbywać w różnych terminach w zależności od klasy i grupy wiekowej.	Zależy to również od terminów, w których klasy kończą omawianie poszczególnych działów.

<b>Sprawdziany wewnętrzne</b>				
<b>Sprawdziany wewnętrzne</b>	<b>Cel</b>	<b>Częstotliwość</b>	<b>Przypadają na</b>	
Sprawdzian Porównawczy Szkół Państwowych w Chicago z Umiejętności Czytania (CPS Benchmark Assessment Reading dla klas 3–8)	Sprawdzian dostarcza nauczycielom informacji pomocnych w doborze metod nauczania określonych wątków tematycznych. Informacje te przydają się również do wykrycia słabości lub nieprawidłowości w pracy szkoły.	Sprawdzian przeprowadza się trzy razy w roku w czasie sesji wyznaczonej przez CPS (Chicago Public Schools – Szkoły Państwowe w Chicago)	Jesień Zima Wiosna	
Sprawdzian Porównawczy Szkół Państwowych w Chicago z Matematyki (CPS Benchmark Assessment Math dla klas 3–8)	Sprawdzian dostarcza nauczycielom informacji pomocnych w doborze metod nauczania określonych wątków tematycznych. Informacje te przydają się również do wykrycia słabości lub nieprawidłowości w pracy szkoły.	Sprawdzian przeprowadza się trzy razy w roku w czasie sesji wyznaczonej przez CPS (Chicago Public Schools – Szkoły Państwowe w Chicago)	Jesień Zima Wiosna	

Źródło: opracowanie własne.

## **PROCES PODEJMOWANIA DECYZJI NA PODSTAWIE ANALIZY DOSTĘPNYCH INFORMACJI NA TEMAT METODYKI I PROGRAMU NAUCZANIA, SZKOLNYCH PROGRAMÓW DYDAKTYCZNYCH, ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI I/LUB INNYCH ELEMENTÓW ŻYCIA SZKOŁY**

Podjmując decyzje, kierownictwo szkoły i nauczyciele pracujący w Polaris regularnie korzystają z różnorodnych danych, zarówno jakościowych, jak i ilościowych. Dane te pochodzą z wielu źródeł, m.in. z:

- Sprawdzianu STEP dla klas 0–3 (Strategic Teaching and Evaluation of Progress – Nauczanie Strategiczne i Ocena Postępów w Nauce);
- Sprawdzianu Fountas and Pinnell BAS (Benchmark Assessment System – System Sprawdzianów Porównawczych), obecnie dla klas 4–6;
- Systemu Fountas and Pinnell Leveled Literacy Intervention (System Wyrównywania Umiejętności w Zakresie Czytania);
- Sprawdzianu Everyday Mathematics Unit Assessment (Codzienny Sprawdzian z Poszczególnych Działów Matematyki);
- Sprawdzianu ISAT (Illinois Standards Achievement Test – Sprawdzian Znormalizowany Stanu Illinois);
- Sprawdzianu CPS Benchmark Assessment (Reading and Mathematics) (Sprawdzian Porównawczy Szkół Państwowych w Chicago z Czytania i Matematyki), obecnie dla klas 3–6;
- cotygodniowych wizytacji klasowych;
- uważnej obserwacji zajęć.

Dane dają kierownictwu szkoły i nauczycielom okazję do przeanalizowania postępów zanotowanych przez uczniów oraz prześledzenia ich rozwoju w całym roku szkolnym. Kierownictwo szkoły wykorzystuje uzyskane w ten sposób informacje, wprowadzając ulepszenia w nauczaniu poprzez regularne spotkania z nauczycielami uczącymi określonych przedmiotów, zespołami prowadzącymi zajęcia dla danej grupy wiekowej oraz całym zespołem dydaktycznym. Poszczególni nauczyciele i całe zespoły analizują dane i oceniają wyniki nauczania, a następnie wykorzystują wyniki do wprowadzania zmian w samym planie dydaktycznym, dokonując oceny pracy uczniów, ucząc ponownie tych samych zagadnień i na nowo oceniając wiedzę/umiejętności uczniów w poszczególnych dziedzinach.

Polaris wspiera działania nauczycieli, zapewniając im szansę rozwoju zawodowego poprzez udział w szkoleniach na temat najskuteczniejszych metod analizy danych wykorzystywanych do tworzenia planów dydaktycznych; a także na temat tworzenia sprawdzianów dostosowanych do poziomu zaawansowania ucz-

niów, analizowania danych pochodzących ze sprawdzianów oraz wykorzystywania danych do wprowadzania zmian w toku nauczania poszczególnych uczniów. Szkolenia na temat danych są prowadzone przez specjalistów spoza szkoły, m.in. przez Dyrektora Regionu Midwest organizacji Expeditionary Learning Schools (Szkoły nauczania ekspedycyjnego) – dane i ocenianie pracy uczniów podczas wypraw edukacyjnych), przedstawiciela USI Network (analiza danych pochodzących ze sprawdzianów STEP), przedstawiciela Chicago Area Writing Project (dane ze sprawdzianów pisemnych) oraz wyróżniających się nauczycieli matematyki, którzy potrafią nienagannie posługiwać się danymi pochodzącymi ze sprawdzianów Everyday Mathematics (Matematyka Na Co Dzień). Dyrektor szkoły oraz dyrektor ds. dydaktycznych prowadzą z kolei zajęcia poświęcone korzystaniu z danych pochodzących ze sprawdzianów formalnych i nieformalnej obserwacji pracy ucznia. Szkoła także dostrzega i ceni sobie doświadczenie naszych wysoko wykwalifikowanych i doświadczonych nauczycieli. Szkolenia zawodowe oraz protokoły dotyczące analizy danych (zarówno dla całej szkoły, jak i zespołów prowadzących zajęcia dla danej grupy wiekowej) okazywały się najbardziej efektywne wtedy, gdy nasi nauczyciele mogli się podzielić spostrzeżeniami na temat najlepszych praktyk w dziedzinie analizy danych oraz wykorzystania danych do tworzenia planów dydaktycznych. Polaris stara się również budować potencjał wewnętrzny oraz zachęca własnych nauczycieli do prowadzenia szkoleń zawodowych dla personelu szkoły. Na przykład Anne Oberdzinski, która może się pochwalić prestiżowymi tytułami National Board Certified Teacher (Nauczyciel Certyfikowany) oraz Golden Apple Teacher of Distinction, niedawno poprowadziła zebrania wszystkich zespołów prowadzących poszczególne grupy wiekowe na temat tego, jak wykorzystać dane ze sprawdzianów STEP do tworzenia elastycznych grup uczniów, dobierania odpowiednich tekstów oraz planowania lekcji. Nauczyciele biorący udział w szkoleniu przyznali, że przekazano im wiele ważnych i przydatnych informacji oraz wskazówek dotyczących planowania procesu dydaktycznego, których zastosowanie pozytywnie wpłynęło na wyniki prowadzonych przez nich lekcji.

Z danych korzystają również pracownicy administracji, poszukując luk w programie i w procesie dydaktycznym w całej szkole. W Polaris sprawdziany STEP i BAS przeprowadza się odgórnie cztery razy w roku, na początku roku szkolnego oraz na zakończenie każdego trymestru. Nauczyciele i pracownicy administracji dokonują przeglądu danych uzyskanych ze sprawdzianu podczas tygodnia poświęconego na rozwój zawodowy. Zespoły prowadzące zajęcia dla poszczególnych grup wiekowych spotykają się z administracją szkolną w celu analizy danych. Zespoły omawiają postępy uczniów i zauważalne tendencje. Zespoły te opracowują również następne kroki oraz reorganizują grupy uczące się czytać metodą wspomaganą, korzystając przy tym z danych pochodzących z ostatnich sprawdzianów.

Tabela 2. Cele szkoły oraz postępy w realizacji celów

Cele dydaktyczne na kadencję 2007-2012					
	Cel	Miernik	Strategie	Postępy	Cel do zrealizowania w kolejnej kadencji 2011-2016 (TAK/NIE)
1.	Zbudować mocną i trwałą kulturę szkoły, która uczy cnót obywatelskich, etyki i odpowiedzialności	Uczniowie potrafią określić Wartości Polaris Wyróżniono dużą liczbę Początkujących Przywódców	Szkoła usilnie promuje Wartości Polaris Wyróżnienia dla Początkujących Przywódców Wyznacza się cele dla osób pielęgujących Wartości Polaris Nacisk na Wartości Polaris podczas cotygodniowych apeli	Wspólny język – Wartości Polaris rozumieją i pielęgnują wszyscy zainteresowani Wyróżniono 48 Początkujących Przywódców Powołano Radę Początkujących Przywódców, która wspiera innych uczniów	Nie
2.	Podnieść i utrzymać frekwencję na poziomie 98%	Frekwencja miesięczna/roczna w procentach	Telefony kontrolne do domów uczniów Spotkania z rodzicami na temat frekwencji Założa Nienagannej Frekwencji – specjalne flagi Wyróżnienia dla załóg za nienaganną frekwencję wręczone na cotygodniowych apelach	Wzrost frekwencji z 93% do 95% Wyższa średnia frekwencja niż w innych szkołach w okolicy Wyższa średnia frekwencja niż w innych szkołach zrzeszonych w CPS (Chicago Public Schools)	Tak
3.	Dostosować program (w pionie i w poziomie) do wymogów tematycznych	Skrupulatnie uzupełniona dokumentacja	Tygodniowe mapy programowe uzupełniane na bieżąco Dostosować mapy zajęć językowych do ogólnokrajowych wymogów (Common Core) Dokonać przeglądu map w pionie i w poziomie	Mapy wyjściowe i harmonogram zajęć gotowe dla wszystkich przedmiotów Mapy zajęć językowych dostosowane do ogólnokrajowych wymogów (Common Core) Przeгляд map w toku Prace potrwają także w tym roku szkolnym	Tak

	Cel	Miernik	Strategie	Postępy	Cel do zrealizowania w kolejnej kadencji 2011-2016 (TAK/NIE)
4.	90% uczniów lub więcej potrafi czytać na właściwym jak na swój wiek poziomie	Sprawdzian STEP Sprawdzian BAS Sprawdzian ISAT	Czytanie wspomagane Analiza danych i planowanie Leveled Literacy Intervention (System Wyrównywania Umiejętności w Zakresie Czytania)	Ogromny postęp – od mniej niż 10% uczniów w chwili otwarcia szkoły w 2007 roku do ponad 70% uczniów obecnie	Tak
5.	Pełna realizacja wysokiej jakości wypraw edukacyjnych	Expeditionary Learning Implementation Review (Analiza Realizacji Wypraw Edukacyjnych)	Szkolenia zawodowe dla nauczycieli na temat realizacji wypraw edukacyjnych Protokoły oceny	Pogłębione wyprawy edukacyjne realizowane na bieżąco Jakość uzyskanych wytworów uległa poprawie – doszło też do przesunięcia akcentów (pomysł uczniów w miejsce wskazówek nauczyciela)	Tak

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Nowe cele dydaktyczne na kadencję 2012–2018

Cele dydaktyczne na kadencję 2012–2017		
Cel	Miernik	Strategie
1. <b>Zobacz pozostałe cele w tabeli 2</b>		
2. Dotążyć do szkół mentorów w ramach Expeditionary Learning Programme (nauczania ekspedycyjne)	Prowadzenie Expeditionary Learning Implementation Review (Analiza Realizacji Wypraw Edukacyjnych) w sposób regularny w klasach trzecich i czwartych Wyniki sprawdzianu ISAT mieszczą się w/przekraczają AYP (Adequate Yearly Progress – Spodziewane Roczne Postępy w Nauce)	Kontynuować szkolenia dla nauczycieli na temat wypraw edukacyjnych z naciskiem na ocenę pracy ucznia Kontynuować pracę z danymi na potrzeby dydaktyczne; zapewnić nauczycielom szanse rozwoju zawodowego, a tym samym podnieść jakość nauczania w wybranych dziedzinach
3. Co najmniej 95% absolwentów dostąży się i uczy się w szkołach średnich umożliwiających późniejsze podjęcie studiów (ostateczny cel ukończenie szkoły średniej umożliwiającej podjęcie studiów)	Szkoły średnie, do których zdawali nasi uczniowie Liczba uczniów przyjęta do szkół średnich umożliwiających podjęcie studiów Szkoły średnie, które wybrali nasi uczniowie	Organizujemy spotkania informacyjne na temat szkół średnich dla uczniów rozpoczynających klasę szóstą i ich rodziców Wycieczki do szkół średnich dla uczniów klas siódmych Uczniowie klas ósmych towarzyszą uczniom szkoły średniej (dzień z życia szkoły) Zatrudniamy doradcę edukacyjnego, który pomoże uczniom w wyborze właściwej szkoły średniej (na niepełny etat)
4. Wdrożenie systemu wczesnego i właściwego reagowania na problemy uczniów w nauce (dotyczy wszystkich przedmiotów)	Dane RTI (Response to Instruction – Wyniki w Nauce) Poprawa wyników sprawdzianów ISAT Poprawa wyników sprawdzianów STEP i BAS Poprawa wyników sprawdzianów z matematyki	Przeszkolić nauczycieli prowadzących i wspomagających w zakresie systemu LLI (Leveled Literacy Intervention – System Wyrównywania Umiejętności w Zakresie Czytania) Kontynuować wdrażanie systemu LLI Wdrożyć program wyrównywania umiejętności w zakresie czytania dla uczniów klas starszych Wdrożyć program wyrównywania umiejętności w zakresie matematyki dla uczniów z poziomem drugiego i trzeciego

Źródło: opracowanie własne.

Podczas analizy danych pochodzących ze sprawdzianów STEP przeprowadzonej na zakończenie roku szkolnego 2009/2010 szkoła zauważyła, że rosną zaległości uczniów klas 1–6, którzy mieli już ponadroczne zaległości w zakresie czytania. Administracja szkoły postanowiła wprowadzić program Fountas and Pinnell Leveled Literacy Intervention (System Wyrównywania Umiejętności w Zakresie Czytania) w roku szkolnym 2010/2011. Szkoła przeszkoliła nauczycieli prowadzących oraz nauczycieli wspomagających w zakresie posługiwania się tym systemem. Uczniowie mający zaległości brali codziennie udział w dwudziestominutowych zajęciach prowadzonych przy wykorzystaniu systemu. Zgromadzone dane przekazano nauczycielom, zwiększając w ten sposób pomoc dydaktyczną dla prowadzonych przez nich klas. Dzięki wprowadzeniu systemu szkoła zdołała w dużej mierze wyeliminować wspomniane zaległości w zakresie czytania. W tym roku kontynuujemy pracę z systemem i rozszerzamy jego zastosowanie, tak aby wszyscy uczniowie nadrobili zaległości i opanowali umiejętność zgodnie z wiekiem lub nawet ponad swój wiek.

## NADZÓR PEDAGOGICZNY

Polaris Charter Academy zapewnia nadzór pedagogiczny na cztery następujące sposoby: poprzez ocenę konspektów lekcji, obserwację zajęć, uważną analizę pracy nauczycieli oraz gromadzenie i analizę danych pochodzących ze sprawdzianów. Po pierwsze, nauczyciele prowadzący zajęcia tradycyjne oraz zajęcia techniczno-artystyczne (zajęcia plastyczne, teatralne, muzyczne i techniczne) składają konspekty lekcji każdego tygodnia u dyrektora szkoły oraz dyrektora ds. dydaktycznych. Nauczyciele mają prawo wybrać dowolny format konspektu lekcji, w konspekcie tym muszą jednak znaleźć się cele dydaktyczne dla każdego tematu oraz ćwiczenia, metody nauczania dla każdej lekcji oraz ocena pracy uczniów. Konspekty lekcji sprawdza się na podstawie ustalonych map programowych, zapewniając tym samym odpowiednie tempo nauczania, spełniając normy stanowe oraz doglądając, by wiadomości i sposób ich podania odpowiadały poziomowi prezentowanemu przez uczniów. Konspekty wypraw edukacyjnych z przyrody i wiedzy o społeczeństwie również ocenia się pod względem obecności najważniejszych elementów, takich jak pytania naprowadzające, metody aktywizujące, praca w terenie, praca pod okiem specjalistów oraz wyniki pracy uczniów.

Drugim sposobem, w jaki kierownictwo szkoły sprawuje nadzór pedagogiczny, są stałe i konsekwentne obserwacje zajęć i wystawiona na ich podstawie ocena. Dyrektor szkoły oraz dyrektor ds. dydaktycznych pracują zgodnie z harmonogramem obserwacji oficjalnych i nieoficjalnych, dzięki czemu nauczyciele są wizyto-



wani i otrzymują wskazówki dwa razy w tygodniu. Na początku tygodnia dyrektor szkoły i dyrektor ds. dydaktycznych dokonują pięciominutowych wizytacji każdej klasy, co pozwala sprawdzić poziom nauczania oraz organizację pracy w całej szkole. Wizytacje te są dokonywane przez obu dyrektorów, dzięki czemu mogą potem wspólnie omówić najważniejsze spostrzeżenia oraz wyznaczyć cele dla obserwacji w danym tygodniu. Następnie dyrektor szkoły i dyrektor ds. dydaktycznych przeprowadzają trwające od 20 do 30 minut obserwacje zajęć w połowie klas w danym tygodniu. Nauczyciele otrzymują nieoficjalne oceny ustne i pisemne na temat najważniejszych aspektów swojej pracy, m.in. organizacji pracy uczniów, planowania lekcji oraz jej przebiegu. W zgodzie z misją naszej szkoły jej kierownictwo podkreśla i pozytywnie ocenia aktywizujące metody dydaktyczne wpajające uczniom umiejętność krytycznego myślenia. Raz na trymestr praca każdego nauczyciela jest poddawana oficjalnej obserwacji, która trwa przez całą lekcję i prowadzona jest albo przez dyrektora szkoły, albo przez dyrektora ds. dydaktycznych na podstawie Charlotte Danielson Framework for Teaching (Zasady Nauczania Charlotte Danielson), i ma wspierać świadomość zawodową i rozwój nauczycieli. Obserwacje te planuje się z dużym wyprzedzeniem, podobnie jak towarzyszące im konferencje odbywające się przed lekcją i zaraz po niej w celu ustalenia aspektów pracy nauczyciela poddawanych obserwacji. Poza udziałem w konferencji nauczyciele mogą również otrzymać oficjalną ocenę pisemną z przeprowadzonej obserwacji.

Obserwację zajęć prowadzą również sami nauczyciele. Przynajmniej raz w trymestrze pracę nauczyciela obserwują jego koleżanki i koledzy z zespołu prowadzącego zajęcia w danej grupie wiekowej. W czasie hospitacji wizytujący korzystają z protokołu, w którym obserwowany nauczyciel wpisał swoje słabsze strony. Nauczycieli zachęca się również do obserwacji pracy koleżanek i kolegów prowadzących zajęcia w innych grupach wiekowych i znanych z tego, że do perfekcji opanowali nauczanie określonych treści lub umiejętności. Obserwacja innych nauczycieli pozwala zapoznać się z metodami dydaktycznymi stosowanymi w tej samej lub w innych grupach wiekowych, co z kolei pomaga w ujednocnieniu pracy nauczycieli w całej szkole.

Tak jak w przypadku obserwacji zajęć, nauczyciele odsłaniają swój warsztat pedagogiczny kierownictwu szkoły oraz koleżankom i kolegom, udostępniając wyniki pracy uczniów pozwalające ocenić umiejętność planowania lekcji oraz stopień, w jakim uczniom udało się osiągnąć postawione im cele dydaktyczne. Gdy na podstawie dostępnych danych nauczyciele zauważyli, że uczniowie w poszczególnych grupach wiekowych miewali trudności na kolejnych etapach szkolnego sprawdzianu czytania ze zrozumieniem, zdecydowali się nagrać przebieg czytania wspomaganego, aby określić, które elementy były niezbędne, a które wymagały dopracowania. Po obejrzeniu nagrań lekcji czytania wspomaganego

nauczyciele wspólnie określili strukturę i tempo tego typu lekcji w naszej szkole. Nauczycielom udało się również ustalić ogół wymagań oraz ujednoczyć język, jakim posługują się, oceniając prace pisemne uczniów.

W trakcie roku szkolnego 2010/2011 nauczyciele przeanalizowali dostarczone przez Ogólnokrajowe Podstawowe Wymogi Edukacyjne (Common Core) przykładowe odpowiedzi uczniów z różnych grup wiekowych udzielone w ramach sprawdzianu umiejętności czytania i pisania, po to by stworzyć wytyczne dla oceny pracy uczniów. W tej chwili nauczyciele tworzą harmonogram wspólnej oceny prac pisemnych uczniów, co sprawi, że oceny otrzymywane przez uczniów będą jednolite i miarodajne w całej szkole. Praktyka ta umożliwiła wszystkim nauczycielom udokumentowanie i ujednoczenie nauczania sprawności pisania w zakresie treści, stylu i znajomości konwencji.

Dodatkowo władze szkoły nadzorują program dydaktyczny poprzez gromadzenie i analizę danych pochodzących ze sprawdzianów wewnętrznych. Sprawdzian STEP (Strategic Teaching and Evaluation of Progress – Nauczanie Strategiczne i Ocena Postępów w Nauce) przeprowadza się na początku roku szkolnego oraz na zakończenie każdego trymestru w celu zbadania postępów czynionych przez uczniów przez cały rok. Ponadto nauczyciele przekazują zdobyte w ten sposób dane koleżankom i kolegom prowadzącym zajęcia w tej samej grupie wiekowej w celu określenia podobnych zaległości uczniów uczęszczających do różnych klas. Zebrania służące wymianie i analizie danych przyniosły wiele udoskonaleń w programie nauczania, ponieważ nauczycielom udało się opracować lekcje czytania do tekstów lepiej dopasowanych do możliwości uczniów. Nauczyciele klas 3–5 przeprowadzili sprawdziany porównawcze z matematyki dostarczone przez CPS (Chicago Public Schools). Dzięki pozyskanym w ten sposób danym nauczyciele mogli wskazać uczniów, których umiejętności wymagały dalszego doskonalenia lub poprawy.

## **EWALUACJA**

Kierownictwo szkoły stosuje cały wachlarz metod ewaluacji realizowanych programów dydaktycznych. Oprócz opisanych już metod nadzoru pedagogicznego, takich jak analiza danych zgromadzonych w wyniku obserwacji zajęć, analiza danych pochodzących ze sprawdzianów wewnętrznych czy ocena umiejętności pisania oparta na wymaganiach dla danej grupy wiekowej, kierownictwo szkoły dokonuje również ewaluacji jakości i dyscypliny panującej podczas wypraw edukacyjnych na podstawie konspektów zaprezentowanych i złożonych przez nauczycieli prowadzących tego typu zajęcia dla poszczególnych grup wiekowych uczniów. Zebrania poświęcone ocenie przedłożonych przez nauczycieli materia-

łów odbywają się na początku każdego semestru. Z końcem roku dyrektor szkoły i dyrektor ds. dydaktycznych dokonują Analizy Realizacji Wypraw Edukacyjnych (Expeditionary Learning Implementation Review) przez każdego nauczyciela oraz wystawiają ocenę w czterostopniowej skali, biorąc pod uwagę następujące elementy: pasjonujący temat, związane z nim projekty i efekty, pracę w terenie, prace społeczne, pracę pod okiem specjalistów oraz doskonałe wyniki pracy uczniów.

## DOSKONALENIE

Kierownictwo szkoły zapewnia struktury i protokoły, dzięki którym nauczyciele mogą oceniać wyniki pracy uczniów oraz własną praktykę dydaktyczną, to zaś wpływa pozytywnie na pracę tak uczniów, jak i nauczycieli. Każdego dnia nauczyciele mogą poświęcić dwie godziny pracy na wspólne planowanie i współpracę przy tworzeniu konspektów lekcji, analizowaniu danych oraz ocenie wyników pracy uczniów. Nauczyciele wspomagający zatrudnieni na część etatu to nie tylko dodatkowa osoba do pomocy w czasie lekcji. Dzięki nim nauczyciele prowadzący mogą zobaczyć, jak pracują inni wyróżniający się nauczyciele w naszej szkole i poza nią. Nienaganna współpraca i skuteczna komunikacja nie byłyby z kolei możliwe bez licznych programów obrad i protokołów. Na koniec trzeba też wspomnieć, że kierownictwo szkoły przeznaczyło środki dla nauczycieli na udział w zewnętrznych szkoleniach dostosowanych do ich potrzeb i zainteresowań, a zarazem stanowiących przyczynek do stałego i wspólnego namysłu nad programem nauczania (<http://www.pcachicago.org>).

## ROZWÓJ ZAWODOWY

Tabela 4. Programy rozwoju zawodowego proponowane przez szkołę

Rozwój zawodowy	Cel	Częstotliwość	Przypada na
Tygodnie między trymestrami przeznaczone na rozwój zawodowy	Sierpień – zajęcia integracyjne dla pracowników szkoły. Nauczyciele pracują w grupach nad planami na pierwszy trymestr. Zespoły nauczycieli przygotowują wyprawy edukacyjne na pierwszy trymestr we współpracy ze Szkolnym Planistą z ramienia Expeditionary Learning Network (Sieci Szkół Oferujących Naukę poza Własnymi Murami). Listopad, marzec/kwiecień – nauczyciele dokonują analizy i oceny planów i wyników sprawdzianów z poprzedniego trymestru. Zespoły nauczycieli przygotowują wyprawy edukacyjne na następny trymestr we współpracy ze Szkolnym Planistą z ramienia Expeditionary Learning Network (Sieci Szkół Oferujących Naukę poza Własnymi Murami).	Tydzień poprzedzający każdy trymestr	Sierpień Listopad Marzec/kwiecień
Dzień lub pół dnia przeznaczone na rozwój zawodowy pracowników szkoły	Nauczyciele prowadzą warsztaty dydaktyczne dla koleżanek i kolegów. Zespoły nauczycieli analizują wyniki sprawdzianów i/lub wyniki pracy uczniów na potrzeby planów dydaktycznych. Zespoły uczące różne grupy wiekowe spotykają się w celu omówienia pionowej organizacji programu nauczania. Szkolenia zewnętrzne dla wszystkich pracowników dotyczące programu nauczania.	1-2 razy w miesiącu	13 września (pół dnia); 23 września 18 października (pół dnia) 13 grudnia (pół dnia) 24 stycznia (pół dnia) 13 lutego 24 kwietnia (pół dnia) 15 maja (pół dnia)
Zebrania zespołów	Zespoły uczące te same grupy wiekowe spotykają się w celu ustalenia wspólnych planów dydaktycznych.	Oficjalnie raz w tygodniu	Co miesiąc

<b>Rozwój zawodowy</b>	<b>Cel</b>	<b>Częstotliwość</b>	<b>Przypada na</b>
Zebrania kierownictwa szkoły	Nauczyciele uczący tego samego przedmiotu spotykają się, by ustalić wspólne cele oraz pionowy układ programu nauczania.	Oficjalnie raz w miesiącu	Co miesiąc
Plany Rozwoju Zawodowego (dla pojedynczych osób, niewielkich grup)	Indywidualnie lub w grupach nauczyciele biorą udział w samodzielnie wybranych szkoleniach skupionych na określonym zakresie programu nauczania, mających wesprzeć ich rozwój indywidualny oraz rozwój samej szkoły.	Raz do roku	W zależności od typu i tematyki szkolenia
Expeditionary Learning National Conference (Konferencja Ogólnokrajowa dla Szkół Oferujących Naukę poza Własnymi Murami)	Przedstawić nowych nauczycieli członkom Expeditionary Learning Network (Sieci Szkół Nauczania Ekspedycyjnego). Nowi nauczyciele biorą udział w wyprawie demonstracyjnej i uczestniczą w warsztatach na temat praktyk obowiązujących w szkołach zrzeszonych w Expeditionary Learning Network (Sieci Szkół Nauczania Ekspedycyjnego).	Raz do roku przez 2–3 dni	Maj

Źródło: opracowanie własne.

MAGDALENA TĘDZIAGOLSKA,  
TOMASZ KASPRZAK

## CO Z TĄ EWALUACJĄ? BADANIA WŁASNE NAUCZYCIELI JAKO ELEMENT PROFESJONALIZACJI<sup>1</sup>

Dyskusja na temat profesjonalizacji zawodu nauczyciela w Polsce, jeżeli już się pojawia, to najczęściej odnosi się do kwestii prawnych i ekonomicznych związanych z kolejnymi szczeblami awansu zawodowego oraz kwestii (ograniczonych) środków na rozwój zawodowy. My w tym miejscu proponujemy nieco inną perspektywę. Laurence Stenhouse – jeden z twórców ruchu nauczyciel–badacz (*the diagnostic teacher, the teacher as researcher*) – podkreśla, że „szeroka definicja profesjonalizmu nauczycieli to umiejętność autonomicznego samorozwoju poprzez systematyczną analizę własnej pracy, pracy innych nauczycieli, testowanie nowych rozwiązań w klasie”<sup>2</sup>. Wspomniany ruch nauczyciel–badacz, który może być interesujący w kontekście wprowadzania do polskich szkół badań własnych, rozwija się na świecie od ponad trzydziestu lat. Akcentuje się w nim rolę autonomicznie podejmowanych działań badawczych w podnoszeniu jakości codziennej pracy nauczycieli.

Kluczowe pytanie, jakie sobie stawiamy, to – czy i jak badania mogą pomagać nauczycielom w rozwoju? Czy refleksja oparta na danych, w odniesieniu do własnej pracy, może pozytywnie wpływać na tę pracę? Na ile wreszcie możliwe jest w kontekście polskiej szkoły, a dokładniej klasy, wykorzystanie prorozwojowego charakteru badań i unikanie pułapki biurokratycznego podejścia do badania, które „trzeba zrealizować, bo takie jest prawo”?

---

<sup>1</sup> Niniejszy tekst powstał na podstawie sesji pt. „Co z tą ewaluacją? Badania własne nauczycieli jako element profesjonalizacji” przeprowadzonej w trakcie konferencji „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji? Odpowiedzialni nauczyciele” w marcu 2012 roku. Przedstawiony materiał pochodzi z autoewaluacji szkoleń „Nauczyciel–badacz” prowadzonych przez Erę Ewaluacji w ramach Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły oraz na podstawie wniosków z „Laboratorium Mikrobadań IBE. Raport z badania”, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

<sup>2</sup> L. Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Hainemann, London 1977.

## PUNKT ODNIESIENIA – CZYLI PO CO PRAKTYKOWI (NAUCZYCIELOWI) TROCZĘ TEORII?

W wymienionym ruchu nauczyciel–badacz bardzo mocno podkreśla się, że na profesjonalizm pracy nauczycieli składają się umiejętności autonomicznego samorozwoju. Jeszcze w latach 70. ubiegłego wieku Lawrence Stenhouse tak definiował ten aspekt: „W skrócie szeroka definicja profesjonalizmu nauczycieli to umiejętność autonomicznego samorozwoju poprzez systematyczną analizę własnej pracy, pracy innych nauczycieli, testowanie nowych rozwiązań w klasie”<sup>3</sup>. Z tej perspektywy profesjonalny nauczyciel to taki nauczyciel, który poddaje refleksji swoją pracę, ale też przygląda się pracy innych nauczycieli, tak aby stosować jak najlepsze strategie w klasie.

Ważnym punktem odniesienia jest również nurt badawczy Action research. Autorem koncepcji **Action research**, nazywanej w Polsce **badaniami w działaniu** lub **badaniami aktywizującymi**, był psycholog społeczny Kurt Lewin, który w 1946 roku opublikował artykuł zatytułowany *Action research and minority problems (Badania w działaniu i problemy mniejszości)*. Lewin postuluje nieograniczanie się w nim do opisu sytuacji czy problemu. Celem jego badań stała się również interwencja, wprowadzanie rzeczywistych zmian społecznych. W Action research ważne jest bowiem przekonanie o misji **badania w działaniu** w przeciężaniu różnic społecznych, wyrównywaniu szans życiowych, obronie i emancypacji grup dyskryminowanych<sup>4</sup>. Sam Kurt Lewin podkreślał „Nie ma badania bez działania, nie ma działania bez badania”<sup>5</sup>. Badanie – refleksja nad własną pracą – jest integralnym elementem każdego działania. Właśnie skoncentrowanie na praktycznym wykorzystaniu zdobytej wiedzy każe w tym ujęciu szukać istotnych inspiracji dla nauczycieli podejmujących wyzwanie prowadzenia własnych badań. Za Johnem Eliotem można powtórzyć: „Action research odnosi się bardziej do poprawy praktyki niż produkcji wiedzy”<sup>6</sup>.

### POLSKI KONTEKST

Na gruncie polskim należy pamiętać o prowadzonych w latach 90. XX wieku projektach edukacyjnych (np. przez British Council), wspierających nauczy-

<sup>3</sup> *Ibidem* s. 144.

<sup>4</sup> W. Łukowski, *Od etnosondażu do lokalnych badań w działaniu*, „Animacja Życia Publicznego. Analizy i rekomendacje. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych” 2011, nr 2 (5), s. 18–19.

<sup>5</sup> K. Lewin, *Action Research and Minority Problems*, „Journal of Social Issues” 1946, t. 2, s. 34–46.

<sup>6</sup> J. Elliott, *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Buckingham 1991.

cieli w prowadzeniu badań w klasie, oraz takich inicjatywach jak promowanie rozwijanych wcześniej na Zachodzie i w USA kategorii nauczyciela refleksyjnego praktyka, czyli nauczyciela o badawczej postawie wobec samego siebie, sytuacji szkolnych i wiedzy płynącej z nauk o wychowaniu, a na tej podstawie tworzącego świadomie własną, osobistą wiedzę pedagogiczną<sup>7</sup>.

W skali ogólnopolskiej rozpoznawalną inicjatywą jest prowadzony od 2000 roku przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) program Szkoła Ucząca Się (SUS), a w ramach tego programu realizowany w 2007 roku projekt „Nauczyciel–badacz”. CEO w tych działaniach promuje ujęcie badawcze przy analizie przez samą szkołę swojego funkcjonowania. Do tego wykorzystywana jest m.in. metoda profilu szkoły opisana przez Johna MacBeatha<sup>8</sup>.

Najszerzym kontekstem prawnym prowadzenia systematycznej refleksji nad własną pracą przez polskich nauczycieli jest Karta Nauczyciela, w której w Art. 6 zobowiązuje nauczyciela do „rzetelnego realizowania zadań związanych z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą” (punkt 1) oraz do „dążenia do pełni własnego rozwoju osobowego” (punkt 3).

Obecnym kontekstem prawno-organizacyjnym badań w szkole jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

## PO CO NAUCZYCIELOM BADANIA WŁASNE?

W różnych systemach edukacyjnych próbowano sobie odpowiadać na te pytania: o potrzebę i sensowność prowadzenia badań przez nauczycieli. W praktyce sprowadza się to do następującej treści: jakie jest uzasadnienie aktywności badawczej nauczycieli, którzy mają być przede wszystkim dydaktykami, ale jednocześnie wychowawcami? Po co w tym wszystkim badania? W różnych krajach podkreśla

---

<sup>7</sup> S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996; M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel–uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996; B.D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1998; D. Elsner, M. Taraszkiewicz, *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk*, Wydawnictwo Mentor, Chorzów 2002; E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Autoewaluacja w szkole*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003; H. Červinková, D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.

<sup>8</sup> J. MacBeath, P. Mortimore, *Improving School Effectiveness*, Open University Press, Buckingham 2001.



się, że prowadzenie przez nauczycieli badań jest elementem ich rozwoju zarówno indywidualnego, jako nauczycieli profesjonalistów, jak i w ramach zespołów. Międzynarodowe badania Teaching and Learning International Survey (TALIS) prowadzone przez OECD pokazują, że jednym z czynników podnoszących jakość edukacji i wspierających rozwój zawodowy jest poczucie własnej skuteczności nauczycieli<sup>9</sup>. Istotna z punktu widzenia wzmocnienia poczucia własnej skuteczności (*self-efficacy*) u nauczycieli jest odpowiedź na pytanie, jak motywować nauczycieli do bycia aktywnymi, refleksyjnymi profesjonalistami.

Elementem obecnym niedostatecznie mocno w polskiej debacie publicznej, ale ważnym w rozwoju ruchu nauczycieli-badaczy, jest postulat aktywnego uczestnictwa nauczycieli w dyskursie na temat edukacji w poszczególnych krajach. Jeśli spojrzeć na historię badań nauczycielskich na świecie pod koniec lat 60. i w latach 70. XX wieku w Anglii, badania pojawiły się jako wyraz pewnego buntu środowisk edukacyjnych nauczycieli wobec zewnętrznego, centralistycznego wskazywania im przez instytucje państwowe celów i prowadzenia dyskursu publicznego na temat nauczycieli bez nauczycieli. Badania własne mają być odpowiedzią na te tendencje: nauczyciele jako profesjonalści przyglądają się swojej pracy, nie pozostawiają tego jedynie zewnętrznym ekspertom:

bez zinternalizowanego poczucia wewnętrznej odpowiedzialności i rozliczalności (*accountability*) szkoły nauczyciele będą zawsze przedmiotem zewnętrznej presji i będą pozostawać bierni wobec nacisków zewnętrznych. W ramach swojej pracy mogą być bardziej zdolni do sprzeciwu wobec lokalnych, krajowych, międzynarodowych sił wówczas, gdy będą podzielać wspólne rozumienie różnicy pomiędzy tym, co mogą, a czego nie mogą zrobić. Jednocześnie, w tym samym czasie, są gotowi do ciągłego przesuwania granic tego, co jest od nich oczekiwane i tego, co jest w zasięgu własnego profesjonalizmu<sup>10</sup>.

Istotne jest więc, w jakim celu nauczyciele prowadzą badania własne, jaki skutek przynosi działalność badawcza nauczycieli? Czy badania stają się rzeczywistym elementem wzmocnienia odpowiedzialności i autonomii nauczycieli i jednocześnie budowania kultury zaufania do szkoły, o czym pisał cytowany John MacBeath? Jak te badania, jeżeli już są podejmowane, przekładają się na pracę nauczycieli?

Jednym z ważnych wniosków, wynikających z badań w ramach „Laboratorium Mikrobadań IBE”<sup>11</sup>, było określenie obszarów wpływu badań na praktykę nauczy-

<sup>9</sup> OECD 2009.

<sup>10</sup> J. MacBeath, *The Future of the Teaching Profession*, University of Cambridge, Cambridge 2012.

<sup>11</sup> Badanie zostało zrealizowane w okresie kwiecień-lipiec 2012 roku przez Erę Ewaluacji na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych. Głównymi celami badania były: diagnoza potrzeb nauczycieli w zakresie rozwoju ich kompetencji badawczo-analitycznych, analiza zróżnicowania form aktywności badawczej nauczycieli. Badanie miało charakter jakościowy. Dane pozyskiwano w trakcie zogniskowanych wywiadów grupowych z nauczycielami (FGI), indywidualnych wywiadów pogłębionych z dyrektorami szkół (IDI) oraz z analizy danych zastanych (prezentujących działalność badawczą prowadzoną

cielską. Nauczyciele prowadzący badania swojej pracy wskazują na **trzy obszary wpływu** – badania dostarczają użytecznej wiedzy dotyczącej tak zwanych niewynikowych efektów pracy szkoły. Te obszary to:

- Relacje z uczniami.  
Efektem badań jest zebranie danych, a co za tym, idzie podjęcie działań służących wzmocnieniu identyfikacji w ramach zespołu klasowego, zwiększenie zaangażowania i poczucia wartości przez uczniów poprzez to, że nauczyciele zbierają ich opinie i biorą je pod uwagę, prowadząc lekcje.
- Relacje z rodzicami.  
Efektem badań jest nie tylko poznanie opinii pewnych grup (uczniów, rodziców), ale przełożenie ich na lepsze rozumienie i lepsze relacje z sobą.
- Kolejny wymiar to planowanie, organizowanie własnej pracy i dobór elementów do warsztatu.  
Badania własnego warsztatu pracy umożliwiają weryfikację stosowanych metod, pozwalają określić użyteczność, atrakcyjność, efektywność stosowanych podejść w pracy z uczniami.

## NAUCZYCIELE–BADACZE O SOBIE

Dla nauczycieli, którzy wzięli udział w szkoleniach dotyczących prowadzenia badań w szkole<sup>12</sup>, nauczyciel–badacz to przede wszystkim osoba otwarta na zmiany, poszukująca nowych rozwiązań, refleksyjnie podchodząca do swojej pracy. W ich opinii postawa badacza przekłada się na świadomość własnych mocnych stron i problemów, z którymi się zmagają. Co więcej, umożliwia ona rozwój i poprawę własnej pracy. Część nauczycieli wprost stawia znak równości między nauczycielem–badaczem a nauczycielem profesjonalistą. Jednak także pozostałe przytoczone tu określenia można uznać za cechy profesjonalnego nauczyciela w świetle założeń przedstawionych w niniejszym tekście: przyglądającego się własnej pracy, świadomego swoich mocnych i słabych stron, mającego poczucie sprawczości/skuteczności swoich działań.

W ramach szkoleń „Nauczyciel/ka badacz/ka” prosiliśmy uczestników o określenie, kim jest nauczyciel/ka–badacz/ka, jaki ma profil. Odpowiedzi zebrano, wykorzystując metodę niedokończonych zdań (w badaniu wzięło udział 110 osób).

---

w szkole) dostarczonych przez uczestników badania. Badaną populacją byli nauczyciele pierwszych trzech etapów edukacyjnych (53 nauczycieli w ramach 16 wywiadów grupowych oraz dyrektorzy, z którymi przeprowadzono 16 wywiadów indywidualnych).

<sup>12</sup> Szkolenia „Nauczyciel/ka badacz/ka” są realizowane w ramach „Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły. Etap III”. Liderem projektu jest Ośrodek Rozwoju Edukacji, partnerami Uniwersytet Jagielloński i Era Ewaluacji.

poszukiwacz (28)	otwarty na zmianę (21)	refleksyjny/świadomy (19)	odkrywca (17)
specjalista ds.badań (13)	dobry nauczyciel/profesjonalista (10)	zaangażowany (10)	przewodnik/wzór (7)
bieże na siebie ciężar (7)	to ja (7)	kreatywny (6)	odważny (6)
	poprawia swoją pracę (5)	ma pasję (2)	

Schemat 1. „Nauczyciel/ka–badacz/ka to...”. Odpowiedzi nauczycieli–badaczy z sześciu grup kończących szkolenia w lutym 2013.

Źródło: opracowanie własne.

Okazuje się, że z perspektywy uczestników szkolenia nauczyciel–badacz to przede wszystkim poszukiwacz i osoba otwarta na zmianę oraz świadoma i refleksyjna.

**Nauczyciel–badacz = profesjonalny nauczyciel. Dobre praktyki.**

Niniejszym przedstawiamy trzy badania własne nauczycielek, które uznaliśmy za dobre praktyki wykorzystywania badań w dążeniu do samorozwoju i poprawy jakości pracy z uczniami.

### Przykład 1

#### Badanie nauczycielek języka angielskiego

- **Problem:** Uczniowie klas trzecich gimnazjum osiągają niskie wyniki w testach leksykalnych z angielskiego.
- **Cel:** Uczniowie skutecznie przygotowują się do testów leksykalnych. Uczniowie podnoszą poziom znajomości języka angielskiego.

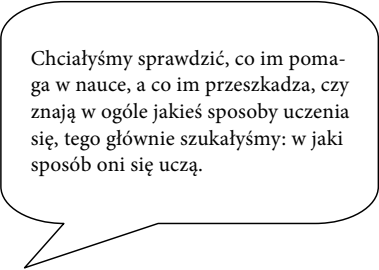
- **Pytania badawcze:**

W jakim stopniu uczniowie znają techniki zapamiętywania i szybkiego uczenia się?

W jaki sposób przebiega proces uczenia się słownictwa poza szkołą?

Impulsem do podjęcia badania w klasie była dla nauczycielek chęć poznania przyczyn niskich wyników osiągniętych przez uczniów na testach z języka angielskiego.

Nauczycielki zebrały od uczniów informacje na temat ich sposobów uczenia się, tego, co im ułatwia, a co utrudnia naukę. Zrobiły to przy wykorzystaniu wizualnej metody badawczej zwanej „balonem”<sup>13</sup> – poprosiły uczniów o przyklejenie na plakacie z narysowanym balonem w odpowiednich miejscach odpowiedzi na różne pytania (np. W jaki sposób uczysz się w domu? Co Ci ułatwia naukę?). Na podstawie analizy zebranych odpowiedzi wyciągnęły następujący wniosek:



Chcíamosy sprawdzić, co im pomaga w nauce, a co im przeszkadza, czy znają w ogóle jakieś sposoby uczenia się, tego głównie szukałyśmy: w jaki sposób oni się uczą.

Większość uczniów stosuje tradycyjne metody nauki słownictwa. Żaden z uczniów nie zna, a tym samym nie stosował technik wspomagających zapamiętywanie, przechowywanie i odtwarzanie wiedzy.

Wniosek ten pozwolił nauczycielkom podjąć konkretne decyzje i zaplanować dalsze działania. Postanowiły zapoznać uczniów z technikami mnemonicznymi. Po lekcji poświęconej metodom uczenia się poprosiły uczniów o ocenę poznanych metod na skali przy wykorzystaniu termometru<sup>14</sup>. Na skuteczność zastosowanego działania wskazują wyniki kolejnych testów leksykalnych – średnia ocen wyraźnie wzrosła. Nauczycielki zamierzają również zapytać uczniów o przydatność poszczególnych metod.

### **Korzyści z realizacji badania:**

- ✓ Nauczycielki rozwinęły swój warsztat pracy – żeby wdrożyć zaplanowane działania, musiały rozszerzyć swoją wiedzę z zakresu technik uczenia się.
- ✓ Nauczycielki planują wprowadzić regularną praktykę zapoznawania uczniów z metodami uczenia się już od pierwszej klasy gimnazjum.

<sup>13</sup> Technika badawcza, w której poszczególnym elementom rysunku balonu przyporządkowane są konkretne kategorie odpowiedzi, np. czasza i kosz balonu to odpowiedzi o pozytywnych konotacjach (to, co unosi, to, co warto zabrać z sobą), tj. sposoby ułatwiające uczenie się, a balast balonu to czynniki negatywne (to, co hamuje), np. czynniki utrudniające uczniom uczenie się. Uczestnicy badania przyczepiają/wpisują swoje odpowiedzi we właściwych miejscach.

<sup>14</sup> Uczestnicy badania wyrażają swoje opinie na graficznie przedstawionym termometrze – dokonują oceny na jego skali: im wyższa temperatura, tym bardziej pozytywna odpowiedź.

- ✓ Uczniowie poznali metody, które mogą być dla nich wsparciem w procesie uczenia się.
- ✓ Nauczycielki zamierzają podzielić się swoimi doświadczeniami z innymi koleżankami i kolegami i zachęcić ich do uwzględnienia w prowadzonych przez nich lekcjach metod uczenia się.

## Przykład 2

### Badanie wychowawczyni

- **Problem:** Uczniowie małolicznej klasy nie tworzą zgranego zespołu. Społeczność klasy jest podzielona. Trudno zachęcić uczniów do wspólnego działania.
- **Cel:** Uczniowie tworzą zgrany zespół. Chętnie podejmują wspólne działania na rzecz klasy.
- **Pytania badawcze:**  
Co powoduje niechęć uczniów do podejmowania działań na rzecz klasy?  
Jak uczniowie oceniają relacje interpersonalne w klasie? Jakie są kryteria tych ocen?  
Dlaczego niektórzy wybierają bierną postawę w życiu klasy?

Badanie podjęte przez nauczycielkę dotyczyło obszaru pozadydaktycznego – relacji w klasie. Nauczycielka w pierwszym etapie swojego badania wykorzystała

#### LIST DO PRZYJACIELA

Mój drogi przyjacielu!

W mojej klasie...

Najbardziej przyjaźnię się z..., ponieważ...

Nie podoba mi się...

Najbardziej denerwuję się, gdy...

Jestem zadowolona/y...

Chciałabym/chciałbym zmienić...

Wszyscy w mojej klasie... Nikt w mojej klasie...

Bardzo bym chciał/a...

Pozdrawiam i do usłyszenia

metodę zwaną „List do przyjaciela”<sup>15</sup>. Zebrane informacje pozwoliły jej poznać perspektywę każdego ucznia. Dowiedziała się, jak postrzegają oni relacje i atmosferę panującą w klasie.

<sup>15</sup> „List do przyjaciela” jest jakościową metodą badawczą – uczniowie proszeni są o napisanie listu do swojego przyjaciela i opisanie mu sytuacji zgodnie z tematem zaproponowanym przez nauczyciela/kę.

Potem zaprosiła uczniów do wypełnienia treścią powieszoną na ścianie „balonu”: chodziło o nazwanie czynników tworzących dobrą atmosferę w klasie, uciążliwych zachowań i tych, które zdaniem uczniów poważnie utrudniają funkcjonowanie w klasie. O ile pisanie listu było indywidualną, anonimową aktywnością, o tyle w trakcie tworzenia balonu uczniowie widzieli odpowiedzi kolegów i koleżanek. Następnie nauczycielka wspólnie z uczniami zaczęła rozmawiać o wynikach badania, próbując znaleźć odpowiedzi na takie pytania jak: co możemy zrobić, żeby budować dobrą atmosferę w klasie?, jak pozbyć się uciążliwych dla nas zachowań?.



Pojawiły się pomysły na różnego rodzaju krótkie zabawy, działania w klasie, w których mogą wziąć udział wszyscy uczniowie.

#### Korzyści z realizacji badania:

- ✓ Badanie jako proces poszerzania wiedzy – uczniowie, przygotowując balon, mieli możliwość poznania opinii innych kolegów i koleżanek.
- ✓ Włączenie uczniów w proces planowania dalszych działań mających na celu zniwelowanie problemu – uczniowie wspólnie z nauczycielką wyciągnęli wnioski z badania i zaplanowali działania na przyszłość.
- ✓ Nauczycielka poznała lepiej swoich uczniów, zintegrowała się ze swoją klasą.
- ✓ Nauczycielka otrzymała informacje, które stanowią dla niej punkt odniesienia w pracy z uczniami.

Uczniowie zdali sobie sprawę z tego, co jest problemem dla klasy, ja też jakby potrafię nazwać [co jest dla nas ważne], potrafię się odnieść bezpośrednio, jak cokolwiek się dzieje, do tych pojęć, zaczęli oni też przyglądać się sobie, ogólnie całej klasie i sobie.

### Przykład 3

#### Badanie pedagog szkolnej

- **Problem:** Uczniowie rzadziej niż kiedyś inicjują spotkania z pedagogiem. Praktycznie nie przychodzą sami z siebie do gabinetu, choć nawiązują rozmowy podczas przerw na korytarzu szkolnym
- **Cel:** Chcę poznać oczekiwania uczniów co do mojej osoby i roli pedagoga szkolnego, a także czynniki, które w odczuciu uczniów zachęcają ich lub zniechęcają do kontaktu ze mną. Chcę poszukać sposobów na usprawnienie i ułatwienie kontaktu ucznia ze mną, przepływu informacji między nami.

- **Pytania badawcze:**

Jakie są oczekiwania uczniów wobec pedagoga szkolnego, w jakich sferach oczekują pomocy?

Jak organizacja mojej pracy wpływa na kontakt ucznia ze mną, co go zniechęca, a co zachęca do podejmowania kontaktu?

W jaki sposób mogę zwiększyć rozpoznawalność gabinetu oraz zachęcić uczniów do częstszych wizyt?

Ostatni z przykładów dobrych praktyk to badanie przeprowadzone przez pedagoga. Rozpoczęła je w sytuacji, gdy po zmianie lokalizacji jej gabinetu uczniowie rzadziej się z nią kontaktowali. Początkowo pedagog chciała po prostu zapytać uczniów o to, co im utrudnia kontakty z nią, ale w trakcie refleksji nad celem badania uznała, że chciałaby także poznać potrzeby uczniów i ich postrzeganie roli pedagoga szkolnego.

O kwestie organizacyjne (godziny pracy, lokalizacja gabinetu itd.) zapytała uczniów w krótkiej ankiecie. Potem zaprosiła uczniów do rozmowy o jej wynikach i ich potrzebach, którą można uznać za wywiad grupowy. Uczniowie bardzo pozytywnie odebrali te spotkania i prosili o ich przedłużenie. Badanie przerodziło się naturalnie w działanie – rozmowę pedagoga z uczniami o ich problemach i poszukiwanie wsparcia, rozwiązań.

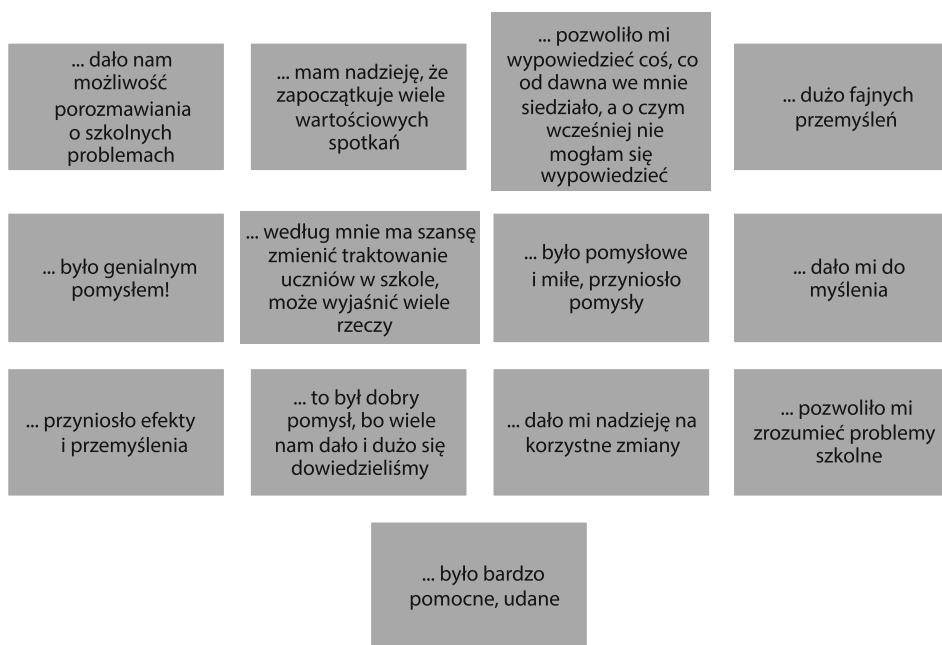
W ramach badań poprosiła uczniów o dokończenie zdania „To spotkanie...”.

Rezultatem spotkania jest również inicjatywa uczniów – zaplanowanie regularnych spotkań z pedagogiem.

**Korzyści z realizacji badania:**

- ✓ Ujawnienie konkretnych problemów/potrzeb uczniów, także tych wykraczających poza obszar badania, ale istotnych z punktu widzenia wspierania uczniów przez pedagoga.
- ✓ Interwencyjny charakter badania – spotkanie/wywiad grupowy przerodziło się w zarysowanie dziedzin współpracy z pedagogiem/potrzeb uczniów i zaplanowanie konkretnych działań mających na celu zmianę obecnej sytuacji.
- ✓ Integracja pedagoga z uczniami.

Największą korzyścią, było samo spotkanie, bo to jest taki kontakt z uczniami, że rozmawiamy i ja widzę, że to taki mój ideał pracy pedagoga, który mam gdzieś tam z tyłu głowy, czyli konkretna relacja z uczniami i rozmowa, i współpraca.



Schemat 2. Wypowiedzi uczniów zebrane techniką „Poczty/Niedokończonych zdań”<sup>16</sup>

Źródło: opracowanie własne.

## ZAKOŃCZENIE

Jak pokazują przedstawione przykłady, nauczyciele nie tylko muszą („bo tak każe prawo oświatowe”), ale też mogą prowadzić użyteczne badania własnej pracy. Jednocześnie prowadzenie analizy własnej pracy jest sporym wyzwaniem zarówno dla samych nauczycieli, jak i dla systemu edukacji.

Badani w ramach „Laboratorium Mikrobadań IBE” nauczyciele wskazywali na następujące czynniki utrudniające badania w szkole:

- brak współpracy i chęci do udziału w badaniach innych nauczycieli, które zdaniem respondentów wynikają z braku refleksyjnej postawy kolegów (przekonanie nauczycieli o tym, że nie muszą weryfikować oraz zmieniać własnej pracy) oraz braku zrozumienia sensu badań;
- ograniczenia czasowe wynikające z dużego obciążenia nauczycieli różnymi obowiązkami;

<sup>16</sup> „Poczta/niedokończone zdania” to jakościowa metoda badawcza polegająca na zebraniu od uczestników badania odpowiedzi będących dokończeniem zaproponowanego zdania.



- niechęć kluczowych grup do udziału w badaniach (uczniów, rodziców, innych nauczycieli). W przypadku rodziców problemem jest ogólnie niski poziom współpracy z nimi, czego skutkiem mogą być właśnie trudności z zaangażowaniem rodziców do udziału w badaniach. Natomiast jeśli chodzi o uczniów, pojawia się obawa przed udzielaniem przez nich nieszczerych odpowiedzi.

*Badania w działaniu* są zarówno sposobem na podkreślenie wagi własnej refleksji analityczno-badawczej, jak i wskazówką metodologiczną, jak to robić. Szansą na upowszechnianie się mikrobadań – badań prowadzonych przez nauczyciela we własnej klasie – jest przede wszystkim ich użyteczność dla samego nauczyciela w procesie edukacyjnym. W badaniach „Laboratorium Mikrobadań IBE” nauczyciele przywoływali następujące skojarzenia związane z tego typu aktywnością: „szybkie”, „użyteczne”, „proste”. Warunkiem zaistnienia właśnie takich badań jest przyjęcie przez samych nauczycieli pewnej postawy – proaktywnej i sprawczej.

## BIBLIOGRAFIA

- Autoewaluacja w szkole*, red. E. Tołwińska-Królikowska, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003.
- Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, D. Gołębnik, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996.
- Elliott J., *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Buckingham 1991.
- Elsner D., Taraszkiewicz M., *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk*, Wydawnictwo Mentor, Chorzów 2002.
- Gołębnik B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1998.
- Levin K., *Action Research and Minority Problems*, „Journal of Social Issues” 1946, t. 2.
- Łukowski W., *Od etnosondażu do lokalnych badań w działaniu*, „Animacja Życia Publicznego. Analizy i rekomendacje. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych” 2011, nr 2 (5).
- MacBeath J., Mortimore P., *Improving School Effectiveness*, Open University Press, Buckingham 2001.
- MacBeath J., *The Future of the Teaching Profession*, University of Cambridge, Cambridge 2012.
- Nauczyciel–uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Stenhouse L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Hainemann, London 1977.

JOANNA STANIEWICZ

## **METODA PROJEKTU JAKO BEZBOLESNA FORMA REALIZACJI WYMAGAŃ MEN**

Rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym (zarówno w starej, jak i nowej formie) nie jest, moim zdaniem, niczym innym jak sposobem uporządkowania elementów składających się na działalność szkoły i narzędziem dającym punkt odniesienia do oceny własnych działań, zarówno z pozycji dyrektora, jak i nauczyciela. Artykuł ten opisuje różne przedsięwzięcia od wielu lat podejmowane w naszej szkole. Przyglądając się wspomnianemu rozporządzeniu, doszliśmy do wniosku, że większość wymagań spełniamy dzięki wypracowaniu i doskonaleniu metod projektowych, które chciałabym w dalszej części nieco szczegółowiej opisać.

Punktem wyjścia pracy każdej szkoły jest niewątpliwie koncepcja. Ważne wydaje się, aby poza hasłami szkoła miała konkretne propozycje rozwiązań realnych dla danej placówki. W naszej szkole, Szkole Podstawowej nr 58 w Poznaniu, sześć lat temu oparliśmy się na założeniach Strategii Lizbońskiej. Chociaż w skali europejskiej nie bardzo udało się ją zrealizować, na poziomie naszej szkoły funkcjonuje doskonale.

Podstawowe założenia naszej koncepcji prezentują się więc następująco:

### **POPRAWA SYTUACJI W ZAKRESIE NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH**

Językiem obcym nauczany w naszej szkole jako obowiązkowy jest język angielski. Nauka jest prowadzona w sposób nowoczesny, maksymalnie wykorzystuje się zaangażowanie emocjonalne uczniów poprzez używanie TIK, organizację przedstawień i stwarzanie prawdziwych sytuacji komunikacyjnych. Projekty międzynarodowe przygotowywane przez nauczycieli sprzyjają otwartości na inne kultury, uczyć tolerancji i ciekawości świata. W minionym czasie w szkole był realizowany projekt „Europejskie Ogrody Doświadczeń Przyrodniczych”, w którym dzieci z Litwy, Polski, Niemiec, Wielkiej Brytanii, Belgii, Francji, Portugalii, Włoch, Bułgarii i Turcji prowadziły jednocześnie obserwacje przyrodnicze oraz

eksperymenty, badając powietrze, wodę i glebę, po czym analizowały wzrost sadzonych jednocześnie we wszystkich ogrodach szkolnych roślin. Wszystkie wyniki były zamieszczane na stronie internetowej projektu w języku angielskim, co pozwalało na dokonywanie analiz porównawczych i wyciąganie wniosków.

Następne realizowane przedsięwzięcie poszło dalej w wykorzystaniu języków obcych. Krążące po Europie w ramach projektu „European Energy Adventure” lalki wysyłały do rodzimej szkoły pocztówki – dzięki temu dzieci poznały pisownię różnych języków: od greckiego, poprzez bułgarski, niemiecki, czeski po hiszpański czy portugalski. Każdy z tych języków ma charakterystyczną pisownię, czasem nieznaną dzieciom alfabet. Komunikacja bezpośrednia z dziećmi z innych szkół poprzez skype’a, nauka piosenek w językach partnerów to kolejne sytuacje umożliwiające uczniom naszej szkoły już od najmłodszych lat poznawanie dźwięków i melodii innych języków europejskich. Obecnie realizowany projekt – „Magical Recycling in Europe” – łączy zagadnienia zrównoważonego rozwoju i kultury europejskiej, stawiając wyżej poprzeczkę językową – tym razem uczniowie z różnych szkół wysyłają sobie informacje o przygodach bohaterów projektu w języku ojczystym, które zmuszają do tłumaczenia nie tylko z języka angielskiego, ale i niemieckiego, flamandzkiego, francuskiego, duńskiego, włoskiego, bułgarskiego, słowackiego i polskiego.

Zadania realizowane podczas projektów międzynarodowych mają jednocześnie charakter eksperymentów przyrodniczych i fizycznych, m.in. dotyczących alternatywnych źródeł energii, zachęcających dzieci do poszukiwania nowych rozwiązań.

## ROZWIJANIE MOBILNOŚCI I WYMIANY

Tradycja wycieczek zagranicznych sięga w naszej szkole już kilkunastu lat. Początkowo były to wyjazdy turystyczne do Londynu, Szkocji lub Walii, których głównym celem był aspekt językowy – stałym punktem programu były noclegi u rodzin brytyjskich. Wraz z nawiązywaniem kontaktów ze szkołami zagranicznymi wyjazdy zmieniły charakter, stając się praktycznym ćwiczeniem integracji europejskiej. I tak mamy za sobą obozy polsko-angielskie w Wielkiej Brytanii, Polsce i Belgii. Od kilku lat organizujemy wymianę naszych uczniów i uczniów ze szkoły niemieckiej w Berlinie. W minionym roku szkolnym rozpoczęła się wymiana uczniów ze szkołą praską. W obu tych wymianach dzieci wykorzystują znane im, mniej lub bardziej, języki – polski, niemiecki, czeski, angielski. W tym roku przy okazji wycieczki do Londynu zaplanowano zajęcia w szkole belgijskiej z noclegiem w domach uczniów. Wiosną spodziewamy się ponownie wizyty czeskiej. Udało nam się również nawiązać współpracę ze szkołami z Częstochowy,

Warszawy, Puszczykowa i Kielczowa pod Wrocławiem i od roku prowadzimy wspólne warsztaty, projekty i wymianę uczniów. Paradoksalnie łatwiej nam było do tej pory znaleźć partnerów zagranicznych niż krajowych. Można to oczywiście wyjaśnić dobrym europejskim systemem poszukiwania kontaktów i zupełnym brakiem takowego systemu w Polsce. Jednak nakłada się na to częsta wzajemna niechęć dyrektorów i pedagogów sąsiadujących szkół. Walka o ucznia obraca się przeciwko jakości pracy z nim.

Ważny jest dodatkowy aspekt wymienionych punktów. Oba cele są bowiem realizowane nie tylko przez uczniów, ale i przez nauczycieli szkoły. Nauczyciele od pięciu lat intensywnie uczą się języków obcych. Mając konkretne wyzwania w postaci prowadzonych w szkole projektów wymagających kompetencji komunikacyjnych, doskonaliły swoje umiejętności językowe, wspomagani finansowo przez szkołę. Osiągnięcie przynajmniej poziomu B2 pozwala na uczestniczenie w konferencjach międzynarodowych.

## **ZAPEWNIENIE POWSZECHNEGO DOSTĘPU DO TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNYCH**

W szkole udało się zmienić stosunek do technologii informacyjno-komunikacyjnych przede wszystkim u nauczycieli. Nie byłoby to możliwe, gdyby nie intensywne inwestycje w tej dziedzinie: wyposażenie wszystkich sal w komputery, rzutniki, tablice multimedialne oraz bezprzewodowy Internet. Dodatkowo do dyspozycji nauczycieli są laptopy, rzutnik, kamera, telewizor z kamerą umożliwiającą bezpośrednią komunikację poprzez skype'a. W holu szkoły zostały udostępnione dodatkowe stanowiska komputerowe dla uczniów. Dzięki projektowi „Cyfrowa szkoła” baza wzbogaciła się o laptopy uczniowskie.

## **ZWIĘKSZENIE REKRUTACJI W DZIEDZINACH NAUK ŚCISŁYCH I TECHNICZNYCH**

Nauczyciele nauczania zintegrowanego, przyrody i techniki wspólnie planują rozwój uczniowskich zainteresowań naukami ścisłymi. Stąd wiele projektów i programów autorskich, takich jak „Klub młodych odkrywców”, polegający na eksperymentalnych badaniach przeprowadzanych przez najmłodszych uczniów, po odkrywaniu Kosmosu przez uczniów klas starszych w programie „Niezwykła podróż w Kosmosie”.

## **WSPIERANIE AKTYWNOŚCI OBYWATELSKIEJ, ZAPEWNIENIE RÓWNOŚCI SZANS I SPÓJNOŚCI SPOŁECZNEJ**

Punktem wyjścia jest zawsze dobra diagnostyka. Do diagnozy uczniów, którzy mają przyjść do szkoły, przystępujemy już w marcu. Pozwala nam to poznać dzieci, zanim te rozpoczną naukę. Posiłkowani diagnozą przedszkolną staramy się dobrać grupy w taki sposób, by ich rozwój był jak najbardziej zrównoważony. W dziedzinie diagnostyki istotną rolę odgrywa metoda Prolexii opatentowana przez Zakład Biocybernetyki PAN, a której certyfikatem dysponuje nasza szkoła i nasi nauczyciele. Możliwość szybkiego wykrywania dysleksji w ten sposób umożliwia wczesne stosowanie metod terapeutycznych.

Ponieważ szczególnie duże dysproporcje w szybkości nauki tworzą się często na lekcjach matematyki, wykorzystaliśmy doświadczenia brytyjskie do stworzenia systemu wyrównywania szans. Plan lekcji matematyki jest tak ułożony, by oba oddziały w poziomie miały zajęcia o tej samej godzinie. Podsumowanie działu bądź zagadnień w obu klasach wskazuje uczniów, którzy wymagają jeszcze dodatkowej pracy oprócz tych, którzy wykazują się dobrym opanowaniem wiedzy i umiejętności. Stworzenie więc dwóch grup międzyoddziałowych do lekcji powtórzeniowych pozwala na uzupełnienie braków tym pierwszym i na rozszerzenie materiału drugim. Jako że grupy są diagnozowane każdorazowo przed lekcją powtórzeniową, unika się schematu „lepszy – gorszy”, a system pozwala zniwelować braki wynikające na przykład z absencji chorobowej ucznia.

Podobną zasadę współpracy międzyoddziałowej zastosowano w projekcie w klasach drugich realizujących raz w miesiącu projekt przyrodniczy. Tworzenie za każdym razem innych grup międzyoddziałowych, które przeprowadzają eksperymenty przyrodnicze, sprzyja budowaniu relacji społecznych i wzajemnej pomocy. Promowanie pracy zespołowej i grupowej zarówno na poziomie nauczycielskim, jak i uczniowskim niweluje dystans i powoduje integrację społeczności szkolnej.

## **NACISK NA ROZWÓJ UCZNIÓW, ODCHODZENIE OD SYSTEMU, W KTÓRYM WIĘKSZĄ UWAGĘ ZWRACA SIĘ NA NAUCZANIE NIŻ UCZENIE SIĘ**

Jest to jedno z najtrudniejszych zadań. Wymaga bowiem zmiany myślenia nie tylko nauczycieli, ale i rodziców uczniów, dla których nauka niejednokrotnie kojarzy się jednoznacznie z siedzeniem w ławce i przepisywaniem z tablicy.

Niemniej dzięki wspomnianym już zmianom, które zaistniały w szkole, dzięki potencjałowi grona pedagogów i zaangażowaniu rodziców dostrzegających war-

tości zmiany systemu uczenia, stopniowo realizuje się coraz więcej projektów zarówno w wymiarze lekcyjnym, jak i międzyoddziałowym czy ogólnoszkolnym.

Odeszliśmy całkowicie od sztucznych akademii na rzecz przedsięwzięć angażujących całą społeczność szkolną. Na tej podstawie co roku jest co najmniej jedno wielkie wydarzenie związane z różnego rodzaju zadaniami dla uczniów. Wspólnym mianownikiem jest zawsze pogłębienie umiejętności czytania ze zrozumieniem, wyszukiwania informacji i wykorzystania wiedzy w praktyce.

Tym projektom chciałabym się przyjrzeć bliżej, starając się wykazać, jak wiele wymagań ministerialnych jest jednocześnie zaspokajanych podczas ich realizacji.

Pierwszymi tego typu przedsięwzięciami w naszej szkole były przedstawienia w języku angielskim. Idea była taka, aby wystąpili wszyscy uczniowie, bez względu na wiek czy poziom języka angielskiego. Występ miał charakter musicalowy, dawał więc pole do popisu wszystkim chętnym, a role „mówione” były ograniczone do kilkunastu osób. Materiał muzyczny pochodził z zajęć języka angielskiego, nie wymagał więc dodatkowych nakładów sił i środków. Obecnie stosujemy w szkole dwie koncepcje przygotowywania przedstawień. Jedna to właśnie oparcie się na materiale wykorzystanym w podręcznikach – uczniowie podsuwają pomysły dotyczące bohaterów i fabuły, które (mniej lub bardziej zręcznie) łączymy we wspólną całość. Druga to przygotowywanie przedstawień tematycznych, np. „Sześć żon Henryka VIII”, „Mamamia” lub „Dzień zdrowia, częściowo po angielsku” – nauczyciele wyszukują piosenki dopasowane tematycznie i dodają je do realizowanego w klasie materiału. Liczba aktorów i krótki, maksymalnie dwutygodniowy czas przygotowań powodują, że na uczniach spoczywają zadania dotyczące stworzenia postaci, zrobienia rekwizytów i opracowania „ich odgrywania”. Mają prawo wzbogacania przedstawień o własne pomysły czy dopisywania dialogów. Imprezy, które odbywają się w okolicach Bożego Narodzenia, są poprzedzone sprzedażą samodzielnie upieczonych ciasteczek (na podstawie przepisów anglojęzycznych). Coraz większy zysk samorząd szkolny przeznaczają na wybrane przez siebie cele, m.in. także na zakup aparatów fotograficznych czy bębnow.

Patrząc na imprezę z punktu widzenia wymagań MEN, widać przede wszystkim **aktywność uczniów**. Sztuka, w której biorą udział różne grupy wiekowe, a której sukces zależy od dobrej współpracy, wymaga ogólnego zaangażowania, wzajemnej pomocy i odpowiedzialności. Siłą rzeczy **kształtowane są właściwe postawy społeczne. W szkole są prowadzone działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów, uwzględniające indywidualizację procesu edukacji.**

Dzieci uczą się odpowiedzialności, mając jednocześnie pole do popisu dla swoich wszechstronnych umiejętności: od manualnych, poprzez językowe, muzyczne, po kulinarne. Występ publiczny, nawet grupowy, jest tak emocjonujący, że przyswajanie zwrotów i słownictwa angielskiego jest kilkakrotnie szybsze. Szkoła w **atrakcyjny dla ucznia sposób zapewnia więc realizację podstawy programo-**

wej. Oczywista jest **współpraca nauczycieli**, nie tylko anglistów, ale całego grona pedagogicznego. Przy tej skali przedsięwzięcia, szczególnie w finałowej części, muszą brać udział absolutnie wszyscy. Wreszcie dla odbiorców – nie tylko rodziców, lecz i dalszych krewnych – jest to powód do dumy. Zatem poza **aktywnymi rodzicami udaje nam się promować wartość edukacji**. Między innymi w ten sposób realizujemy więc wymagania określone w punktach 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 nowego rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym.

Innym przykładem są przedstawienia tematyczne związane z uroczystościami lub specjalnymi wydarzeniami. Schemat projektu jest zawsze podobny: wszyscy w szkole przebijają się stosownie do tematu, podczas wspólnego spotkania na sali są występy i prezentacje. Następnie uczniowie rozwiązują rozmieszczone w szkole zadania.

Podczas obchodów „Dnia patrona – Jerzego Kukuczki” gościliśmy w szkole jego żonę. Wszyscy (i uczniowie, i nauczyciele) byli więc przebrani w stroje góralskie. Przygotowaliśmy regionalne śpiewy i tańce grupowe dzieci. Po przywitaniu pani Kukuczkowej naszych uczniów czekały zadania. W całej szkole, w różnych miejscach, pojawiły się symboliczne ośmiotysięczniki, na które wspinał się Jerzy Kukuczka, a obok informacje na ich temat. Dzieci dostały karty pracy z pytaniami, na które musiały wyszukać odpowiedzi, biegając po szkole. Młodszym uczniom przydzieleni byli starsi opiekunowie. Jak łatwo zauważyć, w ten sposób ćwiczone jest czytanie ze zrozumieniem i wyszukiwanie informacji. W ten sposób realizujemy wnioski z analiz sprawdzianu.

Według podobnego wzoru przygotowujemy wiele imprez. Jedną z ciekawszych był „Dzień zdrowia”. Myślą przewodnią tego projektu było uświadomienie uczniom złożoności budowy organizmu, a jednocześnie zrozumienie powiązań i zależności jego organów. Każda klasa przebiegała się za wyznaczony narząd wewnętrzny, tworząc na sali gimnastycznej wspólny organizm składający się między innymi z płuc z drugoklasistów, serca i nerek z trzecioklasistów czy układu pokarmowego stworzonego przez klasy szóste. Najmłodszy jako krew złożona z erytrocytów i leukocytów krążyli pomiędzy organami, starannie pamiętając o tworzeniu obiegów dużego i małego. Ubrani na białą nauczyciele stanowili kręgosłup, dyrekcja w kaskach oklejonych pomalowanymi chrupkami – mózg. Poszczególne organy występowały kolejno, śpiewając piosenki o sobie po angielsku lub polsku. Następnie wszystkie dzieci rozpiechły się po szkole, rozwiązując zadania dotyczące zagadnień związanych z funkcjonowaniem organizmu, przygotowane w salach. Każda z sal lekcyjnych miała ekspozycje poświęcone określonym narzadzom. Zadaniem dzieci było wyszukanie odpowiedzi na podstawie zgromadzonych w sali informacji lub wykonanie zadań, dzięki którym mogły określić wydajność swojego ciała (np. pojemność płuc czy puls). W dzienniczkach zbierały pieczątki świadczące o zaliczeniu zadań. Całość imprezy kończyło ponowne spotkanie na

sali, gdzie czekali rodzice, którzy przygotowali dla każdej klasy „zdrowe kanapki”. Jak widać, aktywność uczniów podczas nabywania wiadomości i umiejętności jest wszechstronna, a zadania są tak skonstruowane, by musieli czytać ze zrozumieniem, wyszukując informacje oraz wykorzystywać wiedzę w praktyce. W ten sposób realizowane jest **wymaganie dotyczące analizy wyników sprawdzianu i wdrażania wniosków, a jednocześnie podejmowane są działania eliminujące zagrożenia i wzmacniające właściwe postawy.**

Podobny charakter miały obchody 120-lecia szkoły. Projekt historyczny, który miał na celu nie tylko dydaktykę, ale kształtowanie postaw patriotycznych i budowanie poczucia wspólnoty. Tym razem wszyscy przebrali się w stroje z końca XIX wieku, w szkole pojawiły się napisy dwujęzyczne, polsko-niemieckie. Po prezentacji różnych dziewiętnastowiecznych przedmiotów lekcyjnych na sali gimnastycznej dzieci, trzymając w ręce dwujęzyczne świadectwa, krążyły po szkole, zaliczając przedmioty typu „robótki ręczne” czy „ćwiczenia cielesne”. Zbiory eksponatów okolicznościowych, które pochodziły zarówno z zasobów szkolnych, jak i od rodziców i przyjaciół szkoły, dopełniały atmosfery i stanowiły źródło wiedzy historycznej. Dzieci nie tylko liczyły na liczydłach, ale i kaligrafowały gęsimi piórami. Jak zawsze najważniejszym elementem jest **motywowanie uczniów i nowatorskie metody realizowania podstawy programowej, ale tu szczególnie warto podkreślić element związany z wykorzystaniem zasobów środowiska i promowaniem wartości edukacji.**

Innym przykładem podejmowania działań w celu **wdrażania wniosków z analiz wyników sprawdzianu** są w naszej szkole projekty „Tydzień poezji” i „Dzień wiosny”. Ten pierwszy, jak sama nazwa wskazuje, to tydzień poświęcony wierszom, zgodnie z tematem zaplanowanym przez zespół nauczycieli, np. Człowiek, Dzień i noc, Cztery pory roku. Wykorzystujemy tydzień rekolekcyjny w którym, oprócz zajęć religijnych, dzieci codziennie bawią się wierszami przygotowanymi przez siebie i nauczycieli, wykorzystując przeróżne zadania, gry, śpiew. W piątek wszyscy spotykają się na sali i każda klasa prezentuje wybrany przez siebie wiersz w dowolnej formie, jako dramę, piosenkę, taniec, rap. Staramy się w ten sposób nauczyć naszych uczniów przyjaznego podejścia do poezji. Zamiast standardowego „co poeta miał na myśli?”, zastanawiają się, jakie uczucia wzbudza w nich utwór i jak mogą je przekazać innym. Dzień wiosny jest również dniem „tematycznym”. Ostatnio był dniem piżamowym, z naklejonym na piżamie ulubionym wierszem o poranku lub o wiosnie (zależnie od tematu „Tygodnia poezji”). Dodatkowym elementem w minionym roku było przygotowywanie zdrowego napoju z soku. W tym celu dzieci musiały najpierw zważyć surowiec, a następnie zmierzyć objętość produktu. Samorząd szkolny zbierał i zestawiał wyniki klasowe. W tym roku wszyscy samodzielnie szyjemy szlafmyce, które następnie ważymy i mierzymy (waga może się znacznie różnić w zależności od naszywanych ozdób). W zamyśle



jest nie tylko ćwiczenie z pomiarami i jednostkami, ale także umiejętności praktyczne, często zaniedbywane w procesach dydaktycznych. W zakresie „procesy” i „efekty” trudno doszukać się wymagania nierealizowanego podczas takich zajęć.

W celu uzyskania trwałych rezultatów we wspomnianych dziedzinach nie można takich masowych przedsięwzięć traktować incydentalnie. Muszą one stanowić standard dla uczniów. Nasze dzieci każdy tydzień rozpoczynają od wspólnego spotkania na sali gimnastycznej – podsumowujemy wtedy miniony tydzień i planujemy następny.

Opisane projekty mają ogromny wpływ na satysfakcję nauczycieli, będącą najlepszym sposobem zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Żaden bowiem nauczyciel nie jest w pojedynkę odpowiedzialny za dużą imprezę szkolną. Jest ona dziełem całej grupy, służy wymianie doświadczeń, lub, dla nieśmiały, podglądaniem sposobów pracy innych. Sukces jest sukcesem wszystkich, a zatem jest wzmocnieniem poprawy jakości pracy całej grupy. Jak widać kluczem jest **zaplanowanie procesów edukacyjnych przez zespół nauczycieli i wzajemne wspomaganie się**. W naszej szkole traktujemy całe grono jako zwarty zespół i każdy poniedziałek zaczynamy od 45-minutowego spotkania nauczycieli i omówienia planów tygodniowych.

Nieco inny charakter, z racji dłuższego czasu trwania, mają projekty międzynarodowe, w których konieczna jest współpraca na poziomie europejskim. Nasz poprzedni projekt, w którym przez dwa lata 12 lalek krążyło po Europie z telefonami komórkowymi, które dzieci musiały „doładowywać” w każdej odwiedzanej szkole, był okazją do aktywnego uczenia się geografii i kultury krajów europejskich oraz zagadnień związanych z odnawialnymi i nieodnawialnymi źródłami energii. Dodatkowo pojawiał się aspekt językowy (pocztówki nadsyłane w dziesięciu językach) oraz matematyczny (zadania tworzone przez uczniów na podstawie zbieranych danych). W projekcie tym uczestniczyli wszyscy uczniowie naszej szkoły podczas różnych zajęć oraz dzieci z zaprzyjaźnionego sąsiedniego przedszkola. W tym przypadku rzetelność wykonywania przydzielonych zadań przez kilkuset nauczycieli ze szkół partnerskich była kluczem do sukcesu. Obecnie realizujemy podobny projekt – tym razem po Europie krąży dziewięć lalek, które w trakcie podróży do ustalonych przez uczniów celów muszą recyklingować papier, szkło, metal lub plastik. Inwencja dzieci nie zna granic, a my oprócz innych zadań wykorzystujemy projekt do **wdrażania wniosków ze sprawdzianu i staramy się m.in. poprawić jakość pisania**.

Opisane przykłady stanowią tylko fragment działań szkoły. Mam nadzieję, że pokazują najistotniejsze elementy koncepcji pracy angażującej absolutnie wszystkich i przez to zaangażowanie pozwalającej realizować wymagania MEN w sposób przyjazny dla wszystkich uczestników. Nasza szkoła liczy obecnie 350 uczniów (w ciągu ostatnich pięciu lat liczba uczniów wzrosła o 100) i 25 nauczycieli.

Dla jednych to dużo, dla innych mało. Nie w ilości może być problem, lecz w postawach i lękach nauczycieli, przyzwyczajonych do pracy za zamkniętymi drzwiami. Początkowo niechętnie odchodzą od schematu „akademii na temat” (której model wszyscy znamy z własnych doświadczeń szkolnych) do imprezy aktywnie współtworzonej przez uczniów, starannie zaplanowanej pod względem zadań dydaktycznych i nastawionej na rozwój ucznia poprzez zabawę edukacyjną. Obawy nauczycieli nie wynikają ze złej woli, lecz z braku doświadczeń, motywacji (rola dyrektora), a czasami braku wiary we własne możliwości. Stopniowo odkrywają oni, że ta forma zmusza ich do współpracy, ale owa współpraca jest przyjemną wymianą doświadczeń, obserwacją pracy innych i aktywnym samoszkoleniem. Wskazany elementem jest przebieranie się nauczycieli wraz z uczniami. Po pierwsze, dzieci stają się partnerami, co stanowi dla nich dodatkową motywację. Po drugie, przebranie to doskonali sposób na wychodzenie ze stałej roli „pani nauczycielki”. Mniej lub bardziej świadomie nauczyciele w ten sposób stają się bardziej swobodni, bardziej „aktorscy” w swojej pracy. Co za tym idzie – atrakcyjniejsi dla ucznia i skuteczniejsi w procesie dydaktycznym. Widząc korzyści dla siebie, otwierają się i współpraca w zespole nie jest sformalizowaną atrapą, lecz stałym wzajemnym wspomaganiem.

Praca w formie projektów ma wiele zalet. Projekty angażują dziecko wielopłaszczyznowo, wymagają wzięcia odpowiedzialności za proces uczenia się, umożliwiają współpracę uczniów na różnych poziomach i istotnie zwiększają motywację do uczenia. **Procesy edukacyjne stają się więc efektem współdziałania nauczycieli. W szkole prowadzi się działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów, uwzględniając indywidualizację procesu nauczania. Nauczyciele współpracują z uczniami i stosują różne metody ich motywowania i wspierania.** Wymagania MEN są oczywiste i najczęściej intuicyjne dla każdego dobrego nauczyciela. Ich spełnianie gwarantuje bowiem wysoką jakość edukacji. Metody projektów, w tym projekty angażujące jednocześnie całą społeczność szkolną, są doskonałą formą ich realizacji. Więcej na stronie szkoły <https://www.sp58poznań.edupape.org>.



MAGDALENA KRECZKO

## UCZEŃ, A POTEM PODSTAWA PROGRAMOWA?

Uczeń w przeciętnej szkole publicznej często ginie w tłumie. Przyjmuje różne „strategie” przetrwania, które wielokrotnie nie mają nic wspólnego z poczuciem, że rzeczywiście czegoś się w niej uczy. Najczęściej czuje się „nauczany”, a co za tym idzie największą częścią odpowiedzialności za swoje postępy w nauce lub ich brak obciąża nauczycieli, a nawet rodziców. Uczeń często widzi też swój sukces w perspektywie wyniku egzaminu zewnętrznego i nie zawsze jest to powiązane z dążeniem przez niego do uzyskania trwałej i funkcjonalnej wiedzy oraz umiejętności przydatnych albo na kolejnych etapach edukacyjnych, albo w pracy zawodowej.

Nauczyciele muszą się więc zmierzyć z tą sytuacją. Z moich długoletnich doświadczeń dyrektora pełniącego nadzór pedagogiczny nad nauczycielami oraz związanych z pracą nauczycielki języka polskiego wynika, że pierwsze pytanie, które zadaje sobie dobry nauczyciel, najczęściej brzmi: czy dam radę (zrealizować podstawę, przygotować do egzaminu...)? Kolejne: jakie metody pracy wybrać, żeby uczniowie osiągnęli dobre wyniki (klasyfikacyjne, na egzaminie, podczas badania osiągnięć edukacyjnych)?

Nauczyciele – zmagając się z typowymi problemami w polskiej szkole, powodującymi zakłócenia procesu dydaktycznego: dużą liczebnością klas, problemami wychowawczymi, niedostosowaną do potrzeb nowej podstawy programowej bazą dydaktyczną szkoły (np. z perspektywy zalecanej cyfryzacji) – są zobligowani prawem oświatowym do indywidualizacji pracy z uczniem i skoncentrowania się na jego jednostkowych potrzebach edukacyjnych oraz współpracy w tym zakresie (przede wszystkim Rozporządzeniem MEN z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. nr 168, poz. 1324). Realizacja tych zadań szkoły sprawdzana jest podczas ewaluacji.

Pozostaje pytanie: na ile nauczyciel/zespół nauczycieli świadomie wprowadza zmiany do procesu nauczania wpływające z założenia, że to właśnie nauczyciele i szkoła są odpowiedzialni za wprowadzanie takich zmian, które byłyby dopasowane do konkretnych potrzeb i trudności ucznia? Zmian, których główną ideą jest to, że powinny one wynikać ze spójnych koncepcji rozwoju uczniów.

Jak ten problem może wyglądać w praktyce?

W przeprowadzonej w ubiegłym roku szkolnym ewaluacji wewnętrznej w mojej szkole 100% nauczycieli stwierdziło, że w różny sposób, ale zawsze motywują uczniów do nauki, natomiast 51% uczniów było zdania, że nauczyciele w szkole nie motywują ich do wysiłku edukacyjnego. Zadaliśmy sobie pytanie, skąd wynika ta różnica?

Nauczyciele pracowali nad tym problemem w zespołach przedmiotowych, a uczniowie podczas spotkania Samorządu Uczniowskiego. Liderzy zespołów przedmiotowych w wywiadach kierowanych uzyskali interesujące informacje zwrotne. Na pytanie: Które ze stosowanych przez nauczycieli metod nauczania, Pani/Pana zdaniem motywują uczniów do nauki?, najczęściej udzielanymi odpowiedziami było wskazanie na: metody aktywizujące, w tym pracę w parach, grupach, zadania na dobry początek, a przede wszystkim konsekwencję w stosowaniu różnych metod, pracę metodą projektu, która powoduje, że uczniowie mają swobodę działania, dbałość o to, żeby uczeń miał czas na przygotowanie odpowiedzi, uwzględnienie indywidualnych potrzeb ucznia (możliwości intelektualne, tempo pracy), nieodpytywanie na forum klasy, nagradzanie aktywności, zachęcanie do odpowiedzi ustnych, zadawanie powiązanej pracy domowej oraz dodatkową pracę dla chętnych, pochwały, regularne kartkówki. Natomiast na pytanie: Które z zasad oceniania stosowanych w szkole dają uczniom informację o jego postępach w nauce i motywują do systematycznej nauki?, wskazywano następujące stosowane w szkole zasady, wynikające z praktyki oceniania kształtującego: dobrze przekazana informacja zwrotna w formie ustnej lub pisemnej, odnoszenie się do NACOBZU (na co będziemy zwracać uwagę – czyli to, co uczeń powinien umieć po lekcji). Ponadto wymieniano: różne formy oceniania (kartkówka, test, wypowiedź, projekt, zadanie domowe, aktywność), jasno określone wagi dla ocen za poszczególne umiejętności bieżące, oceny z kartkówek i sprawdzianów, dające uczniom informację o postępach.

Nauczyciele istotę opisanej rozbieżności pomiędzy sposobem odczuwania procesu motywowania uczniów do nauki a swoim podejściu widzą w następujący sposób: jest to najczęstsza wymówka na lenistwo i brak motywacji, obciążanie nauczycieli za trudności w nauce staje się normą, uczniowie przyzwyczaili się już do traktowania ich bardzo indywidualnie i nie postrzegają tego jako formy wsparcia czy pomocy, lecz uważają to za coś oczywistego, uczniowie wypowiadają się bez właściwego rozważenia pytań ankiety lub ich nie rozumieją we właściwy sposób.

Przedstawiciele Samorządu Uczniowskiego w odpowiedzi na pytanie: Które ze stosowanych przez nauczycieli metod nauczania najskuteczniej motywują Cię do nauki? podawali następujące metody: wizualizacja problemów za pomocą programów komputerowych lub zasobów Internetu, używanie przez nauczycieli języka zrozumiałego dla uczniów w tłumaczeniu zagadnień, ćwiczenia w prowadzeniu rozmów

w języku obcym kierowane przez nauczyciela, ale także zasady oceniania kształtującego: podawanie celów lekcji, NACOBZU, wykład zachęcający do dyskusji, rozwiązywanie problemów, praca w parach, ale niekoniecznie praca w grupach. Ponadto: wykorzystywanie tablicy multimedialnej, zadania podlegające ocenie wykonywane na lekcji, podawanie przez nauczyciela precyzyjnej notatki, zapowiadane kartkówki.

Uczniowie, podobnie jak nauczyciele, dostrzegli zjawisko braku motywacji i nieskuteczności jakichkolwiek metod w sytuacji, gdy uczeń nie chce się uczyć. Wspólne spostrzeżenie zawierało się we wniosku, że to uczniowie powinni mieć wewnętrzną motywację do nauki. A więc powinni poczuć się odpowiedzialni za rezultaty własnej pracy.

Na podstawie tych obserwacji powstaje więc zasadnicze pytanie: Czy w rzeczywistości polskiej szkoły można wprowadzić rozwiązania metodyczne i organizacyjne tak, aby zmienić klimat szkoły, żeby – pomimo pokazanych przeszkód – wprowadzić skuteczny proces motywujący uczniów do nauki? Spowodować, aby uczniowie przejęli na siebie znaczącą odpowiedzialność za wyniki własnej pracy? Co można zrobić, żeby zmienić utrwaloną praktykę uczenia – nauczania, moim zdaniem słabo przekładającą się na motywowanie uczniów do nauki i przynoszącą nauczycielom często poczucie bezradności wobec ich lenistwa i tzw. niechciejstwa? Jak znaleźć sposób na to, aby ta zmiana w dłuższej perspektywie przyniosła poprawę efektów kształcenia?

Próba odpowiedzi na tak postawione pytania przez zespół nauczycieli szkoły, w której pracuję, stał się udział w pilotażowym projekcie Laboratorium Praktyki Edukacyjnej CEO w Warszawie, polegającym m.in. na wprowadzeniu praktyk wielkoefektowych, których skuteczność zależy od wypracowania wspólnej strategii stosowanej przez wszystkich nauczycieli pracujących z tą samą klasą.

W naszym przypadku ustalenie takiej strategii było możliwe dzięki temu, że większość nauczycieli uczących w wytypowanej klasie ukończyła szkolenia w ramach programu „Rozwijanie uczenia się i nauczania” (RUN) – ścieżki programowej dla szkół, które miały już – tak jak to się stało w naszym przypadku – doświadczenie w stosowaniu oceniania kształtującego. RUN zakłada poszerzenie praktycznych umiejętności nauczycieli, którzy poznali zasady oceniania kształtującego, kładzie równocześnie duży nacisk na rozwijanie współpracy pomiędzy nauczycielami. Co przyniósł mojej szkole program RUN? Nauczyciele podjęli współpracę w małych grupach Przyjaznych Przyjaciół, zaczęli obserwować własne lekcje i udzielać sobie informacji zwrotnej.

Drugim krokiem do zmiany kultury pracy szkoły było przystąpienie do Laboratorium Praktyki Edukacyjnej. Zespół nauczycielski – po doświadczeniach programu RUN – od września 2013 roku rozpoczął pracę nad wspólną strategią uczenia – nauczania w jednej, wybranej klasie, do której chodzą uczniowie o przeciętnych wynikach edukacyjnych.

Co pokazują doświadczenia pierwszego roku Laboratorium? Niełatwym zadaniem jest przestrzeganie przez wszystkich nauczycieli ustalonych zasad, trudnością jest planowanie lekcji z uwzględnieniem siedmiu punktów krytycznych, tj.: budowanie lekcji w odwołaniu do ważnych pojęć i umiejętności, wybór odpowiednich zadań, odwoływanie się do poprzedniej wiedzy, angażowanie uczniów, formułowanie celów lekcji, planowanie czasu dla uczniów tak, by mogli badać poznawane treści i zastosować je, zakończenie lekcji powtórzeniem i podsumowaniem. Taki sposób planowania w ocenie nauczycieli tego zespołu jest bardzo czasochłonny i nie zawsze taka lekcja w pełni się udaje (brakuje czasu na dwa lub trzy elementy z listy czynników krytycznych).

Spacer Obserwacyjny podsumowujący pięciomiesięczną pracę zespołu nauczycielskiego w ramach Laboratorium Praktyki Edukacyjnej w mojej szkole dowiódł, że „jesteśmy w procesie”. Jeszcze nie tak konsekwentnie, by móc mówić o jednej wypracowanej i spójnie stosowanej praktyce, ale jednak posługujemy się podobnymi strategiami: praca w parach, podawanie celów lekcji i NACOBZU, niezbyt wolne tempo pracy ucznia na lekcji, obecność kart pracy, zasada dopytywania się: dlaczego tak sądzisz?, odwoływanie się do uczniowskich doświadczeń, dobra atmosfera na zajęciach, przyzwolenie na błąd, wydobywanie odpowiedzi od uczniów i podsumowań, polecenia o klasyfikację, dobre wzmocnienia dla uczniów. Jednocześnie obserwacje lekcji mnożą pytania: Jak nauczyciel radzi sobie z z ustawieniem ławek (praca w grupach)?, Jak jest z podsumowaniem celów, czy je zawsze planujemy?, Co powoduje, że nie zawsze w strukturze lekcji pojawia się podsumowanie?, Czy potrafimy precyzyjnie określić czas na wykonanie zadania?, i: Jak sprawdzamy, czy uczniowie są już gotowi? Jak sprawdzamy, czy dobrze wypełnione są karty pracy?, Co się dzieje, gdy karta pracy jest źle wypełniona?, Jak sobie poradzić z zaangażowaniem uczniów w licznej klasie?, Dlaczego nie ma losowania uczniów do odpowiedzi?, Skąd nauczyciel prowadzący czerpie wiedzę o tym, że wszyscy uczniowie naprawdę rozumieją podany problem?, na koniec: Jak zaplanować lekcję z większą aktywnością uczniów?

Rezultatem omawianego Spaceru Obserwacyjnego stały się rekomendacje do dalszej pracy. Zrozumieliśmy, że warto rozwijać strategię pracy w grupach, konsekwentnie stosować ocenę koleżeńską, zacząć stosować zamianę uczniów w parach. Warto też określać cele lekcji razem z uczniami, wprowadzić techniki wpływające na większą aktywność uczniów, zostawić uczniom czas na podsumowanie celów lekcji i koleżeńskie sprawdzanie kart pracy. Dobrze byłoby też pytać uczniów o uzasadnienie odpowiedzi, wprowadzić zasadę tłumaczenia para – parze. Nauczyciel powinien zostawić sobie czas na zadanie pracy domowej.

Po tym doświadczeniu następnym krokiem zespołu nauczycielskiego pracującego w Laboratorium Praktyki Edukacyjnej będzie skoncentrowanie się na współdziałaniu nauczycieli przy doskonaleniu praktyk wielkoefektywnych, takich jak:

wspólna praca uczniów, konstruowanie zadań na myślenie (*cognitive demand*), stanowiących wyzwania intelektualne dla uczniów, wymagających od nich komunikowania swojego zrozumienia poruszanych zagadnień, wyjaśniania powiązań między nimi, zastosowania poznanych koncepcji do nowych problemów (oczywiście z uwzględnieniem różnych możliwości uczniów). Dalej – praca metodą oceniania kształtującego, ze szczególnym uwzględnieniem informacji zwrotnej dla uczniów.

Trzeba podkreślić, że ocenianie kształtujące rozumiemy jako proces wykorzystujący pozyskanie przez nauczyciela jak najpełniejszych danych na temat uczenia się uczniów do wprowadzania zmian w procesie nauczania, do udzielania bardziej szczegółowej informacji zwrotnej oraz bardziej efektywnego wspierania uczenia się uczniów. Wprowadzimy dyskusję skoncentrowaną wokół ucznia, mając przekonanie, że otwarty dyskurs pomaga nauczycielom zrozumieć naukowe myślenie swoich uczniów i że gdy uczniowie mają możliwość wyrażania swoich pomysłów, to pogłębiają swoje rozumienie. Spróbujemy też zastosować metapoznawanie, czyli skłonić uczniów do myślenia o własnej wiedzy i procesach poznawczych, a także do rozpoznawania własnych pomyłek i konstruowania oraz osiągania swoich celów edukacyjnych.

To sporo wniosków i tak samo dużo obaw, czy nam się powiedzie... Mam świadomość, że jesteśmy dopiero na początku drogi ku zmianie...

Mocno kontrowersyjny tytuł artykułu ma skłonić Szanownych Czytelników do refleksji na temat tego, jak wygląda rzeczywisty rozwój ucznia w szkole, czy respektowane są jego indywidualne potrzeby i czy przygotowujemy każdego z naszych uczniów do pokonywania własnych ograniczeń i trudności. Nauczyciel w procesie nauczania – uczenia powinien przede wszystkim pamiętać o tym, że nie jest ważne to, co sam umie i chce „przekazać” (najczęściej po to, by w ten sposób „zrealizować podstawę programową”), ale to, czy uczniowie podążają za nim, potrafią się uczyć i są w stanie kontrolować proces swojego poznania. W mojej opinii, szczególnie w szkołach ponadgimnazjalnych, aktualne pozostaje wciąż pytanie: kim w tym procesie powinien być nauczyciel – mistrzem czy mądrym przewodnikiem, przygotowującym ucznia do samodzielnego ogarniania świata wiedzy i umiejętności?





ADAM WINIARCZYK

## EDUKACJA Z „DUCHA CZASU”, CZYLI IDEA WOLNOŚCI W SZKOŁACH WALDORFSKICH

Edukacja z „ducha czasu” to edukacja umiejąca sprostać zadaniom, które niosą z sobą nasze czasy i przyniesie najbliższa przyszłość. Musi umieć przygotowywać młodego człowieka do coraz trudniejszych wyzwań współczesności. By móc tego dokonać, musi mieć ona nieskrępowane możliwości reakcji na potrzeby współczesnych czasów, a to jest możliwe tylko w wolności. O jaki rodzaj wolności tu jednak chodzi? O wolność od jakiegokolwiek ingerencji ze strony państwa i ze strony życia gospodarczego. Chodzi o pełną autonomię. Naturalnie, obecnie coś takiego jest tylko postulatem, dla niektórych utopijnym, dla innych w ogóle nie do pomyslenia. Niemniej wytycza on kierunek myślenia wskazujący, dokąd powinien zmierzać rozwój oświaty i edukacji w najbliższej przyszłości. W kierunku tym od lat usiłują iść, z różnym zresztą skutkiem, wolne szkoły waldorfskie. Ich dążenia są ciekawym przykładem prób realizowania w praktyce zasady wolności w oświacie. W niniejszym artykule chciałbym przybliżyć to, co leży u podstaw idei wolności szkół waldorfskich. Żeby ją jednak lepiej zrozumieć, trzeba uwzględnić kontekst społeczny towarzyszący powstaniu pierwszej tego typu szkoły.

Idea szkoły waldorfskiej jest nierozzerwalnie związana z ideą tzw. trójpodziału organizmu społecznego. Jest ona jej pokłosiem. W okresie, kiedy powstawała pierwsza szkoła – był to trudny czas zawirowań społecznych i ruchów rewolucyjnych po pierwszej wojnie światowej – jej twórca, Rudolf Steiner (austriacki działacz społeczny i myśliciel, twórca antropozofii), czynnie angażował się w próby rozwiązania piętrzących się wówczas problemów społecznych. Jego propozycją była trójczłonowość. Starał się przekonać sobie współczesnych, że środkiem do uzdrowienia życia społecznego byłby podział jednolitego państwa na trzy relatywnie niezależne od siebie, ale ściśle z sobą współpracujące obszary życia: obszar życia gospodarczego, prawnego (państwo i administracja) i duchowego (kultura i oświata).

Steiner tak mówi o tych trzech obszarach czy członach życia społecznego:

Jeden z tych członów – to życie gospodarcze. Od niego rozpoczynamy nasze rozważania, a to dlatego, że dzięki nowoczesnej technice i kapitalizmowi ukształtowało się ono wyraźnie w organizmie społecznym jako panujące nad wszelkimi innymi dziedzinami. Życie gospodarcze musi być w organizmie społecznym członem samodzielnym, właściwie względnie samodzielnym, tak jak względnie samodzielny jest system nerwowo-zmysłowy w organizmie ludzkim. Ma ono do czynienia z tym wszystkim, co dotyczy wytwórczości, obiegu i konsumpcji towarów.

Za drugi człon organizmu społecznego należy uważać życie publiczno-prawne, czyli właściwe życie polityczne. Należy doń wszystko, co w sensie dawnych koncepcji prawnych określić by można jako właściwe życie państwowe. Podczas gdy życie gospodarcze obejmuje to wszystko, co człowiek czerpie z przyrody i z własnej wytwórczości, a zatem towary, ich krążenie i spożycie, to ten drugi człon organizmu społecznego służyć może tylko temu, co wypływając z prąglebi czysto ludzkich, odnosi się do stosunków człowieka do człowieka. Dla poznania części składowych organizmu społecznego jest rzeczą istotną uświadomić sobie różnicę, jaka istnieje pomiędzy systemem prawa publicznego, który ma do czynienia wyłącznie ze stosunkami zachodzącymi pomiędzy ludźmi, a systemem gospodarczym, gdzie odbywa się wyłącznie wytwarzanie, obieg i konsumpcja towarów. Trzeba tę różnicę w życiu odczuwać, aby na skutek tego życie gospodarcze wyodrębniło się od życia prawnego, tak jak w organizmie ludzkim czynność płuc, w celu przetworzenia zewnętrznego powietrza, wyodrębnia się od procesów życia nerwowo-zmysłowego.

Jako trzeci człon, który na równi z dwoma poprzednimi zająć powinien stanowisko samodzielne, uważać należy to wszystko, co odnosi się do życia duchowego. Ponieważ określenie „kultura duchowa” nie jest bynajmniej dokładne, powiedzieć by można ściślej: wszystko to, co pochodzi z przyrodzonych uzdolnień indywidualnych – zarówno duchowych, jak i fizycznych, i co zasilać musi stale organizm społeczny.

Pierwszy system, gospodarczy, ma do czynienia ze wszystkim tym, co istnieć musi, aby człowiek mógł regulować swój stosunek materialny do świata zewnętrznego. Drugi dotyczy tego, co organizm społeczny musi koniecznie w sobie zawierać ze względu na stosunki między ludźmi. Trzeci zaś obejmuje wszystko, co wytryska z poszczególnych indywidualności i powinno włączać się do organizmu społecznego<sup>1</sup>.

W intencji Steinera niezbędnymi warunkami harmonijnej współpracy są samodzielność i niezależność. Nie powinny zatem poszczególne obszary życia społecznego dopuszczać się wzajemnej ingerencji i narzucać innym obszarom swoich praw i zasad. Dopiero kiedy działają niezależnie od siebie, są w stanie w pełni urzeczywistniać prawidłowości, zasady i ideały, jakie leżą u ich podstaw. I tak w obszarze życia prawnego ideałem, naczelną zasadą porządkującą i gwarantującą jego prawidłowe funkcjonowanie powinna być równość – równość wszystkich wobec prawa. W dziedzinie gospodarki, gdzie mamy do czynienia z produkcją, cyrkulacją i konsumpcją towarów, ideałem powinna być, w przeciwieństwie do powszechnie obecnego współcześnie egoizmu, solidarność i braterstwo grup ludzkich powstałych na zasadzie zrzeszania się. Sfera życia duchowego – kultura i oświata – powinny się opierać na zasadzie wolności, nieskrępowanej wolności jednostki ludzkiej.

<sup>1</sup> R. Steiner, *Sedno kwestii społecznej*, Warszawa 1938, s. 40.

Inne przyporządkowanie niniejszych zasad obszarom życia społecznego działa paraliżująco i destruktywnie. Równość w sferze życia duchowego niszczy każdą innowację, wolność w życiu prawnym znosi w ogóle prawo, inne ideały w życiu gospodarczym niż solidarność i braterstwo prowadzą albo do socjalizmu (równość), albo do liberalizmu (wolność).

Mówiąc o zasadzie wolności, równości i braterstwa, R. Steiner nawiązuje do trzech sztandarowych haseł rewolucji francuskiej, które w tamtych czasach nie mogły być jeszcze zrealizowane. W ujęciu, jakie proponuje Steiner, hasła te odzyskują swoją pierwotną wagę i współzależność, przechodzą swoistą rehabilitację.

Wolne życie duchowe, jako swobodna twórczość artystyczna, w tym też oświata, opiera się na ludzkich zdolnościach i umiejętnościach, których ludzkość potrzebuje dla swego prawidłowego istnienia i rozwoju. Mogą się one rozwijać jednak tylko na podłożu wolnego ducha, w całkowitej wolności, bez jakichkolwiek ingerencji z zewnątrz. W obecnych czasach zaś sfera życia gospodarczego i państwowego stały się tak wszechobecne w życiu społecznym, że trzeci jego człon, wolne życie duchowe, z powodu dominacji dwóch pozostałych do dziś nie może się uniezależnić i stanąć na własnych nogach. Przy czym nie chodzi tu tylko o różnego rodzaju dyktatury usiłujące zaprzęgać naukę, sztukę i szkolnictwo do realizacji swoich celów, ale w dużej mierze też o naszą demokrację. Daleko jej jeszcze bowiem do tego, aby przyznać życiu duchowemu rzeczywiście należne mu miejsce i uznać jego autonomiczny status, np. w sferze oświaty.

Trójczłonowość organizmu społecznego jest niczym innym jak poszukiwaniem drogi do odnowy społeczeństwa, tak aby jego podstawą stało się poszanowanie godności ludzkiej, swobodny rozwój zdolności i umiejętności jednostki oraz stworzenie zdrowych ekonomicznych podstaw bytu. Rudolf Steiner poświęcił temu zagadnieniu bardzo wiele uwagi, napisał bardzo dużo artykułów, wygłosił mnóstwo wykładów, w tym wiele do robotników. W sierpniu 1919 roku powstała w Stuttgarcie pierwsza Wolna Szkoła Waldorfska jako instytucja wolnego życia duchowego w sensie właśnie trójpodziału organizmu społecznego.

Podstawowym dziełem, w którym Steiner wyłożył zasady trójpodziału, są powstałe w 1919 roku *Zasadnicze podstawy nowego ustroju społeczeństwa i państwa*, z którego pochodzi cytowana wypowiedź (*Die Kernpunkte der Sozialen Frage*, GA 23 [numer tomu w wydaniu zbiorowym dzieł Steinera], drugie tłumaczenie tego dzieła na język polski nosi tytuł *Sedno kwestii społecznej*, Warszawa 1938); w języku polskim dostępny jest jeszcze *Kurs ekonomii społecznej*, Warszawa 1935 (*Nationalökonomischer Kurs*, GA 340). Niniejszym przytoczono fragmenty jednego z artykułów pochodzących z pracy *In Ausführung der Dreigliederung des Sozialen Organismus (W sprawie przeprowadzenia trójpodziału organizmu społecznego)*; GA 24).

### Wolna szkoła a trójpodział organizmu społecznego

Publiczne pielęgnowanie życia duchowego w dziedzinie wychowania przechodzi obecnie coraz bardziej w gestię państwa. Przekonanie, iż szkolnictwo jest dziedziną, nad którą państwo powinno sprawować pieczę, jest tak głęboko zakorzenione w świadomości ludzi, że jeśli ktoś podważa słuszność tego poglądu, jest przez innych uważany za „ideologa” oderwanego od życia. Tymczasem problem ten wymaga jak najpoważniejszego rozważenia. Ci bowiem, którzy tak uważają, nie przypuszczają nawet, jak bardzo oderwany od życia jest pogląd, który sami wyznają.

Dzisiejsze szkolnictwo charakteryzuje się bardzo wyraźnie cechami, będącymi odbiciem schyłkowych prądów życia kulturalnego współczesnego człowieka. Struktura społeczna współczesnych ustrojów państwowych nie nadąża za wymogami życia, ich forma nie odpowiada gospodarczym potrzebom nowożytności. Owo zapóźnienie zostało też narzucone szkolnictwu, które stało się zależne od państwa od czasu, gdy wyrwało je ono z rąk organizacji religijnych. Sposób, w jaki kształceni są młodzi ludzie w szkołach, mam tutaj na myśli wszystkie szczeble w hierarchii systemu szkolnictwa, jest ściśle dostosowany do potrzeb, jakie państwo uważa za niezbędne. Potrzeby państwa znajdują swe odbicie w sposobie organizacji szkół. Co prawda, wiele mówi się o kształceniu ogólnym człowieka i tym podobnych rzeczach, ku którym należy dążyć, człowiek nowożytny czuje się jednak podświadomie tak mocno związany z państwem jako jego człon, że nie zauważa wcale, iż kiedy mówi o kształceniu ogólnym człowieka, ma właściwie na myśli wykształcenie go na pożytecznego sługę państwa.

Do tej pory obecne były w szkole pewne elementy sięgające czasów, kiedy system nauczania nie był jeszcze całkowicie poddany państwu. Oczywiście nie jest możliwy powrót do dawnych czasów, do ducha minionej epoki. Do szkolnictwa należy wnieść nowego ducha, ducha nowoczesnej ludzkości. Ów duch nie będzie jednak w nim obecny, jeżeli państwo wniknie w organizację gospodarczą, a szkoła zostanie tak przebudowana, aby kształcić ludzi będących jak najbardziej użytecznymi maszynami do pracy w tejże organizacji.

Współczesne czasy powinny dążyć do tego, aby szkoła wyrastała na gruncie wolnego życia duchowego. To, czego powinno się uczyć i co powinno rozwijać się u młodych ludzi, należy oprzeć na poznaniu natury dorastającego człowieka oraz jego indywidualnych predyspozycji. To prawdziwa antropologia powinna być podstawą procesu nauczania i wychowania. **Punktem wyjścia nie może być pytanie, co powinien wiedzieć i potrafić człowiek, by móc zapewnić utrzymanie istniejącego porządku społecznego, lecz pytanie, ja-**

**kie posiada predyspozycje i co może zostać w nim wykształcone.** Wtedy zaistnieje możliwość, by dorastające pokolenia dostarczały ciągle nowych sił dla rozwoju porządku społecznego. Wtedy w tym porządku obecne będzie to, co wniosą z sobą pełnowartościowi ludzie wkraczający właśnie w życie. Nie będzie zaś tak, że dorastające pokolenie kształcone będzie według wymagań panującej formy społecznej.

Między szkołą a daną formacją społeczną mogą zaistnieć zdrowe relacje tylko wtedy, kiedy szkoła dostarcza jej ciągle nowych indywidualności ludzkich wykształconych w niczym nie skrępowanym wolnym procesie. Jest to możliwe jedynie wtedy, kiedy szkoła i system wychowania egzystują w organizmie społecznym, jakim jest państwo, na zasadach samorządności. Życie gospodarcze i społeczne powinno przyjmować ludzi wykształconych na podłożu niezależnego życia duchowego. Sposób kształcenia młodych ludzi nie może być zależny od potrzeb, jakie niesie z sobą życie gospodarcze i społeczne. To sama natura człowieka musi być dla nas źródłem wiedzy o tym, co powinien on umieć i wiedzieć w danym okresie życia. Zaś państwo i gospodarka będą musiały tak się zreorganizować, aby dostosować się do wymogów natury ludzkiej. Państwo czy też życie gospodarcze nie mogą żądać: *potrzebujemy ludzi do konkretnych urzędów, a więc kształćcie nam takich ludzi, jakich potrzebujemy, troszczcie się w pierwszym rzędzie o to, by wiedzieli i umieli to, czego my potrzebujemy.* To duchowy człon organizmu społecznego powinien – działając na zasadzie samorządności – dbać o to, aby zdolni ludzie otrzymali wykształcenie danego stopnia, zaś państwo i gospodarka powinny znaleźć swoje miejsce w członie duchowym stosownie do rezultatów pracy.

Ponieważ życie państwowe i gospodarcze nie są obce naturze człowieka, lecz są niejako jej wynikiem, nie należy się obawiać, że prawdziwie wolne, niezależne życie duchowe wykształci ludzi oderwanych od życia. Tacy oderwani od życia ludzie są kształceni natomiast wtedy, kiedy istniejące instytucje państwowe i gospodarcze organizują system szkolnictwa i wychowania na swoje podobieństwo. Patrzą one jedynie na to, co jest. Zajmując się rozwojem dorastającego człowieka, potrzebujemy zaś zupełnie innych kryteriów myślenia i odczuwania. Wychowawca nawiąże kontakt z wychowankiem tylko wtedy, kiedy będzie mu się jawił jako niczym nie skrępowana indywidualność. **Wytyczne swego działania trzeba rozwinąć w oparciu o poznanie natury ludzkiej oraz istoty porządku społecznego, nie należy ich natomiast uzależniać od przepisów i praw danych z zewnątrz.** Jeżeli rzeczywiście chce się przeformować istniejący dotychczas porządek społeczny w porządek oparty na zdrowych zasadach, życie duchowe należy uczynić samorządnym. Dotyczy to również systemu wychowania i nauczania. Taki właśnie samorządny człon

organizmu społecznego będzie kształtował ludzi pełnych zapału i ochoty do działania w tymże organizmie. Tymczasem ze szkół organizowanych czy to przez państwo, czy przez gospodarkę mogą przychodzić tylko ludzie, którym brakuje owego zapału i ochoty, gdyż odczuwają oni skutki władzy państwa jako coś, co działa destruktywnie. Tych skutków władzy państwa nie powinno się im dawać odczuć do momentu, zanim nie staną się w pełni świadomymi współobywatelami i współpracownikami tegoż państwa i gospodarki. Dorastający człowiek powinien stać się dorosły dzięki sile nauczyciela, który jest niezależny od państwa i gospodarki, który jest w stanie swobodnie rozwijać w uczniu jego indywidualne umiejętności, albowiem on sam w wolności rozwija swoje własne.

Ogromne znaczenie życia gospodarczego w porządku społecznym ostatnich stuleci pociągnęło za sobą silne uzależnienie życia duchowego od życia gospodarczego. Zniknęła świadomość istnienia życia duchowego opartego na własnych zasadach. Przyczyniły się do tego nauki przyrodnicze oraz industrializm. Sposób, w jaki szkoła w erze nowożytnej była traktowana w organizmie społecznym, wiąże się ściśle z powyższym faktem. Najważniejszą rzeczą stała się przydatność człowieka dla gospodarki i funkcjonowania życia państwowego.

Ruch dążący do trójczłonowego organizmu społecznego stara się o całkowite uniezależnienie szkolnictwa od życia państwowego i gospodarczego. **Układ stosunków społecznych osób uczestniczących w procesie wychowania nie powinien zależeć od żadnej innej władzy, jak tylko od osób w tym procesie współdziałających. Zarządzanie instytucjami szkolnictwa, organizacja przedmiotów i celów nauczania winny leżeć w gestii osób, które zarazem nauczają, bądź też w inny sposób czynne są produktywnie w życiu duchowym.** Każda z tych osób dzieliłaby swój czas pomiędzy nauczanie, bądź innego rodzaju twórczość duchową, a zarządzanie szkolnictwem. Każdy, kto bez uprzedzeń podda ocenie życie duchowe, zrozumie, że świeże siły, które są potrzebne do organizacji i zarządzania systemem szkolnictwa i wychowania, mogą zrodzić się w duszy ludzkiej tylko wtedy, gdy jest się czynnym w szkolnictwie, bądź działa się na niwie duchowej w inny sposób.

Z rozwoju sił duszy musi płynąć również produktywna siła, która uczyni człowieka prawdziwym współpracownikiem w zakresie życia gospodarczego. System szkolnictwa wykształci ludzi pożytecznych dla życia państwowego tylko wtedy, kiedy w zdrowy sposób rozwinię także impulsy światopoglądowe wyższego rodzaju. Porządek społeczny, który troszczy się tylko o zarządzanie rzeczami i kierowanie procesami produkcji, zejdzie stopniowo na złą drogę, jeżeli nie będą mu dostarczani ludzie prawidłowo rozwinięci.

Do odbudowy naszego życia społecznego potrzebne są więc siły, które pozwolą na stworzenie niezależnego szkolnictwa. Jeżeli ludzie mają przestać „rządzić” ludźmi w dawny sposób, musimy stworzyć możliwość, aby wolny duch kierował życiem każdego człowieka z taką siłą, jaka w przypadku danej ludzkiej indywidualności jest aktualnie możliwa. Ów duch nie pozwoli się jednak uciskać. Rozwiązania, w których system szkolnictwa regulowany byłby jedynie z punktu widzenia porządku gospodarczego, stanowiłyby przykład takiej właśnie próby ucisku. Ucisk ów prowadziłby do sytuacji, w której wolny duch ze swej natury nieustannie by się buntował. Nieuniknionym następstwem porządku społecznego, który chciałby uformować szkolnictwo na wzór praw rządzących procesami produkcji byłyby ciągłe wstrząsy, jakim ulegałyby budowla społeczna.

Dla człowieka orientującego się w powyższych sprawach, stworzenie wspólnoty ludzi, którzy energicznie będą dążyć do osiągnięcia wolności i samostanowienia systemu szkolnictwa i wychowania, będzie jednym z najważniejszych wyzwań naszego czasu. Wszystkie niezbędne potrzeby naszego czasu nie zostaną zaspokojone, jeżeli w dziedzinie szkolnictwa nie uzna się słuszności tego poglądu. By przyznać mu rację, wystarczy wszak tylko bezstronnie spojrzeć na kształt naszego współczesnego życia duchowego, na to, jak bardzo jest ono rozdarłe, jak znikomą posiada nośność dla ludzi.

## BIBLIOGRAFIA

- Hardorp B., *Anthroposophie und Dreigliederung*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1986.
- Schmelzer A., *Die Dreigliederungsbewegung 1919*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1991.
- Steiner R., *Kurs ekonomii społecznej*, Warszawa 1935 (*Nationalökonomischer Kurs*, GA 340).
- Steiner R., *Sedno kwestii społecznej*, Warszawa 1938 (*Die Kernpunkte der Sozialen Frage*, GA 23 – numer tomu w wydaniu zbiorowym dzieł Steinera).
- Steiner R., *Zur Dreigliederung des sozialen Organismus*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1972.
- Vogel D., *Selbstbestimmung und soziale Gerechtigkeit*, Novalis Verlag, Schaffhausen 1980.
- <http://www.dreigliederung.de>.





## RODZICE – BRAKUJĄCE OGNIWO I NIEWYKORZYSTANY POTENCJAŁ POLSKIEJ EDUKACJI

„Rodzice muszą się poczuć prawdziwymi partnerami dyrektora i nauczycieli. Więc nie pytaj, co rodzice mogą dać szkole, spytaj, co szkoła może zrobić dla rodziców, by pozyskać ich jako partnerów w edukacji szkolnej dziecka?”

I. Dzierzgowska<sup>1</sup>

Dobra współpraca nauczycieli i rodziców jest bardzo ważnym czynnikiem prawidłowego funkcjonowania szkoły i domu. To właśnie rodzina, a w drugiej kolejności szkoła są najważniejszymi środowiskami wychowawczymi dziecka. Te dwa środowiska kształtują jego rozwój umysłowy i społeczny, zachowania i postawy oraz wpływają na jego sukcesy szkolne.

W polskiej szkole rodzice są ciągle „niewidzialni”, i choć wiele publikacji podkreśla ich ważną rolę w edukacji i wychowaniu dzieci, to znaczna część nauczycieli i dyrektorów nie ma chęci, woli i pomysłu, jaką rolę przypisać rodzicom w szkole. Dlaczego tak się dzieje, skoro wartości takiej współpracy nie podważa żaden nauczyciel? Otóż przyczyn jest bardzo wiele – leżą one zarówno po stronie rodziców, jak i nauczycieli. Rodzice często usprawiedliwiają się brakiem czasu lub takim tłumaczeniem zwyczajnie pokrywają lęk przed szkołą swoich dzieci, gdyż czują, że brakuje tam klimatu współpracy, a na zaangażowanie i inicjatywę rodziców po prostu nie ma przestrzeni. Niska świadomość wielu rodziców powoduje, że nie zdają sobie sprawy, jak ważna dla ich dzieci jest spójność działań edukacyjnych i wychowawczych szkoły i domu, oparta na partnerstwie i współdziałaniu. Zmiana tej świadomości może wyjść jedynie od strony szkoły, gdyż to nauczyciele są profesjonalistami, którzy mogą spełnić potrzeby i oczekiwania rodziców i wspierać ich w trudnym procesie wychowania. Rzeczywistość szkolna

---

<sup>1</sup> I. Dzierzgowska, *Rodzice w szkole*, CODN, Warszawa 2000, s. 27.

jest jednak bardziej skomplikowana, dlatego zamiast kruszyć mury między szkołą i domem, ciągle je wzmacniamy, żeby móc się za nimi chować.

Nie ułatwiają nam zadania instytucje odpowiedzialne za edukację, a wieloletnie stereotypy, że rodzice wychowują, a szkoła uczy, są ciągle wzmacniane przez państwo. Może dlatego tak trudno się ich pozbyć?

Na potwierdzenie tej tezy przytoczę dwa przykłady ilustrujące, jak rodzice są „osadzeni” w edukacji swoich dzieci. W podręczniku do historii dla uczniów klas IV szkoły podstawowej *My i historia* definicja społeczności szkolnej brzmi: „Od pierwszego dnia jesteś członkiem społeczności szkolnej. Należą do niej wszyscy uczniowie, a także dyrekcja, nauczyciele i inni pracownicy szkoły”<sup>2</sup>. Rodzice zostali wykluczeni ze społeczności szkolnej, czy świadomie? Przekaz, jaki idzie do naszych dzieci, trudno będzie później odkłamać. Podręcznik ten został dopuszczony do szkół przez recenzentów MEN.

Drugi przykład to projekt Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2011–2020 opracowywany przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej<sup>3</sup> – tu w obszarze edukacja rodziców nie uwzględniono. Tylko dzięki aktywności Stowarzyszenia Rodzice w Edukacji w konsultacjach społecznych dotyczących strategii udało się te błędy naprawić, wywołując duże zażenowanie autorów projektu. Przyznali oni, że o rodzicach zupełnie nie pomyśleli. Te przykłady potwierdzają archaiczny sposób myślenia o naszej edukacji szkolnej, daleki od demokratycznych standardów europejskich. Szkoła to ciągle miejsce, w którym rodzice jeszcze nie zaistnieli i nikt nie wie, jaką rolę im przypisać, więc na wszelki wypadek bezpieczniej jest konsekwentnie ich pomijać.

Demokratyczna szkoła wymaga ogromnych zmian, a nawet pomyslenia jej od nowa. Musimy postawić na jej samorządność i szeroką autonomię, którą na równych prawach będą kształtować: uczniowie, rodzice i nauczyciele. Pora odejść od tzw. samorządności pozorującej samorządność, o której pisał prof. Julian Radziewicz w latach 80. XX w., czyli osobnej dla uczniów, osobnej dla nauczycieli i rodziców, co sugeruje

(...) jakby ci uczniowie, nauczyciele i te szkoły istniały na osobnych wyspach, obleganych przez obojętne i nic nikomu nie szkodzące wody. Rzadko wiąże się te pożądane symptomy samorządności z prawem do autonomii w skali szerszej, całego systemu oświatowego, a ten – w kontekście systemu społeczno-politycznego<sup>4</sup>.

Wydaje się, że ta pozorna samorządność bardzo się zadomowiła w polskiej szkole i nikt nie ma odwagi przekuć jej w prawdziwą demokrację opartą na partnerstwie i współdziałaniu.

<sup>2</sup> B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, *My i historia. Historia i społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 14.

<sup>3</sup> Bip.mkidn.gov.pl/strategia-rozwoju-kapitalu-spolecznego.

<sup>4</sup> J. Radziewicz, *Samorządność przeciw samorządności*, „Edukacja i Dialog” 1988, nr 7.

W ostatnich latach największy krok w demokratyzacji polskiej szkoły postawili rodzice, gdyż dano im prawo do współdecydowania o procesie edukacji i wychowywania swoich dzieci. Zapisy legislacyjne wymusiły zmianę nastawienia nauczycieli do współpracy z rodzicami, a zobowiązanie placówek do „stałego zasięgnięcia opinii rodziców we wszystkich sprawach związanych z rozwojem ich dzieci, spowodowało tym samym współpracę między nauczycielami i rodzicami do rangi codziennej interakcji, wypełniającej szkolną przestrzeń<sup>5</sup>. Ta zmiana wymusiła następnie podjęcie prac nad tworzeniem nowego klimatu szkoły, który by sprzyjał komunikacji i współpracy. Pojawienie się w nowym nadzorze pedagogicznym wymagania „Rodzice są partnerami szkoły” – współpraca z rodzicami jest tu jednym z istotnych i podlegających ocenie obszarów życia szkoły jeszcze przyspieszyło te zmiany, mobilizując dyrektorów i zwiększając presję coraz bardziej świadomych rodziców. Pojedyncze szkoły zaczęły stwarzać przyjazne warunki do budowania dobrych relacji z rodzicami, zachęcać do współpracy i tworzyć przestrzeń społeczną dla rodziców w szkole. Doświadczenia prekursorów zmian pokazują obszary wymagające transformacji oraz definiują umiejętności, jakich potrzebuje szkolna społeczność w celu przeprowadzenia tych zmian.

## OBSZARY WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELI I RODZICÓW W EDUKACJI DZIECI

Nauczyciel, który ma aspiracje osiągać sukcesy w pracy z uczniem, podążać za nim i wspierać go w rozwoju, musi pozyskać sobie rodziców. „Bez współpracy z rodzicami nie będzie miał wpływu na rozwój osobowości i psychiki ucznia. Jego rola będzie się sprowadzała do bycia nauczycielem – funkcjonariuszem<sup>6</sup>. Ogranicza to nauczyciela do roli „roboty”, który przekazuje wiedzę i ją egzekwuje, ale nigdy nie zapisze się w pamięci uczniów i ich rodziców jako osoba, która kształtowała osobowość dziecka i miała wpływ na jego przyszłość. Czy takiej właśnie roli pragną dla siebie nauczyciele?

Rosnąca świadomość rodziców, którzy coraz częściej zdają sobie sprawę ze swojej ważnej roli w procesie edukacji i wychowania swoich dzieci, powoduje, że rodzice chętnie deklarują chęć zaangażowania się. Jeśli nauczyciele im ułatwią wejście w przestrzeń szkolną i zapoznanie się z wymogami szkoły wobec ich dzieci, to pomogą im zrozumieć, czego i w jako sposób one się uczą. Ze strony rodzi-

<sup>5</sup> I. Nowosad, *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i warunków współpracy. W poszukiwaniu warunków współpracy nauczycieli i rodziców*, Uniwersytet Zielonogórski – Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Zielona Góra–Kraków 2001, s. 9.

<sup>6</sup> E. Kosińska, *Rodzice a szkoła*, Rubikon, Kraków 1999, s. 47.

ców zaprocentuje to efektywniejszym wspieraniem i motywowaniem dzieci do nauki i zdobywania kolejnych umiejętności. Nie ma lepszej drogi do pozyskania rodziców niż włączenie ich do aktywności szkolnej i rozwinięcie wszechstronnych form współpracy oraz danie im możliwości „przeziąknięcia” klimatem szkoły i doświadczenia procesu edukacyjnego, w którym uczestniczą ich dzieci.

## DOBRA KOMUNIKACJA NAJWAŻNIEJSZYM KROKIEM DO POROZUMIENIA W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

„Komunikacja jest procesem porozumiewania się i przekazywania myśli w stosunkach międzyludzkich. Stanowi ona wymianę informacji między nadawcą a odbiorcą i może być również interpretowana jako zdolność podejmowania dialogu, zarówno z innymi, jak i z samym sobą”<sup>7</sup>. Umiejętności interpersonalne były dotychczas zupełnie niedoceniane w edukacji. Dopiero otwarcie przestrzeni na współpracę z rodzicami, organizacjami pozarządowymi i innymi zmieniły optykę spojrzenia i uświadomiły wszystkim, że do podjęcia dialogu z partnerami niezbędne są kompetencje z zakresu komunikacji. Szczególnie stabilna i długotrwała współpraca z rodzicami, by przynosiła zamierzone skutki, musi być oparta na życzliwości i partnerskich zasadach, gdyż „tylko wzajemne zaufanie, otwarcie na pytania i krytykę rodziców (...) pozwala na rzeczywiste zaangażowanie ich we wspólne działania”<sup>8</sup>. W tej sytuacji szczególnie ważny wydaje się wzorzec komunikacji, jakim w kontaktach z rodzicami posługują się nauczyciele, gdyż ma on bezpośrednie przełożenie na porozumienie w środowisku szkolnym. W literaturze dotyczącej relacji interpersonalnych spotykamy dwa główne wzorce komunikacji: współpracujący i autorytarny, oraz dwa łączące się z nimi style – partnerski i niepartnerski<sup>9</sup>. Pierwszy opiera się na wzajemnym zrozumieniu, szacunku i zaufaniu, a jego celem w rzeczywistości szkolnej jest zacieranie dystansu między nauczycielami a rodzicami oraz budowanie kultury dialogu: nauczyciele rezygnują ze swojej dominującej roli na rzecz bycia równorzędnym partnerem rodzica. Taka postawa zmniejsza dystans między rodzicami i nauczycielami i sprzyja swobodnej i konstruktywnej dyskusji. Rodzice, czując się swobodnie w rozmowie z nauczycielem, chętniej zadają pytania i zgłaszają swoje zastrzeżenia, szukając wyjaśnienia nurtujących ich problemów. Nauczyciele natomiast, uwzględniając na równi

<sup>7</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, Wrocław 1994.

<sup>8</sup> I. Nowosad, *Nauczyciele i rodzice w edukacji przedszkolnej*, „Wychowanie w przedszkolu” 1998, nr 3, s. 222.

<sup>9</sup> L. Grzesiuk, E. Trzebińska, *Jak ludzie porozumiewają się?*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 212–221.

potrzeby własne oraz rodziców, starają się, aby jedne i drugie zostały zrealizowane. W ten sposób obie strony współuczestniczą w podejmowaniu decyzji i ponoszą współodpowiedzialność za efekty działań edukacyjnych i wychowawczych. Współpracujący, partnerski sposób komunikacji przyczynia się do łagodzenia napięć, sporów i unikania konfliktów w relacjach szkolnych i buduje przyjazny klimat szkoły. Ilustruje to następujący przykład:

Kiedy szukałam szkoły dla mojej córki, nieśmiałej dziesięcioletki, kierowałam się głównie opiniami rodziców dzieci z okolicznych szkół. Jedna z nich była szczególnie polecana przez rodziców, dlatego tam skierowałam swoje pierwsze kroki. Dyrektorka szkoły przyjęła mnie z dużą sympatią, oferując swoją pomoc. Po godzinnej rozmowie, kiedy głównie pytała o zainteresowania i silne strony mojej córki, zaprosiła mnie do zwiedzenia szkoły. Pokazała mi klasy, do których mogłaby dołączyć moja córka. Miałam też okazję poznać wychowawców tych klas. Wrażenie było piorunujące, od razu wiedziałam, że to jest szkoła dla mojego dziecka. Znając doskonale swoich uczniów, dyrektorka zaproponowała mi zapisanie córki do klasy, w której jej zdaniem najłatwiej się zaadaptuje i uzyska wsparcie rówieśników. Kolejne spotkanie z dyrektorką i wychowawczynią tej klasy było już formalnością, wyboru dokonałam w ciągu jednego dnia, nie odwiedzając już pozostałych placówek. Dzisiaj moja córka uważa tę szkołę za najszcześniejsze miejsce z jej dzieciństwa i co jakiś czas, jak wielu absolwentów, chętnie ją odwiedza, żeby wspominać i spotkać się z dawnymi, ciągle przyjaznymi dla uczniów i absolwentów nauczycielami<sup>10</sup>.

Niestety, ciągle jeszcze mamy szkoły, w których obowiązuje autorytarny wzorzec komunikacji, a nauczyciele nie doceniają roli i wartości współpracy szkoły z domem rodzinnym dziecka. Przyczyny determinujące taką postawę są wielorakie. To m.in.:

- brak umiejętności z zakresie komunikacji;
- obawa przed aktywnością rodziców i nadmiarem ich propozycji i oczekiwań oraz nieumiejętność zarządzania zespołem rodziców;
- obawa przed utratą autorytetu w oczach rodziców i swojej pozycji społecznej w środowisku;
- trzymanie się utrwalonych stereotypów, że rodzic niewiele wie o edukacji i wychowaniu i trzeba go raczej pouczać niż z nim dyskutować jak z równym sobie partnerem;
- brak umiejętności, pomysłu i inwencji, jak włączyć rodziców w proces edukacji i wychowania dzieci;
- niechęć do rodziców zapisana w kulturze szkoły i wzmacniana przez dyrektora szkoły<sup>11</sup>.

Podane przyczyny determinują przyjęcie przez nauczycieli autorytarnego i niepartnerskiego stylu komunikacji, dla którego charakterystyczne jest

<sup>10</sup> Materiały zebrane przez Stowarzyszenie Rodzice w Edukacji od rodziców i nauczycieli uczestniczących w programie Warszawskie Forum Rodziców i Rad Rodziców w latach 2007–2012.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

przesadne eksponowanie posiadanej przez siebie władzy z racji pełnionej roli. Komunikują się oni z rodzicami w sposób jednostronny, który przypomina raczej monolog niż dialog i w trakcie rozmowy nie liczą się z drugą osobą, koncentrują się wyłącznie na swych własnych celach, co przejawia się m.in. w rozpoczynaniu i kończeniu rozmowy w zależności od własnych potrzeb. Pełnią oni rolę nadawcy, uniemożliwiając tym samym rodzicom reagowanie na otrzymane wiadomości, niezależnie od tego, czy się z nimi zgadzają, czy nie. Ponadto nie uwzględniają żadnych informacji zwrotnych, co powoduje, że rozmowa nie może się zakończyć porozumieniem i jest niesatysfakcjonująca dla jednej ze stron, najczęściej rodziców<sup>12</sup>.

Przyjęcie takiego stylu komunikacji buduje dystans między nauczycielami i rodzicami oraz utrwała relacje zależności. Rodzice nie są dopuszczani do współuczestnictwa i podejmowania decyzji dotyczących kształcenia i wychowania ich dzieci. To nauczyciele podejmują je jednoosobowo, odmawiając rodzicom prawa do konsultacji. Często też sama postawa nauczycieli wobec rodziców blokuje możliwość porozumienia, np. w przypadku kiedy nauczyciel „jest jedynie słuchaczem z pozoru, który tylko udaje, że pilnie śledzi tok wypowiedzi dyskutantów, a w istocie słyszy tylko to, co chciałby usłyszeć”<sup>13</sup>, lub kiedy słucha niechętnie, wymawiając się innymi obowiązkami lub podaje nieprawdziwe informacje. Ilustruje to przykład zaczerpnięty ze szkolnej rzeczywistości:

We wrześniu spotkałem dyrektorkę szkoły na korytarzu, rozmawialiśmy o współpracy. Wiedziała, że jestem aktywnym rodzicem. Mówiła, że zależy jej na tym, żebyśmy pracowali w klasie, a nie „patrzyli na ręce” – takiego sformułowania użyła. Kiedy na pierwszym zebraniu rady rodziców zapytałem o regulamin, dyrektorka zadzwoniła po zebraniu i spytała, o co mi chodzi z tym regulaminem. Powiedziała, że regulamin Rady Rodziców jest w sejfie i raz w roku wyciąga go przewodnicząca Rady Rodziców i czyta na zebraniu. (...) Jeśli chciałbym go przeczytać, mam się skontaktować z przewodniczącą. Nie może mi podać jej nazwiska, ani numeru telefonu, gdyż ta Pani nie wyraża zgody (...) <sup>14</sup>.

Warto też podkreślić, jak ważna w relacjach nauczycieli z rodzicami jest postawa nauczyciela oraz język, jakim posługuje się w kontaktach z rodzicami. Używanie zbyt sformalizowanego języka blokuje komunikację, czyniąc ją niezrozumiałą dla rodziców. Podobną rolę odgrywa pozawerbalna postawa nauczyciela, czyli ton głosu, mimika, postawa ciała i inne.

O jakości komunikacji i nawiązaniu porozumienia decydują również rodzice, którzy – choć najlepiej znają potrzeby i zamiłowania swojego dziecka – nie zawsze chcą i potrafią o tym rozmawiać. Mając na uwadze troskę o rozwój i edukację swoich dzieci, powinni widzieć w nauczycielach naturalnych partnerów. W mojej wieloletniej współpracy z rodzicami obserwuję duże zagubienie rodziców w ich nowej roli, jakiej oczekuje od nich szkoła. Częściowo podzielam opinię Katarzyny Kochan,

<sup>12</sup> L. Grzesiuk, E. Trzebińska, *op. cit.*, s. 176.

<sup>13</sup> M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Impuls, Kraków 2007, s. 99.

<sup>14</sup> Cytaty pochodzą z Materiałów zebranych przez Stowarzyszenie Rodzice w Edukacji...

że rodzice, którym nadano szereg praw, nie potrafią odnaleźć się w nowej dla nich sytuacji i są zagubieni oraz bierni, niejako niedojrzali do korzystania z przysługujących im praw udziału w edukacji swoich dzieci, co przejawia się w ucieczce od tych praw, roszczeniach, bierności, a nie partnerstwie. Dlatego też zamiast być inicjatorami lub choćby współtwórcami zmian w szkole, chętnie podporządkowują się oni woli oraz autorytetowi nauczyciela, izolując się od problemów, które mogłyby ewentualnie przynieść ze sobą zaangażowanie w szkolne sprawy<sup>15</sup>.

Czy demokratyczne zmiany w polskiej szkole mogą się udać, jeśli nie zadba-  
my o kompetencje zarówno nauczycieli, jak i rodziców? Mając świadomość ogólnie niskich kompetencji komunikacyjnych Polaków, nie możemy liczyć na to, że szkoła sobie jakoś poradzi. Tylko spójny program systemowy kształcący nauczycieli i rodziców w jednym wspólnym celu może się przyczynić do zdemokratyzowania naszych szkół i wprowadzenia w nich standardów europejskich wówczas kompetencji społecznych, jako kluczowych, będą się uczyć wspólnie nauczyciele, rodzice i uczniowie.

## **WSPÓŁPRACĘ Z RODZICAMI TRZEBA ZACZAĆ OD PRZEDSZKOŁA. JAK ZAINICJOWAĆ OTWARTOŚĆ NA WSPÓŁPRACĘ I ZJEDNAĆ RODZICÓW DO WSPÓŁDZIAŁANIA I DZIELENIA SIĘ ODPOWIEDZIALNOŚCIĄ NA EDUKACJĘ I WYCHOWANIE ICH DZIECI?**

**Przedszkole jest najważniejsze.** Współpracę z rodzicami trzeba budować od pierwszych dni, kiedy pojawią się w szkole czy przedszkolu. Już zanim przyjdą, warto wysłać do nich zaproszenie z propozycją spotkania połączonego ze zwiedzeniem placówki i rozmową z przyszłymi opiekunami. To pierwsze wrażenie, jakie robi szkoła/przedszkole na rodzicach, jest bardzo ważne, często od niego zależy, czy rodzice zapiszą swoje dziecko do tej czy innej placówki, co w dobie niżu demograficznego może mieć wpływ na jej „być albo nie być”. Od atmosfery pierwszego spotkania zależą też dalsze decyzje rodziców i ich nastawienie do współpracy lub jej unikania.

Niezależnie od nastawienia rodziców to, jaki charakter przyjmie współpraca z rodzicami i czy będzie się dobrze rozwijać, zależy przede wszystkim od pracowników danej placówki, ich woli współpracy, zaangażowania, tolerancji wobec postaw rodziców oraz umiejętnego prowadzenia rozmów, szczególnie w sytuacjach

---

<sup>15</sup> K. Kochan, *Rola i znaczenia właściwej komunikacji*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenia warsztatu*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2002, s. 39.



trudnych. Nie wystarczy ustanowienie dobrego prawa, potrzebne jest jeszcze coś więcej,

aby udała się współpraca z rodzicami, trzeba postrzegać ją jako wartość dla osób uczestniczących w niej oraz szansę efektywniejszego wychowania dzieci i lepszego ich kształcenia. Niezwykle ważne w procesie kształtowania nowych postaw u nauczycieli i rodziców jest uświadomienie sobie tej prawdy<sup>16</sup>.

Wiele się ostatnio pisze o niechęci dzieci do przedszkola i szkoły, nasileniu fobii szkolnej a nawet depresji u dzieci już w szkole podstawowej, co dotychczas było rzadkością<sup>17</sup>. Jedną z głównych przyczyn takiego stanu rzeczy, że dzieci czują się zagubione i pozbawione wsparcia, jest brak dobrych relacji między szkołą a domem rodzinnym dziecka.

Dlatego najskuteczniejszym sposobem przeciwdziałania temu zjawisku jest zharmonizowanie oddziaływań wychowawczych rodziców oraz nauczycieli i stworzenie dzieciom spójnej i bezpiecznej przestrzeni do rozwoju i edukacji. Taką przestrzeń stworzyła w przedszkolu Fundacji „Czas dzieciństwa” Anna Florek, jego założycielka i dyrektorka. Do najważniejszych zadań swojego zespołu wpisała m.in.:

naszym obowiązkiem jest czynić wszystko, by rodzice znajdowali siłę i odwagę do poszukiwania wspólnie z nami sposobów pomocy przedszkolakowi, a następnie dzień po dniu mieli motywację realizowania przyjętego planu pracy. Chociaż w tej relacji, jak w każdej innej, są dwie strony, to jednak znacznie więcej zależy od nas niż od rodziców. Fundamentem zaistnienia i trwania współdziałania z rodzicami jest to, czy my, pracownicy przedszkola:

1. Uznajemy rodziców za osoby kompetentne w sprawach ich dziecka.
  2. Chcemy współpracować z rodzicami.
  3. Mamy czas dla rodziców.
  4. Zapewniamy miejsce właściwe dla spotkań rodziców.
  5. Słuchamy z uwagą i powagą tego, co mają do powiedzenia, szczególnie wtedy, gdy mają uwagi krytyczne lub pretensje.
  6. Prosimy ich o krytyczny osąd naszych pomysłów i propozycji dotyczących zarówno ich dziecka, jak i naszych poczynań.
  7. Pozwalamy zachować im pozytywny obraz dziecka i miłość do niego (oszczędnie z krytyką i bez umiaru z pochwałą).
  8. Poza krytyką mówimy sobie dobre słowa i wrażamy uznanie dla naszych dokonań.
  9. Spotykamy się nie tylko z racji problemów z dziećmi, ale również by poświētować.
- Zachowujemy wobec siebie zdrowy dystans, pamiętając o tym, że rodzice są naszymi partnerami, ale również klientami.

Jesteśmy dla siebie życzliwi, mając świadomość, że stoimy przed wspólnym trudnym zadaniem przygotowania dziecka do życia.

---

<sup>16</sup> A. Florek, *Dziecko w grupie. Wychowanie przedszkolne w grupie integracyjnej zróżnicowanej wiekowo*, Wydawnictwo Kompendium, Warszawa 2010, s. 49.

<sup>17</sup> J. Cieśla, *Nastolatki w głębokiej depresji. Dlaczego?*, „Polityka” 2012, nr 38, <http://www.rodzicewedukacji.pl>.

Budowanie otwartych, przyjaznych relacji pomiędzy pracownikami przedszkola i rodzicami bywa trudne i mozolne, ale nie ma innego sposobu, by odpowiedzialnie wypełnić zadanie, jakim jest wychowanie dziecka<sup>18</sup>.

Rodzice nie mają słów zachwytu w rozmowach o ich przedszkolu, gdyż bardzo się z nim identyfikują. Mówią o sobie i pracownikach przedszkola jak o rodzinie, z którą łączą ich silne więzy, na którą mogą liczyć, w której obdarzają się życzliwością, szacunkiem i zaufaniem oraz gdzie zawsze mogą otrzymać wsparcie. Przedszkole Fundacji „Czas dzieciństwa” jest żywym przykładem na wzorową współpracę nauczycieli z rodzicami oraz umiejętne i mądre dzielenie się odpowiedzialnością za edukację i wychowanie dzieci.

**Szkoła może być przyjazna.** Przejście z przyjaznego przedszkola do szkoły zawsze budzi lęki i obawy rodziców. Dużo większe środowisko, inne dzieci, nauczyciel, dużo nowych bodźców wpływają na trudną adaptację. W pierwszych miesiącach właściwie wszystko zależy od wychowawcy i jego współpracy z rodzicami dziecka.

Swoimi doświadczeniami podzieliła się z nami nauczycielka klas I–III w jednej z warszawskich szkół podstawowych, współpracująca ze Stowarzyszeniem Rodzice w Edukacji. W szkole, gdzie uczy, wypracowano program tzw. łagodnego przejścia między przedszkolem a szkołą. Rok przed przyjściem dzieci do szkoły zapraszano rodziców oraz dzieci, by „oswajali” się ze szkołą, zadawali pytania, poznawali przyszłych wychowawców i uczyli się poruszać po „labiryntach” nieznanego budynku. Rodzicom przyszłych uczniów organizowano spotkania z psychologiem, na którym mogli poznać potrzeby 6-latka, dowiedzieć się, jak będzie przebiegał jego rozwój w pierwszym roku nauki i jakie wsparcie powinni mu zapewnić.

Tak przygotowani rodzice rozpoczynali rok szkolny z poczuciem bezpieczeństwa o własne dzieci. Rolą nauczyciela natomiast była troska o zapewnienie dobrego startu. W dniu rozpoczęcia roku szkolnego, obejmując nową klasę, nauczycielka pracowała według własnego programu łagodzącego stres pierwszego tygodnia w szkole:

- zawsze witała rodziców przyprowadzających dzieci w szatni, zapewniając ich, że najlepiej, jak potrafi, zaopiekuje się ich dziećmi;
- dzieci przyjmowała w towarzystwie klasowej maskotki, zachęcając je do przynoszenia swoich „przytulank” do szkoły;
- rodzice dostawali plan pracy pierwszego tygodnia w szkole, listę potrzebnych przedmiotów, informację o pierwszym spotkaniu klasowym oraz formularze z prośbą o wypełnienie ich ważnymi informacjami o ich dzieciach, które powinien znać wychowawca;

---

<sup>18</sup> A. Florek, *op. cit.*, s. 55.

- dzieci natomiast otrzymywały taką samą listę tylko w formie rysunków, był to rodzaj „ściągawki”, według której mogły pakować szkolne plecaki;
- rodzicom przekazywano też adres mailowy i numer telefonu wychowawcy z prośbą o kontakt w nagłych wypadkach.

Rezultat, jaki udawało się osiągnąć po pierwszym, najtrudniejszym dniu, to poczucie wspólnie rozpoczynanej przygody, w której wszyscy deklarowali swoje uczestnictwo. W ten sposób pierwsza nić porozumienia została nawiązana. Kolejnym krokiem było pierwsze zebranie z rodzicami, od którego zawsze wiele zależy. Zapraszano na nie oboje rodziców i zwykle wszyscy stawiali się w komplecie.

Zebranie, a raczej spotkanie, było zawsze starannie przygotowane. Odbywało się w formie warsztatów, podczas których każdy z rodziców miał zarezerwowany czas na krótką prezentację swojej osoby. Dzięki temu rodzice bardzo szybko rezygnowali z formy pan/pani i zwracali się do siebie po imieniu. To sprzyjało integracji i dobrym relacjom. Spotkania, zawsze przy herbacie i słodyczkach, stwarzały miłą klimat, raczej towarzyski niż formalny, i sprzyjały szczerym rozmowom. Oto autorski scenariusz spotkania:

- zawsze wysyłam zaproszenia do rodziców z programem oraz czasem trwania spotkania;
- traktuję rodziców jak swoich gości i bardzo starannie przygotowuję spotkanie, by ich zachęcić; każde z nich planuję w innym charakterze;
- zawsze witam rodziców przy wejściu do klasy;
- przygotowuję wielki wspólny stół i symboliczny poczęstunek – ustawiam ławki tak, aby wszyscy się widzieli, i bardzo dbam o miłą atmosferę spotkania;
- pamiętam o tym, by dokładnie zaplanować przebieg spotkania – spotkanie to czas nie tylko dla mnie, ale i dla rodziców; dbam o to, by każdy miał „swoje pięć minut”;
- przygotowuję materiały dla rodziców, by mogli do nich zajrzeć podczas spotkania i potem w wolnej chwili w domu;
- na spotkaniu poruszam tylko sprawy całej klasy, a nie pojedynczych uczniów;
- przygotowuję również prace dzieci, które są nie tylko ewaluacją moich działań dydaktycznych, ale też informacją o postępach i pracy dziecka;
- aby zostawić miłe wrażenia ze spotkania, przygotowuję „niespodziankę” – prace dzieci (np. listy w butelkach z „ostatniej morskiej wyprawy”, czyli lekcji o tematyce morskiej)<sup>19</sup>.

Wszystkie spotkania w podobnej atmosferze były przeprowadzane według opracowanych scenariuszy i miały zdefiniowany cel, np. drugie z nich, gdy już

---

<sup>19</sup> Materiały zebrane przez Stowarzyszenie Rodzice w Edukacji...

wszyscy uważali się za grono znajomych, miało na celu poznanie oczekiwań rodziców. Na trzech planszach: oczekiwania rodziców dotyczące edukacji, wychowania i współpracy z wychowawcą, rodzice przypinali karteczki ze swoimi oczekiwaniami. W ciągu jednego spotkania udawało się porozmawiać o dzieciach, poznać oczekiwania rodziców, ustalić sprawy organizacyjne, czyli miło i konstruktywnie spędzić czas. Poznanie oczekiwań rodziców znacznie ułatwiało pracę nauczycielce i pozwalało ułożyć plan współpracy uwzględniający potrzeby obu stron.

Kolejne spotkanie (odbywały się one co miesiąc) było poświęcone uzgodnieniu spójnych zasad współpracy szkoły i domu w celu zrealizowania zgłoszonych oczekiwań. Na trzecim spotkaniu, czyli do końca listopada, zwykle udawało się opracować plan współpracy, uzgodnić stanowiska, podzielić się obowiązkami i określić zakresy odpowiedzialności za wyznaczone zadania.

Grudzień zawsze był planowany jako miesiąc przyjemności: Mikołaj, wigilia, wyjście do teatru czy na koncert. Po przerwie świątecznej zaczynała się wspólna praca wychowawcza, nauka i zabawa. Kolejne spotkania odbywały się według podobnych scenariuszy, zmieniała się tylko ich tematyka i cele.

W trakcie roku rodzice poszczególnych klas, rozpoczynających naukę w szkole, uczestniczyli w warsztatach z zakresu komunikacji, co nie tylko wzmacniało integrację społeczności rodziców, ale też uczyło kompetencji społecznych i metod rozwiązywania konfliktów w szkole. Oprócz comiesięcznych spotkań klasowych nauczycielka proponowała też inne formy współpracy z rodzicami, m.in. miesięczne indywidualne spotkania, dzień bezpiecznego Internetu i inne.

Naczelną zasadą wszystkich naszych spotkań jest aktywne słuchanie rodziców i przestrzeganie zasad dobrej komunikacji oraz traktowanie rodziców jak równorzędnych partnerów. Zawsze doceniam ich zaangażowanie i chętnie korzystam z wiedzy o dziecku, co bardzo mi pomaga w pracy z uczniami. Pracuję według określonych zasad, które są również bardzo cenione przez rodziców<sup>20</sup>.

Przykładowe zasady współpracy z rodzicami:

- nie wypowiadam się negatywnie na temat rodziców uczniów, wręcz przeciwnie – podczas zajęć z dziećmi niejednokrotnie podkreślam rolę rodziców, ich wkład w wychowanie, naukę, ich pomoc i zaangażowanie, mimo braku czasu wynikającego z pracy zawodowej;
- nie krytykuję działań rodziców – gdy pojawiają się problemy z funkcjonowaniem dziecka w klasie czy problemy w nauce, umawiam się na indywidualne spotkania i próbujemy razem znaleźć przyczynę niepowodzeń i ustalić wspólne działania;

---

<sup>20</sup> *Ibidem*.

- często proponuję pomoc tym dzieciom, które mają trudności w nauce lub zaległości wynikające np. z dłuższej nieobecności, zawsze uzgadniam to z rodzicami i dzielimy się obowiązkami. Doskonalenie umiejętności jest głównym zadaniem szkoły i to nauczyciel odpowiada za zapewnienie pomocy dziecku. Współdziałanie z rodzicami dziecka jest tu bardzo pomocne i efektywne. Nie wyobrażam sobie, aby moi uczniowie brali korepetycje u innych nauczycieli – byłaby to dla mnie porażka;
- zawsze podkreślam mocne strony zespołu klasowego, mówię o osiągnięciach dzieci, o sukcesach i dziękuję rodzicom za wsparcie, które dają dzieciom podczas nauki (podkreślam, że rodzice są pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami swoich dzieci);
- udzielając informacji na temat słabych stron zespołu, sugeruję, nad czym musimy jeszcze popracować, i wspólnie z rodzicami uzgadniam działania, które pomogą nam te słabe strony zniwelować;
- przekazuję informacje dotyczące pracy edukacyjnej w następnym miesiącu, zwracając szczególną uwagę na te zagadnienia, które są nowe i mogą sprawić dzieciom problem – dzięki temu rodzice są przygotowani i mogą stanowić wsparcie dla mnie i dla dzieci;
- nigdy nie rozmawiam z rodzicami na korytarzu czy w szatni, zawsze znajduję miejsce w szkole, gdzie można porozmawiać komfortowo (klasa, sala konferencyjna, pokój rodziców);
- na spotkaniach zawsze rezerwuję czas na krótkie szkolenia podnoszące kompetencje wychowawcze rodziców;
- planuję wspólnie z rodzicami imprezy, wycieczki i wyjścia, biorąc pod uwagę budżet klasowy i możliwości finansowe rodziców;
- zawsze proszę rodziców o pomoc w wyszukiwaniu ciekawych propozycji wyjść i wycieczek i ewentualną pomoc podczas ich organizowania;
- często korzystam z propozycji rodziców dotyczących różnych działań, zarówno edukacyjnych, jak i wychowawczych<sup>21</sup>.

Bardzo ważny w pracy tej nauczycielki jest jasny i przejrzysty podział między zadaniami szkoły i zadaniami rodziców. Rodzice wiedzą, że zadaniem szkoły jest przede wszystkim nauczanie, poszerzanie wiedzy i nabywanie umiejętności przez uczniów. Natomiast zadaniem domu jest kształtowanie postaw i wartości. Praktyka potwierdza, że najlepsze rezultaty uzyskuje się wtedy, gdy każda ze stron – nauczyciele i rodzice – będą czuli wzajemne wsparcie oparte na szacunku i zaufaniu, będą znali swoje oczekiwania i możliwości oraz będą z współdziałali, dzieląc się odpowiedzialnością we wszystkich obszarach związanych z edukacją i wychowaniem. Ogromnym wsparciem w pracy nauczyciela okazały się warsztaty

---

<sup>21</sup> *Ibidem.*

wychowawcze dla rodziców, które zwiększyły ich kompetencje i ułatwiły wczesne diagnozowanie problemów i szybkie ich rozwiązywanie.

Te doświadczenia z warszawskiej szkoły podstawowej potwierdzają, jak bardzo potrzebne jest szkolenie rodziców w zakresie oddziaływań wychowawczych na dzieci. Niskie kompetencje polskich rodziców<sup>22</sup> bardzo utrudniają ich współpracę z nauczycielami i wywołują wiele roszczeń i pretensji ze strony rodziców. Partnerstwo z rodzicami jest łatwiejsze wtedy, gdy rodzice rozumieją pracę nauczyciela, mogą uczestniczyć w jego lekcjach i obserwować, jak pracują ich dzieci. Dlatego to właśnie szkoła powinna ich do tego przygotować.

### **JAK WYPRACOWAĆ ZMIANĘ I ZBUDOWAĆ KLIMAT WSPÓŁPRACY W SZKOLE? (NA PRZYKŁADZIE JEDNEJ Z WARSZAWSKICH SZKÓŁ)**

Szkoła, którą przedstawiam, to szkoła podstawowa z Warszawy, której misją jest „Szkoła twórcza i przyjazna”. Moim celem jest podzielenie się z Czytelnikami doświadczeniami i osiągnięciami tej szkoły z realizacji programu „Szkoły jakości EKO-TUR”, w wyniku którego placówka wypracowała przyjazny, twórczy i inspirowany dla całej wspólnoty szkolnej klimat i przez lata była w czołówce rankingów szkół warszawskich. 50% uczniów pochodzi spoza rejonu, a rodzice wybierali tę szkołę ze względu na jej wyjątkową dbałość o rozwój uczniów i przyjazny klimat stwarzający poczucie bezpieczeństwa nie tylko uczniom, ale też ich rodzicom, nauczycielom i innym pracownikom szkoły.

Szkoła zawsze cieszyła się dobrą opinią w środowisku lokalnym i przyciągała rodziców oraz uczniów miłą atmosferą, wysokimi osiągnięciami uczniów w nauce i szeroką ofertą zajęć pozalekcyjnych. Popołudniami spotykało się tam wielu rodziców i absolwentów szkoły, a niektórzy z nich wrócili do niej jako nauczyciele. Należy wspomnieć, że ogromną rolę w budowaniu wizerunku i pozycji szkoły w środowisku lokalnym odegrała dyrektorka, która pełniła tę funkcję ponad dwadzieścia lat.

Od kiedy placówka zaczęła przyjmować coraz więcej dzieci spoza rejonu, stało się jasne, że by utrzymać klimat zaufania i współpracy, będący dotychczas wizytówką szkoły, trzeba dołożyć starań, by zintegrować rodziców dowożących dzieci spoza rejonu i włączyć ich w życie szkoły. Pojawiła się też potrzeba doszkolenia nowo zatrudnionej kadry pedagogicznej. Wzrastające wymagania edukacyjne rodziców wobec szkoły skłoniły ostatecznie dyrektorkę do dalszego doskonalenia umiejętności nie tylko nauczycieli, ale włączenia w ten proces całej wspólnoty

<sup>22</sup> <http://www.rodzicew edukacji.pl/Mądrzy rodzice>.

szkolnej. Tak zrodziła się decyzja o przystąpieniu do programu „Szkoły jakości” podjęta wspólnie przez dyrektorkę szkoły wraz z radą pedagogiczną po konsultacja i akceptacji rady rodziców. Program był podzielony na kilka etapów, a jego realizacja rozłożona w czasie:

I. Ustalenie obszarów do diagnozy.

Pierwszym etapem realizacji programu była diagnoza szkolna w obszarach: wychowanie rozpisane na trzy standardy:

- 1) środowisko szkolne zna i posługuje się zasadami prawidłowej komunikacji;
- 2) środowisko szkolne jest zintegrowane;
- 3) szkoła stwarza warunki zapobiegające występowaniu zachowań agresywnych;

oraz sześć standardów w obszarze dydaktyka:

- 1) zapewniono bazę i podstawowe środki dydaktyczne do realizacji programów nauczania;
- 2) na zajęciach panuje klimat wysokich oczekiwań, wiary w możliwości uczniów i uznania dla ich pracy;
- 3) nauczyciele stosują wspierające systemy sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów;
- 4) uczniowie (w miarę możliwości) rozwijają swoje zainteresowania w toku zajęć pozalekcyjnych lub wyrównawczych;
- 5) szkoła gromadzi i prezentuje dokonania wybitnych uczniów;
- 6) szkoła dokonuje systematycznych pomiarów osiągnięć uczniów, wszechstronnie analizuje wyniki z uczniami i rodzicami, modyfikuje kształcenie na ich podstawie.

II. Drugim etapem było przygotowanie narzędzi do diagnozy. Do przeprowadzenia diagnozy użyto specjalnie do tego celu opracowanego arkusza, który określał stopień realizacji wskaźników dla danego standardu poprzez obiektywną i rzeczową analizę: mocnych stron, pola rezerw, zasobów oraz występujących ograniczeń. Na podstawie wyników dokonanej analizy opracowano wnioski niezbędne do realizacji kolejnego etapu. Diagnoza potwierdziła, że podjęcie prac związanych z programem jest kontynuacją zadań określonych w dotychczasowym planie pracy szkoły i wymaga tylko rozbudowania.

III. Trzeci etap dotyczył ułożenia planu pracy. Stworzono harmonogram działań i rozpisano go w formie kalendarza, co ułatwiło terminowe wykonywanie zadań. Monitorowanie i ewaluacja efektów podjętych działań pozwalały oceniać na bieżąco przebieg realizacji programu.

IV. Czwarty etap rozpoczynał realizację programu. Przede wszystkim skupiono się na realizacji zadań związanych z zasadą pierwszą i drugą obszaru

wychowanie z założeniem, że jest to konieczne do przystąpienia do zasady trzeciej. Działania przebiegały zgodnie z wcześniej przygotowanym harmonogramem i obejmowały nauczycieli, rodziców i uczniów. Stworzono system dotyczący stosowania zasad komunikacji między wszystkimi członkami społeczności szkolnej. Rada pedagogiczna, opierając się na zdobytej wiedzy i umiejętnościach, wypracowała zasady komunikacji obowiązujące w szkole:

#### ZBIÓR ZASAD PROWADZENIA SPOTKAŃ Z RODZICAMI, KTÓRE UŁATWIAJĄ INTEGRACJĘ

1. Na tydzień przed spotkaniem wychowawca przekazuje rodzicom zaproszenie zawierające: termin, plan spotkania i przypuszczalną godzinę zakończenia.
2. Każde spotkanie ma oprawę sprzyjającą dobrej komunikacji i poczuciu bezpieczeństwa oraz atmosferę wzajemnego zrozumienia (poczęstunek).
3. Pierwsze spotkanie rodziców z wychowawcą obejmującym nową klasę ma na celu wzajemne poznanie się i prowadzone jest metodą zajęć ułatwiających integrację.
4. Każdy rodzic otrzymuje na pierwszym spotkaniu teczkę z materiałami aktualnymi przez cały rok szkolny (wykaz nauczycieli uczących w danej klasie, kalendarz roku szkolnego, harmonogram spotkań klasowych, wyciąg z WSO).
5. Na drugim i trzecim spotkaniu zostają opracowane: harmonogram wspólnych działań klasowych oraz lista potrzeb (klasy, szkoły) i możliwości rodziców w zakresie wspomagania klasy lub szkoły.
6. W czasie ogólnych spotkań omawia się mocne i słabe strony wyłącznie zespołu klasowego.
7. O ewentualnym niewłaściwym zachowaniu dziecka i jego słabych postępach w nauce wychowawca informuje rodziców wyłącznie podczas rozmów indywidualnych.
8. Rodzice traktowani są zawsze jako partnerzy szkoły w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.
9. Podziękowania składane rodzicom za pracę na rzecz klasy i szkoły (ustne na forum klasy, dyplomy wręczane na forum szkoły, upominki przygotowane przez dzieci)<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Materiały zebrane przez Stowarzyszenie Rodzice w Edukacji, <http://rodzicew edukacji.org.pl/badania/173-raport-z-badań-kompetencji-wychowawczych-polskich-rodziców>.



Opracowano również scenariusze rad szkoleniowych i program zajęć z komunikacji dla klas I–VI. Na podstawie programu przygotowano wzorcowe scenariusze zajęć z dziećmi, a także plan lekcji koleżeńskich z tego zakresu, który w pełni zrealizowano. W lekcjach uczestniczyli wszyscy wychowawcy klas. Podczas omawiania zajęć wprowadzano konieczne korekty. Realizacja programu obowiązywała wszystkich nauczycieli. Przeprowadzono też cykl warsztatów dla rodziców z zakresu skutecznej komunikacji według scenariuszy opracowanych przez nauczycieli.

Duży nacisk położono na udoskonalenie działań zmierzających do większej integracji społeczności szkolnej. Opracowano m.in. formę spotkań z rodzicami, sposób przyjmowania do szkoły nowych uczniów, ich rodziców i nauczycieli.

Udało się pozyskać etat psychologa terapeuty, który wspierał działania szkoły w zakresie przeciwdziałania agresji w ramach realizacji standardu trzeciego.

W obszarze edukacja zastosowano nową formułę sprawdzianów końcowo-rocznych dla wszystkich klas. Dokonano analizy jakościowej przeprowadzonych sprawdzianów i na jej podstawie wypracowano wnioski do dalszej pracy<sup>24</sup>.

Trud i ogromna praca podjęte przez szkołę przy realizacji programu przyniosły wymierne rezultaty i dały dużo satysfakcji całemu środowisku szkolnemu. Udokumentowano je w postaci portfolio zawierającego powstałe dokumenty, projekty, scenariusz, liczne fotografie i arkusze ewaluacyjne, które stanowią ciągle inspirujący materiał szkoleniowy. Wyniki ewaluacji pozwoliły gronu pedagogicznemu na dokonywanie oceny działań szkoły i udoskonalanie ich w kolejnych latach. Zespół pracowników szkoły, z którym miałam zaszczyt przez lata współpracować, był dumny ze swoich działań, przekonany o ich celowości i korzyściach z nich płynących.

Jaką zmianę udało się wypracować dla społeczności szkolnej?

**Nauczyciele** – utwierdzili się w przekonaniu, że realizacja wspólnych, szkolnych projektów zapobiega stagnacji i stawia nowe wyzwania. Dzięki nim szkoła ulega przeobrażeniom i ciągle się rozwija. Praca nad projektem podniosła i dodatkowo wzbogaciła efektywność pracy zespołowej nauczycieli, wzmocniła więzi i zintegrowała społeczność szkolną.

Ugruntowała też poczucie współodpowiedzialności nauczycieli, rodziców i uczniów za wytyczone zadania i ich realizację dla siebie, dla szkoły i całego środowiska lokalnego.

Szkolenia z zakresu komunikacji i rozwiązywania konfliktów w szkole znacząco poprawiły relacje między nauczycielami, rodzicami i uczniami.

Nauczyciele przestali obawiać się rodziców i coraz chętniej zapraszali ich do współpracy (otwarte lekcje, wspólne programy, zamiana formuły zebrań na cieka-

---

<sup>24</sup> *Ibidem.*

we i twórcze spotkania). Przyczyniło się to do wypracowania nowych, dotychczas niepraktykowanych zasad partnerskiego współdziałania.

**Rodzice** i ich dzieci nabrali przekonania, że są efektywnymi i realnymi partnerami w podnoszeniu jakości pracy szkoły, szczególnie że widzieli, jak jakość, mierzona wynikami i motywacją uczniów, się poprawia.

Poculi, że szkoła jest dla nich otwarta i zaczęli być jej współgospodarzami.

Coraz częściej brali współodpowiedzialność za pewne działania, odciążając oraz wspierając pracę nauczycieli.

Wzrosło zaufanie do nauczycieli i otwartość na współpracę. To z kolei przyczyniło się do wzrostu frekwencji rodziców na spotkaniach szkolnych i aktywnego udziału w ich przygotowywaniu.

Nabyte umiejętności z zakresu komunikacji znacząco poprawiły relacje z nauczycielami oraz z własnymi dziećmi. Rodzice nie tylko zaczęli uczestniczyć w lekcjach, ale coraz częściej je prowadzili, uprzednio przygotowani przez nauczycieli.

**Uczniowie** – byli najważniejszymi beneficjentami programu. Znacznie wzrosła ich motywacja do nauki, ale też coraz lepiej czuli się w szkole, której klimat zmieniał się pod ich wpływem. Stali się aktywni i kreatywni w pomysłach i działaniach. Coraz silniej identyfikowali się ze szkołą, o której z dumą mówili „nasza szkoła”. Współdziałanie rodziców i nauczycieli oraz spójne komunikaty przekazywane przez nich dawały dzieciom poczucie bezpieczeństwa i poprawiały ich relacje z rówieśnikami. Uczniowie poculi, że są ważni nie tylko dla rodziców, ale też dla nauczycieli, i że zawsze mogą liczyć na ich wsparcie.

Podsumowując, uważam, że płaszczyzny współpracy wypracowane przez szkołę w jej środowisku i angażujące całą wspólnotę, oparte na wewnętrznej szkolnej diagnozie, są dużo bardziej efektywne niż te adresowane do pojedynczych grup. Są one niejako „szyte na miarę” potrzeb określonego środowiska, które zna swoje mocne i słabe strony oraz umie zdefiniować priorytety. Opisana szkoła jest tego praktycznym potwierdzeniem. Kolejne prace nad zmianą modelu naszej edukacji powinny iść właśnie w tym kierunku.

## RODZICE W SZKOLE, ALE POZBAWIENI SWOJEGO MIEJSCA

Mówimy wiele o wzmocnieniu roli rodziców w życiu szkoły, którą mają współtworzyć, o budowaniu społeczności rodziców i tworzeniu swoistej „kultury rodzicielskiej” w szkole. Warto sobie zadać pytanie: w szkole, czyli gdzie?, bo przecież rodzice w szkole nie mają swojego miejsca, gdzie mogliby się spotkać, porozmawiać, gdzie mogliby po prostu z sobą pobyc. Z licznych pobytów w szkole udało mi zaobserwować kilka strategicznych miejsc na stałe „okupowanych” przez rodziców, do których należą: korytarze przy parapetach okiennych oraz przy drzwiach

wejściowych do klas, szatnie i korytarze prowadzące do szatni, drzwi wejściowe do szkoły wewnątrz i na zewnątrz budynku oraz teren przed budynkiem. Ilustruje to następujący przykład:

Wiele godzin spędziłam w szkole mojej córki, pracując w radzie rodziców. Błąkałam się często po korytarzach, czekając na nauczycieli. Rozmowy toczyły się zwykle na korytarzu, w tłumie hałasujących uczniów. Czasami zaproszono mnie do klasy. W zimowym ubraniu lub z kurtką pod pachą czekałam, aż nauczyciel zechce mi poświęcić chwilę czasu. Kuriozalne było to, że sprawy dotyczyły zarówno uczniów, jak i samych nauczycieli, za których załatwialiśmy wiele spraw organizacyjnych, żeby coś się w szkole działo. Dzisiaj, patrząc z perspektywy, a upłynęły zaledwie trzy lata, mam poczucie, że w żadnym miejscu publicznym nie czułam się tak niekomfortowo i tak zażenowana, jak w szkole mojego dziecka. Do dzisiaj pamiętam ten wąski i ciasny korytarz, jedyne miejsce spotkań, jakie szkoła zarezerwowała dla rodziców – swoich partnerów w edukacji dzieci<sup>25</sup>.

Miałam też okazję uczestniczyć w wyborach do rady rodziców na boisku szkolnym, gdyż dyrektor nie wyraził zgody, by spotkanie odbyło się w szkole. Przykłady te ilustrują, jak daleko jest jeszcze szkoła od przyjęcia rodziców na swoje terytorium jako pełnoprawnych członków szkolnej społeczności. Większość rodziców współpracujących ze Stowarzyszeniem Rodzice w Edukacji potwierdza, że szkoły trzymają ich ciągle na dystans, a współpracę z rodzicami układają na określanych przez siebie warunkach. Choć legislacja pozycjonuje rodziców jako pełnoprawnych członków wspólnoty szkolnej, to jednak w ich odbiorze szkoła

jawi się jako miejsce tzw. swoich ludzi (zatrudnionych), mających zarówno w stosunku do uczniów, jak i ich rodziców uprzywilejowaną pozycję. Tym pierwszym wolno być wszędzie, pozostałym – tylko tam, gdzie są widoczni, gdzie nie umkną oku władzy (...), co automatycznie ustawia ich jako podporządkowanych, zmuszonych spełniać każdą ze swoich aktywności pod kontrolą. (...) Rodzice w szkole nie są u siebie, szkoła nawet w znikomej części nie należy do nich, chociaż pracują na jej rzecz, utrzymują ją i na co dzień przyczyniają się do jej dobra<sup>26</sup>.

Mówiąc o szkolnej przestrzeni społecznej, warto spojrzeć na nią z punktu widzenia architektonicznego i psychologicznego, żeby zaobserwować, jak przestrzeń szkoły wpływa na zachowania i emocje zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Aleksander Nalaskowski sugeruje, że szkoła nie jest miejscem, w którym się dorasta. Raczej postrzega ją jako rodzaj gry, w której nic do końca nie dzieje się poważnie. Uważa też, że szkoła infantylizuje, gdyż „cała nasycona jest niedorobczością”, a „przestrzeń szkoły nakazuje” nauczycielowi czy dyrektorowi traktować rodzica jak ucznia<sup>27</sup>. Ilustruje to przykład przytoczony przez Autora:

<sup>25</sup> Materiały zebrane przez Stowarzyszenie Rodzice w Edukacji...

<sup>26</sup> M. Mendel (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 70.

<sup>27</sup> A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Impuls, Kraków 2002, s. 73–74.

Ile razy chodziłem na wywiadówki do swoich dzieci, tyle razy czułem się traktowany jak jedno z nich. Sadzano mnie w ławce, w której na co dzień siedziały moje dzieci, i byłem pouczany. Wysłuchiwałem uwag nauczycielki, siedząc nierzadko w kucki, w przymałej ławeczce na małym krzeselku. Była to sytuacja, w której trudno mi było być dorosłym. Mimo że nigdy z dziećmi nie miałem kłopotów szkolnych, to sam fakt przebywania w klasie, w przestrzeni szkoły, w niezręcznej pozycji ucznia powodował mój stres, obawę przed krytyką, a w końcu sporą niechęć do wywiadówek<sup>28</sup>.

## KAPITAŁ SPOŁECZNY SZKOŁY WARUNKUJE PRZYSZŁOŚĆ PAŃSTWA

Jesteśmy zobowiązani, w trosce o nasze dzieci, myśleć i działać na rzecz uspołecznienia polskiej szkoły i nadania jej bardziej otwartego i europejskiego charakteru. W tym celu konieczna jest praca nad przemodelowaniem społecznej mentalności. Potrzebujemy do tego konkretnych metod pracy nad zmianą ludzkich nastawień i eliminowaniem stereotypów. Trzeba zaangażować w tę zmianę wszystkie środowiska tworzące społeczność szkolną, zając się przeformułowaniem przestrzeni szkolnej i nadaniem jej zupełnie nowych znaczeń. Musimy wypracować nową kulturę szkoły „wzrastającą na wewnątrzszkolnych stosunkach międzyludzkich, która włączy środowisko do procesu podejmowania decyzji”<sup>29</sup>. Szkoła może i powinna się stać miejscem należącym do wspólnoty i przez nią kształtowanym, miejscem, w którym znikną mury i granice między tymi, którzy podporządkowują, a tymi, którzy muszą się podporządkować.

Bardzo dużą rolę ma tu do odegrania społeczność rodziców. Choć organizuje się niejako obok szkoły, ale ma coraz większą siłę oddziaływania i wolę zmian, choćby z powodu braku akceptacji swojej zmarginalizowanej roli, jaką szkoła jej narzuca. Rodzice posiadający szeroką gamę umiejętności i reprezentujący różnorodne zawody mogą być dla dzieci i nauczycieli bezcennym łącznikiem z realnym życiem, rynkiem pracy, różnorodnym hobby oraz wieloma pasjami i zamiłowaniami, jakie uprawiają w chwilach wolnych od pracy. Wielki potencjał stanowią uczniowie, którzy coraz bardziej nie lubią swojej szkoły i przestają się z nią identyfikować, gdyż nie dają się im prawa do jej współtworzenia.

Wśród sojuszników jest też duża grupa nauczycieli, którzy już współpracują z rodzicami i kształtują w swoich szkołach trudną, bo obcą dla szkoły, kulturę dialogu. Dialogu, który

jest możliwy tylko wtedy, gdy grupa ludzi postrzega siebie nawzajem jako kolegów we wspólnym dążeniu do głębszego i jaśniejszego rozumienia. (...) Postrzeganie innych jako

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> D.Tuohy, *Dusza szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 28, 35.

kolegów jest czymś zasadniczym dla uzyskania pozytywnego tonu dialogu i osłabienie możliwości ranienia, którą niesie on z sobą. Podczas dialogu ludzie naprawdę czują, jakby coś budowali – i rzeczywiście budują nowe, głębsze wzajemne rozumienie<sup>30</sup>.

Rodząca się świadomość o potrzebie zmian daje nadzieję na wykreowanie szkoły uspołecznionej, wolnej od panowania i dominacji jakiejkolwiek uprzywilejowanej grupy, szkoły włączającej, a nie wyłączającej rodziców ze swojego terytorium, szkoły, o której z dumą będziemy mówić „nasza”. Będzie ona wspólnym dobrem, miejscem łączącym ludzi, mocno osadzonym w szkolnej społeczności, miejscem budowania kapitału społecznego, wpisującego się swoimi działaniami w państwową Strategię Rozwoju Kapitału Społecznego.

## BIBLIOGRAFIA

- Bip.mkidn.gov.pl/strategia-rozwoju-kapitału-społecznego (dostęp:).
- Cieśla J., *Nastolatki w głębokiej depresji. Dlaczego?*, „Polityka” 2012, nr 38, <http://www.rodzicew edukacji.pl>.
- Dzierzgowska I., *Rodzice w szkole*, CODN, Warszawa 2000.
- Florek A., *Dziecko w grupie. Wychowanie przedszkolne w grupie integracyjnej zróżnicowanej wiekowo*, Wydawnictwo Kompendium, Warszawa 2010.
- Grzesiuk L., Trzebińska E., *Jak ludzie porozumiewają się?*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- [http://www.rodzicew edukacji.pl/Mądrzy\\_rodzice](http://www.rodzicew edukacji.pl/Mądrzy_rodzice).
- Kosińska E., *Rodzice a szkoła*, Rubikon, Kraków 1999.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganie nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, Wrocław 1994.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Impuls, Kraków 2007.
- Materiały zebrane przez Stowarzyszenie Rodzice w Edukacji od rodziców i nauczycieli uczestniczących w programie Warszawskie Forum Rodziców i Rad Rodziców w latach 2007–2012.
- Mendel M. (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.
- Nowosad I., *Nauczyciele i rodzice w edukacji przedszkolnej*, „Wychowanie w przedszkolu” 1998, nr 3.

---

<sup>30</sup> P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 275.

- Nowosad I., *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i warunków współpracy. W poszukiwaniu warunków współpracy nauczycieli i rodziców*, Uniwersytet Zielonogórski – Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Zielona Góra–Kraków 2004.
- Olszewska B., Surdyk-Fertsch W., *My i historia. Historia i społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Radzewicz J., *Samorządność przeciw samorządności*, „Edukacja i Dialog” 1988, nr 7.
- Senge P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego – Konsultacje, [www.ks.mkidn.gor.pl/modules/download\\_gallery/dlc.php?file=25&id](http://www.ks.mkidn.gor.pl/modules/download_gallery/dlc.php?file=25&id).
- Tuohy D., *Dusza szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.



WITOLD KOŁODZIEJCZYK

## O CZYM ZAPOMNIAŁA DZIŚ SZKOŁA?

Ostatnio coraz częściej pojawiają się w sieci propozycje wizji szkoły przyszłości. Tworzy się różne modele edukacji w postindustrialnym świecie. Doskonalimy programy, egzaminy, a zaniedbujemy to, co jest istotą edukacji. Społeczeństwo potrzebuje samodzielnie myślących obywateli, kreatywnych i przedsiębiorczych, z zasadami i postawą opartą na charakterze. Kogo przygotowuje współcześnie szkoła, która koncentruje się na egzaminach, realizacji podstawy programowej pod testy i rozliczaniu nauczycieli poprzez publikację rankingów szkół? Oduczono uczniów samodzielności, odpowiedzialności za proces uczenia się i samodyscypliny. Uczeń ma zaplanowane zajęcia, zadania domowe, listę lektur, które musi przeczytać, i egzaminy, które ma zdać. Dodatkowo rodzice planują mu czas wolny. Organizują korepetycje, kursy językowe, zajęcia z zapamiętywania i basen. W szkole brakuje koncepcji wychowania, spójnej filozofii, którą podzielałoby rodzice i nauczyciele. Jaki model wychowawczy realizowany jest w konkretnych szkołach? Niewielu rodziców potrafi uzyskać na to pytanie odpowiedź. To, co dzieje się obecnie w wielu gimnazjach, jest tego najlepszym dowodem.

Jak piszą autorzy wizji szkoły przyszłości, da się tę edukacyjną przyszłość przewidzieć<sup>1</sup>. Wystarczy uważnie obserwować to, co dzieje się już w pojedynczych szkołach, i przysłuchiwać licznym dyskusjom nauczycieli i rodziców. Wielu przypomina, że realizacja postulowanej szkoły przyszłości rozpoczyna się od pojedynczego człowieka, w pojedynczej szkole. Prawdziwy lider powinien umieć stworzyć wizję, za którą ludzie zechcą podążać, z którą będą się utożsamiać, która wyzwoli energię tysięcy nauczycieli. Największym zaniechaniem w polskiej szkole jest brak jasnej wizji i misji narodowej edukacji. To one mają wyznaczać kierunki działania, określać strategie i ułatwiać podejmowanie urzędniczych decyzji. Dlatego tak trudno uzyskać odpowiedź na pytanie, po co nam tablety, po co inwestujemy w interaktywne tablice i dyskutujemy o e-podręcznikach? Dlaczego

---

<sup>1</sup> W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011, s. 21–26.



angażujemy się w systemowe projekty, co daje nam Cyfrowa Szkoła? Dlaczego to wszystko jest takie ważne? Czy celem ma być odchudzenie uczniowskich turnistrów? Czy, jak chcą inni, uczynienie szkoły bardziej przyjazną, w której nauka byłaby przyjemniejsza, łatwiejsza, a i szkoła nowocześniejsza? To za mało. Bo na czym ma polegać nowoczesna szkoła? Czy jej jakość mierzymy ilością nowych technologii? Jaki narodowy cel chcemy osiągnąć dzięki różnorodnym projektom, np. Cyfrowej Szkole? Projekt koncentruje się głównie na wdrożeniu technologii w szkole. O tym, że brakuje wizji tego projektu, świadczą dyskusje na forach internetowych, rozmowy o przypadkowości działań, braku koordynacji, często też niekompetencji. To wszystko sprawia, że nie udaje się zaangażować nauczycieli, uczniów i rodziców. Ci ostatni mają coraz mniejsze zaufanie do szkoły. Szukają dla swoich dzieci innej edukacji. Niektórzy nawet rezygnują z niej na rzecz nauki domowej. Dyskutują w sieci, wyliczają absurdalności i marzą o nowym jej paradygmacie. Mimo powszechnej niemal już świadomości faktu wyczerpania się modelu szkoły industrialnej, zbyt mało czyni się, aby szkoła przyszłości stała się rzeczywistością, a nie jedynie marzeniem.

W Polsce i na świecie pojawiły się sprawdzone modele funkcjonowania szkół, np. Collegium Futurum, ESSA Academy, które zaczęły od sformułowania jasnej wizji szkoły, aby stworzyć projekt budynku odpowiadającego zakładanym celom. Idea ta to nie tylko nowy model dydaktyki, ale też potrzeba stworzenia jasnej koncepcji wychowania – warunków wspierających uczniów w stawaniu się osobami świadomymi, odpowiedzialnymi za losy kraju obywatelami, dla których charakter – a nie osobowość i spełnianie społecznych oczekiwań – są podstawą wszelkich wyborów do dojrzałego i odpowiedzialnego życia. Życia, w którym rozumiemy, że konsekwencje są wynikiem naszych osobistych decyzji. To świadomość, że to, co robimy, kim jesteśmy, z kim przebywamy, jest naszym wyborem. A ten opiera się na sile naszego systemu wartości, sile wyobraźni, sumienia i woli działania zgodnie z przyjętym systemem wartości. W połowie lat dziewięćdziesiątych toczyła się na łamach miesięcznika „Znak” dyskusja o wychowaniu w nowej sytuacji społeczno-ekonomicznej, w której już od ponad pięciu lat znalazła się Polska. Czy dziś po ponad 20 latach transformacji możemy mówić, że coś się zmieniło? Czy wychowanie stało się autentyczną troską polskiej szkoły? Anna Radziwiłł napisała wówczas esej *Sześć uwag na temat wychowania*, który nadal jest ważną refleksją o kondycji nauczyciela – wychowawcy w Polsce XXI wieku. Twierdziła, że:

nie jesteśmy społeczeństwem wychowującym? (...) Kształcić powinniśmy człowieka, a nie na przykład biologa. To jest strasznie ważne. Obecny system edukacyjny jest w gruncie rzeczy zamknięty na świat i człowieka. Uczymy się historii, żeby nauczyć się... historii, a nie po to, żeby zrozumieć rzeczywistość. Uczymy się czytać, żeby przeczytać czytanekę, nie żeby to czytanie stosować w życiu. O życiu – w szkole się nie mówi. Obecne programy są antywychowawcze także dlatego, że kwestia określenia wymagań i ponoszenia konsekwencji za niesprostanie tym wymaganiom, czyli podstawowa sprawa wy-

chowawcza w życiu człowieka, jest w świecie kompletnej fikcji. I nauczyciel zdaje sobie sprawę, że program jest nie do zrealizowania, i uczeń to wie. (...) Szkoła w tej chwili nie zmienia się, ale jest rozchwiana, nie przetwarza się, tylko nerwowo faluje<sup>2</sup>.

Szkoła nowej generacji próbuje połączyć to wszystko, co jest warunkiem dobrej edukacji, i przedstawia model dydaktyki korespondujący z zewnętrznym światem pracy i jego organizacją. Włącza w to spójną koncepcję wychowawczą szkoły. Taki model, który nie będzie fikcją i udawaniem. Mamy bowiem z jednej strony szkołę ze swoimi wymaganiami i sposobem egzaminowania oraz testowania, z drugiej – system rozwiniętych korepetycji, dodatkowych zajęć organizowanych i finansowanych przez rodziców. Tworzy się w ten sposób coraz większe rozwarstwienie społeczeństwa i jego podział na tych, których stać na dodatkowe zajęcia, i tych, którzy pozbawieni są dodatkowych możliwości. Nastawiony na przygotowanie uczniów do testów i zewnętrznych egzaminów system demaskuje brak podstawowych wartości. We wspomnianej dyskusji w „Znaku” wziął udział Witold Bobiński i zabrał głos w artykule pod znamienym tytułem *W poszukiwaniu straconego sensu, czyli szkoła dziś*. Minęło od tamtego czasu 17 lat, jednak nadal brzmi on bardzo aktualnie i groźnie: nie wyciągnęliśmy wniosków z tamtej lekcji. Niewiele się bowiem od tamtego czasu zmieniło. Czy został wykorzystany dany nam czas? Zastanawiam się, jak działając w kręgu własnego wpływu, zmienić to, co mogę zmienić w ramach swoich kompetencji i możliwości.

Szkoła – jak twierdzi Bobiński – jako instytucja wychowująca ma dziś z pewnością trudniejsze niż dawniej zadanie. Dopiero bowiem w warunkach pełnej wolności wyszło na jaw rozchwianie moralne społeczeństwa, jego niedojrzałość do świadomego brania odpowiedzialności za swoje państwo, rozmaite fobie. Taki stan rzeczy, będący przecież wielkim wyzwaniem dla szkoły, jest po części – paradoksalnie – skutkiem również jej działania, czy raczej zaniechania działania. Tymczasem nie widać, aby szkoła przełamała owo poczucie bezsensu jej wychowawczych zabiegów. Przeciwnie, rzeczywistość wydaje się umacniać przekonanie: młodzież jest coraz gorsza, pensje coraz marniejsze, wiedza – nie doceniana<sup>3</sup>.

Ważne obecnie pytanie, które zadajemy, brzmi: czy szkoła może przełamać wychowawczą niemoc? Czy może stać się świadomym i skutecznym ośrodkiem „sprzyjania rozwojowi osoby”, budowania w uczniach postaw opartych na charakterze, czy może atrakcyjnie formułować „zachęty do rozwoju osoby ludzkiej”? Polskiej szkole nie starcza wyobraźni i poczucia odpowiedzialności za młodych ludzi jej powierzonych. Pojawia się kolejne pytanie: czy nadzieja na odnowienie polskiej szkoły tkwi w reformie? Nadal aktualnie brzmią słowa Witolda Bobińskiego:

<sup>2</sup> A. Radziwiłł, *Sześć uwag na temat wychowania*, „Znak” 1996, nr 498, s. 18.

<sup>3</sup> W. Bobiński, *W poszukiwaniu straconego sensu*, „Znak” 1996, nr 498, s. 49.

Wydaje się, że takie projekty jak posyłanie sześciolatek do szkół, nowa formuła egzaminów i matur nie będą miały wpływu na kwestię szkolnego wychowania. Te zmiany nie dotyczą istoty działania szkoły – „kształcenia człowieka” – lecz podniesienia i upowszechnienia poziomu wykształcenia. Podobnie oceniam pomysł wydłużenia czasu kontaktu nauczyciela z dzieckiem, poprzez przydzielenie uczącym dwóch przedmiotów. Ilość niekoniecznie przechodzi w jakość. (...) Jednakowoż wszystkie te zmiany dokonywać się mają w sferze konstrukcji, układu elementów gmachu, który zwie się systemem szkolnictwa. Ma zaś rozprawiamy o tym, jakiego użyć spoiwa i jakie położyć fundamenty, by ten gmach się nie chwiał i by wychodzili zeń ludzie równie jak on stateczni. (...) Wychowaniu młodych ludzi podoła jedynie szkoła świadoma i samodzielna – taka, w której rozumiejący swe powołanie dyrektor dobierze sobie podobnych mu nauczycieli, a ci wraz z rodzicami ustalą przemyślany i spójny program wychowawczy<sup>4</sup>.

Powód i przyczyna tak brzmiącej diagnozy edukacji są tożsame z diagnozą kondycji dydaktyki we współczesnej szkole i roli nauczyciela–wychowawcy, dla którego najważniejszym zadaniem powinno być przybliżenie uczniów do takich wartości jak prawda, mądrość i piękno, a także szacunek, dialog, i przede wszystkim – miłość. W podobnym tonie brzmią słowa Aleksandra Nalaskowskiego:

Rzecz w tym, że nie można liczyć na system edukacji, bo on co chwilę robi krok w tył i wręcz oddaje pole wychowawcze instytucjom i urządzeniom opresyjnym – policji, ochronie, kamerom. Szkoła przestaje wychowywać, a zaczyna trenować. Wyniki testów stały się fetyszem, który rozgrzesza wszystko. Nawet jeśli w szkole jest przestępczość i agresja, ale procent pozytywnie zaliczonych testów odpowiednio wysoki, to szkoła jest też odpowiednio wysoko oceniona<sup>5</sup>.

Prawdziwa szkoła przyszłości wykorzystuje w swojej koncepcji dwa ważne elementy: nowoczesną dydaktykę z modelem organizacji pracy sprzyjającej rozwojowi kompetencji i talentów ucznia oraz spójną koncepcję wychowawczą opartą na uzgodnionym systemie wartości, wokół którego tworzy się sytuacje doświadczania przez uczniów satysfakcji z działań na rzecz dobra wspólnego. W ten sposób nie kreuje się ani fikcji, ani ułudy, że najważniejsze to zdać egzamin. Odpowiedzialność za realizację tak ważnych zadań powinni przejąć nauczyciele w porozumieniu z rodzicami, poddając ciągłej ewaluacji swoje działania.

## BIBLIOGRAFIA

- Bobiński W., *W poszukiwaniu straconego sensu*, „Znak” 1996, nr 498.  
Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.  
Morbitz J., *Postawić na C-U-D*, „Edukacja i Dialog” 2012, nr 5–6.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 53.

<sup>5</sup> A. Nalaskowski, *Trzy pytania do*, „Edukacja i Dialog” 2013, nr 3–4.

- Nalaskowski A., *Trzy pytania do*, „Edukacja i Dialog” 2013, nr 3–4.  
Radziwiłł A., *Sześć uwag na temat wychowania*, „Znak” 1996, nr 498.  
Śliwerski B., *Edukacja radarowa*, „Edukacja i Dialog” 2012, nr 7–8.  
Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, WAiP,  
Warszawa 2010.



PAWEŁ KASPRZAK

## CO DA SIĘ SPRAWDZIĆ W EWALUACJI?<sup>1</sup>

Na ogół sądzimy, że ludzie różnią się uzdolnieniami i uczniowie też bywają mniej lub bardziej zdolni. Wybitni zdarzają się rzadko, a mniej zdolni – częściej. Uważamy zwykle, że szkolne wyniki dzieci albo np. wyniki matur mają z tym różnicowaniem związek. Talenty i uzdolnienia dzieci – jak każda wielkość opisująca cechy jednostek w dużej populacji – powinny rozkładać się według dzwonkowej krzywej Gaussa. Najwięcej jest zatem osobników wyposażonych średnio – ci wybitni oraz najslabsi zajmują miejsce odpowiednio na prawym i lewym brzegu dzwonka, i jest ich najmniej. Wielu z nas uważa przy tym przykładowo, że szkoła powszechna dlatego jest zła, że jednakową miarę przykładła do bardzo różnych ludzi. Urawniłowka – mawiamy na tę okoliczność. Moim zdaniem natomiast o rzeczywistym poziomie uzdolnień naszych dzieci nie mamy tak naprawdę błędnego pojęcia. Nie ma z nimi żadnego związku ani szkolna praktyka, ani deklarowane lub niejawne cele oświaty, ani najczęstsze postulaty reformatorów.

Moje własne pasje, gdy idzie o edukację dzieci, wiążą się z odkrywaniem i wyzwaniem ich istniejących, a nieujawnionych lub wręcz zablokowanych potencjałów. Moje doświadczenia mają jednostkowy charakter i oczywiście same z siebie niczego nie dowodzą. Siłą rzeczy jednak patrzę z ich perspektywy, dlatego uczciwie będzie tę perspektywę zasygnalizować, zanim zajmę Czytelników tym, co moim zdaniem wynika z faktów i badań, na których da się już poważne sądy.

Uczę mianowicie dzieci, których średnia szkolnych ocen rzadko przekracza 2,0 i które w wieku gimnazjalnym na ogół z trudem czytają. Typowo w czasie czteromiesięcznych warsztatów moi podopieczni poznają np. szczególną teorię względności wraz z całym potrzebnym tu aparatem matematycznym. Wbrew powszechnemu mniemaniu laików nie jest to jakoś szczególnie trudna teoria, ale i tak dzieci na tych zajęciach „opanowują materiał” znacznie przecież przekraczający poziom liceum z rozszerzoną matematyką i fizyką. Próbowałem więc na różne sposoby – i to w warunkach dość ekstremalnych – i jak dotąd nigdy nie zdarzyło mi się dotrzeć do jakichś nieprzekraczalnych granic intelektual-

---

<sup>1</sup> Tekst został napisany przed upublicznieniem ostatnich wyników PISA.

nych możliwości dzieci, nigdy nie spotkałem wśród swoich uczniów nikogo, kto nie byłby w stanie zrozumieć tego, co rozumiem sam – choć barier widziałem wiele. Różne czynniki tworzą te bariery. Szkoła zajmuje na ich liście miejsce prominentne.

Moje prywatne przeświadczenie jest więc takie, że wprawdzie krzywa Gaussa prawdopodobnie rzeczywiście opisywałaby rozkład intelektualnych talentów dzieci, gdybyśmy tylko je znali. A nie znamy nawet dobrej miary – szkolne oceny nie są nią na pewno. Tezy o braku związku szkolnych wyników z rzeczywistymi zdolnościami dzieci oraz nawet z tym, co one rzeczywiście potrafią, mają już wcale nie anegdotyczny charakter, a wynikają z dostępnych badań, co postaram się tu wykazać. Chcę pokazać również to, że wady najbardziej znanych pomiarów skuteczności szkoły i ich niemal całkowita nieadekwatność wynikają z tego, że myśląc o ewaluacji w skali makro, abstrahujemy od pytań o cele szkoły, oświaty i edukacji, albo formułujemy je w sposób jawny aberracyjnie. Niezbyt dobrze wiemy, co mianowicie chcemy mierzyć, i często koncentrujemy się na pomiarach, które po prostu da się wykonać najłatwiej, jak – nie przymierzając – zamknięte testy na maturze.

Właściwym kontekstem jest tutaj miara kryzysu edukacji. W moim przekonaniu szkoła okazuje się nie tylko anachroniczna, co zauważa się dość powszechnie, nie tylko nie spełnia wyzwań społeczeństwa opartego na wiedzy lub innowacyjnej gospodarki – a takie sformułowania celów, moim zdaniem głęboko błędne, pojawiają się w dyskusjach – ale przede wszystkim powoduje więcej szkód niż korzyści. Da się tego dowieść i nawet zmierzyć skalę zjawiska. Próbkę takiej miary chcę tu zaprezentować. Jeśli jakość szkoły próbować mierzyć tym, czego się w niej rzeczywiście uczą i co poznają dzieci – a taki pomysł jest mi bliski przy wszystkich trudnościach w zdefiniowaniu realnej miary dla ludzkiej wiedzy – to z badań uczniowskich i nauczycielskich kompetencji zestawionych z obserwacją zmian w programie szkoły wynika obraz niepokojący.

## **NIEJASNE KRYTERIA OCENY W RÓŻNYCH EWALUACYJNYCH MIARACH. KRYZYS? JAKI KRYZYS?**

O jakiej edukacyjnej zapaści jednak mówimy, skoro równocześnie Polska przeżywa prawdziwy edukacyjny rozkwit, mierzony bardzo wieloma wskaźnikami? W ciągu dwudziestolecia polskiej niepodległości przeżyliśmy bezprecedensowy boom edukacyjny. Liczba studentów wyższych uczelni wzrosła pięciokrotnie, i w ten sposób Polska ulokowała się w ścisłej europejskiej czołówce, choć dobrą miarą równocześnie słyszalnych głosów krytycznych opisujących katastrofalny spadek poziomu kształcenia akademickiego jest fakt, że kadra uczelni wzrosła w tym

samym czasie zaledwie o 60%<sup>2</sup>. Polscy nauczyciele w 97% posiadają dyplomy wyższych uczelni, co jest jednym z wyższych wskaźników w Europie<sup>3</sup>. Polska notuje też wzrosty w rankingach PISA, na co chętnie powołują się przedstawiciele polskich władz. Przedstawiciele MEN podkreślają więc na przykład, że udział uczniów demonstrowujących poważne trudności – w czytaniu i interpretacji tekstu spadł w badaniach PISA z 25% ogółu w 2000 roku do 15% w roku 2009, nie definiują jednak, co w istocie oznaczają te poważne trudności – a oznaczają one po prostu funkcjonalny analfabetyzm. Resort nie odnosi się do tego, że w badaniach PISA polscy uczniowie uznają szkołę za kompletną stratę czasu dwukrotnie częściej niż średnio w OECD<sup>4</sup>, że demonstrowują równocześnie wyraźnie czasem dwukrotnie niższe zainteresowanie konkretnymi dyscyplinami<sup>5</sup>. Dobrze jest wobec tego czy źle?

Sensowniej byłoby spytać, co w rzeczywistości mierzą testy PISA i inne tego rodzaju badania – z polską państwową maturą włącznie. Według raportów PISA fińskie szkoły są świetne, a amerykańskie – przeciętne. Takie porównanie tych dwóch krajów musi zastanawiać już na pierwszy rzut oka. Amerykańskie szkoły prywatne osiągają na przykład, jeśli przyjrzeć się danym nieco bliżej, wyraźnie lepsze wyniki od szkół fińskich – zarówno prywatnych, jak i publicznych<sup>6</sup>. Finlandia nie zna przy tym amerykańskiego problemu imigrantów i gett biedoty, w których wyzwaniem są przestępcze zachowania dzieci i młodzieży, środowiskowe patologie i po prostu analfabetyzm. Według PISA i innych stosowanych obecnie mierników, nauczanie stoi na podobnie przeciętnym i niezadowolającym poziomie np. w Polsce i w USA, mimo że Amerykanie wydają na ucznia kilkakrotnie więcej niż Polacy. W jakiś sposób amerykańska oświata – zła w ocenie samych zainteresowanych – współistnieje tam jednak z najlepszymi na świecie uniwersytetami i wciąż najbardziej konkurencyjną gospodarką, czego o Polsce w żaden sposób powiedzieć się nie da. Przewodząca Finlandia, choć miała swoją Nokię, podnoszącą się właśnie z upadku, to jednak nie zna nie tylko istniejących w USA gett biedoty, ale również np. amerykańskiego MIT z jego setkami patentów w każdym roku oraz dwoma bilionami dolarów łącznego obrotu spółek technologicznych założonych przez studentów i absolwentów, co czyni współcześnie

<sup>2</sup> *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 71. Dodatkowo rozczarującym wskaźnikiem jest fakt, że ok. 23% studentów nadal wnikliwie studiuje zarządzanie i marketing – *ibidem*, s. 73. Podwójne etaty pracowników naukowych, spory udział uczelni prywatnych o wątpliwym statusie, duża liczba studentów zaocznych i kiepska jakość zaocznych studiów – te dobrze znane okoliczności powodują, że ten polski skok cywilizacyjny uważamy na ogół za fikcję.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 190 – zwraca uwagę wzrost z poziomu 58,2% w 1992 roku oraz fakt, że wszystkie zastrzeżenia dotyczące gwałtownego wzrostu skolaryzacji prawdopodobnie dotyczą również nauczycieli i ich rzeczywistych kwalifikacji.

<sup>4</sup> <http://pisa2003.acer.edu.au/interactive.php> (dostęp: 15.11.2013).

<sup>5</sup> <http://pisa2006.acer.edu.au/interactive.php> (dostęp: 15.11.2013).

<sup>6</sup> <http://pisa2009.acer.edu.au/interactive.php> (dostęp: 15.11.2013).



ten pojedynczy uniwersytet jedenastą potęgą gospodarczą świata<sup>7</sup>. Najwyraźniej więc testy mierzą nie to, co rzeczywiście trzeba. Co więc mierzą?

W żadnych liczących się badaniach nie opisano pojawiających się wciąż szkół „eksperymentalnych”, takich jak Summerhill (choć ten eksperyment liczy sobie już wiek bez mała), szkół Montessori, inteligencji wielorakich czy szkół waldorfskich albo nauczania domowego, które w USA obejmuje 1,5 miliona uczniów<sup>8</sup>. Przede wszystkim okazuje się, że najwyraźniej nie istnieje dobra miara jakości szkoły, co wynika z wielu przyczyn, ale głównie z tego, że niezupełnie wiemy, czym po prostu jest dobra szkoła. Ani nie wiemy, czego powinna uczyć, ani w jakim celu. Czy chodzi o podstawowe umiejętności i eliminację analfabetyzmu, czy o wychowanie rozumnych i szczęśliwych ludzi, odróżniających prawdę od fałszu, dobro od zła, ceniących piękno, wartości rozumu i świadomych dorobku intelektualnego ludzkości? A może chodzi po prostu o kapitał ludzki użyteczny we współczesnej gospodarce? Czy mamy dbać o miejsce w rankingach mierzących najbardziej podstawowe umiejętności uczniów, próbując dogonić przodującą w PISA Finlandię, choć ona importuje z Polski programistów, a jej uniwersytety ocenia się źle? Czy może powinniśmy próbować myśleć o celach sformułowanych inaczej – choćby tak, jak to zrobiono w preambule polskiego prawa oświatowego, gdzie poza przywołaniem Konstytucji, Deklaracji Praw Człowieka i Konwencji o Prawach Dziecka, mowa jest o uniwersalnych zasadach etyki, o dziedzictwie kulturowym Polski i Europy, o budowanym w szkole poczuciu odpowiedzialności, o zasadach solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności? Jak zmierzyć testami poczucie sprawiedliwości albo odpowiedzialność? Pięknie zdobione deklaracje preambuł zostawiamy więc na boku, myśląc o ewaluacji, ponieważ przynajmniej w tym kontekście wydają się nam bezużyteczne. Określone w nich cele uznajemy za nieweryfikowalne i w związku z tym o nich zapominamy.

## AKSJOLOGIA PISA

Z ogromu danych zebranych w badaniach PISA da się korzystać na wiele interesujących sposobów – sposobów różnych od popularnych w mediach rankingów

<sup>7</sup> *How MIT Became The Most Important University in the World*, <http://www.bostonmagazine.com/articles/2012/10/mit-important-university-world-harvard/> (dostęp: 15.11.2013).

<sup>8</sup> Dane o „homeschooling” – *Raport U.S. DOE, National Center for Educational Statistics*, <http://www.nces.ed.gov/pubs/2009/2009030.pdf> (dostęp: 15.11.2013). Opracowań edukacji alternatywnej jest rzecz jasna sporo, zob. np. B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Materiały Międzynarodowej Konferencji w Dobieszowie koło Łodzi, 15–17 października 1992 r., Kraków 1992 i cytowana tam literatura, nie istnieją jednak pomiary ich „skuteczności”, które uchodziłyby za miarę traktowaną porównywalnie np. z testami PISA.

– i w Polsce to zresztą zrobiono, m.in. w raporcie IBE, którego niektóre wyniki tu pokażemy. Te surowe dane są jednak czymś zupełnie innym niż zagregowane raporty i zwłaszcza rankingi, które publikuje OECD i które pojawiają się na pierwszych stronach gazet. Kategorię samą dla siebie tworzą natomiast pisane z użyciem danych PISA eksperckie rekomendacje, sygnowane zresztą niekoniecznie przez OECD, ale również np. przez McKinseya, Pearson Foundation i inne<sup>9</sup>. Ważne jest przede wszystkim aby wiedzieć, co pokazują wyniki PISA, a czego nie pokazują.

Badania PISA dotyczą przede wszystkim bardzo podstawowych umiejętności uczniów. Z pewnością ma to związek z jakością szkół, natomiast nie jest w najmniejszym stopniu jasne, jak silny jest ten związek i czy da się go w ogóle wyłuskać spośród wielu innych czynników o charakterze kulturowym, które wpływają na dziecięce umiejętności sprawdzane w badaniach. Umiejętność „czytania ze zrozumieniem” fińskie dzieci mają, jeszcze zanim trafią do szkół.

Zestawy pytań pomyślano tu tak, by odpowiedzi dało się porównać w skali wszystkich krajów objętych badaniami i by w szczególności specyficzne programy stosowane w jakichś egzotycznych zakątkach świata nie wpływały na te odpowiedzi. Testy z umiejętności czytelnicy i z nauk przyrodniczych – bardzo podobnie skonstruowane – nie wymagają więc w zasadzie żadnej wiedzy poza tą, która tkwi w samych pytaniach. Nie mają zatem niczego wspólnego z programami szkół i jest to świadomie przyjęte założenie. Wyniki testów z czytania i nauk przyrodniczych korelują więc z sobą w PISA znacznie silniej niż wyniki z matematyki. Testy z matematyki są bowiem nieco inaczej skonstruowane i pewna wiedza w nich się przydaje, choć nadal chodzi tu o najbardziej elementarne umiejętności i ich związek z treścią szkolnych programów jest wobec tego niewielki, ale już nie żaden.

Nadal jednak założenie, że mierzonych w PISA umiejętności badane dzieci rzeczywiście nabywają w szkole, nie wytrzymuje krytyki. W Polsce zresztą widać to szczególnie wyraźnie, ponieważ główne badanie PISA rozszerzono tu o identyczne badanie uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych, gdzie kryterium doboru próby był wiek, a nie klasa<sup>10</sup>. O ile uczniowie liceów plasowali się niemal wyłącznie na 3., 4. i 5. poziomie umiejętności czytelnicy w sześciopoziomowej skali PISA, o tyle uczniowie zawodówek w ogromnej większości nie przekraczają poziomu 2. Obie grupy uczniów dopiero co skończyły te same gimnazja, zatem trudno uwierzyć, że to rzeczywiście szkoła, a nie wpływ środowiska

---

<sup>9</sup> M. Mourshed, C. Chijioke, M. Barber, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, McKinsey & Company, 2011, wyd. polskie Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2012, oraz *The Learning Curve, Lessons in Country Performance in Education, 2012 Report*, <http://www.thelearningcurve.pearson.com> (dostęp: 15.11.2013).

<sup>10</sup> *Raport z badania PISA 2009 w Polsce*, [http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa\\_2009.pdf](http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf) (dostęp: 15.11.2013).

spowodował te różnice. W niektórych krajach natomiast – najsilniej w Korei, czyli w czołówce rankingu PISA – bardzo duży odsetek uczniów korzysta w dodatku z różnych form korepetycji – w Korei 68% z lekcji języka koreańskiego, 77% z matematyki, ponad 50% z innych przedmiotów<sup>11</sup>. Jeśli koreańscy uczniowie umieją rzeczywiście więcej niż dzieci z innych krajów, to dzieje się tak dzięki koreańskim korepetytorom oraz ceniącej wykształcenie kulturze, każącej nawet mało zamożnym rodzicom płacić za dodatkowe lekcje swoich dzieci.

Zagregowane wyniki PISA nie są również prostą średnią punktów uzyskanych w testach, o czym na ogół zapominamy lub po prostu nie wiemy. Dane przetwarza się w skomplikowanych procedurach normalizacyjnych, a operacje te zaprojektowano tak, by średnia punktacja w całym OECD na początku badań (czytanie – 2000; matematyka – 2003 rok) wyniosła 500 przy standardowym odchyleniu 100 – co oznacza, że dwie trzecie badanych mieści się w przedziale 400–600. Wynik 550 nie oznacza więc, że uczniowie w jakimś kraju rozwiązują o 10% zadań więcej niż średnio w krajach OECD – oznacza natomiast, że uczeń w kraju osiągającym 550 punktów ma wyniki takie, że tylko jedna trzecia uczniów wypadła lepiej od niego w pierwszym, bazowym badaniu. Całą tę zawiłą, ale bez wątplenia poprawną metodologię opracowano w celu uzyskania wspólnej miary dla wszystkich badanych krajów i dla śledzenia zmian. Trzeba zresztą zauważyć, że informacja o uzyskaniu o 10% więcej punktów niczego by w gruncie rzeczy nie mówiła, ponieważ wiedzy nie da się porównywać w tak prosty ilościowy sposób. Trudno byłoby np. orzec, czy różnica wiedzy tych uczniów, którzy znają lub nie znają tabliczki mnożenia, jest większa czy mniejsza od tej pomiędzy uczniami potrafiącymi i niepotrafiącymi rozwiązywać równań różniczkowych drugiego stopnia. Przy tej metodologii wszak ogromna przewaga zadań bardzo prostych nad niewielką ilością tych relatywnie trudniejszych charakterystycznie kształtuje skalę stosowanych w PISA porównań. W rezultacie na średni wynik kraju niewielki wpływ ma obecność uczniów bardzo dobrych, za to nawet niewielki odsetek analfabetów dramatycznie obniża ostateczną punktację. Dla zrównoważenia jednego ucznia nieumiejącego nic potrzeba aż trzech, którzy bezbłędnie rozwiązują wszystkie zadania. To był zresztą prawdopodobnie świadomy, aksjologicznie motywowany wybór metody normowania skali, choć dokumenty PISA tego nie przyznają.

Wśród wielu konsekwencji tak określonej skali znajdują się wyjaśnienia niektórych charakterystycznych i inaczej niezrozumiałych zjawisk. Słabe wyniki PISA w Izraelu pochodzą z naruszającego symetrię uśrednienia świetnych państwowych szkół hebrajskojęzycznych z wynikami żyjących w gettach i zmagających się z analfabetyzmem uczniów arabskojęzycznych lub uczniów z rodzin

---

<sup>11</sup> *The Learning Curve...*, s. 41.

ortodoksyjnych<sup>12</sup>. Rumunia niekoniecznie musi mieć przysłowiowo słabe szkoły – przeciwnie, choćby badania TIMMS pokazują, że odsetek uczniów bardzo dobrych jest w Rumunii wyższy niż w Polsce czy w Niemczech, a miejsce w rankingu kraj zawdzięcza licznej mniejszości romskiej<sup>13</sup>. Podobnie czarne getta i dzieci litynskich imigrantów odpowiadają za notowania USA<sup>14</sup>.

W tym kontekście owe często podkreślane polskie wzrosty w wynikach PISA nieco zmieniają znaczenie. O ile w 2000 roku 24% polskich uczniów znajdowało się na najniższym poziomie czytelnicych kompetencji lub poniżej tego poziomu, o tyle równocześnie 25% uczniów demonstrowało umiejętności z dwóch najwyższych poziomów. Rzeczywiście poziom analfabetyzmu w skali PISA spadł w Polsce w 2009 roku do 15% populacji, ale też liczba czytających obniżyła się najlepiej z 25% do 7%, czyli ponadtrzykrotnie<sup>15</sup>. Ponieważ średni wynik w czytaniu wzrósł w Polsce o 21 punktów pomiędzy 2000 a 2009 rokiem<sup>16</sup>, należy uznać, że w skali PISA nauczenie czytania 9% populacji dotychczasowych analfabetów jest warte więcej niż utrata 18% uczniów (czyli liczby dwukrotnie większej), potrafiących rozpoznawać znaczeniowe subtelności w tekście. Taki wybór miary da się zrozumieć i nawet uznać za słuszny – ważne jest jednak, aby wiedzieć, że w ogóle go dokonano i że dane są nim tak silnie naznaczone. Awans Polski w PISA oznacza wzrost liczby uczniów przeciętnych i jednoczesny spadek liczebności grup notujących wyniki na obu końcach skali – przy czym pogorszenie sytuacji w górnej części jest dwukrotnie szybsze niż poprawa w dolnej.

Przede wszystkim więc ranking PISA nie jest – wbrew rozpowszechnionej opinii – rankingiem badanych systemów oświatowych. Pokazuje raczej po prostu mapę kulturowego zróżnicowania badanych krajów<sup>17</sup>. Dodatkowym potwierdze-

<sup>12</sup> *Israeli Education Policy*, [http://www.oecd-ilibrary.org/israeli-education-policy\\_5kmd3khjff0.pdf](http://www.oecd-ilibrary.org/israeli-education-policy_5kmd3khjff0.pdf).

<sup>13</sup> *Raport z badań TIMSS z roku 2011*, [http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11\\_IR\\_Mathematics\\_FullBook.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf) (dostęp: 15.11.2013), s. 40.

<sup>14</sup> *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Minorities (USA)*, <http://nces.ed.gov/pubs2007/2007039.pdf> (dostęp: 15.11.2013).

<sup>15</sup> *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*, OECD 2001, s. 45 – <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/knowledgeandskillsforlifefirstresultsfrompisa2000-publications2000.htm> (dostęp: 15.11.2013) oraz: *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, vol. 1, OECD 2010, s. 50, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/pisa2009keyfindings.htm> (dostęp: 15.11.2013).

<sup>16</sup> *PISA 2009 Results: Executive Summary*, OECD 2010, s. 21.

<sup>17</sup> Zob. również np. *First European Survey on Language Competences. Final Report*, European Commission 2012, <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html> (dostęp: 15.11.2013). Zwraca tu np. uwagę różnica w wynikach osiągniętych przez Szwecję w pierwszym obcym języku (angielskim) i drugim (hiszpańskim). Poziom opanowania angielskiego stawia szwedzką szkołę na pierwszym miejscu w Europie. W drugim języku młodzi Szwedzi rywalizują z Polakami o miejsce ostatnie. Szwedzi przy tym osiągają swoje najwyższe wyniki, poświęcając na naukę języków najmniej szkolnego czasu. Trudno upatrywać przyczyn tej akurat sytuacji w jakości uczenia dwóch różnych języków w tych samych szwedzkich szkołach – należy się raczej zamiast tego spodziewać, że znajomość angielskiego

niem jest tu fakt zmierzonej w PISA i wszystkich innych badaniach niezwykle silnej korelacji pomiędzy wynikami uczniów a ich pochodzeniem, definiowanym w kategoriach statusu materialnego i wykształcenia rodziców. Przy czym – warto podkreślić – jest to nie tylko najsilniejsza korelacja, ale również jedyna, która występuje stale i która nie jest kwestionowana. Nie stwierdzono np. takiego związku ani w stosunku do finansowych nakładów na edukację, ani nawet do tak zdawało by się oczywistych rzeczy, jak wielkość szkolnej klasy<sup>18</sup>.

Wnioski są zdecydowanie deprymujące. Szkoła wygląda na nieskuteczną, skoro – z wyjątkiem jedynej, jak się zdaje, Finlandii – nie umie przewyciężyć różnic środowiskowych. Co gorsza, oświata wygląda również na niesterowalną, skoro nie udaje się wskazać ani jednego czynnika, w który należałoby inwestować, by poprawić sytuację.

Wiele krajów, w tym Polska, zaczęło dostosowywać programy szkolne do zakresu przedmiotowego PISA. Kolejne okrawanie polskiej „Podstawy programowej” polegało na wyrzucaniu z niej niemal wszystkiego, o co PISA nie pyta w swoich testach. Program języka polskiego eliminuje zatem klasyczną edukację literacką na rzecz „czytania ze zrozumieniem”<sup>19</sup>. Z tej perspektywy jest przecież wszystko jedno, czy dzieci czytają dzieła literackie, artykuły prasowe, fragmenty lektur czy bryki. Szkolne egzaminy (a zwłaszcza test gimnazjalny) tworzone są na wzór testów PISA, a celem każdego nauczyciela, który dobrze życzy uczniom, jest przygotować ich do egzaminów właśnie – zwłaszcza że sam bywa rozliczany z ich wyników. Coś, co było

---

pochodzi spoza szkoły i jest dla szwedzkich uczniów po prostu ważna, natomiast znajomość hiszpańskiego – nie. Dobre wyniki Szwecji, Estonii, Holandii, słabe zaś Francji, Hiszpanii i Portugalii oraz najsłabszej Polski zdają się odpowiadać różnicom tradycji i kultury badanych krajów. Trudno spod tych kulturowych uwarunkowań wydobyć rzeczywiste różnice w systemach oświaty – zarówno w kompetencjach językowych, jak i w innych, mierzonych na podobnie podstawowym poziomie z pomocą równie prostych kryteriów. Różnice efektywności szkół oczywiście z pewnością istnieją – jednak na podstawie wyników tego rodzaju po prostu nie da się ich ustalić.

<sup>18</sup> Chodzi tu np. o eksperymentalne ustalenia w ramach zakrojonego na szeroką skalę projektu STAR, który dotąd uważa się za największy i najcenniejszy eksperyment tego typu w edukacji. Por. F. Mosteller, *The Tennessee Study of Slass Size in the Early School Grades, The Future of Children, Critical Issues for Children and Youths* 1995, Summer/Fall, t. 5, nr 2. Eksperyment został metodologicznie skrytykowany np. w: E.A. Hanushek, *Some Findings from an Independent Investigation of the Tennessee Star Experiment and from Other Investigations of Class Size Effect*, „Educational Evaluation and Policy Analysis” 1999, t. 21, nr 2, Summer. Hanushek pokazuje m.in., że w latach 1950–1995 liczba uczniów na jednego nauczyciela spadła w USA z 27 do 17, co koreluje z wielkością przeciętnej klasy, a co jednak pozostaje bez wpływu na wyniki uczniów, które w tym czasie nie uległy zmianie lub nawet się pogorszyły, i argumentuje, że poprawa ocen uczniów w eksperymencie STAR wynikała z wielu innych czynników. Zob. też polemikę: J.D. Finn, Ch.M. Achilles, *Tennesse’s Class Size Study: Findings, Implications, Misconceptions*, „Educational Evaluation and Policy Analysis” 1999, t. 21, nr 2, Summer/Fall.

<sup>19</sup> Zob np. W. Bobiński, *Już nigdy nie będzie takiego przedmiotu...*, „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 50, s. 3–4, lub starszy tekst *idem*, *Don Kichote na Ziemi Jałowej*, „Tygodnik Powszechny” 2008, <http://tygodnik.onet.pl/1,9584,druk.html> (dostęp: 15.11.2013). Witold Bobiński jest autorem materialnych programów języka polskiego, a w przytaczanych tekstach wzywa do akceptacji, jego zdaniem, koniecznego do zaakceptowania faktu, że uczniowie będą czytać jedynie bryki i fragmenty tekstów.

pewnym wyborem tematów w najoczywistszy sposób wspólnym dla większości krajów w pierwszych badaniach, stało się całością kanonu programów np. matematyki w wielu krajach. Tak PISA z narzędzia diagnozy przekształciła się w czynnik regulacyjny i kształtujący polityki oświatowe krajów członkowskich. W ten sposób można nawet postrzegać polską akcję „sześciolatki w szkołach”. Jednym z jej skutków będzie bowiem objęcie badaniami PISA uczniów, którzy już ukończą gimnazjum, a nie będą jeszcze w jego trakcie – oczekuje się więc z tego powodu kilkudziesięciopunktowego wzrostu, co przesunęłoby Polskę do czołówki najlepiej notowanych krajów. OECD otwarcie zaleca krajom członkowskim tak zorientowaną politykę, dodatkowo uzasadniając to raportami w rodzaju kuriozalnego raportu *High Cost of Low Educational Performance*<sup>20</sup>, w którym stwierdza się m.in., że:

Umiarkowany efekt podniesienia przez kraje OECD przeciętnych wyników testów PISA o 25 punktów w ciągu najbliższych 20 lat – co jest wzrostem mniejszym niż osiągnięty w Polsce w ciągu zaledwie sześciu lat w okresie 2000–2006 – oznaczałby zagregowany wzrost produktu krajowego o 115 bilionów dolarów w ciągu życia generacji urodzonej w 2010 roku. (...) Osiągnięcie zaś poziomu Finlandii, najlepszego w skali PISA systemu edukacyjnego OECD, przyniosłoby wzrost wielkości 260 bilionów. Niniejszy raport pokazuje, że to jakość wyników nauczania, a nie długość nauki, ma znaczenie. Inne cele, jak osiągnięcie przez wszystkich uczniów minimalnego poziomu umiejętności (co odpowiada 400 punktom PISA), przyniosłoby wzrost rzędu 200 bilionów według historycznych szacunków wzrostów.

Pomijając nawet realia cytowanej tu Polski czy Finlandii, której oświata stoi na obecnym poziomie wystarczająco długo, by ten dobroczynny efekt dało się tam zaobserwować – stojąca za raportem historyczna analiza pokazuje korelacje pomiędzy wynikami rozmaitych (w tym wcześniejszych niż PISA) pomiarów kompetencji uczniów a wynikami gospodarczymi krajów, z których oni pochodzili, co jednak nie oznacza związku przyczynowo-skutkowego, a tylko wpisuje się w spostrzeżenie o tym, że rankingi tego rodzaju pokazują kulturowe, w tym również gospodarcze zróżnicowanie. Mylenie korelacji ze związkami przyczynowymi jest charakterystyczne raczej dla gazetowych nagłówków – tu zaś najwyraźniej mamy do czynienia z utożsamieniem celowym. Cytowany raport pokazuje, że ekonomicznie korzystny jest zwłaszcza wzrost wykształcenia tych, którzy wykształceni są najmniej. Sporo w tym tautologii, bo skoro analfabetyzm króluje w gettach nędzy, a – jak od czasu słynnego raportu Jamesa Colemana<sup>21</sup> pokazują wszystkie dosłownie badania – szkoła w tych sytuacjach radzi sobie słabo albo wcale, to jasne się staje, że likwidacja analfabetyzmu wymaga likwidacji gett nędzy, co samo w sobie – zupełnie niezależnie od punktów PISA – prowadzi przecież do gospo-

<sup>20</sup> E.A. Hanushek, L. Woessmann *et al.*, *High Cost of Low Educational Performance. The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*, OECD 2010.

<sup>21</sup> J.S. Coleman *et al.*, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC 1966.

darczych wzrostów. Likwidacja analfabetyzmu mogłaby prowadzić do likwidacji gett – tego się od edukacji powszechnie zresztą oczekuje – ale niewiele faktów świadczy o tym, że to się rzeczywiście kiedykolwiek udało. W ten sposób i na bazie tak błyskotliwie ustalonych przesłanek autorzy tego i innych raportów, w tym niezależnych od OECD, deklarują już tym razem najzupełniej jawnie, że to właśnie punkty PISA mają się stać celem wszelkich działań reformatorskich. Jakość edukacji została tu przy okazji jak najbardziej wprost zdefiniowana w skali PISA. Przy czym aksjologia wygląda tu już inaczej niż w samych testach promujących awans najsłabszych. Bardzo wyraźnie zaznacza się tu biurokratyczny interes edukacyjnych resortów zainteresowanych państw.

## **BADANIA ROSE I MATURA Z MATEMATYKI – DOWÓD PRZECIWSKUTECZNOŚCI SZKOŁY**

O ile dane PISA – czytane bezkrytycznie – bywają mylące i w rzeczywistości z trudem da się w nich znaleźć zaledwie ślad informacji o rzeczywistym wpływie szkoły na umysły, wiedzę i umiejętności uczniów, o tyle jednak istnieją badania, które jakąś miarę kryzysu pokazują. Jednym z takich źródeł są dane ROSE – *The Relevance of Science Education*<sup>22</sup> (Znaczenie Edukacji w Naukach Przyrodniczych). Sama nazwa badań zupełnie inaczej definiuje cel szkolnej edukacji. Interesujące jest tu mianowicie to, czy szkolna nauka powoduje zainteresowania pytaniami w rodzaju „dlaczego gwiazdy świecą” i czy przekłada się na wybór przyszłych karier i ścieżek naukowych lub zawodowych. Tak określony przedmiot badań okazuje się mieć związek z właściwymi celami szkoły, i dlatego mówi nieco więcej o rzeczywistym stanie edukacji. Oto szkic dowodu przeciwskuteczności szkoły:

W poprzedzających powrót obowiązkowej matury z matematyki badaniach TNS OBOP z 2008 roku na populacji uczniów w wieku 15–19 lat 75% licealistów uznało matematykę za zbyt trudną, a 72% uważało się za niezdolnych do jej zrozumienia. W 2009 roku zaledwie 19,4% maturzystów wybrało matematykę jako przedmiot egzaminu<sup>23</sup>.

Zadajmy sobie pytanie, czego dokładnie nie jest w stanie zrozumieć te 72% uczniów? Według potocznych przekonań jedynie nieliczni bywają obdarzeni matematycznym talentem, a większość z nas nie ma tego typu zdolności. Szkolne

---

<sup>22</sup> Oficjalna strona ROSE: <http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/rose/> (dostęp: 15.11.2013).

<sup>23</sup> *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 298.

kłopoty z matematyką wydają się więc nam naturalne. Żadne badania nie pokazują jednak, że matematyczne talenty lub antytalenty są wrodzone – nie są. W szczególności zaś zupełnie inny podział matematycznych uzdolnień pokazują choćby ustalenia prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, która wskazała na specyficznym matematyczne ukierunkowanie umysłów aż 58% dzieci w wieku przedszkolnym i pokazała, jak liczba ta spada dramatycznie do poziomu kilkunastu procent w grupie siedmiolatków po pierwszych miesiącach nauczania szkolnego<sup>24</sup>. Nawet jeśli matematyczne talenty lub antytalenty istnieją rzeczywiście i są dane od urodzenia, one przede wszystkim zwyczajnie nie mają się szans ujawnić w zderzeniu ze szkolnym materiałem. Ten bowiem zawiera wyłącznie pojęcia trywialne. Dotyczy to zwłaszcza pierwszych lat nauki – a to właśnie wtedy w umysłach naszych nauczycieli i, co za tym idzie, niestety również w naszych zapadają decyzje o tym, jakie mamy zdolności, a jakich nam brakuje. Ów brak matematycznych zdolności zawdzięczamy więc przede wszystkim szkole, jej absurdalnie skonstruowanym programom i arbitralnym werdyktom realizujących je nauczycieli, choć sporą rolę odgrywają tu także wzorce przekazywane w kulturze masowej oraz kompetencje rodziny ucznia. Z pewnością zaś to wyłącznie szkoła odpowiada za ową niechęć, którą większość z nas darzy matematykę przez resztę życia. Zjawisko to w jakiejś mierze dostrzega się również w raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych *Społeczeństwo w drodze do wiedzy*:

Jeśli bowiem uczeń zniechęci się do matematyki w szkole podstawowej (...), to będzie uważał ten przedmiot za trudny, a jego wyniki szkolne będą go prawdopodobnie w tym podejściu utwierdzały. (...) Jeśli nauczyciel będzie uważał, że zdolności matematyczne się ma lub nie<sup>25</sup>, a w trakcie nauczania będzie się skupiał na wykształceniu umiejętności rozwiązywania zadań według wzorca<sup>26</sup>, to takiemu uczniowi, być może, matura z matematyki będzie się śnić do końca życia jako koszmar<sup>27</sup>.

IBE pomija jednak skalę zjawiska – trzy czwarte dzieci poddawanych trwającemu 12 lat przymusowemu kształceniu nie tylko nie poznaje w szkole najprostszycy pojęć, ale w rzeczywistości w wyniku szkolnych urazów traci zdolność ich rozumienia i zostaje na resztę życia odciętych np. od sporej części literatury fachowej i popularnej. Od wszystkiego, w czym pojawią się liczby lub jakikolwiek wzór.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 329–330. Prof. E. Gruszczyk-Kolczyńska jest jednym z autorów szkolnego programu.

<sup>25</sup> 52% nauczycieli wie, że niektórzy ludzie bywają dobrzy w matematyce, a inni nie, 51% sądzi, że te zdolności są stałe w ciągu życia – M. Grzęda, *Nauczyciele matematyki w Polsce – raport z badania TEDS-M*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2009. To nauczycielskie przeświadczenie nie dość, że ma potoczny charakter i stoi w sprzeczności z istniejącymi naukowymi ustaleniami, to jeszcze efektywnie wspiera fałszywe oceny decydujące o dalszym rozwoju uczniów.

<sup>26</sup> „Okazuje się, że dla 78,3% badanych podstawowym zadaniem nauczyciela jest staranne tłumaczenie dzieciom, jak mają rozwiązywać zadania, a zdaniem 76,2% – uczenie rozwiązywania zadań tekstowych polega przede wszystkim na przerabianiu dużej liczby typowych zadań” – *Społeczeństwo w drodze do wiedzy...*, s. 327.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 291.



W odróżnieniu od PISA badania ROSE pokazują interesującą ilustrację tego zjawiska, wskazując, że szkolne oceny oraz punkty zdobywane w testach w żaden sposób nie przekładają się na zainteresowania dyscyplinami naukowymi odpowiadającymi szkolnym przedmiotom. Wzorowa w testach PISA Finlandia mieści się tu w grupie tych krajów, w których odsetek uczniów uważających nauki ścisłe za ciekawe, ważne, warte studiowania, jest – podobnie jak w Polsce – najniższy<sup>28</sup>. Nie ma dobrych danych pokazujących, z czego wynika trend, który być może da się dostrzec w wynikach ROSE, a polegający na tym, że im wyższe przeciętne wyniki osiągają uczniowie w szkołach, tym mniej interesują się naukami. Odpowiedzi można poszukać – to wydaje się naturalne – w szkolnych podręcznikach, sprawdzając, co z ich treści ma szansę rzeczywiście zainteresować dzieci. Tego zaś niemal nikt nie bada, uznając tę treść albo za niezmienną i oczywistą, albo za niewartą uwagi.

## INNE UJĘCIA DIAGNOSTYCZNE – W STRONĘ TREŚCI SZKOLNYCH LEKCJI

Ostatni polski dokument poświęcony strategii edukacyjnej państwa opublikowano w 2005 roku i dotyczył on planów na lata 2007–2013<sup>29</sup>, co zresztą trudno uznać za okres wystarczający jak na myślenie rzeczywiście strategiczne. Dokument rekapitułuje wiele niekorzystnych zjawisk polskiej edukacji, takich jak silne negatywne środowiskowe uwarunkowania, kłopoty z rozumowaniem na podstawowym poziomie przy równoczesnej poprawie w technicznym i pamięciowym opanowaniu szkolnego materiału itd. Cel główny strategii określono jednak (ignorując te spostrzeżenia diagnostyczne) wyłącznie w technicznych kategoriach – 70% obywateli w wieku 25–45 lat ma mianowicie mieć w 2013 roku średnie wykształcenie i maturę. To było zresztą w omawianym dokumencie „obstawianie pewniaka” – taki współczynnik dał się bowiem nie tyle zaplanować, co po prostu wyliczyć na podstawie danych demograficznych i dostępnych informacji o tym, ilu absolwentów gimnazjów wybierało w 2005 roku szkoły z maturą. Mamy więc tu przykład prawdopodobnie świadomego ustawienia celów w taki sposób, by ewaluacja nie tylko była łatwa do przeprowadzenia, ale również by rezultat był

<sup>28</sup> *The ROSE Project. An Overview and Key Findings*, <http://roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-Sjoberg-Schreiner-overview-2010.pdf> (dostęp: 15.11.2013). W rzeczywistości podobne zjawiska da się dostrzec również w danych PISA, gdzie poza testami zbiera się w towarzyszących im kwestionariuszach również inne dane i część pytań z badań ROSE pojawia się i tutaj. Te dane – zbieżne z wynikami ROSE – są jednak zdecydowanie rzadziej cytowane niż popularny ranking.

<sup>29</sup> *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, <http://arch.znp.edu.pl/text.php?action=view&id=690&cat=10&year=2005> (dostęp: 15.11.2013).

na pewno pozytywny. Bynajmniej nie jest to przykład jedyny – w rzeczywistości szkolne programy są kształtowane w podobny sposób. *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego* pisze zatem we wstępie do *Podstawy programowej szef przygotowującego ją zespołu matematyk* prof. Zbigniew Marciniak:

Konsekwencją takiego stanu rzeczy [boomu edukacyjnego i wzrostu edukacyjnych aspiracji społeczeństwa – P.K.] jest obecność w szkołach kończących się maturą, a później w murach wyższych uczelni, dużej grupy młodzieży, która dawniej kończyła swoją edukację na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej. W szczególności z powodów czysto statystycznych obniżył się średni poziom uzdolnień populacji młodych ludzi, aspirujących do zdobycia wyższego wykształcenia. (...) Możliwe są dwa zasadniczo różne rozwiązania tego problemu. Pierwsze z nich polega na (...) podniesieniu poprzeczki przy rekrutacji do szkół kończących się maturą oraz na studia. Wtedy jednak nastąpi drastyczne obniżenie odsetka młodzieży uzyskującej wykształcenie wyższe.

Takie wyjście prof. Marciniak odrzuca – w zgodzie z celem wspomnianej polskiej strategii. Zamiast dopuszczać do spadku wskaźnika skolaryzacji, ustawionego tu w roli kolejnego celu polityki oświatowej państwa, prof. Marciniak opisuje reformę programu – co prawda nie jest to jeszcze wyrażona wprost deklaracja obniżenia poziomu, ale w dalszej części tekstu *Podstawy* takich otwartych sformułowań znajdziemy mnóstwo, do czego za chwilę wrócimy.

Cytowany tu już raport *Spoleczeństwo w drodze do wiedzy* zawiera rozdział *Matematyka pod lupą*, gdzie osobno przeanalizowano nauczycieli matematyki, a dokładniej mówiąc, przyszłych nauczycieli, czyli studentów matematyki i pedagogiki, badając ich rzeczywiste kwalifikacje zmierzone w testach<sup>30</sup>. Analiza z kilku powodów zasługuje na zainteresowanie. Jest bliższa ewaluacji pracy szkoły na poziomie konkretnego, a nie wskaźników w skali makro, a sama w sobie zwraca uwagę rzetelnością i wnikliwością spojrzenia. Czytamy więc w raporcie:

Problemem polskich studentów jest zbyt powierzchowna znajomość treści matematycznych, ich pamięciowe opanowanie bez zrozumienia, a także braki w zakresie umiejętności: rozwiązywania zadań nieschematycznych, niealgorytmicznych, wypracowania własnej, subiektywnie nowej strategii rozwiązania zadania, podejmowania samodzielnych decyzji i ich uzasadniania, modelowania sytuacji pozamatematycznych, doboru odpowiedniego modelu matematycznego do sytuacji, definiowania pojęć matematycznych, przeprowadzania bardziej skomplikowanych rozumowań matematycznych, łączenia z sobą różnych elementów wiedzy i wyciągania wniosków, oceny prawdziwości hipotez<sup>31</sup>.

Innymi słowy, przyszli nauczyciele po prostu niezbyt sprawnie myślą. Ta uwaga w najmniejszym stopniu nie dotyczy zagadnień w jakikolwiek sposób trudnych.

<sup>30</sup> *Spoleczeństwo w drodze do wiedzy...*, s. 327–346. Trudno powiedzieć, na ile dokładnie wyniki badań stosują się do tej grupy, która rzeczywiście wybierze zawód nauczyciela, zwłaszcza że spora część badanych deklaruje, że myśli raczej o innym zawodzie.

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 330.

67% studentów pedagogiki twierdziło – czytamy w raporcie – że  $\frac{2}{3}$  jest liczbą niewymierną<sup>32</sup>. (...) Aż 47,9% studentów studiów I stopnia i 25,54% studentów studiów jednolitych magisterskich twierdziło, że iloraz liczb 22 i 7 jest liczbą niewymierną. Wydaje się, iż przyczyną takiej sytuacji można upatrywać w szkolnych zadaniach matematycznych. Wielokrotnie wykorzystuje się w nich liczbę  $\frac{22}{7} \cdot \frac{22}{7}$  jako przybliżenie liczby  $\pi$ . Ponieważ  $\pi$  jest liczbą niewymierną, więc respondenci błędnie kojarzyli liczbę  $\frac{22}{7}$  z liczbą niewymierną<sup>33</sup>.

To bardzo charakterystyczny moment, bo wyjaśnienia tego stanu rzeczy da się poszukać w tekście *Podstawy programowej* i – jak sugerują autorzy z IBE – w treści szkolnych lekcji. W tekście komentarza do matematycznej części *Podstawy* prof. Zbigniew Semadeni pisze więc np.:

Nasza szkoła przywiązuje ogromną wagę do niewymierności liczb  $\pi$  i  $\sqrt{2}$ . Fakt tych niewymierności jest ważny, owszem, ale z filozoficznego punktu widzenia. Było to ogromnie ważne dla starożytnych pitagorejczyków, bowiem obaliło ich silne przekonanie, że harmonia kosmosu wyraża się stosunkami liczb naturalnych. (...) Jednak z punktu widzenia **matematyki szkolnej** (...) z niewymierności  $\pi$  i  $\sqrt{2}$  nic w zasadzie nie wynika. (...) By uzmysłowić sobie, że niewymierność tych liczb nie ma żadnego wpływu na **zakres szkolnej wiedzy**, pomyślmy, co by było, gdyby  $\sqrt{2}$  był jednak liczbą wymierną, ale zapisywałby się za pomocą ułamka, którego licznik i mianownik miałyby jakąś ogromną liczbę cyfr, np. milion cyfr, może nawet więcej cyfr niż jest atomów we wszechświecie. Co wynikałoby z tej niewymierności? Nic [podkreślenia moje – P.K.].

*Podstawa* z 2008 roku w części matematycznej, ale również np. polonistycznej, zawiera całą długą i niezwykle interesującą listę tego rodzaju pominięć uzasadnianych w podobnym stylu. Jej analiza – sama w sobie fascynująca – wykracza poza zakres niniejszego opracowania, ale warto powiedzieć, że ze szkolnej matematyki zniknęła niemal w całości właśnie matematyka, a pozostały proste rachunki i wzory do zapamiętania, zniknęła abstrakcja – pojęcie o jednoznacznie negatywnym zabarwieniu w tekście *Podstawy*, które jednak równocześnie jest cechą matematycznego myślenia i źródłem piękna tej dyscypliny. Ale fragment zacytowałem tu głównie dlatego, że uderzająco pokrywa się on ze stwierdzonymi w badaniach i przygnębiającymi lukami w wiedzy nauczycieli. Listę takich zgodności można ciągnąć długo.

## OCENA NAUCZYCIELSKICH PRAKTYK METODYCZNYCH

Ponad 80% nauczycieli matematyki regularnie sprawdza fakt odrabiania prac domowych, ale tylko 50% informuje uczniów o błędach w tych pracach, zaledwie 26% wystawia na ich podstawie oceny i tylko 14% omawia te zadania i najczęst-

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 331.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 332.

sze błędy na lekcji<sup>34</sup>. 76% nie ma problemu z uczeniem wykonywania prostych działań pamięciowych, 78% we własnej ocenie skutecznie uczy stosowania algorytmów, ale już tylko po 43% radzi sobie z uczeniem przetwarzania tekstu zadania na równania i działania oraz rozumienia i interpretacji pojęć matematycznych<sup>35</sup>. 93% nauczycieli uważa, że matematyczne zadania można rozwiązać na wiele sposobów, ale już wyraźnie mniej, bo 70% jest zdania, że da się w matematyce odkryć wiele rzeczy samodzielnie, a aż 56% twierdzi, że matematyka to uczenie się, zapamiętywanie i stosowanie, mimo że 60% dostrzega w niej kreatywność i nowe idee<sup>36</sup>.

O celach własnej pracy czynni zawodowo nauczyciele matematyki wypowiedzieli się w kolejnym badaniu. Oto fragmenty zestawienia wyników:

Okazuje się, że dla 78,3% badanych podstawowym zadaniem nauczyciela jest staranne tłumaczenie dzieciom, jak mają rozwiązywać zadania, a zdaniem 76,2% – uczenie rozwiązywania zadań tekstowych polega przede wszystkim na przerabianiu dużej liczby typowych zadań<sup>37</sup>. (...) Uderza także niezmienna popularność algorytmów działań pisemnych – aż 82,8% badanych uważa umiejętność ich stosowania za jedną z najbardziej życiowo przydatnych umiejętności matematycznych. Aż 80,0% nauczycieli uważa, że ich uczniowie nie dorosli jeszcze do zajmowania się bryłami, a przecież od urodzenia obcują z nimi w otaczającej nas rzeczywistości. Być może tylko te pozostałe 20,0% uświadomiło sobie, że klocki, pudełka, bloki itp. to modele właśnie brył<sup>38</sup>.

Cytuję te dane o metodycznej praktyce nauczycieli nie dlatego, że są deprymujące, ale z tego powodu, że to na kształtowaniu nauczycielskich zachowań, które uznaje się za właściwe, koncentrują się działania nauczycielskich środowisk zmierzające do doskonalenia warsztatu i poprawy efektywności kształcenia. Warto przede wszystkim zauważyć, że są te wszystkie złe i tradycyjne zachowania najwyraźniej jednak odpowiednie do realizacji tego akurat programu, z którym mamy w szkołach do czynienia. Pogląd, jakoby to złe kadry determinowały rzeczywistość szkoły i uniemożliwiały zmianę, niezupełnie odpowiada rzeczywistości, ponieważ wygląda na to, że nauczyciele – są czy nie są należycie przygotowani do zawodu – realizują po prostu to, co mogą realizować i co realizować im się każe.

Podstawa z 1999 r. – pisze w komentarzu matematycznej części *Podstawy* prof. Semadeni – określała zakres treści nauczania w sposób dość ogólny. Doświadczenie lat ubiegłych pokazało jednak wyraźnie, że ogólnikowe hasło często prowadziło do zawyżania wymagań, zwłaszcza w przypadku młodszych uczniów. Dlatego wymagania w nowej podstawie są sformułowane tak dokładnie, jak to było możliwe, nieraz nawet przesadnie szczegółowo,

<sup>34</sup> M. Grzęda, *Nauczyciele matematyki...*, s. 38.

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 41.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 43.

<sup>37</sup> *Spółczesność w drodze do wiedzy...*, s. 327.

<sup>38</sup> *Ibidem*.

po to, aby (...) chronić ucznia przed interpretacją zawyżającą wymagania, by m.in. próbować ograniczać tendencję do zbyt trudnych podręczników.

Samodzielność nauczycieli nie jest więc pożądana – wbrew powszechnym postulatом rozszerzenia nauczycielskiej autonomii i wbrew wielu metodycznym zaleceniom.

## **EWALUACJA W OŚWIACIE – W STRONĘ ZMIANY NA LEPSZE**

Jak sądzę, wynika z tego zestawienia kilka wniosków:

1. Jakkolwiek nisko ustawimy próg oczekiwanego poziomu kształcenia, szkoła i tak nie spełni go wobec znaczącej grupy uczniów, a – okazuje się – także wobec nauczycieli. Rozkład normalny powoduje, że zawsze pewien margines populacji znajdzie się poza zakresem oczekiwanego minimum. Rozkład normalny opisuje zaś nie jakieś zastane talenty uczniów i nauczycieli, ale system w działaniu.
2. Jest w interesie zarządzających oświatą osiąganie dobrych i łatwo mierzalnych wyników. Wydaje się, że z tego wynika postulat rezygnacji z prób określania w ogóle minimalnego pensum wiedzy oczekiwanej od ucznia na wyjściu z systemu.
3. System Ewaluacji Oświaty koncentruje się m.in. na analizie „zdawalności” właśnie zewnętrznych egzaminów państwowych – to jedno z „otwierających” wymagań. Rezygnacja z wymagań minimum jest oczywiście o tyle ryzykowną propozycją, że standardy programowe istnieją wszędzie na świecie i żadnemu z krajów, w którym istnieją szkoły publiczne, nigdy nie zdarzyło się z nich zrezygnować.
4. Przywykliśmy myśleć, że płacąc za utrzymanie ogromnego sektora publicznej oświaty, musimy kontrolować jego działanie – on po to istnieje, by uczył i należy zagwarantować, by skutecznie nauczył rozsądnie określonego minimum. O pensum wiedzy myślimy więc w – zdawałoby się – naturalny sposób łącznie z systemem testów i egzaminów państwowych, który by rzecz rozliczał. System rozliczeń jednak nie działa.
5. Alternatywą wydaje mi się staromodne pojęcie przyzwoitego standardu wykształcenia. Jego określenie to rzecz trudna i osobna – znów poza zakresem niniejszego tekstu. Treścią oceny szkoły powinno być wszakże nie to, czy jej uczniowie zdają standardowe testy, ale raczej to, co szkoła im oferuje i to, co oni rzeczywiście wiedzą i potrafią.

## BIBLIOGRAFIA

- Bobiński W., *Don Kichote na Ziemi Jałowej*, „Tygodnik Powszechny” 2008, <http://tygodnik.onet.pl/1,9584,druk.html> (dostęp: 15.11.2013).
- Bobiński W., *Już nigdy nie będzie takiego przedmiotu...*, „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 50, s. 3–4.
- Colemann J.S. et al., *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC 1966.
- Finn J.D., Achilles Ch.M., *Tennessee’s Class Size Study: Findings, Implications, Misconceptions*, „Educational Evaluation and Policy Analysis” 1999, vol. 21, No. 2, Summer/Fall.
- First European Survey on Language Competences. Final Report*, European Commission 2012, <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html> (dostęp: 15.11.2013).
- Grzęda M., *Nauczyciele matematyki w Polsce – raport z badania TEDS-M*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2009.
- Hanushek E.A., *Some Findings from an Independent Investigation of the Tennessee Star Experiment and from Other Investigations of Class Size Effect*, „Educational Evaluation and Policy Analysis” 1999, vol. 21, no. 2, Summer.
- Hanushek E.A., Woessmann L. et al., *High Cost of Low Educational Performance. The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*, OECD 2010.
- How MIT Became The Most Important University in the World*, <http://www.bostonmagazine.com/articles/2012/10/mit-important-university-world-harvard/> (dostęp: 15.11.2013).
- <http://pisa2003.acer.edu.au/interactive.php> (dostęp: 15.11.2013).
- <http://pisa2006.acer.edu.au/interactive.php> (dostęp: 15.11.2013).
- <http://pisa2009.acer.edu.au/interactive.php> (dostęp: 15.11.2013).
- Israeli Education Policy*, [www.oecd-ilibrary.org/israeli-education-policy\\_5kmd-3khjff0.pdf](http://www.oecd-ilibrary.org/israeli-education-policy_5kmd-3khjff0.pdf) (dostęp: 15.11.2013).
- Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*, OECD 2001, s. 45 – <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/knowledgeandskillsforlifefirstresultsfrompisa2000-publications2000.htm> (dostęp: 15.11.2013).
- Mosteller F., *The Tennessee Study of Slass Size in the Early School Grades*, „The Future of Children, Critical Issues for Children and Youths” 1995, vol. 5, no. 2, Summer/Fall.
- Mourshed M., Chijioke C., Barber M., *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, McKinsey & Company, 2011, wyd. polskie Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2012.

- PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science, Vol. 1, OECD 2010, s. 50, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/pisa2009keyfindings.htm> (dostęp: 15.11.2013).
- Raport U.S. DOE*, National Center for Educational Statistics, [www.nces.ed.gov/pubs/2009/2009030.pdf](http://www.nces.ed.gov/pubs/2009/2009030.pdf) (dostęp: 15.11.2013).
- Raport z badania PISA 2009 w Polsce*, [http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa\\_2009.pdf](http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf) (dostęp: 15.11.2013).
- Raport z badań TIMSS z roku 2011*, [http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11\\_IR\\_Mathematics\\_FullBook.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf) (dostęp: 15.11.2013).
- ROSE: <http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/rose/> (dostęp: 15.11.2013).
- ROSE Project. An Overview and Key Findings, <http://roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-Sjoberg-Schreiner-overview-2010.pdf> (dostęp: 15.11.2013).
- Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.
- Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Minorities (USA)*, <http://nces.ed.gov/pubs2007/2007039.pdf> (dostęp: 15.11.2013).
- Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, <http://arch.znp.edu.pl/text.php?action=view&id=690&cat=10&year=2005> (dostęp: 15.11.2013).
- Śliwerski B., *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Impuls, Kraków 1992.
- The Learning Curve, Lessons in Country Performance in Education, 2012 Report*, [www.thelearningcurve.pearson.com](http://www.thelearningcurve.pearson.com) (dostęp: 15.11.2013).

MARIANNA HAJDUKIEWICZ

## **WSPOMAGANIE PRACY SZKOŁY NA PODSTAWIE DOŚWIADCZEŃ PROJEKTU „SYSTEM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI OPARTY NA OGÓLNODOSTĘPNYM KOMPLEKSOWYM WSPOMAGANIU SZKÓŁ”<sup>1</sup>**

### **WPROWADZENIE**

Jednym z ważniejszych czynników stanowiących o jakości systemów edukacyjnych jest skuteczność nauczycieli, która wynika z ich zawodowego przygotowania. Odpowiednie kształcenie i doskonalenie nauczycieli ma ogromne znaczenie w osiąganiu przez uczniów sukcesów edukacyjnych i znacząco wpływa na pracę szkoły. Podstawą działań prowadzonych obecnie przez Ośrodek Rozwoju Edukacji jest przekonanie, że doskonalenie nauczycieli jest kluczem do rozwoju szkół i podnoszenia jakości kształcenia, a jednym z najważniejszych elementów tego procesu jest zespołowe uczenie się.

System doskonalenia nauczycieli był szczegółowo analizowany w ramach prowadzonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej projektu systemowego „Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego” (POKL, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.3.1). Zgodnie z rekomendacjami wypracowanymi przez ekspertów uczestniczących w tym projekcie doskonalenie powinno być traktowane jako element systemu wspomagania służącego szkole i polegającego między innymi na motywowaniu nauczycieli do dalszego uczenia się w miejscu pracy, indywidualnie lub w grupie innych nauczycieli, dostarczaniu odpowiedniej oferty szkoleń i ich organizowaniu. Wspomaganie rozwoju szkoły powinno być silnie nakierowane na pracę ze szkołą, służyć wspieraniu jej w wy-

---

<sup>1</sup> Tekst został opracowany na podstawie artykułu pt. *Nowe formy doskonalenia nauczycieli i wspomaganie rozwoju szkół*, [w:] *Nowe formy wspomaganie pracy szkół. System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*, red. D. Czerwonka, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.



konywaniu zadań nakładanych przez państwo, jak również wspomagać w rozwiązywaniu indywidualnych problemów.

Zgodnie z tymi rekomendacjami ważne jest, aby<sup>2</sup>:

- 1) **wspomaganie było adresowane do szkoły**, nie zaś wyłącznie do poszczególnych osób lub grup. Oznacza to, że poprzez doskonalenie nauczycieli całościowo oddziałuje się na szkołę rozumianą jako złożona organizacja;
- 2) **wspomaganie pomagało szkole w rozwiązywaniu problemów**, a co za tym idzie – nie wyręczało jej i nie narzucało rozwiązań. Oznacza to, że instytucje systemu wspomagania muszą uwzględniać podmiotową, autonomiczną rolę szkoły lub placówki i ściśle współpracować ze szkołą lub placówką przy organizowaniu i realizacji wszelkich działań wspierających szkołę lub placówkę;
- 3) **wspomaganie wynikało z analizy indywidualnej sytuacji szkoły** i odpowiadało na jej specyficzne potrzeby. Punktem wyjścia wszelkich działań adresowanych do nauczycieli danej szkoły powinna być rzetelna, angażująca społeczność szkolną diagnoza potrzeb;
- 4) **wspomaganie było procesem**, czyli odchodziło od pojedynczych form doskonalenia na rzecz długofalowych form pomocy szkole lub placówce, obejmujących cały proces wspomagania, poczynając od przeprowadzenia, we współpracy ze szkołą lub placówką, diagnozy jej potrzeb, poprzez pomoc w realizacji zaplanowanych działań, towarzyszenie w trakcie wprowadzanej zmiany, aż po wspólną ze szkołą lub placówką ocenę efektów i współpracę przy opracowaniu wniosków do dalszej pracy;
- 5) **w procesie wspomagania** uwzględniać także efekty kształcenia, w szczególności wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej szkoły lub placówki oraz wyniki sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych, a także dostosowywać działania do kierunków polityki oświatowej państwa i wprowadzanych zmian w systemie oświaty.

Ministerstwo Edukacji Narodowej prowadzi obecnie prace legislacyjne zmierzające do budowy systemu wspomagania pracy szkół i placówek, którego istotnym elementem jest doskonalenie nauczycieli. Do aktów wykonawczych regulujących funkcjonowanie instytucji zajmujących się doskonaleniem nauczycieli i wspomaganiem szkół zostały wprowadzone zmiany, które mają na celu modyfikacje obowiązkowych zadań, jak również form pracy stosowanych przez publiczne placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogicz-

---

<sup>2</sup> Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego, raport końcowy z projektu realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.3.1 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, Warszawa 2010.

ne i biblioteki pedagogiczne. Wydane zostały rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2009 r. Nr 200, poz. 1537 ze zmianami); rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. z 2010 r., poz. 228 ze zmianami) oraz rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1490 ze zmianami).

Zmiany w przepisach zostały zaprojektowane w taki sposób, aby od momentu ich wejścia w życie umożliwić tym jednostkom realizację wspomagania szkół, rozumianego jako proces – od diagnozy potrzeb, poprzez planowanie i wdrażanie odpowiednich form doskonalenia, aż do ewaluacji.

Równoległe ze zmianami prawa oświatowego Ośrodek Rozwoju Edukacji od 2010 r. realizuje projekt pt. „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół”, który ma na celu opracowanie szczegółowych założeń nowego systemu doskonalenia nauczycieli, w tym zasad prowadzenia nowych form wspomagania pracy szkół i realizację działań, które ułatwiają wprowadzenie tej zmiany w systemie oświaty (szkolenia, materiały, narzędzia).

Podstawowymi formami wspomagania szkół proponowanymi w ramach projektu, spójnymi z obecnymi zmianami prawa, są procesowe wspomaganie pracy szkół oraz sieci współpracy i samokształcenia. Wspomaganie szkół prowadzone jest w projekcie na podstawie rocznych planów wspomagania w określonych przez rady pedagogiczne obszarach. Realizacja konkretnego rocznego planu wspomagania opiera się na współpracy szkoły ze szkolnym organizatorem rozwoju edukacji (SORE) – osobą pełniącą funkcję zewnętrznego konsultanta i moderatora – oraz z ekspertami. Sieci współpracy i samokształcenia to natomiast międzyszkolne zespoły nauczycieli lub dyrektorów z terenów jednego powiatu, którzy wspólnie doskonalą swoje umiejętności zawodowe w zakresie wybranego zagadnienia. Celem funkcjonowania sieci jest uczenie się poprzez wymianę doświadczeń, wspólne rozwiązywanie problemów szkolnych – z wykorzystaniem internetowej platformy, ale przede wszystkim dzięki osobistym spotkaniom.

## **PILOTAŻ NOWEGO MODELU WSPOMAGANIA**

Projektowi systemowemu prowadzonemu przez Ośrodek Rozwoju Edukacji towarzyszą projekty wdrożeniowe realizowane przez powiaty w ramach Działania 3.5 Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół (Priorytet III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki). Celem tych działań jest pilotaż nowego modelu

doskonalenia nauczycieli i zewnętrznego wspomaganie pracy szkoły. Projekty powiatowe rozpoczęły się w 2013 roku i będą trwać do czerwca 2015 roku. W pilotażu bierze udział 160 powiatów, co stanowi ponad 40% wszystkich powiatów w Polsce. Najwięcej projektów realizuje się w województwie dolnośląskim i wielkopolskim, a najmniej – w województwach świętokrzyskim i opolskim. Wszystkie powiaty realizują te same zadania – organizują procesowe wspomaganie szkół oraz sieci współpracy dla nauczycieli i dyrektorów szkół i przedszkoli, obejmując swoim zasięgiem łącznie ponad 6000 szkół i przedszkoli. Niemal połowa powiatów przy realizacji zadań, w różnych formach i zakresie, współpracuje z placówkami doskonalenia nauczycieli, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz bibliotekami pedagogicznymi. W ten sposób instytucje te już teraz przygotowują się do realizacji zadań, które wkrótce staną się ich zadaniami obowiązkowymi.

Wraz z rozpoczęciem działań w szkołach i przedszkolach prowadzone jest badanie ewaluacyjne, które pomoże odpowiedzieć na kilka najważniejszych pytań:

- Czy nowy model doskonalenia nauczycieli odpowiada potrzebom zidentyfikowanym w diagnozie systemu oraz rekomendacjom z niej wynikającym?
- Jak funkcjonują nowe formy doskonalenia nauczycieli i wspomaganie pracy szkół?
- Czy i w jakim stopniu działania prowadzone w ramach projektu systemowego przygotowują kadre i odbiorców nowego systemu do wdrożenia tego systemu?

Obecnie Ośrodek Rozwoju Edukacji jest w połowie badań. To wciąż jeszcze za wcześnie, aby można ocenić założenia nowego modelu doskonalenia nauczycieli, jak również prowadzone działania. Na podstawie pierwszych doświadczeń chcemy jednak podzielić się refleksjami i uwagami, które towarzyszą szkołom i organizatorom na tym pierwszym etapie pracy. Celem mojej prezentacji jest pokazanie, jak wygląda nastawienie szkół do proponowanych form pracy, jak przebiega etap diagnozy i wybór obszarów do rozwoju, w jaki sposób są konstruowane roczne plany wspomaganie. Skupię się na wyzwaniach, z jakimi muszą się mierzyć osoby zaangażowane w realizację procesu wspomaganie. W odniesieniu do tych uwag postaram się wstępnie sformułować zasady, których stosowanie pomoże w osiągnięciu zaplanowanych przez szkołę efektów i wpłynie na jakość jej pracy.

## ETAPY WSPOMAGANIA

Głównym zadaniem stojącym przed organizatorem wspomaganie jest inicjowanie, wdrażanie i monitorowanie projektu rozwojowego czy, inaczej mówiąc, **rocznego planu wspomaganie** szkoły w określonym aspekcie jej działalności. Plan ten służy wprowadzeniu zmian, które przyczynią się do doskonalenia kom-

petencji osób w niej pracujących, a w konsekwencji – poprawy jakości działania szkoły.

## ETAPY WSPOMAGANIA PRACY SZKOŁY:

**Diagnoza** → dzięki niej rada pedagogiczna określa obszar do rozwoju, a podejmowane działania odpowiadają na potrzeby konkretnej szkoły, nauczycieli, uczniów, środowiska.

**Planowanie działań** → nauczyciele i dyrektor szkoły, planując działania, korzystają ze wsparcia osoby organizującej wspomaganie (SORE) i autonomicznie podejmują decyzje dotyczące m.in. tematyki oraz form doskonalenia, opracowują sposoby i harmonogram praktycznego wdrożenia wypracowanych nowych rozwiązań, dzięki temu wspólnie czują się odpowiedzialni za efekty planowanych działań.

**Realizacja i monitorowanie** → SORE towarzyszy szkole również w czasie realizacji szkoleń oraz trwania procesu wdrażania zmiany, monitorowania efektów wprowadzanych zmian oraz ewentualnego modyfikowania działań; dzięki monitorowaniu i elastycznemu reagowaniu na pojawiające się problemy wprowadzona zmiana ma szansę być trwała i rzeczywiście przyczynić się do poprawy jakości pracy konkretnej szkoły lub placówki.

**Podsumowanie** → dyrektor szkoły i nauczyciele włączają badanie efektów realizowanego planu wspomagania do ewaluacji wewnętrznej, SORE przygotowuje i przedstawia sprawozdanie ze swoich działań; dzięki wspólnej refleksji na posiedzeniu rady pedagogicznej nauczyciele i dyrektor szkoły opracowują rekomendacje do pracy w kolejnym roku szkolnym, korzystając z obserwacji i wniosków organizatora wspomagania (SORE).

Główne zadania SORE:

- pomoc dyrektorowi w diagnozowaniu potrzeb szkoły i formułowaniu celów wynikających z rozpoznanych potrzeb;
- wsparcie szkoły w przygotowaniu „szytego na miarę” rocznego planu wspomagania, ściśle odpowiadającego na potrzeby szkoły i zbudowanego na podstawie jednej z ofert doskonalenia dostępnych w ramach projektu;
- pomoc w definiowaniu ról osób korzystających ze wspomagania, ustaleniu ich zadań, wsparcie przy zapewnianiu obiegu informacji;
- pozyskanie zewnętrznych ekspertów/specjalistów (jeśli zaistnieje taka potrzeba);

- monitorowanie przebiegu realizacji rocznego planu wspomaganie, reagowanie na pojawiające się trudności;
- zarządzanie relacją ze szkołą;
- dokumentowanie przebiegu działań;
- przygotowanie sprawozdania z przebiegu realizacji rocznego planu wspomaganie.

Zewnętrzny konsultant zwany w projektach pilotażowych „szkolnym organizatorem rozwoju edukacji (SORE)” pełni w opisanym procesie wyłącznie funkcję koordynatora działań wspomagających prace szkoły, a także moderatora i doradcy. Angażuje się w organizowanie działań mających na celu opracowanie diagnozy potrzeb rozwojowych: może m.in. dostarczać odpowiednich narzędzi, pomagać w zbieraniu i interpretacji danych o sytuacji w szkole. Opiera się on jednak przede wszystkim na informacjach przekazanych mu przez dyrektora w trakcie wywiadu oraz na wiedzy uzyskanej od nauczycieli na spotkaniu z radą pedagogiczną. Następnie prowadzi warsztat diagnostyczno-rozwojowy dla powołanego w tym celu zespołu nauczycieli. Planowanym rezultatem warsztatu jest określenie priorytetowego w danym roku szkolnym obszaru do rozwoju i doprecyzowanie elementów rocznego planu wspomaganie. Warto podkreślić, że decyzje dotyczące określenia priorytetów, wokół których będzie budowany roczny plan wspomaganie, należą do szkoły i jej dyrektora.

Nowoczesny system wspomaganie zakłada, że działania SORE są pozbawione znamion kontroli czy oceny. Jego zadania różnią się od zadań nadzoru pedagogicznego i równocześnie stanowią ich uzupełnienie. Ewaluacja wewnętrzna (lub zewnętrzna) prowadzona w szkole jest dobrym punktem wyjścia do pogłębionej diagnozy, w wyniku której szkoła wyłania priorytety do swojej rocznej czy wieloletniej pracy (określa kierunki rozwoju).

## DIAGNOZA PRACY SZKOŁY

W świetle założeń nowego systemu wspomaganie szkół istotne jest połączenie systemu nadzoru pedagogicznego z doskonaleniem nauczycieli. Dzięki działaniom realizowanym w ramach nadzoru (ewaluacje i kontrole) szkoły otrzymują rzetelne i wiarygodne informacje ułatwiające podejmowanie samodzielnych decyzji dotyczących własnego rozwoju. Wspólna refleksja nad poziomem spełnienia przez szkołę wymagań nakładanych przez państwo jest impulsem do wprowadzania zmian. Zaproponowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji plany wspierania szkół odnoszą się do poszczególnych wymagań i wpisują w realizację koncepcji rozwoju szkół. Z punktu widzenia zmian zachodzących w oświacie niezwykle istotne jest zrozumienie idei przenikania się obu procesów – ewaluacji i wspomaganie.

Kluczem do wspomagania pracy szkół jest wspólna analiza danych dotyczących nie tylko pojedynczych uczniów, ale także, przede wszystkim, szkoły jako całości. Ocena pracy szkoły jest najbardziej skuteczna, gdy odbywa się w miejscu pracy i prowadzi ją osoby, które analizując informacje z różnych źródeł, jednocześnie dzielą się swoją wiedzą i refleksjami. Do opracowywania planu wspomagania mogą służyć wyniki ewaluacji zewnętrznej, koncepcja pracy szkoły (planu rozwoju szkoły), zalecenia lub polecenia ministerstwa, wyniki ewaluacji wewnętrznej czy dane z raportów „okołoświatowych”, które mają znaczenie dla funkcjonowania ludzi w szkole, na przykład dane socjologiczne i medyczne. Tych źródeł jest bardzo wiele<sup>3</sup>. Niektóre wprost odpowiadają na zadane pytania, inne pośrednio dotyczą podejmowanych zagadnień. Bez względu jednak na to, czy bierzemy pod uwagę źródła zewnętrzne czy wewnętrzne, statystyczne czy jakościowe, ważne jest wprowadzenie regularnego zwyczaju analizowania danych i rozmowy na ich temat. Cytując Johna M. Fischera i Jeffa Taylora<sup>4</sup>: warto, aby nauczyciele analizowali zebrane dane pod kątem słabych punktów lub obszarów wymagających udoskonalenia. Zadaniem zespołu jest wspólna refleksja nad tym, które dane budzą wątpliwości, a następnie decyzja o wyborze obszaru wymagającego poprawy.

W celu pogłębienia diagnozy SORE organizuje i prowadzi warsztat diagnostyczno-rozwojowy w placówce. Jego celem jest bliższe przyjrzenie się (pogłębiona diagnoza) obszarowi rozwoju, który rada pedagogiczna i dyrektor placówki uznali za priorytetowy na dany rok oraz określenie, w jakim zakresie ma zajść zmiana (wyznaczenie celów). W czasie warsztatu zostają zaplanowane działania mające zapewnić osiągnięcie wyznaczonych celów i wybór osób odpowiedzialnych za poszczególne zadania. Warsztaty mogą się stać okazją do pogłębienia współpracy między nauczycielami i dać im możliwość poznania się na innej płaszczyźnie.

Na podstawie efektów wypracowanych w czasie warsztatu opracowywany jest roczny plan wspomagania, który wytycza kierunek działań, jakie dyrektor i rada pedagogiczna będą podejmować w celu doskonalenia swojej pracy w wybranym obszarze. Niezwykle ważnym elementem tego planu jest współpraca dyrektora, rady pedagogicznej, SORE, a także zewnętrznych ekspertów. RPW określa ich role i wyznacza konkretne zadania.

---

<sup>3</sup> M. Taraszkiewicz, K. Bednarek, *Mapa źródeł informacji do kompleksowej diagnozy potrzeb szkoły w zakresie doskonalenia nauczycieli*, [w:] *Nowe formy wspomagania pracy szkół. System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*, red. D. Czerwonka, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.

<sup>4</sup> J. Fischer, J. Taylor, *Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

## WSPOMAGANIE PRACY SZKÓŁ W OPINIACH UCZESTNIKÓW PILOTAŻU

Idea kompleksowego wspomagania ma bardzo wielu zwolenników w środowisku oświatowym. Jest odpowiedzią na już dawno sformułowaną potrzebę zmiany, wynikającą z nieefektywności obecnego systemu doskonalenia w zetknięciu z wyzwaniem stojącymi obecnie przed szkołą. Nauczyciele i dyrektorzy szkół, jak również wielu pracowników instytucji wspomagających są sojusznikami tak rozumianego kompleksowego wspomagania.

Wstępne wyniki badania ewaluacyjnego prowadzonego przez firmę Coffey International Development oraz Ośrodek Ewaluacji wskazują na pozytywną ocenę nowego modelu doskonalenia nauczycieli przez zdecydowaną większość uczestników tego procesu uwzględnionych w badaniu jakościowym. Nowy model odpowiada na zdecydowaną większość słabości aktualnego systemu doskonalenia nauczycieli. Dzięki jego zastosowaniu lepiej rozpoznane są potrzeby konkretnych szkół i placówek, oferta doskonalenia jest zdecydowanie dokładniej do nich dopasowana. Co jednak szczególnie istotne – doskonalenie przestaje być incydentalne i indywidualne, ale staje się procesem, w który zaangażowani są wszyscy główni aktorzy na poziomie szkoły. W ramach działań wypracowywane są rozwiązania dla wskazanych przez nauczycieli potrzeb rozwojowych. Z punktu widzenia organizacji procesu należy docenić powstawanie koalicji podmiotów kluczowych dla oświaty w powiecie na rzecz realizacji zadań związanych ze wspomaganie szkół, a także budowanie ich relacji z dyrektorami szkół, które w przyszłości mogą przekształcić się w długofalową współpracę. Tę pozytywną ocenę potwierdzają pierwsze zaobserwowane efekty wprowadzanych w ramach projektów zmian, a przede wszystkim zaangażowanie poszczególnych osób, gotowość do poświęcenia prywatnego czasu i pozytywne opinie wyrażane przez uczestników badań<sup>5</sup>.

SORE po pierwszych spotkaniach z radami pedagogicznymi oraz warsztatach diagnostyczno-rozwojowych podkreślają znaczenie tego procesu dla nauczycieli i szkoły. Pierwsze spotkanie z dyrektorem szkoły, radą pedagogiczną, a następnie zaangażowanie się wszystkich w prace nad diagnozą jest niezwykle istotne, ale wymaga dużego wysiłku ze strony wszystkich zaangażowanych. SORE wskazują przede wszystkim na wartość dialogu, jaki toczy się między nauczycielami a dyrektorem, a także samymi nauczycielami: „RP, z którą pracowałem na koniec spotkania, stwierdziła: wreszcie zaczęliśmy z sobą rozmawiać”; „Najtrudniejsze okazało się wyartykułowanie problemu; zanim to się stało, nauczyciele biorący

---

<sup>5</sup> Raport cząstkowy „Ewaluacja zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli” – projekt „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół Poddziałania 3.3.1 PO KL” przygotowany przez Coffey International Development oraz Ośrodek Ewaluacji, 2014.

udział w warsztacie szukali go w rodzicach, uczniach, środowisku, w końcu dotarło do nich, że jego rozwiązanie tkwi w nich samych”; „Rozmowa o raporcie z ewaluacji zewnętrznej, spowodowała, że dokopaliśmy się do problemu, którego nikt początkowo nie kojarzył z efektem opisanym w ewaluacji”; „Diametralny zwrot w sposobie myślenia – z narzekania, na «ale co możemy zrobić?»».

Pomimo tej pozytywnej oceny, organizatorom projektów towarzyszy wiele pytań dotyczących wdrażanego modelu pracy. Przede wszystkim wiążą się one z określeniem miejsca tego działania w systemie oświaty. Istotne są również zagadnienia związane z odpowiedzialnością za efekty wspomagania. Uczestnicy badania wskazują na szeroki zakres ryzyka, jakie niesie z sobą realizacja tak rozumianego wspomagania. Wiąże się ono przede wszystkim z organizacją i logistyką całego procesu, co jest podyktowane koniecznością realizacji projektów zgodnie z zasadami Europejskiego Funduszu Społecznego. Za tym podąża lęk przed nadmierną biurokratyzacją. Jakość prowadzonych działań bywa zagrożona także z powodu zbyt dużej liczby szkół, które przypadają na jednego SORE, czy zbyt dużej liczby nauczycieli w jednej szkole, z którą ma pracować SORE. Trudnością jest czasochłonność proponowanych działań i zagrożenie, że końcowe ich rezultaty rozplyną się wśród innych procesów zachodzących w szkole czy przedszkolu. Istotnym problemem, z którym borykają się organizatorzy projektów, jest niska motywacja nauczycieli i dyrektorów do uczestnictwa w działaniach oraz trudności z pozyskaniem osób kompetentnych do wspomagania pracy szkół.

Te wątpliwości ilustruje wypowiedź jednej z dyrektorek szkół uczestniczących w projekcie powiatowym:

Co do wdrażania programu wsparcia nauczycieli: sam pomysł szkolenia rad w szkołach, wsparcia ekspertów jest bardzo trafiony. Stary system, gdzie 1–2 nauczycieli odbywało szkolenie, nie przynosił dobrych rezultatów – nauczyciele wracali do szkoły i w natłoku codzienności zapominali o planach zmian, a dyrektor nawet nie wiedział, czego mógłby od nich oczekiwać. Ale nowy plan wspomagania szkoły to:

- diagnoza – ankiety, analizy;
- stworzenie rocznego planu działań (szczegółowy harmonogram działań zespołów, wypracowanie narzędzi badawczych – kwestionariuszy, ankiet, arkuszy wywiadów, arkuszy obserwacji);
- realizacja działań, a więc gromadzenie i interpretowanie danych;
- ewaluacja, a więc przypuszczalnie kolejny dokument porównujący, co zaplanowaliśmy, a co udało się zrealizować, dlaczego nie wszystko itd. (...)

Ja jako dyrektor chcę, żeby w mojej szkole działało się lepiej, wiem, że moje grono samo musi znaleźć przyczynę niepowodzeń i uświadomić sobie konieczność zmian. Dlatego przystępuję do projektu.

Nie chcę natomiast, żeby nauczyciele czas, który powinni poświęcić na pracę z uczniem, przygotowanie zadań indywidualizujących pracę na lekcjach, pomocy dydaktycznych, działania opiekuńcze, przeznaczali na układanie i opracowywanie ankiet, których wyniki nie zostaną wdrożone.

W praktyce okaże się, ile z moich obaw się sprawdzi. Myślę, że ten dwuletni okres pokaże mocne i słabe strony wprowadzanych zmian.



## NA CO WARTO ZWRÓCIĆ UWAGĘ. REALIZUJĄC WSPOMAGANIE SZKÓŁ

Biorąc pod uwagę doświadczenia zebrane w czasie pierwszego etapu wdrażania projektów powiatowych, przyglądając się wstępnym wnioskowi, a także refleksjom, które towarzyszą osobom zaangażowanym w ten proces, warto formułować zasady dotyczące realizacji poszczególnych zadań, które będą gwarantować wysoką jakość prowadzonych działań i pomogą w osiągnięciu zaplanowanych efektów.

W trakcie badania często trafiano na przypadki opacznego rozumienia zasad, niedoinformowania pracowników systemu oświaty. Brak zrozumienia założeń, ale i kwestii związanych z wdrażaniem tego modelu może między innymi utrudniać współpracę instytucji i osób objętych tym procesem, może skutkować niską motywacją nauczycieli i brakiem gotowości do pełnego zaangażowania się w działania. Przede wszystkim istotne jest więc zwrócenie szczególnej uwagi na politykę informacyjną – ważne, aby nauczyciele, dyrektorzy, pracownicy instytucji wspomagających szkoły posiadali pełną informację, która pozwoli im na określenie swoich ról i zadań. Często spotykamy się z traktowaniem SORE jako eksperta, na którym spoczywa odpowiedzialność za rozwiązywanie różnorodnych problemów. Z perspektywy szkoły należy przede wszystkim pamiętać, że SORE, mimo iż pracuje w bezpośrednim kontakcie ze szkołą, jest jednak osobą z zewnątrz i nie pozna jej lepiej niż dyrektor czy pracujący w szkole nauczyciele, ani nie zdobędzie bardziej adekwatnych informacji niż oni. To do nich należy więc ostatecznie przeprowadzenie diagnozy, a następnie określenie priorytetów rozwoju szkoły i sformułowanie oczekiwań. Dopiero to może być punktem wyjścia do planowania konkretnych działań i konstruowania rocznego planu wspomaganie na podstawie jednej z ofert doskonalenia proponowanych do realizacji w ramach projektów powiatowych. Od poinformowania nauczycieli i dyrektorów zależy zaangażowanie, a od niego sukces całego przedsięwzięcia.

Prowadząc działania, dyrektor, rada pedagogiczna oraz SORE muszą na początku swojej pracy określić, co im pomoże w przeprowadzeniu procesu i osiągnięciu zamierzonych efektów. Tutaj wymieniam propozycje, które są ważne z punktu widzenia osób zaangażowanych we wspomaganie istotne szczególnie w tym pierwszym etapie pracy. Dyskusje na temat warunków, jakie muszą zostać spełnione, warto przeprowadzić w szkole, a także toczyć je w szerszej perspektywie, tak aby wypracować modelowe rozwiązania związane z nowymi zadaniami.

Ważne jest, by:

- 1) rozumieć ewaluację jako szansę na otrzymanie niezbędnej do rozwoju informacji, a nie kontrolę i rozliczanie z odpowiedzialności;
- 2) wykorzystywać wyniki ewaluacji wewnętrznej w procesie diagnozowania problemów i tworzenia rocznego planu wspomaganie;

- 3) traktować diagnozę i wybór problemów jako proces podnoszenia jakości, a nie obniżania słabości szkoły;
- 4) wybierać jeden obszar i konstruować roczny plan wspomagania wokół jasno sprecyzowanego problemu (w myśl zasady „mniej znaczy więcej”);
- 5) uwzględniać roczny plan wspomagania w planowanej i później przeprowadzanej ewaluacji wewnętrznej;
- 6) jasno określić rolę SORE i podział zadań pomiędzy SORE a dyrektorem szkoły lub przedszkola, pamiętając, że to dyrektor jest osobą odpowiedzialną za efekty całego procesu;
- 7) wykorzystywać metody coachingowe i prace zespołową w małych grupach;
- 8) realizując roczny plan wspomagania, trzymać się dyscypliny, jaką narzuca praca metodą projektu;
- 9) wierzyć w skuteczność procesów inicjowanych oddolnie, procesów, których autorami i współorganizatorami są sami nauczyciele.

## PODSUMOWANIE

Projekt „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół” wchodzi obecnie w kluczową fazę wdrażania opracowanych założeń. Dzięki prowadzonemu w powiatach pilotażowi możemy sprawdzić, na ile założenia merytoryczne i organizacyjne wspierają proces zaplanowanej zmiany systemu doskonalenia nauczycieli i wspomaganie pracy szkół.

Na tym etapie jest jeszcze zbyt wcześnie, aby formułować wnioski i rekomendacje na przyszłość. W tekście starałam się przedstawić myślenie towarzyszące wprowadzaniem zmianom – zarówno z pozycji założeń nowego modelu doskonalenia, jak i wdrażania jego elementów do pracy szkoły. Siła wprowadzanej obecnie zmiany, powtarzając za Kathy Farber oraz Williamem Armaline<sup>6</sup>, obecnymi w roku 2012 na konferencji „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji. Zadania i rozwój przywódców”, leży w potencjale, jaki ta zmiana daje nauczycielom i dyrektorom do przekształcania szkoły na podstawie własnych doświadczeń w lepszą i bardziej skuteczną organizację edukacyjną.

W procesie wdrażania zmiany niezbędna jest wiedza osób zaangażowanych w proces, ale równie ważne są umiejętności konieczne do zrealizowania tego procesu – posługiwanie się informacjami, analizowanie danych, ich interpretowanie, krytyczne czy twórcze myślenie, porozumiewanie się z innymi, współpraca

---

<sup>6</sup> K. Faber, W. Armaline, *Zespoły nauczycieli jako zasadniczy element demokratycznej szkoły*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

w zespole itp. Dlatego też w działaniach realizowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, obok zadań związanych z opracowania założeń i narzędzi potrzebnych do realizacji nowego modelu wspomaganie, czy rekomendowania modelowych rozwiązań, kładą nacisk na przygotowanie kapitału społecznego i wykształcenie wśród kadry systemu oświaty umiejętności kluczowych z punktu widzenia wprowadzanej zmiany.

Wszystkim podejmowanym w tym zakresie działaniom przyświeca przekonanie o tym, że doskonalenie powinno być związane z autentyczną, towarzyszącą dyrektorowi i pracownikom, potrzebą podnoszenia jakości pracy niezależnie od już osiągniętego stopnia rozwoju. A najważniejszym kluczem do planowania rozwoju szkół i doskonalenia nauczycieli są potrzeby uczniów.

## BIBLIOGRAFIA

- Ewaluacja zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół* Poddziałania 3.3.1 PO KL raport cząstkowy przygotowany przez Coffey International Development oraz Ośrodek Ewaluacji 2014.
- Faber K., Armaline W., *Zespoły nauczycieli jako zasadniczy element demokratycznej szkoły*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Fischer J., Taylor J., *Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Nowe formy wspomaganie pracy szkół. System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół*, red. D. Czerwonka, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Rola i zadania placówek doskonalenia nauczycieli, bibliotek pedagogicznych i poradni psychologiczno-pedagogicznych w projektach realizowanych przez powiaty finansowanych ze środków EFS, w ramach Działania 3.5. Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół PO KL*, raport z analizy wniosków o dofinansowanie projektów Działania 3.5. Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół PO KL Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Taraszkiewicz M., Bednarek K., *Mapa źródeł informacji do kompleksowej diagnozy potrzeb szkoły w zakresie doskonalenia nauczycieli*, [w:] *Nowe formy wspomaganie pracy szkół. System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół*, red. D. Czerwonka, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.

## O AUTORACH

### STANISŁAW BOBULA

Magister psychologii i edukator. Przez osiem lat pracował jako psycholog w gimnazjum w Krakowie, obecnie prowadzi szkolenia w Niepublicznym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „Sophia”. W swojej pracy koncentruje się na takich zagadnieniach, jak ADHD, dyscyplina w klasie i szkole, motywacja uczniów do nauki, współpraca szkoły z rodzicami i higiena psychiczna w zawodzie nauczyciela. Autor książek *ADHD dar specyficzny* (2006) oraz *Okiełznać chaos – ADHD w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej* (2007).

### AGNIESZKA BOREK

Specjalizuje się w ewaluacji programów unijnych o tematyce edukacyjnej i społecznej. Jest autorką lub współautorką ponad 50 raportów z ewaluacji ex-ante, on-go in i ex-post. Prowadzi szkolenia i wykłady na studiach podyplomowych na temat ewaluacji, monitorowania, wskaźników projektów, metodologii badań społecznych. Prezeska Zarządu „Ery Ewaluacji”. Jest absolwentką Szkoły Trenerów STOP. Lubi nowe wyzwania. Zmusza do myślenia i działania. Najchętniej realizuje ewaluacje i badania społeczne wymagające innowacyjnego ujęcia. W takich projektach stosuje metody badań społecznych wzbogacone o techniki zbierania danych, inspirowane warsztatami dla dorosłych. Lubi dobre reportaże i filmy dokumentalne. Pracuje społecznie na rzecz dwóch organizacji pozarządowych.

### MARIUSZ BUDZYŃSKI

Ukończył historię na Uniwersytecie Wrocławskim w 1980 roku. W 1988 roku uzupełnił kwalifikacje pedagogiczne i podjął pracę jako nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w Zespole Szkół nr 10 we Wrocławiu, a w 1990 roku – w niepublicznym eksperymentalnym liceum ogólnokształcącym – Autorskiej Szkole Samorozwoju ASSA we Wrocławiu. Był inicjatorem i współautorem realizowanego w latach 1992–1994 – Zintegrowanego Programu Humanistyczno-Artystycznego w Liceum ASSA. Autor opartej na założeniach chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej metody dydaktyczno-wychowawczej szkół eksperymental-

nych ALA – Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie. Współzałożyciel i twórca koncepcji szkoły artystycznej II stopnia – Autorskiego Studium Projektowania Plastycznego i Fotografii Artystycznej „Abrys”. Współzałożyciel i autor programu edukacyjnego „Akademii Sztuki Trzeciego Wieku” we Wrocławiu. Twórca koncepcji Szkolnego Tutoringu Wychowawczego i Rozwojowego. Inicjator i opiekun merytoryczny w programie wdrażania tutoringu wychowawczego i rozwojowego we wrocławskich gimnazjach publicznych. Tutor i trener Kolegium Tutorów we Wrocławiu. Współpracuje z Akademią Sztuk Pięknych we Wrocławiu w zakresie kształcenia nauczycieli przedmiotów plastycznych jako autor programu kursu pedagogicznego.

### MARTA CHRABĄSZCZ

Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa; ukończone studia podyplomowe: Organizacja i zarządzanie oświatą oraz Metodyczno-pedagogiczne nauczanie języka angielskiego; Dyrektor Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Dąbrowie Tarnowskiej w latach 2007–2012, nauczyciel języka polskiego; nauczyciel akademicki w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie; autorka programu z języka polskiego „Spotkanie”, za który otrzymała II miejsce w ogólnopolskim konkursie Ośrodka Rozwoju Edukacji (2012), autorka programu z języka polskiego „Radość uczenia się”, którym zdobyła III miejsce w ogólnopolskim konkursie Ośrodka Rozwoju Edukacji (2012); autorka prac nagrodzonych i wyróżnionych w ogólnopolskich konkursach organizowanych przez czasopismo „Języki Obce w Szkole” (wyróżnienie za pracę *Nauka przychodzi łatwiej, gdy wykonujemy coś samodzielnie – o indywidualnej pracy z uczniem*, II miejsce za pracę *Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności*, wyróżnienie za pracę *Nauczmy uczniów się uczyć*); autorka książki *Błędne krainy romantyków. Kreacje przestrzeni we „wschodnich” powieściach poetyckich* (2010); autorka publikacji z zakresu nauczania języka polskiego, języka angielskiego i zarządzania w oświacie („Nowa Polszczyzna”, „Języki Obce w Szkole”, „Język Polski w Gimnazjum”, „Sedno. Magazyn Dyrektora Szkoły”, „Ruch Literacki”); członek Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty, członek zarządu Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza o. w Tarnowie; egzaminator OKE.

### TREVOR DAVIES

Dyrektor Międzynarodowego Ośrodka Studiów nad Edukacją i Szkoleniem przy Instytucie Edukacji Uniwersytetu w Reading w Wielkiej Brytanii. Początkowo pracował w państwowych szkołach średnich, gdzie zajmował się zarówno naucza-

niem, jak i kierowaniem metodyką nauczania przedmiotów ścisłych. Następnie prowadził ogólnokrajowy projekt współpracy z władzami lokalnymi odnośnie do nauczania przedmiotów technicznych. W latach 90. XX wieku dokonywał wizytacji w szkołach, jednocześnie prowadząc fundację edukacyjną. Po podjęciu pracy na Uniwersytecie w Reading był odpowiedzialny za zarządzanie programami szkoleń dla nauczycieli przedmiotów ścisłych i technicznych, prowadzenie i współprowadzenie licznych projektów międzynarodowych w imieniu Komisji Europejskiej, w tym między innymi Grundtvig, Comenius, Erasmus i Erasmus Mundus. We współpracy z rządem Kazachstanu opracował nowy główny program na temat globalnej przyszłości edukacji. Jego zainteresowania naukowe obejmują nadzór nad studentami kursów podyplomowych w dziedzinach związanych z kreatywnością, przywództwem edukacyjnym, globalnym obywatelstwem i edukacją w zakresie zrównoważonego rozwoju. Publikował też liczne artykuły w czasopismach akademickich.

## **ROMAN DORCZAK**

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie: nauki o zarządzaniu, psycholog. Pracuje jako adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz docent w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Oświęcimiu. Od 2008 roku kieruje Studium Pedagogicznym PWSZ w Oświęcimiu. Stypendysta Farmington Institute, Manchester-Harris College, Oxford University (1996). Od kilkunastu lat zajmuje się problematyką zarządzania w oświacie, kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, kultury organizacyjnej instytucji publicznych i edukacyjnych oraz współpracy szkół z innymi organizacjami publicznymi. Od początku lat dziewięćdziesiątych zaangażowany w liczne projekty krajowe i międzynarodowe poświęcone reformie edukacji: TEMPUS Developing Schools for Democracy in Europe Projekt, TERM, Szkoły Jagiellońskie, Opening Minus. Autor wielu artykułów z zakresu zarządzania w sferze publicznej i zarządzania w oświacie, w tym: Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 9, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autor monografii Psychologiczne aspekty wdrażania zmian w PUP (2007).

## **WILLIAM GAUDELLI**

Profesor nadzwyczajny nauk społecznych i edukacji oraz dyrektor programu nauk społecznych w Kolegium Nauczycielskim na Uniwersytecie Columbia. Jego badania dotyczą takich tematów, jak edukacja w zakresie globalnego obywatelstwa, media jako narzędzia programu nauczania oraz kształcenie i rozwój nauczycieli. Gaudelli uzyskał doktorat w dziedzinie nauk społecznych i edukacji na Rutgers University oraz

tytuł licencjata w dziedzinie nauk politycznych na Rutgers College. Aktualnie zajmuje się badaniem studiów przypadków dotyczących edukacji w zakresie globalnego obywatelstwa oraz przygotowuje książkę na ten temat. Uczestniczył w wielu rozmaitych projektach międzynarodowych, współpracował z Global Education Leadership Foundation w Indiach, a także otrzymał dotację amerykańskiego Departamentu Energii na międzynarodowy projekt wymiany w Europie. Został wybrany na trzyletnią kadencję do Rady Oświatowej South Orange-Maplewood (NJ) w 2011 roku.

## **MARIANNA HAJDUKIEWICZ**

Koordynatorka projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Autorka programów edukacyjnych, materiałów dydaktycznych, programów szkoleń. Absolwentka Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, specjalizacja: animacja działań lokalnych. Wcześniej związana z Centrum Edukacji Obywatelskiej i innymi organizacjami pozarządowym.

## **ULRICH HAMMERSCHMIDT**

Dyrektor szkoły Waldblick – Mittelschule we Freitalu, nauczyciel fizyki i matematyki, po studiach pracował jako nauczyciel, a następnie na Akademii Nauk Pedagogicznych w Berlinie. Jako dyrektor szkoły w Dreźnie uczestniczył w projekcie Saksońskiego Ministerstwa Kultury PROFIL-Q (rozwój jakości szkoły i systemu edukacyjnego), potem zajmował się doradztwem organizacji w projekcie „Prozessmoderation” Saksońskiej Akademii Doskonalenia Nauczycieli (SALF), ostatecznie został liderem tego projektu i organizatorem współpracy SALF-u z Dolnośląskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu w dziedzinie wsparcia uzdolnionych uczniów i doskonalenia przywódców systemu edukacyjnego, został autorem części programu doskonalenia dyrektorów w Saksonie. Od dziesięciu lat zajmuje się doskonaleniem nauczycieli, a szczególnie przywódców. Współpracował ze szkołami w Polsce i w Czechach w europejskim programie COMENIUS, był uczestnikiem Learning Teachers Network, wspieranej przez Komisję Europejską.

## **MAREK KACZMARZYK**

Biolog i dydaktyk, autor podręczników i programów szkolnych. Od roku 2000 kierownik Pracowni Dydaktyki Biologii (Wydział Biologii i Ochrony Środowiska, Uniwersytet Śląski). Koordynator i autor licznych projektów edukacyjnych, twórca programów i wykładowca studiów podyplomowych dla nauczycieli przedmiotów

przyrodniczych. Chronobiolog i memetyk. Autor *Zielonego Memu* (pierwszego w polskiej literaturze dydaktycznej opracowania, które łączy zagadnienia pedagogiki kultury, memetyki, neurobiologii i genetyki) oraz kilkudziesięciu innych publikacji z zakresu biologicznych i memetycznych kontekstów kształcenia i wychowania. Propagator dydaktyki ewolucyjnej – dziedziny zajmującej się wyodrębnieniem, rozpoznaniem i praktycznym wykorzystaniem wpływu mechanizmów ewolucyjnych (zarówno ewolucji biologicznej, jak i kulturowej) na procesy uczenia się i wychowania. Kieruje Uniwersyteckim Towarzystwem Naukowym – Wszechnica Śląska przy Centrum Kształcenia Ustawicznego Uniwersytetu Śląskiego.

### **NORBERT KARASZEWSKI**

Psycholog mający dziesięcioletnie doświadczenie w pracy profilaktycznej i terapeutycznej w Miejskim Ośrodku Profilaktyki i Wczesnej Terapii Uzależnień w Lubinie; posiada wieloletnie doświadczenie w pracy szkoleniowej w Niepublicznym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „Sophia”. Od kilku lat zajmuje się coachingiem indywidualnym i grupowym dla nauczycieli i rodziców oraz szkoleniami z zakresu rozwijania umiejętności wychowawczych, tj. dyscypliną w klasie i szkole, motywowaniem do nauki itp. Autor programu „Przyjazna szkoła – szkoła wolna od przemocy”, realizowanego w roku szkolnym 2009/2010 w 15 szkołach podstawowych i gimnazjach z terenu miasta Lubina.

### **PAWEŁ KASPRZAK**

Urodzony w 1961 roku we Wrocławiu. W latach 1979–1984 studiował fizykę na Wydziale PPT Politechniki Wrocławskiej, 1983–1987 – historię na Uniwersytecie Wrocławskim. Dziennikarz, pracuje w mediach elektronicznych, zajmując się technologią produkcji. Prowadzi warsztatowe zajęcia wśród młodzieży z upośledzonych środowisk wiejskich. Uczy przedmiotów ścisłych – typową treścią zajęć bywa szczególnie teoria względności, którą opanowują dzieci w wieku gimnazjalnym. Założyciel i członek zarządu edukacyjnej Fundacji OFF. Ojciec czterech synów w wieku 1 do 30 lat.

### **TOMASZ KASPRZAK**

Socjolog, ewaluator i trener. Pracownik Instytutu Badań Edukacyjnych (Zespół Badań Nauczycieli). W latach 2002–2010 członek zespołów badawczych i ewaluator projektów realizowanych przez organizacje pozarządowe, administrację publiczną inicjatywy wspólnotowe. Od 2009 roku członek zespołu realizującego



Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły. W latach 2010–2012 koordynator projektu Laboratorium Mikrobadań IBE.

### **HANNA KĘDZIERSKA**

Doktor nauk humanistycznych, pracownik Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Prowadzi badania koncentrujące się wokół problematyki pracy i socjalizacji zawodowej nauczycieli oraz jakościowych metodologii w badaniach pedeutologicznych. Jest autorką i redaktorką prac naukowych z tego zakresu (między innymi *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Wyd. UWM, Olsztyn 2012; *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory pola – dyskursu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012).

### **JAKUB KOŁODZIEJCZYK**

Magister psychologii, doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu. Pracuje jako adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego i kieruje Niepublicznym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli „Sophia”. Jego zainteresowania naukowe są związane z kooperacją w ramach zespołów pracowniczych i współpracą międzyinstytucjonalną, psychologią w zarządzaniu, zarządzaniem edukacyjnym, profilaktyką i ewaluacją. Jest autorem książek *Agresja i przemoc w szkole* (2004) i *Dyscyplina w klasie szkolnej* (2005).

### **WITOLD KOŁODZIEJCZYK**

Twórca i koordynator autorskiego programu Collegium Futurum. Promotor koncepcji kształcenia charakteru, postaw i nawyków skutecznego działania – innowacyjnego programu wychowawczego. Autor wielu publikacji promujących innowacje w zarządzaniu oświatą. Od 2007 roku redaktor naczelny miesięcznika „Edukacja i Dialog”. Autor książki *Gra o szkołę. W poszukiwaniu zasad zarządzania w nowych czasach* (2007) i poradnika dla uczniów *Jak skutecznie zarządzać swoim czasem* (2006). Współautor książki *Rodzice w szkole* (2000) oraz raportu przygotowanego dla Instytutu Obywatelskiego *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia* (2011).

## MAGDALENA KRECZKO

Magister filologii polskiej (Uniwersytet Śląski – Wydział Filologiczny). Ukończony kurs kwalifikacyjny: Organizacja i zarządzanie oświatą RODN WOM Katowice. W latach 1988–2001 nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkół w Wojkowicach. Od stycznia 2002 roku – dyrektor (obecna nazwa szkoły: Zespół Szkół Ogólnokształcących i Technicznych w Wojkowicach, więcej informacji na temat szkoły – [www.lowojkowice.eu](http://www.lowojkowice.eu)). Zarządzał projektami edukacyjnymi (wybrane) – między innymi jako kierownik projektu w ramach Priorytetu IX. Działanie 9. Poddziałanie 9.12 „Przez edukację do dobrej przyszłości” (2010–2012). Koordynator programów współpracy międzynarodowej: program, „Młodzież w działaniu. Wolontariat Europejski EVS” (od 2002 roku), Europejska Bezpieczna Szkoła”, Sieci Tematyczne Comeniusa w latach 2007–2009, program „Uczenie się przez całe życie”, projekt „Wsparcie rówieśnicze jako sposób przeciwdziałania zastraszaniu i przemocy w szkole w latach 2008–2010”, współautorstwo oraz praca w projekcie Comenius REGIO – projekt „Bezpieczna Europa wielu narodów i kultur. Model Narodów Zjednoczonych” (2008–2010). Ma doświadczenie w zakresie nadzoru nad przygotowaniem młodzieży do udziału w międzynarodowych seminariach organizowanych przez Internationales Haus Sonnenberg i Akademię Europejską Otzenhausen – Niemcy. Ponadto jest edukatorem nauczania o Holocauście – RODN „WOM” w Katowicach we współpracy z Międzynarodową Szkołą Nauczania o Holocauście przy Instytucie Yad Vashem w Jerozolimie. Realizowała regionalny program „Zachować pamięć – historia i kultura dwóch narodów” Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Instytutu Yad Vashem w Jerozolimie, Instytutu Polskiego w Tel Aviwie i Ministerstwa Edukacji Izraela. Współpracowała z organizacjami pozarządowymi: Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie, Polską Fundacją Dzieci i Młodzieży, Polską Fundacją im. Roberta Schumana. Członek założyciel Towarzystwa Przyjaciół LO w Wojkowicach oraz stowarzyszenia Edukacja dla Przyszłość przy Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

## MONIKA MACIEJEWSKA

Doktor nauk humanistycznych, pedagog, pracownik naukowo-dydaktyczny Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Jako praktyk i naukowiec od kilku lat zajmuje się kwestiami zmian zachodzących w polskich szkołach, a szczególnie możliwościami wykorzystania badań stosowanych (diagnoza, ewaluacja, badania w działaniu) do tworzenia przestrzeni sprzyjających rozwojowi społeczności szkolnych. Interesuje się problematyką kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Autorka raportów diagnostycznych

dotyczących szkolnictwa zawodowego i szkolnictwa wyższego oraz artykułów z zakresu problematyki kształcenia uniwersyteckiego i ewaluacji.

### **DAVID MARTIN**

Był dyrektorem dwóch szkół średnich w środowiskach miejskich i wiejskich. Później pracował na Uniwersytecie w Oksfordzie, gdzie współkierował opartymi na współpracy uczelnianymi projektami rozwoju systemów kształcenia nauczycieli w Europie Środkowo-Wschodniej. Pracował jako główny doradca do spraw strategii w ministerstwach edukacji w Indiach Zachodnich i Ameryce Południowej. Tworzył jednostki rozwoju strategii na szczeblu rządowym na potrzeby badań i opracowywania unowocześnień oraz tworzenia modeli programów szkolnych na Jamajce, w Trynidadzie i Tobago oraz Gujanie. Działania te skupiały się przede wszystkim na szkole i społeczności. Pełnił funkcję profesora wizytującego na uniwersytetach w Kentucky, Wirginii i Amsterdamie, prowadząc wykłady na temat przywództwa i badań strategii, a także organizując wspólne konferencje na temat przywództwa na Uniwersytecie w Oksfordzie. Przez wiele lat był egzaminatorem zewnętrznym do spraw edukacji na wydziałach historii, muzyki, wzornictwa i sztuki przy Instytucie Edukacji, Uniwersytecie Londyńskim oraz Uniwersytecie z Middlesex.

### **GRZEGORZ MAZURKIEWICZ**

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, socjolog, pracownik Uniwersytetu Jagiellońskiego, wcześniej nauczyciel, przez kilka lat zaangażowany w działania sektora pozarządowego, współautor programu Szkoła Ucząca Się, wspierającego szkoły w zapewnianiu jakości ich pracy. Pracował jako ekspert programu Phare w Rumunii, prowadził badania dla Komisji Europejskiej i Local Government Initiative, wykładał w Bowling Green State University w USA. Zaangażowany w różnorodne projekty edukacji interkulturowej, edukacji dorosłych, polityki oświatowej czy doskonalenia nauczycieli i dyrektorów. Bada zagadnienia związane z przywództwem edukacyjnym, pracą nauczycieli, stereotypami płci w kształceniu, kadrą kształcąca dorosłych czy zarządzaniem systemami edukacyjnymi.

Koordynator II i III etapu projektu systemowego „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły”, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

## **WILLIAM F. MORRISON**

Doktor, pełni funkcję profesora nadzwyczajnego na Wydziale Usług Interwencyjnych Bowling Green State University w Bowling Green, w Ohio. Jego zainteresowania naukowe obejmują kwestie związane z identyfikowaniem oraz świadczeniem usług na rzecz uczniów z upośledzeniami przejawiających różne uzdolnienia i talenty, wzbogacanie systemów kształcenia nauczycieli o technologie stanowiące konkretną pomoc dla uczniów z upośledzeniami, a także wykorzystywanie literatury innej niż beletrystyka w programach praktyk ogólnopedagogicznych. Wyniki jego badań były publikowane w czasopismach zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w Anglii, a także prezentowane w Stanach Zjednoczonych, Indiach, Turcji, Arabii Saudyjskiej, Malcie, Hiszpani, Finlandii, Szkocji, Australii i Grecji. W Bowling Green State University prowadzi zajęcia z zakresu organizacji pracy w klasie, stosowanej analizy behawioralnej, metod czytania i pisanie oraz kształcenia uczniów szczególnie uzdolnionych.

## **MICHELLE NAVARRE**

Współzałożycielka i dyrektorka szkoły w Polaris Charter Academy w Chicago, IL, jest odpowiedzialna za nadzór i ocenianie nauczycieli oraz ich asystentów w Polaris Charter Academy; nadzoruje opracowywanie programu nauczania, kształtuje dyscyplinę szkolną i stara się pozytywnie wpływać na rozwój uczniów i ich wyniki w nauce poprzez współpracę z rodzicami. Swoją karierę w zawodzie nauczyciela rozpoczęła poprzez ukończenie alternatywnego programu certyfikacji dla nauczycieli w obszarze Chicago (1999 rok). Przed założeniem Polaris Charter Academy razem z Kwock i Vivat była przez siedem lat nauczycielem piątych klas w Harold Washington Elementary School – szkole publicznej w południowym Chicago. W 2003 roku otrzymała certyfikat National Board Certification nadający jej tytuł specjalisty do spraw średniego dzieciństwa, a w latach 2006–2007 uczestniczyła w krajowym programie przygotowawczym dla dyrektorów szkół New Leaders. Otrzymała prestiżową nagrodę Golden Apple za doskonałe wyniki w pracy nauczyciela (2005 rok) oraz nagrodę dla nauczycieli im. Rochelle Lee w cyklu czteroletnim (2000–2004). Prowadziła kursy na poziomie magisterskim i licencjackim w School of Education na Roosevelt University. Ukończyła Columbia College Chicago z tytułem licencjata sztuk pięknych w dziedzinie fotografii oraz uzyskała dwa tytuły magistra na Roosevelt University (specjalność: edukacja elementarna) i National Louis University (administracja i nadzór). Aktualnie jest uczestnikiem programu stypendialnego America Achieves dla liderów w dziedzinie edukacji.

## JUSTYNA NOWOTNIAK

Pracuje w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Główne nurty zainteresowań badawczych to: socjopedagogiczne funkcjonowanie szkoły (głównie w kontekście programów ukrytych), życie codzienne w szkole, proksemiczny i temporalny wymiar procesów nauczania i wychowania, pedagogiczne aspekty kształtowania orientacji podmiotowych uczniów, badanie i ewaluacja kultury szkoły z wykorzystaniem etnografii wizualnej. Autorka monografii: *Ukryty program szkolnej rzeczywistości; Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół; Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej.*

## RAFAŁ OTRĘBA

Doktor ekonomii w zakresie nauk o zarządzaniu. Dyrektor Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 3 im. Jana Pawła II w Rudzie Śląskiej, nauczyciel języka niemieckiego. Autor rozprawy doktorskiej *Determinanty zarządzania nowoczesną organizacją szkolną*. Jego dociekania badawcze związane są z zarządzaniem organizacją szkolną oraz pomiarem dydaktycznym. Pełni między innymi funkcje: eksperta z listy MNiSW do spraw awansu zawodowego nauczycieli, szkolnego organizatora rozwoju edukacji. Jest trenerem w „Programie wzmocnienia systemu efektywności nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły”. Współpracuje z Okręgową Komisją Egzaminacyjną w Jaworznie.

## ELŻBIETA PIOTROWSKA-GROMNIAK

Absolwentka Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie oraz MBA w Akademii im. L. Koźmińskiego w Warszawie. Aktualnie prezes Stowarzyszenia Rodzice w Edukacji i lider środowisk rodzicielskich w Warszawie, członek Forum Rodziców przy Ministrze Edukacji Narodowej. Z ramienia stowarzyszenia jest członkiem i współpracuje z Europejskim Stowarzyszeniem Rodziców (EPA) i Radą Europy w ramach Pestalozzi Programme, przenosząc europejskie doświadczenia do polskich szkół. Pomysłodawczyni i organizatorka cyklu pierwszych konferencji i warsztatów dla rodziców – „Szkoła partnerska” (IV edycje) oraz „Warszawskiego forum rodziców i rad rodziców” (IX edycji) realizowanego we współpracy z Biurem Edukacji m.st. Warszawy. Wraz z zespołem prowadzi stronę internetową dla rodziców: [www.rodzicewedukacji.pl](http://www.rodzicewedukacji.pl) oraz punkt konsultacyjny on-line: [biuro@rodzicewedukacji.pl](mailto:biuro@rodzicewedukacji.pl). Autorka artykułów i materiałów szkoleniowych dla rodziców, propagatorka idei partnerstwa w edukacji i społecznienia polskiej szkoły. Współtwórczyni programów i warsztatów dla rodziców i nauczycieli z zakresu budowania współpracy i part-

nerskich relacji w środowisku szkolnym. Z zespołem stowarzyszenia Rodzice w Edukacji i w partnerstwie z Europejskim Stowarzyszeniem Rodziców (EPA) opracowała i przygotowała międzynarodową konferencję pt. „Rodzice jako wolontariusze i uczestnicy edukacji swoich dzieci”, która odbyła się w dniach 25–26 listopada 2011 roku w Warszawie i była objęta Patronatem Prezydencji Polski w Radzie Unii Europejskiej.

## **LUC PLUYMERS**

Dyrektor szkoły średniej Middleschool Sint-Jan w belgijskim mieście Diest od 2003 roku. Wcześniej przez 23 lata uczył przedmiotów ścisłych w liceum ogólnokształcącym. W ciągu całej swojej kariery nieustannie poszukuje metod dydaktycznych, dzięki którym uczniowie mogliby uzyskiwać lepsze wyniki w nauce. Współpracuje ściśle z krakowskimi szkołami Macabra. Najczęstsze tematy jego prelekcji to edukacja oparta na kompetencjach, ocenianie i uwzględnianie różnorodności.

## **ADAM PRUS**

Absolwent Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, ZWWF w Białej Podlaskiej – wychowanie fizyczne (2003 rok), Politechniki Lubelskiej – zarządzanie i marketing (2004 rok) oraz Master of Business Administration „System oceny potrzeb szkoleniowych nauczycieli na przykładzie III Liceum Ogólnokształcącego im. Unii Lubelskiej w Lublinie” na Politechnice Lubelskiej (2012 rok). Nauczyciel dyplomowany wychowania fizycznego, od 2010 roku zastępca dyrektora III Liceum Ogólnokształcącego im. Unii Lubelskiej w Lublinie. Autor kilkunastu szkoleń oraz wykładów z zakresu współpracy szkół z organizacjami pozarządowymi oraz źródeł finansowania trzeciego sektora. Praktyk, Wiceprezes Zarządu Fundacji Rozwoju Oświaty Lubelskiej, członek Zarządu Stowarzyszenia Chóralnego „Kantylena”. Koordynator kilkunastu projektów, w tym międzynarodowych realizowanych w partnerstwie szkół z organizacjami pozarządowymi.

## **MARY RIZZA**

Dr Mary Rizza pełni funkcję profesora nadzwyczajnego na Wydziale Usług Interwencyjnych Bowling Green State University w Bowling Green, Ohio. Jej zainteresowania naukowe obejmują kwestie związane z identyfikowaniem oraz świadczeniem usług na rzecz przejawiających różne uzdolnienia uczniów z upośledzeniami. Wyniki jej badań były zamieszczane w czasopismach i publikacjach w Stanach Zjednoczonych.

## **MARÍA JESÚS RODRÍGUEZ ENTRENA**

Jest wykładowcą na Wydziale Edukacji na Uniwersytecie w Murcji w Hiszpanii. Prowadzi zajęcia z zakresu organizacji i zarządzania szkołami na poziomie licencjackim i magisterskim (tj. licencjat z zakresu edukacji podstawowej). Posiada tytuł doktora edukacji, tematem doktoratu była specjalna równoległa ścieżka obowiązkowej edukacji średniej w Hiszpanii mająca przeciwdziałać zjawisku przedwczesnego kończenia nauki, na podstawie opinii zaangażowanych w nią nauczycieli, uczniów i rodziców. Szczególnie zainteresowana badaniami nad nierównością szans edukacyjnych, jej powielaniem w szkole oraz sposobami jej niwelowania. Zakres badań obejmuje między innymi zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki, zjawisko wykluczenia społecznego i szkolnego, równość szans w edukacji, poprawę funkcjonowania szkół, prawo głosu ucznia, demokratyczne przywództwo.

## **KATARZYNA SALAMON-BOBIŃSKA**

Magister socjologii, socjoterapeuta; posiada wieloletnie doświadczenie w pracy szkoleniowej. Prowadzi szkolenia w Niepublicznym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „Sophia” dotyczące pracy nad dyscypliną w klasie i rozwoju klasy, przeciwdziałania agresji i przemocy rówieśniczej, motywowania do nauki i zmiany w zachowaniu, a także zajęcia profilaktyczne.

## **MARZENA SIEJEWICZ**

Nauczycielka języka polskiego, od ośmiu lat doradca metodyczny języka polskiego w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Lublinie, koordynatorka zespołu sprawdzającego egzamin gimnazjalny, od 15 lat dyrektorka szkoły – najpierw dużego gimnazjum (38 oddziałów), później zespołu szkół ponadgimnazjalnych, edukatorka (absolwentka ministerialnego kursu nadającego kwalifikacyjne w zakresie umiejętności edukatorskich), profesjonalny trener (tytuł potwierdzony doskonaleniem umiejętności trenerskich). Ukończyła studia podyplomowe w zakresie nadzoru i ewaluacji, jest specjalistą w zakresie oceniania i pomiaru dydaktycznego oraz analizy EWD (studia podyplomowe w zakresie pomiaru dydaktycznego i egzaminowania oraz wiosenne szkoły EWD), pedagogiem (studia podyplomowe z pedagogiki), ekspertem w zakresie systemowego zarządzania placówkami oświatowymi (uprawnienia do wdrażania systemów ISO i kontroli zarządczej w oświacie, konsultantem ds. normy ISO). Szkolny Organizator Rozwoju Edukacji 2012. Współpracuje z publicznymi i niepublicznymi ośrodkami doskonalenia nauczycieli w zakresie szkoleń dyrektorów i rad pedagogicznych. Od roku

2009 członek zespołu i trener w projekcie Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły.

## **JOANNA STANIEWICZ**

Z wykształcenia biolog (specjalność: biologia środowiskowa, Uniwersytet Adama Mickiewicza), od 1990 roku pracująca w szkole jako nauczyciel języka angielskiego (studia podyplomowe na Wydziale Neofilologii – Katedra Glottodydaktyki UAM), od 2007 dyrektor Szkoły Podstawowej nr 58 w Poznaniu. W prowadzonej przez nią szkole charakterystyczne są projekty angażujące całą społeczność szkolną (takie jak bożonarodzeniowe przedstawienia w języku angielskim, w których występują wszyscy uczniowie, czy Tydzień Poezji, podczas którego wiersze towarzyszą dzieciom podczas różnorodnych zajęć). Od wielu lat aktywnie współpracuje z kilkunastoma szkołami europejskimi. Jest autorką projektów w ramach programu Comenius Socrates, takich jak „European Garden of Environmental Experiments”, „European Energy Adventures” czy „Magical Recycling in Europe”. Przygotowywała też dwustronne projekty współpracy i wymiany uczniów z dziećmi z Wielkiej Brytanii, Niemiec i Czech, a także z podwrocławskim Kielczowem.

## **JOLANTA SZCZEŚNIAK**

Nauczyciel języka polskiego z 34-letnim stażem pracy, związanym ze szkolnictwem zawodowym. Od wielu lat pełni także obowiązki dyrektora szkoły. W 2003 roku obroniła na Uniwersytecie Śląskim pracę doktorską na temat twórczości Janusza Korczaka adresowanej do dzieci i młodzieży. Od tej pory poszerzyła swoje zainteresowania o tematykę związaną głównie z literaturą śląską. Wiele jej tekstów o charakterze historyczno-literackim ukazało się w publikacjach Uniwersytetu Śląskiego i w czasopiśmie „Guliwer”, poświęconym twórczości dla dzieci i młodzieży. W 2006 roku ukończyła studia podyplomowe z zakresu zarządzania oświatą. Jako dyrektor szkoły uczestniczyła w II Etapie Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły, w wyniku czego placówka, którą kieruje, została poddana ewaluacji zewnętrznej. Uczestniczyła w konferencji międzynarodowej pt. „Nauczyciele jako ucząca się społeczność zawodowa” (Warszawa 2012). W roku 2013 ukończyła cykl szkoleń dla Szkolnych Organizatorów Rozwoju Edukacji. Działa również w organizacjach skupiających szkoły zawodowe, np. w Krajowej Federacji Edukacji Zawodowej i Kultury Fizycznej „Budowlani”, w której pełni obowiązki wiceprezesa.



**MAŁGORZATA TARASZKIEWICZ**

Psycholog edukacyjny, neurometodyk, ekspert do spraw analityki edukacyjnej (diagnozy strategii uczenia się dzieci i dorosłych). Autorka i współautorka ponad 30 poradników edukacyjnych z zakresu nowoczesnej metodyki nauczania, bezpieczeństwa w szkole, wspierania rozwoju talentów oraz formatów wspierania w rozwoju, takich jak tutoring i coaching. Liderka i współzałożycielka Grupy Edukacyjnej 21 – zespołu ekspertów promujących pracę szkoły na miarę XXI wieku i potrzeb współczesnych dzieci. W przeszłości nauczyciel akademicki na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, szef Pracowni Informacji Pedagogicznej, Medioteki i redaktor naczelny Wydawnictw CODN, koordynator kilku międzynarodowych programów, koordynator Polskiej Kampanii na rzecz Uczenia się promującej nowoczesne formaty pracy edukacyjnej, w tym diagnozy i terapii. Była twórcą i redaktorem naczelnym kilku e-czasopism dla rodziców i nauczycieli (m.in. „Trendy – Uczenie się w XXI wieku”, „Awangarda w Edukacji”, „Wielka Zabawa”). Współtwórcza Junior Assessment Center i portalu Edumaluch. Zajmuje się praktycznym wdrażaniem innowacyjnych programów edukacyjnych w ramach realizowanych w Polsce projektów unijnych.

**MAGDALENA TĘDZIAGOLSKA**

Socjolog, badaczka społeczna i trenerka. Absolwentka Podyplomowego Studium Ewaluacji Programów Społecznych w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego i Szkoły Trenerów STOP. W firmie Era Ewaluacji kieruje działem badawczym. Zrealizowała kilkadziesiąt projektów badawczych dla instytucji publicznych, organizacji pozarządowych i firm komercyjnych. Od 2009 roku jest członkiem zespołu realizującego Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły; prowadzi szkolenia dla dyrektorów i nauczycieli z zakresu prowadzenia badań i ewaluacji w szkołach.

**ROEL VIVIT**

Współzałożyciel i dyrektor ds. akademickich Polaris Charter Academy w Chicago, IL, opracowuje, ustala i nadzoruje szkolny program nauczania, nadzoruje i ocenia wdrażanie programu dydaktycznego oraz stwarza warunki ułatwiające współpracę pomiędzy nauczycielami. Przez 9 lat był nauczycielem czwartych i siódmych klas w szkołach katolickich w Chicago, a także pracował w Children of Peace School, gdzie realizował program Inner-City Teaching Corps (w latach 1998–2001), oraz w Francis Xavier Warde School (w latach 2001–2008). Był dyrektorem ds. akademickich Funduszu Stypendiów Szkolnych im. Świętej Rodziny (w latach 2002–

2007), a także koordynatorem akademickim szkół średnich niższego szczebla w Centrum Rozwoju Talentów Northwestern University (w latach 1999–2001). Obecnie pełni funkcję doradcy metodycznego w ramach projektu poprawy nauki pisania w obszarze Chicago (Chicago Area Writing Project), prowadzi warsztaty z zakresu nauczania czytania i pisania (od 2003 roku) dla nauczycieli chicagowskich szkół publicznych i katolickich i koordynuje pracę zespołów nauczycielskich badających pracę uczniów pod kątem określania wskazówek dydaktycznych i promujących formułowanie refleksji oraz współpracę między nauczycielami. W 2001 roku otrzymał nagrodę Heart of the School „Rising Star” (Wschodząca Gwiazda) przyznawaną nowo objawionym liderom w dziedzinie edukacji przez Archidiecezję Chicago, a także prestiżową nagrodę Golden Apple za doskonałe wyniki w pracy nauczyciela (2005 rok). Uzyskał licencjat z języka angielskiego oraz tytuł magistra edukacji elementarnej na Northwestern University. Aktualnie stara się o uzyskanie certyfikatu z zakresu administracji i nadzoru jako uczestnik programu New Leaders (Nowi Liderzy).

## **ADAM WINIARCZYK**

Magister, filolog, długoletni nauczyciel waldorfski, współzałożyciel Fundacji Promocji Pedagogiki Waldorfskiej „Antropos” i dyrektor założonej przez Fundację szkoły. Z pedagogiką waldorfską związany od samych jej początków w Polsce, tj. od początku lat 80. XX wieku. Tłumacz literatury związanej z tą pedagogiką. W roku 1983 uzyskał dyplom magistra filologii klasycznej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego; w latach 1986–1988 odbył podyplomowe studia z religioznawstwa na Wydziale Filozofii i Socjologii UW; w latach 1988–1992 – studia w Instytucie Pedagogiki Waldorfskiej w Witten, RFN (Institut für Waldorfpädagogik Witten/Ruhr); do 1988 roku był nauczycielem łaciny i religioznawstwa w trzech liceach warszawskich; w 1990 roku – współzałożycielem Towarzystwa Rozwoju Pedagogiki Rudolfa Steinera, w latach 1994–1998 przewodniczącym; w 1992 roku współzałożycielem pierwszej szkoły waldorfskiej w Polsce i długoletnim nauczycielem, w latach 1992–1995 dyrektorem; od 1999 roku współorganizatorem i wykładowcą na Podyplomowym Studium Pedagogiki Niezależnej przy ISNS UW; w latach 2002–2005 prowadził działalność szkoleniową i wykładał w Centrum Poszerzonej Sztuki Leczenia – Terapeutikum Warszawskim; w 2007 roku był fundatorem Fundacji Promocji Pedagogiki Waldorfskiej „Antropos”; dyrektor i nauczyciel w założonej w roku 2009 przez Fundację szkole w Warszawie (Wawer).



REDAKCJA

*Agnieszka Stęplewska*  
*Dorota Węgierska*

KOREKTA

*Agnieszka Toczko-Rak*

SKŁAD I ŁAMANIE

*Anna Basista*

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego  
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków  
tel. (12) 631-18-80, tel./fax (12) 631-18-83

Od pewnego czasu można zaobserwować nasilenie dyskursu przedstawicieli nauk społecznych (...) sprowadzającego się do formułowania i usiłowania znajdowania odpowiedzi na pytania: W jakim kierunku powinien przebiegać rozwój człowieka w dobie ulegającej zmianie i niezwykle turbulentnej rzeczywistości? W jakim stopniu nauczyciel jest odpowiedzialny nie tylko za uczenie się, ale także tworzenie postaw wobec świata i ludzi, własnego rozwoju i wartości etycznych? Jak powinna przebiegać praca nauczycieli, jak należałoby nią zarządzać? Dyskurs ten wydaje się dalej niezwykle inspirujący, pozwalający dokonać głębokiej autorefleksji, wskazujący na możliwość zastosowania określonych dobrych praktyk, przede wszystkim prowadzi jednak do głębokich zmian w świadomości członków społeczności szkolnej.

Zaletą recenzowanej publikacji jest zróżnicowany poziom rozważań: od teoretycznych do praktycznych, co sprawia, że może być przeznaczona zarówno dla teoretyków, na których oddziałuje inspirująco i refleksyjnie, jaki i dla praktyków, którym dostarcza użytecznych narzędzi w procesie edukacji.

Z recenzji prof. Grażyny Bartkowiak

Na całym świecie podejmuje się intensywne próby poprawienia jakości edukacji. Autorzy reform i projektów powołują się na różne dane, przytaczają rozmaite argumenty i w różnorodny sposób uzasadniają pilną potrzebę zmiany zarówno całych systemów oświatowych, jak i pojedynczych szkół. Różnorodne są też cele i przedmiot podejmowanych działań. Wśród elementów, które wymagają zmiany, są według ich inicjatorów programy i metody nauczania, szkolenie nauczycieli i dyrektorów, systemy ewaluacji, infrastruktura, organizacja pracy, teoretyczne podejście do procesu nauczania i uczenia się i wiele innych. Można pokazać całą paletę lepszych i gorszych pomysłów na to, jak poprawić jakość kształcenia. Co łączy wszystkie te inicjatywy? Nauczyciele.

dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz

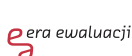
Instytut Spraw Publicznych  
Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
JAGIELLOŃSKIEGO  
[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

ISBN 978-83-233-3671-6  
Egzemplarz bezpłatny

 **SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY**  
NADZÓR PEDAGOGICZNY

 **KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

 era ewaluacji

MINISTERSTWO  
EDUKACJI  
NARODOWEJ

 ORE

OŚRODEK  
ROZWOJU  
EDUKACJI

 UNIwersytet  
JAGIELLOŃSKI  
W KRAKOWIE

 UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego