



ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

TRENDY

internetowe czasopismo edukacyjne

NR 3/2013

ISSN 2299-1786

Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70
redakcjatrendy@ore.edu.pl

Opracowanie graficzne i skład:

Paweł Jaros

Redakcja językowa i korekta:

Katarzyna Gańko

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2013

Szanowni Czytelnicy,
zapraszamy do lektury trzeciego w 2013 roku numeru naszego czasopisma. Jego tematem przewodnim jest tym razem podniesienie jakości szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Przygotowane artykuły stanowią nową porcję informacji, spostrzeżeń i propozycji związanych z różnymi aspektami pracy ostatniego – czwartego – etapu edukacyjnego. Państwa szczególnej uwadze polecamy informacje dotyczące zmian w egzaminie maturalnym z języka polskiego oraz formy realizacji nowych przedmiotów: przyrody oraz historii i społeczeństwa. Mamy nadzieję, że ta tematyka zainteresuje dotychczasowych, a także nowych odbiorców naszego pisma.

Zachęcamy także do zapoznania się z *Rozmową z...*, w której profesor Anna Brzezińska prezentuje swoje refleksje i przemyślenia dotyczące spraw ważnych dla całej społeczności szkolnej: uczniów, rodziców, nauczycieli i innych partnerów szkoły.

We wrześniowym numerze TRENDÓW znajdują się teksty poświęcone zagadnieniom tematu wiodącego, nowym zadaniom stojącym przed placówkami systemu wspomaganiania, wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także efektem projektów finansowanych ze środków unijnych. Szczególnie zapraszamy do korzystania z zasobów portalu edukacyjnego Scholaris prezentowanego w nowej odsłonie. Interesujący dla szerokiego grona odbiorców będzie zapewne dział prawny, gdzie publikujemy informacje o zmianach w prawie oświatowym. W numerze znajdują się także – jak zawsze – odwołania do aktualnych wydarzeń edukacyjnych i „półka z książkami”, czyli prezentacja wybranych nowości wydawniczych.

Z serdecznymi pozdrowieniami
Zespół redakcyjny

Z okazji rozpoczęcia nowego roku szkolnego dedykujemy uczniom,
rodzicom i nauczycielom łacińską sentencję

**„Non scholae, sed vitae discimus”
(„Nie dla szkoły, lecz dla życia się uczymy”)**

i mamy nadzieję, że nauka stanie się dla nich źródłem ciekawych przeżyć
i kapitałem umożliwiającym osiągnięcie licznych sukcesów.



SPIS TREŚCI

Rozmowa z... prof. Anną Brzezińską	05
Przyroda – jeden przedmiot, wiele możliwości	14
Historia i społeczeństwo w szkole ponadgimnazjalnej – trudności organizacyjne	23
Scholaris – nowoczesny portal dla nauczycieli	28
Monitorowanie wdrażania podstawy programowej 2010–2013	29
O nowej formule egzaminu maturalnego z języka polskiego	38
Model współpracy z młodzieżą oparty na założeniach psychologii pozytywnej	47
Młodzież bez szans?	51
Między jakością a nowoczesnością	56
Zmiany w nadzorze pedagogicznym w nowym roku szkolnym	65
Dlaczego projekt „Przywództwo i zarządzanie w oświacie”?	76
Aktywność bibliotek pedagogicznych	82
Zmiany w procedurze udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach	88
Nowe zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych	93
Nowe formy pracy W-M ODN w Olsztynie	101
Rola i zadania koordynatora sieci współpracy i samokształcenia	111
Drogowskazy prawne	119

„Uczenie się to może być wielka przyjemność, a stwarzanie innym warunków do nauki (...) jest jeszcze większą przyjemnością”

Rozmowa z ... prof. Anną Izabelą Brzezińską z Instytutu Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Zespołu Wczesnej Edukacji Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie

Agnieszka Pietryka: Pani Profesor, w trakcie podsumowania 2. Kongresu Edukacji w Warszawie powiedziała Pani, że młodzi Polacy w wieku 18–24 lata nie dysponują odpowiednimi kompetencjami i kwalifikacjami. Jakie kompetencje miała Pani na myśli?

Anna I. Brzezińska: Na początku skomentuję moje wystąpienie na Kongresie Polskiej Edukacji, gdyż odbiło się ono wielkim echem. Nie spodziewałam się, że problem odroczonej dorosłości i rozmowa o kompetencjach, których młodzi ludzie dzisiaj nie posiadają, wywołają taki rezonans i będą tematem tak wielu różnych rozmów.

Z jednej strony uważam, że dzisiejsze pokolenie pewnie niczym specjalnym nie różni się od poprzednich. Z drugiej na pewno radykalnie zmieniły się czasy, w których młodym ludziom przychodzi realizować swoje dorosłe życie i to pewnie jest źródło niepokoju, a nawet niezadowolonia, m.in. pracodawców.

Młodzi ludzie dzisiaj podejmują pracę i zakładają rodziny w kompletnie innych warunkach niż ich dziadkowie i rodzice, to jest właściwie nie do porównania. Myślę także o przemianach świadomości moralnej, o zmianie pewnych reguł społecznych i relacji między pokoleniami. Dzisiejsi młodzi dorośli wyrosli ze szkół, które jednak w większości (to jest moje zdanie, nie muszą się Państwo z tym zgodzić) tkwią mentalnie jeszcze w poprzedniej epoce. Większość z nich – szczególnie szkół średnich, ale także szkół wyższych – nie nastawiła się na pracę z młodymi ludźmi w „odwróconej relacji”, tzn. nie traktuje ich jako kompetentnych w wielu obszarach, nie umie ani tych kompetencji dobrze rozpoznać, ani ich wykorzystać, ani – co najważniejsze – uczyć się od nich, zatem nie przygotowuje ich do bardzo zmienionego świata, wymagającego elastyczności planowania i działania. Dopiero z tego punktu widzenia mogą powiedzieć o niedostatkach kompetencji, które nie biorą się jednak z tego, że młodzież jest gorzej rozwinięta, że rodzice

nie zadbali o podstawowe potrzeby dzieci, że one same nie wykorzystały czasu w szkole. To szkoła, ale głównie uczelnia wyższa, nie zmieniła akcentu, nie zmieniła swojego głównego toru pracy.

Teraz przejdę już do właściwej odpowiedzi na pytanie. Okazuje się, że brak pewnych kompetencji nie jest widoczny jedynie u młodzieży wkraczającej w dorosłość, ale dotyczy także dzieci oraz średniego i starszego pokolenia. Wskazują na to wyniki badań, o których mówi prof. Janusz Czapiński, kiedy ogłasza wyniki swoich kolejnych [diagnoz społecznych](#). I tam od lat, jak refren, powtarza się, że właściwie od lat dziewięćdziesiątych Polacy mają problem z czymś, co określa się jako zaufanie społeczne.

Przyczyną jest to, że nie posiadamy kompetencji emocjonalno-społecznych, które czasem określa się jako miękkie, bo niedające się łatwo wskazać czy zmierzyć. Ja wiązałabym to z jednej strony z tym właśnie, że szkoła nie do koń-



Anna Izabela Brzezińska

Psycholog, profesor zwyczajny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kierownik Zakładu Psychologii Socjalizacji i Wspomagania Rozwoju oraz członek Komisji Etyki ds. Projektów Badawczych Instytutu Psychologii UAM. Członek Rady Naukowej i lider Zespołu Wczesnej Edukacji Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie. Członek Komitetu Psychologii PAN. Zastępca Przewodniczącego Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN.

► *ca kształtuje te kompetencje, ponieważ – jak sądzi wielu nauczycieli – nie jest to jej główne zadanie. Z drugiej strony rodzina przestała już być tak wydolna w kształtowaniu miękkich kompetencji, czyli tych umiejętności społecznych, które pozwalają młodym ludziom dość szybko znaleźć miejsce w strukturze społecznej, dobrze korzystać z tego, co potrafią, ale też korzystać z zasobów innych ludzi.*

Obecnie coraz bardziej odczuwalny jest brak umiejętności współpracy, na co zwracają uwagę wszyscy dobrzy pracodawcy, którym zależy nie tylko na wskaźnikach ekonomicznych, lecz także na tym, żeby załoga była zgrana i lojalna wobec firmy. Bardzo często mówią o tym, że młodzi ludzie, także absolwenci wyższych uczelni, nie potrafią ze sobą współpracować, wykonywać zadań w zespole, odwoływać się do mądrości zespołowej i wykorzystywać tych wszystkich zasobów, które mają koleżanki czy koledzy. Młodzi pracownicy radzą sobie lepiej lub gorzej z indywidualnymi zadaniami, nawet tymi wymagającymi niestandardowych rozwiązań, twórczego podejścia. Kłopot zaczyna się wtedy, gdy trzeba z inną osobą uzgodnić plan, a potem sposób działania, czy znaleźć rozwiązanie w sytuacji nagłej bądź nietypowej.

Często słyszę też takie tezy, że niedostatek umiejętności współpracy być może jest związany z tym, że dzisiaj wchodzi na rynek pracy

► *takie pokolenie, dla którego tak naprawdę prawdziwym światem jest świat internetowy. Stałe przebywanie w przestrzeni wirtualnej, która nie wymaga bezpośrednich kontaktów twarzą w twarz, powoduje, że zanikają takie umiejętności, które moje pokolenie jeszcze posiada. My – wychowani na realnych, rzeczywistych kontaktach na podwórku, ulicy czy w różnych grupach formalnych i nieformalnych – nauczyliśmy się w miarę szybko rozpoznawać stan osoby, z którą rozmawiamy, dostosowywać do niej to, co mówimy, dobierać pewne środki wyrazu, po to, by być bardziej skutecznym w perswazji, odpowiednio gestykulować, patrzeć na rozmówcę i utrzymywać z nim kontakt wzrokowy. W kontakcie z komputerem jest to niepotrzebne, więc w jakimś sensie słabnie. A okazuje się, że szczególnie w trudnych sytuacjach w prawdziwym życiu jest to niezwykle potrzebna kompetencja.*

AP: Jednym z tematów omawianych w trakcie obrad kongresowych była kwestia odroczonej dorosłości. Jak trzeba ją rozumieć i jakie idą za tym konsekwencje dla polskiej szkoły i rodziny, polskich pracodawców?

AIB: Moja prezentacja wywołała szeroką dyskusję, z której wynika, że odroczonej dorosłości to nie do końca szczęśliwe określenie, może kojarzyć się nawet z odroczonej wyrokiem

► *w więzieniu. Zweryfikowałam to określenie i szukałam innej nazwy – „opóźniona” chyba także nie pasuje zbyt dobrze. Problem polega na tym, że dzisiaj wszyscy – rodzice, dziadkowie, nauczyciele i sami ci młodzi ludzie – widzą, że nastolatki (nawet gdy mają 18 czy 20 lat) nie są w pełni przygotowane do tego, aby w pełni satysfakcjonująco wystartować w dorosłość. Nie są gotowe na wypełnianie oczekiwań społecznych oraz na realizowanie tych zadań, które same przed sobą stawiają.*

Jeszcze 10 czy 15 lat temu większość dwudziestoparolatków zakładała rodziny, dość szybko miała dzieci, podejmowała pracę. Nie zachodziła wtedy, tak jak dzisiaj, potrzeba poszukiwania pracy, brania tego, co się pojawi, bo może czegoś innego nie będzie – wtedy wszystko było dużo bardziej stabilne i przewidywalne. Można powiedzieć, że ta odroczonej dorosłości nie jest być może dobrym zjawiskiem, bo przesuwa się w czasie podjęcie różnych ról dorosłego człowieka. Jest to szczególnie niepokojące w szerszej perspektywie, powiedziałabym krajowej, bo jesteśmy w dramatycznej sytuacji demograficznej. Z drugiej strony uważam, że to, co się dzieje, czemuś służy, że ma jakiś głębszy sens.

► *Przedłużenie wieku emerytalnego do 67. roku życia dłużej utrzymuje na rynku pracy pokolenia średnie i starsze, więc – prosto mówiąc*

► *Interesuje się problemami rozwoju i edukacji oraz zdrowia publicznego. Autorka monografii Społeczna psychologia rozwoju, współautorka książki W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka, redaktorka i autorka podręczników akademickich, m.in. Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa. Współredaktorka, razem z Zuzanną Toeplitz, książki Problemy etyczne w badaniach i interwencji psychologicznej wobec dzieci i młodzieży. Redaktorka serii publikacji poświęconych aktywizacji zawodowej i integracji społecznej osób z ograniczeniami sprawności. Promotor 16 doktoratów.*

Ekspert Fundacji Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komensky'ego. Członek Kapituły Funduszu Społecznego Krajowej Rady Notarialnej w Warszawie. Członek Komitetów Redakcyjnych czasopism: „Czasopismo Psychologiczne”, „Studia Psychologiczne”, „Edukacja”, „Problemy Wczesnej Edukacji”, „Forum Dydaktyczne”, „Dziecko Krzywdzone”. Członek Rady Naukowej Polish Journal of Health Psychology.

▶ – stare miejsca są zajęte, a nowych nie przybywa. Ponadto rodzice i dziadkowie dzisiejszych młodych ludzi to osoby w większości w pełni sił, z reguły lepiej wykształcone niż kiedyś, lepszego zdrowia, bardziej dbające o siebie. Mają swoje plany, aspiracje, marzenia, które chcą realizować, więc nie tak chętnie zostawiają miejsce dla następnego pokolenia. Być może wydłużone wchodzenie w dorosłość i wolniejsze przejmowanie pełnej odpowiedzialności za podejmowane role rodzinne czy zawodowe to właśnie godzenie się z tym, że potrzebne jest miejsce dla średniego i starszego pokolenia.

Nie niepokoiłabym się tym specjalnie, pod warunkiem, że proces ten nie trwa zbyt długo i że kiedyś się zakończy, a młodzi ludzie w końcu zdecydują się na bycie w jakimś związku uczuciowym, podejmą pewne zobowiązania wobec partnera życiowego, zdecydują się być rodzicami. Jeśli będą przez długi czas „w trakcie” poszukiwania zatrudnienia, to na tyle może się zmienić rynek pracy, że kiedy w końcu się na coś zdecydują, może się okazać, że ich kompetencje nie są wystarczające albo adekwatne do zadań zawodowych. A więc im dłużej trwa ten stan zawieszenia między dorastaniem a dorosłością, tym większe ryzyko, że świat ucieknie i znowu młody człowiek nie będzie mógł w nim znaleźć swego miejsca. Z drugiej strony ten długi okres poszukiwania, który być

może jest irytujący dla otoczenia i nie najlepszy w sensie emocjonalnym dla osoby szukającej i niepotrafiącej znaleźć swojego miejsca, w sumie procentuje. Jeżeli młody człowiek w końcu podejmie się pełnienia nowych ról, to ma niezwykle bogactwo doświadczeń, z których może potem korzystać. Ta faza poszukiwania, eksplorowania, podejmowania decyzji, weryfikowania ich i czasem wycofywania się nie jest więc do końca taka zła.

AP: Jak szkoła powinna zareagować w tym momencie, czego powinna nauczyć, na co zwrócić uwagę?

AIB: Dobre pytanie. Myślę, że nasza szkoła chyba się troszkę pogubiła i nie widzi, w jakiej jest rzeczywistości – coraz bardziej niepewnej, rozdrępanej, dynamicznej, niespójnej, z jednej strony z wieloma obszarami wielkiej niepewności i niestabilności, a z drugiej czasem bardzo dużej sztywności. To oznacza, że szkoła, szczególnie ponadgimnazjalna, w której młodzi ludzie już przeszli przez burzę dojrzewania seksualnego i emocjonalnego, ale jeszcze poszukują swojego światopoglądu, dokonują różnych wyborów ideologicznych i dojrzewają społecznie, powinna stać się bardziej elastyczna, czyli otwarta i mobilna, oraz bardziej zróżnicowana, czyli posiadająca bogatszą ofertę różnych działań i szerzej wychodząca w otaczające ją społeczne środowisko.

Stwierdzenie, że szkoła dobrze realizuje program kształcenia, bo na to wskazują wyniki testów, i skutecznie „produkuje” olimpijczyków to absolutnie za mało. Dzisiaj każda szkoła musi być prawdziwą szkołą życia, przygotować do podejmowania decyzji, brania za nie odpowiedzialności, ponoszenia konsekwencji. Jeśli szkoła – szczególnie ta ponadgimnazjalna – jest skupiona tylko na realizacji programu kształcenia, to staje się ośrodkiem dziennego pobytu, w którym uczniowie spędzają określoną część dnia czy tygodnia i wtedy prawdziwie dojrzała dorosłość jest coraz bardziej „odroczone”. To nie jest dobry sposób wychowania młodego człowieka. Wagary świadczą o tym, że uczniowie nie czują, że szkoła jest miejscem dla nich ważnym, w którym mogą się rozwijać – myślą, że życie toczy się przede wszystkim poza jej murami.

AP: Jest Pani psychologiem rozwojowym, ale ważne miejsce w Pani działalności zajmuje etap edukacji wczesnoszkolnej. Jakie znaczenie dla przyszłego funkcjonowania w tak dynamicznym, zmieniającym się społeczeństwie ma właśnie ten okres rozwoju dziecka?

AIB: Moja wiedza i znajomość wyników różnych badań oraz czterdziestoletnie doświadczenie zawodowe pokazują, że to znaczenie jest ogromne – dzisiaj jeszcze większe niż kie-

▶ *dyś. Te pierwsze lata, nawet przed wiekiem przedszkolnym, kiedy rozwój dziecka odbywa się w rodzinie, potem lata przedszkolne, to budowanie podstawy, kosmodromu, z którego wystartuje ono w dorosłość.*

Szczególne znaczenia dziś paradoksalnie nabiera określenie kluczowych kompetencji młodszych dzieci, czyli tych podstawowych narzędzi, dzięki którym będą mogły poradzić sobie z różnymi problemami życiowymi. Jednym z nich jest także przejście przez szkołę, bycie w relacjach z dorosłymi i kolegami, życie w grupie rówieśniczej.

Mówiąc o brakach umiejętności młodych ludzi, musimy mieć świadomość, że mają one swoje źródło w dzieciństwie, kiedy rozpoczyna się proces kształtowania tych kompetencji. Okres dzieciństwa to właściwy czas nabywania kompetencji społecznych, a odbywa się to w rodzinie, przedszkolu, szkole, podczas wielu nieformalnych społecznych kontaktów dziecka z ludźmi w różnych miejscach. Trudno jest uczyć dorosłych ludzi efektywnej współpracy w zespole, umiejętności dyskusowania, liczenia się z cudzym zdaniem, przytaczania argumentów, czekania na swoją kolej, jeśli nie mają oni podstawowych kompetencji związanych z nawiązywaniem i podtrzymywaniem kontaktu, wymianą, odraczaniem gratyfikacji.

• *To wszystko powinni wynieść z dzieciństwa.*

Do przedszkola szerszym frontem powinno wejść myślenie w kategorii tutoringu, także rówieśniczego, dobrze, by powróciło organizowanie zadań, gier i zabaw zespołowych opartych nie na rywalizacji, ale na współpracy – warto tu sięgnąć do wielkich zasobów kultury ludowej. To wtedy dziecko będzie miało mocno ugruntowane przekonanie, że im bardziej skomplikowane zadanie, tym lepiej jest rozjeździć się wokół siebie i zobaczyć, że inni mogą pomóc, że możemy wzajemnie się od siebie uczyć, wtedy na własnej skórze doświadczy, co to jest synergia. Będzie więc zachowana równowaga w dawaniu i braniu, czyli ta podstawowa nauka wymiany społecznej.

Dzisiaj szczególnego znaczenia nabiera edukacja przedszkolna, skupiona nie tylko na opiece, miłym spędzaniu czasu i zabawie. Z drugiej strony nie może to być takie totalne organizowanie dziecku czasu przez rodziców czy nauczycieli i serwowanie dużej dawki różnorodnych, indywidualnych zajęć, wypełniających szczerlnie każdy dzień.

To jest czas na zabawy podwórkowe, uliczne, spędzanie czasu z grupą dzieciaków z rodziny, znajomych czy sąsiedztwa, który uruchamia najbardziej efektywny naturalny sposób uczenia się tych miękkich kompetencji. Stanowi to wręcz wyzwanie dla edukacji domowej, żłobkowej i przedszkolnej jako dających podstawy

uczenia się obywatelskiego bądź mało obywatelskiego funkcjonowania w przyszłości.

AP: *Jednym z negatywnych zjawisk w szkole i środowiskach rówieśniczych jest agresja, przemoc. Dlaczego tak się dzieje? Co można zrobić, aby zachowań agresywnych było mniej, a szkoły, podwórka, kluby, a także rodziny zapewniały bezpieczeństwo dzieciom i młodzieży?*

AIB: *To jest bardzo złożony problem. Dzieci powinny obserwować jak najmniej agresji i przemocy, a niestety widzą ich coraz więcej. Wystarczy włączyć dowolny program informacyjny z relacją z obrad Sejmu lub dyskusję z udziałem polityków z opozycyjnych ugrupowań – nie ma wtedy mowy o konstruktywnym rozwiązywaniu problemu, dzisiejsza rzeczywistość obywatelska pokazywana w mediach generuje agresję i sama jest nią przesycona.*

Taka sytuacja rodzi potrzebę pracy w rodzinie i szkole od najmłodszych lat. Jednym ze sposobów przeciwdziałania przemocy jest jak najwcześniejsza szkoła dobrze rozumianej współpracy i dyskusowania, zachęcania dzieci do uzgadniania tego, co chcą robić. Kiedy dziecko ma 3–5 lat, stosunkowo łatwo znieśie prośbę nauczyciela czy rodzica, aby poczekało na swoją kolej. Można wprowadzać proste reguły, by dziecko uczyło się koordynowania ▶

▶ i synchronizowania swojego działania z działaniem innych osób. Jest także drugi obszar, o którym często zapominamy – im bardziej dziecko jest zajęte, tym ma mniej czasu na niepożądane zachowania. Kiedy chodzi do żłobka czy przedszkola i ma mądrego nauczyciela, który daje dzieciom czas na rozwiązanie problemu, znalezienie wspólnego rozwiązania, użycie argumentów, nauczy się unikania agresji i przemocy.

Wiek przedszkolny jest najlepszym czasem na wprowadzanie różnych umów regulujących zachowania w grupie przedszkolnej i konsekwentne ich przestrzeganie przez obie strony, dyskretne czuwanie nad tym, co się dzieje w grupie, i analizę niepożądanych zachowań. Dorośli często nieświadomie uruchamiają agresywne i przemocowe zachowania, kiedy bezmyślnie stosują gry i zabawy oparte na ściganiu się, które nazywają konstruktywną rywalizacją. Trzeba tak zaplanować zabawę, aby żadne dziecko nie było z niej eliminowane, aby miało okazję maksymalnie wykorzystać swoje mocne strony.

AP: Czyli chodzi o bardziej delikatną edukację.

AIB: Tak, chodzi o poszanowanie zasobów każdego dziecka, danie szansy każdemu, o kooperowanie, z którym wiąże się poma-

ganie sobie nawzajem, a nie o to, aby wygrać kosztem drugiej osoby. To dorośli tak naprawdę oduczają dzieci współpracy, pomagania sobie. Widzę to także na uczelniach wyższych, kiedy rywalizacja o stypendia doktoranckie czy granty przyjmuje postać ukrywania informacji, odmowy udziału w działaniach grupowych, niedzielenia się posiadanymi zasobami.

AP: W swoich licznych publikacjach wiele miejsca poświęca Pani relacjom rodzinnym – porozumieniu między dziećmi, rodzicami i dziadkami. Czy Pani zdaniem relacje te są właściwe, czy jednak mamy tu coś do zrobienia?

AIB: Dzisiaj rodzicami są młodzi ludzie z tych pokoleń, które nie do końca dostały dobre wsparcie i warunki do rozwoju od swoich rodziców. Ci rodzice to dzieci długiego powojennego wyżu demograficznego, które dorastały w przegęszczonych klasach, musiały same dbać o swoje interesy, gdyż rodzice byli zajęci zapewnianiem bytu rodzinie, nie było więc spokojnego czasu na dopieszczenie, spokojną rozmowę, na dobre emocjonalnie bycie z dzieckiem.

Dzisiejsi młodzi rodzice dążą do zapewnienia swoim dzieciom tego, czego sami nie mogli otrzymać, a szczególnie czasu, spokoju, emocji, właśnie tego dobrego bycia z dzieckiem.

Zmierzam do tego, że dzisiaj to oni często potrzebują wsparcia i jest to ogromne pole do wspomaganie i pomocy ze strony szkoły. Trzeba podejmować – a jest to w wielu środowiskach bardzo trudne – różne działania przyciągające rodziców do przedszkola czy szkoły, zwiększające świadomość i kompetencje rodzicielskie, z jednej strony utwierdzając ich w różnych zachowaniach, a z drugiej – co najtrudniejsze w warunkach niskiego wzajemnego zaufania – oduczając negatywnych nawyków, jak np. nieprawidłowe odżywianie dzieci prowadzące do otyłości. Współpraca z rodzicami to wielkie obciążenie dla szkoły, ale jest ona konieczna, bo dziś nie wystarczy reagować, gdy jest już jakiś kłopot.

AP: Na początku naszej rozmowy zapytałam o umiejętności młodych Polaków. A jakie umiejętności powinni posiadać współcześni nauczyciele, w jakich obszarach powinni się doskonalić, aby sprostać wyzwaniom w zmieniającej się szkole?

AIB: Moim zdaniem nauczyciele są źle przygotowani na uczelniach, nie otrzymują także wystarczającego wsparcia już w trakcie pracy w szkole. Nie można oczekiwać, że sami sobie ze wszystkim poradzą, że będą rozwiązywać problemy za rodziców i całe społeczeństwo. Są takimi ludźmi jak wszyscy inni, mają swoje wady i zalety, swoje źródła niepokojów i bra-

► *ku poczucia bezpieczeństwa, szczególnie dziś, gdy ich rynek pracy jest tak niestabilny.*

Zacząłabym od uczelni. Rzecz nie w tym, że ustalimy takie, a nie inne standardy kształcenia nauczycieli, bo zapisać można wszystko. Problem polega na tym, że na uczelniach nie ma dobrego klimatu do kształcenia przyszłych pedagogów – na uczelniach dramatycznie widać brak myślenia w kategoriach dobra wspólnego i myślenia perspektywicznego na rzecz tego dobra. Dziś, gdy tak mocno zmniejsza się liczba studentów, każda uczelnia walczy o przetrwanie i wtedy „kształcenie pedagogiczne” to jedno z kół ratunkowych – iluś nauczycieli akademickich może wypełnić swoje pensum, przede wszystkim z tych wydziałów, które kształcą nauczycieli określonych przedmiotów. Dziś kształcą ich właściwie wszystkie uczelnie – medyczne, rolnicze, ekonomiczne, politechniki, duże i małe, dobre i złe.

Dyrektorzy szkół bardzo często zwracają uwagę, że absolwenci kierunków i pedagogicznych i „nauczycielskich” otrzymują przygotowanie bardziej teoretyczne niż praktyczne, szczególnie w zakresie kompetencji psychopedagogicznych (praca indywidualna z uczniem, prowadzenie klasy, współpraca z rodzicami). Moim zdaniem, jeśli uczelnia zapewni dobre przygotowanie teoretyczne (może lepiej mówić – merytoryczne), kierunkowe i psy-

chopedagogiczne, to stanowi ono kapitalne narzędzie do refleksji nad własną praktyką. Na uczelni nie do końca zapewnimy dobre połączenie teorii z praktyką, ze względu na brak odpowiedniej bazy do kształcenia praktycznego, czyli np. szkół ćwiczeń, stale ograniczaną ze względów finansowych liczbę godzin zajęć praktycznych, duże grupy ćwiczeniowe, brak tutorów itp. Wreszcie nie jest to do końca zadanie uczelni, studenci odbywają przecież choćby w jakiejś szcztkowej postaci praktyki zawodowe i tam w placówce mają szansę (albo nie) na weryfikowanie zdobytej wiedzy i konfrontowanie jej z rzeczywistością. A to oznacza także odpowiednie przygotowanie szkół na praktykantów – nowicjuszy w stanie nauczycielskim. Nie ma już możliwości powrotu do liceów pedagogicznych czy studium nauczycielskiego, które były w większości bardzo dobrą szkołą zawodową dla przyszłych nauczycieli.

Skutecznym rozwiązaniem w tej sytuacji byłby może taki podział zadań, że uczelnia wyższa daje dobrą, tj. nowoczesną, a nie archiwalną wiedzę, pobudza do i uczy refleksji, a dyrektorzy szkół zapewniają dobre warunki do nabywania umiejętności praktycznych. Potrzebny jest także ktoś taki jak mentor czy tutor, czyli osoba, która realnie (a nie tylko formalnie) podejmie się roli opiekuna, przewodnika, doradcy studentów. Potrzebna

jest więc współpraca w zakresie wyposażenia młodego człowieka w potrzebną wiedzę i umiejętności oraz umożliwienie wykorzystania tego potencjału w działaniu praktycznym, przy wsparciu bardziej doświadczonych praktyka. Dyrektorów zainteresowanych taką współpracą jest wielu, potrzeba tylko sformułowania rozwiązań organizacyjnych na linii szkoła–uczelnia, a te rozwiązania się pojawią, gdy pojawi się strategiczne myślenie o dobru wspólnym zamiast doraźnego myślenia o ratowaniu własnej skóry.

AP: *Moje kolejne pytanie dotyczy pokolenia 50+. Jak osoby w tym wieku mogą odnaleźć się w nowej rzeczywistości, świecie nowych technologii, ciągłych zmian? Czy i jakie nowe umiejętności pomogą im efektywnie funkcjonować w XXI wieku? Kto może być ich partnerem, a może raczej powinni oni bazować na swojej wiedzy, doświadczeniu, mądrości życiowej?*

AIB: *Nie możemy ludzi z pokolenia 50+ zostawiać samych sobie. Ich dzieciństwo, dorastanie, młodość i wczesna dorosłość przebiegały w kompletnie innym świecie. Większość rzeczy była przewidywalna, stała, możliwa do zaplanowania, można było zrobić karierę życiową i zawodową i budować relacje rodzinne według znanych wzorców – to wszystko było dość proste. Poza tym człowiek ►*

▶ był przekonany, że jeśli dokonuje określonych wyborów, to da się przewidzieć ich skutki: wybór szkoły skutkował podjęciem określonej pracy i rozwojem kariery zawodowej w znanym kierunku.

Trzeba też pamiętać, że dla tych pokoleń niekiedy drastycznie ograniczone były możliwości wyboru, a także możliwości uczenia się np. języków obcych. Dzisiaj przyszłość nie jest tak przewidywalna, nie mamy pewności, że dziecko nie podejmie nauki w innym kraju, a następnie nie rozpocznie tam pracy zawodowej i nie założy rodziny, że dziadkowie nie poznają swoich wnuków inaczej, niż tylko poprzez Skype'a.

Zatem nie można oczekiwać dziś od ludzi w wieku 50–60 lat, że szybko przestawią się, zmienią swoje schematy myślenia i oczekiwania, swoje przyzwyczajenia. Z drugiej strony nie wymagają jeszcze stałej pomocy i opieki. W większości są lepiej wykształceni niż ich rodzice, zdrowsi, dbają o siebie, mają pewne ambicje i aspiracje – potrzebują więc zróżnicowanej, bogatszej oferty niż ta, która jest dostępna, także oferty edukacyjnej, ponieważ chętnie się uczą. W Polsce rozkwitają uniwersytety trzeciego wieku i różne formy aktywności przeznaczone wcale nie tylko dla seniorów w wieku 65+, a dla ludzi, którzy około czterdziestki stracili pracę i nie znajdują kolejnej,

ale chętnie by się czegoś uczyli i zrobili coś dla innych ludzi.

Na Zachodzie coraz bardziej popularne są tzw. banki czasu, które u nas dopiero nieśmiało się pojawiają, powoli zaczyna się gromadzić takie pomysły na wymianę usług. Słabo w niektórych regionach i środowiskach rozwija się ruch wolontaryjny. To jest potencjał umiejętności, chęci i motywacji, dobrych emocji, które można w różny sposób i w różnych miejscach wykorzystać. Jednym ze sposobów jest zaproszenie do współpracy dziadków i rodziców jako asystentów nauczycieli w licznych – znowu! – grupach przedszkolnych i klasach szkolnych.

Potrzebne są pilnie konkretne, długofalowe, a nie jedynie wynikające z licznych już, co prawda, ale zwykle krótkich i niekontynuowanych projektów, propozycje dla ludzi w wieku 40+, wykorzystujące ich zapał, doświadczenie, chęć pomagania innym, a tym samym służące zagospodarowaniu wolnego czasu i zaspokoleniu potrzeby bycia komuś potrzebnym. Musimy o to zadbać, gdyż wzrasta liczba starszych aktywnych osób, które mogą zostać zaangażowane w działalność społeczną na rzecz innych, także starszych. To się opłaca również w sensie ekonomicznym – zajęcie się tymi osobami poprzez wykorzystanie ich zasobów to zwrotnie wzmacnianie ich aktywności i samodzielności, czyli sprzyjanie ich zdrowiu, co w dłuższej per-

spektywie oznacza mniejsze albo późniejsze nakłady na opiekę nad nimi.

To jest też obszar łączenia pokoleń – młodych ze starszymi. Jest w Polsce wiele organizacji pozarządowych, które realizują projekty wymiany czy współpracy międzypokoleniowej, ale nadal są to zjawiska incydentalne. Szczęście mają te osoby w wieku 40+, które mogą włączyć się w takie działania – widać jak rozkwitają, ile mają pomysłów, energii, jak chętnie uczą się różnych rzeczy i działają potem na rzecz innych. Przykładem jest tzw. cyfryzacja seniorów, czyli przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu, co umożliwi wykorzystywanie komputera jako narzędzia pracy czy relaksu, kontaktu z rodziną, znajomymi. Ktoś musi ich tylko w ten świat wprowadzić. I to jest dobry obszar zaangażowania młodzieży do przekazania nowych umiejętności rodzicom czy dziadkom.

AP: Z Pani wypowiedzi wynika, że edukacja trwa przez całe życie.

AIB: Chciałabym, aby wynikało głównie to, że uczenie się to jest coś przyjemnego, dlatego że jest przekraczaniem kolejnych barier, pokazywaniem sobie, że można, poznawaniem nowych narzędzi do realizacji swoich marzeń i planów. Jest to także czas kompensowania braków we wcześniejszej edukacji, np. w szkole czy na studiach wyższych. ▶

► *Dyskusja związana z obniżeniem wieku szkolnego i problem 6-latków w szkole jest dobrą okazją do podjęcia wspólnych działań mających na celu pomoc szkole w przygotowaniu się na przyjęcie małych uczniów. Co my – wszyscy razem i każdy z osobna – zrobiliśmy, aby szkoła była lepiej przygotowana do tej zmiany w systemie edukacji? Chodzi mi o zmianę mentalną, o przygotowania wewnątrz rodziny, o przygotowanie w szkole starszych uczniów na obecność w społeczności szkolnej młodszych kolegów i wreszcie o przygotowanie nauczycieli, którzy przecież też dość niespodziewanie znaleźli się w nowej i bardzo trudnej dla nich emocjonalnie sytuacji zawodowej.*

AP: Przed nami nowy rok szkolny. Czy chciałaby Pani przekazać jakieś życzenia dla uczniów, rodziców, nauczycieli i Czytelników TRENDÓW?

AIB: *Drodzy Państwo, nie dajcie się! Są Państwo mądrzy, mają – każdy jakiegoś – swoje do-*

bre zasoby i umiejętności, chociaż nie zawsze o tym wiedzą i nie wszyscy to widzą i doceniają. Każda trudna sytuacja pokazuje, że są Państwo kompetentni, potrafia sobie poradzić – sami lub z pomocą innych ludzi. Zachęcam do rozejrzenia się wokół i podjęcia współpracy, dzielenia się tym, co każdy ma dobrego. Proszę dawać, ale także brać od innych i aktywnie szukać pomocy w momentach trudnych. W każdej szkole, także w mojej uczelni, są ludzie niekompetentni, źle wykształceni, z niską kulturą osobistą, wykorzystujący cynicznie innych, pracujący „dla ZUS-u” i nierozumiejący, co to znaczy dobro wspólne, kierujący się tylko własnym interesem. Są, byli i będą. Ale nie skupiamy się na nich, szkoda naszej energii i czasu. Takich ludzi nie powinno być w systemie edukacji, po prostu. Traktujmy ich jako złe konieczne, może źródło wyzwania i tyle.

Nauczyciel to fantastyczny zawód, bycie nauczycielem trzyma nas w kondycji psychicznej i fizycznej przez długie lata. Jeśli tylko umie-

my w sobie tę pasję nauczycielską podsycać, pozwala naprawdę budować sens życia. Jeśli ktoś ma cierpieć, idąc do szkoły, to niech zmieni pracę, bo szkodzi i sobie, i innym.

Dyrektorów proszę, by dbali o swoich nauczycieli, bo to oni stanowią podstawę dobrego funkcjonowania szkoły. Dobra atmosfera stworzona przez dyrektora umożliwia realizację wspólnych celów i wykorzystanie zasobów tkwiących w uczniach, nauczycielach i rodzicach. Zadaniem dyrektora jest koordynowanie i przetwarzanie tych zasobów dla dobra dziecka.

Uczenie się to może być wielka przyjemność, a stwarzanie innym warunków do nauki, podsyłanie ich ciekawości i obserwowanie – czasami po latach – efektów swojej pracy jest jeszcze większą przyjemnością.

AP: Dziękuję za rozmowę i życzenia.

Ośrodek Rozwoju Edukacji honorowym patronem wydarzenia EDU TRENDY 2013 na Stadionie Narodowym w dniach 26–27 września

EDU TRENDY 2013 to branżowe spotkanie, dedykowane wszystkim zainteresowanym rozwojem edukacji, szukającym rozwiązań poprawiających jakość i efektywność nauczania. Nawiązują w swojej idei i założeniach do europejskich wydarzeń edukacyjnych, prezentujących trendy w nowoczesnej edukacji. Myśl przewodnia EDU TRENDÓW 2013 to UCZYMY SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE.

Wiek XXI jest wiekiem edukacji. Globalizacja gospodarek, rozwój technologiczny, procesy modernizacyjne, zmiany demograficzne i przekształcenia rynku pracy sprawiają, że każdy w ciągu swojego życia będzie musiał stawiać wielokrotnie czoła nowym wyzwaniom. To zaś stwarza konieczność uczenia się przez całe życie, rozwijania i uaktualniania posiadanych umiejętności, uzupełniania wiedzy, nabywania nowych kompetencji. Zmiany te wymagają nowego podejścia do procesu uczenia się oraz wymuszają dostosowania się formalnych systemów nauczania do realiów. To już się dzieje w naszej rzeczywistości. Kolejne etapy reformy oświatowej, Krajowe Ramy Kwalifikacji, ITC w szkole i na wyższych uczelniach, cyfryzacja zasobów wiedzy, rozwój pracowników organizowany przez działy HR czy bogata oferta szkolenio-

wa proponowana przez firmy i instytucje to tylko przykłady tych procesów.

Jak budować środowiska uczenia się? Jakie zadania stoją przed przedszkolem, szkołą, instytucjami kształcenia ustawicznego, wyższymi uczelniami, instytucjami gospodarczymi? Jak zabezpieczyć się przed zmianami demograficznymi na edukacyjnym rynku pracy? Jak przetrwać i rozwinąć się? Co łączy oświatę, szkolnictwo wyższe i rynek pracy? Odpowiedzi na te pytania będą poszukiwać uczestnicy targów, konferencji i warsztatów EDU TRENDY 2013.

Ośrodek Rozwoju Edukacji zaprasza na stoisko promocyjne, gdzie zaprezentujemy m.in. najnowszy numer czasopisma TRENDY oraz do wysłuchania dyskusji *Co dalej z cyfrową szkołą* (26 września w godz. 15.30–17.00), w której pojawią się następujące wątki i paneliści:

- Cyfrowa Szkoła – e-uczeń i e-szkoła: Janusz Krupa (Ministerstwo Edukacji Narodowej),
- Cyfrowa Szkoła – e-nauczyciel: Andrzej Jasiński (ORE),
- Cyfrowa Szkoła – e-podręczniki i Scholaris: Krzysztof Wojewodzik (ORE),

- Cyfryzacja polskiej szkoły na przykładzie Opolskiej eSzkoły: Lesław Tomczak (Dyrektor Regionalnego Centrum Rozwoju Edukacji w Opolu).

Cyfryzacja szkoły będzie także tematem wykładu światowej sławy eksperta w dziedzinie przyspieszonego uczenia się – Colina Rose – który podejmuje próbę odpowiedzi na dwa najważniejsze pytania dotyczące Cyfrowej Klasy: DLACZEGO oraz JAK ją wdrażać i realizować? Dzięki informacjom zamieszczonym w jego najnowszym raporcie dowiemy się m.in. jaki status mają obecnie narzędzia cyfrowe w szkołach na całym świecie, jak przedstawiają się wyniki badań nad ich skutecznością, jakie są najlepsze praktyki w tym zakresie, a przede wszystkim: jak wygląda optymalny proces wdrożenia projektu.

Specjalnym gościem EDU TRENDÓW (27 września, godz. 17.00) będzie profesor Philip Zimbardo z Uniwersytetu w Stanfordzie, autor słynnego Stanfordzkiego Eksperymentu Więziennego (Stanford Prison Experiment – SPE), opisywanego również jako „Efekt Lucyfera”.

Przyroda – jeden przedmiot, wiele możliwości

Wrzesień 2013 roku to kolejny etap wdrażania reformy systemu oświaty. Rozpoczynający się rok szkolny 2013/2014 przywita uczniów szkół ponadgimnazjalnych kończących się maturą, czyli liceów i techników, zupełnie nowymi przedmiotami uzupełniającymi – wśród nich jest przyroda. Zmiana ta budzi ciekawość, trochę niepokoi, a przede wszystkim rodzi wiele pytań. Spróbujmy poszukać odpowiedzi na niektóre z nich.

Po co przyroda?

Odpowiedź na to pytanie bez trudu odnajdujemy w podstawie programowej kształcenia ogólnego i komentarzach do niej: „(...) Zajęcia przyroda służą utrwalaniu postawy naukowej wobec świata przyrody, zaciekwianiu jego bogactwem i dostrzeganiu holistycznego charakteru nauk przyrodniczych. Treści nauczania wydobywają poszczególne wątki wiedzy przyrodniczej odnoszące się do ważnych zagadnień naszej cywilizacji” (MEN, 2009). Zadaniem obowiązkowej edukacji przyrodniczej jest zbudowanie bazy podstawowej wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie nauk przyrodniczych. Dzięki lekcjom przyrody uczniowie nadal będą rozwijali umiejętność rozumowania naukowego, przydatną we wszystkich obszarach życia.

Dla kogo przyroda?

Naukowe poznawanie i opisywanie świata oraz wyjaśnianie praw nim rządzących od-

bywa się od I etapu edukacyjnego (edukacja przyrodnicza), poprzez etapy II (przyroda) i III (fizyka, chemia, biologia, geografia), aż po etap IV (fizyka, chemia, biologia i geografia nauczane w zakresie podstawowym).

Gimnazjum i klasa I szkół ponadgimnazjalnych to czas, kiedy wszyscy uczniowie poznają nauki przyrodnicze (fizykę, chemię, biologię i geografę) jako odrębne dyscypliny naukowe. Wtedy także podejmują decyzje związane z dorosłym życiem – w najbliższej perspektywie to wybór przedmiotów ogólnokształcących realizowanych w zakresie rozszerzonym, w nieco dalszej – przedmiotów zdawanych na maturze, a w najdalszej – odnalezienie się w dorosłym świecie i odpowiedź na pytanie „Kontynuować naukę czy podjąć pracę?”.

Uczniowie, którzy po wakacyjnym wypożyczynku powrócą we wrześniu w szkolne ławy, pierwszą z tych decyzji mają już za

sobą: zdecydowali, ilu i jakich przedmiotów będą uczyli się w zakresie rozszerzonym przez kolejne dwa lata. Ci, którzy nie będą kontynuowali nauki żadnego z przedmiotów przyrodniczych, zaczną obowiązkowo uczestniczyć w lekcjach przyrody. Można zatem przyjąć, że zainteresowania uczniów realizujących ten przedmiot uzupełniający będą należały do obszaru nauk innych niż przyrodnicze, np. humanistycznych, społecznych czy artystycznych.

Co odróżnia przyrodę od innych przedmiotów?

Podstawa programowa przyrody różni się od znanej środowisku nauczycielskiemu podstawy programowej innych przedmiotów nauczanych w szkole. Najważniejsze różnice wymieniam poniżej.

1. Wątkowy układ treści – zakres treści przeznaczonych do realizacji został podzielony na wątki przedmiotowe i tematyczne oraz ▶



- ▶ możliwe do wprowadzenia wątki autor-
skie:
 - wątek przedmiotowy (kolumna w tabeli zamieszczonej w podstawie programowej, jeden pełny dział A, B lub C) to zbiór zagadnień przedstawianych z punktu widzenia danej dyscypliny naukowej; odpowiedź na pytanie „W jaki sposób nauki przyrodnicze (fizyka lub chemia, lub biologia, lub geografia) wykorzystują metodę naukową w poznawaniu danego zagadnienia?”;
 - wątek tematyczny (wiersz w tabeli zamieszczonej w podstawie programowej) to interdyscyplinarne przedstawienie danego zagadnienia z uwzględnieniem stanowiska naukowego wszystkich czterech przedmiotów przyrodniczych; odpowiedź na pytanie „Jak dane zagadnienie (temat, problem) są wyjaśniane, rozwiązywane z użyciem metody naukowej przez fizykę i chemię, i biologię, i geografę?”;
 - wątek autorski to interesujące zagadnienie naukowe (obszar tematyczny) nieujęte w podstawie programowej, opracowane przez nauczyciela/zespół nauczycieli przedmiotów przyrodniczych.

2. Swoboda wyboru nauczanych treści – jedynie wymagania formalne, którym podlega realizacja przyrody – to obowiązek zrealizowania przez uczniów minimum

czterech wątków, na co szkoła musi przeznaczyć co najmniej 120 godzin w ciągu dwóch lat nauki. W zakresie wyboru (wątki przedmiotowe, tematyczne lub ich kombinacja) lub opracowania (wątki autorskie) realizowanych treści inicjatywa została w pełni oddana nauczycielom. Wszystkie zagadnienia i tematy znajdujące się w podstawie programowej mają charakter przykładowy, dlatego mogą – a nawet powinny – być modyfikowane czy tworzone przez nauczyciela. Należy jednak zawsze mieć na uwadze fakt, że realizowane treści powinny być poszerzeniem (a nie pogłębieniem!) treści z zakresu przedmiotów przyrodniczych i umożliwić realizację wymagania ogólnego przyrody, a mianowicie „Rozumienie metody naukowej, polegającej na stawianiu hipotez i ich weryfikowaniu za pomocą obserwacji i eksperymentów”.

3. Interdyscyplinarność – podstawowym założeniem przyrody jest jej interdyscyplinarność, która w zasadzie występuje w nieznacznym stopniu w realizacji innych przedmiotów ogólnokształcących. Interdyscyplinarne ujęcie poszczególnych tematów (wątki tematyczne) stwarza okazję do kształtowania u uczniów umiejętności holistycznego i nieschematycznego myślenia. Dlatego zalecanym modelem

organizacyjnym jest powierzenie realizacji przyrody zespołowi nauczycieli przedmiotów przyrodniczych.

Jak zorganizować nauczanie przyrody?

Z zapisów, które odnajdujemy w podstawie programowej i komentarzach do niej, jednoznacznie wynika, że przyroda jest przedmiotem interdyscyplinarnym, a więc jej organizacja w szkole powinna zapewniać rzeczywistą interdyscyplinarność nauczania przyrody: „(...) Zajęcia powinny mieć charakter interdyscyplinarny, a poszczególne wątki mogą być realizowane przez nauczycieli różnych specjalności (fizyka, chemia, biologia, geografia). Zajęcia powinny być prowadzone z wykorzystaniem bogatego zaplecza doświadczalnego w zakresie każdej ze składowych dziedzin nauki” (MEN, 2009).

Dla uczniów najkorzystniejszy byłby udział w zajęciach prowadzonych przez nauczycieli wszystkich przedmiotów przyrodniczych. Jednak żaden dokument prawa oświatowego nie zobowiązuje dyrektora szkoły do przyjęcia takiego modelu. W rozporządzeniu MEN regulującym te kwestie znajduje się następujący zapis: „(...) Kwalifikacje do nauczania przyrody jako przedmiotu uzupełniającego w szkołach ponadgimnazjalnych posiada również osoba, która ma ▶

Program edukacyjny GODO na rok szkolny 2013/2014

GODO zaprasza szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne oraz placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli do udziału w IV edycji Ogólnopolskiego Programu Edukacyjnego „Twoje dane – twoja sprawa. Skuteczna ochrona danych osobowych. Inicjatywa edukacyjna skierowana do uczniów i nauczycieli”. Jego celem jest podnoszenie wiedzy dotyczącej ochrony danych osobowych i prawa do prywatności – zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów. Szkołom oraz placówkom doskonalenia nauczycieli, które zgłoszą się do uczestnictwa w tym przedsięwzięciu, GODO zapewnia materiały edukacyjne i specjalistyczne szkolenia.

Program realizowany jest pod honorowym patronatem Minister Edukacji Narodowej oraz Rzecznika Praw Dziecka od roku 2009. Szczegółowe informacje, formularz zgłoszenia oraz regulamin IV edycji programu znajduje się na stronie internetowej [Generalnego Inspektora Ochrony Danych Osobowych](#). Zgłoszenia będą przyjmowane do 1 października 2013 r. Zapraszamy do udziału w programie!

► kwalifikacje do nauczania biologii, geografii, fizyki lub chemii, określone w § 2 ust. 1. Zajęcia z tego przedmiotu uzupełniającego mogą być również prowadzone przez zespół dwóch lub więcej osób posiadających kwalifikacje do nauczania biologii, fizyki, geografii lub chemii” (MEN, 2012).

Kluczowe słowo tego zapisu – „mogą” – daje dyrektorom swobodę interpretacyjną dotyczącą liczby nauczycieli realizujących przyrodę, dlatego szkołom umożliwia się pracę według różnych modeli organizacyjnych związanych głównie z:

- liczbą nauczycieli prowadzących zajęcia w danej grupie uczniów,
- podziałem godzin pomiędzy nauczycieli (w przypadku, gdy przedmiot będzie realizował zespół nauczycieli),
- siatką godzin (zajęcia realizowane cyklicznie przez jeden rok lub dwa lata nauki, rozłożone równoległe lub zblokowane).

Każde rozwiązanie organizacyjne przyjęte przez szkołę będzie miało swoje zalety i na pewno nie będzie pozbawione wad. Analiza wszystkich możliwości została przedstawiona w poradniku ORE (por. Lipop, Poziomek, Spalik, 2013). Dla szkoły, a przede wszystkim dla uczniów, ważne jest, aby tych pierwszych było zdecydowanie więcej niż drugich. Niezależnie od wypracowanego i przyjętego

przez szkołę modelu organizacyjnego realizacji przyrody powinna:

- zapewnić realizację celu głównego przyrody, jakim jest rozumienie i stosowanie w praktyce metody naukowej;
- kształtować u uczniów badawcze podejście do rzeczywistości (twórcze, dynamiczne, krytyczne);
- umożliwić pracę metodą laboratoryjną i problemową, w szczególności metodą projektu (por. Mikina, Zajac, 2012);
- stworzyć warunki ścisłej i twórczej współpracy nauczycieli i uczniów;
- promować samodzielność myślenia i kreatywność (tak uczniów, jak i nauczycieli).

Jakie możliwości stwarza przyroda?

Przyroda to zupełnie nowa jakość w polskiej szkole. Jako przedmiot szkolny posiada cechy, które dobrze wykorzystane przez nauczycieli mogą i powinny stanowić o jej znaczeniu w kształtowaniu u uczniów pożądaných kompetencji ponadprzedmiotowych, przydatnych zarówno w karierze edukacyjnej, jak i zawodowej, życiowej. Główne założenie realizacji przyrody – interdyscyplinarność – stwarza okazję do kształtowania umiejętności holistycznego i nieschematycznego myślenia. Zalecana realizacja przedmiotu przez zespół nauczycieli przedmiotów przyrodniczych umożliwia wieloaspektowe

omawianie poszczególnych zagadnień. Uczniowie mają okazję poznania danego zagadnienia z perspektywy różnych dziedzin naukowych. Dzięki temu kształtują umiejętność holistycznego podejścia do omawianych zagadnień.

Znaczna swoboda szkoły w zakresie realizowanych treści pozwala na oddanie inicjatywy nauczycielom oraz, w pewnym zakresie, także i uczniom. Uczniowie, którzy wspólnie z nauczycielem będą zajmowali się interesującymi ich obszarami naukowymi, mogą doświadczyć radości uczenia się. Taki stan sprzyja odnajdywaniu wewnętrznej motywacji do działania.

Prowadzenie zajęć w oparciu o metodę projektu, laboratoryjną lub inne, wykorzystujące model pracy w małych grupach zadaniowych, kształtuje u uczniów kompetencje społeczne, bez których odnalezienie się w życiu zawodowym jest bardzo trudne. Należą do nich umiejętność współpracy w grupie, pełnienie w zespole różnych ról (w zależności od potrzeb i własnych możliwości, np. lider zespołu, strażnik czasu, redaktor językowy, grafik itp.), planowanie i organizowanie czasu, terminowość wykonywania zadań i odpowiedzialność za ich jakość. Uczniowie, którzy zdecydują się na działanie, mają okazję odnieść sukces, a jednocześnie doświadczyć



Podstawa programowa online

Na stronie internetowej MEN dostępna jest [podstawa programowa](#) wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach (tom 1 – Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, tom 2 – Język polski, tom 3 – Języki obce, tom 4 – Edukacja historyczna i obywatelska, tom 5 – Edukacja przyrodnicza, tom 6 – Edukacja matematyczna i techniczna, tom 7 – Edukacja artystyczna, tom 8 – Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa).

▶ różnych jego uwarunkowań, np. odpowiedzialności za jakość wykonanego zadania, związku między jakością wykonanej pracy a jej oceną, znaczenia samodzielności i kreatywności w zdobywaniu wiedzy i umiejętności czy wykonywaniu zadań itp.

Sprzymierzeńcem nauczycieli i uczniów jest status prawny przyrody jako przedmiotu nieobjętego egzaminem zewnętrznym oraz brak presji czasu. Odpowiednia liczba godzin, które można poświęcić na głębszą analizę poszczególnych zagadnień, sprzyja kształtowaniu u uczniów umiejętności racjonalnego rozumowania i argumentowania, krytycznej analizy materiałów źródłowych (przede wszystkim pochodzących z mediów, w szczególności z prasy i internetu), wnioskowania i dyskusowania. Dzięki tym czynnikom dobrze prowadzone lekcje przyrody mogą stać się dla uczniów swoistą kuźnią talentów, „trampoliną, z której można odbić się w magiczny świat geniuszu” (Filip Mukerjea).

Czy przyroda może motywować do pracy?

Nauczyciele należą do tej grupy zawodowej, która jest narażona na wypalenie zawodowe. Dlatego warto, w każdej możliwej sytuacji osobistej i zawodowej, wykorzystywać czynniki ochronne, zapobiegające wystą-

pieniu syndromu wypalenia zawodowego. Jednym z nich jest odkrywanie i eksplorowanie własnego terytorium wpływu (Łęcka, Szczęsna-Witkowska, 2009).

Brak jednego, narzuconego odgórnie modelu organizacji nauczania przyrody stwarza nauczycielom wiele możliwości osobistego rozwoju. Nauczyciel (zespół nauczycieli), poruszając się w wyznaczonym obszarze godzinowym (łącznie co najmniej 120 godzin w ciągu IV etapu edukacyjnego), ma swobodę wyboru realizowanych treści. Nauczyciele, którzy z różnych względów chcieliby realizować zagadnienia nieujęte w podstawie programowej, mogą opracować wątek autorski (jeden lub więcej). Ci, którzy zechcą skorzystać z tej możliwości, będą mieć poczucie wpływu na szkolną rzeczywistość, w większym stopniu identyfikować się z instytucją, której są częścią, i czuć się twórcami sytuacji dydaktycznych, w których uczestniczą.

Nauczyciele mający możliwość twórczego wpływu na przebieg swojej kariery zawodowej zdecydowanie rzadziej popadają w rutynę czy doświadczają symptomów wypalenia zawodowego, co nie pozostaje bez wpływu na ich relacje z uczniami i współpracownikami. Nie bez znaczenia dla efektów dydaktycznych i edukacyjnych wydaje się biologiczny mechanizm funkcjonowania

systemów lustrzanych w naszych mózgach (Kaczmarzyk, 2012).

Okazuje się, że równie ważne jak to, co mówi nauczyciel, jest to, w jaki sposób to robi. Jeśli jego postawa, gesty i brzmienie głosu zdradzają zaangażowanie, neurony lustrzane uczniów mogą wzbudzać analogiczne stany w ich mózgach. Z pewnością trudno odmówić zaangażowania nauczycielowi realizującemu autorski wątek czy program nauczania.

Pozytywnie zmotywowany i zaangażowany nauczyciel to duża szansa na pracę ze zmotywowanymi i zaangażowanymi uczniami. Kontakt z takimi uczniami daje nauczycielowi satysfakcję z pracy i na ogół zachęca do starań, żeby uczyć jeszcze lepiej. Tę zależność dobrze oddają słowa Glenna Domana – „Motywacja jest produktem sukcesu”.

W zasadzie każde autorskie rozwiązanie związane z przyrodą (programowe, metodyczne czy organizacyjne) może być przedmiotem innowacji pedagogicznych (por. MEN, 2002; Kotarba-Kańczugowska, 2009). Opracowanie i wdrożenie innowacji pedagogicznych zawsze jest źródłem osobistej satysfakcji, co niewątpliwie przekłada się na motywację do pracy. Przy okazji, zgodnie z definicją innowacji, jest nowatorskie, ▶

▶ a więc może zaciekawiać uczniów i inspirować do pracy. Zmotywowany i chętny do nauki uczeń? To jest możliwe!

Gdzie szukać inspiracji?

Każdy nauczyciel realizujący – indywidualnie czy w zespole – zajęcia z przyrody przede wszystkim powinien uważnie przeczytać podstawę programową (preambułę, podstawę programową z przedmiotów przyrodniczych dla III i IV etapu edukacyjnego w zakresie podstawowym i rozszerzonym, zalecane warunki i sposób realizacji oraz komentarz do podstawy programowej z przyrody). Kolejnym krokiem powinna być wymiana poglądów pomiędzy nauczycielami przedmiotów przyrodniczych w danej szkole, a jeśli to tylko możliwe, to także

z nauczycielami innych szkół (np. podczas spotkań organizowanych przez doradcę metodycznego). Warto się upewnić, czy dobrze rozumiemy ideę przedmiotu przyroda, czy znamy i umiemy stosować w praktyce metodę naukową, czy potrafimy pracować metodą projektu. Pomocne informacje można znaleźć m.in. w publikacjach zawartych w bibliografii.

Kolejny krok to odpowiedź na pytanie, czy realizować propozycje tematyczne zawarte w podstawie programowej, czy zagadnienia autorskie. W obu przypadkach będzie potrzebny program nauczania – można skorzystać z opublikowanych wzorów, dokonać ich analizy i zmodyfikować stosownie do potrzeb. Modelowe programy nauczania

przyrody znajdują się na stronie internetowej [Ośrodka Rozwoju Edukacji](#). Nauczyciele, którzy zdecydują się opracować własny program nauczania, znajdą wsparcie w postaci różnych poradników (por. Kosyra-Cieślak, 2012; ORE, b.r.).

Zachęcam do przyjrzenia się przedmiotowi uzupełniającemu przyroda jako ofercie wielu możliwości dla szkoły, nauczycieli i uczniów. Tym, którzy już je dostrzegli, ale jeszcze wahają się, czy z nich skorzystać, dedykuję słowa Edwarda E. Hale'a – „Nie bój się porażek. Żałuj szans, które tracisz, jeśli nie próbujesz”.

Grażyna Skirmuntt

Bibliografia

Kaczmarzyk M., (2012), *Zielony mem*, Mikołów: Śląski Ogród Botaniczny. | Kosyra-Cieślak T. (red.), (2012), *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji (także w wersji elektronicznej, dostęp dn. 19.07.2013). | Kotarba-Kańczugowska M., (2009), *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. | Lipop J., Poziomek U., Spolik K., (2013), *Realizacja przedmiotu przyroda – poradnik dla dyrektorów i nauczycieli*, Warszawa: Pracownia Przedmiotów Przyrodniczych Instytutu Badań Edukacyjnych (dostęp dn. 19.07.2013). | Łęcka B., Szczęsna-Witkowska K., (2009), *Zasady zapobiegania wypaleniu zawodowemu*, (dostęp dn. 19.07.2013). | MEN, (2002), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki* (Dz.U. 2002 nr 56, poz. 506, z późn. zm.). | MEN, (2009), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości, po zdaniu egzaminu maturalnego. Załącznik 4 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17). | MEN, (2012), *Rozporządzenie MEN zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli z 17 kwietnia 2012 r.* (Dz.U. 2012 nr 0, poz. ▶



Grażyna Skirmuntt

Absolwentka Wydziału Biologii i Ochrony Środowiska Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Od 2001 r. doradca metodyczny w zakresie biologii i przedmiotów pokrewnych w Zabrzcu.

Jej placówka macierzysta to Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 12 w Zabrzcu (obejmujący gimnazjum i liceum ogólnokształcące), w którym uczy biologii i wychowania do życia w rodzinie. Biologia i problematyka nauczania–uczenia się to jej dwie życiowe i zawodowe pasje.

Autorka i współautorka programów nauczania (w tym trzech programów modelowych nagrodzonych we wszystkich trzech edycjach konkursu organizowanego przez ORE), innowacji pedagogicznych, podręczników, materiałów dydaktycznych dla uczniów i nauczycieli. Uczestniczyła w pracach grupy ekspertów opracowujących nową podstawę programową z biologii i komentarze do niej.

Prywatnie szczęśliwa żona, mama dorosłego syna, opiekunka dwóch małych wieloraszowych suczek i kota dachowca.

- 426. | Mikina A., Zając B., (2012), *Metoda projektów nie tylko w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów szkół*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji (także w wersji online, dostęp dn. 19.07.2013). | ORE, (b.r.), *Szkolne programy nauczania*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji (dostęp dn. 19.07.2013). | Poziomek U., (b.r.), *Przyroda – nowy przedmiot, nowy styl nauczania*, Warszawa: Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (dostęp dn. 19.07.2013).

Jak będzie wyglądał e-podręcznik?

E-podręczniki w naukach przyrodniczych

Współczesna dydaktyka nauk przyrodniczych opiera się na rozwijaniu aktywności poznawczej ucznia. Rolą nauczyciela jest kierowanie procesem nauczania w taki sposób, aby uczniowie mieli okazję przyjąć postawę obserwatora, badacza oraz odkrywcy zjawisk przyrodniczych. Jak to zrobić, kiedy nie zawsze mamy pełne laboratorium przyrodnicze w swoich klasach?

Rozwiązaniem są e-podręczniki zawierające multimedialne zasoby edukacyjne dostosowane do wieku i percepcji uczniów. Znalazły się wśród nich ciekawe filmy, olśniewające ilustracje, interaktywne mapy, nowoczesne modele 3D, atrakcyjne animacje i symulacje, interesujące pokazy slajdów oraz interaktywne ćwiczenia. Przygotowane przez zespół wybitnych autorów są źródłem rzetelnej informacji podanej w niezwykle

przystępny sposób. Zasoby te na pewno ułatwią zainteresowanie uczniów naukami przyrodniczymi i uatrakcyjnią każdą lekcję.

Filmy umożliwią przyspieszone odtworzenie przebiegu doświadczenia trwającego w rzeczywistości nawet kilka dni. Pozwolą na zapoznanie uczniów z zalecanymi doświadczeniami, zwłaszcza tymi, których przeprowadzenie byłoby trudne lub niemożliwe w słabo wyposażonej pracowni szkolnej. Filmy są również doskonałym sposobem na podróżowanie po świecie bez wychodzenia z domu. Poznawanie geografii ułatwią z pewnością interaktywne mapy opracowane na podstawie najaktualniejszych danych. Natomiast dynamiczne animacje nie tylko doskonale zilustrują skomplikowane i długotrwałe procesy geologiczne, lecz także pozwolą zobrazować zasady funkcyjono-

wania ciała człowieka. Wiele z nich zostało wykonanych w technologii 3D. Technika ta pozwala przyrzeć się z bliska elementom budowy organizmów, jak również poznać złożone zjawiska przyrodnicze.

W procesie kształcenia niezwykle istotne jest również nauczanie problemowe, czyli stawianie pytań „dlaczego?“, „jak?“, „co się stanie?“. W poszukiwaniu odpowiedzi niezwykle pomocne są tutaj symulacje, które dzięki możliwości zmiany warunków zachodzenia danego procesu ułatwią zrozumienie reguł obowiązujących w świecie przyrody. W nauczaniu i uczeniu się chemii pomoże multimedialny układ okresowy. To nowoczesne narzędzie na pewno ułatwi ćwiczenie umiejętności odczytywania danych z układu okresowego oraz odpowiednio zilustruje właściwości wybranych pierwiastków, ►



▶ a dzięki aktualizacjom zapewni stały dostęp do najnowszych odkryć naukowych. Interaktywne ilustracje i schematy pozwolą na nauczanie poprzez działanie. Znajdujące się w e-podręcznikach ilustracje, schematy, wykresy, mapy i fotografie można powiększać do dowolnych rozmiarów. Stanowi to duże ułatwienie dla osób niedowidzących. W przypadku e-podręczników użytkownik może powiększyć ilustrację do takiego rozmiaru, który spełni jego oczekiwania.

E-podręczniki to nie tylko opracowanie ponad 1000 zagadnień z przyrody, biolo-

gii, geografii, chemii, fizyki i edukacji dla bezpieczeństwa uporządkowanych tematycznie według nowej podstawy programowej i zintegrowanych ze słownikiem ważnych terminów, lecz także interaktywne gry edukacyjne i różnorodne ćwiczenia sprawdzające. E-podręczniki to również bogaty pakiet pomocy dydaktycznych oraz dokumentacji nauczyciela w wersji do edycji. Materiały, takie jak nowa podstawa programowa, program nauczania, rozkład materiału, scenariusze lekcji, karty pracy, instrukcje doświadczeń i obserwacji, testy oraz sprawdziany, znajdują się w jednym miejscu

na platformie edukacyjnej. W ten sposób nauczyciel ma zapewniony stały i łatwy dostęp do nich. Może z nich korzystać zarówno online, jak i offline.

Reasumując, dzięki e-podręcznikom lekcje w polskich szkołach mają szansę stać się ciekawsze i nowocześniejsze, a nauczyciel zyska komfort pracy.

Opracowała: Michalina Tomaszewska
ekspert ds. e-podręczników przyrodniczych

E-podręcznik do matematyki

Struktura e-podręcznika do matematyki zostanie podzielona na działy, a w obrębie działów na mniejsze moduły odpowiadające jednym, dwóm lub trzem jednostkom lekcyjnym. Ułatwi to zdecydowanie organizację pracy oraz planowanie realizacji materiału nauczania. Każdy moduł w części wprowadzającej będzie zawierał wiele przykładów i interaktywnych ćwiczeń z informacją zwrotną na temat poprawności wykonania zadania.

Autorzy, wprowadzając nowe zagadnienia, korzystają z metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez ucznia – uczenia się

przez odkrywanie. Czynniki te motywują go do samodzielnej pracy, twórczego myślenia, a także pozwalają nieobecnemu uczniowi przeanalizować nowe zagadnienia, które nauczyciel realizował na lekcji. E-podręcznik przejął również rolę zbioru zadań, stąd w każdym module znajdziemy dużą bazę zadań tematycznie dopasowanych do aktualnie realizowanych treści. Poza stałą bazą zadań znajdziemy tu zadania z generowanymi dynamicznie współczynnikami, które mogą być inne dla każdego ucznia. Zastosowanie takiego rozwiązania mobilizuje uczniów do pracy.

W e-podręczniku znajdziemy liczne elementy interaktywne, które z jednej strony mają ułatwić nauczycielowi pracę i usprawnić przebieg lekcji, a z drugiej wprowadzić różnorodność, pomóc uczniom zrozumieć pojęcia matematyczne oraz zainteresować ich matematyką. Stosownie do aktualnej tematyki znajdziemy gotowe aplety obrazujące pojęcia matematyczne (np. symetrie względem prostej, symetrie względem punktu, przesunięcia wykresów), jak również bardziej złożone programy, np. do rysowania wykresów funkcji czy konstrukcji geometrycznych. ▶



► Integralną częścią e-podręczników do matematyki jest bogata obudowa dydaktyczna: program nauczania, e-testy, e-klasówki, e-diagnozy, generatory zadań.

Są to doskonałe narzędzia do powtórek, sprawdzania opanowanych przez uczniów

umiejętności, do ewaluacji pracy oraz indywidualizacji nauczania.

Na szczególną uwagę zasługuje generator zadań. Program ten umożliwia generowanie tego samego zadania z różnymi współczynnikami. Daje nam to możliwość układania

sprawdzianów na różnym poziomie oraz w kilku wersjach, z możliwością późniejszego wydruku.

Opracował: Adam Makowski,
wicedyrektor gimnazjum i liceum
akademickiego w Toruniu

E-podręczniki do języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie

„Efekt, którego oczekujemy od technologii, to wsparcie w przygotowaniu angażującego emocje nauczania oraz spersonalizowane nauczanie, które jednocześnie uczy myślenia i uczenia się, tworzy samodzielnych uczniów i może zapewnić zróżnicowaną formę podania materiału”

Colin Rose

Badania dowodzą, że uczenie się i poznanie świata z różnorodnych źródeł uruchamia inne obszary mózgu. Uczenie się i aktywne poznanie świata uzupełniają się. Dzięki temu nauka jest atrakcyjniejsza, ale i bardziej skuteczna. Umożliwia to stosowanie, obok tradycyjnego sposobu nauczania, nowoczesnych technologii. Otwarcie na nie w szkole jest potrzebą współczesnych czasów, gdyż dla uczniów to zupełnie naturalny i prosty sposób zdobywania informacji.

Jeśli więc chcemy zaangażować uczniów w tworzenie i współdzielenie się wiedzą, zaproponujmy im – obok tradycyjnych podręczników – e-podręczniki pozwalające rozwijać wyobraźnię i kreatywność. Mogą one spełniać różne funkcje: od prezentowania treści do interaktywnej pracy na lekcji. Nauczyciel w każdej chwili może wzbogacić wykład o materiały multimedialne: filmy, animacje, nagrania muzyczne, pokazy slajdów i zdjęcia. Może również powiększyć wybraną część strony widoczną na ekranie. Na lekcjach języka polskiego można odtworzyć fragment omawianej lektury szkolnej, sztuki teatralnej czy wywiadu z osobowością kultury, literatury, sztuki lub posłuchać koncertu.

Na lekcji historii i wiedzy o społeczeństwie niezbędna okaże się wizualizacja zmian terytorialnych wskazanego wydarzenia w cza-

sie. Będzie to możliwe dzięki interaktywnym i animowanym mapom historycznym lub współczesnym. Uczeń może wybierać na linii czasu daty, które są mu potrzebne (np. dotyczące procesu integracji Unii Europejskiej) i śledzić zmiany terytorialne na mapie, co umożliwiają dołączone aplikacje. Przedstawienie przebiegu bitwy również staje się ciekawsze i łatwiejsze dzięki interaktywnym planom bitew.

Uczniowie z pewnością będą zainteresowani animowanymi, zrekonstruowanymi w grafice 3D modelami, np. średniowiecznego zamku czy dworku szlacheckiego. Dzięki tej technice będziemy mogli odbyć wirtualną podróż w czasie. Pozwala ona również zapoznać się z funkcjonowaniem np. pierwszej lokomotywy czy maszyny parowej. Uczeń może w każdej chwili skorzystać ze słownicz-



► ków z niezbędnymi definicjami oraz biogramami władców, wodzów, sławnych postaci, poetów, pisarzy, polityków.

Oprócz możliwości przekazywania treści e-podręcznik jest wyposażony również w opcję interaktywnych ćwiczeń, zadań, gier dydaktycznych. Ćwiczenia interaktywne, a zwłaszcza gry, pozwolą uczniom na zastosowanie oraz utrwalenie wiadomości zdobytych na lekcjach w praktycznych sytuacjach

oraz określenie stopnia własnej wiedzy. Ważną funkcją jest zaktywizowanie wszystkich uczniów, których działania są wyznaczone i kontrolowane przez reguły gry, dodatkowo kształcą umiejętności pracy w grupie. Nauczyciel będzie mógł diagnozować i raportować postępy uczniów na bieżąco.

Krótko mówiąc, e-podręcznik gromadzi w jednym miejscu materiały dydaktyczne potrzebne do prowadzenia i ewaluacji zajęć.

Podnosi ich wartość dydaktyczną oraz czyni je atrakcyjniejszymi niż kiedykolwiek wcześniej. A dzięki różnorodności multimediów i wzrokowcy, i słuchowcy, i kinestetycy mogą skorzystać z przekazywanej wiedzy w optymalny dla siebie sposób.

Opracowała: Barbara Giża
ekspert ds. e-podręczników humanistycznych

Mapa Otwartych Zasobów Edukacyjnych

Karolina Grodecka, Kamil Śliwowski (oprac.)
Warszawa: ORE, 2013

Wydział Otwartych Zasobów Edukacyjnych ORE prezentuje raport *Mapa Otwartych Zasobów Edukacyjnych*.

W raporcie można znaleźć m.in. takie informacje:

- Czym są Otwarte Zasoby Edukacyjne?
- Jakiego rodzaju licencji Creative Commons i jak je stosować?

- Jakiego rodzaju wartościowe zasoby dla edukacji są dostępne w sieci?
- Jak wyszukiwać zasoby multimedialne na otwartych licencjach?
- Jak publikować OZE, np. w e-podręcznikach?

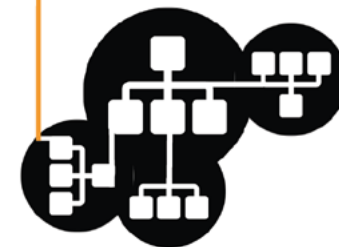
Mapa Otwartych Zasobów Edukacyjnych jest nie tylko raportem stanu obecnego. Jest

także przewodnikiem dla osób zainteresowanych tworzeniem zasobów edukacyjnych.

[Publikacja do pobrania](#)



Mapa
Otwartych
Zasobów
Edukacyjnych



Historia i społeczeństwo w szkole ponadgimnazjalnej – trudności organizacyjne

Historia i społeczeństwo – z tą nazwą od kilku lat był kojarzony przedmiot, którego uczyliśmy w szkole podstawowej. Z założenia: połączenie dawnej historii i wiedzy o społeczeństwie. Czy pomysł okazał się udany, to oczywiście temat do dłuższej dyskusji. W tym artykule zajmę się zupełnie innym problemem. W roku szkolnym 2013/2014 historia i społeczeństwo pojawi się jako przedmiot, który będzie obowiązywał w szkołach ponadgimnazjalnych (licea i technika).

Poza wspólną nazwą i ogólną tematyką przedmiot ten ma niewiele wspólnego ze swoim odpowiednikiem ze szkoły podstawowej. Nie można więc wykorzystywać sprawdzonych wzorów organizacyjnych. W dodatku sam pomysł na modułową konstrukcję przedmiotu jest dość skomplikowany¹, a wprowadzane do projektu zmiany utrudniły organizację zajęć. W toku dyskusji nad przedmiotem MEN wskazało *Ojczysty Panteon i ojczyste spory* jako obowiązkowy wątek tematyczny. Spowodowało to utrudnienie wyboru samych epok (czyli pracy

chronologicznej), co oznacza, że przynajmniej jedna część zajęć musi być realizowana problemowo.

Obserwując dotychczasowe prace nad programami i podręcznikami, można zauważyć, że większość z nich podąża drogą problemową. Wymaga to zmian w dotychczasowych przyzwyczajeniach nauczycieli. Dlatego dyrektor szkoły i nauczyciel (lub nauczyciele) nowego przedmiotu stają wobec wielu pytań dotyczących szczegółów startu nowego przedmiotu.

Najważniejszy problem – wybór

Najbardziej widocznym problemem jest modułowa konstrukcja przedmiotu. Składa się on z dziewięciu wątków problemowych, z których można wybrać trzy (jeden – *Ojczysty Panteon i ojczyste spory* – jest obowiązkowy). Zamiast wątku problemowego można wybrać też epokę (epok do wyboru jest pięć). Możliwych kombinacji pojawia się więc sporo. Wprowadzenie *Ojczystego Panteonu* jako obowiązkowego wątku zmieniło wiele. Nauczyciele historii raczej przygotowywali się do wyboru epok – układ chronologiczny jest

¹Założenia realizacji przedmiotu zostały omówione w następujących pozycjach: ogólnie – MEN, (2011), [Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia](#), Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 67 i nast. (także w wersji online, dostęp dn. 7.08.2013) i szczegółowo – m.in. Szymanowski G., (2013), [Korzenie nowoczesności](#); Panimasz K.S., (2013), [Przeszłość dla przyszłości](#); Żuchowski Z., (2013), [Region, Polska, Europa, świat](#), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji – wszystkie dostępne w [Bibliotece Cyfrowej ORE](#) (dostęp dn. 7.08.2013).



▶ po prostu łatwiejszy w realizacji. Teraz jednak, niemal automatycznie, narzuca im się układ problemowy (czyli pracę z kolejnymi wątkami). Z konstrukcji przedmiotu wynika zatem problem wyboru.

Kto dokonuje wyboru?

Podstawa programowa wskazuje tu nauczyciela, który konsultuje się z uczniami i rodzicami. Etapy podejmowania decyzji co do wyboru wątków czy epok powinny wyglądać następująco:

1. Nauczyciel dokonuje wyboru wątku (zawsze powinien ustalić szczegóły najpierw z dyrektorem, czasem przedyskutować swoją propozycję z innymi nauczycielami, jeśli będzie potrzebnych kilku prowadzących).
2. Nauczyciel rozmawia na ten temat z uczniami i przekazuje im swoje propozycje.
3. Nauczyciel ostatecznie konsultuje swój wybór z rodzicami uczniów, np. podczas zebrania.

Podczas wyboru nauczyciel powinien wziąć pod uwagę następujące czynniki:

- potrzeby uczniów i środowiska,

- wyposażenie szkoły,
- dostępność na rynku stosownych podręczników, pomocy itp.,
- związek wątku z historią lokalną,
- własne przygotowanie merytoryczne.

Jakie wątki (lub epoki) wybrać?

To zależy od przyjętej procedury. W pierwszych dwóch latach funkcjonowania przedmiotu w szkole ogromne znaczenie będzie miała po prostu dostępność podręczników i programów. O ile z programami nie ma większego kłopotu², o tyle cykl powstawania podręczników stawia nauczyciela wobec dużego wyzwania. W końcu lipca 2013 r. zatwierdzone przez ministerstwo były tylko dwa podręczniki, obydwie przeznaczone do obowiązkowego *Ojczystego Panteonu*. Narzuca to rozpoczęcie realizacji w roku 2013/2014 właśnie od tego wątku, a to raczej nie najlepsze rozwiązanie.

W następnych latach wskazane byłoby przesunięcie jego realizacji na pierwsze półrocze III klasy. Powodów wprowadzenia tego wątku dopiero w klasie III jest kilka – pierwszym i najważniejszym jest jego objętość (oce-

niana zależnie od programu, ale zwykle na 35–50 godzin!). Pozwoli wypełnić niemal cały rok pracy, jeżeli ten jest skrócony przez egzamin maturalny. W klasie maturalnej uczniowie będą się więc uczyć w praktyce jednego wątku, co sprzyja koncentracji na przedmiotach maturalnych. Drugim powodem, dla którego realizacja *Ojczystego Panteonu* powinna przebiegać w ostatniej programowo klasie, jest jego znaczenie wychowawcze i społeczne. To ten wątek daje najlepsze przygotowanie przyszłemu obywatelowi naszego kraju, wskazując na ciąg historycznej tradycji. Trzecim argumentem jest jego charakter powtórzeniowy i podsumowujący materiał z historii, języka polskiego, tradycji literackiej... Takie powtórzenie znacznie ułatwia przygotowanie do egzaminu maturalnego z języka polskiego³.

Jakie inne wątki wybrać w kluczowym roku 2013/2014? Jeżeli zaczniemy od *Ojczystego Panteonu*, to już niewiele czasu pozostanie do końca roku, gdyż realizacja tego wątku zajmie nauczycielowi czas niemal do lutego–marca 2014. Pozostaje wybór krótszego wątku (np. 4 – *Nauka*, 2 – *Język, komunikacja i media* lub 8 – *Wojna i wojskowość*). ▶

² Mam na myśli np. programy wspomniane w poprzednim przypisie, programy poszczególnych wydawnictw oraz projekt *Gra o przyszłość* krakowskiej WSE.

³ Sugestie co do właściwego ustawienia wątków w poszczególnych kombinacjach zostały szczegółowo omówione w publikacji Panimasz K.S., Szymanowski G., (w przygotowaniu), *Planowanie pracy nauczyciela historii i społeczeństwa*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.



Edukacja Medialna

Zapraszamy do korzystania z serwisu [Edukacja Medialna](#), który zawiera scenariusze, ćwiczenia i materiały do prowadzenia zajęć w szkołach, domach kultury i bibliotekach. Wszystkie materiały zamieszczone w serwisie Edukacja Medialna są dostępne na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach. Można je bezpłatnie przeglądać, ściągać na swój komputer, a także dostosowywać do własnych potrzeb i udostępniać innym.

Serwis jest prowadzony przez [Fundację Nowoczesna Polska](#) pod honorowym patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji.

▶ W następnych latach, w miarę dostępności podręczników, wybór powinien już być swobodny i zgodny z procedurą sugerowaną przez podstawę.

Ale czy to jedyna droga do realizacji programu? Czy rzeczywiście nauczyciel jest całkowicie „obezwładniony” brakiem podręcznika? Jeżeli uważnie przeczytamy podstawę programową, to okaże się, że dopuszcza ona realizację wątków opracowanych przez nauczyciela, do których nie ma zatwierdzonych podręczników. Może więc pójść tym tropem i początkowo prowadzić zajęcia bez podręcznika? Czy to w ogóle możliwe? W przypadku tego przedmiotu – tak. Będzie to bez wątpienia wymagało od nauczyciela większego wysiłku, ale zachowany zostanie korzystny porządek pracy z wątkami. Brakujące podręczniki można w dużej mierze zastąpić materiałami czerpanymi z internetu (szczególnie wiele znajdziemy ich na portalu [Scholaris](#)). Można także skorzystać z projektów przygotowywanych na zamówienie MEN⁴. Takie samodzielne opracowanie tematyki przedmiotu zawsze jest korzystne, a włożony wysiłek procentuje później doskonałym przygotowaniem merytorycznym.

Kiedy powinien nastąpić wybór?

W kwietniu lub maju pierwszej klasy. Wtedy jest czas na merytoryczne dyskusje, a uczniowie są już do nich przygotowani, podejmują właśnie ostateczną decyzję dotyczącą dalszego profilu kształcenia. Wówczas też wstępnie wiemy, ilu uczniów zdecyduje się na historię i społeczeństwo zamiast poszerzonej historii.

Ile godzin i kiedy przeznaczyć na przedmiot?

Mechaniczny podział (cztery wątki na cztery półrocza), najprostszy dla dyrektora szkoły, nie ułatwia realizacji programów. *Ojczysty Panteon* wyraźnie wymaga większej liczby zajęć niż przewidziano w jednym półroczu (rozumianym jako 30 godzin). W dodatku w klasie maturalnej (w liceach, w technikach ten przedmiot powinien skończyć się raczej w trzeciej klasie), w związku z egzaminami „przepadają” prawie dwa miesiące nauki. Tak więc do dyspozycji mamy 120 godzin, które dyrektor musi rozplanować wyjątkowo starannie. Najbardziej logiczny podział wskazuje na umieszczenie w pierwszym roku nauki trzech wątków o „mniejszej pojemności” i przeznaczenie na

nie łącznie około 70–75 godzin. Oznacza to trudność organizacyjną. W pierwszym półroczu to dwie godziny tygodniowo, w drugim – trzy. W trzecim i czwartym – znowu dwie (por. [Tab 1](#)). Inaczej będzie w technikach, gdzie mamy do dyspozycji drugą i trzecią klasę, po dwie godziny w tygodniu.

Nie zawsze w skomplikowanym grafiku godzin można zmieścić przedstawiony układ. Co można więc zaproponować? Można przyjmując układ 60 godzin w II klasie i 50 w III, zaś brakujące 10 godzin przeznaczyć na dwie pięciogodzinne wycieczki przedmiotowe lub lekcje w terenie (np. maj lub czerwiec II klasy). Są [programy](#) nauczania historii i społeczeństwa, które przewidują takie wycieczki.

Kto powinien uczyć przedmiotu?

Dość logiczne jest nauczanie przedmiotu przez historyka lub politologa (często w szkołach jest to historyk z uprawnieniami do nauczania wiedzy o społeczeństwie). Większość tematów nie sprawi takiemu nauczycielowi merytorycznych trudności. Jednak przy realizacji niektórych wątków wskazany byłby też nauczyciel innego ▶



Giganty Mocy

Giganty Mocy to nowoczesna, interaktywna ekspozycja, która zostanie zlokalizowana na trzech kondygnacjach nowego budynku Miejskiego Centrum Kultury w Bełchatowie. Ścieżki zwiedzania ekspozycji zostaną tak ułożone, aby przekazywane informacje mogły zostać łatwo przyswojone zarówno przez dzieci, młodzież, jak i studentów czy rodziny z dziećmi.

Idea wystawy zakłada przeprowadzenie zwiedzającego przez trzy różne grupy tematyczne. Na kondygnacji podziemnej znajdują się sale Wiosna, Lato, Jesień i Zima, w których zostanie przedstawione zjawisko kształtowania się złoża węgla w okolicach Bełchatowa. Kolejnym etapem zwiedzania będzie przejście przez salę Budzenie – poświęconą kopalni, specjalnie ukształtowaną klatką schodową – na najwyższą kondygnację ekspozycji. Tutaj znajdują się sale Poranek i Południe, poświęcone wielkim projektom i ich projektantom oraz historii miasta, a także samej elektrowni. Ostatnim etapem zwiedzania jest parter i sale Popołudnie, Wieczór i Noc. Będą one przedstawiały plany na przyszłość.

Realizacja zadania zakończy się w grudniu 2013 roku.

[Więcej informacji](#)

⁴Projekt WSE [Gra o przyszłość](#) zawiera gotowe materiały lekcyjne (łącznie z tekstami dla uczniów i prezentacjami).

▶ przedmiotu – języka polskiego, przedsiębiorczości, filozofii. Kompetencje nauczycieli, w dużym uproszczeniu, są rozpisane w tabeli 2 (kolejność wymienianych nauczycieli jest istotna).

Zatem o ile układ chronologiczny jest dla historyków wręcz wymarzony, o tyle układ problemowy zawiera dużo tematyki dla innych nauczycieli. Pojawia się więc dylemat – czy całość materiału powierzyć historykowi, czy też, w niektórych przypadkach, zatrudnić innego nauczyciela? Można podjąć takie ryzyko na etapie przydziału czynności dla poszczególnych nauczycieli. Jeżeli występują np. niewielkie braki etatu u geografa czy filozofa, można powierzyć mu część zajęć z historii i społeczeństwa. Może to być np. 20 godzin, co równa się praktycznie całemu „mniejszemu” modułowi⁵.

Jak samodzielnie przygotować wątek?

Ten problem zapewne intryguje wielu dyrektorów. Taka swoboda w tworzeniu treści nauczania zdarza się u nas raczej rzadko. Tymczasem podstawa programowa dopuszcza wątki opracowane samodzielnie przez nauczyciela. Jest to sytuacja bardzo inspi-

rująca dla ambitnych nauczycieli i ciekawa dla uczniów. Niesie za sobą wielki potencjał (nauczanie historii lokalnej, rodzinnej czy prezentacja nietypowych pasji uczniów – np. grupy rekonstrukcyjne czy wargaming są wśród nich coraz popularniejsze).

Dla entuzjastów tego rozwiązania groźną chmurę na horyzoncie stanowią jednak problemy organizacyjne i techniczne. Wątek musi spełniać ściśle określone parametry, nie może być powtórzeniem pomysłu np. na obowiązkowy projekt gimnazjalny. Wątek musi mieć swój program. Nauczyciel powinien opracować go i przedstawić do zatwierdzenia dyrektorowi. Praktyczny termin to koniec lutego lub początek marca roku poprzedzającego wprowadzenie programu. Przed dopuszczeniem do użytku w danej szkole program powinien zostać przeanalizowany i skonsultowany (MEN, 2012) albo przez dyrektora (rozporządzenie wymienia tutaj nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego z kwalifikacjami do nauczania przedmiotu – w tym przypadku powinien to być historyk lub politolog), albo konsultanta lub doradcę metodycznego (o ile taki pracuje w gminie lub powiecie), albo zespół przedmiotowy. W opinii musi być wyraźnie

zaznaczone, że program nadaje się do użytkowania w konkretnej grupie uczniów.

Niezależnie od tego, który z opiniotwórczych organów zostanie poproszony przez dyrektora o wyrażenie opinii, musi mieć czas na jego uważną analizę. Stąd na analizę programu przez dyrektora, opiniowanie programu i ewentualne wprowadzenie poprawek potrzeba około dwóch miesięcy. W kwietniu–maju program musi już być gotowy, jeżeli decydujemy się zaproponować nowy wątek uczniom i rodzicom.

Co powinno znaleźć się w takim programie? Materiały na ten temat znajdziemy zarówno w rozporządzeniu, jak i podstawie programowej (por. MEN, 2011). Wymieniając krótko cechy programu autorskiego, warto zwrócić uwagę na to, że musi on zawierać sposób realizacji celów i zadań podstawy programowej, uszczegółowione cele kształcenia i wychowania, treści (rozpisane tezy podstawy na konkretny materiał dla ucznia), opis osiągnięcia celów czy założonych osiągnięć ucznia, kryteria oceny i metody jej wystawiania.

Program nie jest jednak jedynym materiałem potrzebnym w realizacji własnego wątku. Nie- ▶

⁵ Szczegółowe informacje o doborze nauczycieli znajdują się w publikacji Panimasz K.S., Szymanowski G., (w przygotowaniu), *Planowanie pracy nauczyciela historii i społeczeństwa*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

▶ zbędne są materiały dla ucznia i szczegółowo opracowany plan każdego zajęcia. Brzmi znajomo? Oczywiście, każdy solidny nauczyciel przygotowuje je wręcz codziennie. Nie da się jednak przygotować wszystkich na raz. Dlatego, mając dobry program, konieczne będzie przygotowywanie materiału na bieżąco. Dla dobrego fachowca nie jest to jednak trudność nie do pokonania.

Ostatni wyraźny problem – praktyka. Będziemy mieli do czynienia z osobami z definicji niezainteresowanymi historią, w dodatku bez motywacji w postaci egzaminu maturalnego na końcu edukacyjnej marszrut. Tutaj jedyne, co można doradzić, to atrakcyjność zadań – wykorzystanie podczas zajęć metod aktywizujących, a przede wszystkim gier, symulacji i zasobów elektronicznych.

Oczywiście nie można wykluczyć porażki, ale postawa refleksyjnego praktyka na pewno pomoże nam w następnym roku.

Grzegorz Szymanowski

Bibliografia

MEN, (2011), *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej (także w wersji online, dostęp dn. 7.08.2013). | MEN, (2012), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników* (Dz.U. 2012, nr 0 poz. 752). | Panimasz K.S., (2013), *Przeszłość dla przyszłości*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji (dostęp dn. 7.08.2013). | Panimasz K.S., Szymanowski G., (w przygotowaniu), *Planowanie pracy nauczyciela historii i społeczeństwa*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. | Szymanowski G., (2013), *Korzenie nowoczesności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji (dostęp dn. 7.08.2013). | Żuchowski Z., (2013), *Region, Polska, Europa, świat*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji (dostęp dn. 7.08.2013).



Grzegorz Szymanowski

Absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego (historia, wiedza o społeczeństwie).

Czynny nauczyciel licealny od 1993 r., uzyskał stopień nauczyciela dyplomowanego w 2005 r.

Uczestnik programów „Kreator”, „Nowa Matura”.

Edukator i doradca metodyczny (2005).

Autor i współautor blisko 60 publikacji (w tym sześciu podręczników i pięciu programów nauczania) metodycznych i historycznych.

Współpracownik Radia Kraków, czynny modelarz i członek IPMS Kraków oraz Stowarzyszenia Nauczycieli Historii.

Scholaris – nowoczesny portal dla nauczycieli

Zachęcamy nauczycieli do korzystania ze [Scholarisa](#), bezpłatnego portalu wiedzy dla nauczycieli, który gromadzi i udostępnia użytkownikom gotowe zasoby edukacyjne dostosowane do poszczególnych etapów kształcenia. Zasoby zgromadzone na portalu są zgodne z nową podstawą programową i z najnowszymi zaleceniami do nauczania i wychowania.

Portal zawiera ponad 26 tys. interaktywnych materiałów pomocnych w realizacji treści ze wszystkich przedmiotów, lekcji wychowawczych oraz wzbogacających wiedzę nauczycieli. Dzięki wielu nowym funkcjonalnościom przygotowanie nowoczesnej lekcji z portalem Scholaris jest jeszcze prostsze! Oddajemy do dyspozycji naszych użytkowników wiele innowacyjnych funkcjonalności, w tym inteligentną wyszukiwarkę, nowy kreator prezentacji, mobilną wersję serwisu oraz możliwość korzystania z portalu przez osoby z ograniczeniami sprawności.

Udoskonalona wyszukiwarka portalu Scholaris podpowiada frazy i umożliwia szukanie według nowej podstawy programowej – usprawnia zatem znalezienie konkretnych materiałów przedmiotowych. Zasoby portalu zostały przypisane do poszczególnych etapów edukacyjnych, przedmiotów oraz podstawy programowej. Pozwala to na precyzyjne wyszukiwanie materiałów przyporządkowanych szczegółowym wymaga-

niom przedmiotowym. Ta funkcjonalność ułatwi pedagogom planowanie realizacji minimum programowego.

Nauczyciele mogą także korzystać z nowego kreatora do tworzenia prezentacji. Udoskonalone narzędzie pozwala na łatwe tworzenie zajęć z wykorzystaniem zasobów publikowanych na portalu, jak również materiałów własnych. Nauczyciel może wysłać różne materiały do różnych uczniów, biorąc pod uwagę ich tempo rozwoju oraz potrzeby. Nowe funkcjonalności kreatora umożliwiają użytkownikom tworzenie interesujących i atrakcyjnych wizualnie quizów i ćwiczeń, które mogą zostać wykorzystane np. jako zadania domowe. Wyniki osiągnięte przez uczniów w testach zostają automatycznie zapisane i przesłane do nauczyciela w postaci podsumowania, który w prosty sposób może zamienić je na oceny.

Portal posiada rozbudowany system pomocy i ułatwień. Opisuje on krok po kroku

możliwości wykorzystania portalu. Dodatkowo do każdego rozdziału zostały dołączone filmy instruktażowe. Użytkownik może także skorzystać z funkcji podpowiedzi, która podświetla konkretne obszary strony i podaje krótkie informacje na ich temat. Mechanizm podpowiedzi pozwala na szybkie uzyskanie pomocy w trakcie pracy z portalem bez jej przerywania.

Szata graficzna portalu Scholaris została unowocześniona. Jest bardziej przejrzysta i ułatwia intuicyjne korzystanie z portalu wszystkim użytkownikom. Podczas jej projektowania położono szczególny nacisk na logiczne ułożenie poszczególnych elementów serwisu oraz podkreślenie jego najważniejszych cech funkcjonalnych.

Redakcja portalu Scholaris



Prezentacja portalu Scholaris

Monitorowanie wdrażania podstawy programowej 2010–2013

Od 2010 r., w związku z wdrożeniem do szkół i przedszkoli nowej podstawy programowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej realizuje projekt badawczy polegający na monitorowaniu skutków zmian zachodzących w szkole pod wpływem przeprowadzonej reformy. Zgodnie z harmonogramem wdrażania reformy początkowo objęto badaniem przedszkola, młodsze klasy szkoły podstawowej (I etap edukacyjny) oraz gimnazja (III etap edukacyjny). Licea ogólnokształcące (IV etap) włączono do badania dopiero w roku 2012.

Założenia projektu badawczego

Przyjęto założenie, że badaniem zostanie objętych 10% przedszkoli oraz po 10% szkół z każdego typu uwzględnianego w badaniu w danym roku. W pierwszych latach próbę badawczą szkół i przedszkoli dobierali kuratorzy oświaty na podstawie kryteriów określonych przez organizatorów monitorowania. Od 2012 r. próba badawcza jest dobierana losowo.

Od początku badanie realizowano wyłącznie w wersji elektronicznej. Dyrektorzy i nauczyciele uczący w szkołach i przedszkolach wybranych do badania byli zobowiązani do wypełnienia ankiety umieszczonej na platformie internetowej prowadzonej przez ORE. Z różnych powodów taka forma badania sprawiała jego uczestnikom rozliczne problemy – zarówno z powodów technicznych, jak i z uwagi na brak zrozumienia specyfiki ankiety internetowej. W konsekwencji orga-

nizatorzy czasami mieli duże trudności z interpretacją niektórych wyników. Typowym przykładem może być skłonność respondentów do pomijania odpowiedzi na niektóre pytania, co rodziło dylematy, czy zinterpretować to jako odpowiedź negatywną, czy jako przeoczenie, które należy uznać za błąd.

Badanie realizowano przez trzy lata. W tym czasie nastąpiła wyraźna poprawa jakości odpowiedzi w wypełnianych kwestionariuszach, na co z pewnością miało wpływ lepsze zrozumienie specyfiki ankiet internetowych. Ponadto wprowadzono do nich zabezpieczenia, które uniemożliwiały respondentom popełnianie błędów powtarzających się najczęściej w latach ubiegłych. W konsekwencji realizowanego badania powstały trzy raporty roczne (w 2010, 2011 i 2012 r.). Obecnie przygotowujemy jest raport zbiorczy obejmujący wyniki badań z lat 2010–2012.

Pytania w kwestionariuszach internetowych skierowanych do nauczycieli i dyrektorów dotyczyły przede wszystkim zagadnień istotnych dla nowej podstawy programowej, takich jak: znajomość nowej podstawy programowej, udział rodziców w życiu szkoły, baza materialna szkół w związku z potrzebami podstawy programowej, zmiany organizacyjne oraz metodyczne zachodzące w szkole/przedszkolu pod wpływem reformy.

Po pierwsze: znajomość nowej podstawy programowej

Badania prowadzone w celu uzyskania informacji o znajomości nowej podstawy programowej wśród nauczycieli oraz sposobów zapoznawania się z nią koncentrowały się wokół pytania, czy nauczyciele zaakceptowali liniowość nauczania wprowadzoną do szkół wraz z reformą programową i zrozumieli, że nie mogą się ograniczyć do zapoz-

► nania się tylko z podstawą programową własnego przedmiotu i własnego etapu, ale powinni poznać podstawę programową sąsiednich etapów edukacyjnych, a najlepiej byłoby, gdyby rozeznali się w całej podstawie programowej.

Wnioski, które można wyciągnąć na podstawie przeprowadzonych badań, są dosyć optymistyczne, chociaż niejednoznaczne. Po pierwsze nauczyciele uświadomili sobie konieczność zapoznania się z podstawą programową przynajmniej sąsiednich etapów edukacyjnych, w celu właściwej realizacji własnego programu. Ta świadomość stała się swoistym standardem przyjętym przez nauczycieli w zakresie znajomości nowej podstawy programowej. Zresztą, pod wpływem reformy programowej, osoby związane z oświatą przyswoiły i zaakceptowały jeszcze kilka takich porządkujących standardów oraz zaczęły posługiwać się nimi w opisie systemu edukacyjnego. Odniosę się do nich w dalszej części artykułu.

Konieczność zapewnienia uczniowi podczas zajęć informatycznych indywidualnego komputera z dostępem do internetu, traktowanie ucznia uzdolnionego jako ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, który wymaga wsparcia szkoły, kontynuacja nauczania języków obcych na kolej-

nych etapach edukacyjnych, konieczność realizacji podstawy programowej w czasie określonej liczby godzin (minimalny wymiar godzin), a w tym także konieczność zapoznania się z podstawą programową sąsiednich etapów edukacyjnych – to wszystko jest obecnie uznawane za obowiązujące standardy edukacyjne. Oczywiście nie zawsze możemy im sprostać, ale nawet wówczas jesteśmy w stanie ustosunkować się do nich i potraktować je jako cel, do którego będziemy dążyć.

W 2010 r. prawie 100% nauczycieli wychowania przedszkolnego, prawie 80% nauczycieli nauczania zintegrowanego w szkołach podstawowych (I etap edukacyjny) i prawie 60% uczestniczących w badaniu nauczycieli gimnazjalnych zadeklarowało, że zapoznało się z podstawą programową następnego etapu edukacyjnego (por. *Rys. 1*). Znajomość podstawy programowej wcześniejszego etapu edukacyjnego zadeklarowało w tym samym roku prawie 99% nauczycieli uczących klasy I w szkole podstawowej i ponad 70% nauczycieli gimnazjalnych. Wśród nauczycieli licealnych, których objęto badaniem dopiero w 2012 r., odsetek deklaracji pozytywnych w zakresie znajomości podstawy programowej wcześniejszego etapu edukacyjnego (III – gimnazjalnego) nieznacznie przekraczał 30%.

Bez trudu możemy więc zauważyć, że skala spełnienia wymogu zapoznania się przez nauczycieli z podstawą programową sąsiednich etapów edukacyjnych znacząco zmniejsza się na wyższych etapach edukacyjnych. Wydaje się, że nauczycielom gimnazjalnym, a jeszcze bardziej licealnym, znacznie trudniej jest zaakceptować liniowy charakter nowej podstawy programowej i wciąż bardziej skupiają się na swoich odcinkach, czyli programach nauczania własnego etapu i swojego przedmiotu.

Wyniki badań przeprowadzonych w 2011 i 2012 r. wskazują jednak na znaczącą zmianę w tym zakresie (pomijamy tu licea, gdyż środowisko nauczycieli licealnych uczestniczyło w badaniu tylko raz i nie można zaobserwować zmian zachodzących w czasie) – radykalnie zmniejszył się odsetek nauczycieli uczących dzieci na wczesnych etapach edukacyjnych, którzy deklarują znajomość podstawy programowej sąsiednich etapów edukacyjnych. Jednocześnie znacząco wzrósł odsetek nauczycieli gimnazjalnych deklarujących, że zapoznali się z podstawą programową sąsiednich etapów edukacyjnych (por. *Rys. 1*). Zakładamy, że w 2010 r. nauczyciele poznawali podstawę programową dzięki akcji informacyjnej prowadzonej w tym zakresie przez ośrodki doskonalenia nauczycieli w związku z wprowadzaniem do ►

IV etap edukacyjny w Scholarisie

Na portalu zamieszczonych jest ponad 12 tys. różnego typu materiałów dydaktycznych przeznaczonych dla szkół ponadgimnazjalnych. Są to np. scenariusze lekcji, prezentacje multimedialne, e- lekcje, ćwiczenia interaktywne, karty pracy ucznia, testy źródłowe, filmy wideo, poradniki. Poniżej prezentujemy przykładowe zasoby.

100 tysięcy bocianów – ostatni bastion europejskiej przyrody



[Zobacz](#)

Absolutyzm we Francji



[Zobacz](#)

Akcja i reakcja



[Zobacz](#)

Antygone – budowa dramatu



[Zobacz](#)

szkół i przedszkoli nowej podstawy programowej.

W następnych latach po wprowadzeniu reformy skala działań informacyjnych uległa znacznemu ograniczeniu, a nauczyciele, poznając podstawę programową, zaczęli w większym stopniu kierować się realnymi potrzebami związanymi z realizacją programu nauczania, niż sugestiami przekazywanymi im podczas szkoleń metodycznych. W konsekwencji te środowiska nauczycielskie, które początkowo zapoznały się z teoretycznymi informacjami o konieczności zaznajomienia się z podstawą programową sąsiednich etapów edukacyjnych w związku z charakterem nowej podstawy programowej, odnotowały spadek pozytywnych deklaracji w tym zakresie po ograniczeniu wspomnianej akcji informacyjnej. Natomiast środowiska nauczycielskie, do których w mniejszym stopniu dotarły teoretyczne informacje, po wdrożeniu reformy odnotowały wzrost pozytywnych deklaracji, co było spowodowane realnymi potrzebami w związku z realizacją programu nauczania.

Jeśli nasze przypuszczenia się potwierdzą, w kolejnych latach badań należałoby oczekiwać stopniowego ujednoczenia skali pozytywnych odpowiedzi na wszystkich etapach edukacyjnych, gdyż realne potrze-

by w zakresie znajomości podstawy programowej na każdym etapie edukacyjnym są podobne. Jednocześnie należałoby oczekiwać gwałtownego wzrostu pozytywnych deklaracji w liceach ogólnokształcących. Warto byłoby też zasugerować, aby ośrodki doskonalące jeszcze przez kilka lat prowadziły akcję informacyjną dotyczącą sposobu zapoznawania się z podstawą programową na podwyższonym poziomie.

Po drugie: rola rodziców w szkole

Innym ciekawym aspektem zmian zachodzących w szkole po wprowadzeniu reformy programowej, który został objęty naszym badaniem, była rola rodziców w szkole. W nowej szkole oczekujemy większej aktywności rodziców. Przeprowadzone badania potwierdziły, że z każdym rokiem, zwłaszcza po wdrożeniu reformy, rośnie poziom zaangażowania rodziców w życie szkoły. Jednak gdy przyjrzymy się szczegółom, obraz ten nie jest już tak jednoznacznie pozytywny. Bez wątpienia pozytywny jest wzrost świadomości rodziców i nauczycieli, że aktywność rodziców w szkole jest pożądana.

W przypadku grupowego udziału rodziców w życiu szkoły dostrzegalny jest znaczący wzrost tego zaangażowania z inicjatywy nauczycieli. To oni z roku na rok coraz częściej

organizują spotkania z rodzicami i w inny sposób zachęcają ich do udziału w życiu szkoły. Rodzice w tym zakresie są zdecydowanie mniej aktywni, chociaż skala ich inicjatyw także się zwiększyła w czasie, w którym realizowano badania. Zjawiskiem dostrzegalnym jest również fakt, że liczba ich inicjatyw (zarówno własnych, jaki i nauczycielskich) znacznie się zmniejszyła – największą aktywność wykazują rodzice przedszkolaków, mniejszą, ale wciąż znaczną, rodzice uczniów I etapu edukacyjnego, później liczba inicjatyw jest coraz mniejsza. Najczęstszymi działaniami, w których uczestniczą rodzice z inicjatywy szkoły, są spotkania z wychowawcą, a z własnej inicjatywy najczęściej organizują oni imprezy – zwłaszcza rodzice uczniów na wczesnym etapie edukacyjnym.

Podsumowując, należy stwierdzić, że udział rodziców w życiu szkoły rośnie, ale głównie dzięki nauczycielom – świadomym, że tego oczekuje się od nowej szkoły. Działania z własnej inicjatywy podejmują najczęściej rodzice dzieci na wczesnym etapie edukacyjnym – przyznają sobie wówczas głównie rolę kulturalno-rozrywkową, inicjując szkolne imprezy. Zaobserwowanego zjawiska nie należy oceniać źle, raczej można przyjąć, że szkoła, dostosowując się do oczekiwań, zaspokaja potrzeby rodziców w zakresie organizowania ich udziału w życiu placówki. Można najwy-

Arystokracja w Lalce



[Zobacz](#)

Banki internetowe



[Zobacz](#)

Energetyka jądrowa w systemie energetycznym Polski



[Zobacz](#)

Bogowie greccy w Rzymie



[Zobacz](#)

Budowa DNA



[Zobacz](#)

Alianci wobec Powstania Warszawskiego



[Zobacz](#)

Bezpieczeństwo energetyki jądrowej



[Zobacz](#)

► żej żałować, że forma aktywności rodziców jest bardzo klasyczna – lub wręcz konserwatywna – i polega przede wszystkim na udziale w zebraniach oraz imprezach, natomiast warsztaty czy szkolenia dla rodziców pozostają marginesem życia szkolnego.

Badaniem objęto także indywidualne kontakty rodziców ze szkołą. **Rysunki 2 i 3** ukazują uzyskane wyniki odnośnie do indywidualnych kontaktów z inicjatywy rodziców – regularnych (zob. **Rys. 2**) i doraźnych (zob. **Rys. 3**). Zastosowana na rysunkach skala nie jest więc skalą procentową, lecz określa średnią liczbę uczniów, których rodzice kontaktowali się indywidualnie z rodzicami. **Rysunek 2** ukazuje dość klasyczny dla tej właśnie tematyki obraz wzrostu skali kontaktów z rodzicami w okresie badania. Jest to wzrost typowy i proporcjonalny dla każdego etapu edukacyjnego (linia czerwona jest niemal kopią linii niebieskiej, ale przesuniętą w górę).

Znacznie ciekawsze zjawisko można zaobserwować podczas analizy **rysunku 3**, który ukazuje wyniki dotyczące doraźnych kontaktów rodziców z nauczycielami inicjowanych przez tych pierwszych. Mamy tutaj gwałtowny wzrost liczby takich kontaktów indywidualnych (ponadto okresowo w III klasie szkoły podstawowej, a zwłaszcza w III klasie gimna-

zjum, jest szczególnie duży). Niestety te wyniki muszą budzić pewien niepokój – być może doraźne interwencje rodziców są potrzebne, a wtedy należałoby uznać, że w szkołach wzrasta skala zjawisk wymagających takich interwencji. Można jednak założyć, że część z nich nie była uzasadniona rzeczywistymi potrzebami, lecz próbą wywarcia nacisku na szkołę przez rodziców, którzy w ten właśnie sposób zrozumieli informacje, że powinni odgrywać większą rolę w życiu nowoczesnej szkoły. Świadectwem potwierdzającym to przypuszczenie jest gwałtowny wzrost indywidualnych i sporadycznych interwencji rodziców w trzeciej klasie gimnazjum, czyli przed egzaminem gimnazjalnym i wystawieniem ocen na zakończenie szkoły.

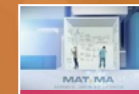
Wydaje się, że potrzebna jest tu pewna korekta w zakresie rozumienia pozytywnej aktywności rodziców. Bez wątplenia oczekiwana jest ich stała aktywność i regularna współpraca ze szkołą, w tym także udział w podejmowaniu decyzji strategicznych. W tym celu rodzice powinni być do tej roli lepiej przygotowani, czyli należałoby zachęcić ich do udziału w warsztatach i szkoleniach organizowanych dla nich na terenie szkoły. Natomiast z pewną ostrożnością należy oceniać wzmożenie interwencyjnej i doraźnej aktywności rodziców, zwłaszcza w okresie wystawiania ocen.

Po trzecie: wyposażenie szkół

Monitorowaniem objęto także wyposażenie szkół, zwłaszcza w zakresie zapewnienia bazy materialnej do realizacji podstawy programowej. Przykładem mogą być np. pytania dotyczące wyposażenia szkół w sprzęt komputerowy. W przypadku gimnazjum w podstawie programowej sformułowano zalecenie o konieczności zapewnienia każdemu uczniowi osobnego komputera z dostępem do internetu na lekcjach informatycznych, które zakorzeniło się już w naszej świadomości jako obowiązujący standard.

Nasze badania realizowane w ciągu trzech lat wykazały, że ok. 50% badanych gimnazjów już spełnia to zalecenie. Niepokoi jedynie to, że w każdym roku odnotowywaliśmy minimalny spadek odsetka dyrektorów deklarujących spełnienie tego zalecenia. Spadek jest niewielki, na granicy błędu statystycznego (50% w 2010, przez 47,99% w 2011, do 46,07% w 2012 r.; por. **Rys. 4**). Zaobserwowaliśmy też zjawisko wzrastającego pesymizmu dyrektorów gimnazjów w zakresie doposażenia ich szkół w sprzęt komputerowy, co pozwoliłoby im spełnić zalecenie w przyszłości. W 2010 r. niemal 40% dyrektorów, którzy nie mogli spełnić zalecenia, deklarowało, że spełni ten warunek z pomocą organu prowadzącego przed ►

Intuicje przy obliczaniu prawdopodobieństwa. Cykl „Matma – zobacz jakie to proste”



[Zobacz](#)

▶ rozpoczęciem następnego roku szkolnego. W kolejnych latach badania dyrektorzy są już zdecydowanie ostrożniejsi w swoich deklaracjach, wciąż wierzą, że z pomocą organu prowadzącego spełnią zalecenia, ale odkładają to na późniejszy termin – nie w najbliższym, ale dopiero w następnym roku szkolnym. Wskaźnik spełnienia zalecenie sugeruje jednak, że nawet te ostrożniejsze deklaracje w większości przypadków nie zostaną zrealizowane.

Przeprowadzona przez nas analiza odpowiedzi udzielanych przez dyrektorów gimnazjów wskazuje na to, że zalecenie dotyczące sprzętu komputerowego podczas zajęć informatycznych potraktowali jako standard, który musi zostać zrealizowany przez organy prowadzące – stąd początkowe deklaracje, że z ich pomocą spełnią zalecenie przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego. Z czasem przekonali się, że nie traktują one zaleceń w zakresie sprzętu komputerowego jako obowiązującego je przepisu prawnego. I słusznie, ponieważ zalecenia nim nie są.

Aby odwrócić zaobserwowaną tendencję, konieczne będzie wznowienie wielkich unijnych projektów w zakresie komputeryzacji polskich szkół. Pułap 50% szkół, które zapewniają uczniom indywidualny komputer podczas zajęć informatycznych, został

osiągnięty właśnie dzięki realizacji wielkich projektów unijnych. Innym rozwiązaniem byłoby uczulenie władz samorządowych, że zalecenia określone w rozporządzeniu są nie tylko deklaracją pozbawioną realnego znaczenia, lecz także powinny być zrealizowane przez organy samorządowe. Bez tego nie przekroczymy magicznej bariery 50% gimnazjów, które spełniają zalecenie ministerialne podczas zajęć informatycznych, oraz – w procesie naturalnych ubytków – odsetek dobrze wyposażonych szkół będzie się zmniejszał. Powolny, ale stały spadek odsetka dyrektorów deklarujących spełnienie zalecenia w zakresie ilości komputerów podczas zajęć informatycznych jest zapewne skutkiem procesu naturalnej erozji sprzętu komputerowego, który trafił do szkół podczas realizacji wielkich projektów unijnych w latach ubiegłych.

Po czwarte: uczeń ze SPE

Innym aspektem działalności szkół, który został objęty monitorowaniem, była praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami. Reforma programowa zaszczerpiła dwa standardy – po pierwsze, uczeń zdolny także jest uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którego należy objąć wsparciem, a po drugie – uczeń objęty wsparciem psychologiczno-pedagogicznym powinien

móc korzystać z niego podczas całego procesu edukacyjnego, a nie tylko w czasie jednego etapu. Choć standardy te zostały zaakceptowane, wciąż pojawiają się trudności z ich wdrażaniem.

Niestety skala nawyków w tym zakresie wydaje się zbyt silna. Chociaż w deklaracjach zaakceptowano potrzebę przekazywania informacji na temat ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przy przechodzeniu na kolejny etap edukacyjny, to w praktyce na każdym etapie diagnozowania potrzeb ucznia, zwłaszcza w przypadku uczniów uzdolnionych, proces zaczyna się od nowa. W konsekwencji część uczniów uzdolnionych „gubi się” na wyższych etapach edukacyjnych.

Łatwo możemy wyczytać to z **rysunku 5**. W szkole podstawowej w zajęciach organizowanych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami w większym stopniu uczestniczą uczniowie uznani za zdolnych. W gimnazjum liczba uczniów objętych wsparciem jest mniejsza (nawet uwzględniając fakt, że na tym etapie specjalne potrzeby edukacyjne określa się oddzielnie dla każdego przedmiotu), a do tego odwracają się proporcje: w większym stopniu wspierani są uczniowie w celu wyrównania szans, niż uczniowie uzdolnieni. ▶

Reformy pomogły poprawić osiągnięcia uczniów

„Dzięki przeprowadzonym w ostatnich latach reformom szkolnictwa wyniki uczniów w międzynarodowych rankingach są coraz lepsze” – zapewniała Krystyna Szumilas na międzynarodowej konferencji poświęconej edukacji XXI wieku.

Odbывая się w dniach 1–2 lipca w Santander konferencję zorganizowało hiszpańskie Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu oraz Krajowy Instytut ds. Badania Efektów Kształcenia.

„Reformy pomogły poprawić osiągnięcia polskich uczniów, co potwierdzają główne odkrycia programu PISA w latach 2000–2009” – mówiła minister, przypominając, że w tym okresie w Polsce odnotowano największe wśród krajów objętych badaniem PISA zmniejszenie różnic między szkołami pod względem osiągnięć uczniów. „Polska, jako jeden z niewielu krajów, awansowała więc w dwóch podstawowych celach reformowania edukacji – poprawiła jakość kształcenia i zwiększyła równość dostępu uczniów do tej jakości” – podkreślała Szumilas.

Źródło

▶ Gdy zwrócimy uwagę na wyraźną różnicę w liczbie uczniów wspieranych z powodu uzdolnień, która występuje pomiędzy szkołą podstawową i gimnazjum, należy zadać pytanie, co się z nimi stało. Czy w szkole podstawowej zostali źle rozpoznani i na wyższym etapie ich zdolności się nie potwierdziły? Czy też z uwagi na fakt, że nie

ma drożności między poszczególnymi typami szkół w zakresie przekazywania informacji o uczniach uzdolnionych, pewna grupa zdolnych uczniów zostaje w gimnazjum „zagubiona”?

W artykule przedstawiłem jedynie kilka wybranych zagadnień poruszanych w ra-

portach z monitorowania. Oczywiście skala problemów objętych monitorowaniem jest dużo większa.

Tomasz Derecki

Strategia wyprzedzająca tradycyjną lekcję

Nauczyciele korzystają z e-dzienników, uczniowie piszą na tabletach i szukają informacji w internecie. Narzędzia TIK mamy już opanowane, jednak czy możemy powiedzieć, że polskie szkoły są nowoczesne? Te, które stosują strategię wyprzedzającą – na pewno.

Ucz się przed lekcją

Metoda kształcenia strategią wyprzedzającą została opracowana przez specjalistów z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza oraz Ogólnopolskiej Fundacji Edukacji Komputerowej w ramach pilotażowego projektu *Kolegium Śniadeckich*. „Jej istotą jest aktywne organizowanie i przyswajanie wiadomości przez uczniów przed lekcją” – mówi prof. Stanisław Dylak, kierownik naukowy projektu z ramienia UAM. „Uczniowie samodzielnie zbierają informacje, poszukują odniesień we własnej dotychczasowej wiedzy w związku

z tematem, który ma być ostatecznie omawiany na lekcji”.

Młodzież korzysta również z pomocy specjalnej platformy edukacyjnej, dzięki której przychodzi na zajęcia już z konkretną, samodzielnie zdobytą wiedzą, a na lekcji utrwała to, czego nauczyła się w domu. Zgodnie z założeniami projektu może także uczestniczyć w procesie wyboru fragmentu treści i realizowanych zagadnień. Uczniowie dzięki temu zmieniają się w aktywnych twórców i coraz trudniej pozostać im już

jedynie biernym odbiorcą słów nauczycieli. A ci z kolei przestają być kierownikami klasy, a stają się przewodnikami w zdobywaniu wiedzy. Przyswajanie informacji na zajęciach odbywa się na wielu płaszczyznach – tradycyjnych tekstach, zdjęciach i schematach, ale również poprzez oglądanie filmów, rozwiązywanie zadań interaktywnych oraz korzystanie z multimedialnych dodatków poszerzających zagadnienia. Nauka przedmiotów przyrodniczych i matematyki staje się dzięki temu ciekawsza i bardziej wymagająca. ▶



Tomasz Derecki

Absolwent Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Łódzkiego, nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w łódzkich szkołach (szkole podstawowej oraz liceach ogólnokształcących), był konsultantem Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi, a od 2007 r. jest dyrektorem tamtejszego XII LO.

Autor i współautor zbioru testów oraz repetytoriów dla maturzystów z wiedzy o społeczeństwie, licznych artykułów prasowych dotyczących głównie edukacji (publikowanych w „Najwyższym Czasie”, „Życiu” i „Rzeczpospolitej”) oraz publikacji *Poradnik dla dyrektorów liceów ogólnokształcących. Ramowe plany nauczania* wydanej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w 2012 r.

Od 2010 r. współpracuje z ORE. W ramach tej współpracy napisał wspomniany wyżej poradnik dla dyrektorów oraz uczestniczy w pracach zespołu ds. monitorowania wdrażania podstawy programowej.

► Pilotażowy projekt *Kolegium Śniadeckich* realizowany był w dwóch wielkopolskich szkołach – Liceum im. Juliusza Słowackiego w Grodzisku Wielkopolskim oraz Liceum Ogólnokształcącym św. Marii Magdaleny w Poznaniu. „Jeśli chodzi o mój przedmiot, metoda wspaniale sprawdziła się podczas omawiania tematów poświęconych fizyce jądrowej” – mówi Filip Reinholz, nauczyciel fizyki w LO św. Marii Magdaleny. „W swoich elektronicznych portfolioch młodzież zamieszczała ciekawe linki do artykułów i filmów, widać było, że naprawdę zaangażowała się w projekt. Zawsze był także czas na burzliwe dyskusje poświęcone zagadnieniu” – dodaje nauczyciel.

Także uczniowie wypowiadają się o metodzie entuzjastycznie. „Koleżanka oddzieliła DNA kiwi, a ja przeprowadziłem doświadczenia, w którym przekonałem się, czemu galaretka z kiwi nigdy się nie zetnie” – mówi Kamil Lemański z liceum w Grodzisku Wielkopolskim.

„Zwykłe lekcje często są nudne, a dzięki projektowi mogliśmy robić ciekawe doświadczenia, których nie przeprowadzaliśmy nigdy wcześniej” – dodaje jego kolega Piotr. Ważne jest to, że każdy uczeń zdobywa wiedzę indywidualnie, a dopiero później utrwala ją z nauczycielem. Dzięki temu łatwiej i szybciej się uczy. „Młodzież, aby zdo-

być wstępne rozumienie materiału, używa wcześniejszych wiadomości, doświadczeń, przypuszczeń czy wiedzy potocznej. Tak przygotowany uczeń przychodzi na lekcję zasadniczą, by przedstawić swą wiedzę nauczycielowi, którego podstawowym zadaniem jest usystematyzowanie tych wiadomości” – dodaje prof. Dylak.

Między teorią a praktyką

Stosowanie strategii wyprzedzającej wpływa na znacząco poprawę efektywności lekcji – nauczyciel ma czas, żeby swobodnie komentować zagadnienie i prowadzić dyskusję, a uczniowie zyskują świadomość, że szkoła to przede wszystkim miejsce, gdzie można zadawać pytania i być pewnym, że otrzyma się na nie odpowiedzi. Eksperti wierzą też, że młodzież pracująca zgodnie z tą strategią będzie czuła się odpowiedzialna za swoją naukę, ponieważ włoży w to więcej zaangażowania i kreatywności, niż do tej pory pozwala jej na to tradycyjna lekcja.

Po sukcesie pilotażowych zajęć w Grodzisku i Poznaniu, zespół pracujący przy projekcie *Kolegium Śniadeckich* przeprowadził w 16 polskich miastach cykl bezpłatnych warsztatów dla nauczycieli i osób zainteresowanych nowoczesną edukacją. Omówiono na nich strategię wyprzedzającą oraz zaprezen-

towano jej praktyczne zastosowanie w szkołach. Przeprowadzono także nauczycieli krok po kroku przez platformę edukacyjną, którą stworzyli specjaliści z UAM. Znalazło się na niej 75 zagadnień odpowiadających podstawie programowej dla I klasy liceum ogólnokształcącego i obejmujących tematy z zakresu biologii, chemii, fizyki, geografii i matematyki. Platforma podzielona jest na dwie części – dla ucznia i nauczyciela. Obie grupy znajdują na niej konspekty zajęć i materiały dydaktyczne. Dodatkowo młodzież prowadzi na niej portfolio – swój „wirtualny zeszyt”, a nauczyciele mają możliwość analizowania aktywności swojej klasy.

Czas na nas?

Korzystanie przez uczniów z internetowej platformy edukacyjnej, a przede wszystkim zmiana nawyków uczenia się – to kwintesencja strategii wyprzedzającej opracowanej z myślą o pokoleniu *digital natives*. Po trzech latach pilotażu nadszedł czas, aby nowoczesne myślenie o edukacji wkroczyło do polskich szkół.

Więcej informacji udziela Agnieszka Linke (agnieszka.linke@dobocom.pl).

Nauczyciele są ciekawi, ale się boją

96% nauczycieli uważa ją za ciekawą, a 95% chce sprawdzić jej skuteczność w swojej klasie. Przed warsztatami słyszała o niej jednak zaledwie jedna trzecia grona pedagogicznego. O czym mowa? O strategii wyprzedzającej, która wywraca do góry nogami tradycyjną lekcję. Jej założenia zostały zaprezentowane nauczycielom w 16 największych polskich miastach.

Główne założenie projektu *Kolegium Śniadeckich* – nauczanie przedlekcyjne – testowano w dwóch wielkopolskich szkołach. Młodzież uczyła się tą metodą matematyki, fizyki, geografii, chemii i biologii. Zmianie uległo niemal wszystko, czego spodziewać się można po tradycyjnym modelu lekcji – od roli nauczyciela, przez środowisko uczenia się, formę zajęć i przejście od słuchania do dyskusji (por. Rys. 1)

Aktywacja i przetwarzanie

To pierwsze z czterech etapów nauki strategią wyprzedzającą (por. Rys. 2 i Rys. 3). Podczas aktywacji uczniowie zapoznają się z tematami na cały rok szkolny oraz z założeniami metody. „Podczas nauki rezygnujemy z elementu podawczego. Nauczyciel nie jest już osobą, która mówi uczniom czego i jak mają się nauczyć. Jego głównym zadaniem jest wskazywanie zakresu materiału i źródeł, w których mają szukać informacji oraz odpowiadanie pytaniom uczniów” – wyjaśnia Katarzyna Nowak-Pierszalska, nauczycielka geografii z grodzkiego liceum.

Drugi etap – przetwarzanie – odbywa się już poza salą lekcyjną, na platformie edukacyjnej, gdzie uczniowie uzupełniają swoje portfolio, czyli elektroniczne zeszyty. Tu właśnie jest miejsce na analizę, syntezę, uogólnianie, porównywanie, sprawdzanie i dowodzenie. Jednym słowem – na konstruowanie swojej wiedzy przez uczniów. „Jeśli umówię się z młodzieżą, że w środę wieczorem sprawdzę ich portfolio – muszą to zrobić. Nauczyciel powinien inspirować dzieci i zachęcać do dalszej pracy. Nie może biernie przyglądać się ich nauce” – dodaje Katarzyna Nowak-Pierszalska.

Systematyzacja i ewaluacja

Przystępując do tego etapu (por. Rys. 4), młodzież powinna już posiadać ugruntowaną wiedzę na dany temat i rozwiązać test kontrolny przygotowany i zamieszczony na platformie przez nauczyciela. Czy to zatem już koniec nauki? Nie. Właśnie teraz nadchodzi czas na wzięcie czynnego udziału w dyskusji, wykonywanie dodatkowych zadań i eksperymenty. „Dużą radość sprawiało mi to, że uczniowie w końcu zaczęli zadawać

pytania. Byli ciekawi, chcieli sprawdzić, czy dobrze zrozumieli jakieś pojęcie, czy nie pomylili się w zadaniu. To ja przez większą część lekcji musiałam odpowiadać. Miło czasem zamienić się miejscami” – dodaje z uśmiechem Katarzyna Nowak-Pierszalska.

Na ostatnim, czwartym etapie (por. Rys. 5) uczniowie sami oceniają, czego się nauczyli, a co wymaga jeszcze poprawy. W jakim celu? Ewaluacja ma ukształtować w nich przekonanie o tym, że sami są odpowiedzialni za poziom swojej wiedzy. Są zachęceni do tego, żeby samodzielnie ją pogłębiać i szukać w zasobach cyfrowych interesujących ich informacji.

Co na to nauczyciele?

O opinii na temat strategii wyprzedzającej spytano nauczycieli biorących udział w warsztatach przygotowanych przez autorów projektu – Ogólnopolską Fundację Edukacji Komputerowej i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Podczas spotkań w 16 miastach w ankiecie wzięło udział 595 na-

►uczycieli i zdecydowana większość opowiedziała się za strategią. 66% ankietowanych oceniło ją jako interesującą, a 30% wypowiedziało się o niej jeszcze przychylniej. Prawie 96% nauczycieli obecnych na warsztatach chciałoby wprowadzić ją w wybranej przez siebie klasie. Oczywiście nie bez obaw. „Metoda jest ciekawa, ale uważam, że dużo zależy również od nastawienia ucznia – nie każdy będzie chciał poświęcić czas na przygotowanie się do lekcji w domu” – mówi Sylwia Pochłopień, nauczycielka przyrody ze Szkoły Podstawowej nr 1 im. Janusza Korczaka we Wronkach.

Wielu nauczycieli ocenia metodę z perspektywy swojego doświadczenia zawodowego. Przepelnione klasy, brak powszechnego

dostępu do sieci, uczniowie niechętni do samodzielnej pracy i niezainteresowani jakąkolwiek nauką poza szkołą – to niestety obraz wielu polskich szkół. „Idea kształcenia wyprzedzającego jest bardzo interesująca i godna uwagi. Niestety, z perspektywy nauczyciela z dużym doświadczeniem, wątpię, by uczniowie dojrżeli do takiej zmiany paradygmatu uczenia się” – mówi Anna Kurzyca, nauczycielka matematyki z II Liceum Ogólnokształcącego im. Generałowej Zamoyskiej i Heleny Modrzejewskiej w Poznaniu.

„To prawda, że nauczanie według strategii wyprzedzającej jest absorbujące i wymaga wiele wysiłku zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia, a do tego odbywa się w większości poza szkołą, w naszym czasie wolnym.

Ale ma też wiele zalet. Jest odwróceniem dotychczasowego myślenia o szkole. Warto czasem spojrzeć na swoją klasę z innej perspektywy” – przyznaje Katarzyna Nowak-Pierszalska.

Nauczyciele, którzy chcieliby otrzymać dostęp do materiałów dydaktycznych znajdujących się na platformie edukacyjnej projektu *Kolegium Śniadeckich*, proszeni są o kontakt mailowy z Leszkiem Dudą z Ogólnopolskiej Fundacji Edukacji Komputerowej (leszek.duda@ofek.pl).

Materiały prasowe Ogólnopolskiej Fundacji Edukacji Komputerowej

„(...) Uczniowie chcą, żeby od nich wymagać, i nie boją się nowych wyzwań” – o nowej formule egzaminu maturalnego z języka polskiego z prof. dr hab. Sławomirem Jackiem Żurkiem rozmawiają Agnieszka Romerowicz i Bogusława Kalinowska

TRENDY: Matura to pierwszy ważny egzamin w życiu młodego człowieka u progu dorosłości. Egzamin, któremu zazwyczaj towarzyszą wielkie emocje i który często zapada w pamięć na długie lata. Panie Profesorze, zanim zapytamy o to, jak od 2015 r. będzie wyglądać matura z języka polskiego, prosimy, by podzielił się Pan z Czytelnikami TRENDÓW wspomnieniami z własnej matury.

Sławomir Jacek Żurek: Maturę zdawałem w maju 1986 r., w czasach, gdy uwaga Polaków nie koncentrowała się jak dziś na celebrytach i wydarzeniach medialnych, lecz na smutnej rzeczywistości stanu wojennego (zakończonego kilka lat wcześniej), przytłaczającej egzystencji w państwie totalitarnym, a wreszcie na katastrofie ekologicznej w Czarnobylu (wybuch w elektrowni miał miejsce 26 kwietnia 1986 r. – jak na ironię w dniu moich urodzin...).

Uczęszczałem do I LO im. Stanisława Staszica w Lublinie, do klasy humanistycznej, i na ma-

turze pisemnej z polskiego wybrałem – o ile sobie przypominam – temat dotyczący genologii w okresie polskiego romantyzmu, a na historii (niestety właśnie w tym okresie zlikwidowano matematykę na egzaminie, co wielu wtedy cieszyło, a dziś wydaje się pokoleniowym błędem) pisałem chyba o wprowadzaniu i utrwalaniu władzy ludowej w PRL-u (żeby zdać, trzeba było tylko wypowiedzieć się na ten temat w miarę pozytywnie). Na maturze ustnej z polskiego (notabene tego dnia zasnęłam i – żeby jakoś zdążyć – pędziłam do szkoły taksówką) wylosowałem pytanie z poezji Ernesta Brylla, na które odpowiedziałem, odtwarzając mechanicznie wiedzę encyklopedyczną, co wtedy było zresztą praktyką dość powszechną, stosowaną także przez moich kolegów.

Utkwił mi w pamięci upokarzający obraz egzaminu z obowiązkowego przedmiotu ideologicznego, jakim była wiedza o społeczeństwie, który wymagał mówienia o walorach życia w PRL-u. Podczas matury myślałem tylko o tym, żeby jak najszybciej skończył się ten indoktry-

nacyjny koszmar i żebym mógł znaleźć się na oddalonym o kilkaset metrów od mojej szkoły Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, postrzegany, nie tylko przeze mnie, jako oaza wolności...

T: Od 2015 r. uczniów liceów, a od 2016 r. techników, będzie obowiązywała nowa formuła egzaminu maturalnego z języka polskiego. Zmiany dotyczą głównie części ustnej. Dlaczego zrezygnowano z obowiązującej prezentacji maturalnej, którą zastąpią zadania dotyczące literackiego, językowego bądź ikonicznego tekstu kultury? Jakie cele przyświecały wprowadzonym zmianom?

SJŻ: Formuła matury ustnej, która obowiązywała od roku 2005, po prostu się wyczerpała. Jej zamysł był bardzo ciekawy, lecz zabrakło w niej, moim zdaniem, jednego: systemowego kontrolowania sposobu przygotowania tematów oraz ich rejestrowania w kolejnych latach. Uczniowie bardzo szybko zorientowali się w sytuacji

▶ i w efekcie tylko jedna trzecia z nich samodzielnie opracowywała zagadnienia na egzamin. Reszta początkowo przygotowywała je przy pomocy korepetytorów (w budżecie państwowym na indywidualne konsultacje z nauczycielem przedmiotu ostatecznie nie wystarczyło środków finansowych), później już tylko zamawiała i kupowała realizację poszczególnych tematów.

W ostatnich latach nawet korepetytorzy przestali już być potrzebni, bo opracowane materiały krążyły w internecie – przekazywane przez maturzystów młodszym kolegom, jak niegdyś skafander po starszym bracie. Poważny i nowoczesny w swym pierwotnym zamyśle egzamin zamienił się więc w farsę. Sytuacja ta krzywdziła przede wszystkim uczniów ambitnych i twórczych (w Polsce wciąż jeszcze tacy są), którzy widzieli, że otrzymują tyle samo punktów za swoje wystąpienia, co koledzy zdobywający opracowane tematy na internetowej giełdzie. Była to też sytuacja niezręczna dla egzaminatorów, bo pozostawali bezsilni wobec tego coraz bardziej powszechnego procederu. Podsumowując – egzamin w takim kształcie stał się demoralizujący i dlatego należało go zmienić. Od roku 2015 w liceach, a od 2016 w technikach, uczniowie będą już zdawali maturę ustną w nowej formule.

T: Ustny egzamin maturalny z języka polskiego w nowej formule będzie się składać

z dziesięciminutowej wypowiedzi ucznia związanej z wylosowanym poleceniem oraz pięciminutowej rozmowy zdającego z zespołem egzaminacyjnym. Jakie umiejętności uczniów będą sprawdzane w każdej z tych części? Czego ma dotyczyć rozmowa maturzysty z zespołem egzaminacyjnym?

SJŻ: Przede wszystkim zdający będzie musiał odczytać (zinterpretować) dołączony do zadania tekst kultury pod kątem wskazanego w poleceniu problemu i na tej podstawie opracować ad hoc wypowiedź monologową poprawną pod względem kompozycyjnym i językowo-stylistycznym. Podczas jej wygłoszenia będą sprawdzane umiejętności retoryczne oraz zachowanie zasad kultury żywego słowa. Uczeń będzie musiał (co zresztą znajdzie się w poleceniu) odwołać się do innych (dowolnych) tekstów kultury i problemów, które łączą się z tematem wypowiedzi.

W drugiej części będzie sprawdzane, czy uczeń potrafi słuchać pytań i poleceń, reagować na komunikaty, dyskutować. Tak więc w dialogu ze zdającym nie chodzi o odpytywanie go z opanowanej w szkole wiedzy. W ciągu najbliższych dwóch lat będziemy starali się poprzez system szkoleń pomóc egzaminatorom w dobrym przygotowaniu się do mądrego egzaminowania (w tym przede wszystkim

do prowadzenia rozmowy), a nauczycielom w ćwiczeniu tych kwestii na lekcjach.

T: Monologowa wypowiedź zdającego i jego dialog z zespołem egzaminacyjnym zamiast prezentacji maturalnej – jakie trudności może sprawić uczniom taka formuła egzaminu i jakich zmian w sposobie pracy z uczniami będzie wymagała od nauczycieli języka polskiego?

SJŻ: Już kilka lat temu Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), Prezydium Polskiej Akademii Nauk oraz Rada Szkolnictwa Wyższego alarmowały, że dzieje się coś niedobrego z umiejętnością mówienia (a co za tym idzie – myślenia) absolwentów szkół średnich! I nie chodziło tu tylko o ubogie słownictwo czy stosowane nagminnie w komunikacji wulgaryzmy, lecz o brak kompetencji w budowaniu bardziej złożonych wypowiedzi, co wskazywało na brak umiejętności związanych z myśleniem abstrakcyjnym, czyli budowaniem wieloaspektowych konstruktów myślowych.

Czas pozostały do wprowadzenia nowej formuły jest po to, aby te umiejętności zostały przez ucznia na lekcjach języka polskiego nabyte. To wymaga od nauczyciela zwrócenia większej uwagi na ćwiczenia z zakresu retoryki, a więc na to, żeby wypowiedź była poprawna pod względem merytorycznym, dobrze ▶



Matura 2015

Centralna Komisja Egzaminacyjna we współpracy z komisjami okręgowymi przygotowała i opublikowała zbiór [informatorów](#) o egzaminie maturalnym od roku szkolnego 2014/2015. Opracowanych zostało 25 informatorów z poszczególnych przedmiotów oraz informator, w którym szczegółowo opisano zasady obowiązujące na egzaminie maturalnym od 2015 r. W każdym informatorze uczeń znajdzie ogólne informacje na temat egzaminu z danego przedmiotu, przykładowe zadania z rozwiązaniami oraz przykładowe ocenione odpowiedzi zdających.

▶ zorganizowana, poprawna językowo i stylistycznie. Dobrze by było, aby uczniowie mówili więcej niż ich nauczyciele...

T: Co zmieni się w części pisemnej nowego egzaminu maturalnego z języka polskiego na poziomie podstawowym?

SJŻ: Egzamin na poziomie podstawowym, tak jak do tej pory, składać się będzie z dwóch części: pierwsza to test (zadania zamknięte i otwarte) – sprawdzający umiejętność wykonywania na tekście nieliterackim operacji dowodzących jego rozumienia na różnym stopniu, a druga to dłuższa wypowiedź argumentacyjna (wypracowanie napisane w oparciu o tekst literacki). Zmiany od roku 2015 dotyczą zestawów zadań składających się na test. Do tej pory był jeden długi tekst, teraz będą dwa lub trzy krótsze (liczące w sumie około tysiąca słów) – popularnonaukowe, publicystyczne lub polityczne. Do nich będzie dołączona wiązka kilku zadań (od 5 do 7), zarówno zamkniętych, jak i otwartych, sprawdzających różnorodne kompetencje.

Pełny spis sprawdzanych wymagań jest znany już od czterech lat i znajduje się w nowej podstawie programowej. Poprzez te zadania będzie badana świadomość językowa uczniów (kształcona przez 12 lat uczestnictwa w procesie edukacyjnym), odbiór wypowiedzi i umie-

jętność odnajdywania w nich informacji oraz tworzenie krótkich tekstów w różnych formach gatunkowych.

Począwszy od roku 2015 szczególnie będą sprawdzane tzw. umiejętności tekstotwórcze (złożone działania na tekście), takie jak np. zadawanie pytań do tekstu, tworzenie planu wypowiedzi, streszczanie, dostrzeganie relacji między częściami składowymi tekstu, wnioskowanie na podstawie przesłanek zawartych w tekście, przeredagowywanie – bo są to wszystko sprawności bardzo praktyczne i przydatne człowiekowi przez całe życie (ich szczegółowa lista znajduje się w opublikowanym w lipcu tego roku [nowym informatorze maturalnym](#)). Zadania przy okazji mogą sprawdzać znajomość tych utworów literackich, których, zgodnie z podstawą programową, nie wolno pominąć w procesie kształcenia (oznaczonych w podstawie gwiazdką).

T: A część druga egzaminu?

SJŻ: W drugiej części egzaminu pisemnego będzie sprawdzana umiejętność tworzenia wypowiedzi argumentacyjnej. Zdający będzie miał do wyboru dwa tematy wypracowania – jeden wymagający napisania rozprawki problemowej w oparciu o tekst epicki lub dramatyczny, drugi – interpretacji utworu poetyckiego. Pisząc rozprawkę, maturzysta będzie

musiał sformułować własne stanowisko (postawić tezę lub hipotezę) wobec problemu postawionego w poleceniu, a odnoszącego się do tekstu literackiego, rzeczowo je uzasadnić, odwołać się do załączonego utworu literackiego oraz innych, dowolnie wybranych tekstów kultury (niekoniecznie literackich).

Wtedy, gdy utwór artystyczny jest fragmentem lektury oznaczonej w podstawie jako obowiązkowa, zdający będzie też musiał odwołać się do całości utworu. W tym miejscu będzie się sprawdzać przede wszystkim sprawności z zakresu odbioru, analizy oraz interpretacji tekstu literackiego oraz umiejętność tworzenia własnej wypowiedzi. Aby przygotować tego rodzaju wypowiedź, zdający będzie musiał najpierw rozpoznać sens załączonego do polecenia tekstu, określić jego problematykę, odnaleźć elementy znaczące dla odczytania utworu, a następnie wyszukać odpowiednie konteksty (czyli w tym przypadku – teksty kultury).

Wybór tematu drugiego obligeje do przedstawienia samodzielnej propozycji odczytania utworu poetyckiego, czyli zaprezentowania sensów tekstu zrozumianych przez zdającego. Ma on uzasadnić postawioną tezę lub hipotezę interpretacyjną za pomocą argumentów pozwalających na jej uprawomocnienie. Uzasadnienie to powinno znajdować potwierdzenie nie tylko w tekście, lecz także w kontekstach ▶

▶ (np. biograficznym, historycznoliterackim, filozoficznym, kulturowym). Maturzysta musi w swej pracy zwrócić uwagę na: sytuację komunikacyjną obecną w utworze, kompozycję tekstu oraz jej funkcję, cechy stylu wypowiedzi i użytych w niej środków językowych (zwłaszcza artystycznych) oraz ich funkcji; dosłowne i niedosłowne znaczenia poszczególnych elementów utworu (w tym jego tytułu) – zwłaszcza metaforycznych, alegorycznych i symbolicznych; przynależność gatunkową tekstu; kreację świata przedstawionego (w tym funkcji motywów literackich występujących w przeczytanym tekście).

Nauczyciele w analizie tekstów literackich na lekcjach języka polskiego winni być więc otwarci na różne metodologie i, posługując się nimi, otwierać uczniom oczy na wielość interpretacyjną jednego utworu.

T: A co zmieni się na poziomie rozszerzonym?

SJŻ: Tu zdający także stanie przed wyborem jednego z tematów, z których pierwszy będzie sprawdzał umiejętność dokonywania interpretacji porównawczej dwóch utworów literackich (lirycznych, epickich lub dramatycznych – lub ich fragmentów), a drugi tworzenia wypowiedzi argumentacyjnej (w dowolnej formie, np. rozprawki lub szkicu), wymagającej odniesie-

nia się do tekstu historycznoliterackiego, teoretycznoliterackiego lub krytycznoliterackiego. Na tym poziomie uczeń nie dostanie żadnej wskazówki interpretacyjnej i sam będzie musiał wskazać główny problem przedstawiony w tekście, a następnie rozważyć i ocenić jego rozwiązanie przedstawione przez autora.

Maturzysta na poziomie rozszerzonym powinien być erudytą, który bez trudu poradzi sobie z odwołaniem się do załączonego tekstu oraz do innych, wybranych przez siebie tekstów kultury. Do egzaminatora należy sprawdzenie, czy zdający potrafi twórczo wykorzystać różne formy wypowiedzi, takie jak np. recenzja, szkic, artykuł, esej.

Interpretacja porównawcza utworów literackich, a więc zadanie pierwsze, dotyczy odczytania dwóch utworów należących zawsze do jednego rodzaju literackiego – lirycznych, epickich lub dramatycznych – i ma prezentować zrozumiane przez zdającego sensy zawarte w tych tekstach, ustalone podobieństwa i/lub różnice między nimi, a także wnioski wynikające z tych zestawień. W uzasadnieniu postawionej przez zdającego tezy lub hipotezy interpretacyjnej dotyczącej obu porównywanych utworów mają się znaleźć rzeczowe argumenty pozwalające na jej uprawomocnienie, znajdujące potwierdzenie nie tylko w danych tekstach, lecz także w różnorodnych

kontekstach interpretacyjnych. Na tym poziomie bardzo liczy się więc odczytanie, tak ważne u przysłych humanistów!

T: Wiemy, że odbyło się badanie pilotażowe przykładowych zadań egzaminacyjnych z języka polskiego. Jaka grupa uczniów została objęta tym badaniem? Co ono pokazało? Jakie umiejętności uczniowie opanowali najlepiej, a nad doskonaleniem których trzeba jeszcze pracować?

SJŻ: Pilotaż był przeprowadzony dwuetapowo. Po raz pierwszy we wrześniu 2011 r. Wtedy zostały dokładnie porównane wyniki dotyczące każdego tematu egzaminacyjnego, sprawdzono stosowane formuły zadań i poleceń, a także kryteria oceniania prac. Badanie zostało przeprowadzone w oparciu o piętnaście zadań z poziomu podstawowego i rozszerzonego. W sumie poddaliśmy szczegółowej jakościowej analizie 75 prac w dziesięciu liceach z terenu całego kraju. Prace sprawdzało dziesięciu egzaminatorów z różnych okręgowych komisji (każdy egzaminator ocenił 15 prac, które były podwójnie kodowane, bo interesowała nas także zbieżność ocen).

Drugi etap pilotażu odbył się na przełomie lutego i marca 2013 r. Wtedy to ocenianiu poddano wybrane zadania z poziomu podstawowego i rozszerzonego, które znalazły się ▶

► w opublikowanym niedawno informatorze, a także te, które zostaną upublicznione w przykładowych arkuszach egzaminacyjnych. Jeszcze raz w badaniu tym poddano ewaluacji narzędzia oceniania. W sumie uczniowie rozwiązali 36 zadań otwartych dłuższej odpowiedzi. Dokładnej, jakościowej analizie zostało poddanych 108 uczniowskich prac (kodowanych potrójnie!) przez dwunastu egzaminatorów, wypełniających dodatkowo szczegółowo ewaluacyjne karty oceniania.

Uczniowie dosyć dobrze radzili sobie z rozprawką problemową, słabiej wypadły analizy tekstów literackich. Widać, że ta umiejętność, ściśle związana z czytelnością literatury, jest wciąż niedostatecznie ćwiczona na lekcjach.

T: Odnieśmy się jeszcze do wyników pilotażu zadań z części ustnej. Jak na podstawie uzyskanych wyników można ocenić przygotowanie uczniów do tworzenia wypowiedzi ustnych w odwołaniu do danego tekstu kultury? Z którymi tekstami uczniowie poradzili sobie bez problemów, a które sprawiły im trudność?

SJŻ: Wyniki pilotażu nowej formy egzaminu były fascynujące! Przeprowadziliśmy je na dużej grupie maturzystów (ponad 500!). Przed wszystkim zaskoczyło nas, że większość uczniów odniosła się do nowej formuły wręcz

entuzjastycznie. Po raz kolejny okazało się, że uczniowie chcą, żeby od nich wymagać, i nie boją się nowych wyzwań. W ankiecie ewaluacyjnej bardzo krytycznie odnosili się do dotychczasowej formuły egzaminu w postaci prezentacji. Pisali o tym, że to marnowanie czasu, że fikcja, że liczą się w życiu rzeczy konkretne, a jest nią m.in. umiejętność sprawnego mówienia, i że w szkole trzeba ją koniecznie posiadać. Także nauczyciele przyznawali, że po tych kilku latach obowiązywania prezentacji zdają sobie sprawę, że ten sposób egzaminowania nie buduje ich autorytetu.

Uczniów mile zaskoczyło, że będzie się od nich wymagać nie formułek wykutych na blachę, lecz wiedzy funkcjonalnej z zakresu komunikacji. Niestety ten dział polonistycznej erudycji w ostatnich latach praktycznie zniknął ze szkoły ponadgimnazjalnej. Dziwili się też, że tak wiele zadań odnosiło się do wiedzy opanowanej przez nich w gimnazjum (przypomnijmy, że w nowej podstawie programowej zostało podkreślone, że na końcu danego etapu kształcenia sprawdzane będzie także to wszystko, czego uczeń nauczył się wcześniej). Zaskakiwały polecenia dotyczące tekstów ikonicznych – reklam, plakatów, instalacji przestrzennych, obiektów architektonicznych, obrazów plastycznych. Widać, że te umiejętności odbiorcze są słabo, albo w ogóle nie są w szkole ćwiczone. Uczniowie w dużej

mierze bazują w tej kwestii na sprawnościach zdobytych poza instytucją szkoły, co pokazuje niestety, że na lekcjach często kształtuje się kompetencje drugorzędne, przydatne jeszcze w wieku XX, lecz dziś już przestarzałe.

No i sprawa tekstów literackich. Wiele zadań na maturze ustnej będzie się odnosić do tekstów, które uczeń powinien w całości przeczytać w gimnazjum i w liceum. Pilotaż pokazał, że nawet w najlepszych szkołach uczniowie po prostu nie czytają, przyzwyczajeni do takiej formuły egzaminu maturalnego, w której można sobie nieźle poradzić bez znajomości lektur. Zaskakujące było to, że uczniów, choć w wielu przypadkach nie radzili sobie z pilotowanymi zadaniami, ucieszył fakt, że nowa matura będzie taka konkretna i że po prostu nie zda jej ten, kto nie czytał lektur w całości (jak podsumował jeden z licealistów – „jest jeszcze jakaś sprawiedliwość na tym świecie”). Inny zdający napisał po egzaminie, że po raz pierwszy przekonał się, że czytanie książek może służyć w liceum czemuś konkretnemu...

T: A jakie były głosy nauczycieli biorących udział w tym pilotażu?

SJŻ: Egzaminatorzy mieli z początku trudności z używaniem nowych narzędzi oceniania, bo są one bardzo precyzyjne, a praca z ich użyciem wymaga praktyki. Podczas egzaminu ►

▶ sytuacja poprawiała się niemalże z godziny na godzinę! Trzeba też przy tej okazji podkreślić, że bardzo nam pomogli w usprawnieniu tych instrumentów. W części drugiej egzaminu ustnego mieli kłopot z poprowadzeniem rozmowy w taki sposób, by była ona podstawą do oceny konkretnych umiejętności komunikacyjnych. Do głosu dochodziły tu dwojakiemu rodzajowi przyzwyczajenia: odpytywanie uczniów z wiedzy, i zadawanie pytań, które tak naprawdę – z punktu widzenia pomiarowania – niczemu nie służyły.

Widać więc, że przez najbliższe dwa lata czeka nas praca z egzaminatorami nad kształceniem umiejętności prowadzenia mądrego dialogu z uczniem. Nauczyciele muszą też nauczyć się trudnej sztuki cierpliwego słuchania na lekcjach. Chciałbym w tym miejscu zaznaczyć, że poloniści otrzymają wsparcie trenerów, których we współpracy z [Ośrodkiem Rozwoju Edukacji](#) będziemy przygotowywać do prowadzenia dla nich szkoleń w zakresie nowej formuły matury z języka polskiego.

T: Jakie metody nauczania sprzyjają, według Pana, doskonaleniu u uczniów umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych w kontekście ikonicznych tekstów kultury?

SJŻ: To bardzo ciekawe i ważne pytanie. W szkole na lekcjach języka polskiego nad-

używana jest heurystyka. Nauczyciele nieustannie zadają pytania i – po chwili milczenia ze strony uczniów – sami na nie odpowiadają. To przykre, ale z punktu widzenia dydaktyki ogólnej to nie uczniowie, lecz nauczyciele są wtedy głównym podmiotem procesu dydaktycznego, i w sumie to nauczyciele, a nie uczniowie podczas tak prowadzonej lekcji najlepiej utrwalają swoją wiedzę.

Sytuację trzeba odwrócić – to uczniowie powinni zadawać pytania, a ich ciekawość winna być ukierunkowywana na zdobywanie nowych informacji oraz wiedzy funkcjonalnej. Nauczyciel nie jest już dla współczesnych uczniów atrakcyjnym medium. Otoczeni przez media elektroniczne, z nich głównie czerpią wiedzę. Jednak trzeba pamiętać, że wielu z nich tak naprawdę nie potrafi w sposób rozumny korzystać z ikonicznych, głównie cyfrowych, tekstów kultury i w efekcie często nie rozumie treści przez nie przekazywanych. Najważniejszy problem polega więc na tym, by nauczyciele zaakceptowali fakt, że literatura nie jest już głównym przedmiotem przeżyć estetycznych ich uczniów, że żyjemy otoczeni ekranami i musimy naszym uczniom pomóc w takim, a nie innym świecie żyć.

Dlatego, analizując ikoniczne teksty kultury, należy więcej korzystać z metod problemowych i dawać uczniom różnego rodzaju zada-

nia do wykonania. Naprzeciw wychodzi w tym miejscu metoda projektu, którą uczniowie dobrze przećwiczyli w gimnazjum i, jak pokazują badania, jest dla nich atrakcyjna. Dobrze też by się stało, by z uczniami analizować plakaty, reklamy, instalacje artystyczne i wiążące się z literaturą dzieła artystyczne, a przede wszystkim, żeby dużo z młodzieżą rozmawiać – debatować, dyskutować, polemizować na ten temat. W nowej podstawie programowej właśnie dlatego jest mniej lektur, a nauczyciel ma większą wolność w ich doborze, aby lekcje języka polskiego zamieniły się w seminaria i laboratoria polonistyczne.

T: Panie Profesorze, jakie przesłanie w kontekście zmian w egzaminie maturalnym z języka polskiego skierowałby Pan do przyszłych maturzystów i ich nauczycieli?

SJŻ: O maturzystów jestem spokojny. W większości to wrażliwe i pełne entuzjazmu pokolenie, trochę zagubione w szybko zmieniającej się rzeczywistości, ale otwarte i kreatywne. Jeśli my, poloniści, razem z całym społeczeństwem pokażemy im, że warto czytać, że bycie człowiekiem kulturalnym jest trendy, że chamstwo jest skazane na ostracyzm, to będą nas naśladować.

Martwię się natomiast o... polonistów. Zdecydowana większość z nich kończyła uni-

► wersytety w czasach, gdy jedynym modelem porządkującym wiedzę polonistyczną był paradygmat historycznoliteracki, a misją, którą mieli podjąć, było przekazanie uczniom masy informacji. Wiele tekstów literackich, które im nadal proponują (bo poznali je na studiach), jest anachronicznych, nieatrakcyjnych, niezrozumiałych i mało związanych z rzeczywi-

stością współczesnych nastolatków. W sumie tak serwowana literatura zniechęca dzieci i młodzież do czytania.

Jeśli nauczyciele nie zrozumieją istoty zmiany edukacyjnej zapisanej w nowej podstawie programowej, to źle przygotowują swoich uczniów do nowej matury. Podstawa programowa ma

bowiem charakter komunikacyjno-tekstowy i umiejętności z tego zakresu będą sprawdzane na egzaminie. Nauczyciele muszą więc zacząć myśleć o lekcjach języka polskiego w zupełnie inny sposób niż – zazwyczaj – zostali nauczeni na swoich studiach.

T: Dziękujemy za rozmowę!

„Mądre żywienie, zdrowe pokolenie” – o programie

„Mądre żywienie zdrowe pokolenie” to hasło ogólnopolskiego programu badawczo-edukacyjnego, skierowanego do młodzieży ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, ich rodziców i wychowawców oraz dietetyków. Celem programu jest ocena sposobu żywienia i stanu odżywienia młodzieży, opracowanie wytycznych Polskiego Towarzystwa Dietetyki w zakresie racjonalnej die-

ty polskiej młodzieży oraz wsparcie młodych absolwentów kierunków dietetyka w pierwszych krokach kariery zawodowej.

Nadrzędnym celem projektu jest edukacja młodzieży w zakresie znaczenia prawidłowego żywienia i aktywności fizycznej w profilaktyce chorób zależnych od diety. Większość z tych schorzeń ma swoje po-

czątki w okresie wczesnej dorosłości, dlatego edukacja w zakresie zasad prawidłowego żywienia młodzieży jest niezmiernie ważna.

W programie „Mądre żywienie, zdrowe pokolenie” edukację młodzieży będą prowadzić dietetycy. W przystępny, ale jednocześnie profesjonalny sposób postarają się wyjaśnić młodszym kolegom, dlaczego warto dbać



Sławomir Jacek Żurek

Prof. zw. dr hab.; kierownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, kierownik komponentu dydaktycznego stacjonarnych studiów doktoranckich realizowanego wspólnie z Instytutem Badań Edukacyjnych w Instytucie Filologii Polskiej KUL.

Zastępca kierownika badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej” (region III) realizowanego na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych. Członek Towarzystwa im Adama Mickiewicza, Towarzystwa Naukowego KUL, Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej Komitetu Nauki o Literaturze Polskiej Akademii Nauk, kapituły przyznającej honorowy tytuł „Profesora Oświaty” w Ministerstwie Edukacji Narodowej (2009–2013), Międzynarodowego Stowarzyszenia Studiów Polonistycznych.

W latach 2008–2009 kierował zespołem ekspertów przygotowujących nową podstawę programową przedmiotów kultura i język polski. Członek zespołu eksperckiego w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej pracującego nad koncepcją nowego egzaminu z języka polskiego (Matura 2015), autor kilku książek i licznych artykułów naukowych.

▶ o zdrowie, regularnie spożywać posiłki, zachować umiar w konsumpcji pewnych produktów, rozszerzyć asortyment spożywanych produktów i uprawiać sport. O jakość przekazywanych treści zadbają doświadczeni eksperci z Polskiego Towarzystwa Dietetyki oraz Wydziału Nauk o Żywieniu Człowieka i Konsumpcji SGGW, którzy poprowadzą warsztaty dla dietetyków i przełożą wiedzę niezbędną do prowadzenia zajęć z młodzieżą.

W wybranych losowo szkołach dietetycy dokonają także oceny stanu odżywienia młodzieży za pomocą prostych, nieinwazyjnych i wystandaryzowanych metod, obejmujących pomiary masy ciała, obwodów talii i bioder (docelowo 12 000 uczniów). Wyniki tych badań posłużą do przygotowania raportu dotyczącego stanu odżywienia polskiej młodzieży oraz modelowych rozwiązań w zakresie opieki dietetycznej nad młodym konsumentem.

Pragniemy wypracować rozwiązania, które pozwolą w skali całego kraju objąć poradnictwem dietetycznym dzieci i młodzież. Mamy nadzieję, że model współpracy uczeń–dietetyk na stałe zostanie wpisany w standardy funkcjonowania polskich szkół. Szczególną troską, w takim modelu opieki dietetycznej, powinna zostać objęta młodzież z problemami dotyczącymi nadmiarów lub niedoborów

masy ciała. W ramach programu „Mądre żywienie, zdrowe pokolenie” młodzież uzyska informacje, jak kontrolować rozmiary własnego ciała w odniesieniu do obowiązujących wartości referencyjnych i co robić, gdy parametry te odbiegają od przyjętych standardów. Dodatkowo młodzież z problemami dotyczącymi masy ciała zostanie objęta indywidualnym poradnictwem dietetycznym.

Do programu serdecznie zapraszamy wszystkich dyrektorów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz nauczycieli, którym w ramach programu zapewnimy dostęp do ciekawych scenariuszy lekcji poświęconych edukacji w zakresie żywienia i dietetyki oraz innych pomocy dydaktycznych. Udział w programie „Mądre żywienie, zdrowe pokolenie” to szansa dla szkół na promowanie zasad prawidłowego żywienia i aktywności fizycznej wśród młodzieży, a dla absolwentów dietetyki – start w karierze zawodowej.

Mamy nadzieję, że dzięki zaangażowaniu dyrektorów szkół i wychowawców w pozytywną zmianę nawyków żywieniowych i stylu życia uczniów oraz propagowaniu wśród młodzieży mody na zdrowy styl życia i aktywność fizyczną program przyczyni się do trwałej zmiany nawyków żywieniowych tej grupy populacyjnej w Polsce. Poprzez

kreowanie mody na prozdrowotny styl życia oraz wzmocnienie poczucia odpowiedzialności za własne zdrowie pragniemy budować postawę świadomego konsumenta. Mamy także nadzieję, że za sprawą edukacji młodzieży dotrzemy do ich rodziców i podejmiemy wspólne działania na rzecz promowania prawidłowych nawyków żywieniowych i budowania zdrowia przyszłych pokoleń.

Jednym z elementów aktywnego udziału młodzieży szkolnej w promowaniu zdrowego trybu życia, w ramach programu, będzie utworzenie platformy internetowej. Do tworzenia treści redakcyjnych zostaną zaproszeni uczniowie, zwycięzcy konkursu na redaktora platformy internetowej. Zwycięzcy otrzymają nagrody indywidualne, będą uczestniczyć w warsztatach dziennikarskich oraz współtworzyć treści na platformę internetową projektu. Ważnym elementem funkcjonowania platformy będzie sekcja o tematyce żywieniowej, tworzona przez dietetyków współpracujących na stałe z platformą. Znajdą się tu ważne informacje dotyczące mitów żywieniowych, zagrożeń dotyczących stosowania diet niekonwencjonalnych oraz ciekawostki żywieniowe.

Organizatorem programu jest [Polskie Towarzystwo Dietetyki](#) działające od 1986 r., ▶



MĄDRE ŻYWIENIE
ZDROWE POKOLENIE

► zraszające dyplomowanych dietetyków. Do celów statutowych PTD należą m.in. edukacja i promocja zdrowia w różnych grupach populacyjnych, w tym wśród dzieci i młodzieży, a także dbałość o podnoszenie kwalifikacji zawodowych dietetyków, prowadzenie badań w dziedzinie żywienia człowieka i dietetyki oraz wdrażanie uży-

skanych wyników badań. Dietetyk powinien pełnić rolę profesjonalnego doradcy nie tylko w zakresie żywienia dietetycznego osób chorych, ale także w zakresie profilaktyki chorób dietozależnych.

Partnerem strategicznym programu jest The Coca-Cola Foundation.

Szczegóły programu znajdują się na stronie [programu](#).

Opracowały:
Danuta Gajewska
Anna Harton

dr inż. Danuta Gajewska

Prezes Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Dietetyki.



Specjalista w dziedzinie żywienia człowieka i dietetyki. Od wielu lat adiunkt w Katedrze Dietetyki SGGW. Wieloletnie doświadczenie z zakresu poradnictwa dietetycznego, współpracuje z medycznymi poradniami specjalistycznymi w dziedzinie gastroenterologii, nefrologii i nadciśnienia tętniczego.

Konsultant programów edukacyjnych w zakresie profilaktyki i dietoterapii otyłości, skierowanych do młodzieży i osób dorosłych oraz programów dotyczących dietoterapii chorób układu sercowo-naczyniowego.

dr inż. Anna Harton

Specjalista w dziedzinie żywienia człowieka i dietetyki, adiunkt w Katedrze Dietetyki Wydziału Nauk o Żywieniu Człowieka i Konsumpcji SGGW w Warszawie.



Pracownik naukowo-dydaktyczny, autor i współautor wielu publikacji naukowych i popularnonaukowych oraz nauczyciel akademicki przedmiotów dotyczących żywienia człowieka i dietetyki.

Posiada wieloletnie doświadczenie w organizacji i prowadzeniu działań w zakresie edukacji żywieniowej dzieci i młodzieży. Konsultant ds. żywienia i dietetyki w czasopiśmie „Twoje Dziecko”. Członek PTD, koordynator i współwykonawca programu „Mądre żywienie, zdrowe pokolenie”.

Zainteresowania: żywienie dzieci ich preferencje oraz dietoprofilaktyka i dietoterapia otyłości prostej i chorób serca.

Model współpracy z młodzieżą oparty na założeniach psychologii pozytywnej

Psychologia rozwoju to nowe spojrzenie na tradycyjną psychologię, zwrócenie uwagi na te aspekty osobowości człowieka, które wpływają na jego rozwój, realizację i satysfakcję. Jednym z jej podstawowych pojęć jest dobrostan, odpowiadający za budowanie wysokiej jakości życia. Jak wykorzystać założenia psychologii pozytywnej w pracy z uczniami szkół ponadgimnazjalnych?

Idea psychologii pozytywnej i koncepcja dobrostanu w kontekście edukacyjnym

Martin Seligman – ojciec psychologii pozytywnej – zmienił dotychczasowe, ponure spojrzenie na psychologię człowieka. W konsekwencji został uznany za jednego z najbardziej wpływowych psychologów XXI wieku.

Tradycyjnie do psychologa „szło się z problemem, chorobą, zaburzeniem, patologią”. Dodatkowo robiło się to raczej niechętnie, bojąc się przyklejenia określonej, jednoznacznie negatywnej etykiety społecznej. Psychologia pozytywna przełamała tę tendencję – uznała, że przedmiotem jej zainteresowania powinny być zjawiska świadczące o sile człowieka. Główne pytanie psychologów pozytywnych nie brzmi „Jak zmniejszyć objawy choroby?”, ale „Jak wzmocnić zasoby, tkwiące w człowieku, żeby mógł on sobie lepiej radzić w życiu, osiągać większe sukcesy, cieszyć się z codzienności?”. Psycholog pozytywny patrzy na osobę korzystającą ze wsparcia nie z perspektywy jej deficytów,

lecz zasobów. Dlatego też jednym z kluczowych pojęć w psychologii pozytywnej jest tzw. dobrostan, a przedmiotem badań empirycznych – sposoby jego budowania i wzmacniania (por. Rys. 1).

Idea dobrostanu prosto i przejrzysto pokazuje, o co tak naprawdę chodzi w psychologii pozytywnej. Nie jest to bowiem „nauka o szczęściu”, lecz o rozwoju, realizacji i satysfakcji. W ujęciu Seligmana, aby budować wysoką jakość życia, każdy z nas realizuje działania w pięciu powyższych obszarach:

1. Dąży do życia pełnego dobrych wrażeń, radości, uśmiechu, zabawy, miłości (POZYTYWNE EMOCJE).
2. Jest aktywny, zaangażowany i oddany najbliższej sobie działalności (POCHŁONIĘCIE). Przejawem pochłonięcia są te momenty w naszym życiu, kiedy po zrealizowaniu jakiegoś zadania myślimy: „nie wiem kiedy minęły te trzy godziny”, „czas zupełnie stanął w miejscu”, „zupełnie zapomniałem/zapomniałam o sobie”, jed-

nocześnie czując zadowolenie, radość czy ekscytację.

3. Widzi więcej niż tylko własny interes i własną przyjemność (SENS). Źródłem sensu może być rodzina, grupa rówieśnicza, przyjaciele, ale również religia, nauka, określona idea społeczna (np. oddanie w walce z zanieczyszczeniem środowiska).
4. Osiąga sukcesy, zwycięża, doskonali się w określonej dziedzinie, innymi słowy chce być w czymś najlepszy (OSIĄGNIĘCIA).
5. Zaprzyjaźnia się, zakochuje, wchodzi w relacje (ZWIĄZKI Z INNYMI).

Aby zrozumieć model dobrostanu, należy spojrzeć na niego całościowo. Człowiek, który będzie poszukiwać jedynie życia przyjemnego (POZYTYWNE EMOCJE), bez umiejętności budowania związków z innymi, może stać się egoistą. Umiejętność osiągania sukcesów bez odnalezienia sensu doprowadzi do jałowości i wyobcowania. Całkowite oddanie idei (SENS), niepołączone

▶ z bliskimi relacjami, oddali nas od realnego życia. Zatem, by kreować dobrostan, powinniśmy wzmacniać w uczniach – i sobie – każdy z powyższych elementów.

Wykorzystując w trakcie zajęć (bez względu na ich zakres merytoryczny) model dobrostanu, zwiększymy efektywność, podniesimy poziom zaangażowania oraz motywacji i to nie tylko ucznia, lecz także nas samych (edukatorów). Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że proces edukacyjny zostaje nasycony dobrymi emocjami (radość, entuzjazm, życzliwość, szacunek). W ramach badań empirycznych wielokrotnie udowodniono, że budowanie dobrostanu wpływa m.in. na określone procesy neurochemiczne sprzyjające zapamiętywaniu czy motywacji.

Sytuacja psychospołeczna nastolatka – główne wyzwania rozwojowe i edukacyjne

Rozwojowo szesnasto- czy siedemnastolatek jest w okresie rewolucyjnym. Wszystkie dotychczasowe wzorce i schematy są wystawiane na próbę, testowane, weryfikowane – rozpoczyna się proces formowania tożsamości, „odnajdywania siebie na nowo”. Jest to najbardziej burzliwa faza rozwoju – po raz pierwszy to nie otoczenie definiuje młodego człowieka, lecz musi on to zrobić sam, odpowiadając sobie na pytania: „Kim

jestem?“, „Jakich wartości mam bronić?“, „Do jakich celów dążyć?“.

Jest to zatem okres poszukiwań, w trakcie których nauczyciel może pełnić funkcje wspomagające dążenie nastolatka do uformowania tzw. tożsamości dojrzałej. Jak się ma do tego procesu psychologia pozytywna? Otóż jednym z głównych błędów wychowawczych związanych z okresem dojrzewania jest blokowanie uczniowi możliwości eksploracji rzeczywistości, usztywnione narzucanie „jedynie słusznych” w naszej opinii wartości i dążeń, przekonanie, że nastoletnie poszukiwania są zagrażające i ryzykowne. Zamiast obawiać się trudnego dla obu stron (nastolatka i otoczenia społecznego) okresu buntu, warto przygotować się do niego m.in. poprzez opracowanie i zaproponowanie uczniowi różnorodnej, atrakcyjnej i wartościowej oferty, z której może wybierać w poszukiwaniu własnej tożsamości.

Nasz sprzeciw wobec – często zaskakujących – decyzji młodego człowieka odkrywającego własny system wartości z reguły będzie potęgował jego bunt. W końcu jego celem w tym momencie życia jest odkrycie „wszystkiego” i „wszędzie”, a jakiegokolwiek ograniczenie może być przez niego odebrane jak ograniczanie wolności. Nie oznacza to jednak, że mamy biernie przyglądać się

temu procesowi – chcąc mieć wpływ na nastolatka, kierujemy jego uwagę na te aspekty rzeczywistości, które warto poznawać i które przynoszą faktyczną wartość. „Nie rób tego” przynosi kiepskie efekty, ale strategia „spróbuj tego, być może ci się spodoba” jest już zdecydowanie lepsza. Poniżej zaprezentuję praktyczne, pozytywne strategie działań edukacyjnych, które można przedstawić nie tylko zbuntowanemu nastolatkowi.

Oferta psychologii pozytywnej dla nastolatków

Dla każdego z elementów dobrostanu stworzono bardzo szeroki zakres ćwiczeń i wskazówek metodycznych. Na potrzeby niniejszego artykułu opiszę jedynie dwa wybrane, wskazując ich znaczenie dla rozwoju młodego człowieka.

Bardzo rozwojowe są zajęcia wykorzystujące ideę uważności. Ilość bodźców, z jakimi spotykają się współcześni uczniowie, jest ogromna. Stworzono więc metodykę pracy kształtującą nie tylko pięć elementów dobrostanu, lecz także umiejętność koncentracji. Można ją wykorzystać przy realizowaniu jakiegokolwiek materiału, pod warunkiem że jest on wielowymiarowy i może wymagać zaangażowania różnych zmysłów i kompetencji ucznia. ▶



Erasmus+

To nowy program edukacyjny na lata 2014–2020, który ma połączyć wszystkie inicjatywy dotychczas działające niezależnie, takie jak wszystkie programy sektorowe LLP, Erasmus Mundus, Tempus, „Młodzież w działaniu” oraz – po raz pierwszy – program mający na celu rozwijanie inicjatyw związanych ze sportem. Wszystkie te komponenty staną się akcjami nowego programu.

Erasmus+ ma składać się z trzech głównych części: edukacji i szkoleń (77,5% budżetu + 3,5% na poręczenia kredytów), inicjatyw młodzieżowych (10% budżetu) oraz inicjatyw sportowych (1,8% budżetu).

Źródło

▶ Załóżmy, że dyskutujemy o ekosystemach i realizujemy lekcję w terenie. Podzielmy klasę na grupy według zmysłów: niech część *słucha*, część *widzi*, część *czuje*. W instrukcji dla uczniów podajmy, żeby nie analizowali, nie nazywali, lecz wyłącznie słuchali, smakowali, czuli lub widzieli, starali się skupić swoją uwagę tylko na jednym zmysle, izolując pozostałe (np. poprzez zamknięcie oczu, czyli ignorowanie tego co słyszą). Serie takich ćwiczeń, realizowane systematycznie, nauczą mózg jak się koncentrować, jak skupiać myśli na wybranym wydarzeniu, bodźcu czy zadaniu. I, rzecz jasna, umiejętność ta zostanie zgeneralizowana, czyli będzie dotyczyć nie tylko umiejętności skupienia się na wąchaniu kwiatów czy słuchaniu ptaków, lecz także wszystkich aspektów życia (np. lepsza koncentracja na zadaniu, przez co zostanie ono zrealizowane szybciej i lepiej).

Ważne jest, aby ćwiczenie nie trwało dłużej niż 15 minut, aby każdy uczeń sam zdecydował, do której grupy chce należeć, oraz aby każda z grup stworzyła sprawozdanie z tego, co zobaczyła, usłyszała czy poczuła. Okaże się bowiem np., że każdy z uczniów „słuchających” zwrócił uwagę na coś innego i że dopiero łączny opis wszystkich „słuchających” jest pełnowartościowy. W następnym kroku możemy połączyć opowieści wszystkich i stworzyć pełny opis ekosystemu.

Korzyści edukacyjne wynikające z takiego modelu pracy:

- a) uczymy młodych ludzi umiejętności pracy w grupie (bezcenna na współczesnym rynku pracy);
- b) budujemy poczucie wsparcia społecznego (bardzo ważne w procesie radzenia sobie ze stresem) i wspólnoty. Każdy wnosi coś do zadania i jest odpowiedzialny za jego element, jednocześnie okazuje się, że w grupie są podobni do nas (np. Jan lubi „słuchać” podobnie jak Tomek – podobieństwo może stać się podstawą tworzenia więzi);
- c) angażujemy zmysły i to w dodatku te, które u danego ucznia są dominujące – to uczeń sam decyduje w której grupie chce pracować, co w kontekście budowania tożsamości jest bardzo istotne. Zwiększa też szansę na odczuwanie „pochłonięcia”;
- d) nie różnicujemy uczniów, dajemy każdemu szansę wniesienia czegoś nowego i „swojego” do pracy. Sukces jest więc tutaj egalitarny.

Tożsamość nastolatka można budować także poprzez zwiększanie jego autorefleksyjności, np. za sprawą personifikacji zajęć. Omawiając jakąkolwiek postać fikcyjną czy rzeczywistą (bez względu na przedmiot), zaprośmy uczniów do swoistego eksperymentu. Niech podczas czytania o niej zasta-

nowią się nad tym, co szczególnie w nim/niej cenią i wybiorą samodzielnie trzy wartości, które ich zdaniem były ważne w życiu bohatera, a które sami chcieliby wdrożyć we własnym życiu. Pamiętajmy przy tym, żeby nie oceniać wyborów ucznia (to, że jako nauczyciel nie widzę umiłowania do piękna u Makbeta, nie znaczy, że ktoś inny nie może go dostrzec). Jednocześnie zaprośmy ich do odpowiedzi na pytania: „Dlaczego właśnie te wartości są dla ciebie ważne?”, „Jak bohater wdrażał te wartości w swoim życiu?”. Następnie niech każdy z nich przygotuje roczny plan realizacji działań, który pozwoliłby na włączenie tych wartości w codzienne życie, z założeniem, że plan będzie monitorowany, np. raz na miesiąc.

Dobrostan w szkole. Warto?

Geelong Grammar School (GGS) w Australii wśród swoich szeregów miała księcia Karola, Ruperta Murdocha czy premiera Australii Johna Gortona. Jako pierwsza szkoła na świecie wdrożyła kształcenie wszystkich przedmiotów w oparciu o metodykę oferowaną przez psychologię pozytywną. Dokładne rezultaty będą znane w 2015 r., jednak już teraz dane wskazują na wzrost odporności psychicznej uczniów, poprawę motywacji i gotowości do podejmowania edukacyjnych wyzwań, spadek ilości ▶

▶ zachowań agresywnych. Model wdrożeń jest stosunkowo prosty, nie wymaga bowiem żadnych modyfikacji w programach nauczania, a jedynie zmiany perspektywy u edukatorów. Dla przykładu: uczniowie w GGS uczą się neurobiologii, omawiając neurologiczne podstawy altruizmu (zamiast np. agresji), a lekcje wychowania fizycznego

poprzedzone są pogadankami na temat szacunku dla rywala.

Warsztat psychologii pozytywnej jest stosunkowo prosty. Można się go nauczyć w trakcie kilkugodzinnych zajęć lub – bardziej wnikliwie – studiów podyplomowych. W mojej ocenie samorozwój w obszarze psy-

chologii społecznej przynosi nauczycielom niezwykle cenną wartość dodaną: rozwojową zmianę perspektywy patrzenia na własne życie prywatne i zawodowe.

Pragnę podziękować Marcie Sokołowskiej za konsultacje merytoryczne.

Tomasz Juńczyk

Polecana bibliografia

Bauman Z., (2009), *Sztuka życia*, Kraków: Wydawnictwo Literackie. | Czapiński J., (2012), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN. | Linley P.A., Joseph S., (2007), *Psychologia pozytywna w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA. | Lyubomirsky S., (2010), *Wybierz szczęście. Naukowe metody budowania życia, jakiego pragniesz*, Warszawa: Wydawnictwo LAURUM. | Seligman M.E.P., (2010), *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, Poznań: Media Rodzina. | Seligman M.E.P., (2011), *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*, Poznań: Media Rodzina. | Siegel R.D., (2012), *Uważność. Trening pokonywania codziennych trudności*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.



Tomasz Juńczyk

Z wykształcenia psycholog i socjolog. Współtworzył program studiów podyplomowych z zakresu psychologii pozytywnej. Prowadzi praktykę terapeutyczną w ramach Pracowni Rozwoju. Przeprowadził ponad 1000 godzin szkoleń i doradztwa indywidualnego z zakresu psychologii edukacji, psychologii płci, pracy projektowej.

Brał udział w kilku konferencjach edukacyjnych (m.in. organizowanych przez Kujawsko-Pomorski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu); napisał kilkanaście artykułów prasowych.

Od ponad siedmiu lat kieruje zespołami pracowników w projektach edukacyjnych, w tym związanych z wdrożeniami nowoczesnych rozwiązań organizacyjnych w szkołach i placówkach edukacyjnych.

Młodzież bez szans?

Przeciwdziałanie porzucaniu nauki przez uczniów w krajach Unii Europejskiej

Statystyki wskazują, że obecnie około 6 mln młodych osób w Unii Europejskiej kończy naukę, uzyskawszy wykształcenie jedynie na poziomie gimnazjalnym lub niższe. Grupa ta jest w większym stopniu niż przeciętni młodzi ludzie narażona na bezrobocie (takim ryzykiem obciążona jest nawet co siódma osoba), ubóstwo i inne formy wykluczenia społecznego. Ograniczenie zjawiska przedwczesnego porzucania nauki (ESL – Early School Leaving) stało się jednym z najważniejszych celów Unii Europejskiej.

W czerwcu 2010 r. Rada Europejska przyjęła strategię „Europa 2020” opartą na priorytecie inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Jednym z pięciu głównych celów strategii jest obniżenie do 2020 r. odsetka uczniów przedwcześnie kończących naukę do poziomu nieprzekraczającego 10%. W ramach strategii „Europa 2020” państwa członkowskie uzgodniły opracowanie krajowych celów ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki, z uwzględnieniem swojej sytuacji wyjściowej i warunków krajowych. Przedwczesne kończenie nauki powinno zostać uwzględnione w krajowych programach reform, a państwa członkowskie zobowiązały się do przygotowania kompleksowych strategii i działań w zakresie zwalczania tego zjawiska.

Definicja ESL

W UE za osoby przedwcześnie kończące naukę uznaje się młodych ludzi, którzy zakończyli

edukację na poziomie gimnazjalnym lub niższym i nie uczestniczą w dalszym kształceniu ani szkoleniu zawodowym (Rada UE, 2011). W niektórych państwach członkowskich termin ESL stosuje się do szerszej grupy uczniów.

Przedwczesne kończenie nauki może więc w niektórych krajach oznaczać brak realizacji obowiązku nauki, porzucenie nauki przed uzyskaniem minimum wymaganych kwalifikacji czy też rezygnację z edukacji przed ukończeniem etapu szkoły ponadgimnazjalnej. Sposób, w jaki ESL jest definiowane na poziomie kraju, odgrywa ogromną rolę w tworzeniu strategii przeciwdziałania temu zjawisku i ograniczania jego rozpowszechniania.

Skala zjawiska ESL w Europie

W 2012 r. 12,9% młodych ludzi w UE w wieku od 18 do 24 lat zakończyło edukację na poziomie niższym niż ponadgimnazjal-

ny i nie uczestniczyło w żadnych formach kształcenia zawodowego. Dane statystyczne wskazują, że w tej grupie wyższy odsetek stanowią raczej młodzi mężczyźni niż kobiety, dzieci imigrantów oraz przedstawiciele mniejszości narodowych (np. Romowie). Częściej z systemu edukacji wypadają także uczniowie szkół zawodowych.

Rozpowszechnienie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki przez młodych ludzi jest różne w poszczególnych państwach członkowskich. Według danych pochodzących z [badań Eurostatu](#) z 2012 r. w krajach takich jak Chorwacja, Słowenia, Czechy czy Słowacja odsetek osób przedwcześnie kończących naukę nie jest wysoki i oscyluje w granicach 4–5%. W innych krajach skala zjawiska jest o wiele wyższa. W Portugalii i na Malcie odsetek ten wynosi około 20%, a w Hiszpanii osiąga wartość 24,9%.

Polska należy do europejskich liderów w zakresie skutecznego ograniczania zjawiska ▶

▶ **ESL.** Od roku 2001, czyli początku publikacji danych z Polski przez Eurostat, następowała systematycznie poprawa w tym zakresie. W roku 2001 wskaźnik ESL w Polsce wynosił 7,1%, w latach 2007–2008 zmalał do 5%. W kolejnych latach nieznacznie wzrósł – w 2009 r. wynosił 5,3%, a w 2012 – 5,7%. Biorąc pod uwagę te wyniki, można uznać, że ostatnich latach zjawisko ESL w Polsce ustabilizowało się na poziomie ok. 5%.

Jednocześnie bliższa analiza grupy Polaków w wieku 18–24 lata, mających niskie wykształcenie (co najwyżej gimnazjalne) i nieuczestniczących w kształceniu lub szkoleniu, wskazuje na wyzwania dla naszej polityki edukacyjnej i społecznej. Większość z tych osób jest bezrobotna (prawie 60%) i jest to wynik wyższy od średniej w UE dla podobnej kategorii osób, wynoszącej niespełna 50%.

Czy ESL to problem?

Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki niesie za sobą ogromne konsekwencje zarówno dla jednostek, jak i dla gospodarki europejskiej. Mniejsza liczba wykształconych pracowników oznacza obniżenie wzrostu gospodarczego i większe obciążenia dla budżetu państw zmuszonych zwiększać wydatki na zasiłki, szkolenia bezrobotnych itp. • ESL ogranicza wydajność i konkurencyjność,

zwiększa ryzyko bezrobocia, ubóstwa i wykluczenia społecznego.

Konsekwencje przedwczesnego kończenia nauki wywierają wpływ na całe życie młodych ludzi i zmniejszają ich szanse na udział w życiu społecznym, kulturalnym i gospodarczym. Osoby o niskich kwalifikacjach mają problemy ze znalezieniem pracy lub podejmują pracę niestabilną, dorywczą i niskopłatną. Stopa bezrobocia w tej grupie wynosi średnio 40%, w porównaniu do 22,8% ogólnego bezrobocia wśród młodzieży w Europie. Wielu młodych ludzi staje się stałymi klientami opieki społecznej, korzysta z zasiłków i innych programów socjalnych. Powoduje to obniżenie jakości ich życia i często prowadzi do wykluczenia społecznego.

Przyczyny ESL

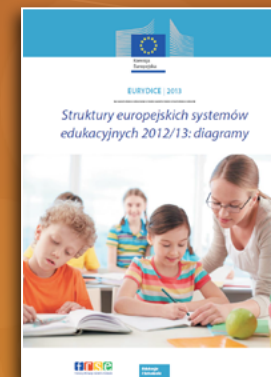
Rezygnacja z nauki rzadko jest decyzją podejmowaną przez młodych ludzi łatwo i szybko. Przedwczesne kończenie edukacji jest zazwyczaj rezultatem całego procesu wycofywania się z nauki, następującego ze względów osobistych, społecznych, gospodarczych, geograficznych, edukacyjnych lub rodzinnych.

Przyczyny, dla których młodzi ludzie przedwcześnie kończą kształcenie i szkolenie, są

bardzo indywidualne, możliwe jest jednak określenie pewnych powtarzających się czynników. Przedwczesne kończenie nauki jest szczególnie widoczne wśród dzieci ze środowisk ubogich i znajdujących się w niekorzystnej sytuacji oraz wśród dzieci z rodzin imigrantów (25,6% uczniów porzucających naukę w Unii Europejskiej pochodzi ze środowisk imigracyjnych, w porównaniu do 11,6% rdzennych obywateli), a ponadto często występuje w powiązaniu z ubóstwem i wykluczeniem społecznym. Dane liczbowe pochodzą ze wspomnianych wyżej [badań Eurostatu](#).

Częściej naukę porzucają chłopcy niż dziewczęta, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) czy z zaburzeniami zdrowia fizycznego i psychicznego. Przedwcześnie kończący naukę to często uczniowie ze skomplikowaną ścieżką edukacyjną, doświadczający niepowodzeń szkolnych, przejawiający zaburzenia zachowania oraz problemy w kontaktach społecznych. Uczniowie z tej grupy zazwyczaj częściej mają poważne problemy z dyscypliną szkolną i częściej opuszczają zajęcia lekcyjne.

Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki dotyka zarówno wiejskich rejonów oddalonych od większych ośrodków, gdzie zwykle związane jest z ograniczonym dostępem ▶



Struktury europejskich systemów edukacyjnych

Warszawa: Krajowe Biuro Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2013

Polskie Biuro Eurydice przygotowało aktualną, polskojęzyczną wersję *Struktur europejskich systemów edukacyjnych*. Czytelnik znajdzie w publikacji struktury systemów edukacji w poszczególnych krajach w przystępnej formie graficznej – w postaci diagramów. W diagramach uwzględniono wiek rozpoczynania i zakończenia obowiązków szkolnych oraz typowy wiek przechodzenia uczniów na poszczególne poziomy edukacji. Osoby zainteresowane szkoleniem wyższym znajdą również informacje o typach uczelni oraz czasie trwania programów studiów.

▶ do edukacji, jak i przeludnionych rejonów wielkich miast. Większość krajów upatruje również przyczyn ESL w niewłaściwym funkcjonowaniu systemów edukacji: w braku elastyczności utrudniającym przechodzenie ze szkół średnich do zawodowych, złej reputacji szkolnictwa zawodowego oraz dużych ograniczeniach autonomii szkół w zakresie wprowadzania modyfikacji w sposobach realizacji podstawy programowej.

Istotną rolę w kształtowaniu ESL odgrywają czynniki ekonomiczne oraz sytuacja na rynku pracy. W części państw UE na wzrost odsetka młodzieży rezygnującej z uzyskania niezbędnych kwalifikacji zawodowych miała wpływ łatwa dostępność do sezonowej pracy niewymagającej wysokich kwalifikacji. Zjawisko to obserwowano np. w Hiszpanii i na Malcie, które znajdują się wśród krajów z najwyższym odsetkiem ESL oraz bardzo wysoką stopą bezrobocia szczególnie wśród populacji ludzi młodych.

Szybki wzrost ekonomiczny w ubiegłej dekadzie oraz rozwój rynku nieruchomości – zapewniające młodym ludziom wiele nisko kwalifikowanych stanowisk pracy – sprawiły, że wysoki odsetek uczniów zrezygnował z kontynuowania nauki. Sytuacja ta szczególnie dotyczy rejonów turystycznych z doskonale prosperującą w tamtym czasie

branżą turystyczną i budowlaną (np. 33% ESL w Walencji oraz 43% na Balearach). Przykłady zróżnicowania przyczyn ESL w różnych krajach obrazuje **tabela 1**.

Strategie ograniczania ESL

Przedwczesne kończenie nauki to zjawisko złożone, które może być postrzegane zarówno jako konsekwencja, jak i przyczyna nierówności społeczno-ekonomicznych. Jako takie wymaga rozwiązań długofalowych, a także pełnego i trwałego porozumienia pomiędzy politykami, przedstawicielami różnych resortów (w tym szczególnie edukacji), władzami lokalnymi oraz innymi partnerami zaangażowanymi w realizację strategii zapobiegania ESL.

Kompleksowe programy ograniczania ESL muszą uwzględniać całość edukacyjnego spektrum i powinny obejmować zrównoważone działania:

- profilaktyczne – reforma systemów kształcenia (obejmująca m.in. zmianę podstawy programowej kształcenia ogólnego, zwiększanie elastyczności w zakresie wyboru ścieżek kształcenia, poprawę jakości, atrakcyjności oraz dostępności kształcenia zawodowego), szeroki dostęp do wczesnej edukacji i wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci z defaworyzowanych

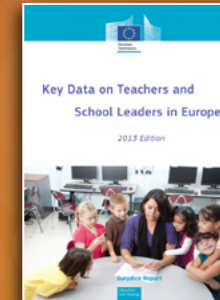
środowisk, wzmocnienie dydaktycznych kompetencji nauczycieli, tworzenie przyjaznego klimatu szkoły, rozwijanie życiowych kompetencji uczniów itp.;

- interwencyjne – wczesne rozpoznawanie problemów i wsparcie uczniów z grup ryzyka, mentoring, doradztwo, pomoc w nauce, pomoc materialna itp.;
- kompensacyjne (dla uczniów, którzy chcą dokończyć przerwana edukację) – pomoc w powrocie do edukacji głównego nurtu, możliwość kontynuowania nauki w „szkołach drugiej szansy”, zapewnienie alternatywnych sposobów zdobywania kwalifikacji zawodowych, wszechstronne wsparcie.

Działania na rzecz zapobiegania ESL w poszczególnych krajach członkowskich obejmują różne rozwiązania dostosowane do lokalnej specyfiki zjawiska, jak dotąd jednak jedynie kilka państw UE realizuje spójną i kompleksową strategię na rzecz zmniejszenia skali zjawiska.

Główne inicjatywy podejmowane w związku z przedwczesnym kończeniem nauki to m.in.:

- Wprowadzenie „indywidualnego numeru ucznia” służącego gromadzeniu danych o uczniach w krajowych rejestrach (np. Wielka Brytania, Holandia, Niemcy, Wł▶



Key Data on Teachers and School Leaders

Bruksela: EACEA, Eurydice, 2013

Publikacja *Key Data on Teachers and School Leaders* przedstawia informacje dotyczące zawodu nauczyciela na różnych poziomach edukacji – od przedszkola po szkoły ponadgimnazjalne. Raport obejmuje całą ścieżkę kariery zawodowej nauczyciela: od kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego poprzez pierwsze doświadczenia zawodowe, awans i proces doskonalenia zawodowego aż po czas przejścia na emeryturę. W rozdziałach poświęconych zagadnieniu kierowania szkołą czytelnik znajdzie informacje m.in. o tym, jak rekrutuje się dyrektorów szkół i jakich kwalifikacji wymaga się na stanowisku kierowniczym w szkole. Na stronie Eurydice dostępne jest również [streszczenie raportu w języku polskim](#).

[Więcej informacji](#)

- chy). Umożliwia to monitorowanie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki, prowadzenie analiz na poziomie krajowym lub regionalnym, a tym samym skuteczne programowanie polityki państwa w ograniczaniu ESL.
- Objęcie szczególnym wsparciem szkół znajdujących się na obszarach w trudnej sytuacji ekonomicznej i socjalnej. Środki dyskryminacji pozytywnej przewidziane dla tych tzw. priorytetowych obszarów edukacyjnych obejmują m.in. zwiększenie nakładów finansowych, zatrudnianie dodatkowej kadry pedagogicznej o wysokich kwalifikacjach, poszerzenie oferty edukacyjnej dla uczniów, poprawę programów nauczania i dostosowanie warunków nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów (Cypr, Francja, Hiszpania).
- Wprowadzenie systemu indywidualnego coachingu dla uczniów w wieku 15–25 lat zagrożonych ESL lub wypadnięciem z systemu edukacji (Austria).
- Organizowanie „sieci lokalnych platform” na terenie całego kraju, monitorujących zjawisko ESL i podejmujących interwencje wobec młodych ludzi zidentyfikowanych w krajowym rejestrze jako osoby, które porzuciły naukę. W skład regionalnych platform wchodzi instytucje oświatowe, samorządy oraz organizacje pozarządowe

we działające na rzecz edukacji i włączania dla młodzieży, zapewniające w ramach interwencji doradztwo zawodowe, pomoc w znalezieniu zatrudnienia lub uzupełnienia edukacji (Francja).

- Elastyczne ścieżki edukacyjne pozwalające na łączenie kształcenia ogólnego, zawodowego oraz praktyk zawodowych dla młodzieży, która osiągała słabe wyniki w nauce i chciałaby jak najszybciej rozpocząć pracę (np. Dania, Luksemburg).
- Wdrażanie inicjatyw mających na celu zwiększenie miejsc, w których młodzież mogłaby odbywać praktyki zawodowe, np. wprowadzenie premii i udogodnień dla pracodawców, prowadzenie publicznych kampanii adresowanych do firm itp. (Dania).

Kształcenie zawodowe a przedwczesne porzucenie nauki

Istotnym wyzwaniem dla procesu ograniczania zjawiska ESL jest poprawa jakości i zwiększenie atrakcyjności kształcenia zawodowego. Statystyki wskazują, że największy odsetek młodzieży porzucającej naukę stanowią właśnie uczniowie szkół zawodowych. Tymczasem kształcenie i szkolenie zawodowe mogą być ważnym narzędziem zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki przez młodych ludzi. [Badania](#) prowa-

dzone na poziomie UE wskazują, że odsetek uczniów porzucających naukę bez uzyskania kwalifikacji jest znacząco niższy w krajach, w których co najmniej 50% uczniów kształci się w szkołach ponadgimnazjalnych o profilu zawodowym. W grupie tych państw znajduje się także Polska z niemal 50% uczniów uczących się w szkołach zawodowych.

Dobrze rozwinięty system kształcenia zawodowego i praktyk może stanowić interesującą alternatywę wobec kształcenia ogólnego i zatrzymać w szkole szczególnie tych uczniów, którzy preferują uczenie się przez działanie i którzy są zainteresowani nauką zawodu oraz szybkim wejściem na rynek pracy. Aby tak się stało, musi to być system kształcenia charakteryzujący się przede wszystkim wysoką jakością nauczania i wysokim statusem. Powinien także umożliwiać młodym ludziom zdobycie konkretnych kwalifikacji zgodnych z zapotrzebowaniem rynku pracy. Brak zgodności między programami nauczania w kształceniu i szkoleniu zawodowym a potrzebami rynku pracy może zwiększyć ryzyko niepowodzeń szkolnych, jeżeli uczniowie nie widzą perspektywy w ramach wybranej ścieżki edukacyjnej.

Obecnie wiele krajów Unii Europejskiej, w tym Polska, wprowadza systemowe zmia-



EDU.TVP.PL

Nowy portal edukacyjny TVP

Portal Edu.tvp.pl jest adresowany do uczniów szkół podstawowych, a w przyszłości – do wszystkich uczniów. Celem projektu jest przekazywanie informacji z wielu dziedzin nauki i kultury, inspirowanie do pogłębiania wiedzy, wspieranie cennych inicjatyw edukacyjnych z Polski i świata. Poprzez dostęp do zasobów edukacyjnych telewizji publicznej przez internet portal działa także na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich dzieci w Polsce. Inicjatywa powstała we współpracy m.in. z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

ny w zakresie kształcenia zawodowego. Wdrażana obecnie w naszym kraju reforma systemu kształcenia i szkolenia zawodowego ma na celu zwiększenie atrakcyjności, elastyczności systemu i jego lepszego dostosowania do potrzeb rynku pracy, co w efekcie ma również przyczynić się do ograniczenia

zjawiska porzucania nauki przez młodych ludzi bez uzyskania kwalifikacji zawodowych. Podział zawodów na kwalifikacje i zmiany w egzaminach zawodowych, wprowadzenie szybkich form kursowych dla dorosłych umożliwiających uzupełnienie wykształcenia lub zdobycie nowych kwalifikacji to dzia-

łania dające drugą szansę, które ułatwiają powrót do edukacji i zdobycie kwalifikacji zawodowych w dorosłym życiu przez młodzież, która z różnych przyczyn nie mogła uzyskać ich w normalnym trybie.

Anna Borkowska

Bibliografia:

Byrne D., Smyth E.. (2010), *No Way Back? The Dynamics of Early School Leaving*, „The Liffey Press” (dostęp dn. 12.08.2013). | Cedefop, (2012), *Trends in VET policy in Europe 2010–12. Progress towards the Bruges communiqué*, Working Paper No. 16 (dostęp dn. 12.08.2013). | Cedefop, (2013), *Cedefop draft concept paper for the first meeting of the VET-focused group on early school leaving* (dostęp dn. 12.08.2013). | Rada UE, (2011), *Zalecenie Rady z dnia 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityki na rzecz ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki*, Dz. Urz. UE, C 191/1. | Komisja Europejska, (2010), *Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*, SEC(2010), Bruksela. | Komisja Europejska (2011), *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów: Przeciwdziałanie zjawisku przedwczesnego kończenia nauki: kluczowy wkład w realizację strategii „Europa 2020”*, 31.1.2011 COM(2011) 18, Bruksela. | Komisja Europejska, (2012), *Conference Report: Reducing Early School Leaving: Efficient and Effective Policies in Europe. Brussels, 1 and 2 March 2012*, Bruksela (dostęp dn. 12.08.2013). | NESSE, (2009), *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers* (dostęp dn. 12.08.2013). | Parlament Europejski, (2011), *Reducing Early School Leaving in the EU. Study*, Bruksela (dostęp dn. 12.08.2013). | Robinson E., Meredith V., (2013), *Family factors in early school leaving*, CFCA Paper No. 16 2013 (dostęp dn. 12.08.2013).

Anna Borkowska



Psycholog, socjoterapeuta. Kierownik Wydziału Wychowania i Profilaktyki Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, edukator Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Specjalista w zakresie wczesnej profilaktyki zachowań problemowych dzieci i młodzieży. Uczestniczka kilku międzynarodowych projektów z zakresu wychowania oraz profilaktyki uzależnień. Trener, realizator programów profilaktycznych.

Autorka licznych programów szkoleniowych dla specjalistów, a także kilku publikacji dotyczących profilaktyki ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży. Współautorka ogólnopolskiego *Systemu oceny i rekomendacji programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego* opracowanego w ramach programu European Drug Demand Reduction Action (EDDRA). Współpracuje m.in. z Krajowym Biurem ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Państwową Agencją Rozwiązywania Problemów Alkoholowych oraz Instytutem Psychiatrii i Neurologii w Warszawie.

Między jakością a nowoczesnością

Kiedy Charles Babbage projektował swoją maszynę analityczną, a John von Neumann tworzył podstawy współczesnej maszyny cyfrowej, przyświecała im idea ułatwienia oraz przyspieszenia prac obliczeniowych i odciążenia człowieka od żmudnych obliczeń matematycznych. Nie przewidzieli oni wówczas wszystkich skutków swoich odkryć. Twórcy technologii cyfrowych zwracali uwagę na aspekty techniczne wprowadzanych wynalazków, niekiedy również przyświecał im cel praktyczny – głównie przyspieszenie i ułatwienie analiz matematycznych i prac naukowo-badawczych, później zmodernizowanie i ułatwienie prac biurowych i projektowych oraz analizy statystycznej.

Nie przewidywali oni daleko idących skutków społecznych i socjologicznych gwałtownego rozwoju technik cyfrowych i technologii informacyjnej. Wcześniejsze wynalazki rzadko miały tak istotny wpływ na globalne zmiany społeczne w szczególności, gdy weźmiemy pod uwagę czas, jaki upłynął od praktycznego wdrożenia pomysłów do rozpoczęcia pracy z pierwszymi komputerami, a także ich wpływem na globalne zmiany społeczno-kulturalne. Zmiany te to również przemiany w edukacji, w tym również w zakresie nowoczesnych technologii.

Postęp i zmiana

Rozwój i postęp powszechnej edukacji w zakresie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIC) trwa w Polsce nieprzerwanie od przynajmniej kilkudziesięciu lat. Rozpoczęło go nieśmiało wprowadzenie przedmiotu informatyka do niektórych liceów ponad 30 lat temu. Stan obecny na

pewno może budzić wiele zastrzeżeń, ale nawet sceptycy muszą przyznać, że w każdej polskiej szkole istnieje już pracownia komputerowa, każda polska szkoła ma dostęp do internetu, każde polskie dziecko w okresie obowiązkowej edukacji przechodzi kurs podstawowych kompetencji w zakresie ITC, powszechne stały się tablice i projektory multimedialne.

Jest to efekt politycznych działań kolejnych rządów, ambicji samorządów, zaangażowania wielu osób i firm (również prywatnych), a przede wszystkim determinacji licznej rzeszy nauczycieli i dyrektorów szkół, którzy rozumieją potrzebę wprowadzania do procesu edukacyjnego nowych technologii i pozyskiwali dla niej rozlicznych sojuszników, w tym również rodziców.

Rodzi się naturalne w takiej sytuacji pytanie: „Skoro jest tak dobrze, to dlaczego jest tak źle?”. Odpowiedzi na nie może być wiele, ale

najprostszą wydaje się stwierdzenie, że określenie „dobrze” czy „źle” jest zawsze oceną subiektywną i odnoszącą się do pewnego tu i teraz. Natomiast opinia dotycząca rozwoju, o którym piszę, to efekt przemyśleń i porównania edukacji mojej i mojego syna, a dzieli je właśnie kilkadziesiąt lat. Tych kilkadziesiąt lat temu problemem edukacji informatycznej była w ogóle jej obecność (a właściwie nieobecność) w polskiej szkole. W dzisiejszych czasach stała się ona powszechna, dlatego stawiać jej należy nowe wyzwania, a są nimi jakość i nowoczesność. Obie te kwestie są ściśle powiązane nie tylko z samą technologią czy informatyką, lecz także ze sposobem myślenia o edukacji w zakresie technologii komunikacyjno-informacyjnych w ogóle.

Jakość

Problem jakości w kształceniu jest podejmowany od dawna. Dyskusja o tym, czym jest jakość i jak należy to pojęcie rozumieć, nie

przyniosła jednoznaczne rozstrzygnięcia. Warto jednak odpowiedzieć na pytanie, jak należy rozumieć słowo „jakość”. Na podstawie analizy literatury można wygenerować przynajmniej trzy definicje, z których dwie pierwsze będą posiadały wielkie grono obrońców i zwolenników (por. *Rys. 1*).

Najstarszą koncepcją jakości (choć zapewne nie zawsze tak nazywanej) jest pojmowanie jej jako bliskości lub stopnia realizacji pewnych cech, założeń itp., czyli tej, która sprawia, że rzecz jest rzeczą, którą jest. Wywodzi się ona niewątpliwie z filozofii Arystotelesa. Tak rozumiana koncepcja jakości odnosi się do pewnych zewnętrznie mierzalnych cech (standardów). Standard w tej koncepcji jest określeniem – opisem, definicją – badanych cech, a jednym z nich, ale nie jedynym, jest realizacja celów kształcenia.

Odkrywcą i propagatorem pojmowania jakości jako czegoś, co zadowala lub zachwyca klienta, był Amerykanin William Deming, który stworzył teorię TQM (Total Quality Management; por. Bonstingl, 1999). Odwołuje się ona do filozofii Platona i ma swoje źródło w postrzeganiu jej jako pewnego stopnia doskonałości. Należy zauważyć, że jakość, podobnie jak piękno, jest w tej koncepcji sądem wartościującym, wyrażanym przez użytkowników.

Między tymi dwoma nurtami myślenia o jakości istnieje nurt patrzenia na nią jako na stopień realizacji założonych celów. Jest to kierunek bardzo bliski tradycyjnemu postrzeganiu procesu edukacyjnego jako procesu dochodzenia do antycypowanych efektów.

Jednym z podstawowych sposobów podnoszenia jakości edukacji jest jej systematyczne badanie. Jest to podejście wspólne różnym sposobom myślenia o samej istocie jakości. Możemy bowiem diagnozować zadowolenie uczniów (i ich rodziców) jako uczestników w zakresie zadowolenia procesu kształcenia, badać realizację standardów nauczania czy też mniej lub bardziej tradycyjnie diagnozować poziom osiągniętych efektów (wyników nauczania). Współcześnie trudno wyobrazić sobie dobrze zaplanowany proces edukacyjny lub prowadzone e-szkolenie, które nie przewidują badania efektów kształcenia, a coraz częściej również satysfakcji i zadowolenia jego uczestników.

Jednym ze sposobów badania jakości kształcenia jest model Kirkpatricka. Wskazuje on cztery poziomy dokonywania pomiaru i podkreśla, że dopiero zebranie tych wszystkich pomiarów pozwala określić jakość i efektywność szkolenia zarówno w zakresie osiągniętych efektów, jak i poniesionych kosztów. Z tych wszystkich względów wy-

daje się on dobrym sposobem oceny efektu kształcenia również z perspektywy organów prowadzących. Cztery poziomy dokonywania pomiaru zestawia *tabela 1*.

Często z pojęciem jakości w edukacji łączy się pojęcie standardu. W nauczaniu informatyki ma ono niejako podwójne znaczenie. Z jednej strony powiązane jest z technologią i standardami technologicznymi, z drugiej posiada także odniesienie edukacyjne i metodyczne. Pojęcie standardu definiujemy zazwyczaj w naukach społecznych, jak również w edukacji, jako wspólnie ustalone kryterium, które określa powszechne, zwykle najbardziej pożądane cechy czegoś, powiedzmy wytwarzanego przedmiotu (np. standardem jest, że każdy współcześnie wytwarzany telewizor wyświetla kolory) czy ludzkiego zachowania lub poziomu kompetencji.

Natomiast w technice standard to zestaw parametrów, który zapewnia odpowiedni poziom jakości, bezpieczeństwa, wygody lub zgodności z innymi wytworami techniki. To ostatnie jest ważne również w informatyce (np. zgodność, czyli kompatybilność programów komputerowych) czy w komunikacji internetowej). Standardy mogą dotyczyć różnych obszarów kształcenia w zakresie TIC, począwszy od kwestii technicznych, jak sposób prezentacji czy przeno-

O pisaniu cyfrowych książeczek

Pisanie książeczek łączy naukę z kreatywną zabawą i wykorzystuje naturalne predyspozycje uczniów. Może sprawiać autentyczną przyjemność, a jednocześnie posiada wiele walorów edukacyjnych. Uczniowie ćwiczą pisownię, interpunkcję, utrwalają znajomość słownictwa i struktur gramatycznych w kontekście. Rozwijają wyobraźnię i uczą się w sposób praktyczny. Wzrasta ich motywacja do nauki, a napisane książeczki zachęcają do czytania.

Zapraszamy do lektury [tekstu](#) o ZooBrust – programie, który pozwala tworzyć własne książeczki w wersji 3D.

Źródło

- ▶ zienia danych, przez kwestie organizacyjne, typu liczebność grupy czy zagadnienia metodyczne, np. obliczanie orientacyjnego czasu potrzebnego na wykonanie ćwiczeń, po określeniu celów nauczania, np. procedur TIC, które uczeń powinien potrafić stosować. Powszechnie uważa się, że standardy służą:
 - zapewnieniu jakości procesu kształcenia,
 - zapewnieniu odniesienia w procesie oceny (punktem odniesienia jest standard),
 - zapewnieniu właściwych (lub minimalnych) warunków do prowadzenia edukacji w zakresie TIC,
 - zapewnieniu porównywalności procesu kształcenia realizowanego przez różne podmioty,
 - opracowaniu narzędzi do samooceny i oceny jakości procesu kształcenia.

W systemie edukacji powstają zazwyczaj dokumenty opisujące standardy w sposób sformalizowany. Są one tworzone na różnych poziomach zarządzania edukacją, niekiedy niestety przepisywane i bezkrytycznie powielane. Dlatego, w zasadzie bardzo często, normy te nie nadążają za zmieniającą się rzeczywistością technologiczną. Wiele standardów i procedur jest opisywanych tak szczegółowo, że krępują również rozwój i postęp w edukacji TIC. Dlatego, tworząc wszelkiego rodzaju standardy w zakresie TIC – od zarządzeń po szkolny system oceniania

– należy pamiętać, że zbyt powszechna, rygorystyczna i drobiazgowo standaryzacja może doprowadzić do obniżenia jakości edukacyjnych, ponieważ standardowy produkt może być mniej elastyczny, czyli mniej wrażliwy na zmiany potrzeb, i że rozwój cywilizacyjny, a ponadto proces edukacyjny, może okazać się droższy.

Nowoczesność

Nowoczesna pracownia komputerowa (jak mówią uczniowie – „wypasiona”) to marzenie wielu nauczycieli informatyki, a jednocześnie standard, który stopniowo staje się coraz mniej aktualny. W XXI wieku, z czasów tworzenia coraz wydajniejszych i szybszych maszyn, przechodzimy do epoki sieci i tzw. chmury. Jak podkreśla Krystian Grzenkowicz, ekspert z „PC World” – „pracownie to przeżytek” (Grzenkowicz, 2009, s. 10). Tradycyjnie rozumiana pracownia komputerowa z monitorem i jednostką centralną, nawet uzbrojoną w liczne peryferia, jest zawsze związana z konkretnym miejscem w placówce edukacyjnej i mogą z niej korzystać tylko określone osoby w określonym czasie (zazwyczaj zgodnie z planem lekcji).

Tymczasem dzięki komputerom przenośnym oraz bezprzewodowemu dostępowi do internetu nauka wykorzystująca nowoczesne

technologie jako narzędzie może odbywać się w dowolnej klasie i poza placówką edukacyjną oraz w dowolnym czasie, w tym poza formalnymi godzinami pracy szkoły, np. z wykorzystaniem e-learningu lub m-learningu. Komputery pozwalają uczniom na samodzielne poszukiwanie informacji w sieci, nie tylko na zajęciach lekcyjnych, lecz także w domu – wtedy, kiedy tego potrzebują, realizując swoje pasje, szukając rozrywki itp.

W istocie notebooki i komputerowe sieci bezprzewodowe są w pewnym sensie idealnymi technologiami dla edukacji, ponieważ pozwalają uczyć się i mieć dostęp do zasobów edukacyjnych w dowolnym miejscu i o każdej porze. Uczeń nabywa kompetencji kluczowej dla funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, w którym umiejętność operowania informacją (zdobywanie, przetwarzanie i produkowanie) jest niezbędne do godnego i efektywnego życia. Strony informacyjne, blogi, portale społecznościowe, komunikatory oraz masa dedykowanych platform i serwisów stają się środowiskiem życia współczesnego człowieka – coraz trudniej będzie sprawnie zrobić zakupy czy załatwić sprawę w urzędzie bez podstawowych umiejętności i rozumienia tego świata.

Sam rodzaj komputera lub urządzenia przenośnego traci na znaczeniu. Ważniejsze od ▶



Znacie „kreatywne patyczki”?

Zachęcamy do lektury tekstu Anny Grzegory o wykorzystaniu zwykłych patyczków np. do nauki paronimów, homonimów, nowych znaczeń słów. Możliwości takiej nauki poprzez zabawę jest naprawdę wiele! Autorka opisuje je na stronie [SuperBelfrów](#).

[Więcej](#)

▶ tego, jakiego gadżetu używamy, jest to, czy umiemy efektywnie się nim posługiwać i poruszać się w chmurze informacji. W konsekwencji zadowolamy się skromniejszą mocą obliczeniową, za to coraz więcej osiągamy, łącząc swoją pracę oraz urządzenia w sieć, skupiając się na wspólnym dążeniu do osiągnięcia zespołowego wyniku. Taka filozofia legła u podstaw tworzenia chmury (*Cloud Computing*).

Chmura w znaczeniu używanym przez informatyków jest to połączenie wielu miejsc składowania informacji w jedną całość. Każda niezależna maszyna, serwery i zbiory dysków zaczynają działać wspólnie z innymi, tworząc jeden organizm. Chmura stała się na tyle istotnym środowiskiem dla działań edukacyjnych, że wielu wydawców podręczników i pomocy naukowych, w tym liderzy rynku, umieszcza w niej swoje materiały dla uczniów i nauczycieli. Uczniowie mogą tam korzystać z wirtualnych podręczników, ćwiczeń oraz innych pomocy dydaktycznych.

Warto zauważyć, że obecnie z chmury korzysta już prawie każdy internauta (czasami nie zdając sobie z tego sprawy). Wystarczy wejść na stronę logowania, wpisać swój indywidualny kod (klucz) i już umieszczamy notkę na blogu, sięgamy do bazy danych, choćby do zasobów Wikipedii, do archiwum naszej

uczelnii lub bazy danych szkoły – działamy w chmurze. Jak widać, w istocie działanie w chmurze jest pracą podobną do dotychczasowych działań w internecie (takich, jakie znamy sprzed 5–10 lat) różnica jest jednak taka, że teraz pracujemy w rozproszonym środowisku, zwykle i internetu, gdzie dane nie są „uwiązane” w żadnym konkretnym urządzeniu.

Trzeba pamiętać, że również nasze informacje, aplikacje i prace, zdjęcia i wiadomości, mogą unosić się w sieci wirtualnej jako chmury danych, do których możemy sięgnąć z dowolnego punktu, za pomocą dowolnego urządzenia sieciowego. Taka sytuacja nie się ze sobą wiele wspaniałych możliwości, ale wiąże się z nią również nowe niebezpieczeństwa. Dlatego działanie w chmurze z wielu względów wymaga świadomości i odpowiedzialności.

By uczniowie stali się jednak świadomymi i odpowiedzialnymi użytkownikami wirtualnej rzeczywistości, konieczne jest nie tylko przekazanie zestawu wiadomości czy wyćwiczenie określonych umiejętności. Do pełnej kompetencji w bezpiecznym posługiwaniu się tym narzędziem konieczne jest jego przedmiotowe i świadome używanie, jak również nadawanie mu właściwego użytkowego znaczenia. I tak dochodzimy

do kulturowego aspektu nauczania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Dwa oblicza edukacji w zakresie TIC

Kluczową rolę w rozwoju społeczeństwa informacyjnego, jak sama jego nazwa wskazuje, odgrywają informacja i technologie informacyjno-komunikacyjne pozwalające je pozyskiwać, przetwarzać i pomnażać. Traktować je należy jako główny czynnik kształtujący zarówno strukturę produkcji, jak i postęp gospodarczy i społeczny. Prowadzi to w sposób nieunikniony do przemian w edukacji. Zdaniem niektórych badaczy edukacja przeszła cztery wielkie rewolucje związane z powstaniem kolejnych nowych narzędzi komunikacji: mowy, pisma, druku i – obecnie jeszcze trwającą – związaną z cyfryzacją. Jak podkreślają Romuald Dobrzaniecki i Wiesław Szczęsny, „skutkami już widocznymi tej rewolucji są pedagogika medialna oraz edukacja globalna, głównie dzięki Internetowi” (Dobrzaniecki, Szczęsny, 2009, s. 113). Czy zatem kultura i nowoczesne technologie pozostają w konflikcie?

Jak zauważa Janusz Czerny, na rzeczywistość człowieka składają się dwa byty: kultura i cywilizacja (Czerny, 2005, s. 93). Do kultury należą m.in. światopogląd, obyczajowość, ale również zwyczaje i nawyki, natomiast do ▶



► cywilizacji wszelkie ludzkie wytwory, w tym narzędzia pracy, takie jak cała technologia i technika. Podobne koncepcje ludzkiej rzeczywistości prezentują również inni badacze (np. A. Weber, R. K. Merton i R. Maclver, A. L. Kroeber, J. Bańka). Akceptując stanowisko Czernego jako początek do dalszych rozważań i konstatacji, łatwo dochodzimy do wniosku, że każda działalność człowieka, a zatem również edukacja w zakresie TIC, może – a nawet powinna – być rozpatrywana zarówno z perspektywy kulturowej, jak i cywilizacyjnej.

Dotyczy to w szczególności edukacji informatycznej, w ramach której uczeń spotyka zaawansowaną technologię i internet, a za jego pośrednictwem dostęp zarówno do bogatych zasobów informacyjnych i wiedzy (por. Tanaś, 1997; Kruszewski, 2004), możliwości obcowania z dobrami kultury (por. Gajda, 2002), jak i licznych zagrożeń: związanych z przestępczością internetową (por. Sokołowski, 2005, s. 109), uzależnieniami (por. Griffiths, 1995, s. 14–19) czy powstawaniem dezinformacji i mitów, czyli poglądów, które „nieistniejącym wydarzeniom i zjawiskom nadają pozory niewzruszonej prawdy” (por. Lepa, 1999, s. 8).

Tylko właściwie prowadzona edukacja może zapobiec zagrożeniom i pozwoli odpowied-

nio wykorzystywać zalety internetu i spełnić marzenie wielu mężów stanu oraz anonimowych użytkowników cyberprzestrzeni, by była ona narzędziem zbliżenia, tworzenia pozytywnych więzi międzyludzkich. Działanie na rzecz realizacji tych marzeń jest wszakże powinnością instytucji – tak narodowych, jak i międzynarodowych (por. Mayor, 2001, s. 306–307). Aby jednak można było je skutecznie zrealizować, człowiek w toku swojej edukacji musi poznać oraz, co równie ważne, zrozumieć świat internetu. Odnosi się to zarówno do internetu jako zjawiska, jak i narzędzia w realizacji celów, jakie człowiek pragnie osiągnąć.

U swego zarania internet miał być sposobem na obronę przed atakiem atomowym, teraz jest, lub wciąż się staje, środkiem budowy społeczeństwa przyszłości – społeczeństwa informacyjnego. Wypada mieć nadzieję, że dzięki dobrej edukacji, poznaniu i mądrości uczynimy świat lepszym i nie oddamy go „demonom z Id”.

Nauczyciel informatyki i technologii informacyjno-komunikacyjnych

W tradycyjnym rozumieniu nauczania informatyki w systemie szkolnym jej rola ogranicza się do prowadzenia zajęć z przedmiotów informatycznych. Prowadzi się je w ramach

zorganizowanych w tym celu specjalnych zajęć w wydzielonych pracowniach wyposażonych w odpowiedni sprzęt komputerowy oraz oprogramowanie. Dynamiczny rozwój technologii informacyjnej i jej wszechobecność we wszystkich dziedzinach życia powodują, że stanowisko to jednak uległo istotnej zmianie już na początku obecnego stulecia. W raporcie MENiS z 2002 r. podkreśla się, że „podstawowymi formami edukacji informatycznej stosowanymi w szkole jest:

- nauczanie przedmiotów informatycznych,
- wykorzystywanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych na lekcjach różnych przedmiotów,
- prowadzenie różnych form zajęć poza układem lekcyjnym dla uczniów zainteresowanych informatyką i technologią informacyjną” (MENiS, 2002, s. 21).

W konsekwencji nie wystarczy tylko zorganizować pracownię komputerową oraz wysłać jakiegoś nauczyciela na kurs kwalifikacyjny w zakresie informatyki, by można było stwierdzić, że szkoła jest gotowa do realizacji zadań wynikających z przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie informacyjnym.

Przede wszystkim samo nauczanie informatyki lub technologii informacyjnych nie wystarczy. Cytowany Grzenkowicz twier-

► dzi, że „technologie informacyjne muszą być wykorzystywane do nauczania różnych przedmiotów, a nie tylko informatyki” (Grzenkiewicz, 2009, s. 11). Wiąże się to z koniecznością przygotowania każdego nauczyciela do stosowania w swojej pracy różnych technologii komputerowych, np. posługiwania się technikami prezentacyjnymi, wykorzystywania e-learningu czy korzystania w pracy z uczniem z narzędzi komunikacyjnych, takich jak poczta internetowa. Innym istotnym elementem będzie tworzenie różnych form działań pozalekcyjnych i pozaszkolnych – zarówno stałych, jak i okazjonalnych. Można tu wskazać różnego rodzaju koła zainteresowań, projekty edukacyjne, zadania dodatkowe, prace domowe itp.

Nauczyciel nie tylko pokazuje typowe i nietypowe zastosowania dla technologii cyfrowych, lecz także staje się osobowym wzorem dla swoich uczniów, wskazującym służebną rolę nowoczesnej technologii wobec człowieka i jego osobowego rozwoju. Wykorzystywanie narzędzi internetowych w działaniach pozalekcyjnych, np. projektach edukacyjnych czy pracach domowych także znakomicie służy kształtowaniu postaw wobec technologii internetowej. Kluczowa jest tu rola nauczyciela jako organizatora tego procesu. Sukces dydaktyczno-wychowawczy w tym zakresie jest

ściśle powiązany z właściwą organizacją, w tym oceną pracy. Dzieci i młodzież na drodze osobistego doświadczenia poznają możliwości i praktyczne strony stosowania technologii. Dzięki ich osobistemu zaangażowaniu mogą odnieść sukces powiązany z ich stosowaniem oraz ponieść odpowiedzialność za prawidłowe wykorzystywanie jej, zgodne z zasadami etyki.

Jakościowe zmiany w rozumieniu roli i miejsca nauczania informatyki w szkole nie zmniejszają roli nauczyciela tego przedmiotu. Zasadniczo rola ta nawet rośnie, podobnie jak samo znaczenie wiedzy i kompetencji, które on sobą reprezentuje. Zakres kompetencji przekazywanych przez nauczyciela informatyki jest ściśle powiązany z zestawem kompetencji kluczowych, które są niezbędne w samodzielnym, odpowiedzialnym i pomyślnym życiu w kształtującym się i przyszłym społeczeństwie, a jednocześnie powinny pozostawać w zgodzie z przyjętymi przez społeczeństwo wartościami i prawami etyki, gospodarki i kultury (por. Eurydice, 2005, s. 14).

Niezależnie do którego zestawu kompetencji kluczowych publikowanych w ostatnich latach będziemy się odwoływać, odnajdziemy w nim poczesne miejsce sprawnego i etycznego posługiwania się technologią

cyfrową. Dwa z trzech komponentów tej kompetencji (tj. wiedzę i umiejętności) uczeń może i powinien poznać w sposób usystematyzowany na lekcjach informatyki i technologii informacyjnej. Komponent trzeci, związany z budową właściwej motywacji i postawy, zależy od całego systemu nauczania, który powinien wskazać uczniowi potrzebę i możliwości, jakie niesie ze sobą technologia cyfrowa oraz etyczne aspekty jej wykorzystania.

Jednak również w tym aspekcie rola nauczyciela informatyki jest kluczowa. Jest on przecież ekspertem w zakresie posługiwania się technologią, to on może podpowiedzieć i wskazać innym nauczycielom, jak mogą wykorzystać internet i inne nowe technologie, ułatwiając sobie pracę i uatrakcyjniając uczniom proces edukacyjny, oraz jak unikać zagrożeń związanych z wykorzystywaniem internetu, np. jak przeciwdziałać plagiatom, unikać wirusów w pracach przesyłanych przez uczniów itp.

Rola nauczyciela informatyki w tak rozumianej edukacji przekształca się z „przedmiotowca” w rolę koordynatora wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkolnym procesie nauczania. Przy czym taki koordynator to nie jedynie zwornik działań podejmowanych w szkole, do których ►

▶ wykorzystywane są komputery i oprogramowanie, to w zasadzie metodyk w zakresie wykorzystywania mediów (dydaktyk medialny). Charakter tej funkcji jest w istocie interdyscyplinarny i ponadprzedmiotowy, podobnie jak interdyscyplinarny i ponadprzedmiotowy jest charakter technologii informacyjnej. Wspieranie działań innych nauczycieli w zakresie tej technologii informatycznych, często starszych i bardziej doświadczonych w zawodzie nauczycielskim, ale niekoniecznie potrafiących odnaleźć się w świecie nowoczesnych urządzeń i technologii, wymaga dużej delikatności oraz szacunku dla kompetencji przedmiotowych swoich kolegów. W istocie więc, tak rozumiana rola nauczyciela informatyki – obok kwalifikacji w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych – wiąże się z szeregiem kompetencji interpersonalnych.

Podsumowanie

Internet to technologia, która narodziła się w II połowie XX wieku i stopniowo uzyskuje dominację w naszym świecie związanym z przekazywaniem informacji. Trzeba podkreślić, że wciąż rozwijające się media elektroniczne, a w szczególności internet, systematycznie uzyskują dominację, po-

twierdzając tym samym coraz powszechniej podzielane przekonanie, że prawdopodobnie nadchodzi koniec „Galaktyki Gutenberga” co niesie za sobą konsekwencje, w tym również edukacyjne.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt. Świat cyfrowych technologii fascynuje młodzież i zachęca do różnych działań. Kierując się wskazówką Johanna Pestalozziego, który uważał, że „całe nauczanie i wychowanie nie warte byłoby złamanego szeląga, gdyby przez nie traściło się odwagę i radość” (cyt. za Kamiński, 1948, s. 3) świadomi nauczyciele starają się wykorzystać naturalną ciekawość. Istnieją w tym jednak bariery, które muszą pokonać. Technologia jest towarzyszką człowieka od jego zarania. Arnold Gehlen zauważa że „technika jest tak dawna jak człowiek. Dowód można wyprowadzić na tej podstawie, że dopiero ze śladów używania narzędzi możemy wnioskować z całą pewnością, iż mamy do czynienia z człowiekiem” (Gehlen, 2001, s. 145).

Jednak jej współczesny dynamiczny rozwój stanowi poważne wyzwanie dla naszego człowieczeństwa i dla współczesnych instytucji edukacyjnych i samych nauczycieli, w szczególności nauczycieli informatyki.

Sytuacja ta jest trudna dla tej grupy zawodowej, ponieważ świat technologii informacyjnych jest dla uczniów rzeczywistością, w której funkcjonują od urodzenia, natomiast nauczyciele poznają ją najczęściej jako ludzie dorośli, a świat wirtualny stanowi dla nich rzeczywistość obcą.

Tym trudnościom nauczyciele przeciwstawiają swoje kompetencje w uczeniu się, potrzeby poznawcze i pasję zawodową. Sytuacja ta niesie ze sobą wiele niejednoznaczności, ale i wiele ciekawych wyzwań. Jak zauważa Bronisław Siemieniecki, „niewątpliwie jednoznaczność stwarza lepsze warunki do formułowania zasad dydaktycznych, sprzyja budowaniu modeli kształcenia oraz organizacji zajęć – szczególnie przez nauczycieli. Występujące uproszczenia ułatwiają nauczycielowi zrozumienie i budowanie lekcji, ale jednocześnie sprzyjają tworzeniu schematów, przyczyniają się do rutynowego prezentowania rzeczywistości” (Siemieniecki 2007, s. 28). Przynajmniej na razie przemiany technologii internetowych i bogactwo możliwości dydaktycznych, jakie niosą one za sobą, zapobiegają rutynie i schematyzacji.

Jakub Jerzy Czarkowski

Jakub Jerzy Czarkowski



Doktor, nauczyciel dyplomowany o bardzo bogatym i wszechstronnym doświadczeniu pedagogicznym. Jako nauczyciel akademicki obecnie współpracuje z Uczelnią Warszawską im. Marii Skłodowskiej-Curie oraz Wyższą Szkołą Pedagogiczną ZNP. W swojej pracy w różnorodnych formach wykorzystuje nowoczesne technologie, w tym stosuje e-learning jako komplementarny element kształcenia. Członek Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, Polskiego Towarzystwa Edukacji Internetowej oraz Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego.

Jego zainteresowania koncentrują się wokół nowoczesnych technologii oraz ich wpływu na przemiany tradycyjnych instytucji edukacyjnych i procesu kształcenia. W swoich poszukiwaniach naukowych sięga również do aspektów wychowawczych związanych z powstawaniem i oddziaływaniem nowoczesnych technologii, w szczególności skupia się na problematyce nowych szans i możliwości, jakie niosą one procesowi wychowania oraz pedagogice jako nauce.

Autor wielu publikacji poświęconych problematyce e-learningu, w tym podręcznika *E-learning dla dorosłych*.

Instruktor harcerski, kierownik wydziału badań w Muzeum Harcerstwa. Jego pasją jest także badanie fenomenu harcerstwa.

Bibliografia

Bańka J., (1986), *Filozofia cywilizacji. T. 1. Cywilizacja diatymiczna, czyli świat jako strach i łup*, Katowice: „Śląsk”. | Bonstingl I.I., (1999), *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Warszawa: CODN. | Czerny J., (2005), *Aksjologiczne podstawy współczesnej pedagogiki*, Katowice: Inter-Media V sp. z o.o. | Dobrzeński R., Szczęsny W.W., (2009), *W stronę edukacji zintegrowanej. Zagadnienia podstaw i teorii wychowania*, Warszawa–Płock: Novum. | Eurydice, (2005), *Sieć informacji o edukacji w Europie, Kompetencje kluczowe, Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Warszawa. | Gajda J., (2002), *Media w edukacji*, Kraków: Impuls. | Gehlen A., (2001), *W kręgu antropologii i psychologii społecznej*, Warszawa: Czytelnik. | Griffiths M.D., (1995), *Technological addictions*, „Clinical Psychology Forum”, nr 76. | Grzenkiewicz K., (2009), *Szkoła bez barier*, „PC World”, wyd. spec., nr 3. | Kamiński A., (1948), *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Warszawa. | Kruszewski K., (2004), *Słowiki i wróble*, [w:] Tanaś M. (red.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, Warszawa–Kraków: Impuls. | Lepa A., (1999), *Mity i obrazy*, Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie. | Mayor F., (2001), *Przyszłość świata*, Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych. | MENiS, (2002), *Edukacja informatyczna 2002 – raport*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. | Siemieniecki B., (2007), *Koncepcje kognitywistyczne wykorzystania mediów w edukacji*, [w:] Tanaś M. (red.), *Kultura i język mediów*, Warszawa: Impuls. | Sokołowski M., (2005), *Internet jako nowoczesne medium komunikacyjne*, „Pedagogika Mediów”, nr 1. | Tanaś M., (1997), *Edukacyjne zastosowania komputerów*, Warszawa: „Żak”.

NASK: bezpieczeństwo w internecie

NASK jest instytutem badawczym podległym Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Celem badań naukowych prowadzonych w NASK jest opracowywanie rozwiązań zwiększających efektywność, niezawodność i bezpieczeństwo sieci teleinformatycznych. Instytut prowadzi rów-

nież działania związane z podniesieniem bezpieczeństwa w internecie i reagowaniem na zdarzenia naruszające bezpieczeństwo sieci. Ważnym elementem pracy NASK są działania *pro publico bono*. Instytut od lat podejmuje starania mające na celu zwrócić uwagę opinii publicznej na problem

bezpieczeństwa najmłodszych w sieci oraz edukację dzieci i młodzieży w zakresie bezpieczeństwa w internecie.

Akademia NASK

Akademia NASK jest działem NASK, który odpowiada za tworzenie oraz prowadzenie ▶

Zanim kupisz dziecku komputer, tablet, telefon, laptop, konsolę, grę komputerową... pomyśl o jego bezpieczeństwie.

więcej na: www.saferinternet.pl/zakupkontrolowany
bezpłatna konsultacja Helpline.org.pl: 800 100 100

Poradnik Zakup kontrolowany

▶ działalności szkoleniowej, edukacyjnej oraz popularyzatorskiej. Do głównych zadań Akademii należy tworzenie programów oraz realizacja szkoleń i kursów bazujących na wiedzy eksperckiej pracowników instytutu, jak również działania non profit w zakresie popularyzacji idei bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w internecie.

Akademia NASK realizuje szereg projektów non profit skierowanych zarówno do najmłodszych użytkowników internetu, jak i nauczycieli, rodziców, a także seniorów – m.in. projekt edukacyjny „Kursor”, dotyczący bezpiecznego korzystania z technologii multimediów i edutainment w praktyce szkolnej oraz w życiu codziennym, Program Komisji Europejskiej „Safer Internet”, projekty „Przygody Pliki i Foldera w Sieci”, „Bądźmy bezpieczni w Internecie”, akcja społeczna „Tworzymy bezpieczny Internet”, projekt „Se-

nior dla Seniora” przeznaczony dla osób z grupy wiekowej 50+. Akademia NASK oferuje również specjalistyczne szkolenia skierowane do sektora biznesu, administracji publicznej oraz instytucji akademickich.

W instytucie działa Zespół Dyżurnet.pl, jedyny w Polsce punkt kontaktowy przyjmujący zgłoszenia dotyczące nielegalnych i szkodliwych treści obecnych w internecie. Użytkownicy internetu mogą kierować do zespołu anonimowe zgłoszenia o potencjalnie nielegalnych treściach. Zespół Dyżurnet.pl przygotowuje też coroczne raporty oraz kampanie społeczne. Punkt kontaktowy powstał w 2005 r. i do końca 2012 r. obsłużył ponad 27 tys. incydentów.

NASK organizuje – w ramach koordynowanych projektów – szereg akcji edukacyjnych, konferencji, kampanii społecznych oraz szko-

leń m.in. dla dzieci, rodziców, nauczycieli i przedstawicieli wymiaru sprawiedliwości, np. Międzynarodowa Konferencja „Bezpieczeństwo Dzieci i Młodzieży w Internecie”, „Dzień Bezpiecznego Internetu”.

Materiały edukacyjne NASK z zakresu bezpieczeństwa w sieci, takie jak filmy, audiobooki, e-poradniki, scenariusze zajęć dla nauczycieli, krzyżówki i łamigłówki, są dostępne na stronach internetowych dla wszystkich zainteresowanych. Przygotowane publikacje zostały opracowane przez wybitnych ekspertów z wieloletnim doświadczeniem i zawierają wiedzę na najwyższym poziomie.

Więcej informacji: NASK, Zespół Dyżurnet.pl, Kursor, PlikiFolder, Saferinternet

Nadmierne korzystanie z komputera i Internetu przez dzieci i młodzież

PROBLEM, ZAPOBIEGANIE, TERAPIA



Broszura Nadmierne korzystanie z komputera i Internetu przez dzieci i młodzież

Zmiany w nadzorze pedagogicznym w nowym roku szkolnym

Sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego w Polsce został istotnie zmieniony Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2009 nr 168, poz. 1324). Zasadniczą zmianą było ustalenie trzech funkcji nadzoru pedagogicznego: kontroli przestrzegania prawa, wspomagania pracy szkół/placówek oraz nauczycieli oraz ewaluacji działalności edukacyjnej szkół i placówek. W maju tego roku ukazało się długo oczekiwane Rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2013 nr 0, poz. 560).

Jak podkreśla Grzegorz Mazurkiewicz, aby uczenie się uczniów w szkole było przydatne i skuteczne, konieczne było przeformułowanie zadań i sposobów działań instytucji edukacyjnych. Jednym z pierwszych działań dających szkołom szansę na poradzenie sobie z wyzwaniami stojącymi przed nimi i społeczeństwami jest podjęcie próby uporządkowania „na nowo” priorytetów i celów szkoły, zarówno w zakresie treści (czyli tego, z czym są związane), jak i pod względem ich znaczenia dla procesu uczenia się (czyli podjęcie decyzji, które z nich są najważniejsze). W jego opinii wprowadzenie ewaluacji w sprawowanie nadzoru pedagogicznego i powstały w ten sposób system ewaluacji oświaty dają szansę na zmianę w myśleniu o jakości pracy szkoły (Mazurkiewicz, 2011a).

Priorytety i cele współczesnej szkoły zostały przedstawione w zestawie wymagań państwa wobec szkół i placówek oświatowych (MEN, 2009). Należy przy tym pamiętać, że „Najtrudniejsze w odpowiednim projektowaniu systemów edukacyjnych jest właś-

nie to, że często nie zdajemy sobie sprawy z tego, jak bardzo zmienia się świat, a jeśli już coś podejrzewamy, to nie potrafimy sobie wyobrazić kierunku, w jakim te zmiany prowadzą. Liczba dostępnych informacji podwaja się co roku. Wiele z nich bardzo szybko przestaje być aktualnych. To, czego studenci uczą się na pierwszym roku, może się okazać nieprzydatne już na ostatnim roku studiów. Świadomość nieustannej i nieprzewidywalnej zmiany powinna determinować nasze myślenie o świecie i edukacji” (Mazurkiewicz, 2011a).

Po zebraniu doświadczeń z dwuletniego stosowania przepisów o nadzorze pedagogicznym przyszedł czas na ich nowelizację.

Na czym polegają najważniejsze zmiany? Modyfikacja wymagań dotyczących działalności szkół/placówek

Zmniejszyła się liczba wymagań w zakresie ewaluacji dla poszczególnych typów szkół i rodzajów placówek:

- 12 wymagań wobec przedszkoli;
- 12 wymagań wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków kształcenia i doskonalenia zawodowego;
- 5 wymagań wobec placówek oświatowo-wychowawczych i placówek artystycznych;
- 8 wymagań wobec placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych i bibliotek pedagogicznych;
- 6 wymagań wobec specjalnych ośrodków wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania;
- 11 wymagań wobec młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, ośrodków umożliwiających dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym ▶



5-latek w szkolnej zerówce – co mogę zrobić z tych deseczek

- ▶ w stopniu głębokim, a także dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi, realizację odpowiednio obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki.

W dotychczasowym rozporządzeniu dotyczącym nadzoru pedagogicznego wymagania były pogrupowane w czterech obszarach: efekty działalności szkół/placówek, procesy w nich zachodzące, współpraca ze środowiskiem lokalnym, zarządzanie szkołą/placówką. Obecnie zrezygnowano z grupowania. Pozwoli to na prowadzenie ewaluacji problemowych w odniesieniu do wymagań pogrupowanych w sposób umożliwiający badanie określonych zagadnień. Dzięki temu będzie można poznać bardziej precyzyjny obraz szkoły w zakresie, który jest przedmiotem ewaluacji.

Rezygnacja z grupowania wymagań obszarami spowodowała konieczność wskazania wymagań, w przypadku których ustalenie poziomu E skutkuje:

- poleceniem dyrektorowi szkoły publicznej opracowania programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania;
- wydaniem szkole niepublicznej polecenia, zgodnie z art. 83 ust. 1 pkt 3 UoSO.

Wymagania te, w odniesieniu do poszczególnych typów szkół i rodzajów placówek, wymienione zostały w §10 ust. 1 rozporządzenia (MEN, 2013). Ważne jest przy tym, że zwiększyła się liczba wymagań, których niespełnienie skutkuje podjęciem wymienionych wyżej działań.

W przypadku szkoły/placówki, w której ustalono poziom E spełniania powyższych wymagań, organ sprawujący nadzór pedagogiczny, w terminie trzech lat od dnia przekazania dyrektorowi szkoły/placówki raportu, przeprowadza w niej ewaluację.

Ustalenie poziomu E dla pozostałych wymagań będzie skutkowało koniecznością wdrożenia działań mających na celu poprawę stanu spełniania danego wymagania.

Działania podejmowane w procesie ewaluacji zewnętrznej

Wprowadzono przepis określający działania, które może podejmować zespół lub osoba wyznaczone do przeprowadzenia ewaluacji zewnętrznej w szkole/placówce, tj.:

- uzgodnienie z dyrektorem szkoły lub placówki przebiegu ewaluacji i podejmowanych w jej ramach czynności,
- uzyskanie od dyrektora informacji o pracy szkoły lub placówki,
- dokumentowanie czynności ewaluacji.

Terminy i procedury

Organ sprawujący nadzór pedagogiczny zawiadamia dyrektora szkoły lub placówki oraz organ prowadzący szkołę lub placówkę o zamiarze przeprowadzenia planowej ewaluacji zewnętrznej i jej zakresie – w terminie 30 dni przed planowanym rozpoczęciem ewaluacji. W znowelizowanym rozporządzeniu doprecyzowano, że w przypadku zaistnienia okoliczności uniemożliwiających rozpoczęcie planowej ewaluacji zewnętrznej w terminie wynikającym z zawiadomienia, ewaluacja będzie mogła rozpocząć się w terminie późniejszym, jednak nie później niż w ciągu 14 dni od dnia upływu tego terminu, po uprzednim zawiadomieniu o zmianie terminu dyrektora szkoły/placówki oraz organu ją prowadzącego.

Zmianie uległy też przepisy określające czas, w jakim mogą być przeprowadzone czynności ewaluacji zewnętrznej – nie powinny one trwać dłużej niż pięć dni roboczych w ciągu kolejnych dwóch tygodni. Jeżeli natomiast, ze względu na organizację pracy szkoły/placówki, nie jest możliwe ich przeprowadzenie w ciągu pięciu dni, czynności te przeprowadza się w terminie pięciu dni roboczych w ciągu kolejnych trzech tygodni.

Z punktu widzenia wizytatorów ds. ewaluacji ważną zmianą jest wydłużenie terminu na sporządzenie raportu z ewaluacji: ▶



5-latek w szkolnej zerówce – malowanie farbami jest super



5-latek w szkolnej zerówce – wykonujemy maski

- ▶ całościowej – do 25 dni roboczych;
- problemowej – do 20 dni roboczych, liczonych od dnia rozpoczęcia w szkole/placówce czynności ewaluacji zewnętrznej.

Dotychczasowe przepisy nie wskazywały, komu należy przedstawić wyniki i wnioski z ewaluacji w szkołach, w których nie działa rada pedagogiczna. Według nowych zasad, w przypadku szkoły, w której nie tworzy się rady pedagogicznej, zakres i harmonogram ewaluacji zewnętrznej oraz wyniki i wnioski będą przedstawiane na zebraniu z udziałem dyrektora, nauczycieli i osób niebędących nauczycielami, którzy realizują zadania statutowe szkoły/placówki (adekwatnie, w przypadku przedstawiania przez dyrektora szkoły/placówki planu nadzoru pedagogicznego oraz wyników i wniosków z jego sprawowania).

Doprecyzowano też, że za dzień zakończenia ewaluacji zewnętrznej uważa się dzień przekazania przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny raportu dyrektorowi szkoły/placówki, w której przeprowadzono ewaluację zewnętrzną oraz organowi prowadzącemu ją. Dodano, że w terminie trzech dni roboczych od dnia otrzymania raportu dyrektor szkoły lub placówki informuje radę rodziców, samorząd uczniowski i radę szkoły (jeżeli rada taka została utworzona) o zakoń-

czeniu ewaluacji zewnętrznej oraz możliwości zapoznania się z raportem.

Zakres ewaluacji wewnętrznej – to, co jest ważne w danej szkole

Dotychczasowe doświadczenia wyraźnie wskazują, że aby przeprowadzana w szkole/placówce ewaluacja wewnętrzna służyła jej rozwojowi, musi być prowadzona w odniesieniu do kwestii ważnych dla szkoły. Mając to na względzie, obecna treść rozporządzenia wskazuje, że ewaluację wewnętrzną przeprowadza się w odniesieniu do zagadnień uznanych w szkole lub placówce za istotne w jej działalności.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że w obecnym brzmieniu rozporządzenia nie ma wymogu wzięcia pod uwagę wyników ewaluacji wewnętrznej podczas prowadzenia w szkole/placówce ewaluacji zewnętrznej.

Rozszerzenie zakresu danych w planie nadzoru pedagogicznego

Plan nadzoru pedagogicznego, opracowywany przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny na każdy rok szkolny, będzie zawierał:

- liczbę ewaluacji całościowych i problemowych oraz zakres ewaluacji problemowych, planowanych w poszczególnych typach szkół i rodzajach placówek oraz

- liczbę i tematykę kontroli planowanych w poszczególnych typach szkół i rodzajach placówek.

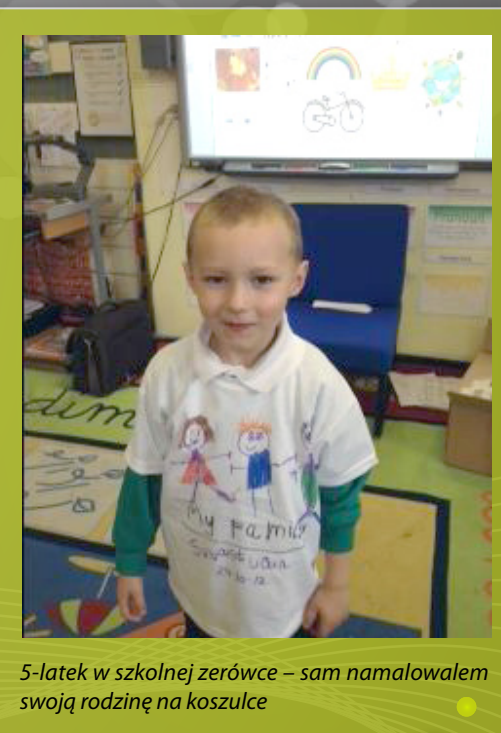
Uchylono przepisy zobowiązujące organy nadzoru do popularyzowania dobrych praktyk oraz organizowania konferencji dla dyrektorów szkół i placówek.

Inne istotne zmiany

W rozporządzeniu zdefiniowano pojęcie „monitorowanie”, przez które należy rozumieć działania prowadzone w szkole/placówce, obejmujące zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej jej działalności statutowej. Zmieniono częściowo termin sporządzenia protokołu kontroli. Od dziś kontrolujący sporządza protokół kontroli w terminie trzech dni roboczych od dnia zakończenia czynności w ramach kontroli planowej w szkole/placówce. W przypadku kontroli doraźnej jest to nadal siedem dni roboczych od dnia zakończenia czynności kontrolnych. W protokole kontroli będzie zawarty termin realizacji zaleceń pokontrolnych.

Wartości i filozofie edukacyjne zdefiniowane w wymaganiach

Ponieważ rozwój cywilizacyjny jest bardzo dynamiczny, także szkoły/placówki muszą ustawicznie reagować na zachodzące ▶



5-latek w szkolnej zerówce – sam namalowałem swoją rodzinę na koszulce

zmiany. W związku z powyższym również „(...) lista wymagań nie może być uznana za skończoną i niezmienną. Konieczna jest ciągła refleksja i dyskusja wszystkich zainteresowanych o tym, co dla uczniów jest najważniejsze i jak szkoła może to im zapewnić” (Mazurkiewicz, 2011).

Wskazane w załączniku do rozporządzenia MEN z 10 maja 2013 r. wymagania państwa wobec szkół/placówek, wraz z opisem charakterystyk każdego z nich na poziomach D i B, zostały doprecyzowane lub sformułowane na nowo. Mazurkiewicz twierdzi, że wymagania należy traktować jako wyzwania, których realizacja służy rozwojowi społeczeństwa wiedzy, pomaga promować ideę uczenia się przez całe życie, zachęca do współpracy i naukowego podejścia do rozwiązywania problemów.

Wymagania zachęcają do nowoczesnego spojrzenia na edukację jako proces decydujący o kapitale ludzkim i wskazują prozrojowe zadania cywilizacyjne. To nie są biurokratyczne zalecenia, a bardzo oszczędnie zdefiniowane, zalecane kierunki działań szkoły (Mazurkiewicz, 2012). Warto zastanowić się więc, co jest wartością poszczególnych wymagań, na jakich obszarach pracy szkoły/placówki się one koncentrują. Bez ich właściwego zrozumienia trudno będzie

bowiem o twórczą refleksję kadry pedagogicznej szkoły/placówki nad wartością prowadzonych działań oraz podejmowanie decyzji związanych z podnoszeniem jakości pracy, wynikających z dążenia do realizacji wymagań na wyższym poziomie.

„Wymagania (...) wskazują strategiczne i priorytetowe kierunki działań, które wiążą się z wyzwaniami stojącymi przed współczesnymi społeczeństwami” (Mazurkiewicz, 2013). Spróbujmy dla przykładu przyjrzeć się istocie wymagań sformułowanych wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych.

1. Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów

Z rozporządzenia wynika, że każda szkoła/placówka oświatowa powinna posiadać i realizować koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów. Koncepcję, czyli jakiś ogólnie zarysowany plan działania, który powinien – jak to określa Danuta Elsner, „odgrywać rolę drogowskazu” (Elsner, 2010). W stale ewoluującej rzeczywistości współczesnego świata szkoła powinna dbać o indywidualny rozwój uczniów, rozwijać umiejętność dalszego zmieniania tego świata, tworzyć system wiedzy niezbędny do rozwiązywania jego różnorodnych pro-

blemów. Istotą kształcenia powinna stać się umiejętność uczenia się – uczniów, ale również innych członków społeczności szkolnej. Cała koncepcja pracy szkoły musi być więc oparta na przemyślanej strategii. Nie może być to „działanie nawykowe”.

Co jest istotne w tym wymaganiu? Przede wszystkim przyjęta przez radę pedagogiczną własna koncepcja pracy musi być adekwatna do potrzeb uczniów, powszechnie znana uczniom i rodzicom oraz przez nich zaakceptowana. Wskazane jest też, by realizowane w szkole/placówce działania były spójne z koncepcją. Na poziomie wysokim zwracamy uwagę na partycypację uczniów i rodziców w jej przygotowywaniu, modyfikowaniu i realizowaniu. Ważne jest przy tym, czy udział rodziców i uczniów w działaniach wykracza poza minimum opisane prawem.

2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się

W każdej szkole/placówce organizacja procesów edukacyjnych powinna sprzyjać uczeniu się. „Uczenie się uczniów jest najważniejszym procesem w szkole i dlatego powinno znaleźć centralne miejsce w każdej ewaluacji pracy szkoły. Uczenie się uczniów zależy w dużym stopniu od organizacji procesu nauczania, który powinien być pro-



SP 12 w Białymstoku – lekcja z wykorzystaniem tablicy interaktywnej



▶ wadzony zgodnie z dorobkiem wiedzy na temat uczenia się” (Sterna, Strzemieczny, 2012).

Wszystkie przebiegające w szkole/placówce procesy edukacyjne powinny być podporządkowane jak najpełniejszemu rozwojowi ucznia i bazować na współczesnym dorobku wiedzy pedagogicznej. Od ich organizacji zależy w dużym stopniu efektywność uczenia się uczniów. Uczeń w szkole nie tylko powinien nabywać wiedzy i umiejętności, lecz także być współautorem procesu uczenia się, brać za niego odpowiedzialność, rozumieć wartość uczenia się przez całe życie, planować swój indywidualny rozwój. Uczniowie muszą znać cele uczenia się, formułowane wobec nich oczekiwania, a także otrzymywać pełną informację zwrotną na temat postępu, jaki dokonuje się w ich indywidualnym rozwoju. Tylko pozytywne nastawienie ucznia do szkoły i tego, co się w niej dzieje, daje szansę sukcesu oraz przekonanie, że nauka jest interesująca i warto się uczyć.

W tym wymaganiu istotna jest adekwatność zaplanowanych i realizowanych procesów edukacyjnych do potrzeb ucznia (grupy, oddziału) oraz powszechność znajomości wśród uczniów celów uczenia się i formułowanych oczekiwań.

Warto przy tym zwrócić uwagę, że prowadzone przez nauczycieli działania tworzące atmosferę sprzyjającą uczeniu się, motywujące uczniów do aktywnego uczenia się, wspierające ich w trudnych sytuacjach oraz informujące o postępach w nauce nie mogą być incydentalne, lecz muszą być powszechne. Aby szkoła/placówka mogła osiągnąć wysoki poziom spełnienia tego wymagania, musi tak zorganizować procesy edukacyjne, by uczniowie mieli możliwość powiązania ze sobą i wykorzystania różnych dziedzin wiedzy oraz by uczyli się od siebie nawzajem. Powinni mieć też wpływ na organizację i przebieg procesu uczenia się. Należy też pamiętać, że wdrażane w szkole nowatorskie rozwiązania nie są wartością samą w sobie. Winny być one adekwatne do potrzeb uczniów oraz służyć ich rozwojowi.

3. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej

Jednym z podstawowych celów kształcenia jest nabywanie przez wszystkich uczących się wiedzy i umiejętności określonych w podstawie programowej, będących gwarancją ich indywidualnego i społecznego rozwoju. Zadaniem szkoły jest wyposażenie uczniów w wiedzę i umiejętności umożliwiające im odniesienie sukcesu na kolej-

nym etapie kształcenia i rynku pracy oraz przygotowującą ich do pełnienia różnych ról społecznych w dorosłym życiu. Wymaganie to wskazuje rolę przemyślanej oferty edukacyjnej w podnoszeniu jakości pracy szkoły.

Wartością tego wymagania jest następstwo zadań stawianych szkołom w kolejnych etapach edukacyjnych. W podstawie programowej znajdują się zapisy, które obligują nauczycieli do odwoływania się w trakcie realizacji procesu do umiejętności i wiedzy, które uczeń zdobył w poprzednich etapach edukacyjnych.

Należy więc zwracać uwagę na adekwatność procesów edukacyjnych do osiągnięć uczniów w poprzednim etapie edukacyjnym oraz ich spójność z zalecanymi warunkami i sposobami realizacji podstawy programowej. Wartość ma też powszechne monitorowanie i diagnozowanie osiągnięć uczniów oraz wdrażanie wniosków z analiz. Na wysokim poziomie spełnienia wymagania istotna jest skuteczność wdrażanych wniosków, przejawiająca się wzrostem efektów uczenia się oraz osiąganiem przez uczniów różnorodnych sukcesów edukacyjnych. Ważne jest też, by podejmowane w tym zakresie działania szkoły przygotowały uczniów do kolejnych etapów kształcenia i/lub funkcjonowania na rynku pracy. ▶



SP 12 w Białymstoku – jęz. polski z mapą myśli i MAINDMAP



SP 12 w Białymstoku – lekcja jęz. polskiego – kleksografia w oparciu o Akademię Pana Kleksa

4. Uczniowie są aktywni

„Żadna szkoła nie może dobrze funkcjonować bez aktywności uczniów, podobnie jak demokracja – bez uczestnictwa obywateli. Ale kompetencji społecznych i obywatelskich nie da się zdobyć, słuchając, gdy o nich mówi nauczycielka czy nauczyciel. Aby je w sobie wykształcić, trzeba naprawdę coś robić – samodzielnie, w małych zespołach, z całą klasą, z uczniami z innych klas. To w szkole młodzi ludzie uczą się współdziałania, planowania zadań i odpowiedzialności za ich wykonanie. To właśnie szkoła stanowi główną scenę życia publicznego, gdzie mogą przygotować się do obywatelskich ról, które wszyscy (bez wyjątku!) będą w mniejszym lub większym zakresie pełnić (Pacewicz, 2012)”. Rozbudzanie aktywności uczniów powinno stwarzać im możliwość pełnego rozwoju kompetencji kluczowych i wdrażać do ustawicznego uczenia się.

Ważna w tym wymaganiu jest przede wszystkim powszechność zaangażowania uczniów w zajęcia prowadzone w szkole lub placówce, ale też powszechność działań nauczycieli mających na celu zachęcenie każdego ucznia do podejmowania różnorodnych aktywności. Na poziomie wysokim wymaganie to spełniają szkoły, w których uczniowie nie tylko są aktywnymi uczestnikami organizowanych zajęć, lecz także sami

inicjują i realizują działania na rzecz własnego rozwoju, rozwoju szkoły, a także rozwoju społeczności lokalnej. Istotne jest przy tym, by działania te były różnorodne, w różnych obszarach (sport i rekreacja, nauka, sztuka, aktywność społeczna/obywatelska, inne). Ważne jest też, by inicjowało je nie tylko kilku aktywistów, lecz by były to działania powszechne oraz angażujące innych uczniów.

5. Respektowane są normy społeczne

Bezpieczeństwo każdego ucznia w szkole jest znakiem, że dana szkoła właściwie realizuje swoje zadania i jest postrzegana jako przyjazna dziecku. Dlatego to wymaganie ma tak ważne znaczenie. Aby szkoła okazała się skuteczna w kształtowaniu pożądanych społecznie postaw oraz respektowaniu norm współżycia społecznego, konieczne jest współdziałanie wszystkich funkcjonujących w niej podmiotów. Niezbędne jest również, by wszystkich (uczniów, nauczycieli, rodziców, personel szkolny oraz kadre zarządzającą) obowiązywały te same zasady współżycia społecznego.

W wymaganiu na poziomie podstawowym ważna jest przede wszystkim powszechność poczucia bezpieczeństwa wśród uczniów, świadcząca tym samym o skuteczności działań podejmowanych w szkole. Niezbędna

jest też współpraca uczniów w realizacji podejmowanych przez samorząd uczniowski działań wychowawczych, a także powszechność udziału uczniów w realizacji tych przedsięwzięć. Na poziomie wysokim istotna jest systemowość przyjętych rozwiązań rozumiana jako celowe działania na poziomie całej instytucji. Od szkoły oczekuje się systematycznego analizowania podejmowanych działań wychowawczych, oceniania ich skuteczności i – w razie potrzeb – ich modyfikowania. Charakterystyka mówi też o konieczności uczestnictwa uczniów i rodziców podczas analiz i modyfikacji działań wychowawczych.

6. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, uwzględniając ich indywidualną sytuację

Każdy uczeń to indywidualna osobowość o specyficznych zdolnościach, możliwościach psychofizycznych, preferencjach, potrzebach, Proces uczenia się jest zależny nie tylko od indywidualnych możliwości i zdolności uczniów. Duży wpływ odgrywa też często sytuacja rodzinna i środowisko ucznia. W wymaganiu tym zwracamy uwagę przede wszystkim na to, czy szkoła posiada pełną świadomość czynników determinujących proces uczenia się (możliwości psychofizycznych, potrzeb rozwojowych, sposobów ▶



SP 12 w Białymstoku – lekcja jęz. polskiego – kleksografia; robimy wspólną pracę

uczenia się oraz sytuacji społecznej każdego ucznia), czy je diagnozuje u wszystkich swoich uczniów. Istotna jest też systemowość prowadzonej diagnozy. Czy wykorzystuje je w swojej pracy, czyli uwzględnia przy podejmowaniu działań tak, aby zachować zasadę indywidualizacji procesu edukacji w odniesieniu do każdego ucznia, którą Krzysztof Konarzewski definiuje jako „dostosowanie oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych do indywidualnych cech ucznia, w celu zbliżenia jego osiągnięć edukacyjnych do indywidualnego maksimum” (Konarzewski, 2012).

W wymaganii na poziomie podstawowym znalazła się też konieczność realizacji w szkole działań antydyskryminacyjnych, obejmujących całą społeczność szkoły. Jest to nowe wymaganie wobec szkół. Keathlen Lynch twierdzi, że system edukacyjny reprodukuje nierówność społeczną oraz utwierdza nierówności ze względu na płeć, niepełnosprawności, rasę, seksualność i wiek (Lynch, 2012). Przy analizie realizacji tego obszaru badawczego istotne jest, by podejmowane w szkole działania były adekwatne do jej specyfiki. Na wysokim poziomie spełnienia tego wymagania realizowane działania muszą być adekwatne do zdiagnozowanych potrzeb i/lub sytuacji uczniów oraz oczekiwań rodziców. Indywidualizowanymi działaniami

mi objęci powinni być wszyscy uczniowie. Pamiętajmy, że „Wyrównywanie szans edukacyjnych to niekoniecznie uplasowanie się absolwentów szkoły w renomowanych szkołach średnich i wyższych uczelniach. To raczej stworzenie warunków do urzeczywistnienia aspiracji edukacyjnych każdego ucznia” (Pluta, Trzaska, 2012).

7. Nauczyciele współpracują przy planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych

W roku 1998 w ramach prac realizowanych przez OECD stwierdzono, że „dobry nauczyciel to zdolności organizacyjne i współpraca. Profesjonalizm nauczyciela nie może być dłużej uważany za zindywidualizowany zestaw kompetencji, ale powinien funkcjonować jako część organizacji szkolnej” (Bartkowiak, Kowaluk, Samujło, 2007). Jak mówi Stefan Wlazło, jakość pracy szkoły to nie jest suma pracy poszczególnych nauczycieli. To rozwój szkoły jako instytucji, ukierunkowany na wielokierunkowe rozwijanie edukacyjne uczniów. Działania nauczycieli muszą być więc sprzężone. Ponadto, jeżeli w podstawie programowej zapisana jest umiejętność działania zespołowego, by móc nauczyć tego uczniów, samemu powinno się tę umiejętność opanować (Wlazło, 2011).

Ważne w tym wymaganii jest, czy współpraca nauczycieli (w tym pracujących w jednym oddziale) w organizowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych oraz wspólnym wprowadzaniu zmian do realizowanego procesu edukacyjnego jest powszechna. Na wysokim poziomie spełnienia wymagania oczekuje się ponadto wspólnego (i przy tym skutecznego) rozwiązywania problemów oraz doskonalenia metod i form pracy zespołowej oraz powszechnej wzajemnej pomocy w prowadzeniu ewaluacji pracy własnej.

8. Promowana jest wartość edukacji

Jednym z priorytetów współczesnej szkoły jest promowanie wśród uczniów wartości uczenia się. Człowiek musi bowiem ciągle rozwijać swoje umiejętności i kompetencje, by móc zrozumieć zmiany zachodzące w dzisiejszej rzeczywistości, móc sprostać oczekiwaniom i wymaganiom stawianym przez współczesny świat. Szkoła powinna więc z jednej strony uświadomić im konieczność uczenia się przez całe życie, z drugiej zaś przekonać ich, że nauka jest pasjonująca, ciekawa. Jak powiedział Albert Einstein, „Nauka w szkołach powinna być prowadzona w taki sposób, aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek”. Promowanie wartości edukacji to liczne działania ▶



SP 12 w Białymstoku – lekcja jęz. polskiego w kl. IV – kleksografia w oparciu o Akademię Pana Kleksa

▶ szkoły, które nie tylko pozwolą uczniom zdobyć określony zasób wiedzy i umiejętności, lecz także przygotowują ich do ustawicznego uczenia się.

Każda szkoła lub placówka powinna podejmować działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się oraz postawę uczenia się przez całe życie. Działania te powinny być adresowane zarówno do uczniów, jak i nauczycieli. W szkołach spełniających to wymaganie na poziomie wysokim do promowania wartości edukacji systemowo wykorzystuje się informacje o losach absolwentów. Prowadzone działania są planowane i celowe (nieincydentalne), angażujące zespoły nauczycieli, ale również różnorodnych przedstawicieli lokalnej społeczności.

9. Rodzice są partnerami szkoły lub placówki

Skuteczna realizacja celów w procesie edukacyjnym wymaga współdziałania wszystkich podmiotów z nim związanych, w tym również rodziców. Dobra współpraca szkoły z rodzicami jest niezbędnym elementem gwarantującym spójność działań dydaktyczno-wychowawczych, a tym samym zwiększającym ich efektywność. Kontakty z rodzicami są też okazją do poznania ich

oczekiwań i potrzeb wobec szkoły, a co za tym idzie – umożliwiają dostosowanie do nich własnej oferty.

Niezbędnym elementem partycypacji rodziców w życiu szkoły jest zapraszanie ich do współdecydowania. „Większe zmiany wprowadzane w szkole powinny być nie tylko konsultowane z rodzicami, ale także wypracowywane przy ich współudziale. Im większy udział rodziców w decyzjach szkoły, tym większe jest ich zaangażowanie w pracę na jej rzecz. Szkoła nie jawi się wtedy jako coś obcego, tylko jest traktowana jako wspólne dobro, a rodzice nie stają się tylko wymagającymi klientami, lecz po prostu częścią społeczności tworzącej tę instytucję” (Bobula, 2011).

Warunkiem spełnienia tego wymagania na poziomie podstawowym są systemowe i celowe działania zapewniające zbieranie i uwzględnianie opinii rodziców w procesie podejmowania decyzji. Rodzice powinni współuczestniczyć w procesach decyzyjnych i realizowanych w szkole działaniach. Należy też pamiętać, że współpraca ta powinna być adekwatna do potrzeb rozwojowych dzieci. Na wysokim poziomie spełnienia tego wymagania rodzice są zaangażowani w zgłaszanie inicjatyw na rzecz rozwoju uczniów oraz szkoły, zaś szkoła jest na nie otwarta.

10. Zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska są wykorzystywane na rzecz wzajemnego rozwoju

Głównym zadaniem procesu edukacyjnego jest wszechstronny i pełny rozwój każdego ucznia. Szkoła powinna więc zrobić wszystko, by ten rozwój ten jak najlepiej wspierać. Jeśli kierujący pracą szkoły ma tę wartość w centrum uwagi podczas planowania, organizowania i realizowania różnych działań, to prędzej czy później dostrzeże potrzebę wyjścia poza szkołę w poszukiwaniu zasobów pozwalających pełniej wspierać wysiłki zmierzające do zapewnienia optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju indywidualnego wszystkich uczniów (Dorczak, 2011). Nie sposób bowiem wyobrazić sobie dziś funkcjonowania szkoły w całkowitej izolacji od różnorodnych organizacji działających w jej środowisku lokalnym.

Istota tego wymagania to występowanie wzajemnego rozwoju, odniesienie korzyści wzajemnych, czyli zarówno dla szkoły, jak i współpracujących podmiotów. W wymaganiu ważne jest przede wszystkim rozpoznanie potrzeb i zasobów szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego i dopiero na tej podstawie podejmowanie inicjatyw na rzecz wzajemnego rozwoju. Działania muszą bowiem być adekwatne do zdiagnozowanych potrzeb. Wartością jest też systematyczność ▶



SP 12 w Białymstoku – lekcja jęz. polskiego w kl. IV – zbiorowy efekt naszej pracy

▶ podejmowanych przez szkołę we współpracy z instytucjami i organizacjami środowiska lokalnego działań. Nie powinny być to działania incydentalne. Na poziomie wysokim poszukujemy ich celowości oraz korzyści odnoszonych przez uczniów w różnych obszarach ich rozwoju (kształcenie, wychowanie, rozwój społeczny, emocjonalny). Ważne jest ponadto, jakie korzyści odnosi środowisko ze współpracy ze szkołą, a szkoła – ze współpracy z instytucjami lokalnego środowiska. Wzajemność obustronnych korzyści jest podstawą wysokiego poziomu spełnienia wymagania.

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

Analiza skuteczności podejmowanych działań jest jednym z warunków podnoszenia jakości kształcenia i poprawy efektywności wszelkich działań w tym zakresie. Każda szkoła, podczas organizowania procesów edukacyjnych, powinna analizować dane pochodzące z różnych źródeł. Kluczową sprawą, a zarazem istotą tego wymagania, nie jest jednak sama analiza, lecz wykorzy-

stanie sformułowanych w jej wyniku wniosków i rekomendacji. Stąd już na poziomie podstawowym wymaga się od szkół planowania i podejmowania na ich podstawie działań. Ważna jest ponadto znajomość tych wniosków przez nauczycieli oraz powszechność ich wykorzystywania w działaniach. Na wysokim poziomie spełnienia wymagania oczekuje się wykorzystania przez szkołę wyników badań zewnętrznych, co oznacza, że powinny być one impulsem do działania. Natomiast wszelkie prowadzone w szkole badania wewnętrzne powinny być użyteczne, czyli adekwatne do jej potrzeb.

12. Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi

Jakość pracy szkoły w dużej mierze zależy od efektywności zarządzania. Mazurkiewicz zwraca uwagę, że zarządzając procesem kształcenia i wychowania, zarządza się zmianą, dlatego jednym z podstawowych punktów w procesie usprawniania systemu edukacyjnego jest stwierdzenie, że szkoła może się stać źródłem zmiany społecznej. Ważne jest, żeby osoby odpowiedzialne za proces przywództwa edukacyjnego były świadome tego, jak wiele różnych elementów składa się na końcowy rezultat funkcjonowania instytucji i pracy grupy ludzi. Wyrobienie tego rodzaju świadomości to

moment, w którym można rozpocząć pracę nad doskonaleniem potencjału przywódczego zarówno jednostki, jak i grupy (Mazurkiewicz, 2011b).

Jednym z ważniejszych zadań dyrektora jest sprawowanie nadzoru pedagogicznego. Efektem sprawowanego nadzoru powinny być wnioski, które w procesie zarządzania staną się bodźcem do podejmowania działań służących rozwojowi szkoły lub placówki. Zadaniem dyrektora jest też stworzenie warunków do indywidualnej i zespołowej pracy nauczycieli. Dyrektor inspirować oraz współdziałać z nauczycielami w różnych sprawach dotyczących szkoły (w tym w prowadzeniu ewaluacji wewnętrznej). Ważna jest tu powszechność udziału nauczycieli w pracy zespołowej, działaniach ewaluacyjnych oraz inicjatywach z zakresu doskonalenia zawodowego. Istotny w wymaganiu jest też wpływ społeczności szkolnej (nauczycieli, rodziców, uczniów) na procesy decyzyjne.

Na wysokim poziomie spełnienia wymagania sprawowany przez dyrektora nadzór powinien prowadzić do podejmowania nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów. Proces decyzyjny dotyczący szkoły powinien być demokratyczny – powinni brać w nim również udział wszyscy nauczyciele, inni pracownicy szkoły, rodzice oraz uczni-



SP 12 w Białymstoku – lekcja matematyki – zajęcia z komputerem MATLADIA



► wie. Obowiązkiem dyrektora jest ponadto podejmowanie skutecznych działań zapewniających szkole lub placówce wspomaganie zewnętrzne, adekwatne do jej potrzeb.

Na zakończenie

Zmiany wprowadzone nowelizacją mają przyczynić się do zwiększenia efektywności nadzoru pedagogicznego. Aby tak się stało, wszyscy (pracownicy nadzoru peda-

gogicznego, ale również pracownicy szkół i placówek oświatowych) powinni być przygotowani do tych zmian. Przede wszystkim powinni wiedzieć, co ulega zmianie. Należy też pamiętać, że „Jeżeli szkoły i dyrektorzy oraz nauczyciele nie podejmą dosyć prostego działania polegającego na:

1. refleksji i próbie zrozumienia wymagań,
2. dostosowaniu ich do kontekstu szkoły, w której się pracuje i przygotowaniu adekwatnych celów,

3. zaplanowaniu sposobów ich realizacji oraz
4. działaniu dla ich realizacji, to prowadzenie ewaluacji w takiej szkole w niczym nie pomoże. Aby sprawdzić, jak dobrze radzimy sobie z rozwiązywaniem danego problemu, musimy wcześniej podjąć próbę jego rozwiązania” (Mazurkiewicz, 2011a).

Jolanta Lenkiewicz-Broda

Bibliografia

Bartkowiak Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.), (2007), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin: UMCS. | Bobula S., (2011), *Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co?* [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Dorczak R., (2011), *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Elsner D., (2010), *Koncepcja pracy szkoły. Nowe rozwiązania dla starych problemów. Tekst konferencji „Jakość edukacji”*, Kraków. | Konarzewski K., (2012), *Perspektywa indywidualizacji kształcenia*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. | Lynch K., (2012), *Oświata jako miejsce zmiany: ramy promocji równości i przeciwdziałania niesprawiedliwości*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Mazurkiewicz G., (2011a), *Jakość edukacji: społeczne oczekiwania, polityczne decyzje i praktyczne implementacje*, [w:] tegoż, *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Mazurkiewicz G., (2011b), *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Mazurkiewicz G., (2012), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: zasady i wartości*, [w:] tegoż, *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Mazurkiewicz G., (2013), *List do Dyrektorów Szkół i Nauczycieli*. | MEN, (2009), *Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. 2009 nr 168, poz. 1324). | MEN, (2013), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. 2013 nr 0, poz. 560). | Pacewicz A., (2012), *Aktywni uczniowie – szansa i wyzwanie dla szkoły*, [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Pluta K., Trzaska L., (2012), *Wyrównywanie szans edukacyjnych. Dlaczego należy tego oczekiwać od szkół?*, [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Sterna D., Strzemieczny J., (2012), *Organizacja procesów edukacyjnych dla uczenia się*, [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Wlazło J.S., (2011), *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym*, [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



Jolanta Lenkiewicz-Broda

Z wykształcenia magister pedagogiki w zakresie nauczania początkowego. Posiada dodatkowe kwalifikacje z oligofrenopedagogiki i pedagogiki resocjalizacyjnej. Ekspert ds. awansu zawodowego nauczycieli. Od 14 lat pracuje w Kuratorium Oświaty w Białymstoku, od 2010 r. wizytator ds. ewaluacji. Posiada też prawie trzyletnie doświadczenie na stanowisku wizytatora placówek resocjalizacyjnych nadzorowanych przez Ministra Sprawiedliwości. Związana z oświatą od 30 lat.

Od 2010 r. współpracuje z zespołem realizującym projekt Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Jakości Pracy Szkoły (m.in. praca nad doskonaleniem i modyfikacją metodologii badań ewaluacyjnych, analizą i doskonaleniem wymagań i narzędzi badawczych, analizą i interpretacją wyników).

Autorka publikacji dotyczących m.in. mierzenia jakości pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej, ewaluacji szkół i placówek oświatowych, oraz wielu artykułów w prasie oświatowej.

Aktywnie działa na rzecz osób niepełnosprawnych. Od 2005 r. pełni funkcję Prezesa Olimpiad Specjalnych Polska – Podlaskie. Jest wieloletnim instruktorem Nieprzetargto Szklaku.



Konkurs *Normalizacja i ja*

Polski Komitet Normalizacyjny oraz Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej organizują w roku szkolnym 2013/2014 II edycję ogólnopolskiego konkursu *Normalizacja i ja* skierowanego do uczniów i nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych wszelkich typów oraz z placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Celem konkursu jest wzrost świadomości o znaczeniu normalizacji w życiu codziennym oraz w osiągnięciu sukcesu ekonomicznego, a także przygotowanie specjalistów do wykorzystywania rozwiązań normalizacyjnych w praktyce zawodowej. Istotna jest również realizacja zaleceń Unii Europejskiej w zakresie rozpowszechniania wiedzy normalizacyjnej i uświadomienie, że dzięki niej

życie staje się bardziej komfortowe i bezpieczne.

Zadanie konkursowe dla uczniów w kategorii „Esej” polega na napisaniu opracowania na temat „Normalizacja jest dla nas i wokół nas”, w kategorii „Grafika” – na stworzeniu na ten sam temat pracy plastycznej wykonanej dowolną techniką w formacie A4. Natomiast zadaniem nauczycieli jest napisanie scenariusza lekcji „Normalizacja. Dlaczego uczeń musi o niej wiedzieć?”. Na najlepszych autorów czekają cenne nagrody rzeczowe.

Konkurs potrwa od 27 września br. do 17 stycznia 2014 r. Do 10 stycznia 2014 r. poprzez [formularz](#) należy zarejestrować swój udział w konkursie. Prace można nadsyłać [mailowo](#)

lub listownie na adres Polskiego Komitetu Normalizacyjnego. Wyniki konkursu zostaną opublikowane na stronie internetowej PKN w lutym 2014 r.

Patronat nad konkursem objęli: Minister Edukacji Narodowej, Polski Komitet ds. UNE-SCO oraz Mazowiecki i Podkarpacki Kurator Oświaty. Patroni medialni: „Przegląd Techniczny”, miesięczniki „Perspektywy”, „Edukacja i Dialog”, portale: Interklasa.pl, Edukacja.net, Edu.info.pl, Eid.edu.pl.

[Więcej o konkursie](#)

Kontakt:
e-mail: pknkonkurs@pkn.pl,
tel.: 22 556 76 39, 22 556 74 77

Dlaczego projekt „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek”?

W Polsce wyraźnie widać potrzebę wzmocnienia zarządzania oświatą na poziomie szkół i placówek, szczególnie w zakresie podniesienia menedżerskich kompetencji osób zarządzających szkołami, które potrzebują systemowego wsparcia w dobie dynamicznie zmieniających się wymagań. Aby wesprzeć system oświaty w efektywnym reagowaniu na współczesne potrzeby, trzeba postawić dyrektorów szkół i nauczycieli w centrum wszelkich zmian i reform mających na celu poprawienie jakości pracy poszczególnych szkół poprzez wzmocnienie systemu zarządzania nimi.

Nie ulega wątpliwości, że dyrektor szkoły jest kluczową postacią w każdym systemie szkolnym. Oczekiwania wobec niego również coraz bardziej odchodzą od tradycyjnego modelu. Od dzisiejszych dyrektorów wymaga się troski o rozwój zawodowy nauczycieli i ich motywację do pracy, rozwiązywania konfliktów, efektywnej organizacji pracy szkoły, sprawnego zarządzania jej majątkiem, pozyskiwania dodatkowych środków finansowych, realizacji projektów edukacyjnych, realizacji celów polityki oświatowej organu prowadzącego, współpracy z lokalnym środowiskiem oraz – co najważniejsze – wysokich osiągnięć uczniów.

Te nowe, niezbędne umiejętności i przygotowanie zawodowe dyrektora szkoły są całym odmiennie od tego, czego wymaga się

od nauczycieli. Dyrektor powinien również posiadać istotne umiejętności społeczne, takie jak organizowanie współpracy w zespole pracowniczym, rozwiązywanie konfliktów wewnątrz grona nauczycielskiego oraz pomiędzy nauczycielami a uczniami i rodzicami. Te różnorodne umiejętności tworzą przywódcę edukacyjnego, czyli osobę, dzięki której dana szkoła staje się odrębną, wyjątkową instytucją o wyrazistym obliczu i o silnej pozycji w środowisku społecznym.

W literaturze przedmiotu przywództwo (ang. *leadership*) definiowane jest jako „oddziaływanie na innych wynikające z osobowości człowieka. Przywództwo przejawia się umiejętnościami pozyskiwania zwolenników, ich integrowania, inspirowania i pociągania za sobą. Wskaźnikiem przywództwa

są więc dobrze rozwinięte umiejętności interpersonalne. Przywództwo tworzy zręby zwierzchnictwa funkcjonalnego, które uprawomocnione (wsparte formalnie nadanymi kompetencjami kierowniczymi) sprzyja skutecznej realizacji celów organizacyjnych” (Listwan, 2005).

W procesie zmian zachodzących w systemie edukacyjnym brakuje nowoczesnej strategii podnoszenia przywódczych i menedżerskich kompetencji osób zarządzających szkołami i wspomagania ich w dostosowaniu się do nowych warunków pracy. Wypracowanie takiej strategii wiąże się z potrzebą jasnego zdefiniowania zakresu ich odpowiedzialności oraz stworzenia warunków umożliwiających rozwój zawodowy (przez całą karierę zawodową) i wreszcie wzrostu świadomości per- ▶

sonelu szkolnego, że jego rola jest kluczowa zarówno w zakresie poprawy wyników nauczania, jak i jakości pracy szkoły.

Istotnym problemem jest także brak systemu wspierania i pomocy dla młodych dyrektorów. Przemawia to za traktowaniem dyrektorów, przynajmniej w pierwszym roku (a lepiej w pierwszych dwóch–trzech latach) kierowania szkołą, jako odrębnych podmiotów szkoleń, których formy, treści i metody powinny być dostosowane do specyficznych potrzeb tego okresu. Aby tworzyć warunki przyjazne dla dobrego kierowania szkołą, potrzebne jest poszukiwanie równowagi między wymaganiami jakie stawia się dyrektorom szkół a funkcjonowaniem systemu edukacyjnego jako całości.

W wielu krajach występuje istotny problem z pozyskiwaniem chętnych do pełnienia funkcji kierowniczych. Niewielu nauczycieli wyraża zainteresowanie awansem do roli dyrektora szkoły. Dzieje się tak m.in. dlatego, że wymagania stawiane osobom, które kierują szkołami, są bardzo wysokie. W projekcie OECD „Improving School Leadership (Policy and Practice)” skupiono się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o znaczenie stylu zarządzania placówką szkolną: jego wpływ na poziom wiedzy uczniów, dzielenie się odpowiedzialnością za pracę

oraz pomoc w rozwoju kompetencji zawodowych. Udowodniono, że styl zarządzania procesem edukacyjnym istotnie wpływa na osiągnięte przez uczniów wyniki. Aby nadążać za zmieniającymi się uwarunkowaniami zewnętrznymi, osoby zarządzające szkołami w większym stopniu muszą samodzielnie decydować o tym, jak ma przebiegać proces edukacyjny. Dyrektorzy potrzebują większej autonomii w podejmowaniu decyzji, ale jednocześnie muszą mieć odpowiednie kompetencje do ich podejmowania.

W odpowiedzi na ww. potrzeby Ministerstwo Edukacji Narodowej powierzyło Ośrodkowi Rozwoju Edukacji do realizacji [projekt systemowy](#) „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek” (realizowany w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim), zakładający wzmocnienie systemu zarządzania oświatą poprzez wypracowanie kompleksowych rozwiązań w zakresie kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek oświatowych. Głównym celem projektu jest przygotowanie koncepcji oraz warunków merytorycznych wprowadzenia założeń (strategii, procedur, metod i materiałów szkoleniowych) kształcenia, doskonalenia i wsparcia dyrektorów szkół oraz innych placówek oświatowych. Wypracowane idee zostaną

rekomendowane do wykorzystania na terenie całego kraju.

Czym będzie zajmował się projekt?

W projekcie zostaną wypracowane trzy modele kształcenia i doskonalenia dla kandydatów na dyrektorów, dyrektorów w I i II kadencji oraz doświadczonych dyrektorów. Każdy model będzie zawierał koncepcje dydaktyczną, szczegółowy program oraz opis sposobu realizacji tych procesów, a także zalecanych form i metod pracy. Poza modelami kształcenia i doskonalenia w projekcie powstaną praktyczne założenia programowe i materiały dydaktyczne.

Wsparcie obejmie siedem obszarów wskazanych przez ekspertów z różnych środowisk oświatowych jako niezbędne w efektywnym zarządzaniu placówką oświatową:

- przywództwo w szkole/placówce,
- zarządzanie jakością kształcenia,
- polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku,
- zarządzanie zasobami ludzkimi,
- zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym,
- zarządzanie własnym rozwojem zawodowym,
- przywództwo w praktyce – studia przypadków.

► Jakie działania będą realizowane w projekcie?

Przeprowadzenie diagnozy kompetencji dyrektorów szkół/placówek oraz obecnych form i sposobów ich kształcenia i doskonalenia w Polsce i za granicą

Wyniki analiz zostaną porównane pod względem użyteczności i efektywności stosowanych rozwiązań, co zaowocuje stworzeniem pięciu raportów stanowiących punkt wyjścia do wypracowania nowych modeli w zakresie kształcenia, rozwoju i wsparcia kadry kierowniczej szkół/placówek.

Przygotowanie materiałów

Na podstawie diagnozy opracowane zostaną trzy modele kształcenia i doskonalenia. Każdy z nich zostanie poddany weryfikacji i ewaluacji, a niezależni eksperci zrecenzują wypracowane materiały i publikacje. Specjaliści wypracowujący nowe rozwiązania będą się spotykać podczas seminariów, aby opracować konkretne ścieżki kształcenia, doskonalenia i rozwoju dla każdego modelu.

Testowanie

Każdy z modeli zostanie poddany testom:

- W teście modelu przygotowania osób do pełnienia funkcji kierowniczych weźmie udział grupa stu osób, które w ramach tego procesu będą uczestniczyły w spotkaniach obejmujących 210 godzin zajęć.

- Testowanie modelu doskonalenia będzie skierowane do grupy 300 dyrektorów I i II kadencji, którzy będą uczestniczyć w spotkaniach obejmujących 40 godzin zajęć stacjonarnych.
- Test modelu rozwoju jest przeznaczony dla grupy 500 doświadczonych dyrektorów, dla której przygotowano 20 godzin zajęć stacjonarnych.
- Dodatkowo uczestnicy testów będą objęci opieką merytoryczną przez eksperta-coacha, który będzie wybierał pięcioosobowe grupy uczestników, oraz przetestują rozwiązania w zakresie wsparcia dyrektorów w postaci szkoleń e-learningowych oraz sieci współpracy.
- Dla uczestników testów zostanie przygotowana specjalna strona internetowa i forum pozwalające na stałą wymianę doświadczeń. Moderatorami forum będą doświadczeni dyrektorzy szkół/placówek.
- 3 modele wraz z obudową metodyczną;
- 7 pakietów założeń programowych i materiałów dydaktycznych związanych z siedmioma obszarami zarządzania szkołą/placówką;
- 100 osób uczestniczących w testowaniu modelu kształcenia – przygotowania osób do pełnienia funkcji kierowniczych w oświacie;
- 800 osób uczestniczących w testowaniu modelu doskonalenia kadry kierowniczej oraz rozwoju kadry kierowniczej polegającym na wzajemnym uczeniu się (ang. *peer learning*);
- opracowania i publikacje naukowe wspierające proces zarządzania szkołą/placówką oraz proces kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek.

Jakie rezultaty zostały zaplanowane do osiągnięcia?

- 5 raportów dotyczących kompetencji przywódczych oraz kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w Polsce i wybranych krajach;
- 12 seminariów eksperckich dotyczących przygotowania założeń, planu i harmonogramu prac nad opracowaniem modeli;
- 3 modele wraz z obudową metodyczną;
- 7 pakietów założeń programowych i materiałów dydaktycznych związanych z siedmioma obszarami zarządzania szkołą/placówką;
- 100 osób uczestniczących w testowaniu modelu kształcenia – przygotowania osób do pełnienia funkcji kierowniczych w oświacie;
- 800 osób uczestniczących w testowaniu modelu doskonalenia kadry kierowniczej oraz rozwoju kadry kierowniczej polegającym na wzajemnym uczeniu się (ang. *peer learning*);
- opracowania i publikacje naukowe wspierające proces zarządzania szkołą/placówką oraz proces kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek.

Do kogo skierowany jest projekt?

Grupą docelową objętą bezpośrednim wsparciem są dyrektorzy szkół/placówek. Zgodnie z danymi zawartymi w Systemie Informacji Oświatowej w Polsce jest około 54 tys. placówek oświatowych, którymi zarządza ponad 30 tys. dyrektorów. Projektodawca zakłada, że realizacja działań w ramach projektu będzie skierowana do trzech grup docelowych:

- osób, które przygotowują się do pełnienia funkcji dyrektora szkoły, ►

- ▶ dyrektorów pełniących tę funkcję po raz pierwszy,
- dyrektorów z wieloletnim doświadczeniem.

Ponadto wsparciem w projekcie zostanie objętych:

- 240 przedstawicieli placówek wspierających dyrektorów, którzy zostaną zapoznani z ofertą kompleksowego wsparcia dyrektorów szkół/placówek;
- 100 przedstawicieli placówek doskonalenia nauczycieli, którzy zostaną zapoznani z nowymi rozwiązaniami w zakresie kształcenia i doskonalenia dyrektorów;
- 100 placówek doskonalących dyrektorów, zaangażowanych w wykorzystanie nowych rozwiązań;
- 800 przedstawicieli organów prowadzących i organów nadzoru pedagogicznego

zapoznanych z nowymi rozwiązaniami i rekomendacjami.

Jak wziąć udział w projekcie?

Rekrutacja do projektu będzie miała charakter otwarty, zostanie przeprowadzona na podstawie dobrowolnych zgłoszeń. Będzie prowadzona w 2014 r. za pośrednictwem stron internetowych ORE i UJ. Uczestnikami projektu mogą być:

- nauczyciele, wicedyrektorzy oraz menedżerowie zainteresowani pełnieniem funkcji dyrektora szkoły/placówki,
- dyrektorzy szkół/placówek wszystkich typów i rodzajów z całej Polski,
- przedstawiciele instytucji wspierających, kształcących i doskonalących dyrektorów,
- przedstawiciele organów prowadzących i organów nadzoru pedagogicznego.

- Etapy rekrutacji są następujące: wypełnienie kwestionariusza, złożenie deklaracji uczestnictwa, przesłanie listu motywacyjnego. Warunkiem udziału w projekcie jest prawidłowe i terminowe wypełnienie kwestionariusza oraz deklaracji uczestnictwa. List motywacyjny musi zawierać opis własnych doświadczeń oraz potrzeb i oczekiwań związanych z udziałem w projekcie. W przypadku dużej ilości chętnych powstanie lista rezerwowa. Wszyscy kandydaci zostaną poinformowani o wynikach procesu rekrutacji.

Zapraszamy do udziału w projekcie!

Zespół projektu „Przywódtwo”

Bibliografia

Listwan T. (red.), (2005), *Słownik zarządzania kadrami*, Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

W podróży ze Smokiem Europekiem

Wrzesień to czas powrotu do szkoły. To także okres, w którym rozpocznie się nabór placówek do nowego projektu systemowego ORE „Podnoszenie jakości nauczania języków obcych na I, II i III etapie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów defaworyzowanych”. Uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów z tych obszarów, a także ich rodzice i nauczyciele języków obcych, wezmą udział w festiwalach językowych opartych na motywie podróży ze smokiem Europekiem – bohaterem *Europejskiego portfolio językowego*. Uczestnicy odwiedzą cztery europejskie stolice – Paryż, Londyn, Moskwę i Berlin – wykonując w każdej z nich proste zadania i zdobywając kolejne pieczątki w paszporcie językowym. Celem zajęć jest przede wszystkim rozbudzenie ciekawości językiem i kulturą odwiedzanych państw oraz pokazanie, że nauka języków obcych nie musi być nudna.

Smok Europek wraz z towarzyszącymi mu animatorami odwiedzi 300 szkół i poprowadzi zajęcia bezpośrednio w szkołach lub podczas wydarzeń lokalnych. Festiwal językowy to także dobry pretekst do zorganizowania szkolnego dnia języków. Planowany okres realizacji działań przypada na trzeci kwartał br. W październiku wykonawca zwróci się do

szkół z obszarów defaworyzowanych (terenów wiejskich i małych miejscowości, gdzie egzaminy gimnazjalne wypadły najslabiej) z zaproszeniem do wzięcia udziału w festiwalach językowych. Szkoła i prowadzący ją organ nie poniosą żadnych opłat związanych z uczestnictwem w projekcie.

Organizacja festiwalu językowych jest tylko jednym z działań nowego projektu systemowego Ośrodka, realizowanego we współpracy z Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Pierwszy etap projektu zakłada przede wszystkim przygotowanie materiałów dydaktycznych (pakietów metodycznych, programów szkoleń, poradnika, zasobów dedykowanych edukacji językowej), a także przeprowadzenie działań bezpośrednich w szkołach. Mają one na celu budowę środowiska przyjaznego nauce języków, jak również nawiązanie kontaktu z placówkami, które w kolejnych etapach zostaną objęte pilotażem.

Zestaw pakietów metodycznych (dla I, II i III etapu edukacyjnego) będzie pełnił funkcję poradnika dla nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania na danym etapie edukacyjnym, dostarczającego nowych im-

pulsów do doskonalenia jakości nauczania. Pakiety będą zawierały odwołania do otwartych zasobów internetowych, zwłaszcza nagrań audio i wideo, i będą poruszały m.in. następujące tematy: wykorzystanie neurolingwistyki w nauczaniu, wykorzystanie TIK, praca metodą projektu, autonomia w nauczaniu języka obcego, *Europejskie portfolio językowe*. Przykłady zawarte w pakietach odnoszą się do nauczania języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego.

Materiały uwzględnią najnowsze tendencje międzynarodowe w nauczaniu języków obcych, aktualny stan prawny nauczania języków obcych w polskim systemie edukacyjnym (ze szczególnym uwzględnieniem podstawy programowej) oraz dobre praktyki w szkolnictwie polskim i zagranicznym. CKNJOiEE opracuje również programy 20-godzinnych szkoleń, podwyższających kompetencje zawodowe nauczycieli w zakresie m.in. stosowanych stylów i strategii uczenia się, ze szczególnym naciskiem na strategię motywacyjną; metod i technik nauczania; formalnych i nieformalnych sposobów uczenia się języków obcych.

Kolejne zadanie to przygotowanie poradnika zawierającego wskazówki dotyczące ▶

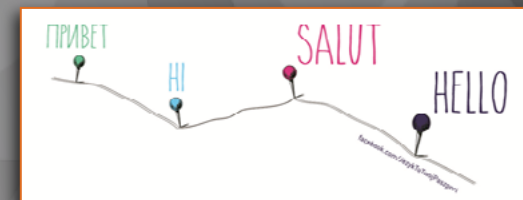


► budowania przyjaznego środowiska wspierającego efektywne nauczanie języków obcych. Poradnik będzie przeznaczony nie tylko dla nauczycieli, lecz także dla bibliotekarzy, dyrektorów szkół, przedstawicieli organów prowadzących szkoły, rad rodziców z obszarów defaworyzowanych i będzie podstawowym materiałem wykorzystywanym w szkoleniach przeznaczonych dla tych grup docelowych. Szkolenia pozwolą uczest-

nikom nabyć kompetencji niezbędnych do podejmowania różnorodnych działań podwyższających efektywność nauczania języków obcych.

Uzupełnieniem pakietów metodycznych i poradnika będzie zestaw 120 zasobów dedykowanych edukacji językowej, udostępnianych na zasadach otwartych zasobów edukacyjnych, czyli dostępnych dla każde-

go użytkownika bezpłatnie. Zasoby będą koncentrowały się wokół trzech tematów: wielokulturowości, rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych oraz integracji językowo-przedmiotowej, zaprezentowanych w atrakcyjnej formie (np. gier, filmów, piosenek, rebusów, rymowanek) i powiązanych ze scenariuszami lekcji oraz kartami pracy ucznia.



Aktywność bibliotek pedagogicznych

W środowiskach związanych z edukacją funkcjonuje przekonanie, że celem placówek doskonalenia nauczycieli jest aktywne reagowanie na zmiany zachodzące w systemie oświaty, zaś biblioteki to statyczne organizacje, w których najważniejsze są spokój, cisza i stagnacja stanowiące swego rodzaju synonim bibliotek i bibliotekarzy. W ostatnim roku, w ramach szkoleń przygotowujących szkolnych organizatorów rozwoju edukacji, spotkałem około dziesięciu nauczycielek bibliotekarek – chętnych do działania, kreatywnych, aktywnych, a przede wszystkim dających sobie świetnie radę z nowymi technologiami. Można powiedzieć o nich wszystko prócz tego, że kojarzą się ze stagnacją! Biblioteki i bibliotekarze to dynamicznie zmieniający się świat. Warto mu się przyjrzeć.

Od wypożyczenia książek do zarządzania informacją

Rzeczywistość, która nas otacza, ulega nieustannym zmianom. Jedną z nich jest rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz dynamiczny wzrost nowych kompetencji oraz potrzeb i możliwości związanych z zarządzaniem wiedzą. Wraz ze zmianami dokonującymi się w otaczającym nas świecie powinny iść zmiany instytucji i organizacji, które działają na rzecz innych.

Jednym z podmiotów tego typu są biblioteki pedagogiczne. Nigdy nie były one wyłącznie przechowalnią i punktem udostępniania książek, a obecnie – zgodnie z nowym *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych* (Dz.U. 2013 nr 0, poz. 369) – ich zadania zostały zmodyfikowane i rozszerzone. Mówi o tym już pierwszy paragraf wspomnianego aktu wykonawczego, który zakłada, że publiczne biblioteki pedagogicz-

ne mają służyć nie tylko wspieraniu procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, lecz także wspieraniu działalności szkół i innych placówek oświatowych, realizowanemu głównie poprzez wspomaganie szkół i placówek w spełnieniu zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, w tym w wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej. Jako odrębne pozostało również zadanie wspomaganie bibliotek szkolnych, zwłaszcza w zakresie ich organizacji i zarządzania.

W efekcie dzisiejszy nauczyciel bibliotekarz zatrudniony w bibliotece pedagogicznej to zarówno osoba odpowiedzialna za planowanie i organizację pracy biblioteki własnej i współpracujących z nią bibliotek szkolnych, jak i kreator pozytywnych rozwiązań, które powinny stale pojawiać się w placówkach oświatowych.

Wspomaganie, zgodnie z § 1 ust. 4 rozporządzenia, powinno polegać na:

1. Zaplanowaniu i przeprowadzeniu w związku z potrzebami szkoły lub placówki działań, mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki, obejmujących:
 - a. pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki,
 - b. ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki,
 - c. zaplanowanie form wspomaganie i ich realizację,
 - d. wspólną ocenę efektów realizacji zaplanowanych form wspomaganie i opracowanie wniosków z ich realizacji.
2. Organizowaniu i prowadzeniu sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności przez wymianę doświadczeń.

Oznacza to, że dziś nauczyciel bibliotekarz to nie jedynie osoba efektywnie propagują-



oświatowe trendy Open Culture

Strona internetowa Open Culture stanowi kopalnię darmowych zasobów multimedialnych do wykorzystania w edukacji, m.in. udostępnia ponad 750 kompletnych kursów online, w tym certyfikowanych, a także niezliczoną liczbę zasobów, podręczników, scenariuszy i innych do wykorzystywania całkowicie za darmo. Jest cennym źródłem inspiracji i gotowych materiałów dla nauczycieli, uczniów i innych użytkowników sprawnie posługujących się nie tylko językiem angielskim, lecz także francuskim, niemieckim, hiszpańskim, włoskim, portugalskim, szwedzkim i tureckim.

[Więcej informacji](#)

► ca korzystanie z różnych źródeł informacji, uczestnicząca w procesie rozwijania kierunków działania i poszerzania usług biblioteki, systematycznie działająca na rzecz rozwoju wewnętrznego warsztatu informacyjnego, potrafiąca reklamować usługi i inicjatywy swojej organizacji, ale przede wszystkim otwarta i wręcz podejmująca konsekwentną, systematyczną i aktywną współpracę z nauczycielami oraz szkołami.

Ważnym wyzwaniem, jakie stoi przed nauczycielem bibliotekarzem, jest już widoczny fakt uczestnictwa w procesie przekształcania się ludzkości w społeczeństwo oparte na wiedzy, gdzie wiedza i umiejętność wyszukiwania potrzebnych informacji stają się towarami niezwykle cenionymi na rynku. Stąd nowa funkcja, o której już dziś – po części żartem, ale nie bez racjonalnego uzasadnienia – mówi wielu bibliotekarzy: funkcja brokera informacji albo wiedzy. Warto wiedzieć, że termin *broker informacji* jest wyrażeniem znanym od niemal pół wieku i nazywa osoby, które profesjonalnie zajmują się pośrednictwem pomiędzy zasobami informacyjnymi a ludźmi czy organizacjami potrzebującymi odpowiednio przygotowanych danych. Pośrednictwo w tego typu zarządzaniu informacją polega przede wszystkim na:

- rozpoznawaniu potrzeb informacyjnych klientów,

- pozyskiwaniu z różnych źródeł i wstępnej selekcji niezbędnych informacji,
- przetwarzaniu (analiza, synteza, tworzenie źródeł pochodnych – zgodnie z potrzebą odbiorcy),
- dostarczaniu odpowiednio opracowanej i zweryfikowanej informacji do odbiorcy.

Opis działań realizowanych przez brokera informacji w znacznym stopniu wpisuje się w misję każdej biblioteki. Polega ona przede wszystkim na wsłuchiowaniu się w potrzeby rozwojowe poszczególnych klientów bibliotek w celu pozyskiwania, opracowywania i udostępniania im najlepiej dobranych zasobów (książek, opracowań elektronicznych, ale też informacji dostarczanej w różnych formach i na różnych nośnikach, np. na blogach, forach internetowych czy poprzez szkolenia e-learningowe). W tej sytuacji placówki upowszechniają wiedzę i informację, w tym biblioteki pedagogiczne, pełniąc funkcję strategiczną.

Dzisiejsze czasy stawiają bardzo wysokie wymagania przed nauczycielem bibliotekarzem. Oczekuje się, by był on ekspertem w zakresie korzystania z nowoczesnych technologii i pozyskiwania źródeł wiedzy i informacji na niemal wszystkie tematy oraz by potrafił tę wiedzę umiejętnie upowszechniać. Powinien również zajmować się promocją nie tylko

czytelnictwa, lecz także innych działań kulturalno-oświatowych podejmowanych przez bibliotekę na rzecz najbliższego środowiska, był menedżerem usług i informacji oraz systematycznie rozwijał szeroko pojęty warsztat pracy i dzielił się swoimi kompetencjami z innymi. W sposób szczególny oczekiwania te wzrosły wraz z wpisaniem bibliotek pedagogicznych do zestawu trzech podmiotów odpowiedzialnych za kompleksowe i procesowe wspomaganie rozwoju szkół.

Rozwijanie obszarów działania

Rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych w § 1 ust. 2 wymienia standardowe działania związane z gromadzeniem i udostępnianiem zbiorów wspierających realizację zadań dydaktycznych placówek oświatowych, ale też – co jest nowym zapisem – materiałów mających pomagać w procesowym wspomaganie szkoły, głównie w powiązaniu z potrzebą realizacji polityki oświatowej państwa oraz wynikami nadzoru pedagogicznego sprawowanego nad poszczególnymi placówkami. Ponadto dodano zadanie związane z gromadzeniem materiałów dotyczących problematyki dotyczącej udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży oraz rodzicom i nauczycielom. Biblioteki mogą ►



oświatowe trendy

Globaloria

Globaloria to czołowa w świecie internetowym edukacyjna sieć społecznościowa, umożliwiająca uczniom i studentom naukę w przestrzeni cyfrowej. Jej członkowie kształcą się w zakresie najbardziej pożądanym na rynku umiejętności w poszczególnych domenach nauk ścisłych i technicznych poprzez projektowanie gier komputerowych. Globaloria pobudza wyobraźnię i rozwija umiejętności programistyczne uczniów podczas pracy nad własnymi programami – przy wsparciu nauczycieli, innych uczniów w zespole i współudziale ekspertów z danej dziedziny i innych użytkowników strony.

[Więcej informacji](#)

▶ ponadto, podobnie jak było dotychczas, prowadzić działalność wydawniczą oraz organizować i prowadzić działalność edukacyjną i kulturalną, w szczególności otwarte zajęcia edukacyjne, lekcje biblioteczne i spotkania autorskie.

Z badań przeprowadzonych w 2009 r. przez Serwis Elektroniczna Biblioteka Pedagogiczna wynika, że spośród działań zapisanych w poprzednim rozporządzeniu w sprawie bibliotek najczęściej realizuje się lekcje biblioteczne. Zadanie to obejmowało niemal 50% aktywności deklarowanych przez badane placówki. Pozostałe działania polegały na organizacji różnego rodzaju wystaw (25%), szkoleń i warsztatów (7,43%) oraz szkoleń bibliotecznych dla studentów, opracowywaniu przeglądów literatury na radach pedagogicznych, prowadzeniu zajęć biblioterapeutycznych, promocji innowacyjnych form pracy nauczycieli itd. Na samym końcu znajdują się projekty edukacyjne (0,41%) oraz szkolenia e-learningowe (0,14%). Obecnie te proporcje uległy znacznej zmianie – wystarczy przejrzeć strony internetowe bibliotek pedagogicznych.

Przed wszystkim w latach 2004–2006 w ramach projektu współfinansowanego przez UE wszystkie biblioteki pedagogiczne zostały wyposażone w internetowe centra in-

formacji multimedialnej. W ich skład weszło urządzenie wielofunkcyjne ze skanerem pozwalające na digitalizację wybranych zbiorów, a następnie na ich udostępnianie w zupełnie nowym zakresie. Jednym z tego typu rozwiązań jest praktyka stosowana w Dolnośląskiej Bibliotece Pedagogicznej, która zdigitalizowała artykuły z czasopism odnotowywanych od 1990 r. w bibliograficznej bazie zawartości czasopism i udostępnia je zarówno zapisanym użytkownikom biblioteki, jak i osobom zewnętrznym. Co więcej, włącza tak opracowane dokumenty do specjalnie opracowanych pakietów edukacyjnych dostarczanych do szkół. W skład pakietu – oprócz opatrzonych adnotacją materiałów z internetu oraz zestawienia bibliograficznego ksiązek zaopatrzonych w adnotację i zeskanowane spisy treści – wchodzi też ponad 200 cyfrowych kopii artykułów z czasopism. Zjawisko tego typu staje się dziś coraz bardziej powszechne.

Kolejnym krokiem jest wchodzenie bibliotek pedagogicznych w obszar bibliotek cyfrowych. Z reguły dzieje się to na podstawie umów podpisywanych z wyspecjalizowanymi podmiotami, które regionalnie zajmują się cyfryzacją bibliotek, tak jak Dolnośląska Biblioteka Cyfrowa we Wrocławiu czy Pomorska Biblioteka Cyfrowa w Gdańsku. Cyfryzacja bibliotek pedagogicznych

pozwole nie tylko na digitalizację, ale przede wszystkim na udostępnianie i upowszechnianie zbiorów z jednej strony specyficznych dla edukacji, z drugiej – szczególnych dla danego regionu. Takie rozwiązanie ułatwia większej liczbie zainteresowanych dostęp do oferty bibliotek, których główne zasoby zgromadzone są na ogół w byłych miastach wojewódzkich. Kolejnym krokiem powinna być odpowiednia promocja tak opracowanych propozycji.

Funkcjonowanie bibliotek pedagogicznych w kontekście możliwości, jakie dają współczesne technologie informacyjno-komunikacyjne, stwarza z jednej strony obszar do rozwoju, z drugiej zaś wyzwala pewną presję na konieczność zmiany zasad funkcjonowania oraz oferty, jaką powinna dysponować współczesna biblioteka. Swoisty zbiór wskaźników funkcjonowania bibliotek w tym zakresie przygotował Zespół ds. badania efektywności bibliotek publicznych i pedagogicznych, powołany przez Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, który opracował następujący zestaw oczekiwań przypisanych do realizacji przez biblioteki (w tym również pedagogiczne) usług sieciowych i/lub interaktywnych:

- udostępnianie katalogów w internecie,
- elektroniczne zamawianie/rezerwacja poprzez katalog online, ▶



Google Computer Science for High School

oŚwiatowe trendy

Inicjatywa Google na rzecz nauczania informatyki w szkołach ponadgimnazjalnych

Program CS4HS (Computer Science for High School) to sponsorowana przez Google inicjatywa na rzecz promocji nauki informatyki i myślenia matematycznego w programach nauczania dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Dzięki darmowym funduszom od Grupy Edukacyjnej Google (Google's Education Group) uczelnie wyższe opracowują dwu- lub trzydniowe warsztaty dla nauczycieli informatyki III i IV etapów nauczania w dowolnym miejscu świata. Warsztaty te obejmują konwersatoria informacyjne prowadzone przez liderów branży oraz dyskusje na temat istniejących i powstających programów nauczania tego przedmiotu w ww. szkołach.

Na stronie internetowej można znaleźć m.in. informacje na temat składania wniosku o przyznanie grantu edukacyjnego CS4HS, o organizacjach-partnerach i uczestnikach warsztatów prowadzonych w ramach tego program, jak również wiele innych pomocnych zasobów. Obecnie w ramach programu przydzielane są fundusze celowe w USA, Kanadzie, w Europie, na Bliskim Wschodzie, w Afryce, w Chinach oraz w Australii i Nowej Zelandii.

[Więcej informacji](#)

- elektroniczna prolongata poprzez katalog online,
- elektroniczne powiadamianie czytelników o terminie zwrotów (e-mail, sms),
- witryna internetowa,
- tematyczne zbiory linków,
- elektroniczna informacja, np. formularz e-mail, komunikatory,
- interaktywne szkolenia online,
- blogi,
- kanał RSS,
- biuletyny, newslettery,
- biblioteka cyfrowa (samodzielna albo udział).

To wciąż jeszcze ogromne wyzwanie dla wielu bibliotek. Wyzwanie, które w znacznej części jest już realizowane przez pokaźną grupę bibliotek pedagogicznych.

Marketing usług bibliotecznych

Istotnym obszarem działania bibliotek pedagogicznych powinno być codzienne praktykowanie marketingu usług bibliotecznych. Wyniki badań – prowadzonych regularnie przez wszystkie biblioteki – wskazują na nie największy udział w korzystaniu z jej zbiorów podstawowej grupy, do której dedykowana jest oferta bibliotek pedagogicznych czyli nauczycieli. By ograniczyć ten wskaźnik, konieczne jest podjęcie odpowiednich dzia-

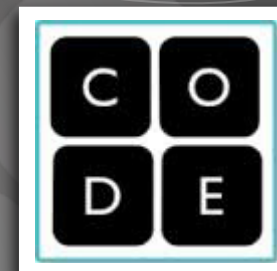
łań marketingowych. Wpływ na zainteresowanie ofertą bibliotek ma, najkrócej mówiąc, popieranie podaży (przybliżanie oferty do klientów) oraz reklama (przybliżanie klientów do oferty). Oba czynniki mieszczą się w koncepcji nowoczesnego bibliotekarstwa aktywnego. Oba też zakładają nie tylko zaspokojenie istniejących już potrzeb czytelników, lecz także stymulowanie potrzeb nowych, jeszcze nieznanymi, nieuświadomionych bądź z różnych powodów dotąd niezrealizowanych.

Popieraniu podaży powinno służyć przede wszystkim dobre rozpoznanie potrzeb definiowanych, a niekiedy nawet nieuświadomionych, ale istotnych z punktu widzenia odbiorcy. Dotychczas badania tego typu realizowano najczęściej przy pomocy konstruowania i wykorzystywania rozmaitych ankiet.

Wadą badań ankietowych jest to, że uzyskujemy w ich wyniku – paradoksalnie – odpowiedzi na zadane pytania. Oznacza to, że jeśli pytamy o rzeczy, których respondenci sobie nie uświadamiają, wówczas odpowiedzi w niewielkim tylko stopniu będą mówić o ich rzeczywistych potrzebach. Jednym ze sposobów pozyskiwania odpowiedzi na pytania dotyczące wzbogacania oferty jest wspólne odkrywanie rozwojowych potrzeb klientów.

Czynnikiem, z którego biblioteki będą mogły skorzystać, może być ich aktywny udział w kompleksowym wspomaganie szkół, realizowany poprzez tworzenie forów wymiany doświadczeń i wątpliwości różnych grup nauczycieli, budowanie oraz oferowanie współpracy formalnie funkcjonującym sieciom nauczycieli bądź tworzenie odpowiednich społeczności na specjalnie stworzonej stronie internetowej. Ważna w tym przypadku jest odpowiednia moderacja. Mógłby ją prowadzić wybrany nauczyciel bibliotekarz lub aktywny nauczyciel reprezentujący daną grupę uczących. Proces moderowania powinien opierać się o wybraną strukturę marketingową bądź coachingową. W pierwszym przypadku powinien wskazać atrakcyjny cel i obudować go atrakcyjną ofertą – zasobami atrakcyjnymi dla nauczycieli. Druga ścieżka prowadzi od postawienia pytania o cel i takie poprowadzenie dyskursu, by z jednej strony mógł się skonkretyzować, z drugiej zaś stał się atrakcyjny dla członków danej społeczności. Dla wzbudzenia zainteresowania, oprócz strony internetowej, warto wykorzystać portale społecznościowe – czytać wypowiedzi różnych osób, podpinać się ze swoim komentarzami, wzbudzać zainteresowanie, przekierowywać na swoją stronę.

Poszukiwanie, a w zasadzie uświadamianie potrzeb, pozwala gromadzić zasoby, które ▶



oŚwiatowe trendy

Code.org

Code.org jest jedną z wielu amerykańskich organizacji non-profit działających na rzecz upowszechniania egalitarnego modelu nauczania informatyki i programowania komputerowego w szkołach na wszystkich etapach nauczania. Jej członkowie dążą do włączenia tego przedmiotu do programów nauczania na równych obok innych przedmiotów ścisłych, tj. matematyki, fizyki, chemii, biologii i wychowania technicznego.

Strona internetowa organizacji stanowi ośrodek dla różnych inicjatyw edukacyjnych, jest źródłem darmowych pobrań i informacji o programach i kursach przedmiotowych oraz miejscem aktywności zawodowej członków społeczności szkolnej i akademickiej działających na rzecz rozwoju edukacji informatycznej w USA i w świecie.

[Więcej informacji](#)

▶ mogłyby te potrzeby zaspokoić. Tylko pozornie powinny to być wyłącznie książki. Równie dobrze mogą to być dostępne w internecie prezentacje multimedialne, szkolenia e-learningowe, filmy, darmowe e-booki etc. Trzeba by się zająć wyszukiwaniem, gromadzeniem, porządkowaniem, ocenianiem i wreszcie zachęcaniem do korzystania i do proponowania własnych rozwiązań. Tu istotne byłoby budowanie nieograniczonych zasobów biblioteki cyfrowej łączącej w sobie zasoby uporządkowane z tym, co funkcjonuje w sieci bez żadnego porządku, a także – po części – z tym, co na swoich komputerach mają nauczyciele i czym mogliby się podzielić z innymi. To również okazja do łączenia zasobów internetowych z zasobami materialnymi, jakie znajdują się w realnych murach biblioteki pedagogicznej, a także zasobami, jakie reprezentują osoby zatrudnione w bibliotece. To kumulacja obu cytowanych na wstępie kroków mechanizmu promującego działalność biblioteki – pozyskania użytkowników i dostarczania im możliwości zaspokojenia swoich potrzeb poprzez ofertę, jaką jesteśmy skłonni i w stanie im dostarczyć.

Nowa biblioteka

Równoległe z inicjacją programu szkoleń dla szkolnych organizatorów rozwoju edu-

kacji Ośrodek Rozwoju Edukacji rozpoczął program *Nowa placówka doskonalenia nauczycieli*. Był on skierowany przede wszystkim do pracowników placówek doskonalenia nauczycieli i miał za zadanie wyposażyc nauczycieli konsultantów z wojewódzkich placówek doskonalenia w te same kompetencje, jakie otrzymywali docelowo powiatowi „wspomagacze” rozwoju szkół. Jednym z efektów tego rozwiązania było opracowanie systemowych propozycji wspomagania rozwoju szkół, jakie dla placówek oświatowych ze swojego województwa zaproponowały marszałkowskie placówki doskonalenia. Wydaje się, że podobne wsparcie powinny uzyskać biblioteki pedagogiczne.

Biblioteki pedagogiczne zaczynają konsekwentnie zmieniać swój wizerunek. Opiera się on w znacznym stopniu na idei organizacji uczącej się. Funkcjonowanie zgodnie z jej zasadami wymaga rozpoznawania potrzeb rozwojowych firmy i efektywnego reagowania na konieczność i możliwość przeprowadzania swojej instytucji przez pozytywną zmianę. Jak powinna wyglądać biblioteka „okresu zmiany”? Pewnie tak, jak już dziś wygląda wiele placówek, które obecnie pełnią te zadania. Powinna być otwarta na potrzeby zmieniającego się świata, sprawnie zarządzać i udostępniać informacje, które

mogą być przydatne dla odbiorców jej usług, budować i efektywnie stymulować pracę rozmaitych sieci nauczycieli, którzy dzięki temu w większym zakresie będą mogli dbać o własny rozwój.

Nowa biblioteka to również nowi bibliotekarze – skutecznie posługujący się technologiami komunikacyjno-informacyjnymi, sprawnie nawiązujący i podtrzymujący kontakt z wieloma osobami za sprawą komunikacji internetowej, potrafiący pracować w wirtualnej chmurze i zarządzać informacją zgodnie z potrzebami osób, z którymi ta współpracują. Biblioteki pedagogiczne muszą dostosować swoją ofertę do – wynikającego ze wspomnianych na wstępie zapisów ustawowych – obowiązku organizacji procesowego wspomaganie szkół. Zadania te w podobny sposób zostały przypisane placówkom doskonalenia nauczycieli oraz poradniom psychologiczno-pedagogicznym. Ostatnią kwestią, która mogłaby się pojawić w związku z takimi unormowaniami prawnymi, to spowodowanie konkurencji między placówkami w celu „zagospodarowania” przez siebie największej liczby szkół w obszarze wspomnianego wspomaganie.

Błędem byłoby również założenie, że każdy z wymienionych podmiotów powinien robić to samo. Poradnie, placówki dosko-



oŚwiatowe trendy

Khan Academy

Strona Akademii Khana (Khan Academy) umożliwia użytkownikom darmową edukację online w zakresie przedmiotów ścisłych i nauk przyrodniczych na najwyższym światowym poziomie.

Akademia Khana jest organizacją non-profit z misją udostępnienia swoich zasobów wszystkim zainteresowanym osobom na całym świecie: uczniom, studentom, nauczycielom, trenerom, rodzicom, studentom uniwersytetów trzeciego wieku itd. Jej celem jest doskonalenie powszechnej edukacji w całym świecie dzięki postępowi w dziedzinie technologii cyfrowych i darmowej platformie i zasobach e-learningowych do wykorzystywania przez wszystkich, w każdym czasie i całkowicie za darmo.

[Więcej informacji](#)

▶ nalenia i biblioteki pedagogiczne to różne instytucje, które w różny sposób, choć we współpracy, mogą i powinny wspomagać rozwój szkół. To jednocześnie spora szansa dla bibliotek pedagogicznych. Zważywszy na pojawiające się co jakiś czas głosy o potrzebie łączenia bibliotek pedagogicznych z publicznymi, włączenie się tych pierwszych w proces wspomagania rozwoju szkół po raz kolejny podkreśli ich oświatową specjalizację.

Biblioteki pedagogiczne, korzystając z możliwości, jakie dają nowe technologie, powinny gromadzić i generować nowe zbiory dostępne również w wersji elektronicznej. W grę wchodzi oczywiście digitalizacja posiadanych zasobów, ale też włączanie się i specjalizacja w świecie bibliotek cyfrowych. Kolejny obszar to e-learning – najpierw opracowywanie własnych propozycji szkoleniowych,

a z czasem pozyskiwanie ofert przygotowywanych przez nauczycieli i udostępnianych na platformach zarządzanych przez biblioteki. Ostatni element to kwestia budowania społeczności: tworzenie forów, rozsyłanie newsletterów, moderowanie aktywności rozmaitych sieci zgromadzonych zarówno wokół przedmiotów, jak i problemów.

Biblioteki zmieniają się tak, jak zmienia się cały świat. Wielu miłośników papierowych książek wciąż jeszcze nie wyobraża sobie konieczności korzystania z elektronicznych czytników e-booków, choć już dawno zrezygnowali oni z czytania prasy papierowej, nie mówiąc o tym, że rozpoczynają poszukiwania interesujących danych nie na półkach z książkami, ale w ulubionej przeglądarce internetowej. Zmieniać powinna się również szkoła, która nadal pozostaje obszarem

autonomii rozproszonych indywidualistów, choć powinna działać jak celowo funkcjonujące organizacje. Ważnym wsparciem dla tego procesu powinien być swoisty brokering edukacyjny, rozumiany jako pomoc w rozpoznawaniu potrzeb rozwojowych szkoły i osób tworzących ją jako organizację, a następnie gromadzenie, opracowywanie i udostępnienie niezbędnej wiedzy, która może być przydatna całej placówce oraz poszczególnym osobom do osiągnięcia konkretnych, dobrze zaplanowanych rezultatów. Już dziś widać, że przynajmniej pierwsza połowa XXI wieku to okres dynamicznych zmian, których immanentnym uczestnikiem będą przede wszystkim szkoły. Dobrze, żeby w procesie aplikacji zmian szkołom pomogły aktywnie działające biblioteki pedagogiczne.

Jarosław Kordziński

Rozwój kompetencji pracowników bibliotek pedagogicznych w zakresie wspomagania pracy szkół

Zapraszamy do udziału w konferencji *Rozwój kompetencji pracowników bibliotek pedagogicznych w zakresie wspomagania pracy szkół*, która odbędzie się w dniach 10–12 paździer-

nika w Warszawie. Konferencja adresowana jest do pracowników bibliotek pedagogicznych, przede wszystkim dyrektorów bibliotek oraz kierowników filii bibliotecznych,

a także przedstawicieli organów prowadzących biblioteki pedagogiczne.

[Więcej informacji](#)



Jarosław Kordziński

Trener, mediator, autor licznych książek i publikacji na temat oświaty oraz rozwoju osobistego.

Właściciel Centrum Komunikacji i Mediacji AKADEMIA DIALOGU – organizacji zajmującej się inicjowaniem i wdrażaniem nowych rozwiązań głównie w systemie oświaty, zarówno na poziomie poszczególnych placówek, jak i w obszarach zarządzanych przez jednostki samorządu terytorialnego.

Przez wiele lat dyrektor Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku funkcjonującego jako jednostka łącząca pedagogiczną bibliotekę wojewódzką z placówką doskonalenia nauczycieli.

Od 2008 r. ekspert w zespołach działających przy Ministerstwie Edukacji Narodowej oraz Ośrodku Rozwoju Edukacji na rzecz modernizacji systemu wspomagania rozwoju szkół.

Prywatnie pożeracz papierowych książek po uszy zanurzony w cyfrowej rzeczywistości, m.in. jako autor e-booków oraz szkoleń e-learningowych.

Zmiany w procedurze udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach

Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest obowiązkowym zadaniem publicznych przedszkoli, oddziałów przedszkolnych zorganizowanych w szkołach podstawowych, szkół i placówek. Pomoc ta udzielana jest uczniom, ich rodzicom oraz nauczycielom. Ma ona polegać na wspieraniu ich w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu umiejętności wychowawczych. Korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej nadal jest dobrowolne i nieodpłatne.

Organizacja procesu pomocy

Organizatorem pomocy w szkole jest dyrektor. Do udzielania pomocy należy włączyć w zasadzie wszystkich nauczycieli oraz specjalistów (psychologów, pedagogów, logopedów i doradców zawodowych) pracujących w szkole i współpracujących z nią. Do grona specjalistów *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*¹ wprowadza nową grupę zawodową – terapeutów pedagogicznych, którzy wspomagają ucznia, rodzica i nauczyciela w rozwoju indywidualnym. Dyrektor szkoły powinien zadbać o to, by w pomoc uczniom mogli zaangażować się ich rodzice, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, placówki doskonalenia nauczycieli, inne szkoły i placówki oraz organizacje

pozarządowe i inne instytucje działające na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

Procedura udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uległa zasadniczym merytorycznym zmianom. Przypominając w artykule tę procedurę, wskażę przepisy już znane z poprzedniego rozporządzenia i przepisy nowe, zmieniające system pomocy.

Rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia

Pierwszym ważnym etapem w procesie pomocy jest rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego indywidualnych możliwości psychofizycznych, czyli dokonanie wielospecjalistycznej diagnozy. Nowe rozporządzenie nie wprowadza nowych obszarów do diag-

nozy. Zatem przypomnijmy – rozpoznawanie potrzeb jest wymagane szczególnie w sytuacji, gdy uczeń:

- jest niepełnosprawny;
- jest niedostosowany społecznie lub zagrożony niedostosowaniem społecznym;
- jest szczególnie uzdolniony;
- jest przewlekłe chory;
- jest w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej;
- ma specyficzne trudności w uczeniu się;
- ma zaburzenia w komunikacji językowej;
- odnosi niepowodzenia edukacyjne;
- pochodzi z zaniedbanego środowiska związanego z sytuacją bytową jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- ma trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związane z wcześniejszym kształceniem za granicą. ▶

¹ Nowe *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* ukazało się w dzienniku urzędowym pod pozycją 532. Zmiany w procedurze udzielania pomocy obowiązują od 8 maja 2013 r.

▶ Wszyscy nauczyciele i specjaliści pracujący z uczniami są zobowiązani do rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych psychofizycznych możliwości uczniów, w tym ich zainteresowań i uzdolnień.

Podstawowym zadaniem w przedszkolu jest prowadzenie obserwacji pedagogicznej zakończonej analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole, czyli tzw. diagnozy przedszkolnej. W szkole powinno się prowadzić obserwację pedagogiczną w trakcie bieżącej pracy z uczniami, mającą na celu rozpoznanie u nich trudności w uczeniu się (w przypadku uczniów klas I–III szkoły podstawowej – ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się) lub odkrycie szczególnych uzdolnień. W gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej podstawowym zadaniem jest prowadzenie doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Podmioty wnioskujące o pomoc

Rozporządzenie zwiększa liczbę podmiotów, które mogą występować z inicjatywą udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Oprócz wcześniej upoważnionych (ucznia, jego rodziców, nauczyciela, wychowawcy grupy wychowawczej lub specjalisty prowadzących zajęcia z uczniem, poradni, asystenta

edukacji romskiej, pomocy nauczyciela) do listy dodano: dyrektora szkoły, pielęgniarkę środowiska nauczania i wychowania lub higienistkę szkolną, pracownika socjalnego, asystenta rodziny oraz kuratora sądowego.

Rozporządzenie nie określa formy inicjatywy (wniosku) i jego adresata. Należy zatem przyjąć, że forma może być dowolna – ustna lub na piśmie. Inicjatywa powinna być kierowana do konkretnego nauczyciela, specjalisty, wychowawcy czy dyrektora szkoły.

Formy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

W § 7 rozporządzenia wprowadzono nowy ważny zapis mówiący o tym, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana „w trakcie bieżącej pracy z uczniem”. Jest to bardzo istotna merytoryczna zmiana podkreślająca, że codzienna praca z uczniem musi zawierać formy indywidualnej pomocy. Do takiej indywidualizacji pracy zobowiązany jest każdy nauczyciel i specjalista zatrudniony w szkole.

Inne szczególne formy pomocy znamy z poprzedniego rozporządzenia:

- klasy terapeutyczne;
- zajęcia rozwijające uzdolnienia;
- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze;

- zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym;
- zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej – w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych;
- warsztaty;
- porady i konsultacje.

Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi w trakcie bieżącej pracy

Jeżeli w wyniku inicjatywy dowolnego podmiotu wymienionego w rozporządzeniu nauczyciel, wychowawca lub specjalista stwierdzi, że uczeń wymaga objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, nauczyciel lub specjalista powinni niezwłocznie jej udzielić w trakcie bieżącej pracy.

Rozporządzenie nie wymaga specjalnej formy „stwierdzenia” faktu objęcia pomocą ucznia. W każdej sytuacji, gdy rozporządzenie nie precyzuje lub nie określa elementów procedury, dobrze jest uregulować te kwestie zapisami wewnętrznego prawa, czyli np. stworzyć dokument określający procedurę postępowania. ▶

▶ Nauczyciel lub specjalista informuje wychowawcę klasy o udzieleniu pomocy w trakcie bieżącej pracy z uczniem. Ten następnie może poinformować innych nauczycieli lub specjalistów o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w trakcie ich bieżącej pracy z nim. Wychowawca informuje wtedy, gdy stwierdzi taką potrzebę. Zatem może zdarzyć się sytuacja, że np. nauczyciel matematyki udziela pomocy w trakcie bieżącej pracy z uczniem, informuje o tym wychowawcę klasy, a ten nie przekazuje tej informacji dalej, ponieważ nie widzi takiej potrzeby. O potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną należy poinformować rodziców albo pełnoletniego ucznia. Dyrektor szkoły może te kompetencje przekazać wychowawcy klasy.

W poprzednio obowiązującym rozporządzeniu wnioski o pomoc kierowany był do dyrektora szkoły, a ten uruchamiał pełną procedurę z powołaniem Zespołu. W obecnie obowiązującym prawie rolę Zespołu pełni wychowawca klasy.

Korzystanie z form pomocy określonych rozporządzeniem

Wychowawca klasy, w przypadku stwierdzenia, że konieczne jest objęcie ucznia pomocą

psychologiczno-pedagogiczną w formach, o których mowa w § 7 omawianego rozporządzenia, planuje i koordynuje udzielanie tej pomocy. W porównaniu do poprzednich rozwiązań, wychowawca klasy wykonuje w dużym zakresie dotychczasowe zadania Zespołu.

Ważne!

Dyrektor szkoły może wyznaczyć innego niż wychowawca pracownika szkoły, której zadaniem będzie planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom w szkole.

Wychowawca ustala formy udzielania tej pomocy, okres ich udzielania oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane. Ustalanie powinno być uzgadniane z dyrektorem szkoły, który odpowiada za organizację pracy szkoły i przygotowuje arkusz organizacji szkoły do zatwierdzenia przez organ prowadzący. Uzgadnianie form udzielania pomocy uczniowi z dyrektorem szkoły nie wynika wprost z rozporządzenia, a z zapisów ustawy o systemie oświaty.

Rozporządzenie określa wymiar godzin dla poszczególnych form udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dyrektor szkoły ustala wymiar godzin poszczególnych form udzielania uczniom

pomocy psychologiczno-pedagogicznej, biorąc pod uwagę wszystkie godziny, które w danym roku szkolnym mogą być przeznaczone na realizację tych form. Godziny te wynikają z zatwierdzonego arkusza organizacji szkoły.

O ustalonych dla ucznia formach, okresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiarze godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane, dyrektor szkoły niezwłocznie, w sposób przyjęty w danej szkole, powiadamia rodziców albo pełnoletniego ucznia. Rozporządzenie wskazuje pisemną formę informacji.

Ważne!

Wychowawca klasy, planując udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi, który był wcześniej objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną, uwzględni wnioski dotyczące dalszej pracy z uczniem, zawarte w prowadzonej dokumentacji szkolnej.

Przy planowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej wychowawca klasy powinien współpracować z rodzicami lub pełnoletnim uczniem. W zależności od potrzeb – z innymi nauczycielami i specjalistami, prowadzącymi zajęcia z uczniem, poradnią, innymi osobami i podmiotami. W poprzednich uregulowa-

niach większy udział w decyzjach o udzieleniu pomocy i planowaniu, w tym określaniu form pomocy, mieli rodzice ucznia. Obecnie nie jest określony zakres ten współpracy i uprawnienia rodziców w całym procesie pomocy uczniowi.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna wynikająca z orzeczeń lub opinii poradni

W przypadku ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna być zaplanowana i koordynowana zgodnie z wymogami *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1490).

Formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane, są uwzględniane w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym. Przy planowaniu pomocy dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania lub

opinię poradni należy uwzględnić zalecenia zawarte w orzeczeniach lub opiniach.

Dokumentacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Omawiane rozporządzenie nie określa rodzaju prowadzonej dokumentacji w procesie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. § 21 rozporządzenia odsyła do rozporządzenia w sprawie sposobu prowadzenia dokumentacji. W nim czytamy m.in.:

- w § 10 – Szkoła prowadzi odpowiednio dzienniki zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i specjalistycznych oraz innych zajęć, które nie są wpisywane odpowiednio do dziennika lekcyjnego, dziennika zajęć w świetlicy i dziennika zajęć wychowawczych, jeżeli jest to uzasadnione koniecznością dokumentowania przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej, w nich wpisujemy m.in.: indywidualny program pracy z uczniem, a w przypadku zajęć grupowych – program pracy grupy, tematy przeprowadzonych zajęć, ocenę postępów i wnioski dotyczące dalszej pracy.
- w § 11 – W przypadku uczniów zakwalifikowanych do indywidualnego nauczania albo uczestnictwa w indywidualnych zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych, szkoła prowadzi odrębnie dla każdego ucznia odpowiednio dziennik indywidual-

nych zajęć, dziennik indywidualnego nauczania lub dziennik indywidualnych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych.

- w § 18 – Pedagog lub psycholog zatrudniony w szkole prowadzi dziennik, do którego wpisuje m.in.: wykaz uczniów zakwalifikowanych do różnych form pomocy, w szczególności pomocy psychologiczno-pedagogicznej, informacje o kontaktach z osobami i instytucjami, z którymi pedagog lub psycholog współdziała przy wykonywaniu swoich zadań.
- w § 19 – Szkoła prowadzi dla każdego ucznia objętego pomocą psychologiczno-pedagogiczną dokumentację badań i czynności uzupełniających prowadzonych w szczególności przez pedagoga, psychologa, logopedę i lekarza.

Z powyższych zapisów wynika, że podstawowe informacje dotyczące udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym wnioski, powinny znajdować się w dokumentacji prowadzonej przez wychowawcę, specjalistę zatrudnionego w szkole i nauczycieli prowadzących poszczególne formy pomocy. Informacje dotyczące danego ucznia mogą być w kilku różnych dokumentach szkoły. Ponieważ wychowawca koordynuje proces udzielania pomocy uczniom, byłoby dobrze, gdyby to on miał podstawowe informacje dotyczące konkretnego ucznia. ▶

Podstawa prawna

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 nr 0, poz. 532). | *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1490). | *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji* (Dz.U. 2002 nr 23, poz. 225, ze zm.). | *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji* (Dz.U. 1999 nr 41, poz. 414).

► Zmiany w zadaniach zatrudnionych w szkołach specjalistów

Pedagog i psycholog zatrudnieni w szkole otrzymali nowe zadania, m.in.:

- prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz psychofizycznych możliwości uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów;
- diagnozowanie sytuacji wychowawczych w szkole w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju uczniów;
- udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb;
- podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży;
- inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych;
- udzielono pomocy rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów;

- wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Logopedzie dodano jedno zadanie: prowadzenie badań przesiewowych w celu ustalenia stanu mowy uczniów. Zadania doradcy zawodowego nie uległy zmianie w porównaniu z poprzednim rozporządzeniem.

W § 26 opisano zadania terapeuty pedagogicznego, w tym:

- prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- prowadzenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;
- podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających niepowodzeniom edukacyjnym uczniów, we współpracy z ich rodzicami;
- wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Okres przejściowy

W okresie przejściowym uczniom, dla których opracowano plany działań wspierających na podstawie poprzednio obowiązującego rozporządzenia, pomoc psychologiczno-pedagogiczna może być udzielana na podstawie tych planów do końca okresu, na jaki zostały opracowane. Użyte w przepisie słowo „może” oznacza, że decyzja w tej sprawie należy do szkoły i pomoc uczniom może być udzielana też na nowych zasadach.

Ważne!

Do końca roku szkolnego 2012/2013, czyli do 31 sierpnia 2013 r., oryginał karty indywidualnych potrzeb ucznia założonej dla ucznia przekazuje się rodzicom ucznia lub pełnoletniemu uczniowi. Kopię karty należy pozostawić w podstawowej dokumentacji szkoły, w dokumentacji badań i czynności uzupełniających, zgodnie z Rozporządzeniem w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. 2002 nr 23, poz. 225, ze zm.).

Andrzej Pery



Andrzej Pery

Edukator, niezależny ekspert ds. zarządzania oświatą.

Posiada bogate doświadczenie z zakresu współpracy z samorządami lokalnymi, organizacjami pozarządowymi, jak również innymi instytucjami na szczeblu lokalnym i regionalnym. Pracował w kuratorium oświaty, Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli oraz w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Przez blisko dziewięć lat redaktor naczelny miesięcznika prawnego dla dyrektorów szkół i przedszkoli wydawanego przez Wydawnictwo RAABE. Autor artykułów do wielu poradników dla dyrektorów szkół i przedszkoli oraz trener w zakresie zarządzania oświatą, współpracujący z różnymi organizacjami i instytucjami. Członek różnych zespołów eksperckich. Autor publikacji *Status zawodowy dyrektora szkoły* wydanej przez ORE.

Trener w projekcie „System doskonalenia nauczycieli opartym na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” oraz ekspert w projekcie „Przywódcztwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/ placówek”.

Nowe zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych

Od 16 marca 2013 r. obowiązują przepisy nowego Rozporządzenia w sprawie szczegółowych zasad działania poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013 nr 0 poz. 199). Podstawowe zadania poradni uległy zasadniczym zmianom – nowe zapisy porządkują i doprecyzowują wcześniejsze regulacje, wskazując jednocześnie możliwe sposoby ich realizacji. Sformułowano przy tym nowe zadania dla poradni, które powinny być tak zaplanowane i przeprowadzone, by ich efektem była poprawa jakości pracy szkoły, przedszkola, placówki.

Nowe rozwiązania wyraźnie orientują działalność poradni – obok bibliotek i placówek doskonalenia nauczycieli – jako placówek systemu kompleksowego wspomagania przedszkoli, szkół i placówek. W tym kontekście wyzwaniem dla poradni będzie organizacja pracy adekwatnie do zmieniających się i różnorodnych potrzeb zarówno całej szkoły czy przedszkola (z uwzględnieniem konieczności merytorycznego wsparcia dla nauczycieli i wychowawców), jak i realizowanej przez poradnie pomocy udzielanej bezpośrednio dzieciom i młodzieży oraz ich rodzicom.

Analiza zmian wynikających z nowego rozporządzenia

Wiele form działania poradni określonych w nowych przepisach to prawne umocowanie sposobów realizacji zadań stosowanych od dawna w praktyce poradnictwa. Jed-

nak w niektórych przypadkach te regulacje mogą wymagać od poradni doprecyzowania rozwiązań dotyczących organizacji pracy, a równocześnie implikują konieczność aktualizacji zapisów w statucie. Poniżej znajduje się zestawienie najistotniejszych zmian wynikających z nowych przepisów w porównaniu z poprzednim stanem prawnym.

Zakres zmian wynikających z § 1

Poszerzono zapis dotyczący adresatów działań poradni poprzez wskazanie, że poradnia udziela pomocy dzieciom od momentu urodzenia. Ponadto rozszerzono zakres pomocy o wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

Zakres zmian wynikających z § 2

Zadania poradni (wcześniej 14) zostały podzielone na cztery obszary, tj.:

- diagnozowanie dzieci i młodzieży,

- udzielanie dzieciom i młodzieży oraz rodzicom bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- realizowanie zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szkoły i placówki, w tym wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych,
- organizowanie i prowadzenie wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek w realizacji ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

Sposoby realizacji tych zadań zostały określone w dalszych przepisach.

Zakres zmian wynikających z § 3

Paragraf 3 wskazuje cel diagnozowania, jakim jest przede wszystkim określenie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych, psychofizycznych

- ▶ możliwości dzieci i młodzieży, wyjaśnienie mechanizmów ich funkcjonowania w odniesieniu do zgłaszanego problemu oraz wskazanie sposobu rozwiązania go.

Efektom diagnozowania jest wydanie określonego dokumentu: orzeczenia lub opinii, w tym opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju; objęcie dziecka/ucznia bezpośrednią pomocą w poradni; wspomaganie nauczycieli w zakresie pracy z dziećmi i młodzieżą oraz rodzicami. Pomocne w tym zakresie będą wskazania zawarte w opiniach i zalecenia w orzeczeniach.

Zakres zmian wynikających z § 4–6

Wskazano przepisy prawa określające rodzaj spraw, w których poradnie psychologiczno-pedagogiczne wydają opinie. Tak jak dotychczas poradnie mogą wydawać opinie również w sprawach innych niż określone w przepisach, a związanych z kształceniem i wychowaniem dzieci i młodzieży. Wprowadzono również zmiany w zakresie zasad wydawania opinii, dotyczące zarówno samej procedury, jak i treści dokumentu.

Zakres zmian wynikających z § 8

Bezpośrednio udzielana pomoc psychologiczno-pedagogiczna nie jest zadaniem nowym. Działalność poradni w tym zakresie obejmuje:

- prowadzenie terapii dzieci i młodzieży oraz ich rodzin;
- udzielanie wsparcia dzieciom i młodzieży wymagającym pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniu kształcenia i kariery zawodowej;
- udzielanie pomocy rodzicom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych psychofizycznych możliwości dzieci i młodzieży oraz w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych i wychowawczych.

Udzielanie bezpośredniej pomocy może być prowadzone w formie:

- indywidualnych lub grupowych zajęć terapeutycznych dla dzieci i młodzieży,
- terapii rodziny,
- grup wsparcia,
- prowadzenia mediacji,
- interwencji kryzysowej,
- warsztatów,
- porad i konsultacji,
- wykładów i prelekcji,
- działalności informacyjno-szkoleniowej.

Prowadzenie warsztatów, wykładów i prelekcji to nowe formy działalności poradni, które – choć nieuwzględnione w poprzednich przepisach – są przez nie z powodzeniem realizowane.

Zakres zmian wynikających z § 9

Doprecyzowane zostały zadania poradni w zakresie działań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szkoły i placówki, w tym dotyczących wspierania nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych. Poradnia ma za zadanie udzielać pomocy nauczycielom, wychowawcom grup wychowawczych i specjalistom w zakresie:

- rozpoznawania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, w tym rozpoznawania ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się u uczniów klas I–III szkoły podstawowej;
- planowania i realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego;
- rozwijania zainteresowań i uzdolnień uczniów.

Aktualna pozostaje obligacja do współpracy z przedszkolami, szkołami i placówkami w udzielaniu i organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym współdziałanie w opracowywaniu i realizowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz indywidualnych programów zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Poradnia nadal ma udzielać nauczycielom, wychowawcom grup wychowawczych lub ▶

- ▶ specjalistom pomocy w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych.

Nowym zadaniem jest współpraca – podejmowana na pisemny wniosek dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki – w określeniu niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka lub ucznia z niepełnosprawnością. Z takim wnioskiem do poradni mogą wystąpić również rodzice dziecka albo pełnoletni uczeń z niepełnosprawnością. Uwaga: wniosek w tej sprawie może być złożony również w formie elektronicznej.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana przez poradnie w tym zakresie obejmuje również:

- podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży;
- prowadzenie edukacji dotyczącej ochrony zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli;
- udzielanie, we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli i bibliotekami pedagogicznymi, wsparcia merytorycz-

nego nauczycielom, wychowawcom grup wychowawczych i specjalistom.

Do obowiązujących (wymienionych w § 8) form działalności poradni w tym obszarze jej zadań dodano obowiązek organizowania i prowadzenia sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów, którzy w zorganizowany sposób mają ze sobą współpracować w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń. To zadanie stanie się obowiązkowe od 1 stycznia 2016 r., co nie wyklucza możliwości jego wcześniejszej realizacji.

Zakres zmian wynikających z § 10

Zadania poradni związane z organizowaniem i prowadzeniem wspomaganie przedszkole, szkół i placówek w realizacji ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych wskazane w § 2 rozporządzenia mogą być aktualnie realizowane, ich obowiązkowa realizacja będzie obowiązywać od 1 stycznia 2016 r. Zadania te polegają na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy przedszkola, szkoły lub placówki w zakresie:

- wynikającym z kierunków realizacji przez kuratorów oświaty polityki oświatowej państwa oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty;

- wymagań stawianych wobec przedszkoli, szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej;
- realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego;
- rozpoznawania potrzeb dzieci i młodzieży oraz indywidualizacji procesu nauczania i wychowania;
- analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych;
- potrzeb zdiagnozowanych na podstawie analizy wymienionych wyżej wyników i wniosków;
- innych potrzeb wskazanych przez przedszkole, szkoły lub placówkę.

Realizacja tego zadania wymaga zaangażowania ze strony poradni w działania obejmujące:

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

► Zakres zmian wynikających z § 11

Wnioski o:

- wydanie opinii przez poradnię;
- przekazanie kopii opinii do przedszkola, szkoły lub placówki, do której uczęszcza dziecko albo pełnoletni uczeń;
- wydanie informacji o wynikach diagnozy przeprowadzonej w poradni;
- określenie niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka niepełnosprawnego albo pełnoletniego ucznia niepełnosprawnego składane mogą być zarówno w postaci papierowej, jak i elektronicznej.

Zakres zmian wynikających z § 16

Dotychczasowy zapis zobowiązujący poradnie do udzielania wsparcia merytorycznego nauczycielom, wychowawcom grup wychowawczych i specjalistom we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli oraz obowiązek współpracy z instytucjami wymienionymi w § 8 dotychczasowego rozporządzenia poszerzono o konieczność współdziałania poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie realizacji zadań z bibliotekami pedagogicznymi.

Zakres zmian wynikających z § 17

Ważną zmianą jest określenie wymagań, jakie musi spełnić osoba będąca wolontariuszem w poradni. Może to być osoba pełnoletnia, która nie była skazana za umyślne przestępstwo i przeciwko której nie toczy się postępowanie karne. Wolontariusz musi też przestrzegać zasad związanych z koniecznością zachowania tajemnicy w sprawach dotyczących dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli korzystających z pomocy poradni.

Zakres zmian wynikających z § 19–20 i 24

Dokumentacja prowadzona przez poradnie wymaga uzupełnienia gromadzonych danych w zakresie numerów PESEL (lub serii i numeru dokumentu potwierdzającego tożsamość). Dotyczy to osób korzystających z pomocy poradni od 1 stycznia 2013 r.

Tryb wydawania opinii

Zmiany w działalności poradni, które mogą implikować nowe rozwiązania organizacyjne, dotyczą przede wszystkim zasad wydawania opinii. Wprowadzono nowe regulacje nie wprowadzają trybu kodeksu postępowania administracyjnego przy wydawaniu opinii, to jednak terminy i określona w rozporządzeniu procedura zobowiązują poradnie do określonych zasad postępowania w związku z wydawaniem opinii.

Po pierwsze: wniosek o wydanie opinii

Tak jak dotąd poradnia wydaje opinię na pisemny wniosek rodzica lub pełnoletniego ucznia. Nowością jest możliwość składania wniosków w formie elektronicznej. Wniosek o wydanie opinii powinien zawierać uzasadnienie, które ma ukierunkować działania poradni na konkretny problem i usprawnić proces wydania opinii, a w konsekwencji przyspieszyć udzielenie pomocy dziecku odpowiednio do jego potrzeb.

Po drugie: termin wydania opinii

Opinia powinna być wydana w terminie nie dłuższym niż 30 dni od dnia złożenia wniosku, a w szczególnie uzasadnionych przypadkach – gdy nie jest możliwe przeprowadzenie badań diagnostycznych niezbędnych dla zajęcia stanowiska w sprawie, w której ma być wydana opinia, lub gdy specyfika zgłaszanego problemu wymaga przeprowadzenia pogłębionej, wielospecjalistycznej diagnostyki w poradni – w terminie nie dłuższym niż 60 dni. W sytuacji, gdy do wydania opinii niezbędne jest przedstawienie przez osobę składającą wniosek zaświadczenia lekarskiego o stanie zdrowia dziecka, a zaświadczenie to nie zostanie przedstawione w terminie 30 lub 60 dni, poradnia powinna wydać opinię w terminie nie dłuższym niż 7 dni od dnia dostarczenia tego zaświadczenia. ►



VIII KONGRES ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ
VIII Congress of Management in Education
OSKKO - Warszawa, PWSBiA
25-27 września 2013 r.

VIII Kongres Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty

Ośrodek Rozwoju Edukacji objął Honorowym Patronatem VIII Kongres Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty, który odbywa się w końcu września br. Zapraszamy do wysłuchania wystąpień naszych specjalistów:

W dniu otwarcia – 25 września w godz. 17.30–19.00 – zaprezentujemy jak działa ORE w roli Instytucji Pośredniczącej II stopnia dla projektów konkursowych w ramach III Priorytetu PO KL „Wysoka jakość systemu oświaty”. Jeden z beneficjentów – Fundacja Nuka i Wiedza – pokaże efekty realizacji projektu innowacyjnego pod tytułem „MAPPTIPE Innowacyjne narzędzie do tworzenia multimedialnych materiałów edukacyjnych”, z pomocą którego można przygotować i opublikować różnego rodzaju materiały multimedialne: prezentacje, książki elektroniczne, lekcje itp.; można też sprawnie organizować materiały edukacyjne. Temat innowacji w edukacji podsumuje przedstawiciel Centrum Projektów Europejskich. ►

► Po trzecie: dokumentacja uzasadniająca wniosek

Osoba składająca wniosek może dołączyć do niego posiadaną dokumentację uzasadniającą wniosek, w szczególności wyniki obserwacji i badań psychologicznych, pedagogicznych, logopedycznych i lekarskich, a także – w przypadku dziecka uczęszczającego do przedszkola, szkoły lub placówki albo pełnoletniego ucznia uczęszczającego do szkoły lub placówki – opinię nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych lub specjalistów udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole lub placówce.

Po czwarte: opinia nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych lub specjalistów udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole lub placówce

Jest to często stosowana w praktyce forma uzyskiwania informacji o funkcjonowaniu dziecka lub ucznia. Rodzice dotąd dostarczali taką opinię na prośbę diagnostów w poradni (dokument był wystawiany przez szkołę na prośbę rodziców lub ucznia). Nowe przepisy wprowadzają możliwość (analogicznie jak w przypadku wydawania orzeczeń) bezpośredniego zwrócenia się przez poradnię (dyrektora) do dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki, do której

uczęszcza dziecko albo pełnoletni uczeń, o wydanie takiej opinii. Poradnia ma przy tym obowiązek poinformowania o tym osoby składającej wniosek.

Po piąte: badania lekarskie i zaświadczenie o stanie zdrowia

Jeżeli w celu wydania opinii niezbędne jest przeprowadzenie badań lekarskich, na wniosek poradni rodzice dziecka przedstawiają zaświadczenie lekarskie o stanie jego zdrowia, a pełnoletni uczeń – zaświadczenie lekarskie o swoim stanie zdrowia, zawierające informacje niezbędne do wydania opinii. Nieprzedstawienie zaświadczenia w terminie 60 dni od dnia złożenia wniosku uzasadnia wydłużenie terminu wydania opinii, z zastrzeżeniem, że po jego otrzymaniu poradnia musi wydać opinię w terminie 7 dni.

Po szóste: zakres danych zawartych w opinii poradni

W tym zakresie wprowadzono niewielkie zmiany, jakkolwiek wymagające odpowiedniego uwzględnienia w treści dokumentu.

1. Konieczne jest uwzględnienie w opinii numeru PESEL, co jest również niezbędne do właściwego uzupełnienia sprawozdań SIO. W przypadku jego braku należy podać serię i numer dokumentu potwierdzającego tożsamość dziecka lub pełnoletniego ucznia.

2. Zamiast oznaczenia klasy, do której uczeń uczęszcza, konieczne jest określenie oddziału lub grupy wychowawczej.

3. Dotychczasowy zapis określający obowiązek określenia potrzeb dziecka lub ucznia wynikających z diagnozy oraz wyjaśnienia mechanizmów funkcjonowania dziecka lub ucznia poszerzono o konieczność sformułowania ich w odniesieniu do problemu zgłaszanego we wniosku o wydanie opinii (sformułowanego w uzasadnieniu, które powinno być wyrażone we wniosku).

4. W opinii musi być wyrażone stanowisko poradni oraz jego szczegółowe uzasadnienie. Ułatwi to organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej i jednoznacznie potwierdzi potrzebę jej udzielenia lub konieczność podjęcia innych działań na rzecz dziecka i rodziny, odpowiednio do stwierdzonych potrzeb.

5. Dotychczasowe zalecane formy pomocy zastąpiono wskazaniem do pracy dla nauczycieli oraz rodziców lub pełnoletniego ucznia, które powinny być stosowane w celu rozwiązania zgłaszanego problemu.

6. Obowiązek złożenia podpisu przez specjalistów sporządzających opinię poszerzono o konieczność umieszczenia imion i nazwisk specjalistów, którzy sporządzili dokument, co ułatwi identyfikację specjalistów poradni w przypadku chęci kon-

► W drugim dniu Kongresu – 26 września od 9.30 – uczestniczymy w sesji na temat przywództwa edukacyjnego i kompetencji polskich dyrektorów; będziemy mówić o założeniach nowego projektu systemowego ORE realizowanego w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim – „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół i placówek”.

Przez cały czas trwania Kongresu jesteśmy dostępni dla Państwa na stoisku promocyjno-informacyjnym ORE; służymy pomocą i dzielimy się wszelką wiedzą edukacyjną. Zaprezentujemy najnowszy numer (3/2013) naszego kwartalnika internetowego TRENDY, zasoby portalu wiedzy Scholaris oraz wyszukiwarkę projektów konkursowych IP2. Do zobaczenia!

- ▶ taktu rodziców lub nauczycieli z osobami diagnozującymi dziecko.

Sprawy, w jakich poradnie wydają opinie

Zgodnie z § 4 nowego rozporządzenia poradnie wydają opinie na podstawie przepisów ustawy o systemie oświaty oraz kodeksu pracy. Zakres danych uwzględnianych w opinii określa przy tym konieczność wskazania podstawy prawnej wydania opinii. W znowelizowanych przepisach zachowano możliwość wydawania opinii w sprawach innych niż wskazane w tych ustawach – związanych z kształceniem i wychowaniem dzieci i młodzieży. Określenie sprawy, w jakiej poradnia wydaje opinię, jest ważne z uwagi na ukierunkowanie działań w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej dzieciom i młodzieży, jak również na rzetelność danych przekazywanych do systemu informacji oświatowej. Katalog opinii wydawanych przez poradnie – na podstawie przywołanych przepisów – przedstawia **tabela 1**.

Perspektywa roku 2016

Od 1 stycznia 2016 r. obligatoryjne zadania poradni to organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia (dla nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów) oraz wspomaganie przedszkoli

szkół i placówek ukierunkowane na poprawę jakości ich pracy. Do tego czasu zadania te mogą być realizowane fakultatywnie.

Walorem nowych rozwiązań jest myślenie o celowym wspomaganiu wynikającym z analizy indywidualnej sytuacji szkoły, stanowiącym odpowiedź na jej konkretne potrzeby. Taka forma wsparcia wymaga jednak odejścia od dotychczasowej praktyki angażowania poradni w pomoc w rozwiązywaniu pojawiających się w szkole trudności – wymaga planowania na podstawie analizy aktualnej sytuacji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły, całościowego i perspektywicznego spojrzenia na pracę szkoły, rezygnacji z reagowania na pojedyncze przypadki kryzysu kompetencji czy wsparcia konkretnego nauczyciela lub dyrektora, a tym samym odpowiedniego przygotowania zarówno pracowników szkół, jak i poradni. Determinuje to również konieczność zmiany sposobu myślenia o dotychczasowej współpracy obu placówek.

Istotnym zagadnieniem z tego punktu widzenia jest zrozumienie, że wspomaganie to proces, który dla doskonalenia jakości pracy szkoły wymaga zbudowania systemu wsparcia opartego także na współpracy z bibliotekami i placówkami doskonalenia nauczycieli. W tym kontekście wydaje się, że

szczególnym wyzwaniem będzie zaktywizowanie działań podejmowanych przez szkoły i nauczycieli na rzecz własnego rozwoju. Wydaje się konieczne, aby szkoły zauważyły problemy wynikające z diagnozy potrzeb, by celowo i świadomie chciały współdziałać z takimi placówkami jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne, placówki doskonalenia i biblioteki pedagogiczne.

Od poradni wymaga to ukierunkowania pracy na przygotowanie kadry do dostrzegania indywidualnych problemów szkół w szerszym kontekście – polityki oświatowej państwa, wyników pracy szkoły, efektywności osiągania celów edukacyjnych i wychowawczych, ale też bieżących działań. W perspektywie systemowych rozwiązań szkoła będzie musiała stać się organizacją uczącą się, w której jednostkowe przypadki rozwiązywane m.in. przy pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej będą sprzyjały uczeniu się całej szkoły.

W ramach przygotowania do realizacji tych zadań niektóre poradnie wzięły udział w pilotażowym projekcie realizowanym przez powiaty – „Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół”. Weryfikacja w praktyce nowych form działania poradni związanych z bezpośrednim wsparciem rozwoju przedszkoli, szkół i placówek z pewnością będzie pomoc-

▶ na w przygotowaniu się do nowych zadań i pozwoli na racjonalne zaplanowanie pracy poradni w związku z ich realizacją. Zasobem poradni w tym zakresie będzie przy tym jej dotychczasowa działalność, obejmująca np. takie formy pracy, jak grupy wsparcia czy cykliczne spotkania tematyczne adresowane do dyrektorów, pedagogów, logopedów, nauczycieli wychowania przedszkolnego, terapeutów. Te działania są płaszczyzną do wymiany doświadczeń w jednorodnych zawodowo grupach.

Taka formuła współpracy umożliwi również dzielenie się wiedzą i umiejętnościami oraz zespołowe poszukiwanie sposobów radzenia

sobie ze zgłaszanymi problemami. W wielu przypadkach na takie spotkania zapraszani są specjaliści z różnych dziedzin, odpowiednio do potrzeb zgłaszanych przez uczestników, lub też specjaliści poradni organizują różne formy działalności szkoleniowej. Te doświadczenia to dobry punkt wyjścia do budowania sieci współpracy i samokształcenia zorientowanych np. na tworzenie forum wymiany doświadczeń i doskonalenia dyrektorów szkół i placówek różnych typów, budowanie sieci przedmiotowych (np. edukacja polonistyczna, edukacja wczesnoszkolna – praca z sześciolatkiem w I klasie, rozpoznawanie ryzyka dysleksji) i problemowych (przemoc w szkole, metody aktywizujące w pracy z uczniami, roz-

wijanie twórczego myślenia, praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi).

Nowe zadania to jednak ogromne wyzwanie dla poradni, wymagające merytorycznego przygotowania się – z pewnością również, w wielu przypadkach – wdrożenia zmian organizacyjnych i kadrowych. Kompleksowe myślenie o wspomaganiu szkół wymusza więc nowe spojrzenie na działalność poradni w kontekście jej potrzeb, których zaspokojenie jest niezbędne do realizacji systemowych rozwiązań w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Marzenna Czarnocka

Marzenna Czarnocka

Nauczyciel dyplomowany, dyrektor poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Posiada doświadczenie zawodowe jako nauczyciel i wizytator kuratorium oświaty.

Członek zespołu ekspertów MEN ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Autorka publikacji z zakresu zarządzania oświatą, organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Podstawa prawna

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych i innych publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013 nr 0, poz. 199). | *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1487).* | *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2007 nr 83, poz. 562 ze zm.).* | *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 lutego 2004 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz.U. 2004 nr 26, poz. 232 z późn. zm.).* | *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 5 grudnia 2002 r. w sprawie przypadków, w których wyjątkowo jest dopuszczalne zatrudnianie młodocianych, którzy nie ukończyli gimnazjum, osób niemających 16 lat, które ukończyły gimnazjum, oraz osób niemających 16 lat, które nie ukończyły gimnazjum (Dz.U. 2002 nr 214, poz. 1808).* | *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. 2002 nr 3, poz. 28).* | *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity Dz.U. 2004 nr 256, poz. 2572, ze zm.).* | *Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz.U. 1998 nr 21, poz. 94, z późn. zm.).*

Konferencja dla placówek doskonalenia nauczycieli

W dniach 26–27 sierpnia Ośrodek Rozwoju Edukacji oraz Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej zorganizowały ogólnopolską konferencję dla dyrektorów placówek doskonalenia nauczycieli *Placówki doskonalenia nauczycieli – sposoby realizacji kierunków polityki oświatowej państwa*.

Gośćmi, którzy przekazali istotne informacje dotyczące priorytetów polityki oświatowej

oraz zmian prawnych dotyczących placówek doskonalenia, byli: Joanna Berdzik – Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – oraz dyrektorzy i pracownicy wybranych departamentów MEN (Departamentu Jakości Kształcenia, Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych, Departamentu Kształcenia Ogólnego i Wychowania). Uczestnicy konferencji zapoznali się także z oczekiwaniami MEN względem placówek doskonalenia nauczycieli oraz stanem re-

alizacji projektów systemowych prowadzonych przez ORE i KOWEziU. Realizacja projektów obejmuje swymi działaniami całą Polskę i służy rozwojowi i doskonaleniu systemu oświaty. Spotkanie przebiegało w dobrej atmosferze, stwarzało przestrzeń do wymiany poglądów i doświadczeń.

[Materiały z konferencji do pobrania](#)



Podczas konferencji wystąpiły m.in. Joanna Berdzik – Podsekretarz Stanu w MEN, Marianna Hajdukiewicz – koordynator jednego z projektów systemowych w ORE i Dorota Żyro – jeden z wicedyrektorów ORE

Nowe formy pracy W-M ODN w Olsztynie

W roku szkolnym 2013/2014 Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie proponuje nauczycielom i szkołom kompleksową formę wspomaganie w rozwoju. Jej założenia zostały przedstawione podczas wojewódzkiej konferencji dla dyrektorów szkół oraz organów prowadzących, która odbyła się 21 maja 2013 r. Pilotażem zostanie objętych 20 szkół w województwie warmińsko-mazurskim.

Do rekomendacji, które warto przedstawić dyrektorom, nauczycielom i szkołom nowej formy zewnętrznego wspierania, należą:

- wnioski z raportu *Pomoc doradców metodycznych i konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli w opinii jej beneficjentów. Raport końcowy z badań* (Elsner, Bednarek, 2010),
- założenia projektu systemowego ORE „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”,
- zadania W-M ODN w Olsztynie wynikające z udziału placówki w programie ORE *Nowa rola placówek doskonalenia nauczycieli*,
- zadania dla placówek doskonalenia nauczycieli określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r.

Projekt W-M ODN w Olsztynie

Celem projektu „Kompleksowe wspieranie w rozwoju nauczycieli i szkół przez Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie” jest podniesienie

jakości doskonalenia nauczycieli oferowanego przez W-M ODN jako spójnego z ich rozwojem poprzez wielostronne wspomaganie szkół i nauczycieli.

Cele szczegółowe projektu to:

- poprawa spójności koncepcji doskonalenia nauczycieli z potrzebami szkół/placówek poprzez wdrażanie rocznych lub wieloletnich planów doskonalenia i rozwoju,
- podniesienie jakości procesowego wspomaganie szkół/placówek poprzez zróżnicowane formy wspomaganie wynikające z dostosowania działań do potrzeb konkretnej szkoły,
- podniesienie jakości współpracy kadry kierowniczej szkół/placówek oraz nauczycieli poprzez organizację sieci współpracy i samokształcenia.

Decyzja o tym, czy W-M ODN poczeka na obowiązek kompleksowego wspomaganie, jaki od 2016 r. na placówki doskonalenia nauczycieli nakłada stosowne rozporządzenie, czy rozpocznie działania od nowego

roku szkolnego, została podjęta przez cały zespół konsultantów. Udało się uniknąć poszukiwania wcześniej podejmowanych przedsięwzięć, które dałyby się wpisać w zadania rozporządzenia (choć niewątpliwie doświadczenia z rocznego, kilkuletniego wspierania jednej szkoły/placówki, jakie posiadają konsultanci Ośrodka, stały się bazą do tworzenia pilotażowego projektu). Analizując koncepcję obecnego projektu, można jednoznacznie stwierdzić, że moderowanie rad pedagogicznych, które było udziałem konsultantów w ramach np. programów naprawczych czy programów poprawy efektywności kształcenia, nie miało cech kompleksowego wspomaganie – choćby z uwagi na to, że jeden konsultant obejmował opieką daną szkołę i prowadził w niej raczej jednorodną formę zajęć (choć zdarzały się również np. wizyty studyjne).

O pomoc w oswojeniu się z nowymi zadaniami, w uporządkowaniu wiedzy i umiejętności konsultantów, które miały być istotne w realizacji kompleksowego wspomaganie, a także w diagnozowaniu rozwoju Ośrodka



▶ w tym zakresie został poproszony Krzysztof Bednarek, współautor wyżej wymienionego *Raportu*, konsultant Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach, edukator z cennymi doświadczeniami związanymi z przedmiotem naszych potrzeb szkoleniowych. Jednocześnie konsultanci systematycznie uczestniczyli (również jako animatorzy) w szkoleniach i konferencjach organizowanych przez ORE w ramach projektu systemowego „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”, a także programu *Nowa rola placówek doskonalenia nauczycieli*¹.

Podstawowe założenie projektu, opracowanego przez zespół konsultantów Warmińsko-Mazurskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie, to bycie blisko szkoły, dokonanie diagnozy potrzeb i adresowanie wsparcia bezpośrednio do całej rady pedagogicznej – w odpowiedzi na wskazane przez nią potrzeby. Należy podkreślić, że taka forma wspomagania wiąże się z zachowaniem autonomii szkoły co do celów, rezultatów, rodzaju form wsparcia i ich częstotliwości. Następuje swoiste (i oczekiwane

przez szkoły, na co wskazują wyniki badań) odwrócenie sytuacji – to nie nauczyciele będą wybierać oferty spośród propozycji stworzonych przez ośrodek doskonalenia, a rada pedagogiczna podczas zespołowych ustaleń wytyczy ośrodkowi możliwe obszary działania.

Istotą projektu jest założenie, że uczenie się – w tym przypadku uczenie się nauczycieli – funkcjonuje w określonym kontekście. Przyjęto, że zespół konsultantów będzie przyglądał się potrzebom rozwojowym nauczycieli i szkoły „przez mikroskop, nie zaś przez teleskop”, że wykorzysta idee współczesnego rozumienia uczenia się zawarte w publikacji ważnej dla autorów projektu – *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* (Dumont, Istance, Benavides, 2013).

Kontynuując wątek takiego rozumienia uczenia się, przyjęto procesowe podejście do realizacji planu wspomagania. Uznano, że szkolenia, warsztaty, indywidualne konsultacje czy inne formy nie mogą być incydentalne, ponieważ wszystkie wynikają z wcześniej określonych potrzeb i zmierzają do osiągnięcia ustalonych przez radę pedagogiczną ce-

łów uczenia się nauczycieli. Każda z form jest zintegrowana ze środowiskiem uczenia się nauczycieli, do którego należy zaliczyć nie tylko sprzęt, technologię czy miejsca, lecz także osobowość i kompetencje trenera (konsultanta, eksperta, specjalisty), czas, kontekst funkcjonowania szkoły w środowisku lokalnym oraz interakcje zachodzące w samej radzie pedagogicznej.

Kolejnym ważnym założeniem zaproponowanej formy wspomagania jest również to, że tak jak w przypadku szkoły to dyrektor i rada pedagogiczna wspólnie zadecydują, czego potrzebują do rozwoju, tak również zespół konsultantów W-M ODN w Olsztynie, nie zaś pojedynczy konsultant, będzie organizatorem i realizatorem różnorodnych form doskonalenia. Dokonano zatem zmian w strukturze Ośrodka (por. *Rys. 1*):

- **Zespół Rozwoju Szkół i Nauczycieli** – składa się z pięciu konsultantów (w roku 2013/14), przygotowanych do pracy animatora w ramach programu ORE *Nowa rola placówek doskonalenia nauczycieli*. Do zespołu, jako osoba wspierająca animatora, wejdzie również konsultant-ekspert, na rysunku oznaczony jako trener wspoma-

¹Podczas opracowania założeń projektu przez W-M ODN w Olsztynie cenne okazały się doświadczenia zdobyte przez autorkę podczas pełnienia przez nią funkcji eksperta oceniającego wnioski składane przez powiaty na konkurs w ramach Działania 3.5 PO KL. Ewa Nosowicz szkoliła również beneficjentów podczas spotkań organizowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji i udzielała konsultacji przedstawicielom powiatów, którzy opracowali projekty powiatowe.



- gający, wybrany przez animatora. Wskazane jest, by trenerzy byli zmienni, tym samym większa liczba konsultatów będzie mogła uczyć się nowych działań.
- Konsultant-animator** – członek Zespołu Rozwoju Szkół i Nauczycieli, organizator kompleksowego wspomaganie w danej szkole/placówce. W ramach realizacji planu wspierania może on przeprowadzić najwyżej dwie formy szkoleniowe/konsultacyjne w szkole objętej jego wspomaganie. Konsultant będzie obecny w szkole co najmniej dwa razy w miesiącu, a do jego zadań należą monitorowanie procesu wspierania i modyfikacja planu doskonalenia/rozwoju.
- Trener wspomagający** – członek Zespołu Rozwoju Szkół i Nauczycieli, wspomagający konsultanta-animatora, wybrany przez niego z zespołu konsultantów-ekspertów, uczestniczy w diagnozie i ocenie efektów.
- Ekspert-konsultant W-M ODN** – specjalista w danej dziedzinie, który uczestniczy w realizacji zadań wynikających z planu wspierania konkretnej szkoły/placówki i nauczycieli. Jeśli diagnoza przeprowadzona w szkole wykaże taką potrzebę, angażuje się eksperta spoza Ośrodka.
- Koordinator sieci współpracy i samokształcenia** – konsultant W-M ODN, moderujący międzyszkolnym zespołem nauczycieli lub dyrektorów współpracujących

z sobą w ramach wybranego zagadnienia. Celem funkcjonowania sieci będzie wspólne rozwiązywanie problemów, dzielenie się pomysłami, spostrzeżeniami i propozycjami za pośrednictwem internetowej platformy traktowanej jako forum wymiany doświadczeń, jak i spotkań osobistych.

Założono, że podczas realizacji projektu chodzi o dwie ważne rzeczy: nauczenie się konsultantów i nauczenie się rady pedagogicznej. Zadaniem każdej z tych grup nie będzie samodzielne wykonanie zadania (np. zrealizowanie rocznego planu doskonalenia/rozwoju, poznanie zasad, np. oceniania kształtującego, zrealizowanie projektu), ale nauczenie się czegoś jako grupa, zrozumienie, że najlepszy efekt przynosi wspólne działanie.

Przywołując cytowaną wyżej publikację: „Jeśli ten sposób uczenia się ma być efektywny, muszą być spełnione dwa warunki: grupowe cele i indywidualna odpowiedzialność. Oznacza to, że grupy muszą pracować na to, by osiągnąć cel (...), a sukces całej grupy musi być uzależniony od indywidualnego uczenia się każdego z jej członków” (Dumont, Istance, Benavides, 2013, s. 265). To również idea pilotażowego projektu prowadzonego przez W-M ODN w Olsztynie.

Propozycje W-M ODN w Olsztynie w ramach kompleksowego wspomaganie szkoły w rozwoju

Z uwagi na to, że dokonano już naboru szkół do pilotażowego projektu Ośrodka, chcę podkreślić kilka istotnych spraw. Przede wszystkim zainteresowanie udziałem szkół pilotażowym projekcie przerosło oczekiwania jego autorów. Chętnych zgłosiło się kilkakrotnie więcej niż pierwotnie zaplanowano. Udział szkoły w projekcie jest płatny, w przeciwieństwie do korzystania z bezpłatnych form oferowanych przez powiaty w ramach konkursu 3.5 (w województwie warmińsko-mazurskim projekty są lub będą realizowane od września 2013 w siedmiu powiatach). Kwota ustalana jest indywidualnie z dyrektorem każdej szkoły przyjętej do projektu i obejmuje koszty delegacji animatora, materiały szkoleniowe, dodatkowo wynagrodzenie specjalisty-eksperta spoza Ośrodka czy wyjazdy studyjne nauczycieli do innych szkół.

Drugą istotną sprawą to bardzo duża otwartość dyrektorów związana z udostępnieniem wszelkich możliwych informacji o szkole, łącznie z wewnętrznymi dokumentami (planami, wynikami ewaluacji wewnętrznych, analizą wyników sprawdzianów egzaminów zewnętrznych itp.). Uzasadnia to potrzebę realizacji takiej formy wsparcia, ale również ▶



► świadczy o zaufaniu dyrektorów do W-M ODN w Olsztynie jako instytucji, a co za tym idzie – zaufaniu do jej pracowników. W kontekście niedawnych rozważań nad przydatnością na rynku edukacyjnym ośrodków doskonalenia nauczycieli jest to budujące.

Konsultant-animator gromadzi informacje o szkole, przeprowadza wywiad z dyrektorem placówki oraz warsztaty diagnostyczno-rozwojowe z radą pedagogiczną. Po wyznaczeniu przez nią zamierzonych kierunków rozwoju i doskonalenia zespół konsultantów na potrzeby konkretnej szkoły planuje szkolenia, warsztaty, konsultacje dla zespołów przedmiotowych oraz indywidualne dla nauczycieli (wparcie metodyczne). Zespół decyduje również o wyborze ekspertów prowadzących różne formy doskonalenia, a także o wykorzystywaniu potencjału różnych instytucji, które mogą świadczyć usługi edukacyjne na rzecz szkoły. Roczny plan doskonalenia/rozwoju jest zatwierdzany i przyjęty do realizacji przez dyrektora szkoły i radę pedagogiczną.

Powyższe formy doskonalenia (po akceptacji rady pedagogicznej) będą uzupełnione o:

- spotkania z rodzicami, uczniami,
- lekcje z udziałem życzliwego obserwatora wybranego spośród grona pedagogicznego jako model wzajemnego wsparcia na-

uczycieli – wspólne z udziałem eksperta, specjalisty,

- lekcje otwarte będące przykładami dobrych praktyk,
- wizyty studyjne zespołów nauczycieli w innych szkołach. Do współpracy zostaną zaproszeni nauczyciele praktycy, którzy w projekcie występują jako eksperci i specjaliści.

Zgodnie z indywidualnymi potrzebami nauczycieli ze szkoły objętej wsparciem będą uczestniczyć bezpłatnie w szkoleniach organizowanych przez W-M ODN w Olsztynie, których tematyka będzie uzupełnieniem rocznego planu doskonalenia/rozwoju. Poza tym W-M ODN zorganizuje sieci współpracy dla dyrektorów szkół i nauczycieli jako fora wymiany doświadczeń, grupy samokształceniowe, które będą otwarte dla nauczycieli ze szkół objętych pilotażowym projektem.

Konsultant-animator uzupełni ofertę Ośrodka o formy doskonalenia proponowane przez inne instytucje, np. ORE, KOWEZiU, CEO, powiatowe poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki.

Czego W-M ODN nie zrobił?

Na etapie opracowania koncepcji projektu nie udało się opracować schematu dotyczą-

cego liczby godzin przeznaczonych na szkołę oraz stosownej dokumentacji. Założono wspomaganie procesowe – uznano, że wiele może się zmienić w trakcie realizacji planu. Przygotowując pilotaż, konsultanci skoncentrowali się na:

- wewnętrznym, bardzo dobrym, szczegółowym, przygotowaniu do spotkania z dyrektorem i nauczycielami,
- opracowaniu starannie przygotowanego warsztatu diagnostycznego,
- obecności konsultanta-animatora w szkole co najmniej dwa razy w miesiącu,
- otwartości na potrzeby wynikające z realizacji projektu w kontekście środowiska uczenia się nauczycieli i funkcjonowania szkoły.

Chcemy uniknąć ścisłej liczby godzin do realizacji według planu zgodnie z założeniami opisanymi we wniosku o dofinansowanie (będącej, niestety, minusem projektów powiatowych). Nie opracowano również schematu dokumentacji. Jako wzorzec posłużył schemat rocznego planu wspomagania, opracowany w ramach projektu systemowego ORE, zmodyfikowany według potrzeb. Nie udało się w pełni uniknąć nowej nomenklatury edukacyjnej – w projekcie pojawiają się określenia „ekspert”, „animator”, „koordynator sieci”. Jest to nawiązanie do nazewnictwa zaproponowanego przez ►



► projekt systemowy, a także program *Nowa rola placówek doskonalenia nauczycieli*. Uniknięto natomiast „coachingu” – nie proponuje się w projekcie tej formy wsparcia. Wykorzystując kompetencje i doświadczenie konsultantów, stawia się na dobry warsztat trenerski. Krótkie szkolenia z zakresu coachingu, w których uczestniczyli konsultanci, niewątpliwie poszerzyły wiedzę, ale nie na tyle, żeby stosować powszechnie tę metodę w pracy z radami pedagogicznymi. Oceny rezultatów realizacji planu doskonalenia/rozwoju zaplanowano wspólnie z radą pedagogiczną. Równolegle w Ośrodku planuje się ewaluację wewnętrzną projektu.

Corzyści z udziału w pilotażu

Dla dyrektora mogą to być niewątpliwie (por. ORE, 2011):

- pomoc w opracowaniu rzetelnej diagnozy potrzeb szkoły oraz określeniu obszarów wymagających szczególnego wsparcia,
- diagnoza potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli, która jednocześnie może się stać diagnozą zagadnień do ewaluacji wewnętrznej,
- diagnoza potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli może być jednocześnie diagnozą zagadnień do koncepcji pracy szkoły/programu rozwoju szkoły,
- różnorodność form wsparcia gwarantująca większą efektywność wykorzystania

nabytych umiejętności podczas doskonalenia,

- doskonalenie prowadzone na terenie szkoły, bez ponoszenia kosztów wyjazdów,
- ułatwienie kontaktów ze wszystkimi instytucjami odpowiedzialnymi za udzielanie pomocy uczniom, rodzicom i nauczycielom (dyrektor kontaktuje się z jedną instytucją, która odpowiada za organizację całości wsparcia),
- możliwość udziału w lokalnym forum wymiany doświadczeń (spotkania z innymi dyrektorami, spotkania i warsztaty tematyczne związane z wybranymi problemami, pomoc w zakresie wiedzy prawnej, wsparcie samokształcenia dyrektorów).

Należy przy tym bezwzględnie podkreślić podmiotowość dyrektora w podejmowaniu decyzji co do realizacji rocznego planu wspomagania.

Corzyści dla nauczycieli są następujące:

- ułatwienie kontaktów ze wszystkimi instytucjami odpowiedzialnymi za udzielanie pomocy uczniom, rodzicom i nauczycielom,
- organizowanie większości szkoleń i warsztatów bezpośrednio w szkole,
- pomoc w zaplanowaniu swojego rozwoju zawodowego w sposób zgodny z potrzebami konkretnej szkoły,

- wsparcie w rozwiązywaniu bieżących problemów dydaktycznych i wychowawczych,
- pomoc w praktycznym zastosowaniu w pracy dydaktycznej i wychowawczej nowych umiejętności oraz dostosowaniu wymagań i metod pracy do zmian wynikających ze zmian w edukacji,
- możliwość udziału w lokalnym forum wymiany doświadczeń (spotkania z innymi nauczycielami uczącymi tego samego przedmiotu, spotkania i warsztaty tematyczne związane z wybranymi problemami, wsparcie samokształcenia nauczycieli).

W raporcie z ewaluacji całościowej W-M ODN w Olsztynie przeprowadzonej w czerwcu 2012 r. przez Warmińsko-Mazurskiego Kuratora Oświaty wysoko oceniono „dostosowanie oferty do potrzeb klientów zarówno w zakresie poruszanej problematyki, jak i organizacji zajęć. (...) Dzięki rozwiniętej współpracy ośrodka z wieloma podmiotami funkcjonującymi w środowisku lokalnym, a także na terenie kraju nauczyciele mają możliwość udziału w różnorodnych formach doskonalenia oraz przedsięwzięciach przyczyniających się do rozwoju szkół i placówek”.

Badania wewnętrzne wskazują, że w roku szkolnym 2012/13 zwiększyła się liczba form ►



► doskonalenia oraz liczba uczestników, ale zmniejszyła liczba zrealizowanych godzin szkoleń i konsultacji. Wynika to m.in. z dużego zapotrzebowania na różne formy szkoleń rad pedagogicznych na terenie szkoły, z wykorzystaniem istniejącej bazy i warunków endemicznych dla miejsca występowania problemu. To również jedna z przesłanek uzasadniająca potrzebę innej formy wspie-

rania nauczycieli i szkół przez ośrodek doskonalenia nauczycieli.

Duże zainteresowanie dyrektorów przystąpieniem do projektu to niewątpliwie zaszczyt i powód do dumy pracowników W-M ODN w Olsztynie, ale jednocześnie ogromna odpowiedzialność za jakość i efekt naszych wspólnych działań. Pisząc „wspólnych do-

świadczeniach”, myślę o nas, konsultantach, nie wyłączając dyrektorów Ośrodka, ale także o naszych partnerach – nauczycielach. Jest szansa na odniesienie sukcesu, a to dobry początek wspólnego uczenia się.

Ewa Nosowicz

Bibliografia

Dumont H., Istance D., Benavides F. (red.), (2013), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników w praktyce*, tłum. Janowska Z., Warszawa: Wolters Kluwer Polska. | Elsner E., Bednarek K., (2010), *Pomoc doradców metodycznych i konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli w opinii jej beneficjentów. Raport końcowy z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. | ORE, (2011), [Nowy system kompleksowego wspomagania pracy szkół](#) (dostęp dn. 25.07.2013).

Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia

Maciej Kocurek, Iwona Sołtysińska, Maciej Świeży, Irmina Wachna-Sosin

Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012

Na zamówienie projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół” zespół autorów w składzie Maciej Kocurek, Iwona Sołtysińska, Maciej Świeży, Irmina Wachna-Sosin opracował *Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia*. Publikacja powstała z myślą o osobach, które mają podjąć się

roli koordynatora sieci, a zatem zapewnić jej właściwą organizację i funkcjonowanie. Rola koordynatora skupia się na zapewnieniu członkom sieci odpowiednich warunków do współpracy, aktywności i zaangażowania, by w możliwie najlepszy sposób mogli oni korzystać z własnych doświadczeń i efektywnie pracować nad problemami. Działania koordynatora są bez wątpienia jednym z klu-

czowych czynników decydujących o jakości pracy sieci i użyteczności tworzonych przez nią rozwiązań.

Koordynatorzy sieci powinni dysponować kompetencjami i doświadczeniem, które będą im pomocne w pełnieniu nowej funkcji: powinni znać specyfikę pracy nauczycieli (bibliotekarzy, pedagogów, psychologów), ►



Ewa Nosowicz

Konsultant ds. kadry zarządzającej oświatą Warmińsko-Mazurskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie, koordynator europejskich programów edukacyjnych, trener praw człowieka, edukator edukacji europejskiej. Od 2010 r. wprowadza nowatorskie rozwiązania w zakresie współpracy z kadrami zarządzającymi szkołami/placówkami, jeszcze przed wejściem w życie założeń nowego rozporządzenia o zadaniach placówek doskonalenia nauczycieli.

Prowadzi systematycznie sieć współpracy dyrektorów szkół wykorzystując metodę blended learning oraz kompleksowe wspieranie szkół. Jest współautorką pilotażowego projektu „Jakość nauczania – jakość doskonalenia”.

Jako ekspert współpracuje z Ministerstwem Edukacji Narodowej w zakresie promowania oraz oceny projektów w ramach Priorytetu III Wysoka jakość oświaty oraz Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej w zakresie promowania oraz oceny projektów Priorytetu I „Zatrudnienie i Integracja Społeczna”.

Pracuje również jako wykładowca z zakresu zarządzania oświatą w Olsztyńskiej Szkole Wyższej oraz Olsztyńskiej Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania im. prof. T. Kotarbińskiego.

► rozumieć potrzeby środowiska lokalnego, uczestniczyć w różnego typu działaniach rozwojowych i rozumieć ich zastosowania, potrafić organizować pracę zespołów i zapewniać odpowiedni obieg informacji.

Przygotowana publikacja ma być dla nich przewodnikiem, który pozwoli lepiej zrozumieć własną rolę i związane z nią wyzwania; zwrócić uwagę na elementy, które prawdopodobnie okażą się istotne, a przez to w lepszy, bardziej adekwatny sposób wykorzystać już posiadane umiejętności. Przedstawione w niej wskazówki można potraktować jako sposób na ukierunkowanie myślenia i pomoc w podejmowaniu decyzji w kluczowych momentach pracy sieci.

Przewodnik składa się z sześciu rozdziałów. Pierwsze dwa stanowią wprowadzenie do tematyki sieci i specyfiki roli koordynatora sieci. Rozdział pierwszy *Sieci współpracy i samokształcenia* opisuje czym są i jakie cele mają realizować sieci współpracy oraz na czym dokładnie będzie polegać ich działalność. Szczegółowo przedstawiona organizacja sieci wyjaśnia założenia dotyczące udziału szkół w tym przedsięwzięciu oraz sposoby współpracy pomiędzy nimi. Ponadto, w rozdziale pierwszym przedstawiono przykładowe tematy sieci dla dyrektorów oraz dla nauczycieli.

Rozdział drugi *Rola i zadania koordynatora w moderowaniu sieci współpracy i samokształcenia* szczegółowo objaśnia specyfikę obowiązków koordynatora. Ponieważ koordynowanie sieci współpracy i samokształcenia jest zjawiskiem stosunkowo nowym, dobre zrozumienie własnej roli będzie kluczowe dla odpowiedniego skonstruowania relacji z członkami sieci. Podłożem dla tej relacji są wybrane założenia o potrzebach uczących się osób dorosłych. Teorie te zostały przywołane na potrzeby osób po raz pierwszy podejmujących się związanych z tym zadań.

Kolejne trzy rozdziały odnoszą się bezpośrednio do działań podejmowanych przez koordynatora sieci. Rozdział trzeci opisuje szczegółowo formy i metody pracy z grupami uczących się dorosłych. Zaproponowany w podręczniku podział wskazuje formy pomocne w korzystaniu z potencjału uczestników, możliwe do samodzielnego prowadzenia przez koordynatora oraz takie, które zakładają wykorzystanie pomocy zewnętrznych ekspertów.

Rozdział czwarty *Proces moderowania sieci* określa etapy funkcjonowania sieci w powiatowym projekcie wdrożeniowym, istotne dla skuteczności pracy koordynatora i jakości wypracowanych efektów. Opisuje również

działania podejmowane przez koordynatora na każdym z etapów: diagnozę potrzeb członków sieci, planowanie i definiowanie zasad pracy, moderowanie spotkań, animowanie aktywności na platformie internetowej, pozyskiwanie zewnętrznych ekspertów, ewaluację efektów pracy i tworzenie sprawozdania z działalności sieci.

Rozdział piąty *Budowanie motywacji uczestników sieci oraz radzenie sobie z sytuacjami trudnymi* wskazuje typowe wyzwania związane ze wspieraniem zaangażowania uczących się osób, udziela wskazówek dotyczących oceny wyjściowego poziomu motywacji oraz działań, które mogą służyć jej podnoszeniu i utrzymywaniu.

Ostatnia część przewodnika, zatytułowana *Narzędzia wspierające moderowanie sieci*, jest zbiorem przykładowych schematów i narzędzi odnoszących się do tematyki poszczególnych rozdziałów. Koordynator sieci może wykorzystywać je bezpośrednio w swojej pracy albo też inspirować się ich konstrukcją w trakcie prac nad własnymi pomysłami. Zamieszczone w rozdziale szóstym przykłady obejmują między innymi arkusze diagnozy potrzeb, przykładowy plan pracy, ankietę ewaluacyjną i strukturę raportu podsumowującego efekty pracy sieci współpracy i samokształcenia. ►

- Skonstruowana w ten sposób publikacja odnosi się do każdego etapu pracy sieci, proponując praktyczne wskazówki dla koordynatora. Osoby dopiero rozważające podjęcie tej roli mogą potraktować przewodnik jako źródło informacji i pomoc w podjęciu decyzji. Osoby, które mają już tę decyzję za sobą, użyją go raczej do zaplanowania pierwszych kroków w nowej roli. Natomiast na dalszych etapach pracy, podręcznik można traktować jako jeden z zasobów, powracając do niego w sytuacjach wyzwań, wymagających refleksji i zewnętrznej inspiracji.

[Publikacja do pobrania](#)

W ramach projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” organizowane są szkolenia dla dyrektorów szkół i przedszkoli oraz dla osób, które będą realizować nowe zadania w zmodernizowanym systemie doskonalenia nauczycieli.

Szkolenia dla dyrektorów szkół i przedszkoli

Głównym celem szkolenia jest przedstawienie dyrektorom założeń zmodyfikowanego systemu wspomaganie rozwoju szkół.

Cele szkolenia:

- przygotowanie kadry zarządzającej oświatą do efektywnego korzystania ze wspomaganie,
- pogłębienie wiedzy w zakresie zarządzania procesami kompleksowego rozwoju szkoły,
- rozwinięcie umiejętności określania potrzeb, formułowanie celów rozwojowych oraz planowania spójnych procesów rozwojowych.

Terminy i miejsca szkoleń:

Szkolenia są organizowane na terenie całej Polski od czerwca 2012 do grudnia 2014 r.

Organizacja szkoleń:

Organizacja i prowadzenie szkoleń powierzono zostały firmie MDDP [Akademia Biznesu](#):
ul. Domaniewska 39 A, 02-672 Warszawa
tel. (48) (22) 208 21 29
fax. (48) (22) 211 20 93
ore@akademiamddp.pl

Realizację zadania w ORE koordynuje:

Dorota Czerwonka
tel.: 22 345-37-84

e-mail: dorota.czerwonka@ore.edu.pl

Szkolenia dla kandydatów na koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia

Szkolenia są adresowane do osób, które pełnią lub będą pełniły funkcję koordynatorów sieci. Zapraszamy doradców metodycznych, pracowników placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych. Szkolenia będą organizowane do grudnia 2013 roku.

Cele szkolenia:

- przedstawienie założeń zmodyfikowanego systemu wspomaganie rozwoju szkół, w tym zasad organizacji i działania sieci,
- uzyskanie wiedzy na temat roli i zadań koordynatora sieci w ramach nowo wdrażanego systemu wspomaganie,
- rozwinięcie umiejętności komunikacji interpersonalnej, rozwiązywania problemów, pracy zespołowej istotnych ze względu na rolę i zadania koordynatora sieci.

Terminy i miejsca szkoleń:

Szkolenia są organizowane na terenie całej Polski od czerwca do grudnia 2013 r.

Organizacja szkoleń:

Organizacja i prowadzenie szkoleń powierzone zostały firmie MDDP

Akademia Biznesu:

ul. Domaniewska 39 A, 02-672 Warszawa
tel. (48) (22) 208 21 29
fax. (48) (22) 211 20 93
ore@akademiamddp.pl

Realizację zadania w ORE koordynuje:

Dorota Czerwonka
tel.: 22 345-37-84
e-mail: dorota.czerwonka@ore.edu.pl

Szkolenia dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych oraz placówek doskonalenia nauczycieli

We wrześniu rozpoczną się szkolenia dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych oraz placówek doskonalenia nauczycieli. Celem szkolenia jest przygotowanie pracowników systemu doskonalenia nauczycieli do kompetentnego i skutecznego wypełniania zadań w zakresie kompleksowego wspomaganie szkół i placówek oświatowych.

Terminy szkoleń:

Szkolenia są organizowane na terenie całej Polski w roku 2013 i 2014.

Organizacja szkoleń:

Organizacja i prowadzenie szkoleń powierzone zostały firmie PM GROUP LAAX Sp. z o.o. Sp.k. Szczegółowe informacje dotyczące szkoleń zostały zamieszczone na stronie [projektu](#).

Realizację zadania w ORE koordynuje:

Joanna Soćko
tel.: 22 345-37-04
e-mail: joanna.socko@ore.edu.pl

Konferencja inaugurująca działania powiatów na rzecz nowego systemu doskonalenia nauczycieli i wspomagania pracy szkół

5 września 2013 r. w Warszawie odbyła się konferencja inaugurująca działania na rzecz nowego systemu doskonalenia nauczycieli, które od września rozpoczynają się w ponad 120 powiatach w całej Polsce i są współfinansowane w ramach Działania 3.5 PO Kapitał Ludzki.

W konferencji wzięli udział przedstawiciele samorządów terytorialnych, dyrektorzy

szkół i przedszkoli, szkolni organizatorzy rozwoju edukacji. Zaproszenie przyjęli także przedstawiciele instytucji wspomagających pracę szkół – placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz bibliotek pedagogicznych zaangażowanych lub zainteresowanych realizacją projektów powiatowych pilotujących założenia kompleksowego wspomagania pracy szkół.

Celem konferencji były:

- przedstawienie założeń nowego systemu doskonalenia nauczycieli i wspomagania pracy szkół,
- prezentacja celów pilotażu i działań prowadzonych na rzecz nowego systemu doskonalenia nauczycieli w powiatach,
- prezentacja dobrych praktyk wypracowanych w projektach powiatowych wdrażanych od stycznia 2013 r.

Rola i zadania koordynatora sieci współpracy i samokształcenia

Sieć współpracy i samokształcenia to międzyszkolny zespół nauczycieli lub dyrektorów współpracujących ze sobą w ramach wybranego zagadnienia. Celem funkcjonowania sieci jest wspólne rozwiązywanie problemów, dzielenie się pomysłami, spostrzeżeniami i propozycjami – zarówno za pośrednictwem internetowej platformy, traktowanej jako forum wymiany doświadczeń, jak i spotkań osobistych. Członkowie sieci korzystają z własnej wiedzy, ale mogą również sięgać po pomoc zewnętrznych ekspertów. Pracują pod kierunkiem koordynatora sieci współpracy i samokształcenia.

Poniższy tekst jest fragmentem „Przewodnika metodycznego dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia” (Warszawa: ORE, 2012). Na potrzeby tego artykułu do przedstawionego rozdziału drugiego wprowadzono zasady obowiązujące instytucje wspomagające szkoły, pomijając aspekty związane z realizacją działań projektowych. Zapraszamy do lektury całej [publikacji!](#)

Sieci współpracy i samokształcenia są nowym zjawiskiem w polskim systemie wsparcia oświaty. Oczywiście dla wielu uczestników nie będzie to pierwsze spotkanie z międzyszkolną współpracą i wymianą doświadczeń. Mimo to trudno spodziewać się, że pierwsze etapy pracy sieci będą przebiegać w rutynowy, oczywisty dla wszystkich sposób. Osoby, które trafią na pierwsze spotkanie, będą zapewne wyrażały różnego rodzaju nadzieje, będą zaciekawione, lecz nieobce im będą także nieufność i wątpliwości wobec nieznanego im jeszcze formy pracy.

Uruchomienie i organizacja działania sieci to zadanie koordynatora sieci współpracy i samokształcenia. Funkcja ta może zostać powierzona nauczycielowi konsultantowi, doradcy metodycznemu, innemu

merytorycznemu pracownikowi ośrodka doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznej czy biblioteki pedagogicznej.

Trzeba pamiętać, że rola koordynatora sieci różni się od wymienionych powyżej funkcji – wymaga więc pewnej zmiany w postrzeganiu własnych obowiązków. Dobre zrozumienie nowo podjętych zadań, oczekiwań i zakresu odpowiedzialności jest zawsze bardzo istotne, ale w opisywanym kontekście nabiera szczególnego znaczenia. Wynika to z faktu, że rola koordynatora nie jest oczywista dla jego otoczenia, a zatem może prowokować nieadekwatne oczekiwania: np. „Jesteś doświadczonym ekspertem – pokaż nam, jak rozwiązać nasze problemy” albo „Jesteś odpowiedzialny za efekty pracy

sieci – wykonaj ją za nas”. Tymczasem koordynator świadomie pełniący swoją rolę to ktoś, kto podejmuje odpowiedzialność za organizację pracy zespołu i zapewnianie optymalnych warunków dla uczenia się, ale z drugiej strony pozostawia przestrzeń na aktywność uczestników, odpowiednią dla ich potrzeb i potencjału.

Wyraźne określenie granic roli będzie pomocne w skupieniu się na rzetelnym i odpowiedzialnym wypełnianiu zadań, ale również na asertywnym reagowaniu w sytuacjach wykraczającej poza nią presji. Dzięki temu, koordynatorowi będzie także łatwiej patrzeć na siebie i uczestników sieci jak na równorzędnych partnerów, którzy mają swoje role i zadania, a zgromadzili się przede wszystkim po to, by osiągnąć wspólny cel. ▶

► Punktem wyjścia niniejszego rozdziału jest lista zadań koordynatora sieci współpracy i samokształcenia. Stanowi ona podstawę wskazania różnic pomiędzy rolą koordynatora a innymi, bardziej tradycyjnymi rolami w systemie doskonalenia. Rozdział zawiera również wskazówki dotyczące zachowań, które pomagają utrzymać się w roli i sprzyjają budowaniu partnerskich relacji z uczestnikami.

Zadania koordynatora

Zadania przypisane roli koordynatora sieci współpracy i samokształcenia można podzielić na ogólne grupy. Pierwsza z nich odnosi się do zarządzania pracą sieci – zapewniania warunków do jej sprawnego funkcjonowania i realizacji uzgodnionych celów. Koordynator sprawuje tutaj szczególnego rodzaju funkcję kierowniczą: nie dysponuje wprawdzie podwładnymi, których pracą mógłby zarządzać, ale jest odpowiedzialny za planowanie i organizowanie działań sieci, a także za nadzorowanie realizacji celów i motywowanie uczestników do większego zaangażowania. Realizacja pierwszej grupy zadań dokonuje się w skali „makro” – wykraczającej poza pojedyncze spotkanie czy szkolenie i odnoszącej się najpierw do pierwszego roku, a potem kolejnych lat funkcjonowania sieci. Najbardziej ogólnym

celem, jaki przyświeca zadaniom z tej grupy, jest zapewnienie każdemu uczestnikowi optymalnych warunków do wzajemnego uczenia się i wymiany doświadczeń w ramach sieci.

Druga grupa zadań wiąże się z tym, że koordynator może podejmować się bezpośredniego planowania lub planowania i prowadzenia wydarzeń edukacyjnych składających się na działania sieci. Może to oznaczać np. pełnienie funkcji moderatora dyskusji (prowadzonej na żywo lub za pośrednictwem forum internetowego), ale także wybór i określenie wymagań wobec zewnętrznego eksperta zaproszonego na jedno ze spotkań. Zadania tego rodzaju należą do skali mikro, zaś miarą sukcesu jest stopień, w jakim dane wydarzenie realizuje, uzgodnione na poziomie makro, cele rozwojowe. Można więc powiedzieć, że zadania koordynatora sieci wynikają z połączenia roli menedżera projektu oraz specyficznego typu nauczyciela (takiego, który skupia się raczej na zachęcaniu uczniów do refleksji i aktywności, niż przekazywaniu im własnej wiedzy). Ilustruje to **tabela 1**.

Zarządzanie pracą sieci

Zadania związane z zarządzaniem pracą sieci rozpoczynają się od doprecyzowania

wcześniej wiedzy o potrzebach uczestników, a także próby skonstruowania takiego programu, który będzie odpowiadał na nie w możliwie największym stopniu. Oznacza to zarówno określenie pożądaných rezultatów i treści poszczególnych działań, jak i wybór optymalnej formy pracy oraz przygotowanie odpowiadających jej warunków (uzgodnienie terminów, wybór miejsca pracy, nawiązanie kontaktu z ewentualnymi zewnętrznymi prowadzącymi). Wiele spośród rozstrzygnięć nie może być dokonanych *a priori*, ale powinno wynikać z uzgodnień dokonanych wspólnie z uczestnikami. Ostateczne decyzje dotyczące organizacji pracy sieci podejmuje jednak jej koordynator.

W metodologii zarządzania projektami zapewnianie właściwej organizacji pracy polega na stworzeniu takiej struktury zespołu, która pozwoli jego członkom efektywnie współpracować, realizując zadania wynikające z celów projektu. W przypadku sieci współpracy i samokształcenia można to rozumieć jako klarowne rozdzielenie ról i odpowiedzialności pomiędzy osoby zaangażowane w działanie sieci – koordynatora, uczestników i zewnętrznych ekspertów. Każda z tych grup ma w obrębie sieci określone zobowiązania i wywiera wpływ na jakość współpracy. Rola koordynatora obejmuje informowanie pozostałych osób o ich za-

▶ daniach i zobowiązaniach, a tam, gdzie to konieczne, również na egzekwowaniu ich realizacji. Koordynator nie jest formalnym przełożonym żadnej z osób uczestniczących w pracach sieci, nie może więc wydawać poleceń służbowych ani wyciągać konsekwencji wobec osób, które ich nie wykonują. Mimo to ma wobec nich pewne uprawnienia:

- w odniesieniu do zewnętrznych ekspertów występuje jako przedstawiciel zamawiającej usługę grupy klientów – może definiować oczekiwania i rozliczać z tego, czy zostały one spełnione zgodnie z ustaleniami;
- w kontakcie z członkami sieci koordynator jest reprezentantem przyjętej struktury – może przypominać im o zobowiązaniach, jakie wynikają z ich decyzji o udziale w pracy w ramach sieci.

Rola koordynatora jest wprawdzie niezwykle istotna dla powodzenia całego przedsięwzięcia, ale służebna wobec uczestników. Nie pracują oni na rzecz celu będącego własnością koordynatora – to raczej koordynator pracuje na rzecz celów wynikających ze związanych z danym tematem potrzeb uczestników i ich szkół. Podobnie jak w przypadku planowania i organizacji pracy sieci, motywowanie jej członków do aktywności nie może mieć formy „nakazowo-rozdział-

czej”. Inaczej mówiąc – nie może polegać na rozdzielaniu kar i nagród czy też pochwał i krytyki. Oddziaływanie na motywację przez koordynatora sieci polega raczej na:

- poznawaniu potrzeb i dostosowywaniu do nich programu,
- eksponowaniu korzyści rozwojowych związanych z udziałem w pracach sieci,
- budowaniu przyjaznej atmosfery pracy,
- stwarzaniu uczestnikom okazji do dostrzegania własnych sukcesów i pomiaru postępów na drodze do samodzielnie uzgodnionych celów.

Ważnym elementem wspierania motywacji uczestników jest również stwarzanie warunków, w których mają oni możliwie największy wpływ na pracę sieci – wspólne uzgadnianie celów i zasad współpracy, współdziałanie w określaniu programu, angażowanie poszczególnych osób do prowadzenia różnego typu działań – adekwatnie do ich doświadczenia i kwalifikacji.

Nadzór nad realizacją przyjętych celów może z oczywistych względów dokonywać się wyłącznie pod warunkiem, że cele te zostały w klarowny sposób ustalone. Warto zauważyć, że przykładowy temat sieci współpracy i samokształcenia, *Budowanie własnych programów nauczania*, określa jedynie pewien bardzo ogólnie sformułowany obszar, nato-

miast nie narzuca szczegółowych celów ani mierników ich realizacji.

Do czego więc będzie zmierzać praca w ramach sieci wymienionej w przykładzie? Do zwiększenia kompetencji związanych z tworzeniem własnych programów nauczania? Do zespołowego wypracowania wskazówek i narzędzi dla osób tworzących takie programy? A może do opracowania gotowego, autorskiego programu lub kilku powiązanych ze sobą programów uwzględniających pewne specyficzne zjawiska? Uzgodnienie tego z uczestnikami i ustalenie jasnej odpowiedzi na pytanie o wskaźniki realizacji (Po czym poznamy, że ten cel został osiągnięty?) umożliwi koordynatorowi monitorowanie postępów przy zastosowaniu bardzo prostych metod.

Częścią zadań koordynatora związanych z monitorowaniem realizacji uzgodnionych celów jest dostarczanie uczestnikom sieci adekwatnej informacji zwrotnej. Ponownie nie chodzi tu o informacje o charakterze zewnętrznej, odgórnej oceny, ale o wspieranie w samodzielnej ocenie własnych postępów.

Przejawem takiego zachowania może być uzgodnienie szczegółowych celów dla każdego spotkania w ramach sieci, a następnie poproszenie uczestników o ocenę stopnia, ▶

▶ w jakim każdy cel został przez nich zrealizowany (dla oszczędności czasu można to zrobić za pośrednictwem platformy internetowej). Inny sposób na realizowanie zadań związanych z kontrolą pracy to powołanie się na ustalenia dotyczące uzgodnionych celów i przeznaczonego na nie czasu w chwilach, gdy dyskusje czy inne formy współpracy zespołu schodzą na boczne tory.

Tworzenie sprawozdania z pracy sieci i promocja jej działań to zadania związane przede wszystkim z upowszechnianiem rezultatów pracy. Różni członkowie społeczności szkolnej – rodzice, uczniowie, inni nauczyciele czy przedstawiciele organów prowadzących – mogą być zainteresowani samym faktem istnienia sieci lub podejmowania w jej ramach różnych działań związanych z wzajemnym wspieraniem rozwoju.

Najważniejsza wydaje się jednak odpowiedź na pytanie o efekty (Co osiągnięto pod wpływem pracy w sieci? Co teraz robimy inaczej? Z jakich pomysłów korzystamy? Jakie inicjatywy udało nam się wspólnie podjąć? Które z naszych pomysłów warto stosować również w szkołach nienależących do sieci?). Źródłem tego rodzaju informacji są oczywiście uczestnicy sieci, zadaniem koordynatora jest jednak nadanie im odpowiedniej formy i zaprezentowanie otoczeniu.

Planowanie i prowadzenie wydarzeń edukacyjnych

Druga grupa zadań koordynatora sieci wiąże się z bezpośrednim przygotowaniem i prowadzeniem wydarzeń edukacyjnych. Odnosi się to przede wszystkim do spotkań uczestników sieci, ale także do ich aktywności na platformie internetowej, pomiędzy spotkaniami. Koordynator ma tu do dyspozycji bardzo wiele różnorodnych możliwości i form pracy.

Dwie podstawowe zasady, które powinny regulować aktywność koordynatora sieci w zakresie wyboru formy pracy podczas spotkań oraz ich ewentualnego prowadzenia, są następujące:

1. Dopasowanie formy i tematu pracy do długofalowych celów działania sieci – wybór określonej formy pracy (np. lekcja pokazowa, dyskusja, doradztwo grupowe) powinien wynikać przede wszystkim ze sposobu, w jaki określono długofalowe cele działania sieci. Innymi słowy, po ustaleniu z uczestnikami celów działania sieci na dany rok, koordynator może przełożyć je na szczegółowe cele dla poszczególnych spotkań i aktywności na platformie internetowej.

Dla przykładu: jeżeli uzgodnionym celem sieci jest opracowanie i przetestowanie

nowych metod wspierania kreatywności uczniów, jedno ze spotkań może być poświęcone na szkolenie z zakresu technik kreatywnych.

Warto jednak pomyśleć również o zajęciach, podczas których uczestnicy wykorzystają zdobytą wiedzę do stworzenia własnych pomysłów na takie metody, a także o spotkaniu poświęconym podsumowaniu wniosków z ich próbnego wykorzystania. Dzięki temu plan pracy sieci będzie logicznie powiązaną, prowadzącą do uzgodnionych celów, całością.

2. Koncentracja na aktywności uczestników i wymianie doświadczeń między nimi – koordynator to osoba, której zadaniem jest animowanie pracy sieci. Nie oczekuje się od niego natomiast występowania w roli eksperta i prowadzenia szkoleń, wykładów czy doradztwa na rzecz uczestników.

Jego zadania skupiają się raczej na stwarzaniu warunków do wymiany opinii i doświadczeń, moderowaniu dyskusji, inspirowaniu do tworzenia własnych rozwiązań, niż na dzieleniu się własną wiedzą z pozycji autorytetu. Koordynator może oczywiście – jak każdy uczestnik – podzielić się własnymi pomysłami czy spo-

- ▶ strzeżeniami, powinien jednak zachować w tym znaczne umiarkowanie.

Ze względu na powyższe założenia zaleca się, by koordynator podejmował się osobistego przygotowania i prowadzenia tych spotkań (lub fragmentów spotkań), które koncentrują się na wymianie doświadczeń między uczestnikami. Natomiast gdy realizacja celów sieci wymaga pozyskania zewnętrznej wiedzy, koordynator może ustąpić miejsca ekspertowi specjalizującemu się w danej problematyce.

Odpowiedzialność koordynatora za przebieg spotkania będzie różna w zależności od tego, czy podejmuje się prowadzić je samodzielnie, czy też korzysta z pomocy zewnętrznego eksperta. W tym ostatnim przypadku przebiegiem spotkania kieruje oczywiście zaproszony prowadzący. Do zadań koordynatora należą jednak:

- ustalenie celów szczegółowych i oczekiwań wobec zewnętrznego eksperta,
- zaproponowanie uczestnikom sieci wyboru eksperta i zaproszenie go,
- uzgodnienie szczegółów logistycznych,
- przekazanie ekspertowi niezbędnych informacji o potrzebach i oczekiwaniach wobec spotkania,
- dokonanie ewaluacji i weryfikacja jakości pracy eksperta.

Jeżeli natomiast koordynator zdecyduje się prowadzić spotkanie samodzielnie, jego praca będzie obejmowała:

- dookreślenie szczegółowych celów i programu spotkania,
- przygotowanie niezbędnych materiałów (np. arkusze obserwacyjne do ćwiczenia, schemat do opisywania zgłaszanych pomysłów),
- prowadzenie spotkania w sposób uwzględniający dynamikę pracy grupy,
- świadome zarządzanie czasem spotkania (respektowanie godzin rozpoczęcia i zakończenia pracy, dbałość o optymalne wykorzystanie czasu, przeniesienie części aktywności na platformę internetową),
- wspieranie i monitorowanie działań stanowiących kontynuację spotkania (np. próbne wykorzystanie nowo poznanej metody, wspieranie i moderowanie dyskusji rozpoczętej w trakcie spotkania i kontynuowanej na platformie internetowej),
- dokonanie ewaluacji – zaproszenie uczestników do oceny jakości spotkania.

Jak wspomniano, częścią zadań koordynatora jest również animowanie pracy na platformie internetowej: zamieszczanie odpowiednich do tematu materiałów samokształceniowych, moderowanie dyskusji uczestników na forum i tak dalej. Podobnie jak w przypadku spotkań bezpośrednich,

najważniejszą rolę pełni nie tyle aktywność samego koordynatora (np. jak najczęstsze wypowiedzi na forum czy znajdowanie jak największej liczby użytecznych źródeł), ale stopień, w jakim mobilizuje on aktywność uczestników. Bardziej istotne od tworzenia treści będzie więc sformułowanie problemu prowokującego do dyskusji; zamieszczenie materiału, który zainspiruje do dalszych poszukiwań, zaproszenie kilku osób do skomentowania jakiegoś zagadnienia czy dbanie o to, by poszczególne wypowiedzi trzymały się tematu i nie łamały reguł merytorycznej dyskusji.

Granice roli koordynatora

Dobre zrozumienie roli koordynatora powinno wynikać przede wszystkim z wiedzy o opisanych powyżej zadaniach i obowiązkach. Wartościowym uzupełnieniem może być jednak porównanie jej z innymi rolami, jakie można podejmować we wspieraniu rozwoju osób dorosłych. Perspektywa ta wydaje się pomocna w rozpoznawaniu sytuacji, w których – ze względu na wcześniej wypracowane nawyki, osobowościowe preferencje albo presję ze strony otoczenia – koordynator ryzykuje wykroczeniem poza własną rolę.

Przekraczanie granic roli nie musi się wiązać z nadużyciami natury etycznej czy ▶

▶ zaniechaniem własnych obowiązków. Wynikające z niego negatywne konsekwencje dotyczą raczej tego, jak zachowania koordynatora wpływają na postawy i zachowania uczestników – w szczególności zaś na ich zaangażowanie i aktywność. Koordynator zachowujący się jak wszytkowiedzący ekspert,

dysponujący odpowiedzią na każde pytanie, będzie blokował samodzielną aktywność uczestników i prowokował ich albo do bezkrytycznego posłuszeństwa, albo przeciwnie – do buntu i rywalizacji o autorytet. Natomiast konsekwentne utrzymywanie się w roli osoby, której zadanie polega przede wszystkim

na tworzeniu optymalnych warunków do wzajemnego uczenia się i wspólnego rozwiązywania problemów, może niekiedy być trudniejsze niż podzielenie się własną opinią, ale to właśnie taka postawa wspiera partnerskie relacje i współodpowiedzialność uczestników za efekty pracy sieci.

Porównanie roli koordynatora sieci z innymi rolami zawodowymi

Poniższe zestawienie zawiera typowe elementy roli koordynatora sieci wsparcia i samokształcenia skonstruowane z tym, co może niekiedy wydawać się pociągające, ale długofalowo utrudnia budowanie relacji z uczestnikami.

Rola koordynatora obejmuje:	Koordynator nie jest:
wspieranie aktywności i dzielenia się wiedzą przez uczestników – zadawanie pytań, inspirowanie do refleksji, stwarzanie przestrzeni do wymiany doświadczeń i wspólnego wypracowania rozwiązań	nieomylnym ekspertem który zna odpowiedź na każde pytanie uczestników, potrafi rozwiązać każdy poruszony przez nich problem, zabiera głos w pierwszej kolejności albo traktuje propozycje niezgodne z własną opinią jako zaproszenie do sporu
proponowanie inicjatyw, tematów spotkań i sposobów pracy, które uznaje za wartościowe w kontekście zdiagnozowanych potrzeb – uzgadnianie celów i programu pracy, rozstrzygnięcie pomiędzy różnymi interesującymi uczestników drogami	jasnowidzem najlepiej znającym cudze potrzeby i oczekiwania, narzucającym innym własne zrozumienie ich sytuacji, działań rozwojowych czy celów niezbędnych do ich osiągnięcia
zapewnianie bezpiecznej atmosfery do pracy, troskę o komfort uczestników, proponowanie działań, które nie są nadmiernie zagrażające lub wykraczające poza ich możliwości, interweniowanie w sytuacjach naruszenia praw innych	opiekunem uczestników – jedyną w grupie osobą, która przyjmuje na siebie odpowiedzialność za emocje i negatywne doświadczenia uczestników, a także ich konflikty czy opór związany z angażowaniem się w trudne zadania
motywowanie uczestników do pracy w sieci, pokazywanie korzyści związanych z aktywnym uczestnictwem, prowokowanie dyskusji i stwarzanie możliwości do dostrzegania własnych postępów	misjonarzem, którego zadaniem jest nawrócenie uczestników sieci na określone podejście czy metodę pracy, przekonanie innych za wszelką cenę o słuszności własnych poglądów

monitorowanie postępów pracy sieci, przypominanie uczestnikom o wzajemnych zobowiązaniach i upływających terminach; zwracanie uwagi uczestników na zależność pomiędzy ich aktywnością a jakością efektów pracy sieci	przełożonym uczestników, który traktuje powierzony mu personel jak zasoby potrzebne do realizacji ogólnie ustalonego celu i który może wydawać polecenia służbowe oraz nagradzać lub karać za sposób, w jaki zostały one wykonane
otwartość na propozycje i sugestie ze strony uczestników – gotowość do modyfikowania programu w taki sposób, by uwzględniać zmieniające się potrzeby, oczekiwania i preferencje, co pozwala na współkształtowanie programu przez uczestników	podwładnym uczestników zobowiązanym do wykonywania ich poleceń i uwzględniania wszystkich zgłoszonych uwag, zwłaszcza jeśli nie wspierają one uzgodnionych z uczestnikami celów działania sieci oraz wykraczają poza jej tematykę czy formę pracy
wspieranie otwartości w dzieleniu się własnymi problemami i wątpliwościami, zadawanie pytań i inspirowanie dyskusji dotyczącej praktyki zawodowej uczestników, zapewnianie przestrzeni na wypowiedź dla możliwie największej grupy uczestników	indywidualnym doradcą, którego praca polega na rozwiązywaniu problemów szkół lub uczestników, udzielaniu porad i odpowiedzi na indywidualne pytania członków zespołu. Terapeutą, który otrzymał od uczestników prawo do zadawania osobistych pytań, zgłębiania ich nastawienia, konfrontowania z trudnymi tematami
organizowanie pracy sieci – przekazywanie potrzebnych uczestnikom informacji z odpowiednim wyprzedzeniem, dostosowanie harmonogramu pracy sieci do ważnych wydarzeń w kalendarzu szkół, zapewnianie dogodnych warunków do pracy w ramach możliwości lokalowych i budżetowych	indywidualnym asystentem każdego z uczestników, do którego obowiązków należy zapewnienie zgodności pracy sieci z innymi sprawami osobistymi i zawodowymi, skracanie i przesuwanie spotkań odpowiednio do zgłaszanych potrzeb, organizacja dojazdów itp.

Maciej Kocurek
Iwona Sołtyśńska
Maciej Świeży
Irmina Wachna-Sosin



Maciej Kocurek

Absolwent studiów podyplomowych Zarządzanie Zasobami Ludzkimi w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie. Ukończył także Szkołę Trenerów Wszechnicy UJ, szkołę trenerów „Trainers Training” Erickson College International oraz akredytowany przez Międzynarodową Federację Coachów (ICF) program „The Art and Science of Coaching”.

Trener, konsultant.

Jako prezes Zarządu nadzoruje całość działań prowadzonych we Wszechnicy UJ, odpowiada za realizacją strategii firmy oraz kwestie finansowe.

Specjalizuje się we współpracy z organizacjami, prowadzi diagnozę potrzeb rozwojowych i opracowuje dopasowane do niej programy szkoleniowo-doradcze w zakresie zarządzania personelem (ocena, motywowanie i wspieranie rozwoju pracowników, rozwój menedżerów).

Kierował wieloma projektami doradczo-szkoleniowymi realizowanymi przez Wszechnicę UJ.

Iwona Sołtysińska



Absolwentka psychologii UJ, certyfikowany trener zarządzania (MatriK i Edexcel International). Jako coach posiada certyfikaty ICC i ECPC.

Kieruje zespołem ds. Badań i Rozwoju we Wszechnicy UJ, nadzoruje przygotowanie badań i ekspertyz, realizację projektów innowacyjnych oraz prace nad rozwojem oferty. Odpowiada za tworzenie i kierownictwo merytoryczne kompleksowych projektów szkoleniowo-doradczych dla klientów organizacyjnych.

Współtworzy standardy kształcenia dla profesjonalistów zajmujących się edukacją i rozwojem osób dorosłych. Prowadzi indywidualny i zespołowy coaching oraz facylitację procesów zespołowego rozwiązywania problemów.

Specjalizuje się w szkoleniach z zakresu coachingu menedżerskiego, treningach kreatywności i metodyki pracy grup synektycznych oraz doskonaleniu kompetencji menedżerskich.

Pełni funkcję kierownika merytorycznego Szkoły Trenerów Wszechnicy UJ; jej doświadczenie w prowadzeniu kursów trenerskich obejmuje m.in. zaawansowane zagadnienia związane z rozwojem kompetencji interpersonalnych, kierowaniem dynamiką grupy i stosowaniem zaawansowanych metod szkoleniowych, a także autorski program „Psychologia dla trenerów”.



Maciej Świeży

Z wykształcenia psycholog, obronił na UJ doktorat poświęcony uczeniu się złożonych umiejętności i przewidywaniu skuteczności działania. Jest certyfikowanym coachem (ACC, ECPC) oraz konsultantem uprawnionym do stosowania narzędzi Advisio. Ukończył kompleksowe kursy trenerskie, (m.in. Wszechnicy UJ i Erickson College International), a także zaawansowany kurs analizy dynamiki grupowej OPUS. Ma doświadczenie w prowadzeniu i tłumaczeniu szkoleń w języku angielskim.

Redaktor naczelny czasopisma „Know How”. W pracy szkoleniowej specjalizuje się w metodologii wspierania rozwoju osób dorosłych (kursy trenerskie i coachingowe) oraz rozwoju kompetencji osobistych z wykorzystaniem zaawansowanych metod szkoleniowych.

Pracuje w Polsce i za granicą jako trener programu „The Art and Science of Coaching”; jest mentorem w procesie certyfikacji kompetencji coachingowych. W szkoleniach trenerskich specjalizuje się w zagadnieniach dotyczących psychologii uczenia się dorosłych, projektowania szkoleń oraz dynamiki grupy. Prowadzi indywidualny i zespołowy coaching dla kadry menedżerskiej.



Irmina Wachna-Sosin

Ukończyła studia magisterskie z zakresu zarządzania i marketingu na UJ, a także „Curriculum and Teaching” na Uniwersytecie w Bowling Green w USA. Absolwentka Podyplomowego Studium Ewaluacji Programów Społecznych na UW, Szkoły Trenerów Wszechnicy UJ oraz programu „The Art and Science of Coaching”.

Ewaluatorka, coach.

Odpowiada za rozwój i promocję oferty Wszechnicy UJ, zarządza wewnętrznymi procesami operacyjnymi. Zarządza zespołem konsultantów ds. rozwoju profesjonalistów, odpowiedzialnym m.in. za organizację kursów trenerskich i coachingowych.

Uczestniczy w kompleksowych projektach szkoleniowo-doradczych jako ekspert i konsultant. Ma doświadczenie w ewaluacji działań rozwojowych i pracach eksperckich dotyczących zarządzania personelem oraz standardów kompetencyjnych i jakościowych na rynku szkoleniowo-doradczym. Prowadzi coaching dla menedżerów i przedsiębiorców.

Drogowskazy prawne

Weszły w życie

18 lipca

Pomoc finansowa uczniom na zakup podręczników tzw. „Wyprawka szkolna”

23 sierpnia

Kształcenie, wychowanie i opieka dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w szkołach specjalnych i szkołach ogólnodostępnych

1 września

Dotacja dla gmin na dofinansowanie zadań w zakresie wychowania przedszkolnego

Dotacja przedszkolna – najważniejsze informacje (MEN)

Przedszkole za złotówkę

Zmiany w nadzorze pedagogicznym

Ocenianie, klasyfikowanie, egzaminowanie w szkołach publicznych

7 września

Zasiłek losowy na cele edukacyjne



Projekty

z 22 sierpnia

Zmiany w SIO

Zmiany w Karcie nauczyciela

Edukacja seksualna

z 23 sierpnia

Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci

z 28 sierpnia

Rekrutacja do szkół i przedszkoli

Ustawa „sześciolatkowa”

Inne

Zasady wsparcia oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych ze środków unijnych

Nowe informatory maturalne

Dofinansowanie zakupu i/lub wydruku podręczników dla uczniów niewidomych w ramach Narodowego Programu Stypendialnego, w tym wyprawka szkolna

Dokument strategiczny w sprawie uczenia się przez całe życie

Polityka oświatowa w roku szkolnym 2013/2014

Co nowego w edukacji w roku szkolnym 2013/2014

Kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2013/2014

Sposoby realizacji podstawowych kierunków polityki oświatowej – oferta ORE

Zespół redakcyjny

Agnieszka Pietryka (redaktor prowadząca), Katarzyna Gańko (sekretarz redakcji), Agnieszka Brodowska, Dorota Czerwonka, Bogusława Kalinowska, Teresa Kaniowska, Katarzyna Koletyńska, Grażyna Kurowska, Dorota Macander, Monika Misztal, Agnieszka Romerowicz, Olena Styslavska, Anna Szczęsna-Durys, Tadeusz Trzaskowski, Marina Warsimaszwili, Lilianna Zaremba

Autorzy

Anna Borkowska, Anna Izabela Brzezińska, Jakub Jerzy Czarkowski, Marzenna Czarnocka, Tomasz Derecki, Danuta Gajewska, Anna Harton, Tomasz Juńczyk, Maciej Kocurek, Jarosław Kordziński, Jolanta Lenkiewicz-Broda, Ewa Nosowicz, Andrzej Pery, Grażyna Skirmuntt, Iwona Sołtysińska, Grzegorz Szymanowski, Maciej Świeży, Irmina Wachna-Sosin, Sławomir Leszek Żurek

Zdjęcia i materiały multimedialne wykorzystane w numerze 3/2013 TRENDÓW pochodzą:

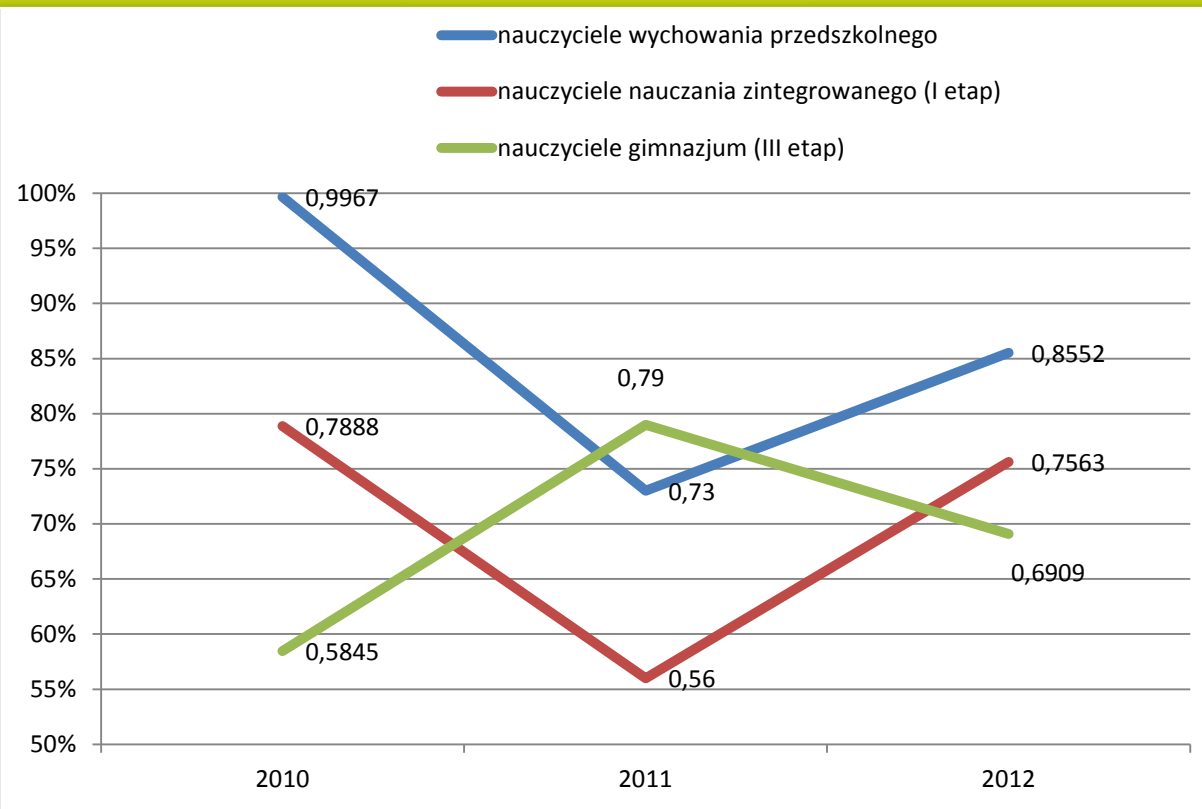
- a) ze zbiorów: Jolanty Lenkiewicz Brody (s. 65–73) i Ośrodka Rozwoju Edukacji (s. 100). Zdjęcia Autorów wykorzystane przy biogramach (s. 5, 18, 27, 34, 44, 46, 50, 55, 62, 74, 87, 92, 106, 118) pochodzą z ich prywatnych zbiorów;
- b) ze źródeł internetowych: Students and teacher in a study group collaborating © Cathy Yeulet / Photogenica (s. 1), Pile of books and apple against blue sky © Sandra Cunningham / Fotolia.com (s. 3), Laptop computer as a Book © George Tsartsianidis / Photogenica (s. 19), E-book reader with stack of printed books isolated on white © Andriy Kravchenko / Photogenica (s. 20), Modern television streaming © alphaspirt / Fotolia.com (s. 21), Teen girl with lot of books, isolated on white © yuriyzhuravov / Fotolia.com (s. 23), Female student looking up © Edyta Pawlowska / Fotolia.com (s. 59).

Miesiąc \ Klasa	II		III	
	Liczba godzin w tygodniu	Liczba godzin w miesiącu (przybliżona)	Liczba godzin w tygodniu	Liczba godzin w miesiącu (przybliżona)
IX	2	8	2	8
X	2	8	2	8
XI	2	6	2	6
XII	2	4	2	4
I	2	8	2	8
II	3	6	2	6
III	3	12	2	8
IV	3	9	2	2
V	3	9		
VI	3	10		
Razem	Średnio 2,5 godz.	70 godz.	Średnio 2 godz.	50 godz.

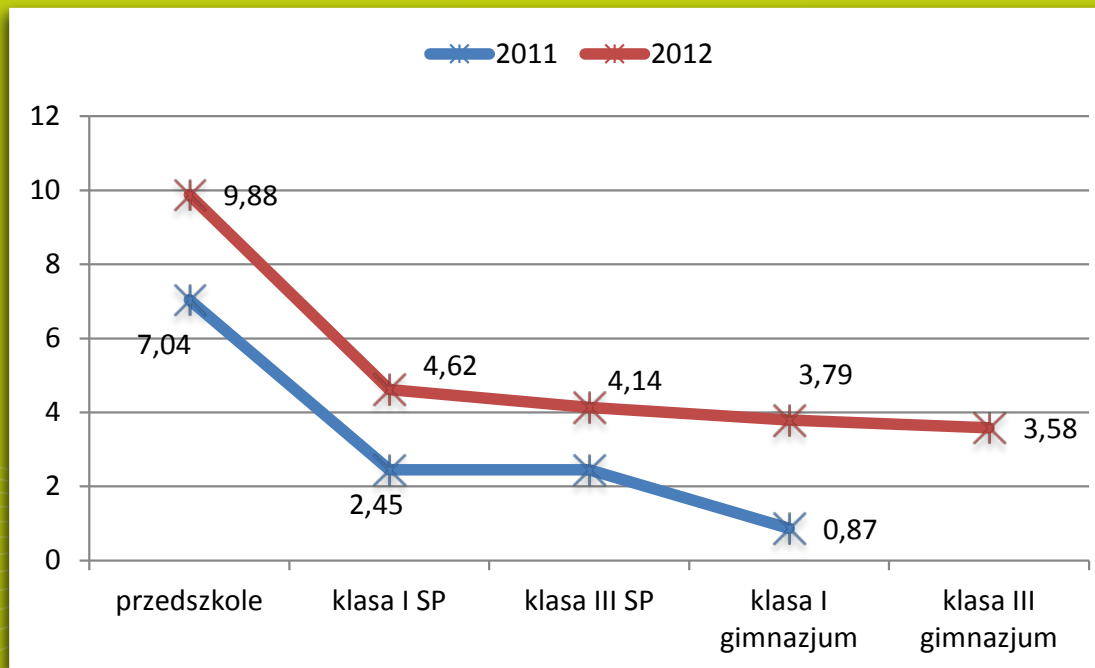
Tabela 1. Proponowane układy godzin w tygodniu w liceach (uwzględniające ferie w lutym i w kwietniu)

Epoka Tematy zajęć	Starożytność	Średniowiecze	Nowożytność	XIX w.	XX w.	Nauczyciel
1. <i>Europa i świat</i>	A1	B1	C1	D1	E1	historia, WOS, nawet geografia
2. <i>Język, komunikacja i media</i>	A2	B2	C2	D2	E2	język polski, historia, WOS, filozofia
3. <i>Kobieta i mężczyzna, rodzina</i>	A3	B3	C3	D3	E3	WOS, historia
4. <i>Nauka</i>	A4	B4	C4	D4	E4	filozofia, historia
5. <i>Swojskość i obcość</i>	A5	B5	C5	D5	E5	WOS
6. <i>Gospodarka</i>	A6	B6	C6	D6	E6	przedsiębiorczość, historia, WOS, geografia
7. <i>Rządzący i rządzeni</i>	A7	B7	C7	D7	E7	WOS, historia
8. <i>Wojna i wojskowość</i>	A8	B8	C8	D8	E8	historia, w klasach wojskowych może być oficer opiekun
9. <i>Ojczysty Panteon i ojczyste spory – wątek obowiązkowy</i>	A9	B9	C9	D9	E9	historia
Nauczyciel	historia, WOS	historia, WOS	historia, WOS	historia, WOS	WOS, historia	

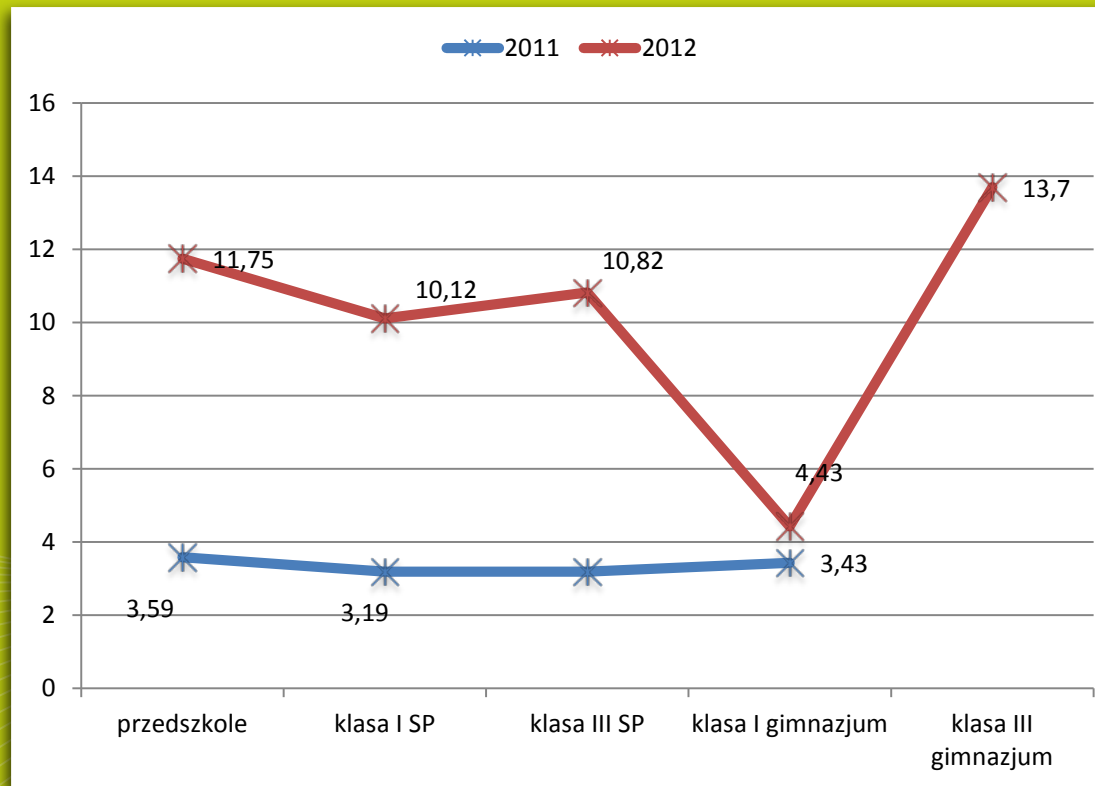
Tabela 2. Kompetencje przedmiotowe



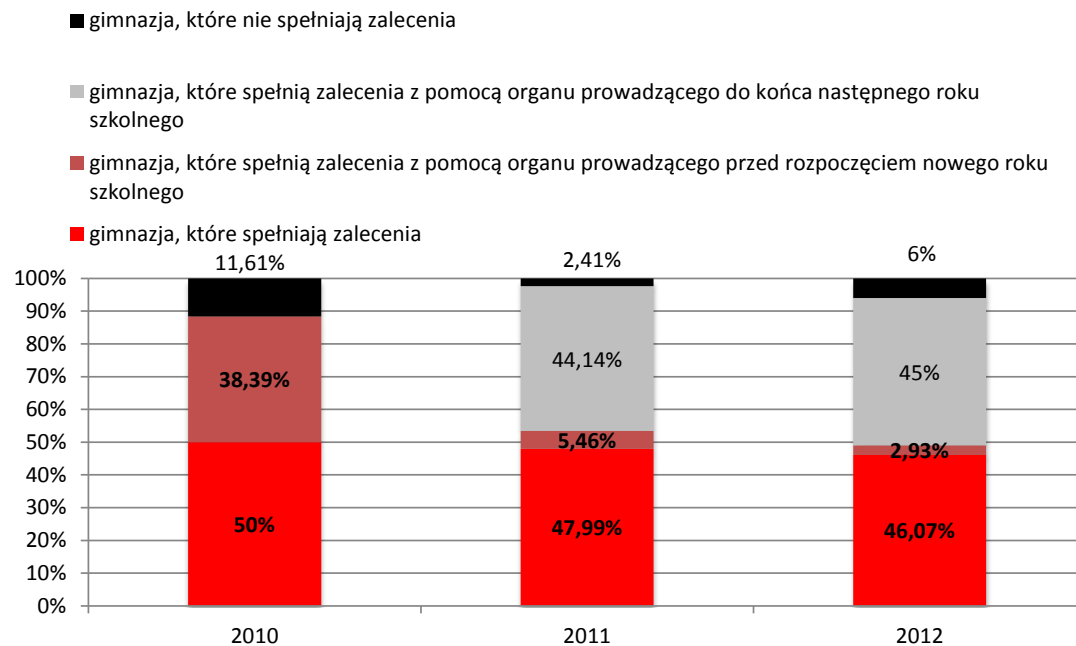
Rysunek 1. Znajomość podstawy wyższego niż własny etapu edukacyjnego deklarowana przez nauczycieli poszczególnych typów szkół w czasie badań 2010–2012



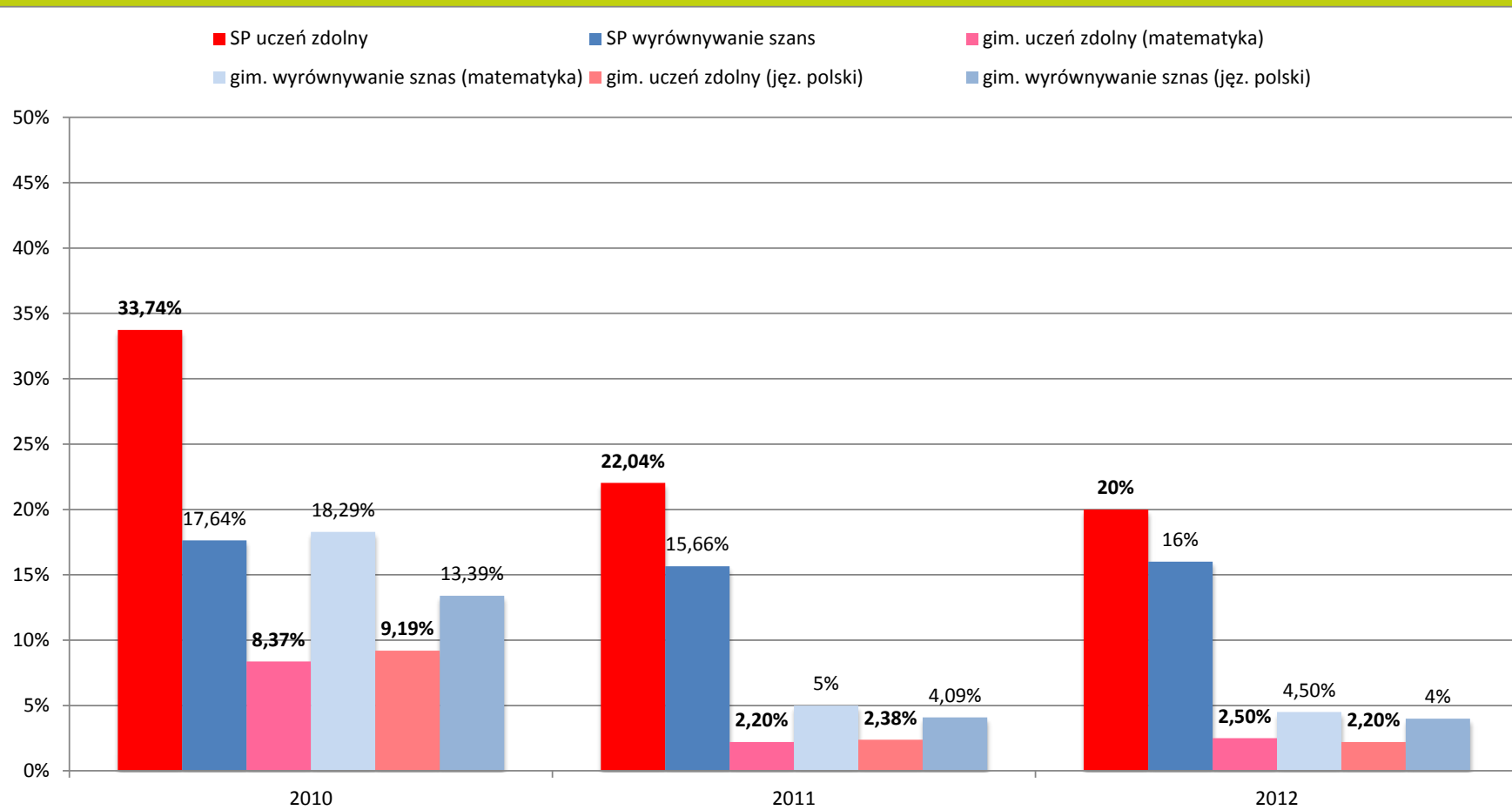
Rysunek 2. Porównanie informacji uzyskanych w czasie badań w latach 2011 i 2012 o skali stałych (indywidualnych i osobistych) kontaktów z rodzicami utrzymywanych z inicjatyw rodziców



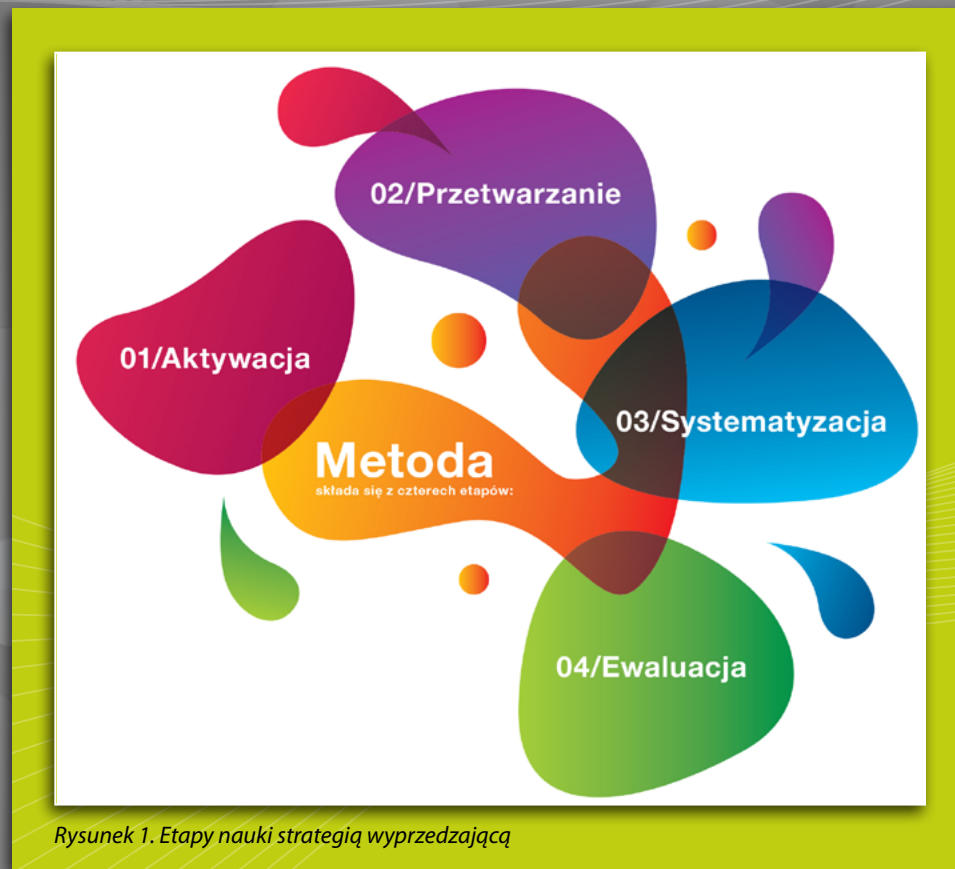
Rysunek 3. Porównanie informacji uzyskanych w czasie badań w latach 2011 i 2012 o skali doraźnych (indywidualnych i osobistych) kontaktów z rodzicami utrzymywanymi z inicjatywy rodziców



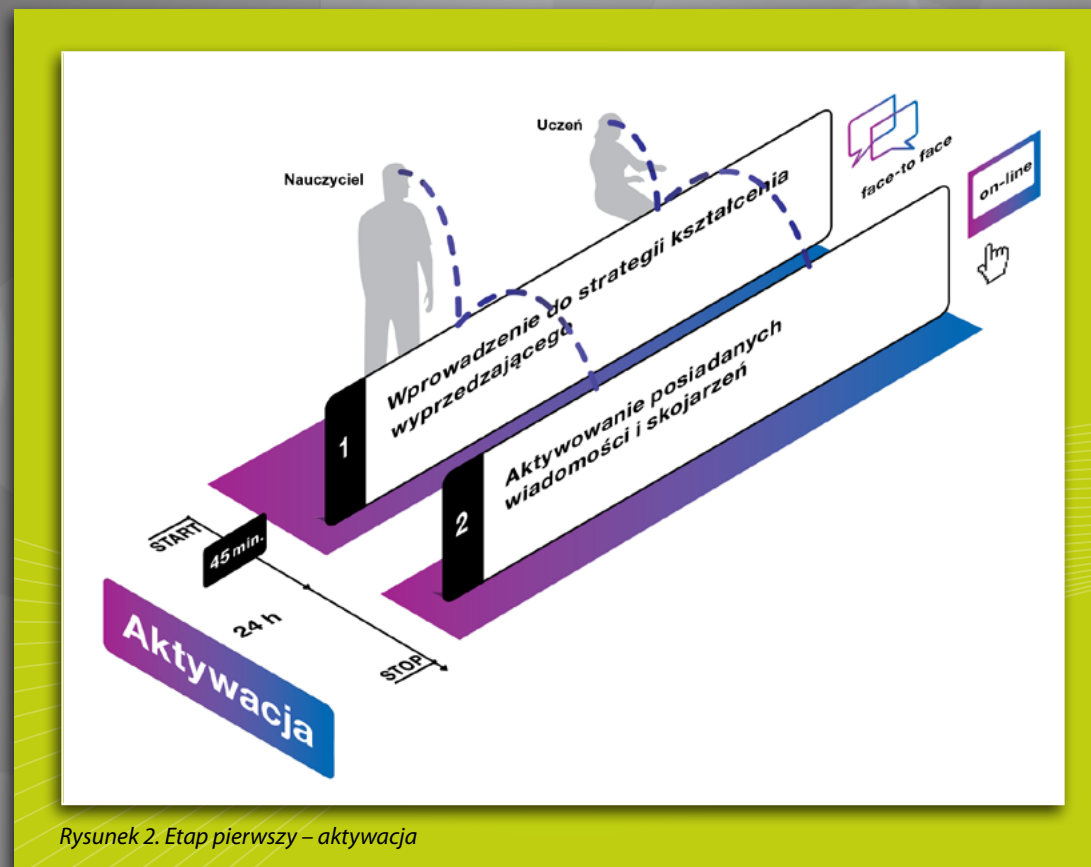
Rysunek 4. Informacje dotyczące stopnia spełnienia zalecenia o obowiązku zapewnienia uczniom gimnazjum komputera z dostępem do internetu podczas zajęć informatycznych



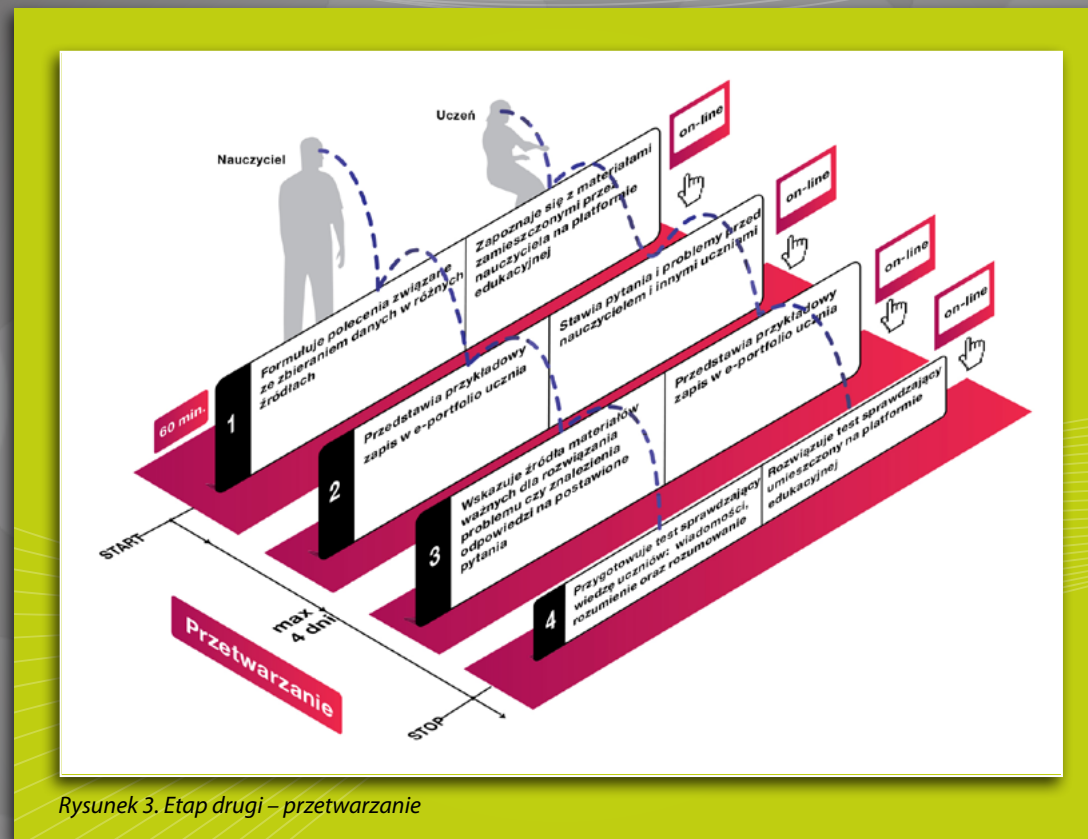
Rysunek 5. Zajęcia organizowane dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole podstawowej i gimnazjum



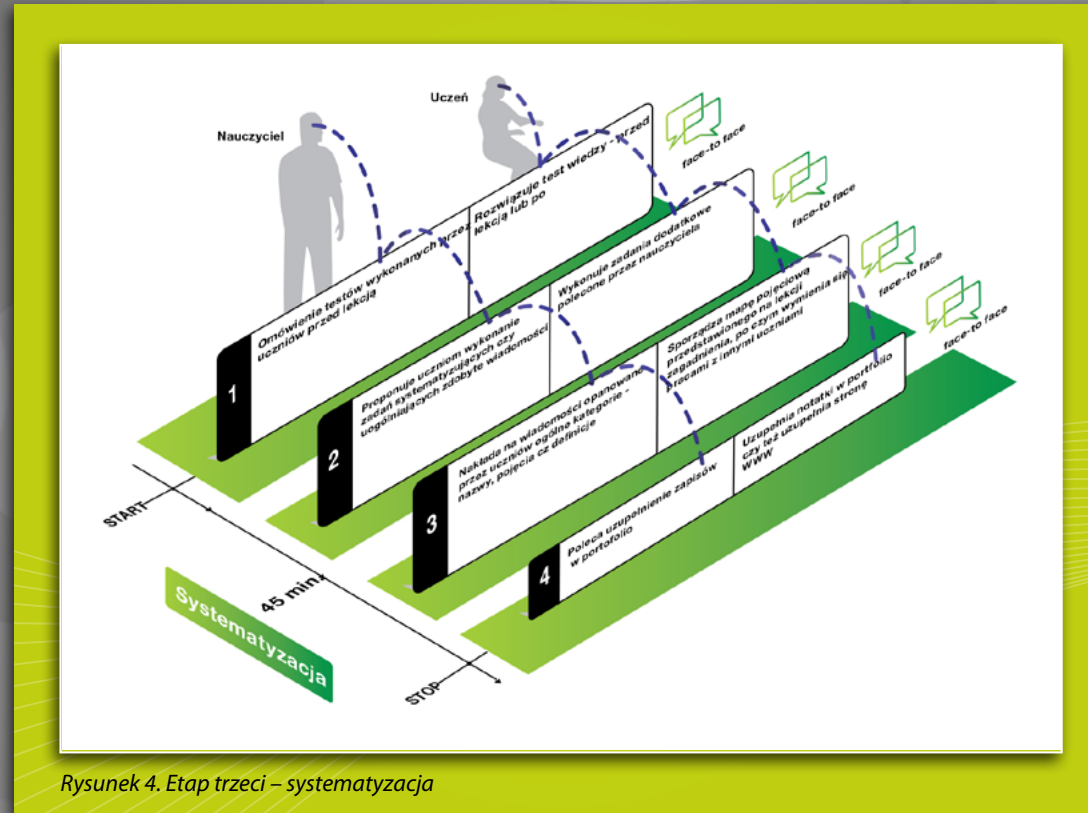
Rysunek 1. Etapy nauki strategii wyprzedzającą



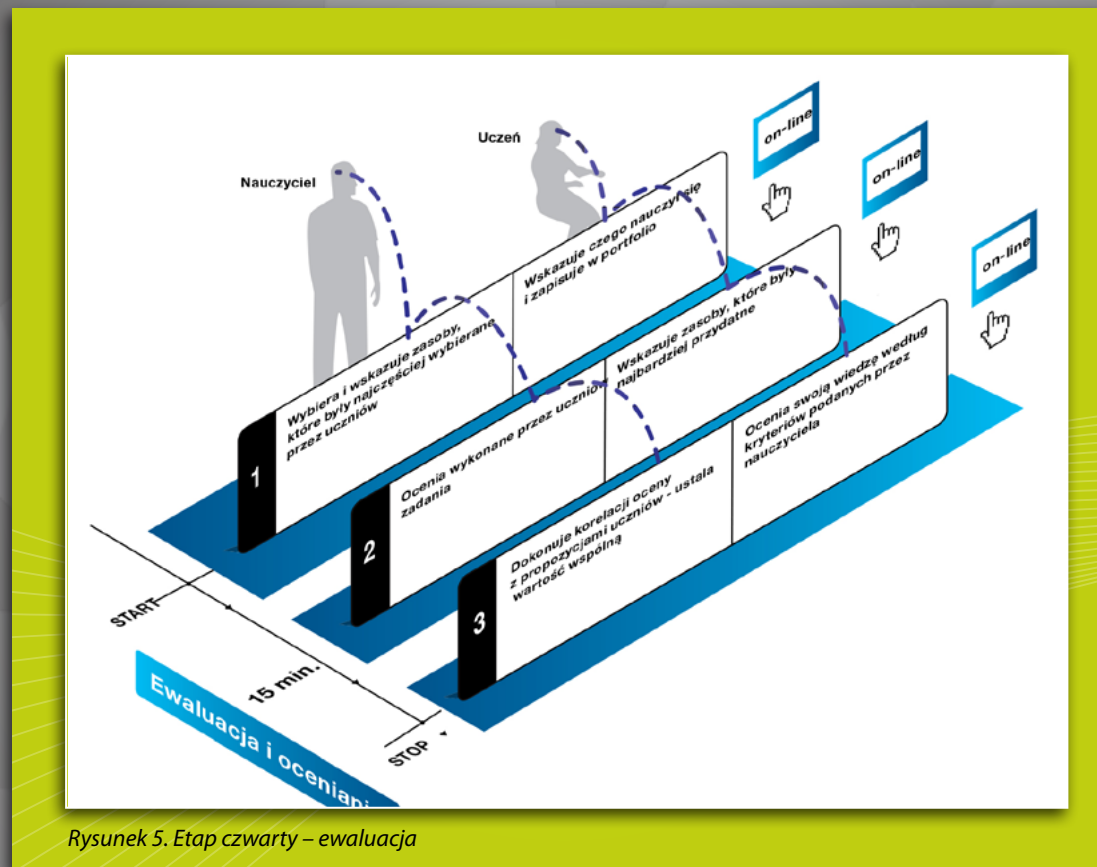
Rysunek 2. Etap pierwszy – aktywacja



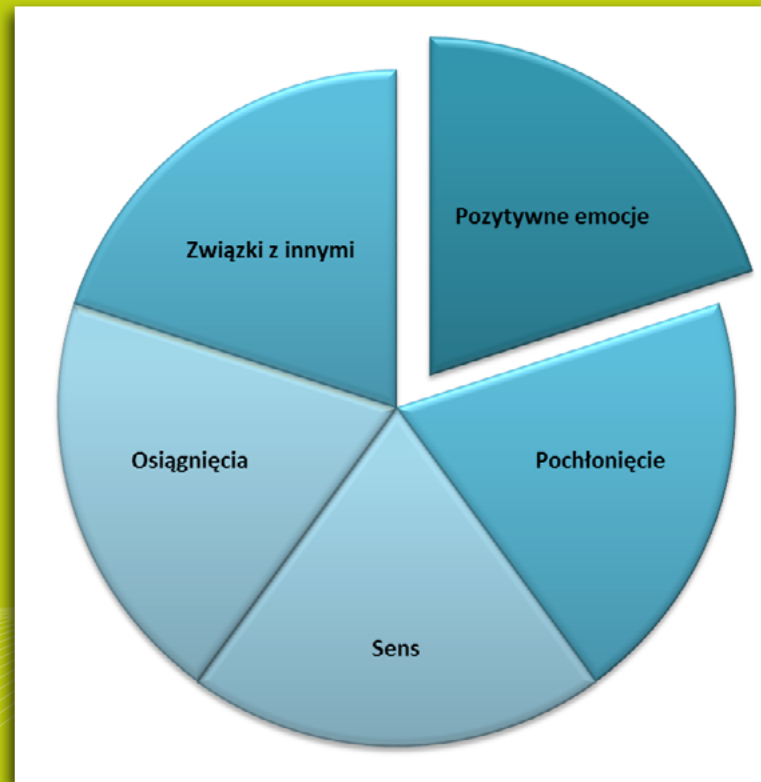
Rysunek 3. Etap drugi – przetwarzanie



Rysunek 4. Etap trzeci – systematyzacja



Rysunek 5. Etap czwarty – ewaluacja



Rysunek 1. Elementy składowe dobrostanu

Portugalia	<p>Główne przyczyny ESL w Portugalii to niski status ekonomiczny i poziom wykształcenia rodzin, mały odsetek dzieci trzylatków i czterolatków korzystających z nauczania przedszkolnego, wysoki odsetek uczniów powtarzających klasę, dostępność do prac niewymagających kwalifikacji zawodowych. Zwiększony odsetek uczniów porzucających naukę obserwuje się w grupach etnicznych. Następuje również zauważalna tendencja do przenoszenia się ESL z rejonów dużych miast na tereny typowo rolnicze. Inne czynniki to: brak koordynacji pomiędzy działaniami poszczególnych instytucji zajmujących się ESL, brak systemu zbierania danych i monitorowania zjawiska.</p>
Hiszpania	<p>Główne czynniki powodujące wzrost ESL, poza czynnikami ekonomicznymi opisanymi powyżej, to: powszechna tendencja do pozostawiania słabszych uczniów na drugi rok w tej samej klasie, brak mechanizmów umożliwiających kontynuowanie nauki po zakończeniu obowiązku szkolnego dla uczniów, którzy nie uzyskali pozytywnych wyników egzaminów zewnętrznych, brak wsparcia ze strony szkoły, niski poziom szkolnictwa zawodowego, czynniki ekonomiczne.</p> <p>Czynnikiem ryzyka jest także system funkcjonowania szkół i zarządzania nimi. W ogromnej liczbie szkół obserwuje się negatywne relacje w gronie pedagogicznym, brak motywacji wśród nauczycieli, stosowanie przestarzałych metod nauczania nieuwzględniających aktywnych form pracy z uczniem, sprawiających, że nauka jest nieatrakcyjna dla uczniów, brak wsparcia dla uczniów ze strony szkoły, brak poradnictwa i doradztwa.</p> <p>Hiszpańska polityka oświatowa promuje system pozostawiania uczniów mających problemy z nauką na drugi rok w tej samej klasie, zamiast zapewnić im wsparcie edukacyjne i pomoc psychologiczno-pedagogiczną, aby uniknąć konieczności powtarzania roku. Jest to zjawisko powszechne w szkołach hiszpańskich, podczas gdy wyniki analiz wskazują, że jest jednocześnie jeden z czynników zwiększających ryzyko porzucania edukacji przez uczniów.</p>
Austria	<p>W grupie ryzyka ESL znajdują się głównie uczniowie z rodzin imigrantów, często ze słabą znajomością języka niemieckiego, dzieci pochodzące z rodzin o niskim statusie społecznym i ekonomicznym oraz dzieci, których rodzice nie posiadają wykształcenia wyższego niż podstawowe. Do wzrostu skali zjawiska porzucania nauki przyczyniają się także: wczesna selekcja uczniów w systemie edukacji (kariera edukacyjna ustalana jest dla uczniów w wieku 10 lat), słaba jakość zarządzania szkołami, niewystarczająca dostępność kursów językowych dla dzieci imigrantów, zbyt małe wsparcie dla uczniów osiągających niskie wyniki edukacyjne.</p>
Bułgaria	<p>Największy odsetek uczniów porzucających naukę notowany jest wśród uczniów szkół gimnazjalnych. Około 25% uczniów wypadających z systemu edukacji to dzieci pochodzące z biednych rodzin często zmieniających miejsce zamieszkania w poszukiwaniu zatrudnienia. Wysoki odsetek uczniów zagrożonych ESL to także dzieci pochodzące z innych grup etnicznych, głównie ze społeczności romskiej. W tej populacji obserwuje się ośmiokrotnie wyższą liczbę uczniów porzucających naukę niż wśród społeczności bułgarskiej.</p>

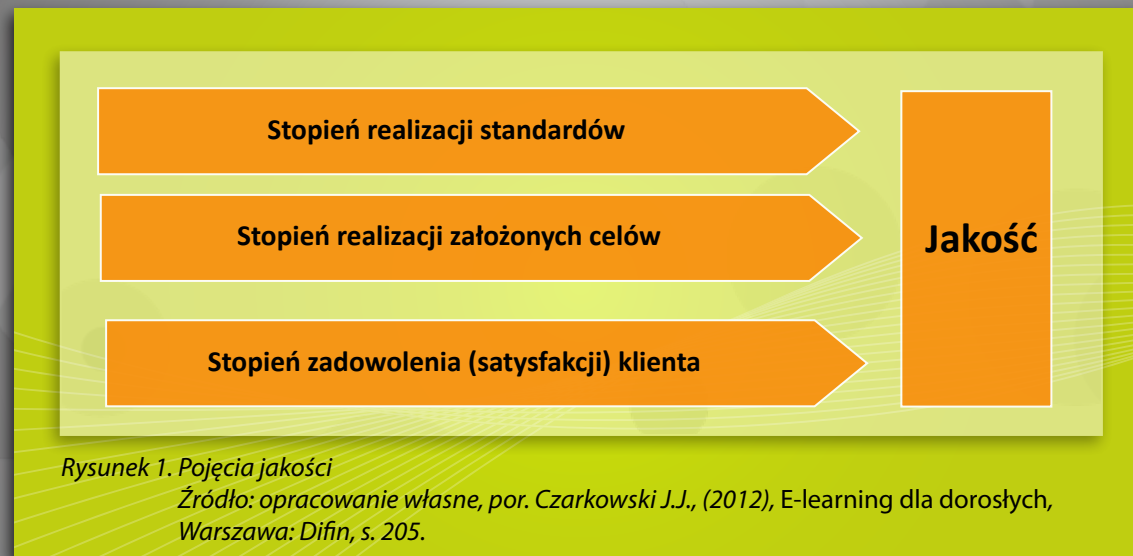
Tabela 1. Zróżnicowanie przyczyn ESL w różnych krajach Unii Europejskiej

Źródło: dane pochodzące z prezentacji ww. krajów podczas spotkań Grupy Roboczej na temat ESL powołanej przy Komisji Europejskiej

Poziom	Odniesienie ogólne	Nauczanie TIC
Satysfakcji	Czy uczniowie w procesie nauczania doświadczają pozytywnych emocji? Czy lubią się uczyć?	Czy lekcje są dostosowane do poziomu i możliwości uczniów? Czy lekcje są dla nich interesujące?
Nauki	W jakim stopniu wiedza jest przydatna do dalszej nauki? Czy uczeń ma możliwość wykorzystania nabytej wiedzy w codziennej praktyce (również w edukacji)?	Czy wiedza przydatna jest w nauce innych przedmiotów (realizacji różnych celów edukacyjnych)? Czy wiedza przydatna jest w realizacji aspiracji życiowych)?
Zachowań	Czy zaobserwowano przyrost wiedzy i umiejętności? Czy zmieniły się postawy ucznia?	Czego uczeń nauczył się? Jakie umiejętności opanował w zakresie posługiwania się TIC?
Rezultatów	Czy uczniowie wykorzystują to, czego się nauczyli? Czy przybliżono realizację ogólnych celów? Jaki jest indeks edukacyjnej wartości dodanej?	Czy uczniowie wykorzystują TIC? Jeśli tak, to podczas jakich działań (edukacja, rozrywka itp.)? Czy przybliżono realizację celów przedmiotu?

Tabela 1. Model Kirkpatricka w odniesieniu do edukacji szkolnej i edukacji w zakresie TIC

Źródło: opracowanie własne



Rysunek 1. Pojęcia jakości

Źródło: opracowanie własne, por. Czarkowski J.J., (2012), E-learning dla dorosłych, Warszawa: Difin, s. 205.

Opinia w sprawie:	Podstawa prawna wydania opinii
wcześniejszego przyjęcia dziecka do szkoły podstawowej	art. 16 ust. 2 <i>Ustawy o systemie oświaty</i>
odroczenia rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego	art. 16 ust. 4 <i>Ustawy o systemie oświaty</i>
spełniania obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3 ustawy o systemie oświaty (obowiązek rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego) – tzw. „nauczanie domowe”, poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej lub inną formą wychowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą	art. 16. ust. 10 pkt 2a <i>Ustawy o systemie oświaty</i>
zwolnienia ucznia z nauki drugiego języka obcego	art. 22 ust. 2 pkt 4 <i>Ustawy o systemie oświaty</i> ; § 10. ust. 1 <i>Rozporządzenia w sprawie klasyfikowania i promowania</i>
objęcia ucznia nauką w klasie terapeutycznej	art. 22 ust. 2 pkt 11 <i>Ustawy o systemie oświaty</i> ; § 7 ust. 8 <i>Rozporządzenia w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej</i>
dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz psychofizycznych możliwości ucznia	art. 1 pkt 5, art. 22 ust. 2 pkt 11 <i>Ustawy o systemie oświaty</i> , § 6. ust. 1a pkt 3 <i>Rozporządzenia w sprawie klasyfikowania i promowania</i>
specyficznych trudności w uczeniu się	§ 6a <i>Rozporządzenia w sprawie klasyfikowania i promowania</i>
udzielenia zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki	art. 66 ust. 2 <i>Ustawy o systemie oświaty</i> , § 6 <i>Rozporządzenia w sprawie indywidualnego programu lub toku nauki</i>
przyjęcia ucznia gimnazjum do oddziału przysposabiającego do pracy	§ 8 ust. 2 załącznika nr 3 do <i>Rozporządzenia w sprawie ramowych statutow</i>
pierwszeństwa w przyjęciu do szkoły ponadgimnazjalnej ucznia z problemami zdrowotnymi ograniczającymi możliwości wyboru kierunku kształcenia ze względu na stan zdrowia	art. 22 ust. 1 pkt 1 <i>Ustawy o systemie oświaty</i> ; § 10 <i>Rozporządzenia w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół</i>
udzielenia zezwolenia na zatrudnienie młodocianego w celu przyuczenia do wykonywania określonej pracy lub nauki zawodu	art. 191 <i>Kodeksu pracy</i> , § 1 ust. 1 <i>Rozporządzenia w sprawie przypadków, w których wyjątkowo jest dopuszczalne zatrudnianie młodocianych</i>
objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole lub placówce oświatowej	art. art. 22 ust. 2 pkt 11 <i>Ustawy o systemie oświaty</i> ; § 19 <i>Rozporządzenia w sprawie pomocy psychologiczno-pedagogicznej</i>
braku przeciwwskazań do wykonywania przez dziecko pracy lub innych zajęć zarobkowych	art. 304 ⁵ § 1 <i>Kodeksu pracy</i>
inna opinia związana z kształceniem i wychowaniem dziecka	§ 4 ust. 2 <i>Rozporządzenia w sprawie szczegółowych zasad działania poradni</i>

Tabela 1. Katalog opinii wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne
Źródło: opracowanie własne

DYREKTOR



koordynator kompleksowego wspomagania



Zespół Rozwoju Szkół i Nauczycieli Konsultanci – animatorzy					Eksperti-konsultanci				Koordinatorzy sieci współpracy i samokształcenia	
1	2	3	4	5	Zespoły kompetencyjne				Dyrektorzy przedszkoli	
Trenerzy wspomagający					Zespół I	Zespół II	Zespół III	Zespół IV	Dyrektorzy SPG	
									Dyrektorzy SPG	
									Dyrektorzy SZ	
									Sieci przedmiotowe	

Rysunek 1. Struktura W-M ODN na czas realizacji projektu

Zadania koordynatora sieci

Zarządzanie pracą sieci:

*planowanie działań sieci
organizacja pracy sieci
motywowanie członków sieci do pracy
nadzór nad realizacją przyjętych celów
sporządzenie rocznego sprawozdania z pracy sieci
promocja działań sieci*

Planowanie i prowadzenie wydarzeń edukacyjnych:

*przygotowanie spotkań
prowadzenie wybranych spotkań
zapraszanie innych prowadzących spotkania (np. metodyków i ekspertów z określonych dziedzin)
moderowanie forum dyskusyjnego na platformie cyfrowej
zamieszczanie materiałów samokształceniowych na platformie internetowej*

Tabela 1. Zadania koordynatora sieci