



Umiejętności nauczycieli w kontekście potrzeb nowoczesnej edukacji

Małgorzata Osowska (red.)

Ewa Frołow

Helena Anna Jędrzejczak

Katarzyna Lidia Kuklińska

Monika Staszewicz

Dominika Walczak

Umiejętności nauczycieli w kontekście potrzeb nowoczesnej edukacji

Warszawa 2022

Redakcja merytoryczna:

dr Małgorzata Osowska

Recenzentka:

dr hab. Marta Zahorska-Bugaj

Autorzy:

Ewa Frołow

dr Helena Anna Jędrzejczak

dr inż. Katarzyna Lidia Kuklińska

dr Małgorzata Osowska

dr Monika Staszewicz

dr Dominika Walczak

Redakcja językowa:

Iwona Stachowicz

Skład:

Wojciech Maciejczyk

Projekt okładki:

Anna Nowak

Zdjęcie na okładce:

Shutterstock.com

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2022

ISBN 978-83-67385-19-0

Wzór cytowania:

Osowska, M. (red.). (2022). *Umiejętności nauczycieli w kontekście potrzeb nowoczesnej edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Streszczenie	6
Streszczenie angielskie	7
Wprowadzenie	8
Dlaczego powstała ta publikacja?	8
Jak powstała i o czym jest ta publikacja?	10
Dla kogo i po co jest ta publikacja?	11
1. Kwalifikacja rynkowa dla nauczycieli	13
2. Dobrostan uczniów w szkole	16
Wprowadzenie	16
2.1. Podstawowe pojęcia	17
2.2. Dobrostan polskich uczniów w świetle wyników badań	18
2.3. Dobrostan a zdrowie psychiczne	22
2.4. Szkoła jako miejsce wspierania dobrostanu uczniów	23
2.5. Dobrostan nauczycieli	25
2.6. Wyzwania, przed jakimi stoi szkoła w obszarze wzmacniania dobrostanu uczniów ...	27
2.7. Jak szkoła może wspierać dobrostan uczniów?	28
2.8. Inspiracje dotyczące wspierania dobrostanu uczniów	31
Podsumowanie	43
Bibliografia	44
3. Indywidualizacja procesu uczenia się i wychowania	47
3.1. Podstawowe pojęcia	47
3.2. Indywidualizm w ujęciu filozoficznym – chrześcijaństwo i liberalizm	48
3.3. Indywidualizacja w ujęciu pedagogiczno-filozoficznym	49
3.4. Indywidualizacja we współczesnej pedagogice	51
3.5. Obszary indywidualizacji	55
3.6. Opis wybranych badań dotyczących problematyki indywidualizacji	56
3.7. Opinie praktyków	58
3.8. Inspiracje: działania wspierające praktykowanie indywidualizacji	63

Podsumowanie	68
Bibliografia	70
4. Wykorzystanie metod wspierających proces uczenia się i nauczania	73
Wprowadzenie	73
4.1. Uczenie się – znaczenie oraz miejsce wśród innych umiejętności	74
4.2. Nauczanie – relacja wobec uczenia się, zmiana paradygmatu	77
4.3. Uwarunkowania procesu wspierania uczenia się i nauczania w realiach XXI wieku	79
4.4. Uczenie się i nauczanie w polskich szkołach w świetle wyników badań	86
4.5. Uczenie się i nauczanie w perspektywie doświadczonych praktyków i propagatorów edukacji	91
4.6. Inspiracje dotyczące metod i narzędzi wspierających proces uczenia się	97
Bibliografia	106
5. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w nauczaniu ..	114
Wprowadzenie	114
5.1. Podstawowe pojęcia	116
5.2. TIK a umiejętności nauczyciela	116
5.3. Wyniki badań	124
5.4. Opinie praktyków	126
5.5. Inicjatywy wspierające wykorzystywanie TIK w polskich szkołach	127
Podsumowanie	130
Bibliografia	132
6. Koordynacja pracy osób wspierających rozwój dzieci i młodzieży	134
Wprowadzenie	134
6.1. Podstawowe pojęcia i stan prawny	134
6.2. Nauczyciel jako koordynator i facylitator – wyniki badań	137
6.3. Skuteczność działania zespołów	138
6.4. Koordynowanie, liderowanie, przywództwo	141
6.5. Rola koordynatora w tworzeniu efektywnego zespołu	143
6.6. Opinie praktyków	146

6.7. Inicjatywy promujące nauczycielską współpracę i potrzebę koordynacji działań w środowisku oświatowym.....	150
Podsumowanie	155
Bibliografia.....	156
Zakończenie.....	158
Noty o autorach.....	161
Noty o konsultantach i ekspertach.....	163
Słowniczek.....	165

Streszczenie

Celem monografii jest ukazanie rekonstrukcji roli społeczno-zawodowej nauczycieli i nauczycielek w kontekście współczesnych trendów cywilizacyjnych. Te ostatnie określają nowy rodzaj zadań, które powinna realizować szkoła za pośrednictwem swoich kadr, przygotowując uczniów do dorosłego życia w płynnej, zmiennej rzeczywistości. Nowoczesna edukacja pociąga za sobą konieczność nowego sposobu myślenia, ustalenia nowych zasad i sposobów działania, a co zatem idzie, także nowych umiejętności. Publikacja powstała jako efekt pracy nad opracowaniem projektów kwalifikacji rynkowych dla nauczycieli. Jej tematem są umiejętności wykorzystywane w pracy nauczycieli opisane w pięciu obszarach: dobrostanu osób uczących się, indywidualizacji procesu uczenia się i wychowania, wsparcia uczenia się i nauczania, wykorzystania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu, koordynacji pracy osób wspierających rozwój dzieci i młodzieży. Każdy z tych obszarów opisano z różnych perspektyw: pedagogicznej, socjologicznej, filozoficznej, z zakresu zarządzania. Wszystkie jednak mają zbliżoną strukturę. Pierwszą część każdego rozdziału poświęcono charakterystyce danej umiejętności i jej uwarunkowaniom, przedstawiono dane przybliżające rzeczywistość w polskiej szkole oraz opinie wieloletnich praktyków – autorytetów w dziedzinie edukacji. Druga część zawiera pomysły, inspiracje dotyczące metod, programów, projektów wspierających dany typ umiejętności.

Streszczenie angielskie

The aim of the monograph is to show the reconstruction of the socio-professional role of teachers in the context of contemporary civilization trends. The latter define a new type of tasks that the school should carry out through its staff, preparing students for adult life in a fluid, changing reality. Modern education necessitates new ways of thinking, rules and ways of acting, and therefore also new skills. The publication was created as a result of work on the development of market qualification projects for teachers. Its subject is the skills used in the work of teachers, described in five areas: the well-being of learners, individualization of the learning and upbringing process, the use of methods supporting the learning process, supporting learning and teaching, the use of new information and communication technologies in teaching, coordination of people's work supporting the development of children and youth. Each of these areas has been described from different perspectives: pedagogical, sociological, philosophical, and management. However, they all have a similar structure. The first part of each chapter is devoted to the characteristics and conditions for a given skill, presents data that approximate the reality in Polish schools and the opinions of many years of practitioners - authorities in the field of education. The second part contains ideas, inspiration for methods, programs and projects supporting a given type of skills.

Małgorzata Osowska

Wprowadzenie

Na Państwa ręce składamy niniejszą monografię – zbiór tekstów na temat umiejętności ważnych w pracy nauczyciela tu i teraz. Wierzymy, że może być ona pomocą i inspiracją w codziennej pracy i planowaniu rozwoju zawodowego. Mamy nadzieję także, że zapoznający się z jej treścią nauczyciele, dyrektorzy, osoby pracujące w sektorze oświaty dostrzegą i docenią wielość i różnorodność umiejętności, które zyskują i stale rozwijają podczas pracy zawodowej, oraz zauważą potrzebę ich precyzyjnego nazywania i potwierdzania certyfikatem.

Dlaczego powstała ta publikacja?

Pomysł na tę publikację zrodził się podczas prac badawczo-analitycznych nad opracowaniem projektów kwalifikacji rynkowych dla nauczycieli w ramach projektu pt. „Wsparcie rozwoju Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w szczególności na poziomie regionalnym poprzez wdrażanie rozwiązań i inicjatyw skierowanych do użytkowników końcowych systemu” w ramach Zadania 1. „Stały rozwój oferty kwalifikacji rynkowych dla instytucji oświaty i szkolnictwa wyższego oraz kształtowanie aktywnej postawy uczenia się przez całe życie”.

Kwalifikacja w terminologii Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji została zdefiniowana jako efekty uczenia się, które zostały sprawdzone i potwierdzone przez uprawnioną instytucję. Kwalifikacja rynkowa zgodnie z tą wykładnią nie jest uregulowana przepisami prawa, a jej nadanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej. Celem przygotowanych projektów kwalifikacji rynkowych dla nauczycieli było umożliwienie potwierdzenia uzyskania efektów uczenia się przydatnych w pracy nauczycieli, czyli dodatkowych umiejętności, które nauczyciele nabywają w toku swojej pracy. Mogą one zawierać podobne efekty uczenia się, co kwalifikacje zdobyte podczas studiów lub studiów podyplomowych, lecz ich zakres jest sprofilowany, specjalistyczny, a charakter w zdecydowanej większości praktyczny i będący wynikiem dynamicznych zmian w sektorze i wiążącego się z nimi zapotrzebowania na kwalifikacje nieuregulowane przepisami prawa.

Tematyka opisanych projektów kwalifikacji dla nauczycieli była wynikiem szerokich konsultacji ze środowiskiem sektora edukacji, a brzmienie ich nazw zaproponowały instytucje przystępujące do projektu. Opisywane kwalifikacje ukazały potrzebę rekonstrukcji roli społeczno-zawodowej nauczyciela w kontekście zmian, jakie przyniósł

XXI w., i wyzwań, jakie zmiany te za sobą pociągają. Wielu umiejętności, które w praktyce okazały się ważne w realizacji zadań zawodowych nauczycieli i stanowią podstawowe narzędzia ich pracy, nie mieli oni możliwości nabyć i rozwijać w trakcie studiów. Część z nich – zdaniem praktyków i działaczy edukacyjnych – jest niewidziana i niedostrzegana ani przez samych nauczycieli, ani przez ich najbliższe otoczenie, w tym pracodawców, ani przez społeczeństwo. Często są to tzw. umiejętności miękkie, oparte na zasobach emocjonalnych i społecznych, trudne zarówno do nabycia w ramach edukacji formalnej czy pozaformalnej, jak i zmierzenia oraz ocenienia ich ważności. Wymagają niekiedy wielu lat doświadczenia, eksperymentów, a często także gotowości do ciągłego doskonalenia i podejmowania inicjatywy w rozwoju zainteresowań i zdolności. Poprzez propozycję projektów kwalifikacji rynkowych dla nauczycieli chcieliśmy przynajmniej część z tych umiejętności uczynić bardziej przejrzystymi i czytelnymi oraz pokazać ich ważność w kontekście potrzeb sektora edukacji, takim jak stosowanie metod wspierających uczenie, korzystanie z nowych technologii, wspieranie dobrostanu uczniów oraz indywidualizacji procesu wychowania i nauczania, a także koordynacji pracy osób odpowiedzialnych za nauczanie.

Efektom dotychczasowych prowadzonych przez nas analiz były projekty 15 kwalifikacji rynkowych dla nauczycieli z następujących zagadnień:

1. Kształtowanie zachowań prozdrowotnych w środowisku edukacyjnym.
2. Nauczanie modelowania, drukowania i skanowania.
3. Organizowanie efektywnego procesu kształcenia branżowego.
4. Pełnienie funkcji opiekuna studenckich praktyk pedagogicznych.
5. Prowadzenie zajęć dla dzieci i młodzieży w edukacji pozaformalnej z wykorzystaniem metod wzmacniających zasoby wewnętrzne i zewnętrzne.
6. Koordynowanie strategii wyprzedzającej w placówkach edukacyjnych.
7. Wspieranie rodziców i uczniów poprzez prowadzenie tutoringu rodzinnego.
8. Wspieranie uzdolnionych dzieci oraz młodzieży.
9. Wykorzystanie biblioterapii w warsztatach ogólnorozwojowych dla dzieci i młodzieży.

10. Wykorzystanie metody projektów technicznych Witolda Jakubka w nauczaniu techniki.
11. Wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w kształceniu.
12. Koordynowanie projektów realizowanych przez dzieci i młodzież.
13. Kształtowanie u dzieci i młodzieży kompetencji przyszłości poprzez realizację zajęć z wykorzystaniem gier dydaktycznych, w tym łamigłówek logicznych.
14. Wsparcie funkcjonowania społecznego wysoko funkcjonujących osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.
15. Koordynowanie działań z zakresu edukacji włączającej w szkole.

Jak powstała i o czym jest ta publikacja?

Pracom nad zbieraniem pomysłów na kwalifikacje rynkowe dla nauczycieli od początku towarzyszył namysł nad współczesnymi uwarunkowaniami ich pracy oraz analiza dotycząca zapotrzebowania na umiejętności tej grupy zawodowej. W tym celu, jako zespół badaczek i badaczy IBE reprezentujących różne dyscypliny nauki, analizowałyśmy treści wielu raportów z badań, publikacji naukowych, dokumentów strategicznych, programów i projektów edukacyjnych. Zebrane przez nas główne wnioski konsultowałyśmy z przedstawicielami środowiska oświaty. Rozmowy toczyły się podczas regionalnych warsztatów poświęconych kwalifikacjom rynkowym oraz w ramach przeprowadzanych przez nas wywiadów eksperckich z praktykami, działaczami oświatowymi, osobami szkolącymi nauczycieli, jak: Kinga Białek, Iga Kazimierczyk, Elżbieta Piotrowska-Gromniak, Danuta Sterna oraz Jacek Staniszewski*. Dotarliśmy do zaangażowanych, aktywnych nauczycieli, którzy są wrażliwi na potrzeby edukacji, a jednocześnie mają rozeznanie w postawach i oczekiwaniach swojego środowiska, w tym uczniów, rodziców uczniów, dyrektorów placówek oświatowych, szeroko rozumianej społeczności lokalnej. Ich wypowiedzi w formie komentarzy zostały zamieszczone w poszczególnych rozdziałach publikacji.

Obszary umiejętności potrzebne w pracy nauczyciela przedstawione w niniejszym opracowaniu nie są ani jedyne, ani najważniejsze. Dokładaliśmy starań, by na podstawie zebranego materiału określić i nazwać te, które szczególnie wybrzmiewały w narracji środowiska i stanowią potencjał na kwalifikacje ważne z punktu widzenia

* Noty o ekspertach znajdują się na końcu publikacji.

także otwartego rynku pracy. Niniejsza publikacja jest efektem prac nad ustaleniem tematyki i przygotowaniem projektów kwalifikacji oraz przekazem wiedzy zdobytej w trakcie projektu przez autorki monografii. Jej struktura i przyjęty porządek nie są przypadkowe. Publikację otwierają rozdziały poświęcone potrzebie zadbania o dobrostan uczniów i uczennic oraz konieczności indywidualizacji pracy z nimi. Wskazane obszary są pewną ramą dla opracowania, głównymi zasadami, które powinny przyświecać nauczycielom i nauczycielkom i które wyznaczają kierunek przeobrażeń ich roli oraz sposobów pracy. Kolejne rozdziały traktują już o konkretnych zakresach umiejętności nauczycieli dotyczących trzech obszarów: wsparcia uczenia się i nauczania, koordynacji pracy osób uczących oraz wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji.

Nad monografią pracowały osoby specjalizujące się w różnych dziedzinach nauki: pedagogiki, psychologii, socjologii, filozofii czy zarządzania szkołą. Dlatego też refleksję nad umiejętnościami w kontekście współczesnej roli nauczyciela przedstawiliśmy z różnych perspektyw. Monografia stanowi zbiór autorskich tekstów reprezentantek zespołu badawczego skupionych wokół wspólnego tematu – umiejętności potrzebnych w pracy nauczyciela. Teksty uwzględniają nie tylko różne perspektywy, ale również kierunki rozwoju nauk, jednocześnie zachowując strukturę, w której każdy rozdział zawiera rozumienie podstawowych pojęć, uwarunkowania wskazujące na ważność danego obszaru. W dalszej części rozważania uzupełniono wynikami badań, opiniami praktyków oraz przykładami inspirujących rozwiązań, działań i inicjatyw. Te ostatnie, w zależności od problematyki rozdziału, opisano na różnym poziomie. Są to zarówno metody, strategie i narzędzia, jak i programy realizowane przez państwo, a także konkretne projekty i przykłady działań podejmowane przez różnego rodzaju instytucje.

Dla kogo i po co jest ta publikacja?

Niniejsza publikacja charakteryzuje uwarunkowania współczesnej edukacji w Polsce i konteksty, w jakich ona funkcjonuje, a także wynikające z tego wyzwania, którym mogą sprostać wybrane umiejętności nauczycielskie. Zawiera także propozycje dróg ich nabywania i wspierania.

Monografią mogą być zainteresowani nauczyciele, którzy rozwijają swoje umiejętności i chcą je dalej poszerzać na różnych płaszczyznach i w wielu obszarach. Może być ona także pomocna nauczycielom stawiającym pierwsze kroki w zawodzie, by mogli przyjrzeć się czynnikom wpływającym na ich pracę i poszukać inspiracji wspierających

codzienne, nauczycielskie zadania. Publikacją mogą być także zainteresowani dyrektorzy szkół, ponieważ ułatwi ona lepsze zrozumienie specyfiki pracy nauczycieli oraz pomoże dostrzec i docenić ich umiejętności potrzebne na rynku pracy.

Celem publikacji jest nie tylko przekazanie wiedzy, ale również inspirowanie poprzez zaprezentowanie projektów, koncepcji, metod pracy, rozwijających konkretne dziedziny umiejętności nauczycielskich. Jej zamierzeniem jest także wspieranie idei kwalifikacji rynkowych w edukacji. Wierzymy, że mogą one pomóc nauczycielom w wytyczaniu ścieżki rozwoju zawodowego opartej na posiadanych doświadczeniach, wiedzy, umiejętnościach i zainteresowaniach. Przybliżą one także nauczycieli model umiejętności kadr uczących w edukacji formalnej, jaki wyłania się z zapisów Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 (ZSU). Kwalifikacje rynkowe dla nauczycieli są pomyślane przede wszystkim dla nich samych – pozwalają wyłonić, nazwać i potwierdzić ich umiejętności, co w konsekwencji prowadzi do zmiany postrzegania ich roli w społeczeństwie, docenienia oraz przywrócenia im autonomii i wiary we własne możliwości.

1. Kwalifikacja rynkowa dla nauczycieli

Kwalifikacja rynkowa jest rozwiązaniem już funkcjonującym, wprowadzonym w 2015 r. ustawą o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (dalej ZSK). To System, który pozwala zebrać, opisać, uporządkować różne kwalifikacje w jednym, powszechnie dostępnym rejestrze. Wraz z utworzeniem ZSK powstały różne nowe możliwości, dzięki którym zapewniona jest transparentność pozyskiwania kwalifikacji oraz wymogów wobec wymaganych efektów uczenia, a w konsekwencji dbałość o ich jakość i porównywalny standard. Dzięki Systemowi można potwierdzać umiejętności na polskim i zagranicznym rynku pracy. Efektem funkcjonowania i upowszechniania ZSK jest wspieranie idei uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*) oraz możliwość przekształcania efektów uczenia się nabytych różnymi drogami w kwalifikacje potwierdzone certyfikatem.

Kwalifikacja w ZSK została zdefiniowana jako efekty uczenia się, których uzyskanie zostało sprawdzone i potwierdzone przez uprawnioną instytucję. System kwalifikacji w Polsce wyróżnia dwa ich rodzaje:

- pełne
- częściowe.

Kwalifikacje pełne są nadawane wyłącznie w ramach systemu oświaty i szkolnictwa wyższego. Przykładem takiej kwalifikacji w sektorze edukacji jest np. dyplom ukończenia studiów II stopnia na kierunku pedagogika. Kwalifikacje częściowe dzielą się na uregulowane oraz rynkowe. Uregulowane to takie, które są ustanowione odrębnymi przepisami, a których nadawanie odbywa się na zasadach określonych w tych przepisach, np. sprawdzanie i ocenianie odpowiedzi do zadań egzaminu maturalnego z języka polskiego. Ostatnie typy kwalifikacji, tzw. rynkowe, nie są uregulowane przepisami prawa, a ich nadawanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej. Kwalifikacje rynkowe dla nauczycieli należy więc rozumieć jako efekty uczenia się przydatne w pracy nauczycieli, czyli dodatkowe umiejętności, które nabywają oni podczas realizacji czynności zawodowych. Od pozostałych dwóch typów kwalifikacji różni je specjalistyczny charakter wynikający ze zdobycia konkretnego doświadczenia i stanowią odpowiedź na specyficzne potrzeby sektora. Nie są one alternatywą dla kwalifikacji pełnych i częściowych uregulowanych przepisami prawa, lecz raczej możliwością certyfikowania

* ORCID: 0000-0001-5057-6735

dodatkowych umiejętności. Droga do uzyskania efektów uczenia się może być różna, będąca efektem nie tylko kształcenia w systemie edukacji formalnej i pozaformalnej, ale również praktyk nieformalnego uczenia się. Możliwość nabycia kwalifikacji rynkowej dla nauczycieli mają także osoby zatrudnione poza systemem oświaty, jeśli zdobywają umiejętności potrzebne w pracy nauczycieli i chcieliby je potwierdzić. Przykładem kwalifikacji rynkowej z obszaru edukacji, która funkcjonuje już w ZSK, jest np. prowadzenie pracy z uczniem metodą Marii Montessori.

Udział w pracach nad formułowaniem tematyki i przygotowaniem projektów kwalifikacji rynkowych był przedmiotem jednego z zadań realizowanego przez pracowników Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE) – instytucji odpowiedzialnej za wsparcie wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Sposób pracy nad tymi kwalifikacjami przebiegał pilotażowo i różnił się od standardowych rozwiązań stosowanych w IBE. Dotychczas podmioty zainteresowane opracowaniem kwalifikacji rynkowej oraz włączeniem jej do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK) proponowały zakres i tematykę kwalifikacji, opierając się na własnych obserwacjach i doświadczeniach.

Tematyka 15 kwalifikacji dla nauczycieli objętych projektem wynikała z analizy zapotrzebowania środowiska edukacji. Została ona przeprowadzona przez pracowników Instytutu na podstawie zrealizowanych badań i analiz o zasięgach krajowych i międzynarodowych. Analizowano także trendy edukacyjne, ofertę szkoleniową, zapisy dokumentów prawnych i strategicznych. Łącznie eksperci IBE przestudiowali blisko sto dokumentów, a osiągnięte rezultaty prac były konsultowane podczas ośmiu warsztatów regionalnych prowadzonych w całej Polsce na początku 2021 r. Ich celem było szerzenie wiedzy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, umiejętnościach nauczycieli w świetle zapisów Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 oraz przedstawienie rezultatów prac analitycznych i dyskusja na temat wyników przeprowadzonej analizy. Ich uczestnikami byli nauczyciele, reprezentanci ośrodków doskonalenia nauczycieli, kuratoriów oświaty, uczelni, instytucji szkoleniowych oraz innych instytucji zainteresowanych zagadnieniem umiejętności nauczycieli w kontekście możliwości, jakie niesie ZSK. W trakcie spotkań przeprowadzono sondaż na temat preferowanych tematów na kwalifikacje rynkowe dla nauczycieli. W konsultacjach wzięło udział ok. 400 osób. Uczestnicy warsztatów dzielili się uwagami dotyczącymi wyzwań stojących przed edukacją w XXI w. oraz opiniami na temat umiejętności zyskujących na znaczeniu w tym sektorze.

Lista preferowanych obszarów tematycznych dla kwalifikacji rynkowych dla nauczycieli, które zostały upublicznione w mediach IBE, stanowi efekt przeprowadzonych analiz

i konsultacji. Ostatnim etapem prac nad wybraniem tematów 15 kwalifikacji rynkowych do objęcia projektem było ogłoszenie naboru na ich konkretne propozycje wpisujące się w już scharakteryzowane zakresy tematyczne. Przedsięwzięcie uzyskało pozytywny odbiór i wzbudziło zainteresowanie środowiska reprezentantów edukacji. Łącznie zgłoszono ponad 20 propozycji kwalifikacji rynkowych, co przewyższało ich liczbę zaplanowaną do objęcia wsparciem IBE. W związku z tym dokonano wieloaspektowej oceny zgłoszonych propozycji. O wyborze w dużej mierze decydowały przygotowane uzasadnienia dot. włączenia propozycji kwalifikacji do Systemu oraz zaważył wstępny zarys efektów uczenia się, które te kwalifikacje zawierają.

W intensywnej pracy na rzecz przygotowania projektów wybranych kwalifikacji wzięli udział reprezentanci zwyciężskich podmiotów, eksperci IBE ds. opisu kwalifikacji, edukacji oraz Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030, a także eksperci zewnątrzni, w tym również reprezentanci merytorycznych resortów Ministerstwa Edukacji i Nauki. Do końca 2021 r. przeprowadzono blisko sto spotkań warsztatowych, których efektem są projekty 15 kwalifikacji rynkowych dla nauczycieli. Większość opracowanych projektów kwalifikacji została już zgłoszona do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK), trwają konsultacje środowiskowe na temat pozostałych oraz przeprowadzane są rozmowy dotyczące włączenia ich do Rejestru. Projekt spotkał się na tyle z dużym uznaniem, że podczas opracowywania niniejszej publikacji rozpoczęto już prace nad identyfikowaniem tematów kolejnych propozycji kwalifikacji rynkowych dla nauczycieli.

Ostatecznie tematyka wszystkich przygotowanych projektów kwalifikacji była proponowana przez przedstawicieli instytucji działających w obszarze edukacji, a projekty powstały we współpracy tych instytucji oraz ekspertów IBE. Kwalifikacje rynkowe dla nauczycieli zostały zaprojektowane tak, by wspierać nauczycieli w wytyczaniu ścieżki rozwoju zawodowego opartej na posiadanych zasobach, umiejętnościach i zainteresowaniach. Pozwalają także przybliżyć się do modelu tego zawodu, jaki wyłania się z zapisów Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 (ZSU) – część ogólna i szczegółowa.

Praca nad opisem kwalifikacji, toczące się wielogodzinne dyskusje o współczesnej roli nauczyciela, jego zadaniach, odpowiedzialności, ścieżkach rozwoju utwierdzają w przekonaniu, że publikacja naukowa poświęcona tematyce współczesnych obszarów umiejętności nauczycieli jest potrzebna na polskim rynku wydawniczym. Zebrane materiały i wyniki intensywnych prac analitycznych stały się więc inspiracją do przygotowania tego opracowania.

2. Dobrostan uczniów w szkole

Wprowadzenie

Ważnymi umiejętnościami w procesie nauczania i uczenia się jest rozwijanie i wzmacnianie dobrostanu osób uczących się.

Dobrostan to złożone i wielowymiarowe zagadnienie, które obejmuje subiektywną ocenę satysfakcji z życia, poczucia sensu, odczuwanie pozytywnych i negatywnych doświadczeń czy samoocenę. Jest on ważnym czynnikiem chroniącym przed stresem, różnego rodzaju zaburzeniami psychicznymi, ale przede wszystkim stanowi fundament odporności na sytuacje kryzysowe, których doświadczamy zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym.

Wieloaspektowy charakter dobrostanu, w tym szczególnie doświadczenie pandemii COVID-19 oraz wojny w Ukrainie, dobitnie udowodnił, że konieczne jest podejmowanie szeregu działań na rzecz wspierania korzystnego stanu psychicznego i fizycznego nie tylko uczniów, ale również całej społeczności szkolnej, w tym oczywiście kadry pedagogicznej. Potrzebne jest zatem podejście angażujące zarówno dyrekcję, nauczycieli, jak i rodziców / opiekunów uczniów.

Podejmowane w szkole działania na rzecz wzmacniania dobrostanu powinny obejmować swoim zakresem zarówno zdrowy styl życia, jak i sposoby zapobiegania oraz radzenia sobie z problemami zdrowotnymi, w tym psychicznymi. Co więcej, szeroko zakrojone jej aktywności powinny być realizowane we współpracy ze wszystkim zaangażowanymi stronami, a zatem instytucjami służby zdrowia, opieki społecznej, organizacjami pozarządowymi i władzami lokalnymi.

Wielowymiarowe działania szkoły na rzecz wzmacniania dobrostanu wymagają, by była ona organizacją odpowiedzialną społecznie, działającą na zasadzie współpracy i zaufania, odgrywającą ważną rolę w społeczności lokalnej.

Należy podkreślić, że pojęcie dobrostanu odnosi się do całej kultury organizacyjnej szkoły, a tym samym do całej społeczności szkolnej, ale w poniższym artykule na plan pierwszy wysuwa się dobrostan uczniów, co wynika wprost z opisanych w Instytucie

* ORCID: 0009-0002-9404-7346

** ORCID: 0000-0002-8183-2348

Badań Edukacyjnych kwalifikacji rynkowych dla nauczycieli, w których nacisk został położony na umiejętności nauczycieli wzmacniające dobrostan ucznia.

2.1. Podstawowe pojęcia

Punktem wyjścia do omówienia zagadnień związanych z dobrostanem jest kategoria zdrowia, które Konstytucja Światowej Organizacji Zdrowia definiuje jako „stan pełnego fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu, a nie tylko brak choroby czy niepełnosprawności” (WHO, 1946). Podobnie określa zdrowie Karta Ottawska, w której zaznaczono, że „zdrowie jest zasobem życiowym, a nie celem życia. Zdrowie jest pozytywnym pojęciem podkreślającym zarówno społeczne i osobiste zasoby, jak również zdolności fizyczne. (...) Dobry stan zdrowia jest głównym źródłem społecznego, ekonomicznego i osobistego rozwoju oraz ważnym wymiarem jakości życia” (WHO, 1986). W definicji zwraca uwagę pozytywne i holistyczne ujęcie zdrowia obejmujące wszystkie wymiary życia i rozwoju człowieka. Tym samym troska o dobrostan ucznia musi zawsze obejmować wymiary fizyczny, psychiczny (osobowościowy), emocjonalny i społeczny.

Dobrostan fizyczny przejawia się w poczuciu fizycznego bezpieczeństwa i stabilności oraz dobrego samopoczucia fizycznego w szkole i w środowiskach, w których uczeń na co dzień funkcjonuje. Z kolei dobrostan psychiczny wyraża się w samoakceptacji, poczuciu autonomii, sprawstwa oraz umiejętności nawiązywania i rozwijania relacji (przyjaźni, intymności, miłości) z innymi ludźmi (kolegami, przyjaciółmi, rodzicami), odczuwania empatii oraz czerpania radości i przyjemności z nawiązanych bliskich więzi. Oznacza także gotowość przeżywania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji, które towarzyszą tym relacjom. Tym, co dodatkowo konstytuuje dobrostan psychiczny, jest umiejętność rozwoju osobistego, wyrażającego się w umiejętności stawiania sobie celów i ich realizacji, oraz nadawaniu sensów i znaczeń podejmowanym działaniom, a także w poszukiwaniu dróg rozwoju i samorealizacji, nieustannym i systematycznym rozwijaniu zainteresowań, zdolności i talentów, posiadanych umiejętności i nabywaniu nowych oraz otwartości na nowe doświadczenia (Ryff, 1989).

Z dobrostanem psychicznym ściśle wiąże się dobrostan emocjonalny uzewnętrzniający się w poczuciu przewagi pozytywnych doświadczeń i przyjemnych emocji oraz niskiego poziomu negatywnych przeżyć i nastrojów. To stan szczęścia, radości, dobrego samopoczucia i satysfakcji. Dobre samopoczucie emocjonalne ucznia obejmuje poznanie siebie i swoich emocji oraz umiejętność stawiania czoła wyzwaniom i problemom, których doświadcza w swoim życiu szkolnym, rodzinnym czy osobistym.

Ostatnim wymiarem dobrostanu jest jego społeczny komponent wyrażający się w pozytywnej ocenie doświadczeń, które wynikają z przynależności zarówno do społeczeństwa, jak i społeczności: szkolnej, klasowej, grupy rówieśniczej. Istotne jest poczucie bycia ważnym i potrzebnym w danej społeczności, bliskie, oparte na bliskości, akceptacji oraz życzliwości więzi z jej członkami. Dzięki temu świat, w którym żyje młody człowiek, staje się bezpieczniejszy, bardziej przewidywalny, zrozumiały i sensowny. Tym samym poczucie szczęścia, zadowolenia, satysfakcji i optymizmu znacząco uodparnia uczniów na stres, podnosi ich samoocenę, buduje i umacnia poczucie własnej wartości. Wpływa także na umacnianie i rozwijanie więzi i relacji międzyludzkich. Co więcej, daje energię do działania i zwiększa aktywność oraz motywację do angażowania się w działania na rzecz własnego rozwoju i społeczności, w których funkcjonują.

2.2. Dobrostan polskich uczniów w świetle wyników badań

2.2.1. Zadowolenie i satysfakcja z życia

Podstawowym wskaźnikiem dobrostanu jest pytanie o ogólną satysfakcję z życia. Z badania PISA (Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) 2018 wynika, że 62% polskich piętnastolatków zadeklarowało zadowolenie z życia, jednocześnie co dziesiąty zakomunikował jego brak. Większe zadowolenie deklarowali chłopcy niż dziewczęta. Polska znalazła się w grupie krajów, w których różnica między poczuciem zadowolenia z życia chłopców i dziewcząt była najwyższa i wyniosła aż 16%. Co istotne, odnotowano spadek odsetka uczniów zadowolonych z życia między edycjami badania PISA 2015 i 2018. W Polsce był on nieco wyższy niż w krajach OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) biorących udział w badaniu i wyniósł ok. 7 pkt proc. (Sitek i Ostrowska, 2020).

Z badań PISA 2018 wynika także, że ponad 60% polskich piętnastolatków uważa, że wie, co nadaje ich życiu sens i cel. Nieco mniej (56%) zadeklarowało, że odnalazło zadowalający sens życia. Ze stwierdzeniami: „Moje życie ma wyraźny sens i cel”, „Odnalazłam/odnalazłem zadowalający sens życia” oraz „Dobrze wiem, co nadaje sens mojemu życiu” częściej zgadzają się chłopcy niż dziewczęta (63% vs. 50%, 63% vs. 50% i 73% vs. 61%) (Sitek i Ostrowska, 2020).

W badaniu PISA 2018 uczniowie byli pytani również o uczucia, jakich doświadczają na co dzień. Przeżywanie pozytywnych emocji wpływa bowiem na motywację, poczucie własnej skuteczności i wzrost zaangażowania. Częstotliwość deklarowania przez polskich

piętnastolatków uczuć pozytywnych jest podobna do średniej uzyskanej w państwach OECD. I tak, 12% polskich piętnastolatków nigdy nie bywa lub rzadko bywa wesola; 13% – nigdy lub rzadko bywa radosna; 13% – nigdy nie bywa lub rzadko bywa szczęśliwa; 20% – nigdy nie bywa lub rzadko bywa pełna energii; 33% – nigdy nie bywa lub rzadko bywa dumna. Smutek zawsze towarzyszy 8% piętnastolatków; nieszczęśliwych zawsze jest 7% uczniów; a przerażonych i przestraszonych zawsze jest 4% piętnastolatków (Sitek i Ostrowska, 2020).

Polscy piętnastolatki są pełni obaw, co może mieć negatywny wpływ na poziom dobrostanu i różne aspekty funkcjonowania uczniów w szkole i życiu prywatnym. Aż 58% z nich zgadza się lub zdecydowanie się zgadza ze stwierdzeniem: „Kiedy ponoszę porażkę, martwię się, że mogę być za mało uzdolniona/uzdolniony” i tyle samo ze stwierdzeniem: „Kiedy ponoszę porażkę, zaczynam martwić się o moje plany na przyszłość”. Polscy uczniowie częściej myślą o tym, że porażka ma związek z ich zdolnościami (58% vs. 55% w państwach OECD), co może przekładać się na ich przyszłość (58% vs. 53% w państwach OECD) (Sitek i Ostrowska, 2020).

Polscy uczniowie nieco słabiej oceniają także własne możliwości w porównaniu ze swoimi rówieśnikami w państwach OECD. 11% piętnastolatków zdecydowanie się nie zgadza lub nie zgadza ze stwierdzeniem: „Zazwyczaj daję sobie radę w ten czy w inny sposób”. Co dziesiąty piętnastolatek zadeklarował, że nie zna uczucia dumy z siebie, kiedy coś osiągnie. Aż 27% piętnastolatków nie ma poczucia, że może poradzić sobie z wieloma sytuacjami jednocześnie. Jeszcze więcej, bo 31% piętnastolatków nie wierzy, by mogło pokonać napotkane problemy. W końcu 17% nie zgadza się lub zdecydowanie nie zgadza ze stwierdzeniem: „Kiedy jestem w trudnej sytuacji, zazwyczaj znajduję rozwiązanie” (Sitek i Ostrowska, 2020).

W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach, dziewczęta deklarowały niższe poczucie własnej skuteczności niż chłopcy. 86% chłopców i 80% dziewcząt zgodziło się ze stwierdzeniem, że w trudnej sytuacji potrafią znaleźć rozwiązanie. Ze zdaniem: „Moja wiara w siebie pozwala mi pokonywać napotkane problemy”, zgodziło się aż 75% chłopców i tylko 62% dziewcząt. Z twierdzeniem: „Czuję się z siebie dumna/dumny, kiedy coś osiągnę”, zgadza się więcej dziewcząt (92%) niż chłopców (87%) (Sitek i Ostrowska, 2020).

Odpowiedzi uczniów na temat ich samopoczucia dopełniają te dotyczące poczucia przynależności do szkoły. Jednym z kluczowych elementów mających wpływ na jakość

edukacji jest pozytywny klimat panujący w szkole, który zmniejsza ryzyko problemów emocjonalnych uczniów i ułatwia przeciwdziałanie negatywnym zjawiskom w placówce, w tym agresji i przemocy rówieśniczej (Przewłocka, 2015).

Polscy uczniowie zajęli dalekie, bo 64. miejsce (na 79 możliwych) na skali poczucia przynależności do szkoły. Blisko $\frac{1}{5}$ piętnastolatków odczuwa w szkole osamotnienie. Około $\frac{1}{4}$ uczniów deklaruje, że nie pasuje do szkoły, do której uczęszcza, i czuje się w niej niezręcznie. 40% piętnastolatków nie ma poczucia, że stanowi część szkoły, a 27% nie jest przekonanych, że inni uczniowie ich lubią. Ze stwierdzeniem: „Łatwo nawiązuję znajomości w szkole”, nie zgadza się lub zdecydowanie nie zgadza się 30% piętnastolatków (Sitek i Ostrowska, 2020).

Niestety niskie poczucie przynależności polskich uczniów do szkoły jest stałym wnioskiem płynącym nie tylko z badań PISA, ale również z innych. Badanie HBSC (Health Behaviour in School-aged Children – Badania nad Zachowaniami Zdrowotnymi Młodzieży Szkolnej) 2018 potwierdza, że 29% uczniów w wieku 11–15 lat niezbyt lubi szkołę lub nie lubi jej wcale. Stosunek do niej jest istotnie gorszy u chłopców i znacznie pogarsza się z wiekiem, choć tempo zmian jest różne w zależności od płci – u chłopców pogorszenie nastawienia do szkoły obserwuje się u 13-latków, a u dziewcząt w wieku 15 lat (Mazur i Małkowska-Szkutnik, 2018).

Niepokojące są także dane dotyczące przeżywanego stresu szkolnego – w 2018 r. 14% młodzieży w wieku 11–15 lat odczuwało duży poziom stresu szkolnego. Względem badań HBSC z 2014 r., w których odczuwanie tego stanu deklarowało 10% młodzieży, przybyło uczniów przeżywających wysoki poziom stresu. Odczuwanie go jest uwarunkowane płcią i wiekiem, i wraz z nim narasta. Znacznie częściej duży poziom stresu odczuwają dziewczęta (Mazur i Małkowska-Szkutnik, 2018).

W badaniu TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study – Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych) (Konarzewski i Bulkowski, 2016; Sitek, 2020) odnotowano problemy z poczuciem przynależności do szkoły także wśród uczniów czwartych klas szkół podstawowych. Między 2015 a 2019 r. zaobserwowano niewielki spadek poczucia przynależności do szkoły. Choć większość polskich dzieci lubi do niej chodzić, to jednak na tle innych krajów odsetek ten jest stosunkowo niski. Polscy czwartoklasiści w mniejszym stopniu niż uczniowie z innych krajów identyfikują się ze swoją szkołą. Czują się w niej gorzej chłopcy niż dziewczynki (Sitek, 2020).

2.2.2. Dobrostan uczniów wobec konsekwencji COVID-19

Niewątpliwie na dobrostan uczniów wpłynęła pandemia COVID-19, w efekcie której wstrzymano stacjonarną pracę szkół na rzecz edukacji zdalnej. Co więcej, czasowo wprowadzano obostrzenia dotyczące przemieszczania się dzieci i młodzieży tylko pod opieką dorosłych, co oznaczało zakaz wychodzenia z domu bez opieki dorosłego. Pandemia COVID-19 uwypukliła czynniki zagrażające zdrowiu psychicznemu, w tym izolację, ograniczenie aktywności fizycznej, napięcia rodzinne, utratę dochodów.

Z badań zrealizowanych wiosną 2020 r. wśród 1768 uczniów szkół ponadpodstawowych w Krakowie wynika, że co piąty uczeń wyraził niezadowolenie z życia (Długosz, 2020). Młodzież miała objawy zdenerwowania, przygnębienia i złego samopoczucia, odczuwała brak energii i rozdrażnienie. Zagrożenie koronawirusem wpłynęło negatywnie na emocje. W mniejszym jednak stopniu uczniowie odczuwali somatyczne symptomy stresu, takie jak zawroty głowy czy bóle brzucha. Częściej pojawiały się bóle głowy oraz trudności w zasypianiu. Choć trudno jednoznacznie stwierdzić, że ujawnione przez uczniów stany napięć i obniżonego nastroju były bezpośrednio wywołane ówczesną sytuacją epidemiologiczną, to faktem były odczuwane symptomy stresu. Badanie pokazało także, że kwarantanna negatywnie wpłynęła na samopoczucie uczniów. Dominującymi nastrojami wśród młodzieży były niepokój i znudzenie. Pojawiły się też poczucie osamotnienia, wyczerpanie, smutek i złość. Brak kontaktów z rówieśnikami, zamknięcie oraz niepewność bez wątpienia sprzyjały negatywnym nastrojom (Długosz, 2020).

Badania Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę (Makaruk, Włodarczyk i Szredzińska, 2020) dowodzą, że w pierwszym okresie pandemii połowa badanych uczniów w wieku 13–17 lat była zadowolona ze swojego życia, choć co trzecia osoba (33,4%) oceniła je negatywnie. W większym stopniu zadowoleni z życia byli chłopcy niż dziewczęta. Głównymi powodami zadowolenia były: możliwość niechodzenia do szkoły, więcej czasu na odpoczynek i brak stresu szkolnego. Dla większości młodzieży trudny był brak możliwości spotkania z kolegami i koleżankami (63,2%) oraz konieczność przebywania w domu (51,4%). Prawie co trzeci nastolatek przyznał, że w badanym okresie jego samopoczucie się pogorszyło, co piąty stwierdził, że się poprawiło, a prawie połowa badanych nie zauważyła w tym czasie zmiany. Gorszego samopoczucia częściej doświadczały dziewczęta niż chłopcy. Niezwykle niepokojący jest fakt, że w pierwszym okresie pandemii 2,9% respondentów w wieku 15–17 lat próbowało popełnić samobójstwo (Makaruk, Włodarczyk i Szredzińska, 2020).

2.2.3. Dobrostan uczniów w obliczu wojny w Ukrainie

Wojna w Ukrainie niezmiennie budzi całą gamę negatywnych emocji, wśród których dominującymi są lęk, niepokój, smutek, złość, niezgoda czy gniew. Emocje te dotyczą zarówno dorosłych, jak i dzieci. Do najmłodszych docierają różne komunikaty płynące z telewizji, internetu, od kolegów / koleżanek, nauczycieli i najbliższych. To wszystko sprawia, że dzieci oprócz własnych emocji dodatkowo odczuwają emocje dorosłych, niejednokrotnie przejmując ich lęk. Niewiedza jeszcze bardziej obniża poczucie bezpieczeństwa i podnosi poziom lęku dzieci i młodzieży. Im jest młodsze dziecko, tym odczuwa większe napięcie w funkcjonowaniu. Brak umiejętności radzenia sobie z emocjami prowadzi do somatyzowania wielu z nich. Bóle brzucha, bóle głowy, nudności to przykłady reakcji organizmu na stres. Odczuwany niepokój niejednokrotnie oznacza niechęć do wykonywania codziennych czynności. Jego wyrazem są też negatywne zachowania, takie jak krzyk, bunt, odmowa współpracy, nieodpowiednie zachowania względem rówieśników. Przeżycia będące konsekwencją wojny w Ukrainie są także zawarte w rysunkach, zabawach uczniów, w nagłej odmowie chodzenia do szkoły, gorszych wynikach w nauce czy niechęci do ulubionych zajęć (Peretek, 2022). I choć za wcześnie jeszcze na badania pokazujące wpływ wojny w Ukrainie na funkcjonowanie dzieci i młodzieży, wielu nauczycieli w codziennej pracy obserwuje wśród uczniów oznaki obniżenia i wahań nastroju, zmiany w poziomie koncentracji uwagi, podwyższony poziom niepokoju i lęku oraz wycofanie.

2.3. Dobrostan a zdrowie psychiczne

Zgodnie z danymi Światowej Organizacji Zdrowia w skali globalnej co siódma osoba w wieku 10–19 lat cierpi na zaburzenia psychiczne w większości nierozpoznane i nieleczone, co stanowi 14% globalnego obciążenia chorobami w tej grupie wiekowej. Depresja, zaburzenia lękowe i zaburzenia zachowania należą do głównych przyczyn chorób i niepełnosprawności wśród nastolatków. Z kolei samobójstwo jest czwartą najczęstszą przyczyną śmierci wśród osób w wieku 15–19 lat (WHO, 2021). Według Funduszu Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci – UNICEF co roku na całym świecie około 46 tys. młodych ludzi w tym wieku odbiera sobie życie – jedna młoda osoba co jedenaście minut (UNICEF, 2021a).

W Polsce, według raportu Najwyższej Izby Kontroli, specjalistycznej pomocy psychologicznej i psychiatrycznej potrzebuje aż 630 tys. dzieci i młodzieży. W grupie wiekowej nastolatków drugą co do częstości przyczyną zgonów, po wypadkach drogowych, są samobójstwa. Niestety Polska jest w czołówce Europy pod względem

liczby samobójstw nastolatków (NIK, 2019). Dane UNICEF wskazują, że 10,8% młodzieży w wieku 10–19 lat cierpi na zaburzenia psychiczne (9,8% dziewcząt i 11,7% chłopców) (UNICEF, 2021b).

Jednocześnie znacząca liczba dzieci w Polsce ani nie została zdiagnozowana, ani nigdy nie była leczona. Niestety stan profilaktyki i dostępności specjalistycznych usług w zakresie zdrowia psychicznego jest nieadekwatny do potrzeb. Brakuje personelu wykwalifikowanego do pracy z dziećmi. Blisko połowa szkół w Polsce nie zatrudnia na etacie psychologa, a liczba psychiatrów dziecięcych w kraju jest aż o połowę mniejsza, niż wskazują standardy Światowej Organizacji Zdrowia (UNICEF, 2021a). W ramach Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego nie przewidziano zadań dotyczących szkolenia psychologów i pedagogów zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz w szkołach, służących redukcji potencjalnych zagrożeń i incydentów zaburzeń zdrowia psychicznego wśród uczniów lub wychowanków (NIK, 2019).

Jednym z niezmiernie ważnych warunków doskonałego zdrowia i dobrego samopoczucia jest wysokiej jakości edukacja. Nie tylko jest ona czynnikiem zachowania zdrowia, ale również stanowi samą w sobie interwencję w tym zakresie. Pomaga także uczniom zdobyć umiejętności, poznać zasady i sposób myślenia, których potrzebują, aby żyć zdrowo i szczęśliwie. Wysokiej jakości edukacja umożliwia podejmowanie mądrych i świadomych decyzji oraz zachęca do aktywności w lokalnych i globalnych kwestiach.

2.4. Szkoła jako miejsce wspierania dobrostanu uczniów

Edukacja szkolna odgrywa zasadniczą rolę we wspieraniu rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego dzieci i młodzieży, sprzyja dokonywaniu przez nich właściwych wyborów dotyczących zdrowego stylu życia. Szkoła jest przestrzenią, w której uczniowie zarówno zdobywają wiedzę, jak i uczą się dokonywać dobrych wyborów, przed którymi stoją, by cieszyć się zdrowiem i dobrym samopoczuciem. Jest również miejscem, w którym uczniowie rozwijają umiejętności intelektualne wymagane do krytycznej oceny własnych decyzji i wyborów oraz wpływu, jaki jest na nich wywierany przez rówieśników, rodzinę, media społecznościowe, kulturę czy społeczeństwo. A zatem szkoła wspiera ich w podejmowaniu mądrych i świadomych decyzji. Wiedza, którą młodzi ludzie zdobywają w ramach szkolnej edukacji, a także umiejętności społeczne i emocjonalne, których nabywają w szkole, pomagają im zrozumieć zasady i sposób myślenia oraz kształtować postawy potrzebne do tego, aby osiągać sukcesy, żyć zdrowo i szczęśliwie. Należy więc

podkreślić, że troska o dobrostan uczniów we wszystkich jego wymiarach jest jednym z kluczowych elementów wysokiej jakości edukacji.

Nauka i osiągnięcia

Szkoła, włączając do swoich działań uważność na dzieci i młodzież oraz troskę o ich dobrostan, w realny sposób wpływa na pozytywne nastawienie uczniów do szkoły, zwiększenie ich motywacji wewnętrznej, efektywność uczenia się, a także wyniki w nauce. Ważną rolę w tym procesie odgrywa dbałość o dobrostan fizyczny, aktywność fizyczna bowiem wiąże się z poprawą uczenia się i zdolnością koncentracji. Warto zaznaczyć, że istnieje bezpośredni związek między dobrostanem a osiągnięciami szkolnymi i odwrotnie, tj. dobrostan jest kluczowym warunkiem wstępnym do zdobywania osiągnięć, a osiągnięcia są niezbędne dla poczucia dobrostanu.

Poczucie własnej wartości i sprawczości

W szkole, w której w większym stopniu zwraca się uwagę na potrzeby i możliwości niż na bariery i ograniczenia rozwojowe i edukacyjne uczniów, gdzie rozwija się ich talenty, zdolności i zainteresowania oraz docenia się wyniki i sukcesy każdego młodego człowieka, a także w refleksyjny sposób pracuje nad porażkami uczniowie przestają koncentrować się na własnych brakach i niedociągnięciach. Zamiast tego wzrasta ich samoocena, poczucie własnej wartości i sprawczości. Taka szkoła zapewnia uczniom zasoby poznawcze i emocjonalne, które bez ponoszenia nadmiarowych kosztów psychicznych pozwalają wyjść z intelektualnej „strefy komfortu”, otwierając przestrzeń dla nowych pomysłów i sposobów myślenia, co ma fundamentalne znaczenie dla zdobywania osiągnięć edukacyjnych.

Równowaga emocjonalna

Troska o dobrostan może także odgrywać niebagatelną rolę w przypadku uczniów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, zagrożonych przedwczesnym kończeniem nauki, z różnorodnymi trudnościami w uczeniu się i ograniczeniami wynikającymi ze stanu zdrowia fizycznego i psychicznego bądź doświadczających różnego rodzaju trudności w środowisku rodzinnym. Wspierające dobrostan emocjonalny środowisko szkolne, czyli troskliwe i uważne na problemy oraz potrzeby emocjonalne uczniów, w znaczący sposób może wpłynąć na obniżenie stresu i poziomu lęku w obliczu trudnych sytuacji, zwiększenie gotowości do korzystania z własnych zasobów w radzeniu sobie w trudnych sytuacjach. Może mieć także istotny wpływ na redukcję destrukcyjnych zachowań uczniów, a co za tym idzie zmniejszyć trudności wychowawcze i przyczynić się do rozwoju osobistego oraz relacji interpersonalnych w klasie.

Bliskie relacje i wspólnota

Troska o dobrostan uczniów jest również ważna w kwestii rozwijania silnych i wspierających relacji, które są fundamentem tworzenia wspólnoty szkolnej i klimatu szkoły opartego na poczuciu współodpowiedzialności za podejmowane działania i współpracę. Szkoła, która dba o dobrostan swoich uczennic i uczniów, tworzy bezpieczną przestrzeń dla uważnych interakcji opartych na zaufaniu i empatii, co zachęca do podejmowania wyzwań i ryzyka oraz wspólnego rozwiązywania problemów i konfliktów. Bliskie relacje i towarzyszące im pozytywne emocje stwarzają bezpieczną przestrzeń do wzajemnego dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, a także zachęcają do świadomego i odważnego brania odpowiedzialności za własne uczenie się. Ponadto wspierają rozwój elastyczności i zdolności adaptacyjnych, otwartość na inne kultury i przekonania, poczucie własnej skuteczności i tolerancję niejednoznaczności. W końcu szkoły, które z troską wspierają dobrostan uczennic i uczniów, „mogą stać się optymalnymi środowiskami wychowawczymi, czyli miejscami, w których toczące się działania i aktywności dadzą szansę na satysfakcjonujące życie, rozwój i zmianę niosącą wszystkim obietnicę poprawy losu” (Mazurkiewicz, 2015).

2.5. Dobrostan nauczycieli

Nie sposób mówić o dobrostanie uczniów bez spojrzenia na poziom zadowolenia z życia i pracy osób pracujących w szkole, a zwłaszcza kadry uczącej. To właśnie od ich dobrego samopoczucia, postaw, stylów życia, a także podejścia do uczniów w dużej mierze zależy tworzenie pozytywnego klimatu szkoły. A zatem troska o dobrostan – zdrowie fizyczne, psychiczne, emocjonalne – kadry uczącej jest punktem wyjścia do dbania o dobrostan uczniów. Nauczycielom niemającym zasobów lub niepotrafiącym ich w efektywny sposób wykorzystać, aby radzić sobie ze stresem, z obciążeniami, problemami, trudno będzie wspierać uczniów i dbać o ich zdrowie.

Dziś nauczyciele, oprócz konieczności stałego aktualizowania wiedzy merytorycznej oraz rozwijania umiejętności dydaktycznych i metodycznych dotyczących nauczanego przedmiotu, nieustannie mierzą się z licznymi i różnorodnymi wyzwaniami związanymi ze zmieniającymi się oczekiwaniami oraz wymaganiami uczennic i uczniów, zróżnicowaniem ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz stale powiększającą się skalą ich problemów fizycznych, psychicznych, emocjonalnych i społecznych. Dochodzą to tego także trudności związane z relacjami w gronie nauczycielskim, dyrektorem oraz rodzicami uczennic i uczniów.

Badania pokazują, że nauczyciele ponoszą bardzo duże koszty psychofizyczne pandemii COVID-19, kiedy do tradycyjnych stresorów doszły nowe, takie jak: ekspozycja epidemiologiczna i niespotykana dotychczas ekspozycja społeczna (lekcje są nagrywane, obserwowane, transmitowane, komentowane), technostres, nadużywanie mediów cyfrowych i brak higieny cyfrowej, izolacja społeczna, zaburzenie relacji społecznych w gronie nauczycielskim, brak bezpośrednich relacji z uczniami (Pyżalski, 2020; Buchner, Fereniec-Błońska i Wierzbicka, 2021). Można także się spodziewać, że kondycja ta będzie ulegać pogorszeniu wraz z nowymi obowiązkami, problemami i wyzwaniem nie tylko tymi dydaktycznymi, ale w głównej mierze psychologicznymi, których codziennie doświadcza kadra ucząca w związku z wojną w Ukrainie.

Warto więc odpowiedzieć sobie na pytania: Jak czują się współcześni nauczyciele? Czy lubią swoją pracę i co oznacza, że ją lubią lub jej nie lubią? Co im pomaga w pracy, a co przeszkadza? Czy mają dobre relacje ze swoimi uczniami? Jak radzą sobie z trudnymi sytuacjami, problemami, konfliktami? Jak reagują na stres? Jak radzą sobie ze swoimi emocjami i jak nimi zarządzają? Jak radzą sobie ze złożonością sytuacji zawodowej, brakiem stabilizacji przejawiającej się w dużej zmienności sposobów, form i organizacji pracy, niepewnością jutra? Jak radzą sobie z nowymi wymaganiami i obowiązkami zawodowymi oraz poczuciem lęku o to, czy będą w stanie im podołać? Jak radzą sobie z godzeniem życia zawodowego z osobistym i rodzinnym? Czy czują się wypaleni zawodowo oraz czy i jakie mają zasoby, aby temu przeciwdziałać?

Odpowiedzi na powyższe pytania w znacznym stopniu mogą pokazać, jakimi zasobami dysponują nauczyciele w radzeniu sobie z własnym stresem, obciążeniami, problemami, zadaniami, wyzwaniami i sukcesami, co pozwoli ocenić, czy są gotowi – i w jakim stopniu – zatroszczyć się o dobrostan swoich uczniów.

Szczerze mówiąc, słowo dobrostan wszystkim już wychodzi bokiem. To następny balon edukacyjny. Wiemy, że w czasie pandemii wszyscy, zarówno nauczyciele, uczniowie, jak ich rodzice, ucierpieli. Nikt za bardzo nie wie, co to znaczy zapewnić teraz dobrostan. Taki ozdobnik, gdy mówimy o edukacji. Wiemy, że wielu uczniów i nauczycieli (osób uczących się) cierpi teraz na obniżony nastrój, a wielu ma stany depresyjne. Jak mają nauczyciele w tej trudnej dla siebie sytuacji pomagać w tworzeniu dobrostanu dla uczniów? Kluczem (słowem popandemicznym) są teraz – relacje. Wszyscy wiemy, że one teraz są najważniejsze. Jednak wisi nad nami miecz egzaminów. Dbamy o relacje i zaniedbujemy naukę lub uczymy, bez

ogłądania się na stan naszych uczniów, i wpędzamy ich w jeszcze gorsze nastroje. Wiadomo z licznych badań, że po pandemii mamy ogromne opóźnienia w nauce. Nie wiemy, jak je nadrobić i jednocześnie dbać o stan psychiczny uczniów. Zadanie nie do wykonania! Można próbować robić małe rzeczy, np. organizować naukę w plenerze, wycieczki z celem naukowym, realizować ciekawe dla uczniów projekty, jednak to w małym stopniu zapewnia uczniom dobry wynik na egzaminie, a z tego nauczyciel jest rozliczany. Czyli – pat”.

Danuta Sterna

2.6. Wyzwania, przed jakimi stoi szkoła w obszarze wzmocnienia dobrostanu uczniów

Działania na rzecz wzmocnienia dobrostanu uczniów są jedną z najtrudniejszych, jeśli nie najtrudniejszą, funkcji szkoły i arcytrudnym zadaniem nauczycieli.

Wieloaspektowy charakter dobrostanu implikuje wyzwanie związane z jego wzmocnieniem w środowisku szkolnym. Ważne, by jednocześnie wspierać wszystkie jego wymiary. Kompleksowość oddziaływań jest kluczem do skutecznego promowania dobrostanu uczniów. Nie jest bowiem możliwe jego wzmocnienie poprzez pojedyncze interwencje. Wymaga to rozwoju „kultury” dobrostanu w całej szkole i aktywnego zaangażowania kadry, a także rodziców / opiekunów uczniów.

Formalne uwarunkowania pracy szkoły i nauczycieli także nie pomagają w promocji dobrostanu uczniów. W wielu przypadkach szkoły nie mają swobody w dokonywaniu zmian w życiu szkolnym, które mogłyby korzystnie wpłynąć na samopoczucie uczniów. Mają niewielki wpływ na kształt i przebieg formalnych egzaminów, treści podstawy programowej, długość dnia szkolnego czy fizyczne otoczenie placówki.

Wzmocnienie dobrostanu może wydawać się sprzeczne z systemem **ocenia** **i egzaminowania** uczniów. Nastawienie na wyniki, wygórowane oczekiwania wobec uczniów, reżim ciągłych testów czy nadmierne podkreślanie znaczenia wyników w nauce może stać w kontrze do dobrostanu uczniów i skutecznie obniżać ich dobre samopoczucie.

Szkoły i nauczyciele mają także ograniczony wpływ na wiele czynników pozaszkolnych, w tym przede wszystkim na środowisko rodzinne uczniów i pozaszkolne relacje rówieśnicze, które mają decydujące znaczenie dla dobrostanu dzieci i młodzieży. To, co dzieje się w domu, rodzinie, społecznościach lokalnych czy mediach społecznościowych, może mieć taki sam wpływ, jeśli nie większy, na dobrostan uczniów niż życie szkolne.

Wreszcie wzmacnianie dobrostanu uczniów jest trudniejsze, gdy sami nauczyciele cierpią na jego deficyty. **Wzmacnianie dobrostanu uczniów** jest uwarunkowane dobrostanem nauczycieli. Nauczyciel zestresowany, sfrustrowany, pełen lęków i niepokojów, mający niskie poczucie sprawstwa i satysfakcji z wykonywanej pracy, zmagający się z poczuciem deprivacji potrzeb i brakiem szacunku ze strony uczniów, rodziców / opiekunów uczniów, dyrekcji czy innych nauczycieli – nie będzie wspierał swoich uczniów.

2.7. Jak szkoła może wspierać dobrostan uczniów?

Skoro przyjmujemy, że szkoła stanowi jedną z najważniejszych przestrzeni, w której uczniowie nabywają i rozwijają umiejętności troszczenia się o własny dobrostan, warto określić niezbędne elementy składające się na dobrostan szkolny. Dobrym przykładem może być model opracowany przez pracowników naukowych fińskiego uniwersytetu w Tampere na podstawie badań przeprowadzonych w fińskich szkołach. Finlandia jest bowiem krajem, który od lat zajmuje pierwsze miejsce w badaniach globalnego stanu szczęścia, przeprowadzanych obecnie w 156 krajach świata i publikowanych w World Happiness Report (Helliwell, Layard i Sachs, 2022).

Zaproponowany model wyróżnia cztery główne kategorie składające się na szkolny dobrostan. Są to: warunki szkolne – bytowe, organizacyjne, programowe (ang. *having*), relacje międzyludzkie w społeczności szkolnej (ang. *loving*), samorealizacja (ang. *being*) i troska o zdrowie (ang. *health*).

Warunki szkolne (*having*) obejmują trzy czynniki. Pierwszy z nich to fizyczne środowisko otaczające szkołę oraz środowisko szkolne. Zalicza się do nich otoczenie szkoły, środowisko pracy, bezpieczeństwo, charakter przestrzeni szkolnej, tj. przytulność, hałas, wentylacja, temperatura itp. Stosunkowo niewiele jednak uwagi poświęca się analizie wpływu przestrzeni szkolnej zarówno na proces kształcenia, jak i emocje, zachowanie czy samopoczucie uczniów. Tymczasem architektura szkoły w życiu ucznia jest znacząca – wspomaga lub zakłóca proces nauczania i uczenia się, sprzyja budowaniu pozytywnych więzi nauczyciela i ucznia oraz uczniów nawzajem lub ich wzmacnianie utrudnia. Może ona stworzyć bezpieczną, otwartą i przytulną lub obcą, zimną i odrzucającą przestrzeń, w której nie może zdarzyć się nic ważnego, inspirującego czy ciekawego.

Do drugiego czynnika należą program nauczania, przedmioty oraz ich realizacja, wielkość grup (klas), plany zajęć / podział godzin. Trzeci czynnik obejmuje usługi dla uczniów, takie jak szkolne wyżywienie, opieka zdrowotna, poradnictwo i doradztwo.

Relacje międzyludzkie w społeczności szkolnej (*loving*) odnoszą się do klimatu szkoły – społecznego środowiska uczenia się, które ma znaczny wpływ na samopoczucie uczniów, ich osiągnięcia szkolne, a także kształtuje postawy uczniów wobec szkoły niezależnie od podświadomych i zamierzonych działań nauczycieli. Do najważniejszych elementów „klimatu” szkolnych relacji społecznych należy zaliczyć: atmosferę panującą w szkole, relacje z rówieśnikami, w tym skalę agresji i przemocy rówieśniczej, relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami, dynamikę pracy w grupach, relacje w gronie nauczycielskim, charakter kontaktów i współpracy szkoły z rodzicami, możliwości podejmowania decyzji przez poszczególnych aktorów szkoły, a także organizację i zarządzanie szkołą.

Do kategorii **samorealizacji (*being*)** zalicza się poczucie własnej wartości i sprawstwa uczniów w zakresie uczenia się i rozwoju osobistego, a także możliwość wszechstronnego zdobywania wiedzy, rozwijania kreatywności, pasji i zainteresowań. W tym kontekście istotna staje się indywidualizacja nauczania przejawiająca się w adekwatnym do możliwości i potrzeb uczniów doborze metod, technik, narzędzi i form uczenia, a także tempa i sposobu uczenia. Przy czym ważne jest zachowanie równowagi pomiędzy czasem przeznaczonym na naukę a czasem wolnym. Tym, na co dodatkowo należy zwracać uwagę w kontekście samorealizacji uczniów i wzmacniania ich pozytywnych doświadczeń szkolnych, jest docenianie osiągnięć i sukcesów.

Ostatnią kategorią jest **troska o zdrowie (*health*)** – podstawowy wskaźnik jakości życia i kluczowy zasób dobrostanu, który obejmuje nie tylko kondycję fizyczną, lecz także zasoby psychiczne i społeczne dzieci i młodzieży. Przyjęcie tak szerokiej definicji zdrowia pozwala zatem nauczycielowi traktować stan zdrowia uczniów nie tylko jako wrodzony potencjał, ale również konsekwencję działania wielu czynników i skutek wpływu sytuacji zewnętrznych. Zdrowie staje się zatem istotnym zasobem efektywnej edukacji, która pozwala rozwijać potencjał dzieci i młodzieży w edukacyjnych i pozaedukacyjnych obszarach.

Tym samym edukacja zdrowotna prowadzona w szkołach na rzecz zdrowia uczniów służy, po pierwsze, rozwijaniu poczucia odpowiedzialności i umiejętności dbania o nie (własne i innych) oraz uważnego i świadomego rozwiązywaniu problemów zdrowotnych, tworzeniu środowisk (szkoła, dom, środowisko rówieśnicze) sprzyjających zdrowiu. Po drugie, wzmacnia poczucie własnej wartości i wiary w swoje możliwości oraz wspiera rozwijanie umiejętności osobistych i społecznych sprzyjających dobremu samopoczuciu i pozytywnej adaptacji do zadań i wyzwań codziennego życia. Po trzecie, buduje

potencjał jednostki, zwiększając zasób jego biopsychospołecznego dobrostanu, chroniąc przed jego obniżeniem i zapobiegając jego utracie.

Niewątpliwie szkoła jest jednym z najważniejszych środowisk odpowiedzialnych za poczucie szczęścia i jakość życia uczniów. Dążenie do ich dobrostanu w szkole można osiągnąć na wiele małych sposobów, których skumulowany efekt może mieć bardzo duży wpływ na samopoczucie dzieci i młodzieży. Obejmują one:

- poprawę fizycznego środowiska szkoły, tak aby była bardziej przyjazna uczniom poprzez inną niż tradycyjna aranżację klas szkolnych, nowe meble i wyposażenie, dobór odpowiedniej kolorystyki, bezpieczne przestrzenie prywatne służące do wypoczynku i spędzania czasu wolnego; przestrzenie osobiste, czyli fragmenty własnej i niepowtarzalnej przestrzeni zarezerwowanej dla każdego ucznia (np. osobne szafki); szkolne tereny rekreacyjne;
- tworzenie przyjaznego środowiska szkolnego, w którym wszyscy mają możliwość rozwijania pasji i zainteresowań poprzez dostęp do kół zainteresowań, sekcji naukowych, działań o charakterze społecznym (np. kluby, stowarzyszenia);
- umożliwienie wszystkim członkom społeczności szkolnej uczestniczenia w podejmowaniu ważnych dla szkoły decyzji, m.in. poprzez konsultacje, wybór przedstawicieli samorządów klasowych lub szkolnych, możliwość ewaluacji nauczycieli i zajęć dydaktycznych (np. w odniesieniu do nauczanych tematów i stosowanych metod nauczania);
- stosowanie metod nauczania, które przyczyniają się do tworzenia pozytywnego klimatu i dobrego samopoczucia w klasie, np. metody warsztatowe, metody projektów, wspólne uczenie się, metody skoncentrowane na uczniu, samoorganizacja czasu, zajęcia na świeżym powietrzu;
- stosowanie innych niż standardowe form oceniania, np. ocenianie kształtujące, koleżeńskie i angażowanie uczniów w identyfikowanie własnych potrzeb w tym zakresie;
- tworzenie w szkolnym planie nauczania przestrzeni na zajęcia wspierające rozwijanie umiejętności dbania o kondycję fizyczną uczniów, np. zachęcanie do aktywności fizycznej i promowanie korzyści z niej płynących, zapewnienie zdrowych posiłków i dostępu do zdrowej żywności, organizacja zajęć dotyczących zdrowego odżywiania się, zajęć z zakresu profilaktyki uzależnień;

- tworzenie przestrzeni do otwartej i wolnej od dyskryminacji rozmowy oraz nazywania, wyrażania, rozumienia emocji i radzenia sobie z nimi, np. wykorzystując do tego lekcje wychowawcze, edukacji dla bezpieczeństwa, wychowania do życia w rodzinie, etyki czy też przerwy między zajęciami;
- rozwijanie umiejętności tworzenia pozytywnych relacji rówieśniczych, radzenia sobie z problemami i konfliktami, m.in. za pośrednictwem mediacji rówieśniczej; systematyczne działania na rzecz profilaktyki agresji i przemocy w szkole oraz ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży;
- stałą i dostępną w różnych formach współpracę z rodzicami w celu zwiększenia osiągnięć uczniów i poczucia ich bezpieczeństwa w szkole.

Takie inicjatywy można łączyć na poziomie jednej klasy czy szkoły lub szkół w dzielnicy, mieście czy regionie w ramach budowania i rozwijania nowej kultury pracy szkoły wprowadzającej dobrostan do głównego nurtu jako fundamentalnej kwestii edukacyjnej. Warto też podkreślić, że dbanie o dobrostan uczniów w szkole zawsze musi iść w parze z działaniami na rzecz dobrego samopoczucia nauczycieli i innych pracowników szkoły.

2.8. Inspiracje dotyczące wspierania dobrostanu uczniów

Choć w Polsce wzmocnienie dobrostanu dzieci i młodzieży nie jest pierwszoplanowym działaniem szkoły, to można wskazać przedsięwzięcia, których celem jest poprawa kondycji psychicznej, emocjonalnej i fizycznej uczniów.

a) Program „Szkoła promująca zdrowie” i „Przedszkole promujące zdrowie”

W Europie założenia szkoły promującej zdrowie opisano po raz pierwszy w 1989 r. w raporcie Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) „Zdrowa szkoła”, natomiast możliwości jej wdrożenia sprawdzono w latach 1992–1995 w pilotażowym projekcie realizowanym w Czechach, Polsce, Słowacji i na Węgrzech. Do upowszechnienia tej koncepcji przyczyniło się utworzenie przez WHO, Radę Europy i Komisję Europejską w 1992 r. Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie, która w 2007 r. przekształciła się w sieć Szkoły dla Zdrowia w Europie (ang. Schools for Health in Europe – SHE). Program „Szkoła Promująca Zdrowie” to najdłużej trwające na świecie działania na rzecz zdrowia w szkole. Pierwsze doświadczenia szkół promujących zdrowie stały się inspiracją nie tylko dla innych szkół, ale również przedszkoli, które sukcesywnie dołączały do Programu

(Woynarowska, 2016; Woynarowska-Soldan i Woynarowska, 2017). Z czasem powstał odrębny model przedszkola promującego zdrowie.

Promocja zdrowia w przedszkolu i szkole to wszelkie działania podejmowane w celu ochrony i poprawy zdrowia wszystkich członków społeczności przedszkolnej / szkolnej. Istotą Programu jest całościowe podejście do jego promocji w placówce, co oznacza systematyczne i planowe tworzenie środowiska społecznego i fizycznego sprzyjającego zdrowiu i dobremu samopoczuciu społeczności przedszkolnej / szkolnej, a także rozwój umiejętności uczniów, pracowników i rodziców / opiekunów uczniów w zakresie dbałości o zdrowie przez całe życie. Elementami potrzebnymi do tworzenia przedszkola / szkoły promującej zdrowie są: poznanie i zrozumienie koncepcji placówki promującej zdrowie; uczestnictwo i zaangażowanie społeczności przedszkolnej / szkolnej; działalność przedszkolnego / szkolnego koordynatora ds. promocji zdrowia i zespołu promocji zdrowia; planowanie działań i ich ewaluacja; dążenie do powiązania działań w zakresie promocji zdrowia z podstawowymi celami i zadaniami przedszkola / szkoły; współpraca ze społecznością lokalną i innymi placówkami. Tworzenie i rozwój przedszkola/szkoły promujących zdrowie jest procesem długotrwałym, systematycznym i angażującym całą społeczność szkolną / przedszkolną (Woynarowska, 2017).

Z danych Ośrodka Rozwoju Edukacji wynika, że w grudniu 2021 r. w Programie brało udział 3196 przedszkoli, szkół i innych placówek oświatowych z całej Polski.

Więcej informacji: <https://www.ore.edu.pl/2010/06/szkoa-promujca-zdrowie/>

b) Program „Szkoła bez przemocy”

Program społeczny „Szkoła bez przemocy”, pod patronatem Prezydenta RP Bronisława Komorowskiego, był prowadzony w polskich szkołach w latach 2006–2013 przez 18 dzienników regionalnych Polska Press Grupy (do 2015 r.: Polskapresse i Media Regionalne) oraz Fundację Orange (dawniej Fundacja Grupy TP).

Celem Programu było przeciwdziałanie przemocy w polskich szkołach przez zwiększenie świadomości problemu, zmianę postaw wobec tego zjawiska, a także dostarczenie szkołom konkretnego wsparcia i narzędzi, które skutecznie i systemowo zwalczałyby to zjawisko.

W tym celu opracowano specjalny kodeks, który w prosty sposób obrazuje prawa i obowiązki dotyczące wszystkich biorących udział w akcji. Kodeks „Szkoły bez przemocy” (patrz ramka poniżej) zawiera standardy, jakie powinna przyjąć szkoła, której bliska jest idea walki z przemocą. Definiuje on wartości i normy postępowania, ale także warunki

formalne i organizacyjne, które musi spełniać szkoła dbająca o rozwiązywanie konfliktów i ograniczanie przemocy.

Kodeks „Szkoły bez przemocy”

1. Szkoła jest wspólnotą

Szkoła dąży do stworzenia wspólnoty wszystkich nauczycieli, uczniów, ich rodziców oraz pracowników niepedagogicznych szkoły, opartej o jasny i przejrzysty system norm.

2. Wszyscy się szanujemy

Wspólnota szkolna buduje klimat bezpieczeństwa, szacunku, otwartego dialogu i porozumienia pomiędzy nauczycielami, pracownikami szkoły, uczniami i rodzicami. Wszyscy uczestnicy społeczności szkolnej szanują siebie nawzajem i nie zachowują się wobec siebie agresywnie.

3. Wspólnie działamy przeciw przemocy

W szkole działa system przeciwdziałania przemocy, który jasno określa: obowiązujące normy, procedury działania i współpracy wszystkich zainteresowanych w zakresie rozwiązywania konfliktów oraz reagowania wobec przejawów agresji i przemocy. Jego zasady obowiązują wszystkich uczestników społeczności szkolnej: nauczycieli, uczniów, pracowników niepedagogicznych oraz wszystkie osoby znajdujące się na terenie szkoły.

4. Niczego nie ukrywamy

Szkoła prowadzi regularną diagnozę problemu przemocy w szkole, a efekty działania systemu przeciwdziałania przemocy podlegają monitoringowi oraz ewaluacji.

5. Zawsze reagujemy

Szkoła reaguje na każdy przejaw agresji i przemocy oraz zapewnia długofalową, odpowiednią pomoc zarówno ofiarom, jak i sprawcom przemocy.

6. Nauczyciel nie jest sam

Szkoła podejmuje działania, by nauczyciele mieli odpowiednią wiedzę i umiejętności z zakresu rozwiązywania konfliktów i radzenia sobie z przejawami agresji i przemocy.

7. Uczniowie wiedzą, jak działać

Szkoła organizuje uczniom regularne zajęcia profilaktyczne z zakresu umiejętności psychologicznych i społecznych oraz radzenia sobie z agresją i przemocą.

8. Rodzice są z nami

Aby przeciwdziałać przemocy, szkoła współpracuje z rodzicami, włączając ich do tworzenia systemu przeciwdziałania przemocy i obejmując działaniami edukacyjnymi.

9. Mamy sojuszników

Szkoła współpracuje ze środowiskiem pozaszkolnym przy podejmowaniu działań profilaktycznych i interwencyjnych dotyczących agresji i przemocy, gdy potrzeby przekraczają możliwości lub kompetencje szkoły.

10. Nagradzamy dobre przykłady

Szkoła promuje wzorce zachowań oparte na poszanowaniu godności każdego człowieka.

Łącznie zrealizowano sześć edycji projektu. W każdej z nich uczestniczyło blisko 5 tys. szkół. W ramach Programu przeprowadzono 200 projektów grantowych na łączną kwotę 900 tys. złotych, a 200 tys. nauczycieli, rodziców i uczniów podpisało się pod Listem Otwartym do Władz Rzeczypospolitej o przeciwdziałanie przemocy szkolnej. Program poza realnym wsparciem szkół w walce z przemocą rówieśniczą dostarczał wiedzy na temat skali i form przemocy – w jego ramach prowadzono badania, które były inspiracją do kolejnych analiz badawczych, m.in. prowadzonych w Instytucie Badań Edukacyjnych (Przewłocka, 2015).

Więcej informacji: <http://www.szkołabezprzemocy.pl>

c) Projekt „Szkoła dla innowatora”

„Szkoła dla innowatora” to trzyletni projekt pilotażowy (2020–2022), który wspierał nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych we wprowadzaniu zmian, pozwalających na skuteczne kształcenie kompetencji proinnowacyjnych, takich jak: odwaga i podejmowanie ryzyka, pomysłowość, ciekawość, posiadanie hobby, wytrwałość czy improwizowanie.

Projekt był prowadzony przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w konsorcjum ze Stowarzyszeniem WIS z Radowa Małego, Szkołą Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego, przy wsparciu Deloitte oraz Zwolnieni z Teorii. Inicjatorami projektu były Ministerstwo Rozwoju oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Rozwijanie kompetencji współpracy, rozwiązywania problemów, zarządzania sobą, liderowania i samodzielności myślenia wymaga całościowej zmiany w szkole, w tym zauważenia, że ich zdobywanie jest procesem społecznym. Założeniem projektu było wypracowanie rozwiązań, które pozwolą skutecznie i systematycznie rozwijać umiejętności proinnowacyjne w ramach nauczania przedmiotowego oraz działań profilaktyczno-wychowawczych. Zakładał on też aktywny udział grona pedagogicznego, co oznaczało, że dyrekcja i nauczyciele mieli wpływ na jego przebieg w ich szkole, w tym definiowali zrealizowane w nim cele. Z uwagi na to, że nie ma jednej recepty na „szkołę innowatora”, w ramach programu prezentowano różne podejścia, praktyki, narzędzia. To od nauczycieli i nauczycielek oraz dyrekcji zależało, które wprowadzą na stałe do swojej pracy. Prowadzenie programu oparto na wewnętrznej motywacji uczestników, zaufaniu, dobrych relacjach. Wspólna praca nauczycielek i nauczycieli jest też jednym z warunków upowszechniania innowacji i głębokiej zmiany w szkole.

W „Szkole dla innowatora” wzięło udział 20 szkół z całej Polski. W każdej z nich pracowano z jedną siódmą klasą, jej nauczycielami i dyrekcją. Wsparcie otrzymane w projekcie zakładało przeprowadzenie z uczniami intensywnego programu rozwijającego kompetencje proinnowacyjne.

Więcej informacji: <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl>

d) Program „Dobrze być (z) sobą” – Radowo Małe – RADANOWICZ – Tu dba się o dobrostan

„Dobrze być (z) sobą” to program opracowany przez zespół: Zuzannę Taraszkiewicz, Alinę Tchurz, Ewę Radanowicz, Małgorzatę Budzyńską, Jolantę Kulik – nauczycielki pracujące w szkole podstawowej w Radowie Małym. Programem zostali objęci wszyscy uczniowie, a jego realizacja polega w pierwszej kolejności na przełamaniu „trudności” organizacyjnych związanych z wprowadzeniem do planu lekcji zajęć z uważności, relaksacji czy też aktywnej przerwy oraz na włączeniu do codziennej pracy nauczycieli niestandardowych zajęć (*mindfulness, circle talks*). Główną jego ideą jest redukcja napięć emocjonalnych, wspieranie siły spokoju, koncentracji i optymizmu poznawczego. Program więc zakłada pracę z ciałem (ćwiczenia fizyczne rozciągające i energetyzujące ciało oraz z kinezylogii edukacyjnej),

działanie na zmysły (uważne patrzenie, słuchanie, chodzenie, jedzenie), pracę z oddechem (świadomość ciała) i ciszą (cisza vs hałas).

Program został zaprojektowany tak, aby jego realizacja odbywała się systematycznie w różnych grupach wiekowych oraz w różnej konfiguracji organizacyjnej. Przedszkole realizuje program codziennie w dwojaki sposób: raz ze specjalistą i raz z nauczycielem grupy. Natomiast poniedziałki w szkole rozpoczynają zajęcia grupowe dla edukacji wczesnoszkolnej. Pozostałe zajęcia (np. *mindfulness*) odbywają się w klasach ze specjalistami oraz z wychowawcami w ramach codziennych zajęć i aktywnej przerwy. Klasy IV–VIII, w ramach wydłużonej godziny wychowawczej, tydzień rozpoczynają rozmowami w kręgu prowadzonymi przez uczniów (*circle talks*) (Radanowicz i Taraszkiewicz, 2022).

Więcej informacji: <https://www.sensorradanowicz.pl/programy/>

e) Działania społeczności „Our Kids”

Kolejnym przykładem troski o dobrostan uczniów mogą być inicjatywy podejmowane przez szkoły niepubliczne działające w ramach społeczności „Our Kids”. Dla nich dobrostan uczniów stanowi centralny komponent pracy i organizacji szkoły. Dodatkowo w czasie pandemii COVID-19 wdrożyły one szereg nowych inicjatyw w tym obszarze.

The British School Warsaw

To międzynarodowa szkoła, która dzięki temu, że należy do sieci Nord Anglia Education, dysponuje eksperckim zespołem liderów edukacyjnych z siedzibą w Oksfordzie, koncentrującym się na kluczowych obszarach, takich jak: ochrona uczniów, dbanie o ich dobrostan i odporność psychiczną. W szkole funkcjonują dwa specjalne zespoły: wychowawczy (ang. *pastoral team*) i opiekuńczy (ang. *safeguarding team*). Zadaniem pierwszego jest budowanie dobrostanu emocjonalnego wszystkich uczniów, natomiast drugiego wspieranie tych borykających się z różnymi, konkretnymi problemami.

Szkoła dba o samopoczucie uczniów. W każdy poniedziałek rano wysyłana jest do uczniów ankieta z pytaniem, jak się czują, oferująca możliwość kontaktu i umówienia się na rozmowę, co ułatwia dzieciom i młodzieży uzyskanie wsparcia od psychologa szkolnego. Istotne jest także wspólne spędzanie przerw i czasu podczas lunchów czy stworzenie forum do spotkań towarzyskich w tym czasie, podczas którego uczniowie grają razem w gry, rozmawiają. Dodatkowo w każdym tygodniu mają oni możliwość wybrania zajęć, które są najbardziej korzystne dla ich potrzeb, i mogą je wykorzystać, np. w celu nadrabiania zaległości w nauce, do ćwiczeń fizycznych, medytacji, czytania

lub rozmowy z przyjaciółmi, podczas spaceru czy wycieczki rowerowej. Troskę o dobrostan dzieci i młodzieży szkoła realizuje poprzez organizowanie sesji uważności (*mindfulness*), lekcji z edukacji osobistej, społecznej, zdrowotnej i ekonomicznej, podczas których są poruszane tematy dotyczące finansów, dobrego samopoczucia, zdrowego trybu życia czy globalnego obywatelstwa. Ponadto są organizowane takie wydarzenia, jak np. Dzień Bezpieczeństwa w Internecie (specjalne zgromadzenie tematyczne z zaproszonymi prelegentami, dzień poza harmonogramem, warsztaty dla rodziców) czy Odd Socks Day i Hello Yellow Day, mające na celu zwiększenie świadomości na temat zdrowia psychicznego.

Wraz z początkiem pandemii COVID-19 szkoła wydaje biuletyn *Wellbeing Newsletter* i zainicjowała cotygodniowe *Wellbeing Café* dla rodziców – forum do omawiania wyzwań, przed którymi stoi cała społeczność szkolna. Stworzyła także strefy relaksu i poprawy samopoczucia psychicznego – ekologiczny ogród, siłownię i pomysłowe urządzenia do zabawy.

W The British School Warsaw program skierowany na dobrostan uczniów został oceniony jako „doskonały” w corocznym audycie przeprowadzonym przez Nord Anglia Education. Szkoła otrzymała również wyróżnienie przyznane przez Chronimy Dzieci (Safeguarding Children).

American School Warsaw

Fundamentem codziennej pracy szkoły jest edukacja holistyczna realizowana poprzez zindywidualizowane i wspierające podejście do emocjonalnego i społecznego kształcenia uczniów, tak aby mogli w pełni wykorzystać swój potencjał. Troska o dobrostan nie ogranicza się tylko do działań szkolnych psychologów czy pedagogów, ale również jest inicjatywą obejmującą całą szkołę i podejmowaną przez wszystkich nauczycieli.

Dodatkowo szkoła na poziomie Primary Years Programme, przeznaczonym dla uczniów w wieku 3–12 lat, przygotowuje cotygodniowe specjalne biuletyny dla rodziców z zestawami technik i porad dotyczących wspierania i rozwijania u dzieci takich umiejętności, jak: rozpoznawanie i wyrażanie emocji, samokontrola, rozwiązywanie problemów i komunikacja, czy dostarcza informacji o sposobach radzenia sobie w sytuacjach stresowych.

Z kolei na poziomie Middle Years Programme, przeznaczonym dla uczniów w wieku 13–16 lat, szkoła organizuje m.in. cotygodniowe lekcje poświęcone dobrostanowi społecznemu i emocjonalnemu, a także zajęcia prowadzone przez pedagogów szkolnych w każdym semestrze.

Od początku pandemii COVID-19 szkoła oferowała rodzicom spotkania i warsztaty, podczas których omawiano strategie redukcji stresu u dzieci i dyskutowano na ten temat, a także rozmawiano o kluczowych aspektach dojrzewania i funkcjonowania społecznego uczniów.

Akademia High School

W 2019 r. stworzono w szkole specjalną komórkę poświęconą dobrostanowi uczniów (ang. *Wellbeing Department*). Jej celem jest wspieranie dzieci i młodzieży w utrzymaniu wewnętrznej równowagi i dobrego samopoczucia emocjonalnego, np. pomoc w opracowaniu strategii lepszego radzenia sobie ze stresem, lękiem, presją rówieśników i problemami rodzinnymi, umożliwienie im rozpoznawania i maksymalnego wykorzystania ich potencjału, aby mogli być z siebie dumni. Szkoła pomaga także uczniom rozwijać większą odporność na stres, promując zdrowy tryb życia i koncentrację na potrzebach swoich i otoczenia, a także ucząc, jak pielęgnować dobre relacje z sobą i innymi. Uczy również doceniania i świętowania własnych sukcesów, odnajdywania wewnętrznej motywacji, rozwijania poczucia własnej wartości i sprawczości. Wspiera uczniów w identyfikowaniu i nazywaniu barier stojących na drodze do dobrego samopoczucia wewnętrznego. Umożliwia uczniom samodzielne ich usuwanie lub szukanie dalszego profesjonalnego wsparcia, gdy trudności okazują się złożone. Dodatkowo w ramach specjalnych inicjatyw w szkole raz w tygodniu organizowane są sesje poprawiające samopoczucie. Uczniowie w ramach zajęć *Personal Development Scheme* opracowali także przewodnik po zdrowiu psychicznym. Przygotowano również specjalną stronę poświęconą dobrostanowi, zawierającą rady dla uczniów i rodziców.

Więcej informacji: <https://www.ourkids.net/pl/dobrostan-well-being-uczniow-strategie-szkol.php>

f) Program „Gram o dobrostan”

„Gram o dobrostan” to program wychowawczo-profilaktyczny przygotowany przez Ośrodek Rozwoju Kompetencji Edukacyjnych. Jest on odpowiedzią na potrzeby nauczycieli wobec nowo zdefiniowanych wyzwań wychowawczych względem pokolenia cyfrowego oraz rzeczywistości pandemicznej. Integruje treści z obszarów wychowawczych, profilaktyki oraz zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, pomagając w budowaniu odporności psychicznej uczniów oraz integracji zespołów klasowych wokół wartości i pożądanych postaw. Zdaniem autorów może on stać się jednym z kluczowych elementów programu wychowawczo-profilaktycznego realizowanego w szkole.

Program powstał na podstawie badań i raportów dotyczących funkcjonowania psychospołecznego dzieci i młodzieży w obliczu sytuacji kryzysowej wywołanej przez pandemię. U jego podstaw leżą założenia psychologii pozytywnej i modelu kształtowania równowagi psychicznej wg Martina Seligmana.

Projekt wzbogaca warsztat nauczycieli wychowawców o narzędzia i atrakcyjne formy pracy z uczniami; buduje odporność psychiczną uczniów w trzech obszarach: psychicznym, społecznym i aksjologicznym, wykorzystuje najnowsze trendy w edukacji, w tym nowe technologie i gamifikację.

Program jest realizowany w formie rocznego kursu e-learningowego dla nauczycieli z dostępem do platformy gamifikacyjnej dla klasy.

Więcej informacji: <https://landing.orke.pl/gram-dobrostan>

g) Program „Szkoła dobrostanu psychicznego”

Szkoła dobrostanu psychicznego to projekty warszawskiego programu, których głównym celem jest pomoc dzieciom, młodzieży, ich rodzicom i nauczycielom w pokonaniu trudności i problemów związanych ze skutkami pandemii COVID-19. Przyczyniła się ona do nasilenia lęków, wzmogła poczucie wyobcowania i nasiliła trudności, stany depresyjne i brak motywacji do nauki oraz działania u części dzieci.

Pomoc oferują warszawskie poradnie psychologiczno-pedagogiczne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń oraz organizacje pozarządowe. Działa także Psychologiczne Centrum Wsparcia, w którym specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznych pełnią dyżury telefoniczne dla uczniów, rodziców i nauczycieli. W ofercie znajdują się sobotnie konsultacje z terapeutami rodzinnymi, dietetykami, psychiatrami, warsztaty dla młodzieży oraz szkolenia i grupy wsparcia dla nauczycieli

Więcej informacji: https://edukacja.um.warszawa.pl/-/szkoła-dobrostanu-psychicznego-warszawski-program-wsparcia-uczniow-nauczycieli-i-rodzicow?fbclid=IwAR2_CibTxRWOTtrcmY74fKdC-xLPMOH9Rt1hAH5ryNkTxNe3rhrHsL6jmg8

h) Program „Troskliwa szkoła”

Program „Troskliwa szkoła” – przygotowany przez Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES) – obejmuje webinaria, warsztaty stacjonarne i on-line oraz konsultacje.

Szkoły, które chcą w sposób systemowy i planowy przygotować się do nowych warunków pracy oraz podjąć działania na rzecz poprawy dobrostanu psychicznego nauczycieli, dzieci i młodzieży powracających do szkoły, mogą skorzystać z oferty szkoleniowej WCIES, nadającej placówce tytuł „Troskliwa szkoła”. Informuje on uczniów i rodziców o tym, że w danej szkole równie ważne, co potrzeby rozwojowe i edukacyjne, są dobrostan psychiczny, a także motywacja do nauki i relacje w środowisku szkolnym. Warunkiem uzyskania tytułu jest udział we wszystkich trzech etapach programu:

Etap 1. Najpierw relacje (czerwiec – wrzesień 2021) – obejmuje działania wspierające relacje: dobrostan nauczycieli, budowanie poczucia bezpieczeństwa, integrację i reintegrację zespołów, empatię.

Etap 2. Potem motywacja (czerwiec 2021 – marzec 2022) – celem tego etapu jest przywrócenie lub wspieranie motywacji do nauki, zainteresowania szkolnymi przedmiotami poprzez pracę w grupach, metody aktywizujące, informację zwrotną, indywidualizację wymagań.

Etap 3. Na końcu ewaluacja, której celem jest ocena podjętych działań, wyciągnięcie wniosków i planowanie dalszej pracy dydaktyczno-wychowawczej z uwzględnieniem umiejętności zdobytych przez uczniów i nauczycieli podczas nauki zdalnej.

Program jest realizowany w ramach Warszawskiego Modelu Wspomagania. Wsparcie jest oferowane wszystkim publicznym placówkom oświatowym funkcjonującym na terenie m.st. Warszawy. Adresatami programu są przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły ponadpodstawowe oraz inne placówki oświatowe. Za organizacyjną, finansową i merytoryczną stronę wspomagania odpowiada WCIES. Wsparcie ma charakter procesowy, kładący nacisk na szerokie działania rozłożone w czasie, zaplanowane i podzielone na etapy, zakładające wdrożenie zmian, których celem jest rozwój placówki jako organizacji. Wspomaganie cechuje:

- kompleksowość – wsparcie szyte na miarę, wynikające z analizy indywidualnej sytuacji placówki i odpowiadające na jej specyficzne potrzeby, stymulujące samodoskonalenie poprzez refleksję nad własną pracą, wynikające z diagnozy potrzeb placówki, angażujące wszystkich interesariuszy;
- systemowość – wspomaganie rozumiane jako złożony, wieloaspektowy system, jest skierowane do całej placówki;

- podmiotowość – wsparcie kierujące uwagę na autonomię szkoły i demokratyczność we wdrażaniu zmiany;
- elastyczność – wspomaganie dopasowujące się do możliwości organizacyjnych w placówce i reagujące na zmieniające się potrzeby (WCIES 2021).

Więcej informacji: <https://www.facebook.com/wcies/posts/4271931716205759/>

i) Działania na rzecz wzmocnienia dobrostanu uczniów w obliczu wojny w Ukrainie

Przez prawie dwa lata uczniowie oraz nauczyciele mierzyli się z licznymi wyzwaniami wynikającymi z pandemii COVID-19. Obecnie doświadczają kolejnej bardzo trudnej sytuacji, której wpływ i skalę dopiero zaczną odczuwać. Wojna w Ukrainie, która wstrząsnęła Polską i całym światem, w obiektywnym ujęciu jest całkowitą katastrofą, obejmującą wszystkie możliwe klasy stresorów, w następstwie wywołujących cały łańcuch reakcji fizjologicznych i psychologicznych. Wszyscy zatem doświadczyli przede wszystkim poczucia bezradności, wyobcowania, zagubienia, zagrożenia oraz ogromnego lęku i strachu o życie oraz zdrowie swoje i najbliższych. Szczególnie jednak dzieci i młodzież muszą mierzyć się z nieznanymi dotąd odczuciami i emocjami, z którymi, bez pomocy osób dorosłych, nie będą w stanie same sobie poradzić.

Ogromną rolę ma do odegrania kadra pedagogiczna szkół i placówek, która musi być przygotowana i gotowa zarówno od strony organizacyjnej, jak i mentalnej do przejęcia nowych zadań i obowiązków wobec dzieci i młodzieży – uczniów w obliczu trwającej wojny w Ukrainie. Konieczne jest przygotowanie całej społeczności szkolnych na dziejące się obecnie i nadchodzące wydarzenia w znaczący sposób wpływające na dobrostan uczniów i uczennic. Mówienie o wojnie, toczącej się tuż za granicami Polski, i jej konsekwencjach staje się zatem dziś niewątpliwym i palącym wyzwaniem szkoły, z którym do tej pory polski system edukacji nie musiał się mierzyć. Nauczyciele i nauczycielki muszą zatem przygotować się na prowadzenie wielu trudnych rozmów i dyskusji zarówno podczas godzin wychowawczych, jak i na zwykłych lekcjach czy podczas przerw między lekcjami.

W obliczu toczących się działań wojennych w Ukrainie bardzo szybko zareagowały różne środowiska. Już w pierwszym tygodniu po wybuchu wojny na stronach zarówno Ministerstwa Edukacji i Nauki, jak i podległych instytucji, np. Ośrodka Rozwoju Edukacji, a także na stronach organizacji pozarządowych zamieszczono pierwsze materiały o charakterze informacyjnym, interwencji kryzysowej, rekomendacji, wytycznych,

wskazówek, poradników, zaleceń dla nauczycieli, pedagogów, rodziców o tym, jak rozmawiać z dziećmi o wojnie w Ukrainie oraz wspierać i przywracać im poczucie bezpieczeństwa. Liczne instytucje i organizacje w trosce o kondycję psychiczną dzieci i młodzieży skoncentrowały się na zapewnieniu dzieciom wsparcia i poczucia bezpieczeństwa poprzez przygotowanie:

- webinarium, podcastów (np. publiczne i niepubliczne Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, Rzecznik Praw Dziecka, Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego, Szkoła z Klasą, Fundacja Orange, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Uniwersytet SWPS);
- warsztatów i szkoleń (publiczne i niepubliczne Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń);
- bazy materiałów edukacyjnych, w tym scenariuszy lekcji dla nauczycieli i innych profesjonalistów (np. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Polskie Forum Migracyjne, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej);
- punktów kontaktowych oraz zespołów ds. nauczania dzieci cudzoziemskich (np. Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń).

Uruchomiono telefony zaufania (np. Rzecznik Praw Dziecka, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę). W wielu szkołach zaplanowano zajęcia z psychologami, pedagogami, interwentami kryzysowymi.

Podsumowanie

Dynamika zachodzących zmian społecznych i kulturowych, a także gospodarczych i politycznych oraz globalnych zdarzeń o charakterze kryzysu i traumy, jak pandemia COVID-19 i wojna w Ukrainie, bezdyskusyjnie uzasadniają prowadzenie badań, dyskusji i konkretnych działań na rzecz dobrostanu uczniów. Działania te mają szczególne uzasadnienie w pogarszającej się od lat kondycji fizycznej, psychicznej i emocjonalnej dzieci i młodzieży, na co wskazują wyniki prowadzonych badań.

Wzmacnianie dobrostanu w szkole to zaplanowany i długofalowy proces, w ramach którego istotne jest przede wszystkim wpisanie go w kulturę organizacyjną placówki, a także przyjęcie i akceptacja wymagań, reguł i zasad kluczowych do jego urzeczywistnienia przez całą społeczność szkolną. W dalszej kolejności ważne jest także rozwijanie umiejętności kadry pedagogicznej kluczowych dla wdrożenia w szkole kultury opartej na dobrostanie. Konieczność rozwoju umiejętności kadry uczącej na rzecz podnoszenia kondycji fizycznej, psychicznej i emocjonalnej osób uczących się została wpisana w kluczowy dla rozwoju umiejętności dokument, jakim jest Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (MEiN, 2020). Jednocześnie wszystkie podejmowane działania wymagają stałego monitorowania i ewaluacji. Bezcenna w tym procesie jest wymiana doświadczeń i dobrych praktyk. I w końcu dla podejmowanych działań istotny jest ich systemowy charakter, przy jednoczesnym zachowaniu jednostkowych charakterystyk i specyfik danej szkoły.

Bibliografia

- Buchner, A., Fereniec-Błońska, K. i Wierzbicka, M. (2021). *Między pasją a zawodem. Raport o statusie nauczycielek i nauczycieli w Polsce 2021*. Warszawa: Fundacja Orange.
- Długosz, P. (2020). *Raport z badań: „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID-19”*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pobrano 8 czerwca 2022 z: <https://mlodziez.krakow.pl/wp-content/uploads/2020/04/Krakowska-m%C5%82odziez-COVID19.pdf>
- Helliwell, J. F., Layard, R. i Sachs, J. D. (red.). (2022). *World Happiness Report 2022*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Konarzewski, K. i Bulkowski, K. (red.) (2016). *TIMSS 2015. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrano 8 czerwca 2022 z: <http://www.ibe.edu.pl/images/download/2015-TIMSS-RaportPL.pdf>
- Makaruk, K., Włodarczyk, J. i Szredzińska, R. (2020). *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. Pobrano 8 czerwca 2022 z: https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/0/0/e/500e0774b0109a6892ce777b0d8595f528adea62/Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.-Raport-z-badan-ilosciowych-1.pdf
- Mazur, J. i Małkowska-Szcutnik, A. (red.) (2018). *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka. Pobrano 8 czerwca 2022 z: <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf>
- Mazurkiewicz, G. (2015) Teoria ewolucji. Od uczących się jednostek do uczącej się wspólnoty. W: G. Mazurkiewicz, *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (s. 13–24). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- NIK (2019). *Informacja o wynikach kontroli. Dostępność leczenia psychiatrycznego dla dzieci i młodzieży (w latach 2017–2019)*. KZD.430.007.2019, nr ewid. 170/2019/P/19/059/KZD. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli. Pobrano 8 czerwca 2022 z: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22730,vp,25429.pdf>
- Peretek, N. (2022). *Niewidzialne mechanizmy napięcia. Zmiana zachowania dzieci a inwazja Rosji na Ukrainę*. Pobrano 8 czerwca 2022 z: <https://epedagogika.pl/top-tematy/>

[niewidzialne-mechanizmy-napiecia.-zmiana-zachowania-dzieci-a-inwazja-rosji-na-ukraine-5867.html](#)

Przewłocka, J. (2015). *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrano 8 czerwca 2022 z: <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/inne/ibe-analizy-08-2015-klimat-szkoly.pdf>

Pyżalski, J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja Sp. z o.o.

Radanowicz, E., Taraszkiewicz, M. i Taraszkiewicz, Z. (2022). *Tu dba się o dobrostan. Autodiagnoza. Dobrostan w szkole i przedszkolu*. Warszawa: Sensor.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Sitek, M. i Ostrowska, E. B. (red.) (2019). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrano 8 czerwca 2022: https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/PISA_2018_wyniki_raport.pdf

Sitek, M. (red.) (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrano 8 czerwca 2022 z: <https://timss.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2020/12/TIMSS-2019-Raport-07.pdf>

UNICEF (2021a). *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. New York: UNICEF. Pobrano 8 czerwca 2022 z: <https://www.unicef.org/media/114636/file/SOWC-2021-full-report-English.pdf>

UNICEF (2021b). *The State of the World's Children 2021 on my mind. Promoting, protecting and caring for children's mental health. REGIONAL BRIEF: EUROPE*. Pobrano 8 czerwca 2022 z: <https://www.unicef.org/media/108121/file/SOWC-2021-Europe-regional-brief.pdf>

WCIES (2021). *Warszawski Model Wspomagania*. Warszawa: WCIES. Pobrano 8 czerwca 2022 z: https://um.warszawa.pl/documents/21449838/32660968/wmw_broszura_2021.pdf/3eeaca2c-77f3-08f5-54fd-c1c00a3c4967?t=1634497591286

WHO (1946). *Constitution of the World Health Organization*. Pobrano 20 maja 2022 z: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>

WHO (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion, Health Promotion*. Pobrano 10 czerwca 2022 z: https://www.healthpromotion.org.au/images/ottawa_charter_hp.pdf

WHO (2021). *Adolescent mental health. World Health Organization*. Pobrano 8 czerwca 2022 z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Wojnarowska, B. (red.) (2016). *Szkoła promująca zdrowie. Poradnik dla szkół i osób wspierających ich działania w zakresie promocji zdrowia*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Wojnarowska-Sołdan, M. i Wojnarowska, B. (2017). *Przedszkole promujące zdrowie. Poradnik dla przedszkoli i osób wspierających ich działania w zakresie promocji zdrowia*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Więcej informacji zobacz na przykład:

<https://fdds.pl/o-fundacji/co-nowego-w-fundacji/kompendium-zasobow-nt-pomocy-osobom-objety-m-wojna-w-ukrainie.html>; <https://www.ore.edu.pl/2022/02/jak-rozmawiac-z-dziecmi-o-wojnie/>;

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/jak-rozmawiac-z-dziecmi-i-uczniami-na-temat-sytuacji-w-ukrainie--rekomendacje-dla-nauczycieli-i-pedagogow-szkolnych>

3. Indywidualizacja procesu uczenia się i wychowania

Postawienie w centrum procesu uczenia się osoby uczącej się (ang. *centrality of the learner*) jest jednym z fundamentów współczesnego myślenia o uczeniu się. Znajduje to odzwierciedlenie m.in. w unijnych i krajowych politykach na rzecz uczenia się przez całe życie i ma być zasadą, która kształtuje myślenie o tym, jak uczenie się i nauczanie powinno wyglądać. Ich podstawą powinno być „zaspokajanie potrzeb uczącego się” (OECD, 2007, s. 3). Należy to rozumieć wieloaspektowo: potrzeby osób uczących się dotyczą samego przedmiotu uczenia się (czyli tego, czego się uczą), sposobu uczenia się (czyli tego, w jaki sposób i jakimi metodami się uczą) oraz organizacji procesów uczenia się (czyli tego, w jaki sposób możliwość uczenia się jest zorganizowana). Trudności z realizacją tej idei, polegające na stawianiu w centrum nie potrzeb osób uczących się, ale gospodarki i rynku pracy, są analizowane przez badaczy i badaczki krajowych i zagranicznych, pracujących w nurcie krytycznej analizy *lifelong learning* (np. Holfort i Mohorčič-Špolar, 2012; Mendel, 2017; Solarczyk-Ambrozik, 2018).

3.1. Podstawowe pojęcia

Niniejszy tekst skupia się na aspekcie stawiania w centrum osoby uczącej się, czyli tego, który sprawia, że myślenie o zaspokojeniu potrzeb osób uczących się jest w ogóle możliwe: indywidualizacji procesów uczenia się i wychowania. Problematyka indywidualizacji z jednej strony wydaje się dobrze opisana, ponieważ idea podążania za uczniem, dostrzegania jego szczególnych potrzeb i odpowiadania na nie formalnie jest obecna w polskim systemie edukacji. Nie brakuje również opracowań koncentrujących się na poszczególnych zagadnieniach związanych z indywidualizacją, zarówno pod kątem praktycznym, jak i teoretycznym. Z drugiej strony potrzebne jest opracowanie, które ujmie kwestię indywidualizacji jako kluczowe zagadnienie i warunek właściwego funkcjonowania zarówno całego systemu, jak i jego aktorów: kadr uczących, doskonalących i zarządzających oświatą, rodziców oraz najważniejszych osób: uczniów i uczennic. Ze względu na fazę rozwoju, plastyczność i podatność na wpływ oraz kształtowanie się postaw i predyspozycji, indywidualizacja w odniesieniu do tej ostatniej grupy jest szczególnie istotna.

* ORCID: 0000-0002-0626-9057

3.2. Indywidualizm w ujęciu filozoficznym – chrześcijaństwo i liberalizm

Pomimo trudności w zdefiniowaniu pojęcia indywidualizacji – a może właśnie ze względu na nią – trzeba mu poświęcić więcej uwagi i sięgnąć do jego korzeni, czyli idei filozoficznych i wynikających z nich koncepcji pedagogicznych. Na poziomie „wielkich idei”, czyli tych sposobów interpretowania rzeczywistości, które ukształtowały współczesny świat, procesy indywidualizacji wypływają z dwóch głównych źródeł: chrześcijańskiego humanizmu, czyli uznania godności każdej osoby ludzkiej, i z filozoficznego liberalizmu, czyli prądu myślowego, który wskazuje wolność jako wartość stanowiącą dla człowieczeństwa. Sukces idei liberalnych bywa uznawany za jedną z przyczyn odejścia Europy od chrześcijaństwa, jednak nie jest to przedmiotem niniejszego rozdziału. Nie skupiam się w nim bowiem na kwestiach wiary i laicyzacji, ale na koncepcjach i ideach dotyczących człowieka, więc istotne są ideowa spuścizna chrześcijaństwa i jego wpływ na rozumienie indywidualności istoty ludzkiej (w tym dziecka), a nie źródła (transcendentne lub nie), z których rozumienie to wynika.

Ilustracją dla chrześcijańskich korzeni koncepcji indywidualizacji może być cytat z XV-wiecznego włoskiego filozofa, Pico della Mirandoli, który w swej *Mowie o godności człowieka* napisał:

„(...) jako swobodny i godny siebie twórca i rzeźbiarz sam sobie [nadasz] taki kształt, jaki zechcesz. Będziesz mógł degenerować się i staczać do rzędu zwierząt; i będziesz mógł odradzać się i mocą swego ducha wznosić się do rzędu istot boskich” (Mirandola 1967, s. 139).

Włoski polihistor wskazuje, że jednym z elementów przyrodzonej godności człowieka (wynikającej ze stworzenia na obraz i podobieństwo Boga) jest wolność w kształtowaniu samego siebie, swojego jestestwa, dowolnego rozwoju lub... degeneracji. Czy oznacza to prawo do decydowania o sobie samym? Tak, oczywiście. Czy zwalnia ze wspierania innych (zwłaszcza: młodszych i słabszych) w dążeniu do najlepszej wersji samego siebie? Nie, absolutnie. W wizji chrześcijańskiej człowiek realizuje swą przyrodzoną godność jedynie we wspólnocie i jest zobowiązany do praktykowania *caritas*, chrześcijańskiej miłości bliźniego, będącej drogą do szczęścia i opartej na przekonaniu, że każdy inny człowiek, w swej indywidualności, jest wartością samą w sobie.

Drugą „wielką ideą”, w której zakorzeniona jest koncepcja indywidualizacji, jest liberalizm filozoficzny. Niezależnie od tego, czy sięgniemy po pisma ojców liberalizmu (Thomasa

Hobbesa, Johna Locke'a czy Johna Stuarta Milla), czy do bardziej współczesnych autorów (Johna Rawlsa, Johna Graya, Isaiaha Berlina), u podstaw ich myśli leży przekonanie o równości wszystkich ludzi i nierozzerwalnie z nią związanej wolności. Rzecz jasna, by można było rozważać zagadnienia równości i wolności, konieczne jest przyjęcie, że ich podmiotem jest jednostka. Niezależnie od przekonań dotyczących natury człowieka, jednostka ta jest wyjątkowa i niepowtarzalna, a pełnię osiąga w wolności wyboru. Ilustracją może być cytat z Johna Stuarta Milla:

„Ludzka zdolność postrzegania, sądzenia, rozróżniania i odczuwania, działalność umysłowa, a nawet skłonności moralne, doskonałą się tylko przy dokonywaniu wyboru. Kto czyni coś, ponieważ jest to zwyczajem, nie czyni wyboru, nie zdobywa żadnej wprawy w rozpoznawaniu lub życzeniu sobie tego, co jest najlepsze. Władze umysłowe i moralne, podobnie jak siły fizyczne, rozwijają się tylko dzięki ich używaniu. Nie wyćwiczymy naszego umysłu, czyniąc coś jedynie dlatego, że inni to czynią ani też wierząc w coś tylko dlatego, że inni w to wierzą (...). Temu, kto pozwala światu lub najbliższemu otoczeniu ułożyć plan jego życia, potrzebna jest tylko mała zdolność naśladowania. Ten, kto sam swój plan układa, rozwija wszystkie swoje zdolności” (Mill, 1959, s. 201).

Mill przekonuje, że tylko dokonując samodzielnych wyborów, osiągamy pełnię swoich możliwości, a zatem pełnię człowieczeństwa. W powyższym cytacie zwraca uwagę na niezmiernie ważny aspekt tego osiągnięcia pełni, czyli ćwiczenie się w samodzielnym myśleniu i decydowaniu o sobie. Mill jako kluczową wskazuje umiejętność odróżniania własnych przekonań od nawyków, wierzeń i ideologii obecnych w społeczeństwie, a także konieczność ciągłego samodoskonalenia, osiągalnego jedynie poprzez refleksję nad rzeczywistością i poddawanie krytycznemu osądowi społecznych przekonań i oczekiwań. Człowiekiem wolnym jest bowiem ten, kto układa własny plan życia, a nie ten, kto pozwala innym na nakreślenie go.

3.3. Indywidualizacja w ujęciu pedagogiczno-filozoficznym

Wskazane „wielkie idee” – chrześcijaństwo i liberalizm – są jednymi ze źródeł współczesnego europejskiego myślenia o człowieku, jego roli w społeczeństwie i tego, w jaki sposób może osiągnąć pełnię swego człowieczeństwa. Określają także, choć pośrednio, jakimi drogami może do tej pełni zmierzać, a więc czego do tego potrzebuje i, co za tym idzie, jakiego wsparcia może potrzebować osoba ucząca się. Rzecz jasna zagadnienia związane z edukacją są tylko jedną ze ścieżek wiodących do tego samospelnienia, jednak ścieżki tej nie można przeoczyć. Jest to szczególnie

ważne, ponieważ współczesna pedagogika dostrzega rolę jednostki, jej wyjątkowość, unikatowość dążeń. Widzi zatem konieczność podążania za nią i wspierania jej w indywidualnej ścieżce do doskonałości. Filozofia i teologia określają więc cel, pedagogika może natomiast pomóc go osiągnąć lub, przeciwnie, sprawić, że stanie się on dla jednostki nieosiągalny lub bardziej odległy.

Jednym z ojców włączenia do pedagogiki zasady indywidualizacji był amerykański filozof i pedagog John Dewey. Już w 1900 r. (!) dostrzegał, że współczesna mu szkoła bynajmniej nie wspiera omówionego wyżej dążenia do samoświadomości i samostanowienia, ale raczej dąży do ujednolicenia, bierności i przyjmowania przez uczniów podawanej wiedzy jako niekwestionowanej prawdy. Dewey zwracał uwagę, że pokazuje to sam układ przestrzenny szkoły, a także stosowane metody nauczania:

„Na widok tych klas z szeregami ławek nasuwa się dalej myśl, że wszystko w nich jest tak urządzone, ażeby ogarnąć jak największą liczbę dzieci, ażeby traktować te dzieci en masse, jako zbiorowisko jednostek, przy założeniu znów biernej z ich strony postawy. (...) Na tej samej podstawie można wytłumaczyć jednostajność metod i programów nauczania. Jeśli wszystko jest oparte na «słuchaniu», można osiągnąć jednostajność materiału i metod. Mowa słyszana i książka, która jest odbiciem tej mowy, stanowią ośrodek jednakowy dla wszystkich. Możliwość przystosowywania się do różnych uzdolnień i wymagań jest tu minimalna” (Dewey, 2005, s. 29).

Dewey wskazuje deficyty współczesnego mu systemu i ostrzega przed ich konsekwencjami, dotkliwymi zarówno dla jednostek, które nie mogą osiągnąć pełni własnych możliwości i które doświadczają cierpienia, jak i dla społeczeństwa, które nie będzie mogło skorzystać z umiejętności, których jednostki nie wykształcą. To zaś, jako pragmatysta instrumentalista, mógł uznać jedynie za marnotrawstwo: jeżeli człowiek (jednostka) nie rozwija się w pełni, nie jest w stanie wykorzystać wiedzy i doświadczeń do doskonalenia w przystosowywaniu się do wymagań środowiska, a w konsekwencji: opanowywania go i rozumnego wykorzystywania. Uniemożliwienie tego jednostce, także poprzez brak odpowiedniego wsparcia, jest więc po prostu niewłaściwe, ponieważ nie realizuje kartezjańskiego czy comte'owskiego z ducha postulatu utilitaryzmu – doprowadza do zmarnowania potencjalnego zasobu, jakim byłby człowiek w pełni własnego rozwoju. Według Deweya, a za nim: współczesnych pedagogów i pedagożek, jest to szczególnie niewłaściwe w sytuacji bardzo dynamicznych przemian społecznych i ekonomicznych. Odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób należałoby zmodernizować szkołę, by pozwalała uczniom i uczennicom na pełny rozwój w poszanowaniu ich odmienności, udzieliła również Maria Montessori, współtwórczyni europejskiego nurtu

„nowego wychowania”. Jednak choć poświęconą mu książkę, podobnie jak Dewey, napisała w pierwszej dekadzie XX w., jej idee nadal pozostają „nowymi” – ale też są jednymi ze źródeł indywidualizacji procesów uczenia się i wychowania. Syntetyczny opis prób przejścia od szkoły tradycyjnej, traktujących uczniów i uczennice jako masę o identycznych potrzebach i możliwościach, do szkoły nowoczesnej, uwzględniającej ludzką różnorodność, zarówno w dążeniach, jak i możliwościach, można znaleźć w tekście Mirosława J. Szymańskiego (2016) *Szkoła – między tradycją, dążeniem do nowoczesności i chaosem*.

3.4. Indywidualizacja we współczesnej pedagogice

Indywidualizacja w ujęciu pedagogicznym ma inny zakres pojęciowy niż w podejściu socjologicznym. O ile ujęcie socjologiczne w dużej mierze opiera się na koncepcjach filozoficznych wywodzących się z liberalizmu i znajdujących odzwierciedlenie w procesach społecznych typowych dla współczesnych społeczeństw, o tyle w pedagogice dotyczy – zgodnie z obszarem zainteresowania tej dyscypliny – oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych. Poniżej omówiono kilka koncepcji należących do tego drugiego ujęcia. Część z nich skupia się wyłącznie na procesie i systemie edukacji, jednak niektóre uwzględniają także kwestię różnic międzyludzkich.

3.4.1. John Hattie

Ważnym punktem odniesienia do badań i refleksji nad problematyką indywidualizacji są badania nowozelandzkiego pedagoga, prof. Johna Hattiego. Skupiają się one na metaanalizie wyników badań dotyczących wpływu różnych czynników na uczenie się, pozwalając w pewnej mierze na ewaluację systemów edukacji i ocenę skuteczności przyjętych w nich rozwiązań i podstaw ideowych, na których się opierają. Dla problematyki indywidualizacji szczególnie ważne są dwa elementy. Pierwszym jest podkreślenie istotności indywidualnych cech i predyspozycji uczniów i uczennic jako czynników kluczowych dla sukcesów edukacyjnych. Drugim – rola nauczycieli i nauczycielek. Hattie na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdza, że indywidualne cechy i predyspozycje oraz środowisko pochodzenia ucznia lub uczennicy decydują o sukcesie edukacyjnym w 55–60%, a osoba nauczyciela lub nauczycielki – w 30%. Pozostałe 10–15% to, zdaniem Hattiego, łącznie wpływ grupy rówieśniczej oraz sposób zarządzania szkołą i jej warunki organizacyjne (Hattie, 2015). Choć wyniki badań Hattiego podlegały krytyce z perspektywy metodologicznej, istotne jest zwrócenie przezeń uwagi na kluczową rolę ludzi: z jednej strony uczniów i uczennic, z drugiej – nauczycielek i nauczycieli. Doświadczenia, pochodzenie społeczne uczniów i uczennic,

posiadany przez ich rodziców kapitał kulturowy i finansowy, wychowywanie się w pełnej bądź niepełnej rodzinie oraz indywidualne predyspozycje to czynniki, które mają decydujący wpływ na to, czy uczeń lub uczennica będzie uczyć się z łatwością, czy też będzie potrzebować wsparcia, by w ogóle sprostać wymaganiom. Z kolei w przypadku nauczycieli i nauczycielek na to, czy będą osiągać mistrzostwo w dydaktyce, wpływa bagaż ich własnych doświadczeń, posiadane umiejętności dydaktyczne i kompetencje merytoryczne w zakresie nauczanych przedmiotów oraz postawy i przekonania.

Hattie definiuje kluczowe elementy sposobu nauczania dające największe szanse na bycie wybitnym nauczycielem. Wybitnym, czyli stosującym najskuteczniejsze formy oddziaływania na uczniów i uczennice, tak aby wzbudzić w nich ciekawość poznawczą, pozwolić zrozumieć (a nie jedynie zapamiętać) zagadnienia, o których się uczą, i sprawić, że będą uczyli się nie jedynie ze względu na przymus osiągnięcia założonych efektów uczenia się. Nauczyciel lub nauczycielka mający szanse na bycie wybitnym to według Hattiego osoba, która ma dogłębną wiedzę przedmiotową, dzięki czemu jest pewna siebie i własnych kompetencji. Pozwala jej to na elastyczność i brak obawy przed popełnieniem błędu. Poszukuje różnych metod, próbując znaleźć najlepszą dla wybranych ucznia lub uczennicy. To kwestia nie tylko umiejętności, lecz także traktowania uczniów i uczennic jako jednostek, a nie jedynie elementów grupy. Nauczyciel wybitny potrafi zarówno udzielać informacji, jak i przyjmować informację zwrotną. Sprawia, że proces nauczania zachodzi nie między nauczycielem lub nauczycielką a uczniem lub uczennicą, ale jest procesem angażującym całą społeczność klasową w rozwiązywanie postawionych przed nią problemów badawczych. Uczy poprzez doświadczenie, kreując atmosferę, w której jest przyzwolenie na błędy. Dzięki temu uczniowie i uczennice nie obawiają się eksperymentowania i samodzielnego poszukiwania dróg dojścia do rozwiązań postawionych problemów, co buduje ich ciekawość poznawczą. Jednocześnie posiadane umiejętności pozwalają im na interpretowanie zachowań uczniów i uczennic, tak aby w odpowiednim momencie dostrzec zagubienie, utratę zainteresowania, znudzenie. Wreszcie, pozostają w dobrych relacjach z uczniami, tworząc atmosferę bezpieczeństwa – zarówno ze względu na partnerskie, podmiotowe traktowanie, jak i pozostawanie w przypisanych rolach – dorosłego będącego mentorem, odpowiedzialnym za wspieranie w rozwoju, i dziecka / młodego człowieka, który nie tylko zdobywa wiedzę i umiejętności z programu danego przedmiotu, ale również uczy się funkcjonowania w społeczeństwie (Weber, 2014).

Ujęcie Hattiego zostało tak obszernie omówione, ponieważ zwraca szczególną uwagę na dwie kluczowe kwestie: po pierwsze, traktowanie uczniów i uczennic podmiotowo i branie pod uwagę ich cech osobniczych, i po drugie, podkreśla rolę indywidualności nauczyciela lub nauczycielki, jego lub jej postaw i umiejętności. Jest więc „pigułką wiedzy” albo wskazówką pokazującą dwa najważniejsze kierunki myślenia o procesach indywidualizacji.

3.4.2. Inne koncepcje

Jak już wskazano, zagadnienie indywidualizacji jest interpretowane na różne sposoby i ujmowane z wielu perspektyw zarówno metodologicznych, jak i aksjologicznych. Niniejszy tekst, będący jedynie jednym rozdziałem monografii, nie jest miejscem, w którym można zaprezentować ich większą liczbę. Przedstawiona koncepcja Hattiego została szerzej omówiona, ponieważ wyznacza kierunek myślenia, koncentrujący się w tej samej mierze na potrzebach uczniów i uczennic oraz na rozwijaniu umiejętności i kształtowaniu postaw nauczycielek i nauczycieli.

Przeglądu koncepcji i ujęć zagadnienia indywidualizacji procesów nauczania i wychowania dokonuje szereg autorek i autorów. W niniejszym tekście nie sposób uwzględnić ani wszystkich ujęć syntetycznych, prezentujących idee autorstwa licznych badaczek i badaczy, ani samych idei. Warto jednak zajrzeć m.in. do książki *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Ujęcie z perspektywy międzyludzkich różnic w zakresie zdolności kierunkowych* Magdaleny Christ z Uniwersytetu Śląskiego (2015), monografii *Problemy edukacji wczesnoszkolnej: indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela* pod redakcją naukową Ewy Skrzetuskiej z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej czy tekstu Marzenny Magdy-Adamowicz (2018) z Uniwersytetu Zielonogórskiego *Indywidualizacja w pedagogice troską o innego* zamieszczonego w *Horyzontach Wychowania*.

Prostą definicję proponuje Jolanta Rafał-Łuniewska z Ośrodka Rozwoju Edukacji w raporcie z rekomendacjami dotyczącymi indywidualizacji w polskim systemie oświaty:

„Każde dziecko posiada mniejsze, większe lub nadzwyczajne możliwości, a poprzez ich różnorodność indywidualne potrzeby edukacyjne. Celem nadrzędnym zatem staje się traktowanie każdego ucznia jako odrębnej jednostki, uznając jej indywidualność za godną poszanowania” (Rafał-Łuniewska, s. 3).

Autorka prezentuje ujęcie wynikające wprost z przytaczanych koncepcji filozoficznych, oparte na przekonaniu o godności każdego człowieka, jego jednostkowości i konieczności wspierania w tych obszarach, w których go potrzebuje.

3.4.3. Definicja versus kontekst

Choć pojęcie „indywidualizacji” w odniesieniu do rzeczywistości szkolnej jest odmieniane przez wszystkie przypadki, to – jak wskazano – nie ma jednej definicji, co do której zgadzaliby się badacze i badaczki i którą posługiwałyby się osoby praktykujące lub mające praktykować indywidualizację w stosunku do uczniów i uczennic. Kilka definicji przytacza Krzysztof Biedrzycki (2018) w tekście *Indywidualizacja w szkole: od postulatu do realizacji*:

„Tak więc indywidualizacja sama to «kreowanie ścieżki kształcenia dla konkretnego, pojedynczego ucznia» (Bobiński 2017, 48). To definicja pokrewna tej, jaką proponuje Grabska: jest to taki sposób «organizowania procesu dydaktycznego, aby zostały w nim uwzględnione różnice w poziomie rozwojowym u poszczególnych uczniów w tym samym wieku», wymagający «dostosowania wszelkich działań nauczycielskich do możliwości uczniów» (Grabska 2017, 14). (...) Bobiński (...) powiada, że gdy działania kierujemy «do grupy [podkr. KB] uczniów o podobnych potrzebach edukacyjnych» (Grabska 2017, 14), mówimy w istocie nie o indywidualizacji, lecz o różnicowaniu”.

Autor zwraca uwagę na funkcjonowanie trzech terminów, często ze sobą utożsamianych, choć mających w istocie zarówno odmienne podstawy ideowe, jak i różny sposób realizacji. W dyskursie pojawiają się bowiem indywidualizacja, wspomniane wyżej różnicowanie, a także personalizacja. Ta ostatnia zachodzi wtedy, kiedy – jak za Bobińskim stwierdza Biedrzycki – „nie nauczyciel, lecz uczący się zarządza procesem własnego kształcenia”.

Trudności definicyjne są czymś naturalnym w naukach społecznych i humanistycznych. Tworzenie opracowań teoretycznych, poświęconych rozumieniu pojęć, jest zarówno pożyteczne, jak i ciekawe, jednak niniejszy tekst nie może podążać w tym kierunku. Dlatego też zamiast przytaczać kolejne definicje, należy skupić się na kontekście i celu. Indywidualizację praktykujemy w baumannowskiej płynnej nowoczesności. W niej od sztywnych definicji istotniejszy jest kontekst społeczny i kulturowy, w którym funkcjonuje zarówno jednostka, jak i system edukacji. Taką „definicję” niebędącą w istocie definicją, tylko uzasadnieniem potrzeby zmiany w edukacji i właśnie jej indywidualizowania, proponują autorzy i autorki raportu z ewaluacji dużego projektu systemowego wspierającego rozwój indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej:

„Indywidualizacja kształcenia wpisuje się zatem w szerszy kontekst przeobrażania się rzeczywistości społecznej, które wymagają namysłu nad wszelkimi oznakami zmian, których nośnikami są jednostki oraz zmieniające się ich potrzeby. Jedną z owych potrzeb, wynikających m.in. z kryzysu instytucji, które dotąd wskazywały kierunki działań jednostki

w społeczeństwie, jest potrzeba przygotowania jej do tego, aby potrafiła samodzielnie dokonywać wyborów, a także przewidywać ich konsekwencje, łącznie z umiejętnością podejmowania ryzyka. W zakresie edukacji oznacza to przesunięcie akcentu z nauczania treści na współtworzenie, współkształtowanie elastycznych kompetencji, które w przyszłości będą stanowiły ramy dla wiadomości, zachowań, refleksji, których dzisiaj jeszcze nie znamy” (Białek, Penszko, Rybińska, Wasilewska i Zielonka, 2015, s. 20).

3.5. Obszary indywidualizacji

Zarówno analiza koncepcji Hattiego, jak i innych badaczy i badaczek zajmujących się problematyką indywidualizacji w odniesieniu do edukacji, pozwalają wskazać dwa główne obszary, które obejmuje. Pierwszym obszarem indywidualizacji jest metodyka, czyli to, w jaki sposób nauczyciele i nauczycielki uczą swoich przedmiotów, wspierając uczennice i uczniów w osiągnięciu założonych efektów uczenia się. Ten obszar „konsumuje” sporą część założeń Hattiego, ponieważ odpowiada na pytanie o to, jak (jakimi metodami i technikami) uczyć, by osiągnąć sukces, czyli by uczniowie i uczennice uczyli się – w uproszczeniu – chętnie i skutecznie. Umiejętności metodyczne związane z indywidualizacją to m.in. uczenie przez doświadczenie, wykorzystywanie metod aktywizujących i coachingowych, stosowanie oceniania kształtującego.

Drugim obszarem indywidualizacji zidentyfikowanym w ramach analizy istniejących opracowań jest wychowanie, czyli kształtowanie postaw i wspieranie w rozwijaniu umiejętności przekrojowych. Praktykowanie indywidualizacji w tym obszarze pozwala uczniom i uczennicom rozwijać umiejętność samodzielnego uczenia się, sprzyja rozumieniu wartości różnorodności i wrażliwości na nią poprzez edukację włączającą, a także obejmuje kształtowanie postaw prozdrowotnych uczniów i uczennic. W tym obszarze szczególne znaczenie ma autentyczność nauczyciela lub nauczycielki. Zapewne możliwe jest nauczanie technik uczenia się, jednak sprawienie, że obecni uczniowie i uczennice będą w przyszłości realizowali ideały uczenia się przez całe życie, wymaga bycia osobą uczącą się. Podobnie jest z edukacją włączającą: zgodnie z ministerialną definicją jest rozumiana „jako podejście w procesie kształcenia i wychowania, którego celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się poprzez zapewnianie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę swoich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne” (MEiN, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca>). Zapewne możliwe jest podejście „biurokratyczne”, oparte wyłącznie na przestrzeganiu

zasad i procedur, uznawanie orzeczeń dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych czy mechaniczne stosowanie technik „włączenia”. Jednak aby edukacja miała charakter faktycznie włączający, konieczne jest zinternalizowanie przez nauczycieli i nauczycielki przekonania, że włączenie jest wartością autoteliczną, że każdy człowiek naprawdę ma równe prawa i różne możliwości, a rolą państwa i systemu edukacji jest takie dostosowanie sposobu działania, by każdy miał możliwość skorzystania ze swoich praw. Prawdziwe włączenie, a także prawdziwa indywidualizacja nie będą możliwe, jeśli z założenia teoretycznego nie stanie się praktyką, ale przede wszystkim: jeśli z abstrakcyjnej idei czy pięknie opisanej koncepcji nie przekształci się w podejście do życia.

3.6. Opis wybranych badań dotyczących problematyki indywidualizacji

Indywidualizacja w kontekście edukacji jest obiektem badań nauk społecznych, w tym zwłaszcza pedagogiki i socjologii. Poniżej wskazano kilka raportów z badań, które pozwalają spojrzeć na problematykę indywidualizacji z różnych perspektyw. Oczywiście możliwe byłoby poświęcenie całego tekstu, a nawet osobnej książki, przeglądowi badań, jednak niniejszy tekst nie jest wykazem bibliograficznym, ale raczej pokazuje kierunki badań i refleksji podejmowanej przez badaczki i badaczy.

Wybrane badania:

- a) **Ewaluacja wsparcia procesu indywidualizacji pracy z uczniem ze środków Unii Europejskiej w latach 2010–2013** – kompleksowa ewaluacja projektu systemowego „Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III szkół podstawowych”. Projekt ten został zrealizowany na zamówienie Ministerstwa Edukacji Narodowej we wszystkich polskich województwach. W badaniu ewaluacyjnym odniesiono się do założonych celów zarówno samego projektu, jak i stojących przed Programem Operacyjnym Kapitał Ludzki, z którego był finansowany. Badanie zostało zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych i obejmowało analizę dokumentów, wywiady indywidualne i grupowe, badanie ankietowe CAPI i PAPI, studia przypadku oraz analizę metodą kontrfaktyczną (<http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-raport-ee-ewaluacja-wsparcia-procesu-indywidualizacji.pdf>).
- b) **Badanie dotyczące możliwości stosowania indywidualizacji kształcenia w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz jej związku z osiągnięciami edukacyjnymi uczniów** – zrealizowane w 2014 r. w województwie

zachodniopomorskim. Interesujące jest zwłaszcza zastosowanie mieszanej metodologii ilościowo-jakościowej, w tym wywiadu narracyjnego z nauczycielami i nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej (<https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9093/10-Agnieszka%20H%20obi%20,%20Indywidualizacja%20ksza%20cena%20szans%20%20urzeczywistnienia%20potrzeb%20i%20mo%20liwo%20ci%20uczni%F3w.pdf?sequence=1>).

- c) Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się (TALIS) 2013** – obszerny raport z cyklicznego badania międzynarodowego prowadzonego przez OECD. Badanie zostało zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych. W sumie w badaniu TALIS 2013 wzięły udział 172 tysiące nauczycieli i nauczycielek z 34 krajów. Raport z edycji 2013 zwraca uwagę na kwestię indywidualizacji w nauczaniu. Pokazuje m.in., że „praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z klasą, wykorzystanie nowoczesnych technologii – to główne potrzeby szkoleniowe polskich nauczycieli. 94 procent uważa, że należy uczyć dzieci samodzielnego myślenia, jednak wyróżnia ich lepsza dyscyplina na lekcjach” (<http://eduentuzjasci.pl/raport-talis-2013.html>).
- d) Raport z badania jakościowego oraz analiza i przegląd badań dotyczących roli klimatu szkoły i klimatu klasy.** Autorki ujmują klimat szkoły i klimat klasy jako czynniki wpływające na możliwości uczenia się, dobrostan uczniów i uczennic oraz zależności między klimatem szkoły a agresją i przemocą w środowisku szkolnym oraz osiągnięciami szkolnymi i innymi aspektami funkcjonowania w placówce. Wyniki badania i analizy prezentują czynniki niezwiązane bezpośrednio z działaniami konkretnych nauczycielek i nauczycieli, a które są decydujące dla powodzenia prowadzonych przez nich działań z zakresu indywidualizacji nauczania i wychowania (<http://produkty.ibe.edu.pl/docs/inne/ibe-analizy-07-2015-raport-szkola-oczami-uczniow.pdf> i <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/inne/ibe-analizy-08-2015-klimat-szkoly.pdf>).
- e) Raport Eurydice dotyczący integracji uczniów i uczennic ze środowisk migranckich (2019)** – raport bazuje na danych Eurostat dotyczących osiągnięć edukacyjnych dzieci i młodzieży ze środowisk migranckich oraz ich integracji ze społecznością w 17 krajach UE. Jak wskazują autorki i autorzy: „Niniejszy raport ma na celu wsparcie europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia migrantów przez zaprezentowanie wyników analizy polityki i działań promowanych przez centralne władze oświatowe w poszczególnych krajach Europy” (<https://www.frse.org.pl/czytelnia/integracja-uczniow-ze-srodowisk-migranckich-w-szkolach-w-europie>).

f) Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań. Autorzy i autorki przedstawili w raporcie wyniki badania zrealizowanego w 2020 r. na zlecenie MEiN. W raporcie omówiono dane dotyczące stosowania różnorodnych środków dydaktycznych w edukacji włączającej, zanalizowano „uwarunkowania skutecznej edukacji wysokiej jakości dla wszystkich” oraz zaprezentowano „wybrane przykłady dobrych praktyk, rozpatrzone w kontekście konstruowania wskaźników edukacji włączającej” (<https://us.edu.pl/wydzial/wns/wp-content/uploads/sites/17/Nieprzypisane/analiza-praktyki-szkolnej-i-charakterystyka-szkoly-efektywnie-realizujacej-edukacje-wlaczajaca-w-praktyce.pdf>).

3.7. Opinie praktyków

W ramach prac nad niniejszą monografią przeprowadzono wywiady z ekspertami i ekspertkami w obszarze edukacji; byli to zarówno nauczyciele i nauczycielki, jak i osoby wspierające ich pracę, w tym doradcy i doradczynie metodyczni. Problematyka indywidualizacji procesów uczenia się i wychowania jest w ich zgodnej opinii sprawą niezwykle ważną. Wskazują, że współczesna szkoła nie może nie dostrzegać różnorodności zarówno potrzeb, możliwości, indywidualnych predyspozycji, jak i obszarów wymagających wsparcia. Jednocześnie dochodzą do dość pesymistycznych wniosków: co prawda, indywidualizacja powinna być codzienną praktyką, ale nie jest, a szanse na zmianę są niewielkie.

Eksperci i ekspertki definiują najważniejsze czynniki powodujące, że prawdziwa, pełna indywidualizacja nie jest możliwa, i omawiają obszary, w których częściowo udaje się ją praktykować. Wskazują także sposoby pracy zbliżające się do pewnej indywidualizacji bądź ją markujące.

3.7.1. Czynniki, które czynią indywidualizację trudną lub niemożliwą

Podstawowym problemem jest masowość polskiej szkoły. W sytuacji, w której nauczyciel lub nauczycielka ma na lekcji 20, 25 czy nawet 30 dzieci, sprawia, że podejście indywidualne jest fizycznie niemożliwe. Pracuje się nie z jednostkami, tylko z całą grupą, a właściwie – z jej większością, tą zajmującą środek krzywej Gaussa.

„Indywidualizacja to termin z kategorii „balon edukacyjny”*. Mówi się o niej, zaleca, ale ona nie jest możliwa w masowej szkole. (...) Nauczyciel mający 25 uczniów nie jest w stanie dostosowywać nauczania do poszczególnego ucznia, pracuje z większością”.

Danuta Sterna

Z drugiej strony nie wszyscy eksperci i ekspertki widzą w tym znaczący problem. Część z nich uważa, że podzielenie klasy np. na trzy grupy dobrane pod kątem predyspozycji i dawanie im zróżnicowanych zadań jest akceptowalną, a może nawet pożądaną formą indywidualizacji.

„(...) nie chodzi w tym o to, by do każdego ucznia podchodzić indywidualnie, bo to w praktyce jest niemożliwe, ale żeby dostrzec różnice i nimi zarządzać, można np. klasę podzielić na trzy grupy: tych, którzy chcą i mogą więcej, tych, którzy mogą i muszą mniej, i środek, który zawsze istnieje. Nie chodzi o to, żeby nadawać tym uczniom etykietę, ale o pewną refleksję o tym, jak funkcjonuje klasa. Można na przykład nieco inne zadania przygotowywać dla różnych uczniów, różnicować oczekiwania”.

Jacek Staniszewski

W jednym z wywiadów wskazano także, że pewnym problemem jest także to, że indywidualizacja jest postrzegana jako trudna, może nawet nieosiągalna. Tymczasem zdaniem eksperta: „Indywidualizacja nie jest tak skomplikowana, jak się wydaje, nie chodzi o to, żeby dopasowywać się do potrzeb każdego ucznia”.

Trudnością w praktykowaniu indywidualnego podejścia jest także to, że nauczyciele i nauczycielki przedmiotowi spędzają z uczniami i uczennicami z danej klasy od jednej godziny do sześciu godzin w tygodniu, a wychowawcy i wychowawczynie często tylko jedną godzinę. Z tego powodu indywidualizacja ma większe prawdopodobieństwo powodzenia w edukacji wczesnoszkolnej, w której nauczyciel lub nauczycielka jest ze swoimi uczennicami i uczniami bez przerwy, obserwuje ich w różnych sytuacjach wychowawczych, dzięki czemu ma znacznie większe szanse na zaobserwowanie obszarów, które wymagają zindywidualizowanych działań. Wydaje się, że Ministerstwo Edukacji i Nauki dostrzegło to zjawisko i postanowiło wspierać indywidualizację tylko tam, gdzie perspektywy powodzenia były największe, czyli

* Autorką pojęcia „balonu edukacyjnego” jest Danuta Sterna, która definiuje je następująco: „[Balony to] puste pojęcia w edukacji. Każdy z nauczycieli ma stosować się do znaczeń płynących z tych pojęć, ale nie są one jasno zdefiniowane i dlatego nauczyciele sądzą, że realizują ich założenia, choć pewnie każdy myśli o nich inaczej”. Przykładami „balonów” są jej zdaniem m.in. indywidualizacja nauczania, uczeń traktowany podmiotowo czy „wiedza przydatna uczniowi i wypływające z tego przekonanie, że każdy dorosły zna wszystko, czego się uczył w szkole”. Cykl tekstów o balonach edukacyjnych: <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/4095-balony>.

realizując ogromny projekt systemowy pt. „Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III szkół podstawowych”.

3.7.2. Obszary częściowej indywidualizacji

Eksperci i ekspertki dostrzegają te obszary polskiej rzeczywistości szkolnej, w której w pewnej mierze udaje się praktykować indywidualizację, a także metody pracy czyniącej ją w jakimś stopniu możliwą. Metody te są dość wymagające, a ich obszary raczej niewielkie – zależne od dobrej woli nauczyciela lub nauczycielki. Istnieją jednak i dają nadzieję na zmianę.

Pierwszym obszarem, w którym można zastosować indywidualizację, jest wdrożenie oceniania kształtującego. Kiedy nie jest możliwe dostosowanie do potrzeb każdego ucznia i uczennicy sposobu nauczania, można chociaż dostosować do nich przekazywaną informację zwrotną, tak aby w jak największym stopniu wspierała ich w dalszym rozwoju.

„Nauczyciele stosujący ocenianie kształtujące radzą sobie w ten sposób, że proponują uczniom te same zadania, ale różnicują informację zwrotną przekazywaną uczniom. Informacja zwrotna to moim zdaniem jedyna z możliwych form indywidualizacji w szkole. Do indywidualizacji można wykorzystać wzajemne nauczanie uczniów, wtedy jeden uczeń ma swojego nauczyciela i jest większa szansa, że da sobie radę”.

Danuta Sterna

Metodą rekomendowaną jako umożliwiającą wykorzystanie indywidualnych predyspozycji i uważność na potrzeby specyficzne dla każdego ucznia i każdej uczennicy, jest metoda projektowa. Ekspertka, która ją rekomenduje, wskazuje szereg zalet, które sprawiają, że naprawdę w wielu obszarach pozwala uzyskać indywidualne podejście.

Po pierwsze, metoda projektowa pozwala na uwzględnienie różnych potrzeb związanych z zachowaniem podczas lekcji, koncentracją i stylem pracy. Dzięki jej zastosowaniu można odpowiedzieć np. na potrzebę ruchu w trakcie wykonywania zadań i realizowania ich w pozycji innej niż siedząca.

Po drugie, pozwala uwzględnić fakt, iż poszczególni uczniowie i uczennice niejednakowo reagują na różne formy komunikatów – dla jednych będzie to słowo mówione, dla innych – pisane, dla jeszcze innych obraz. W tradycyjnym nauczaniu podczas lekcji uczniowie i uczennice mają do czynienia praktycznie wyłącznie ze słowem mówionym, a w domu – z tekstem pisanym. Kiedy pracują nad projektem, korzystają z różnorodnych źródeł i inspiracji, dzięki czemu mogą sięgać także po te, które bardziej odpowiadają

ich rodzajowi percepcji. Za sprawą zróżnicowanych zadań, form uzyskiwania wiedzy i umiejętności oraz wskutek odejścia od reżimu 45-minutowych lekcji spędzanych na siedzeniu w ławce możliwe jest także pełniejsze zaangażowanie osób mających trudność z koncentracją, które w modelu tradycyjnym są niejednokrotnie karane za niemożność dostosowania się do oczekiwań.

Po trzecie wreszcie, zastosowanie metody projektowej wzmacnia spójność klasy jako grupy i poprawia panujące w niej relacje, rozwijając wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka i budując przekonanie, że każdy jest wartościowy, może coś wnieść we wspólną pracę, a jeśli posiadamy większe zasoby w danym obszarze (np. konkretne umiejętności), to warto się nimi dzielić:

„(...) metoda projektowa wymaga przeorganizowania pracy w szkole, np. sieciowanie uczniów mocnych z danego zakresu z tym, który słabiej sobie radzą z danym tematem”.

Iga Kazimierczyk

3.7.3. Sposoby pracy zbliżającej do indywidualizacji bądź markujące indywidualizację

W wypowiedziach ekspertek i ekspertów pojawiają się także przykłady działań, które albo stanowią ograniczoną formą indywidualizacji, albo ją markują – tak aby możliwe było „odhaczenie”, że szkoła bierze pod uwagę zróżnicowanie potrzeb i potencjału uczniów i uczennic i na nie odpowiada.

Podstawową strategią jest prowadzenie zajęć dla uczniów i uczennic o specjalnych potrzebach edukacyjnych z dwóch końców krzywej Gaussa: tych uznanych za szczególnie uzdolnionych i tych wymagających wsparcia. Dla pierwszych organizuje się zajęcia dodatkowe dla „najlepszych” („kółka przedmiotowe”) i proponuje realizację dodatkowych zadań, drugim proponuje się udział w zajęciach mających wesprzeć ich w osiągnięciu efektów uczenia się.

Drugim rozwiązaniem, wynikającym z ustawy, jest zatrudnienie nauczycieli i nauczycielek wspomagających dla uczniów i uczennic z orzeczeniami. O tym, że jest to rozwiązanie ze względów formalnych wysoce niedoskonałe, jeśli nie fikcyjne, świadczy poniższy cytat:

„ W polskich szkołach mamy nauczycieli wspierających, którzy pomagają uczniom z dysfunkcjami. Taki nauczyciel ma przeważnie dwóch uczniów w różnych klasach, zatem z jednym uczniem jest tylko 10 godzin tygodniowo. Resztę godzin uczeń daje sobie sam radę lub nie daje. Nauczyciel wspomagający zajmuje się zwykle tylko „swoim” uczniem, pomaga

mu nadać za tym, co robi nauczyciel z całą klasą. Czy to można nazwać indywidualizacją nauczania – nie wiem”.

Danuta Sterna

3.7.4. Warunki konieczne do spełnienia, by indywidualizacja zaistniała w większym stopniu

Eksperci i ekspertki są zgodni co do tego, że w masowej szkole osiągnięcie pełnej indywidualizacji nie jest i nigdy nie będzie możliwe. Bariery tkwią zarówno w kwestiach organizacyjno-finansowych, jak i związanych z umiejętnościami, a także mentalnością nauczycielek i nauczycieli.

Kilka akapitów wyżej wskazano, że warunkiem zastosowania metod nauczania, które zwiększają indywidualizację, jest dobra wola nauczyciela lub nauczycielki. Trzeba przy tym zaznaczyć, „dobra wola” to nie wszystko, bo – jak wskazuje omawiany wyżej John Hattie – do praktykowania indywidualnego podejścia niezbędne jest posiadanie wysokich kompetencji zarówno w zakresie nauczanego przedmiotu, jak i umiejętności dydaktycznych. Dodatkowo nauczyciel lub nauczycielka musi z tych umiejętności czerpać pewność siebie, tak aby być autentycznym(-ą) i nie obawiać się popełnienia błędu. W tym powinny pomagać szkolenia ukierunkowane nie tylko na poznawanie nowych metod nauczania, lecz także na rozwój umiejętności społecznych.

Jednak nawet udział w najlepszych szkoleniach, posiadanie wiedzy na poziomie profesorskim i galon dobrej woli nie wystarczą, jeśli atmosfera szkoły (w tym zwłaszcza w radzie pedagogicznej) nie będzie sprzyjała takim działaniom i postawom. Jeżeli nauczyciele i nauczycielki nie są wspierającym się nawzajem zespołem, szansa na to, że będą praktykować indywidualizację wobec uczniów i uczennic, znacząco spada.

„Kluczowym hamulcem jest atmosfera w radzie pedagogicznej. Bywa czasem fatalna, brakuje komunikacji, konstruktywnych rozmów, przyjaźni, współpracy (...). Bardzo brakuje integracji, budowania pewnej kultury włączenia w polskiej szkole. Praca zespołowa jest kluczowa, a nie ma jej na żadnym poziomie szkoły. Uczenie się od siebie i wymianę doświadczeń zastępuje marazm i brak zaufania”.

Elżbieta Gromniak

Celem zamieszczenia powyższego cytatu nie jest piętnowanie polskiej szkoły ani tym bardziej nauczycieli i nauczycielek. Zwraca on jednak uwagę na ogromny problem: jeśli nauczyciele i nauczycielki nie traktują siebie nawzajem po partnersku, jeżeli w pokoju nauczycielskim nie panuje atmosfera uważności na zróżnicowane potrzeby i jeśli nie ma

pracy zespołowej, to trudno się spodziewać, że te zasady i normy zaistnieją w odniesieniu do uczniów i uczennic. To z kolei prowadzi do niezmiernie ważnego wniosku: wdrożenie kultury indywidualizacji nie jest zadaniem, które jest w stanie zrealizować pojedynczy nauczyciel lub nauczycielka. Konieczne jest kształtowanie warunków ich pracy tak, by mogli i chcieli rozwijać się w tym kierunku i by czuli otwartość na nowe metody, a także mieli świadomość, że w sytuacjach trudnych otrzymają wsparcie. To wszystko każe zwrócić uwagę na rolę dyrektorów i dyrektorek szkół: to oni muszą uwzględniać zasady indywidualizacji w pracy z nauczycielami i nauczycielkami, wspierać ich w rozwoju i uwzględniać ich potrzeby i predyspozycje. Jak wskazuje ekspertka:

„Wciąż [w polskim systemie edukacji] nie ma modelowej strategii zarządzania, brakuje liderów, którzy by koordynowali prace innych, budowali kulturę współpracy w szkole i którzy będą nadawać rytm tej współpracy”.

„Nauczyciele muszą mieć poczucie bezpieczeństwa, żeby móc się rozwijać i być gotowym do stania się [elementem tworzącym] instytucją uczącą się. [Nie sprzyjają temu] duże wymagania, stres, rozliczanie”.

Kinga Białek

3.8. Inspiracje: działania wspierające praktykowanie indywidualizacji

Indywidualizacja w procesach uczenia się i wychowania jest obszarem zarówno refleksji teoretycznej (omówionej pokrótce powyżej), jak i badań terenowych, publikacji i szeregu projektów. Dalej omówiono wybrane przykłady działań i publikacji, które mogą stanowić inspirację dla nauczycielek i nauczycieli, kadr zarządzających placówkami oświatowymi i innych osób zaangażowanych w zmiany w polskiej edukacji. Nie jest to rzecz jasna kompletny wykaz, a jedynie przykłady mające zainspirować zarówno do podejmowania działań, jak i dalszych, samodzielnych poszukiwań.

3.8.1. Projekty

Projekty wspierające indywidualizację są realizowane przede wszystkim przez organizacje pozarządowe oraz placówki doskonalenia nauczycieli, a także kuratoria oświaty. Państwo polskie prowadzi także projekty systemowe, mające wdrażać założenia z zakresu polityk publicznych, a także po prostu realizuje prawo oświatowe, które zakłada, że „obowiązkiem szkoły oraz poszczególnych nauczycieli jest podejmowanie działań mających na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia”. Poniżej

podano przykłady kilku projektów, które mogą stać się inspiracją zarówno do wzięcia udziału w kolejnych edycjach, jak i samodzielnego stworzenia podobnego projektu.

Prowadzone projekty realizują różnorodne cele, w tym m.in.:

- popularyzację idei indywidualizacji wśród nauczycielek i nauczycieli;
- rozwijanie tych umiejętności nauczycielek i nauczycieli, które są szczególnie ważne w kontekście indywidualizacji, np. prowadzenia edukacji włączającej, oceniania kształtującego, rozpoznawania potrzeb uczniów i uczennic;
- umożliwienie wymiany poglądów i doświadczeń, tak aby doskonalić umiejętności wspierające prowadzenie indywidualizacji;
- wspieranie indywidualizacji w różnych środowiskach szkolnych.

Przykłady projektów:

- 1. Szkoła ucząca się**, Centrum Edukacji Obywatelskiej – bardzo duży projekt (ponad 3 tys. szkół), w którym, jak pisze CEO: „wspieramy rozwój i doskonalenie nauczycieli i dyrektorów”. W ramach projektu szkoły „wdrażają ocenianie kształtujące, wzmacniają współpracę oraz przywództwo edukacyjne” (<https://sus.ceo.org.pl/>).
- 2. Szkoła otwartości**, Centrum Edukacji Obywatelskiej – projekt, którego celem „jest wsparcie nauczycieli i nauczycielek we współtworzeniu włączających i otwartych na różnorodność społeczności szkolnych oraz edukacji opartej na współdziałaniu” (<https://uczotwartosci.ceo.org.pl/programy-edukacyjne/szkola-otwartosci/>).
- 3. Hey! Teachers, don` t leave the kids alone** – projekt na rzecz edukacji włączającej, zrealizowany przez 36. Szkołę Podstawową w Łodzi w partnerstwie z instytucjami z Włoch, Słowenii, Litwy i Cypru oraz Uniwersytetem Łódzkim. Jak wskazują autorzy i autorki, „celem projektu jest zorganizowanie szkolenia, które pozwoli nauczycielom angażować się bezpośrednio w sytuację każdego ucznia i jego rodziny, a przez to włączyć tę relację w sieć wymiany i społecznej spójności, a tym samym zapobiec ryzyku wykluczenia oraz osamotnienia w środowisku szkolnym”, a także „wyposażenie zarówno uczniów, jak i nauczycieli w praktyczne umiejętności pozwalające na radzenie sobie z codziennymi zmianami w sposób skuteczny i zwiększający spójność w ramach społeczności, a także dający im poczucie dobrostanu” (<https://sp36lodz.edupage.org/text/?eqa=dGV4dD10ZXh0L3RleHQzJnN1YnBhZ2U9MTk%3D>).

4. European Toolkit for Schools (Europejski Zestaw Szkolny: Promowanie kształcenia sprzyjającego włączeniu oraz przeciwdziałanie przedwczesnemu kończeniu nauki szkolnej) – platforma z materiałami wspierającymi pracę nauczycieli i nauczycielek, kadr zarządzających oświatą i innych osób zaangażowanych we wspieranie systemu edukacji. „Europejski Zestaw Szkolny oferuje konkretne pomysły na poprawę współpracy w szkole, między szkołami i poza szkołą, co ma umożliwić osiągnięcie sukcesów szkolnych wszystkim dzieciom i młodzieży. Dyrektorzy szkół, nauczyciele, rodzice i inne osoby zaangażowane w różne aspekty życia szkolnego mogą znaleźć w tym miejscu pomocne informacje, przykładowe działania oraz materiały, które mają zachęcić do podejmowania wysiłków na rzecz skutecznej i wysokiej jakości wczesnej edukacji i kształcenia szkolnego. Zestaw ma na celu wspieranie wymiany i transferu najlepszych praktyk i doświadczeń wśród praktyków szkolnych i decydentów” (<https://www.schooleducationgateway.eu/pl/pub/resources/toolkitsforschools.htm>).

3.8.2. Publikacje wspierające wdrażanie indywidualizacji

Poniżej zamieszczono wybór opracowań – poradników i przewodników o zagadnieniu indywidualizacji uczenia się i wychowania. Publikacje te nie mają charakteru naukowego, tylko praktyczny. Mają stanowić wsparcie przede wszystkim dla nauczycielek i nauczycieli oraz osób wspierających edukację. Lista ta nie jest oczywiście kompletna i powinna być rozbudowywana. Dobrym rozwiązaniem byłoby stworzenie portalu internetowego poświęconego indywidualizacji, w którym byłyby gromadzone teksty użyteczne dla edukatorów i edukatorek.

Ocenianie kształtujące

- 1. Jacek Strzemieczny, *Indywidualizacja nauczania***, wyd. Centrum Edukacji Obywatelskiej 2014 – podręcznik, w którym przedstawiono pięć strategii oceniania kształtującego. Autor podręcznika korzystał z programu *Keeping Learning on Track*, prowadzonego od roku 2007 przez *Educational Testing Service*. Jak pisze autor, „główne przesłanie programu to: Minuta po minucie, dzień po dniu, zarówno uczniowie, jak i nauczyciele poszukują informacji, jak przebiega proces uczenia się, i na bieżąco dostosowują sposoby uczenia się i nauczania do rozpoznanych potrzeb edukacyjnych uczniów”. I temu właśnie poświęcony jest podręcznik.

2. **Danuta Sterna, *W szkole jest OK***, wyd. Centrum Edukacji Obywatelskiej 2018 – poradnik dla nauczycieli pracujących z ocenianiem kształtującym. Poradnik zawiera „autentyczne wypowiedzi nauczycieli i uczniów pracujących technikami oceniania kształtującego”, dzięki czemu pokazuje perspektywę obydwu stron tego procesu.
3. **Danuta Sterna, *Oceniam ucząc***, wyd. Centrum Edukacji Obywatelskiej 2018.

Edukacja włączająca

1. **Iwona Chrzanowska, Grzegorz Szumski, *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole***, wyd. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2019 – książka, w której omówiono „aktualne wyniki badań na temat kluczowych aspektów edukacji włączającej, uwzględniając perspektywy zarówno uczniów, nauczycieli i rodziców. Przeanalizowano też model szkoły i przedszkola włączającego pod względem rozwiązań finansowych, organizacyjnych i pedagogicznych. Zaprezentowane zostały rozwiązania służące zaspokajaniu potrzeb uczniów wybitnie zdolnych, a także migrantów w placówkach edukacyjnych”. Spojrzenie z kilku perspektyw, w tym włączania migrantów, jest szczególnie istotne w obecnej sytuacji wojny w Ukrainie, ale także ewentualnych przyszłych fal migracji.

Link do pobrania: https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2021/02/18/2tdjxg/edukacja-online.pdf

2. **Piotr Kostyło, *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne***, wyd. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2019 – książka, w której autor podejmuje refleksję nad ideą szkoły wyrównującej szanse edukacyjne i wychowującej do życia w zróżnicowanym społeczeństwie. Zwraca uwagę na rolę systemów edukacji w dawaniu szansy na dobre życie i na to, że „dzięki objęciu dzieci powszechnym obowiązkiem szkolnym władza publiczna może realizować lub wspierać programy, które są racjonalne, kierowane do wszystkich i które nie są nastawione na zysk” – i między innymi pisze o tych właśnie programach.

Link do pobrania: <https://www.frse.org.pl/czytelnia/szkola-rownych-szans>

3. **Ośrodek Rozwoju Edukacji, seria publikacji mających wspierać prowadzenie edukacji włączającej**, „jest skierowana przede wszystkim do dyrektorów szkół i przedszkoli, nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych, a także innych osób związanych z działalnością oświatową. Broszury tworzą kompleksowe

źródło aktualnej wiedzy na temat podstaw prawnych i sposobów realizowania inkluzji w edukacji, zwracając uwagę na konieczność współpracy placówek oświatowych z rodzicami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) oraz poradniami psychologiczno-pedagogicznymi”.

Link do pobrania: <https://www.ore.edu.pl/2019/09/edukacja-wlaczajaca-seria-publicacji/>

Rozwój umiejętności niezbędnych do indywidualizacji uczenia się i wychowania

4. **Merrill Harmin, *Jak motywować uczniów do nauki***, wyd. Centrum Edukacji Obywatelskiej 2015 – poradnik zawiera opis szeregu technik, za pomocą których nauczyciele i nauczycielki mogą „budować w klasie atmosferę sprzyjającą uczeniu się”, m.in. poprzez zmianę relacji między uczniami i uczennicami a nauczycielem lub nauczycielką z wykładowcy, transpondera wiedzy i umiejętności w sojusznika w ich zdobywaniu. Co ważne i cenne, książka zawiera przykłady z pracy polskich nauczycielek i nauczycieli, którzy uczestniczyli w projekcie CEO „Szkoła ucząca się”. Dzięki temu uwzględnia lokalny kontekst kulturowy i dotyczący systemu edukacji, więc może stanowić istotne wsparcie w pracy.
5. **Zyta Czechowska, Lech Mankiewicz, *Dydaktyka edukacji hybrydowej: Indywidualizacja w nauczaniu hybrydowym***, wyd. Super Belfrzy RP – choć pandemia COVID-19 prawdopodobnie się zakończyła, edukacja zdalna stała się nową rzeczywistością, a prowadzenie w jej ramach procesów indywidualizacji – nowym wyzwaniem. Autor i autorka wychodzą z założenia, że „podstawową i najważniejszą troską szkoły powinien być dobrostan uczących się w niej dzieci”, i na tym założeniu budują narrację dotyczącą tego, jak prowadzić edukację zdalną lub hybrydową.

Link do pobrania: <http://www.superbelfrzy.edu.pl/wp-content/uploads/2020/11/Indywidualizacja.pdf>

Pozycją traktującą zagadnienie indywidualizacji kompleksowo, zawierającą zarówno wyniki badań, jak i praktyczne wskazówki dla nauczycielek i nauczycieli, jest raport z rekomendacjami pt. **„Indywidualizacja nauczania a edukacja wczesnoszkolna” autorstwa Jolanty Rafał-Łuniewskiej**, pedagożki specjalnej i terapeutki pedagogicznej z Ośrodka Rozwoju Edukacji.

Podsumowanie

Kwestię indywidualizacji w odniesieniu do edukacji można, jak wspomniano parokrotnie, ujmować z wielu perspektyw. Jednak niezależnie od tego, czy spojrzeć się na nią z perspektywy socjologii, czy pedagogiki, czy potraktuje się ją jako zjawisko odnoszące się do systemów, czy do jednostek, a także bez względu na to, co uzna się za element składowy indywidualizacji, jest ona koniecznością. Dostrzeżenie faktu, iż ludzie są różni (a przecież, jak pisał Janusz Korczak: „nie ma dzieci – są ludzie”), powoduje, że ani system edukacji, ani tworzące go instytucje, ani nauczyciele i nauczycielki nie mogą stosować tych samych metod nauczania i oceniania w odniesieniu do wszystkich uczniów i uczennic. Równie ważne jest dostrzeżenie, że rzeczywistość szkolna to nie tylko realizacja programu nauczania poszczególnych przedmiotów, lecz także tworzenie środowiska, swoistego ekosystemu, w którym każdy uczeń i każda uczennica odgrywa swoją rolę i potrzebuje wsparcia w rozwoju. To także przestrzeń, w której uczniowie i uczennice osiągają dobrostan, czyli – jak piszą Monika Staszewicz i Dominika Walczak w rozdziale poświęconym temu zagadnieniu – „dobrostan to złożony i wielowymiarowy konstrukt, który obejmuje subiektywną ocenę życia, poczucie sensu i satysfakcji z życia, pozytywne i negatywne doświadczenia, czy samoocenę. Dobrostan jest ważnym czynnikiem chroniącym przed stresem, różnego rodzaju zaburzeniami psychicznymi, ale przede wszystkim jest fundamentem odporności na sytuacje kryzysowe, których doświadczamy zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym” (zob. s. 16).

Krzysztof Biedrzycki zwraca uwagę, że „indywidualizacja procesu nauczania jest jednym z naczelných postulatów współczesnej dydaktyki. Wydaje się zatem oczywiste, iż zaleca się ją w oficjalnych dokumentach ministerialnych, a zwłaszcza w podstawie programowej. Czym innym jest jednak zalecenie, czym innym wprowadzenie w życie. Zwłaszcza że o ile bogata jest literatura na ten temat, o tyle świadomość, czym w istocie jest indywidualizacja, nie jest powszechna wśród nauczycieli. Z tego wynika istotna konsekwencja – indywidualizacja tak naprawdę w polskiej szkole funkcjonuje w formie ledwie załączkowej” (Biedrzycki, 2018).

Analiza źródeł dotyczących problematyki indywidualizacji w polskim systemie oświaty, prowadzonych projektów oraz wypowiedzi praktyków pozwala na sformułowanie wniosku z jednej strony pozytywnego, z drugiej jednak przygnębiającego.

Indywidualizacja jest zdecydowanie obecna w polskim dyskursie edukacyjnym i związanym z badaniami edukacji. Różne jej aspekty są popularnym tematem szkoleń

i projektów; ukazuje się wiele publikacji, dzięki którym zainteresowani nauczyciele i nauczycielki mogą rozwijać swój warsztat, poszerzać horyzonty, uzyskiwać wyniki badań naukowych związanych z praktykowanymi przez nich działaniami. Indywidualizacja jest dla nauczycieli i nauczycielek albo ideą faktycznie uznawaną za drogowskaz w pracy, albo chociaż taką, do której wypada się przyznawać. Jednak pomimo tego, że w dyskursie pedagogicznym jest obecna od ponad 100 lat (wszak John Dewey i Maria Montessori opisali swoje idee jeszcze przez I wojnę światową!), że decydenci różnych szczebli uznają ją za właściwą drogę dla systemów edukacji, faktyczne prowadzenie indywidualizacji w nauczaniu i wychowaniu ma zasięg raczej homeopatyczny i nie wiadomo, czy są realne szanse na zmianę. Jednak nawet pomimo tego pesymistycznego wniosku warto podążać szlakiem, co do kierunku którego zgadzają się niemal wszyscy zaangażowani w edukację: nauczyciele i nauczycielki, uczniowie i uczennice, kadra zarządzająca oświatą, polityczni decydenci, badacze i badaczki analizujący edukację oraz osoby podejmujące refleksję nad kondycją społeczeństwa.

Bibliografia

- Białek, K., Penszko, P., Rybińska, A., Wasilewska, O. i Zielonka, P. (2015). *Ewaluacja wsparcia procesu indywidualizacji pracy z uczniem ze środków Unii Europejskiej w latach 2010–2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Biedrzycki, K. (2018). Indywidualizacja w szkole: od postulatu do realizacji. *Polonistyka. Innowacje*, 7, 2018, 165–172.
- Christ, M. (2015). *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Ujęcie z perspektywy międzyludzkich różnic w zakresie zdolności kierunkowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Chrzanowska, I. i Szumski, G. (red. nauk.) (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole. Seria Naukowa*, t. 7. Bydgoszcz: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Dewey, J. (2005), *Szkoła a społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Gajdzica Z., Skotnicka B., Pawlik S., Bełza-Gajdzica M., Trojanowska M., Prysak D. i Mrózek S. (2021). *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*. Warszawa: MEiN.
- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Hłobił, A. (2015). Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów. *Edukacja Humanistyczna*, 1(32), 113–121.
- Holford, J. i Mohorčič-Špolar, V. (2012). Neoliberal and inclusive themes in European lifelong learning Policy. W: S. Riddell, J. Markowitsch i E. Weedon (red.). *Lifelong learning in Europe: Equity and efficiency in the balance*. Bristol: Policy Press.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. (Integracja uczniów ze środowisk migranckich w szkołach w Europie. Polityka poszczególnych krajów i stosowane rozwiązania. Raport Eurydice)*. Luksembourg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.

- Konarzewski, K. (2011). *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrano 17 czerwca 2022 z: <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-raport-perspektywy-indywidualizacji-kkonarzewski.pdf>
- Kostyło, P. (2019). *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*. Bydgoszcz: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Magda-Adamowicz, M. (2018). Indywidualizacja w pedagogice troską o innego. *Horyzonty Wychowania*, 17(41), 121–133.
- Melosik, Z. (2018). *Lifelong learning – społeczno-kulturowe (re)konstrukcje*. *Studia Edukacyjne*, 49, 67–75.
- Mendel, M. (2019). Szkoła uspołeczniona: między odspołecznianiem i uspołecznianiem na nowo. Perspektywa pedagogiki miejsca wspólnego. *Pedagogika Społeczna*, 1(71).
- Mill, J. S. (1959). *Utylitaryzm. O wolności*, Warszawa: PWN.
- Mirandola, P. D. (1967). Mowa o godności człowieka. W: A. Nowacki (red.). *Filozofia włoskiego Odrodzenia*. Warszawa: PWN.
- Nowakowska, A. i Przewłocka, J. J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Przewłocka, J. (2015). *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rafał-Łuniewska, J. (brak roku wydania). *Indywidualizacja nauczania a edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Skrzetuska, E. (2011). *Problemy edukacji wczesnoszkolnej: indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela* (pod redakcją naukową Ewy Skrzetuskiej). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2013). Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie. *Edukacja Dorosłych*, 1, 35–44.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2018). Całozyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości. *Studia Edukacyjne*, 51, 23–37.

Sterna, D. (2017–2018), *Balony*. Pobrano 21 czerwca 2022 z: <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/4095-balony>

Szymański, M. J. (2016). Szkoła – między tradycją, dążeniem do nowoczesności i chaosem. W: (red.) M. J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg. *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany* (s. 25–35). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Jana Kochanowskiego.

Weber, E. (2014). Drogowskazy uczenia się: Najskuteczniejsze strategie nauczania i uczenia się według prof. Johna Hattie. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 3(34), 11–17.

4. Wykorzystanie metod wspierających proces uczenia się i nauczania

Wprowadzenie

Nie bez powodu tytuł rozdziału odnosi się do wspierania procesu uczenia się, a nie nauczania. Rola i status nauczyciela w systemie szkolnym niewątpliwie ulegają zmianie. Z osoby, która jedynie przekazuje informacje, wiedzę, a następnie weryfikuje ich przyswojenie, staje się przewodnikiem po świecie *postprawdy* i mentorem procesu samodzielnego i efektywnego uczenia się.

Zdolność do uczenia się – świadomego planowania tej czynności, dopasowania jej do własnych potrzeb, możliwości i preferencji oraz wykorzystywania w życiu – jest dziś umiejętnością wiodącą, która warunkuje zdolność do szerokiego rozwoju osobistego człowieka. Uczenie się jest procesem nieskończonym, który trwa przez całe życie. Nie tylko dlatego, że świat błyskawicznie się zmienia i żeby dotrzymać mu kroku, trzeba dostrzegać zmiany i się do nich dostosowywać. Jest ważne także dlatego, gdyż jest podstawową formą funkcjonowania w świecie. Przychodząc na niego, od początku się uczymy – stawiać pierwsze kroki, wypowiadać pierwsze słowa. Poznawanie świata jest immanentną cechą człowieka, która dostarcza mu sensu, satysfakcji, a także – co warto podkreślić – jest źródłem przyjemności i samospełnienia. Podtrzymanie chęci do uczenia się, odczuwania radości z odkrywania nowych obszarów i przekraczania własnych granic to wielka odpowiedzialność nauczyciela, ale może być też ogromnym polem do rozwoju i źródłem niebywałej satysfakcji. Nauczyciel, ucząc innych, sam także się uczy – przejście przez ten proces razem z uczniami i dzielenie się z nimi satysfakcją z próbowania i testowania nowych możliwości może się okazać najlepszym sposobem na budowanie motywacji i zwiększanie zaangażowania.

Nauczyciel tym samym staje się ekspertem od różnych metodologii pracy dydaktycznej (także z wykorzystaniem nowych technologii), które służą koordynacji procesu uczenia się (Gil-Flores i in., 2017). Kluczowym celem stawianym uczniowi jest nie tyle odtworzenie wiedzy zdobytej na lekcji, co nabycie zdolności, by w przyszłości ją uzupełniać, poszerzać, weryfikować, przetwarzać i wykorzystywać już samodzielnie.

W kontekście realiów zadań zawodowych nauczycieli, którzy pracują z dużymi grupami uczniów, zróżnicowanych ze względu na posiadane talenty, uzdolnienia, ale również odczuwane trudności, w połączeniu z koniecznością realizacji programu i przygotowania uczniów do egzaminów zmiana paradygmatu w podejściu do nauczania staje się trudna do zastosowania, niemal niemożliwa. Wydaje się jednak, że wprowadzając choćby drobne modyfikacje do scenariuszy lekcji i pozwalając sobie na błędy, zmiany – najpierw mniejsze, z czasem coraz większe – mogą stać się realne.

Rozdział traktuje o umiejętności wspierania procesu uczenia się. Na początku krótko scharakteryzowano definicję zarówno uczenia się, jak i nauczania oraz ich cele. Następnie opisano potrzebę zmiany paradygmatu w nauczaniu, jaką przyniosła nowoczesność, oraz scharakteryzowano czynniki kształtujące obecne warunki edukacji oraz wynikające z nich zapotrzebowanie na umiejętności nauczycieli. Rozdział ukazuje także wyniki badań nad współczesną edukacją w Polsce, a także jest opatrzony komentarzem praktyków – ekspertów, propagatorów nowoczesnego podejścia do nauczania. Druga część rozdziału dostarcza pomysłów i inspiracji na wprowadzenie metod i narzędzi, które ułatwiają odpowiadanie na wyżej zarysowane potrzeby i wyzwania, a jednocześnie są drogą do poszerzania repertuaru umiejętności wykorzystywanych w pracy nauczyciela.

4.1. Uczenie się – znaczenie oraz miejsce wśród innych umiejętności

4.1.1. Czym jest uczenie się

W *Słowniku języka polskiego* „uczenie się” zostało zdefiniowane prosto, jako „przyswajanie wiedzy i umiejętności” (<https://sjp.pwn.pl/>, dostęp: 7.05.2022). Badacze różnie opisują przebieg tego procesu. Uczenie się jest charakteryzowane jako wynik nabywania doświadczenia, eksploracji świata, które kształtują i pomagają zrozumieć otaczającą rzeczywistość. Dziecko „w wyniku powtarzania doświadczeń (...) kumuluje i koduje informacje, na podstawie których ustala prawdopodobieństwo wystąpienia danego zdarzenia społecznego, lingwistycznego bądź fizycznego” (Witkowska-Tomaszewska w Bałachowicz (red.), 2017 za Alvarez, 2016, s. 67). Inna definicja charakteryzująca uczenie się podkreśla procesy wykrywania i korygowania błędów (Argyris, Schön, 1978) lub pozyskiwania informacji i wiedzy od otoczenia, m.in. poprzez interakcję z innymi ludźmi (Dechawatanapaisal, 2006). Chętnie wykorzystywanego do opisu zjawiska modelu obrazującego proces uczenia się dostarczył Dawid A. Kolb (2005), który podzielił go na czteroetapowy cykl składający się z: 1) doświadczenia, 2) refleksji, przetwarzania,

3) wyciągania wniosków (generalizowania), w tym szukania zachowań alternatywnych, efektywniejszych, optymalnych, 4) planowania. Efektem uczenia się jest zmiana w aspekcie poznawczo-behawioralnym, modyfikacja sposobu postrzegania i myślenia.

Z kolei na poziomie uczenia się wzajemnego wśród społeczności podkreśla się, że uczenie stanowi ciągły proces refleksji i działania, oparty na zadawaniu pytań, poszukiwaniu informacji zwrotnej, wspólnym eksperymentowaniu, refleksji nad wynikami oraz omawianiu błędów lub nieoczekiwanych wyników działań (Edmondson, 1999). Jak pisze Urszula Błachowicz: „Uczenie się w przestrzeni międzyludzkiej ma charakter kooperatywny, użycie narzędzi kulturowych, budowanie siebie i swoich relacji ze światem odbywa się z pomocą innych i wśród innych. Rozwój dziecka jest wspólnym przedsięwzięciem jego samego, rodziców, nauczycieli i rówieśników” (2017).

4.1.2. Uczenie się jako umiejętność kluczowa dla ucznia i nauczyciela

Uczenie się, pozwalające sprostać wymaganiom i wyzwaniom, jakie przyniósł XXI w. (będzie o nich mowa w dalszej części rozdziału), Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. zostało uznane za kompetencję kluczową, tym samym dołączając do listy siedmiu kompetencji, które stanowią połączenie wiedzy, umiejętności i postaw uważanych za niezbędne dla potrzeb samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej oraz zatrudnienia (Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. 2018/C 189/01). W dniu 22 maja 2018 r. Rada Unii Europejskiej wydała kolejne Zalecenie w sprawie tych kompetencji, zgodnie z którym nauczanie powinno się koncentrować na kształtowaniu takich umiejętności, jak:

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

Na podstawie sformułowanej listy można dostrzec pewną niespójność definicyjną. O ile cała koncepcja nosi nazwę „kompetencje kluczowe”, o tyle uczenie się zostało scharakteryzowane jako umiejętność. Lech Sienkiewicz i Katarzyna Trawińska-Konador w publikacji *Polityka zarządzania kompetencjami pracowników* wymieniają kilkanaście definicji kompetencji, analizując podobieństwa oraz różnice między nimi i tym samym ukazując trudności, jakie wiążą się z przyjęciem odmiennych perspektyw. Wyróżniają oni podejście zorientowane na pracownika, ukierunkowane na pracę oraz mieszane, łączące dwie pierwsze perspektywy (Sienkiewicz i Trawińska-Konador, 2013). W pierwszym przypadku punktem wyjścia są człowiek i jego zasób, w drugim – praca, a dokładniej zadania zawodowe i działania umożliwiające ich wykonanie, które z kolei wymuszają na pracowniku posiadanie określonych zasobów, np. konkretnej wiedzy, umiejętności, prezentowania odpowiedniej postawy (Sienkiewicz i Trawińska-Konador, 2013). Określenie „kompetencje” wydaje się zawężać znaczenie pojęcia umiejętności do ich przydatności w obszarze zawodowym. Na ich gruncie łatwiej zdobywać umiejętności i rozwijać nowe, także te specjalistyczne, potrzebne w pracy.

Uczenie się jest czynnością znacznie wykraczającą poza różne rozumienia kompetencji, gdyż ono właśnie prowadzi do ich nabywania i rozwijania. Posługiwanie się pojęciem umiejętności proponuje przyjęta w 2021 r. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. Rozwija ideę umiejętności kluczowych, dzieląc je na: podstawowe, przekrojowe oraz zawodowe. Te określone jako przekrojowe, potrzebne bez względu na ścieżkę edukacyjną i zawodową, obejmują takie umiejętności, jak m.in.: umiejętności cyfrowe, gotowość do uczenia się, myślenia krytycznego, rozwiązywania problemów, pracy zespołowej czy adaptacji do nowych warunków (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, 2021).

Przedstawione typologie różnią się sposobem uporządkowania tworzących je kategorii i w nadawaniu im etykietom, jednak co do zawartości i sensu są one zbliżone. W założeniu każdej z tych klasyfikacji lista zasobów i zdolności powinna być podstawowym „wyposażeniem” edukacyjnym wyniesionym ze szkoły, rozwijanym od wczesnych lat. Dlatego też w dalszej części rozdziału uczenie się będzie określone jako umiejętność. Prowadzi ona do zdobywania i rozwijania innych zasobów potrzebnych w życiu nie tylko zawodowym, lecz także społecznym czy umożliwiającym samorozwój w każdej innej dziedzinie.

Wspieranie uczenia się i nauczanie są w niniejszym opracowaniu analizowane i rozpatrywane jako kluczowe umiejętności nauczyciela. Nie można jednak pominąć faktu, że sama zdolność do uczenia się, gotowość do świadomego organizowanie tej

czynności są kluczowe także dla nauczycieli i nauczycielek i uznawane wręcz za ich najważniejsze zasoby. Dzieje się tak, gdyż warunki ich pracy ulegają ciągłym zmianom, są zobowiązani do pracy z kolejnymi generacjami, które różnią się w posiadanych cechach. W końcu także muszą swoim przykładem mobilizować do uczenia się oraz wskazywać różne efektywne drogi nabywania i rozwijania tej umiejętności.

4.2. Nauczanie – relacja wobec uczenia się, zmiana paradygmatu

„Nauczanie” z kolei to proces organizacji uczenia się. Należy je rozumieć jako planowaną pracę nauczyciela z uczniami, umożliwiającą im zdobywanie wiadomości, umiejętności, wytworzenie nawyków oraz rozwijanie osobowości (Milerski i Sliwowski, 2000). Oba procesy – uczenia się i nauczania – składają się na proces kształcenia, traktowany jako sekwencja świadomych i celowych czynności nauczycieli (którymi są nie tylko nauczyciele w szkołach) i uczniów (Okoń, 1995).

Stałym wątkiem, nie od dziś obecnym w dyskusji nad skutecznym kształceniem, jest postulat odejścia od modelu tradycyjnego nauczania. Koncentrację na nauczaniu zastąpiła koncentracja na uczeniu się: partycypacyjnym, wspólnotowym, które przenosi część odpowiedzialności za uczenie się na dziecko stające się centralnym punktem procesu (Bałachowicz, 2017).

Tradycyjny model nauczania opierał się na założeniu, że źródłem wiedzy i głównym aktorem w procesie uczenia jest nauczyciel (Włodarski, 1983). Przekazuje on uczniom informacje, które wyznacza program nauczania na ogół w formie wykładowej (jako monolog), bez interakcji z uczniem. Przekazywana wiedza ma charakter teoretyczny i jest usystematyzowana na podstawie dziedzin przedmiotów nauczania. Są one wykładane oddzielnie, wyraźnie zaznaczona jest ich odrębność (Edukacja i Dialog, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, 1996). Uczeń w tej relacji pozostaje biernym odbiorcą, którego zadaniem jest zapamiętywanie informacji oraz ich odtwarzanie na prośbę nauczyciela. Na tej podstawie jest on też oceniany. Poza ćwiczeniem pamięci nie kształci on umiejętności praktycznych związanych z twórczym, celowym wykorzystywaniem zdobytej wiedzy (Jurczyk, 1989). Z tego względu rozwój poznawczy, psychiczny czy społeczny nie następuje harmonijnie, ćwiczenie pamięci wiedzie prym wobec pozostałych procesów kognitywnych i operacji umysłowych (Okoń, 1976). Motywacja do uczenia opiera się na systemie kar i nagród (dobrych i złych ocen), rywalizacji z innymi uczniami oraz potrzebie przejścia do następnego etapu edukacji (Bennett, 1976). Ma ona charakter zewnętrzny

wobec procesu uczenia się, które nie jest odbierane jako cel sam w sobie (Edukacja i Dialog, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, 1996).

Współczesne głębokie zmiany cywilizacyjne, jakie dokonują się w życiu społecznym, kulturowym czy gospodarczym, nie pozostają bez wpływu na sposób nauczania. W tych nowych okolicznościach to uczeń jest w centrum tego procesu od początku do końca. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest nie tyle przekazanie gotowego pakietu wiedzy, co motywowanie do nauki oraz rozbudzanie poczucia odpowiedzialności za tę czynność, pomoc w jej organizowaniu oraz odszukiwaniu optymalnych warunków i sposobów na uczenie się. W tym paradygmacie prym zostaje przyznany aktywizującym, włączającym metodom nauczania, gdyż zapraszają one uczniów i uczennice do pełnego uczestnictwa w tym procesie oraz zachęcają do próbowania różnych dróg rozwijania umiejętności. Pomagają także uspołecznić uczenie się dzięki stworzeniu warunków do szerszej interakcji i komunikacji między uczniami i możliwości ich wzajemnego stymulowania się w gotowości poznawania otaczającego świata i chęci jego eksploracji. Poza motywowaniem do nauki oraz włączaniem ucznia w nauczanie wielorakie, pozytywne efekty przynoszą także rozwój kreatywnego myślenia, wspieranie interakcji między uczniami i uczennicami, rozwijanie umiejętności związanych ze współpracą (Flores-Fonseca i Gomez, 2017).

Koncentracja na wspomnianych sposobach nauczania czyni tym samym proces bardziej przystający do bieżących potrzeb, ekscytujący, bazujący na naturalnych dla człowieka instynktownych sposobach uczenia się (González i in., 2021) oraz, co warto podkreślić, zindywidualizowany. Skoro bowiem uczenie się powinno być bardziej oparte na naturalnych odruchach i intuicji, za naturalne należy także uznać różnice między ludźmi – w ich strategiach uczenia się oraz warunkach, jakich potrzebują, by efektywnie praktykować tę czynność. Zmiana paradygmatu była także skutkiem rozwoju dyscyplin nauki (psychologii poznawczej, kognitywistyki etc.) zajmujących się mechanizmami uczenia się, sposobami tworzenia wiedzy, konstruowania znaczeń poznawanych pojęć, zwłaszcza w kontekście interakcji z innymi ludźmi (Bałachowicz, 2017).

Zmiana w sposobie nauczania jest możliwa, jeśli nauczyciele i nauczycielki zostaną do tego przygotowani i opanują metodologię, której chcą używać (Palomino i in., 2019). W następnym rozdziale zaprezentowano niektóre współczesne uwarunkowania uczenia się oraz wyjaśniono ich konsekwencje. Druga część rozdziału zawiera wybrane inspirujące metody pracy z uczniem, które przynoszą pozytywne efekty w koordynacji procesu

uczenia się na wielu płaszczyznach, takich jak: motywowanie do nauki, kształtowanie umiejętności kluczowych oraz aktywnej postawy uczenia się.

4.3. Uwarunkowania procesu wspierania uczenia się i nauczania w realiach XXI wieku

4.3.1. Zmiany cywilizacyjne i płynny rynek pracy

Czynnikiem, który znacząco zmienił katalog potrzebnych umiejętności nauczycieli i nauczycielek w obszarze wsparcia procesu uczenia się, jest potrzeba odpowiadania na gwałtowne zmiany cywilizacyjne. Eksperci zajmujący się współczesnymi trendami cywilizacyjnymi mówią wręcz o świecie VUCA – jest to akronim angielskich słów oddających charakterystykę współczesności: *Volatility* – zmienność, *Uncertainty* – niepewność, *Complexity* – złożoność, *Ambiguity* – niejednoznaczność. Czynią one wymóg „ciągłej nauki, pobudzania kreatywności i zwinności” niezbędnym do funkcjonowania we współczesnych realiach (Dybowska, 2022; PWC, 2019). Kluczowymi zmianami są zwłaszcza rozwój technologii telekomunikacyjnych i wzrost ich znaczenia w życiu publicznym oraz praca w realiach gospodarki 4.0. Wymuszają zmianę akcentów w sposobach wspierania uczenia się i przekazywania wiedzy (Haderer, Ciolacu, 2022). Generują potrzebę częstej aktualizacji umiejętności, lecz także pozbycia się starych nawyków i odejścia od modeli pracy, by wypracować nowe, bardziej funkcjonalne w nowych systemach organizacji zadań zawodowych.

Istotnego znaczenia w XXI w. nabierają te umiejętności, których nie da się zastąpić pracą systemów informatycznych, robotów czy sztucznej inteligencji, a także pozwalające odnaleźć się na rynku pracy niezależnie od zmian i innowacji technologicznych. Jedną z propozycji ich klasyfikacji wyróżnia trzy zasadnicze grupy tzw. kompetencji przyszłości (Włoch i Śledziwska, 2020). Są to kompetencje cyfrowe i techniczne – czyli umiejętności, w których skład wchodzi takie obszary, jak cyfrowe rozwiązywanie problemów oraz cyberbezpieczeństwo, kompetencje poznawcze, obejmujące kreatywność, logiczne rozumowanie i rozwiązywanie złożonych problemów, elastyczność i zdolność do adaptacji. Ostatnia grupa to kompetencje społeczne związane z umiejętnościami pracy zespołowej, zarządzania ludźmi czy prowadzenia efektywnej komunikacji.

Przemysł 4.0 jest interpretowany jako integracja systemów świata sterowanych cyfrowo maszyn, internetu oraz technologii informacyjnych (Gajdzik, Grabowska i Saniuk, 2020). Maszyny i systemy informatyczne (IT) automatycznie wymieniają informacje w trakcie

produkcji – w obrębie fabryki oraz w ramach różnych systemów informatycznych działających w innych częściach przedsiębiorstwa. Ale Przemysł 4.0 to nie tylko technologia i procesy, ale także nowe sposoby pracy i role pracowników w przemyśle (Alcacer i Cruz-Machado, 2019).

W przemyśle 4.0 automatyzacja procesów w gospodarce generuje nowe potrzeby w zakresie umiejętności, np. by przyszli pracownicy potrafili przewidzieć zagrożenie i praktycznie posługiwali się wiedzą dotyczącą zarządzania kryzysowego.

Umiejętnościami pozwalającymi dobrze funkcjonować w nowej rzeczywistości stają się te, które ułatwiają analizowanie danych, poszukiwanie wzorców, analogii i anomalii w celu optymalizacji tych procesów (Gajek, 2018).

Czynniki cywilizacyjne, które również mają znaczący wpływ na kształt edukacji dzieci i młodzieży, to kryzysowe sytuacje na świecie (epidemie, zagrożenia ekologiczne, konflikty zbrojne). Informacje na te tematy, często zresztą formułowane tak, by wywoływać emocje i przyciągać uwagę potencjalnych odbiorców, odbierają w końcu nie tylko dorośli, lecz także dzieci i młodzież. Tego typu komunikaty powodują znaczne natężeniu stresu i innych psychicznych dolegliwości, a do radzenia sobie z nimi dzieci i młodzież nie mają odpowiednich zasobów, a często z dramatycznymi treściami pozostawione są same sobie. Zagrożenia i niepewność na świecie sprzyjają potrzebie przygotowania młodego pokolenia w zakresie adaptacji do występujących zmian i radzenia sobie w sytuacjach nieprzewidzianych i stresowych poprzez nabycie m.in. umiejętności skutecznego rozwiązywania problemów, pokonywania trudności, przezwyciężania frustracji i stresu (Collegium Da Vinci i infuture.institute, 2021).

Dynamicznie zmieniający się rynek i permanentnie toczące się procesy automatyzacji i digitalizacji nie mogą nie mieć wpływu na sposób uczenia w szkole. Z pomocą przychodzą tu wcześniej omówione koncepcje umiejętności kluczowych, na których kształtowaniu powinni się skoncentrować nauczyciele. Są one niezbędne, gdyż to na ich kanwie łatwiej zdobywać i rozwijać nowe umiejętności, także te specjalistyczne, potrzebne na rynku pracy, które – co warto podkreślić – nie są raz na zawsze zdefiniowane i stałe. Jest to zarówno wyzwanie, jak i potencjał – otwierający możliwości rozwoju i samodoskonalenia oraz urozmaicający możliwe ścieżki kariery. Dlatego też ważne jest, by wspierać wśród uczniów i uczennic gotowość do uczenia się przez całe życie, a w końcu umiejętności związane z planowanym, zorganizowanym i efektywnym uczeniem się. Ważne, by była to aktywność, do której każdy młody człowiek podchodzi

świadomie i samodzielnie, biorąc pod uwagę zarówno własne zainteresowanie i zasoby, jak i potrzeby rynku pracy.

4.3.2. Życie w rzeczywistości wirtualnej oraz szerokiego dostępu do informacji i rozrywki

Szybki i łatwy dostęp do informacji oraz pochłaniających uwagę rozwiązań interaktywnych natychmiastowo nagradzających za podjęte działania, jaką oferują narzędzia cyfrowe, a przede wszystkim świat mediów społecznościowych, diametralnie zmieniły doświadczenie świata przez młodych ludzi. Poza radzeniem sobie z codziennością muszą oni odnaleźć się w wirtualnej rzeczywistości, niekiedy trudnej do zrozumienia i zweryfikowania. Stałe wystawianie na odbieranie intensywnych bodźców ukierunkowanych na wywołanie silnych emocji, natłok obrazów i dźwięków oraz obecność licznych rozpraszaczy (należy je rozumieć jako atrakcyjne i stymulujące aktywności, np. możliwość nadawania i odbierania treści multimedialnych, interaktywność gier i aplikacji) powodują u dzieci i młodzieży dekoncentrację i trudności w przyswajaniu nowego materiału (Jarmuż, 2021), tradycyjny sposób nauczania zaś czynią coraz mniej atrakcyjnym, trafnym i efektywnym. Sytuacje edukacyjne, z którymi uczniowie i uczennice stykają się w szkole, polegające na siedzeniu w ławce i słuchaniu nauczyciela, stają się dla nich niekomfortowe, trudne, odległe od ich sposobów życia, przede wszystkim spędzania wolnego czasu i rozwoju zainteresowań. Sprostanie oczekiwaniom i wymogom nauczycieli w obszarze uzyskiwania konkretnych efektów uczenia się wymaga od uczniów nieproporcjonalnie wielkiego wysiłku. Poczucie bezcelowości pozyskiwania wiedzy w momencie, kiedy jest ona łatwo dostępna, oraz ograniczone możliwości szybkiego jej przełożenia na codzienne doświadczenie sprzyja demotywacji, poczuciu bezsensu oraz znużenia. Brak zdrowych nawyków związanych z korzystaniem z nowoczesnych technologii telekomunikacyjnych dodatkowo obniża kondycję psychofizyczną uczniów i ich możliwości pracy i skupienia na konkretnym celu (Bochenek i Lange, 2019; więcej na temat tej kondycji w rozdziale I poświęconym dobrostanowi dzieci i młodzieży).

Jak jeszcze rzeczywistość wirtualna wpływa na proces uczenia się? Obecność w sieci wiąże się z częstą zmianą ekranów, co sprzyja rozwijaniu zdolności do wykonywania wielu zadań jednocześnie. Jest to obecnie cenna umiejętność, gdyż w dorosłym życiu uczenie się, praca, realizacja obowiązków domowych i rodzinnych oraz rekreacja dzieją się niemal równocześnie, wymagając dzielenia uwagi i sprawnego rozplanowania działań. Potrzebę posiadania takiego zasobu pogłębiła pandemia, która

zatarła granicę między czasem poświęconym na pracę i odpoczynek. Jednocześnie koncentracja uwagi na wielu aktywnościach wpływa ujemnie na zdolność pogłębiania i przetwarzania zdobywanych informacji (Jarmuż, 2021). Zmienia się w końcu ich rola, stają się zasobem powszechnym i łatwo dostępnym, co dewaluje umiejętność ich pozyskania i posiadania. Łatwa i szybka dostępność wiedzy z wielu źródeł odbywa się kosztem dokonywania refleksji nad poznawanymi treściami, czyli zdolności krytycznej ich oceny. Konieczność przetworzenia niewiarygodnie dużej ilości informacji nie pozostaje bez wpływu na układ nerwowy młodego człowieka, zwłaszcza że zmiany dotyczą obszarów mózgu odpowiadających za racjonalne myślenie i przewidywanie konsekwencji własnych wyborów (Kaczmarczyk, 2020).

Zaabsorbowanie nowymi technologiami negatywnie wpłynęło także na kontakty społeczne dzieci i nastolatków, powodując zatracanie umiejętności budowania i podtrzymywania więzi emocjonalnych, tak jak towarzysząca pandemii izolacja społeczna i nauczanie zdalne.

Opisane wyżej zjawiska i ich konsekwencje stymulują do zmiany w podejściu do nauczania oraz przemyślanego planowania i projektowania sytuacji edukacyjnych. Konsekwencją cyfryzacji nauczania jest zmiana relacji uczniów z nauczycielami w kontekście zdobywania wiedzy (Ammenwerth, 2017). Wspiera to sytuację, kiedy uczniowie i uczennice przejmują odpowiedzialność za proces nauczania i stają się jego głównymi aktorami (Gentry i in., 2019).

Zadaniem, przed którym stoi współczesny nauczyciel, jest więc nie tylko planowanie i organizowanie, ale również stymulowanie procesu uczenia się. Opierając się na własnym doświadczeniu, może pokazać uczniom, w jaki sposób można się uczyć, rozwijać zainteresowania i zdobywać nowe umiejętności. Szczególnie jest to istotne w kontekście kształtowania umiejętności społecznych, gdy mierzy się on z ważnym zadaniem konstruowania wspólnego doświadczenia uczenia się poprzez projektowanie interakcji między dwiema lub więcej osobami (zarówno rówieśnikami, jak uczniem i osobą dorosłą). W ten sposób są nie tylko nabywane umiejętności, ale również kształtowane postawy prospołeczne i obywatelskie. Mniej efektywny staje się natomiast jednokierunkowy model transmisyjny z dominującą rolą nauczyciela (Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, 2020). Uczeń w obliczu zmian staje się nie tylko odbiorcą, lecz także aktywnym podmiotem w procesie nauczania, który dostarcza informacji, weryfikuje je, przetwarza i wykorzystuje na własne potrzeby.

Nieocenionym wsparciem w tym zakresie są osiągnięcia badawcze w naukach pedagogicznych i kognitywnych. Badania dowodzą, że sukces w nauczaniu leży po stronie otwartości uczącego i uczącego się na różne doświadczenia edukacyjne. Grupa badaczy z Wydziału Psychologii Doświadczalnej, Wellcome Center for Integrative Neuroimaging (WIN) i Nuffield Department of Clinical Neurosciences (2019), odkryła, że neuroplastyczność (zdolność mózgu do reorganizacji, adaptacji, zmienności i samonaprawy oraz uczenia się i pamięci) jest mocno powiązana ze wzorami nabywania nowych umiejętności charakterystycznymi dla danej osoby. Człowiek zdobywa wiedzę i umiejętności na wiele różnorodnych sposobów w ramach dziejących się obok siebie procesów. Alternatywne sposoby zdobywania informacji (np. poprzez doświadczenie) sprzyjają nabywaniu umiejętności praktycznego wykorzystania wiedzy (Klein-Flügge, Wittmann, Shpektor, Jensen, Rushworth, 2019). W tym sensie urozmaicanie tradycyjnych metod nauczania metodami aktywizującymi i wykorzystującymi środowisko rzeczywistości rozszerzonej jest szansą na większe osiągnięcia edukacyjne uczniów i jednocześnie poszerza i urozmaica repertuar umiejętności nauczycieli.

Rozszerzona rzeczywistość, według definicji naukowych, jest połączeniem obrazu świata rzeczywistego z wirtualnymi elementami stworzonymi przy pomocy technologii informatycznej. Augmented Reality w odróżnieniu od Virtual Reality poszerza obraz, który widzimy, oraz nakłada elementy, np. nowe obiekty czy informacje w postaci tekstu, nie tworząc przy tym pełnego obrazu trójwymiarowego (przemyslprzyszlosci.gov.pl, dostęp: 10 czerwca 2022).

Środowisko edukacji rozszerzonej jest szansą na to, by za pomocą gier i symulacji tworzyć nowe sytuacje edukacyjne dostosowane do oczekiwań młodych ludzi. Pozytywny wpływ nowych technologii – zarówno na zdobywanie nowych umiejętności, zrozumienie poznawanych treści, jak i wzrost motywacji do nauki – został udowodniony w nauce (Boyle i in., 2016; Connolly i in., 2012). O korzystnym jego oddziaływaniu na zdobywanie osiągnięć uczniów wiele mówił też Jacek Pyżalski (2021). Z jego badań zrealizowanych w 34 szkołach wśród uczniów, rodziców i nauczycieli wynikało, że pojawiła się, co prawda niewielka (5 proc., jednakże w przełożeniu na populację uczniów w Polsce jest to już znacząca liczba), grupa uczniów, która stwierdziła, że podczas lekcji online miała lepsze kontakty z nauczycielem i bardziej angażowała się w naukę. Przykładem mogą być uczniowie, którzy odczuwają lęki społeczne, i łatwiej jest im zaktywizować się na lekcji w komfortowych warunkach, jakie stwarza połączenie zdalne. Tymczasem badacze tych zagadnień podkreślają, że

proces uczenia się powinien polegać przede wszystkim na interakcji z innymi ludźmi i doświadczaniu pracy grupowej, wzajemnym stymulowaniu, wymianie informacji i wspólnemu namysłowi nad rozwiązaniem problemu (Dechawatanapaisa, 2006). Jest to trudne, ale możliwe do odtworzenia w rzeczywistości wirtualnej, i może być wykorzystane jako zaproszenie do działania zespołowego w bezpiecznym świecie wirtualnym tak dobrze znanym młodym ludziom.

4.3.3. Indywidualizm i zagubienie nowej generacji

Socjolog Kenneth J. Gergen (2014) pisał o ukonstytuowaniu się zjawiska technologii społecznego nasycenia. Pod tym terminem rozumiał on sytuację, kiedy istnienie mediów społecznościowych i innych możliwości szybkiego połączenia ze światem społecznym wytwarza nową, wieloraką tożsamość. Ze względu na bogactwo wyborów i dróg młody człowiek doświadcza trudności w zaangażowaniu się w jedną sprawę, a często czuje się na tyle przytłoczony, że wycofuje się z jakichkolwiek aktywności (Gergen używa na to zjawisko określenia *polifrenia*). Wielość modeli życia oraz nieskończonych możliwości rozwoju, jaką obiecuje kultura indywidualizmu i konsumpcji, nie pozostaje bez wpływu na zachowania edukacyjne młodych ludzi i ich plany edukacyjno-zawodowe.

W literaturze często mówi się o pokoleniu NEET, czyli pokoleniu „trzy razy nic”, które określa ludzi młodych niepracujących, niekształących ani nie szkolących się (Kurzawa, 2018). Jest to generacja charakteryzowana jako grupa kreatywnych indywidualistów, szukających różnych możliwości samorealizacji, jednak bez gotowości do długoterminowego zaangażowania się w wybraną działalność. Cechują ich także nierealistyczne oczekiwania wobec rzeczywistości oraz niepewne i chwiejne przekonania o własnych zasobach i potencjałach. Młodzież zaliczana do tej grupy jest bardziej narażona na problemy ze zdrowiem psychicznym. Przekłada się to na niskie wyniki w szkole i przedwczesne jej kończenie ze względu na ograniczone umiejętności planowania, brak wytrwałości i zaangażowania społecznego (Lê i in., 2013; OECD, 2020b). Przyczyn zjawiska upatruje się w presji społecznej wytworzonej przez kulturę konsumpcyjną oraz rozwoju nowoczesnych technologii informacyjnych uzależniających od dostępu do informacji i kontaktów społecznych. W przypadku dzieci i młodych ludzi – jeszcze nieukształtowanych i niemających odpowiednich zasobów psychicznych i emocjonalnych – skutkuje to zagubieniem w podejmowaniu kluczowych dla siebie wyborów, a często także wycofaniem z aktywności. Trudnością jest także zbudowanie realnej i zdrowej samooceny, która wynika nie tylko z doświadczania porażek i sukcesów w codziennym, prawdziwym życiu, lecz także

otrzymywania na ich podstawie konstruktywnej informacji zwrotnej, a nie jak w przypadku mediów społecznościowych jedynie gestów czy symboli uwagi, uznania lub jego braku. Opisane trudności ujemnie wpływają na samoocenę uczniów i uczennic oraz oddalają od odpowiedzi na kluczowe pytania: kim są i do czego dążą.

Obraz młodego pokolenia dopełnia jego przekonanie, że informacja jest w zasięgu ręki, więc nie ma potrzeby uczenia się i budowania zasobów osobistej wiedzy podręcznej. Towarzyszy więc temu poczucie bezsensu nauki oraz brak motywacji do zdobywania i pogłębiania wiedzy. To z kolei sprzyja poszerzaniu się grupy wpisującej się w cechy NEET. Zgodnie z danymi OECD liczba młodych osób dorosłych (od 20 do 24 lat), niepracujących, niekształcących się ani nieszkolących w roku 2019 wyniosła średnio 15% dla krajów OECD (OECD, 2020a).

Jak to przekłada się na sytuacje edukacyjne? Dobitnie ukazuje, że wsparcie uczenia się i nauczanie powinno wspomagać budowanie adekwatnej samooceny uczniów i uczennic na podstawie świadomości mocnych i słabych stron oraz branie odpowiedzialności za podejmowane zadania, w tym także uczenie, zwłaszcza że prowadzone do tej pory badania wskazują, że na motywację dzieci i młodzieży i ich gotowość do działania większy wpływ mają nauczyciele niż nawet rodzice i opiekunowie (Sterna, 2021). O sile informacji zwrotnej w tym kontekście wiele pisał John Hattie (2018), który realizował liczne badania na temat strategii uczenia. Jednym z kluczowych wniosków jego dwudziestoletnich badań przeprowadzonych w różnych częściach świata jest potrzeba spojrzenia na proces nauczania z perspektywy osoby uczącej się, empatia wobec niej. Zdaniem badacza nauczyciele za dużo uwagi poświęcają osiągnięciu przez uczniów określonych wyników w kontekście nauczania danego przedmiotu kosztem docenienia ich wysiłku i gotowości do poprawy błędów (Hattie, 2018).

Koncentracja na tym, by uczeń wiedział jak najwięcej i replikował gotowe rozwiązania, ani nie rozbudza pasji, ani nie uczy determinacji, ani nie sprzyja budowaniu poczucia własnej wartości oraz pochodnej mu wiary we własne możliwości. A wszystkie te elementy są fundamentem gotowości i motywacji do uczenia, bez których proces ten jest skazany na porażkę. Nauka poprzez działanie, praca oparta na własnym doświadczeniu, także na popełnianych błędach nie tylko wzmacniają efekty uczenia się, lecz także zachęcają do pracy i wysiłku.

Wsparcie nauczyciela w tym procesie pozostaje nie do przecenienia – umacnia ucznia, uczennicę w przekonaniu, że determinacja, wytrwałość i cierpliwość są ważnymi

elementami życiowych sukcesów, a każdy jest zdolny do tego, by znaleźć rozwiązanie problemu – prędzej czy później (Hattie i Yates, 2013). Uczenie się jest najbardziej znaczące, szybkie i satysfakcjonujące, gdy dla uczących znane są zakresy nowej wiedzy i umiejętności, które zdobywają i które pomagają im osiągnąć cel (Hattie i Yates, 2013). Nie będzie to możliwe bez zmniejszenia presji i oczekiwań od uczniów szybkich rezultatów podejmowanych prac. Powodują one stres, który nie sprzyja uczeniu się i koncentruje wysiłki ucznia na radzeniu sobie z presją i lękiem, bynajmniej nie na własnym rozwoju.

4.4. Uczenie się i nauczanie w polskich szkołach w świetle wyników badań

Jak mają się te przedstawione wcześniej obserwacje i ustalone w nauce fakty do realiów polskich szkół? Wyniki cyklicznych międzynarodowych badań PISA realizowanych w Polsce przez naukowców Instytutu Badań Edukacyjnych (2018) pokazały, że bazowe umiejętności, takie jak: przeprowadzanie operacji matematycznych czy czytanie ze zrozumieniem, są mocną stroną polskich uczniów i uczennic (Sitek, 2015). Wyróżniały ich także umiejętności związane z funkcjonowaniem w przestrzeni Internetu, w tym w mediach społecznościowych. Młodzi ludzie są także charakteryzowani jako dobrze posługujący się językiem angielskim, co również jest ważną umiejętnością kluczową (ASM Centrum Badań i Analiz Rynku, 2017). Stroną, którą należałoby zapytać o ocenę umiejętności młodych ludzi, są bez wątpienia pracodawcy. Reprezentanci biznesu cenią w absolwentach nowatorskość, orientację na cel oraz samodzielność, co również świadczy o solidnej podstawie do pełnienia przyszłych ról zawodowych (Osowska, Kuklińska, Grygiel i Humenny, 2021).

Badania PISA (2018), jak wspomniano, pokazują, że polscy uczniowie posiadli podstawowe umiejętności, takie jak rozumienie tekstu czytanego czy poprawnego wnioskowania. Nie dotyczy to jednak wszystkich umiejętności, które kryją się za tymi ogólnymi predyspozycjami. Przykładem może być praca z tekstem. Umiejętność ta została podzielona na trzy etapy: 1) poszukiwanie informacji, 2) rozumienie oraz 3) ocena i refleksja. O ile polscy uczniowie i uczennice pozytywnie wyróżniają się na tle swoich rówieśników z innych części świata w zakresie umiejętności z grupy pierwszej i drugiej, o tyle trudność stanowi dla nich ocena jakości i wiarygodności tekstu, zrozumienie jego znaczenia oraz krytyczna nad nim refleksja. W świetle wyników badań tylko ponad jedna trzecia uczniów i uczennic, poszukując informacji w internecie, zwracała uwagę na rzetelność źródeł (Bochenek

i Lange, 2019), co pokazuje, że nie są oni tak biegle posługujący się nowymi technologiami, jak powszechnie się uważa (więcej na temat deficytów umiejętności cyfrowych w rozdziale na temat roli TIK w edukacji, zob. s 114). Oprócz tego zasób materiałów nie był w pełni wykorzystywany – uczniowie rzadko sięgali do otwartych zasobów edukacyjnych czy korzystali z anglojęzycznych stron edukacyjnych (Bochenek i Lange, 2019). Wbrew obiegowej opinii kadry nauczające mają przestrzeń, w której mogą wspierać umiejętności uczniów także w obszarze nowych technologii i być dla nich mentorem w świecie szybkiego dostępu do nie zawsze wiarygodnych informacji.

Z kolei pracodawcy zwracają uwagę przede wszystkim na deficyty kompetencji społecznych związanych z umiejętnością pracy w zespole, efektywną komunikacją, wystąpieniami publicznymi. Dostrzegają także braki związane z umiejętnością organizacji własnej pracy w zmieniających się warunkach i zarządzania (ASM Centrum Badań i Analiz Rynku, 2017). W końcu mówią o deficytach w obszarze gotowości i umiejętności uczenia się i stałej aktualizacji wiedzy, do czego, ich zdaniem, młodzi absolwenci nie są przygotowani (ASM Centrum Badań i Analiz Rynku, 2017). Obserwacje pracodawców warto odnieść do opisanych wcześniej wyzwań, z jakimi młodzi ludzie będą się mierzyć w przyszłości, kształtując swoją karierę zawodową. Gotowość do uczenia się, elastyczność, umiejętność reorganizacji zadań oraz skuteczna współpraca w zespole są niemal wymogiem do odnalezienia się na płynnym i nieprzewidywalnym rynku pracy.

Jeśli chodzi natomiast o efektywność uczenia się uczniów i uczennic w kontekście kultury konsumpcji i „nieskończonych możliwości”, niektóre jej następstwa można ocenić, przyglądając się wyborom edukacyjnym i zawodowym młodych ludzi. Są one podejmowane przypadkowo – nie na podstawie własnych preferencji i zainteresowań, świadomości słabych i mocnych stron czy porównania różnych opcji, ale stosownie do opinii osób trzecich, przede wszystkim rodziców, czy pod wpływem kolegów i koleżanek (ASM Centrum Badań i Analiz Rynku, 2017). A zarówno pierwsza, jak i druga grupa nie jest adekwatnym źródłem wiedzy o edukacji i rynku pracy, pierwsza ze względu na nieaktualność doświadczeń, druga ze względu na ich brak. Z wypowiedzi młodych ludzi, jak i ich otoczenia, wynikało także, że działają oni asekuracyjnie, podejmując naraz kilka kierunków studiów, liczne staże i szkolenia (ASM Centrum Badań i Analiz Rynku, 2017). Zdaniem nauczycieli i pracodawców te przypadkowe, chaotyczne i często nieprzemyślane działania wynikają z zagubienia i lęku o własną przyszłość, braku rozeznania we własnych zasobach i wiedzy o tym, co mogą zaoferować pracodawcom. Obserwowane są także deficyty w wykazywaniu

inicjatywy i świadomym planowaniu dalszego rozwoju umiejętności. Ponadto nawet jeśli plany powstają, rzadko są konsekwentnie realizowane, zdarza się wręcz, że zaczętych jest naraz kilka aktywności i żadna z nich nie ma zakończenia.

Obraz pokolenia młodych, wciąż uczących się osób przedstawia je jako bierne, bez pomysłu i planów na to, czym chcieliby się zająć w życiu. Konsekwencją tej sytuacji jest ich orientacja na aplikacyjny charakter wiedzy oraz jej praktyczny wymiar, tzn. przełożenie na umiejętności przydatne w życiu. Użyteczność wiedzy i możliwość przekucia efektów uczenia się na konkretne zasoby są motywacją do nauki.

Deficyty umiejętności w obszarze brania odpowiedzialności za swoje życie, podejmowania ważnych decyzji opisują także autorzy raportu „Poza horyzont” (2020). System edukacji postrzegają oni jako poświęcający za mało uwagi takim istotnym celom, jak budowanie więzi społecznych, kształtowanie postaw prospołecznych, w tym gotowości do działania, współdziałania i sprawczości. Akcentują potrzebę rozwijania umiejętności uczniów i uczennic związanych m.in.: z gotowością do rozwiązywania złożonych problemów, krytycznego rozumowania, budowania relacji międzyludzkich, w tym rozwiązywania konfliktów i napięć, a także w zakresie decyzyjności, samodzielności i samoorganizacji.

Brak motywacji do nauki i deficyt niektórych kluczowych umiejętności może też wynikać z niechęci do szkoły jako instytucji organizującej proces kształcenia. Zgodnie z wynikami badań międzynarodowych uczniowie doceniali rolę relacji koleżeńskich, natomiast uczenie w szkole nie było przez nich kojarzone z przyjemnością, rozwojem zainteresowań, przygotowaniem do dorosłego życia czy atrakcyjnym sposobem spędzania wolnego czasu, lecz przykrym obowiązkiem (PISA, 2018).

Badania zrealizowane wśród uczniów gdańskich szkół przybliżają codzienność edukacyjną w szkołach widzianą oczami uczniów. Odwiedzanie ciekawych miejsc, eksperymenty i doświadczenia czy spotkania z osobami spoza szkoły – uznawane za atrakcyjne, zakotwiczone w lokalności i opierające się na interakcji z innymi ludźmi – są ich zdaniem praktykowane rzadko, a praca grupowa jest stosowana dużo rzadziej niż indywidualna. Jednocześnie z tego samego badania wynika, że mniej niż połowa uczniów (39%) uważała, że lekcje prowadzone są ciekawie (Urząd Miejski w Gdańsku, 2019).

Najczęściej wykorzystywanymi sposobami prowadzenia lekcji jest wykonywanie tego samego zadania do skutku, dyskusja z nauczycielem czy praktykowane zazwyczaj odpowiadanie na zadawane pytania oraz siedzenie i słuchanie. Jak to wpływa na

postrzeganie nauczycieli przez uczniów? Oddzielają oni autorytet nauczyciela od jego zdolności ciekawego prowadzenia lekcji. Dodać do tego należy fakt, że co piąty badany uczeń był zdania, że nauczyciele prowadzą zajęcia przedmiotowe bez pasji, a ich celem jest realizacja planu lekcji (Federowicz, Choińska-Mika i Walczak, 2014; Urząd Miejski w Gdańsku, 2019). Uczniowie cenią wiedzę i mądrość swoich wykładowców, ale nie sposób ich przekazu, choć warto dostrzec, że stan ten zmienia się na korzyść na przestrzeni lat (Federowicz, Choińska-Mika i Walczak, 2014; Urząd Miejski w Gdańsku, 2019).

Jak wspomniano we wcześniejszym rozdziale, motywacją do podejmowania wysiłku na rzecz nauki i rozwoju jest otrzymywanie konstruktywnej informacji zwrotnej oraz instruowanie, w jaki sposób można lepiej realizować konkretne działania – bez krytyki i porównywania z innymi uczniami. Jak się okazuje, wyniki międzynarodowych badań PIRLS, poświęcone ocenie postępów biegłości w czytaniu, świadczą o tym, że uczniom zdarza się nie uzyskiwać od nauczycieli informacji o charakterze i źródłach popełnionego błędu i sposobie jego naprawienia, co powoduje utratę zainteresowania wykonywanymi zadaniami (PIRLS, 2017).

Motywowanie uczniów i uczennic do nauki oraz przekierowanie na nich odpowiedzialności za uzyskanie efektów uczenia się jest nieodzownym obszarem rozwijania umiejętności nauczycieli. Metody pracy dydaktycznej nauczycieli i nauczycielek były częstym przedmiotem analiz w trakcie pandemii COVID-19 ze względu na trudną sytuację, w jakiej znalazła się wówczas edukacja, i konieczność czasowego przeniesienia jej do przestrzeni wirtualnej. Badania z tego okresu potwierdzają dominującą rolę metod podawczych (wyświetlanie filmu, prezentacji, publikowanie treści) i rzadsze wykorzystywanie metod aktywizujących, takich jak: quizy, dzielenie na grupy i wspólna praca online (Ptaszek, Bigaj, Dębski, Pyżalski i Stunża, 2020). Co istotne, popularność metod aktywizujących jest na podobnym poziomie od blisko dekady. Wnioski z badań zrealizowanych w 2013 r. przez IBE pokazały, że praca w małych grupach czy zadania wykorzystujące nowe technologie są często stosowane jedynie przez 40% polskich nauczycieli gimnazjum (Federowicz, Choińska-Mika i Walczak, 2014). Ówczesne badania potwierdziły rzadkie organizowanie pracy grupowej w polskich szkołach, za to częstsze powtarzanie zadań do skutku czy odnoszenie wiedzy do życia codziennego. Zmiana tych proporcji na rzecz aktywizacji uczniów i uczennic oraz urozmaicenia technik uczenia mogłaby zwiększyć zainteresowanie tematyką zajęć oraz zmotywować uczniów do większego zaangażowania.

Refleksji nad rozwijaniem zdolności efektywnego organizowania pracy własnej i poszukiwaniem motywacji paradoksalnie sprzyjała sytuacja pandemiczna, gdyż wymuszała większą samodzielność i odpowiedzialność po stronie uczniów i uczennic za przygotowanie do zajęć oraz zachęcała do próbowania różnych strategii uczenia się bez obecności nauczyciela. Warto dodać, że wielu uczniów doceniło większą elastyczność i niezależność w decydowaniu o tym, czego i jak się uczą (Witkowski, 2021).

Warto dodać, że w świetle wniosków z badań nad potrzebami szkoleniowymi nauczycieli pojawia się niekiedy gotowość do doskonalenia umiejętności metodycznych, trudno jednak rozstrzygnąć, czy dotyczą one nauczania konkretnego przedmiotu czy wykorzystania tematyki przedmiotu do wszechstronnego rozwijania umiejętności uczniów i uczennic oraz wspierania ich samodzielności w myśleniu i działaniu (Fedorowicz, Choińska-Mika i Walczak, 2014). Inne badania koncentrujące się na nauczycielach i nauczycielkach matematyki (NIK, 2019) wskazują, że tylko około 1/5 nauczycieli widzi potrzebę doskonalenia warsztatu pracy, a ponad 40% w czasie realizacji badania deklarowała, że nie szkoliła się z tego zakresu w ciągu ostatniego roku.

Z kolei liczne wyniki badań potrzeb nauczycieli i nauczycielek w zakresie rozwoju kompetencji ukazują potrzebę rozwijania umiejętności motywowania uczniów i uczennic do nauki. Nauczycieli wsparłyby kwalifikacje dotyczące tego, jak kształcić w mniej tradycyjny sposób, stosując nowoczesne metody nauczania, jak mentoring czy nauczanie z użyciem Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych, tzw. TIK (CRELL, 2015), zwłaszcza że sama znajomość technik aktywizujących i urozmaicających zajęcia nie wystarczy. W badaniach zrealizowanych wśród nauczycieli w 2015 (CRELL, 2015) zwrócono uwagę na potrzebę stosowania różnorodnych metod dydaktycznych dostosowanych nie tylko do celu i treści lekcji, ale również do potrzeb odbiorców. Propozycje nie są uniwersalne i nie sprawdzają się w przypadku każdej grupy uczniów i uczennic. Znaczenie ma także równoczesne i przemyślane stosowanie różnych metod oraz atrakcyjnych materiałów, by zachowały one funkcję stymulującą. Nauczyciele i nauczycielki reprezentujący różne poziomy nauczania deklarowali potrzebę rozwijania umiejętności metodycznych, zwłaszcza w sposób praktyczny (warsztatowy) oraz wspomagany pracą mentorów i *coachów*.

Badania i analizy efektów nauczania w polskiej szkole dostarczają zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wniosków. W zakresie nauczania przedmiotowego i nabywania podstawowych umiejętności w poszczególnych dziedzinach nauki polscy uczniowie

i uczennice osiągają sukcesy i pozytywnie wyróżniają się na tle rówieśników z zagranicy. Zadowolająco także posługują się językami obcymi oraz są gotowi na próbowanie różnych możliwości i szukanie dla siebie miejsca w życiu – mają świadomość zmiennej rzeczywistości społecznej i gospodarczej, w jakiej żyją, i są przygotowani na konieczność częstych zmian i rozważania wielu opcji w kontekście przede wszystkim sfery edukacji i pracy. Z kolei ich słabą stroną jest dysponowanie pewnymi kluczowymi umiejętnościami, na podstawie których mogą planować i urzeczywistniać rozwój i dalszą edukację. Należy do nich choćby odpowiedzialne i rozważne korzystanie z informacji, umiejętność ich przetworzenia i wykorzystania, samodzielność w myśleniu, a także planowanie i organizowanie pracy własnej. Ze względu na zagłębianie się w świat nowych technologii wytracają także niezbędne do życia umiejętności związane z komunikacją z ludźmi oraz współpracą. Zdarza się także, że presja społeczna na zdobycie osiągnięcia, chęć przybliżenia się do wykreowanego wizerunku: „aktywnych, przedsiębiorczych i pewnych siebie”, sprawia, że stają się bierni, wycofani z większości aktywności. Bierność jest także spowodowana niezrozumieniem środowiska szkoły oraz trudnością w dopasowaniu się do modelu klasycznej edukacji – coraz bardziej nieadekwatnej i nieprzystającej do współczesnych realiów, sposobu i tempa życia.

4.5. Uczenie się i nauczanie w perspektywie doświadczonych praktyków i propagatorów edukacji

O to, jakie wyzwania i szanse stoją przed nauczycielami w obszarze nauczania i wspierania umiejętności uczenia się, zapytano praktyków i ekspertów. Zgodnie podkreślali, że realizacja przedmiotów powinna być pretekstem, podstawą do wykształcenia kluczowej umiejętności, jaką jest zdolność uczenia się – przyswajania, porządkowania i przetwarzania informacji. Jest to zasób umożliwiający radzenie sobie w różnych sytuacjach i wykorzystanie wiedzy do przewycięzania konkretnych trudności. Dla nauczyciela szczególnie cenne w realizacji tego celu jest posługiwanie się wiedzą z zakresu mechanizmów poznawczych oraz umiejętność przełożenia jej na planowanie trafnych i efektywnych sytuacji edukacyjnych, które będą angażować oraz sprzyjać samodzielności w myśleniu i nabieraniu wprawy w efektywnym uczeniu się. Nauczanie ostatecznie powinno prowadzić do wyposażenia uczniów i uczennic w zasoby i umiejętności, które pozwolą im dalej już samodzielnie się uczyć, poznawać świat i rozwijać zainteresowania.

„Dużo mówi się o krytycznym myśleniu jako kluczowej umiejętności XXI wieku, ważnej w każdej dziedzinie. Ale jak nauczyciel może ją rozwijać? Stosowanie pytań pogłębiających,

otwartych to za mało. Ważne jest, by od początku świadomie planować proces uczenia krytycznego myślenia z wykorzystaniem wiedzy o mechanizmach poznawczych (tzw. pedagogical knowledge). Uczniowie powinni nauczyć się samodzielności w myśleniu i uczeniu się bez obecności nauczyciela. Planowanie edukacyjne, planowanie sytuacji edukacyjnych – to są uniwersalne umiejętności, które zawsze przydadzą się nauczycielom”.

Kinga Białek

Nauczyciele i nauczycielki podkreślają, że gotowość szkoły, przede wszystkim nauczycieli, do kształtowania wśród uczniów bazowych umiejętności się zmienia, lecz na ten moment jest to jeszcze „kropla w morzu potrzeb”. Częstsze inicjowanie pracy grupowej w klasie, formułowanie konstruktywnej informacji zwrotnej po ukończeniu przez uczniów zadań oraz oddanie im więcej przestrzeni na samodzielność w myśleniu i działaniu (np. w kwestii twórczego wykorzystywania nowych technologii telekomunikacyjnych) bardzo wsparłoby planowanie doświadczeń edukacyjnych. Jednocześnie praktycy podkreślają, że nabycie tych umiejętności przez nauczycieli jest obiektywnie trudnym zadaniem. Wymaga ono poszukiwania i próbowania nowych rozwiązań, czasu na ich testowanie. Rozmówcy podkreślali też potrzebę zachowania niezależności i autonomii oraz gotowości na wymienianie doświadczeń z innymi pedagogami i pedagożkami – bez wzajemnego oceniania i krytykowania. Potrzeba współpracy kadry pedagogicznej na rzecz kształtowania kompetencji kluczowych stoi w sprzeczności z traktowaniem edukacji jako realizacji zbioru oddzielonych od siebie tematów. Dążenie do wypracowania holistycznego podejścia wychodzącego poza realizowanie scenariuszy lekcji dla poszczególnych przedmiotów jest jednym z podstawowych wyzwań, przed jakimi stoją nauczyciele i nauczycielki.

„Patrząc z perspektywy lat, widzę, że w szkole jest znacznie więcej pracy w grupach, częściej też przekazywana jest uczniowi informacja zwrotna, częściej też występuje dialog. Ale to wszystko za mało, aby nazwać to wdrożoną umiejętnością, jedno szkolenie kadry pedagogicznej nie wystarczy na wdrożenie dobrej praktyki nauczycielskiej. Najważniejsza jest współpraca nauczycieli, wymiana doświadczeń, wspólne decyzje i przestrzeń do próbowania nowych metod. Jednak jeśli nie ma liderów, którzy swoją energią ten temat pociągną, to i to zanika z biegiem czasu. Najlepiej sprawdzają się zespoły pracujące nad konkretnym zadaniem, mało liczne, aby praca się nie rozmyła. Jeśli nauczyciele sami zdecydują, że jest to zadanie do wykonania, które im też pomoże, to się angażują, szczególnie pod wodzą lidera”.

Danuta Sterna

Nasi rozmówcy dzielili się obserwacją, że młodzi ludzie nie rozumieją potrzeby zdobywania i wykorzystania danych, informacji i wiedzy oraz nie znają zasad i sposobów ich zastosowania. Praktycy – działacze edukacyjni – wyraźnie akcentowali w wypowiedziach, że w dobie wielości kanałów informacji i łatwego dostępu do nich ich krytyczna ocena rzetelności i wiarygodności staje się istotniejsza niż ich wyszukanie. Podobnie jak umiejętne wykorzystanie informacji do realizacji konkretnego celu – ich selekcja, porządkowanie, przetwarzanie w ustrukturyzowaną i kompletną wiedzę. Informacja bez zrozumienia jej treści i kontekstu, nieumiejętność jej logicznego powiązania z zagadnieniami jest pozbawiona wartości. Niektórzy wskazywali także na osamotnienie dzieci i młodzieży przy styczności z treściami trudnymi, dramatycznymi, wymagającymi zasobów psychicznych i emocjonalnych. Oznacza to, że nauczyciele widzą swoją doniosłą rolę w przygotowaniu młodych ludzi do funkcjonowania w erze cyfrowej i szerokiego dostępu do informacji.

„Z perspektywy ucznia ważne jest zrozumienie, na czym polega uczenie się i korzystanie z informacji – nie dostęp jest kluczowy, a umiejętność oceny tej informacji oraz samodzielne, krytyczne myślenie. Uczeń musi mieć świadomość odpowiedzialności za przygotowywane na potrzeby lekcji materiały – świadomie wybierać te rzetelne i wiarygodne”.

Elżbieta Piotrowska-Gromniak

Nadrzędnym celem lekcji w opinii doświadczonych praktyków nie powinna być realizacja tematu i programu, ale odniesienie wiedzy do rzeczywistości, by pokazać jej użyteczny charakter i wartość. Uczniowie w tej wizji nie są jedynie odbiorcą treści programowych, ale uczestniczą w formułowaniu celów, przyznawane jest im prawo do tego, by zrozumieli sens lekcji i jej praktyczne znaczenie. Ważna staje się więc umiejętność nawiązania kontaktu z uczniami i konstruktywne oraz zrozumiałe przekazanie im celu, przed którym stoją. W ten sposób także okazywane jest im zaufanie oraz nadawana jest im podmiotowość, co stwarza przestrzeń na budzenie w nich poczucia odpowiedzialności za swoje zadania oraz zachęca do podejmowania inicjatywy.

„Nauczyciel to nie radio od przekazywania informacji, dysponuje on też umiejętnościami odbioru, czyli obserwowania i weryfikowania, czy wiedza dochodzi do uczniów. Każda część lekcji powinna mieć swój cel, jakim jest wyjaśnianie świata. Elementy niewpisujące się w ten cel są zbędne. Ważna jest otwartość na kontakt i rozmowę z uczniem i tłumaczenie, po co różne rzeczy się robi, jaki one mają sens. Powinni być oni włączeni w proces uczenia się i wiedzieć, do czego dążą”.

Jacek Staniszewski

Praktycy potwierdzają także, że uczniowie i uczennice doświadczają trudności w znalezieniu swojej drogi życiowej oraz stawianiu sobie celów i konsekwentnego do nich dążenia. Wielość możliwości i przytłoczenie koniecznością przetwarzania wielu, niekiedy sprzecznych, informacji płynących z różnych źródeł powoduje, że wybory są przypadkowe, spontaniczne i często uzależnione od wskazówek i rad ich najbliższego otoczenia.

„Uczniowie są wystawieni na ekspozycję wielu systemów wartości i stylów życia, które mają wpływ na formowanie się ich osobowości. Zagubienie w tych wartościach i modelach życia obniża ich zdolność samoorganizacji i podejmowania przemyślanych wyborów”.

Iga Kaźmierczyk

Nauczyciele i nauczycielki, z którymi prowadzono rozmowy na potrzeby publikacji, podzielili się swoimi spostrzeżeniami na temat rzeczywistości szkolnej. Wprowadzanie nowych metod dydaktycznych jest ich zdaniem trudne, gdyż wymaga zmiany sposobu myślenia o celu lekcji oraz jej przeorganizowania. Wiązałoby się to z większą elastycznością i swobodą nauczyciela, ale przy tym zmniejszyłoby poczucie kontroli bezpieczeństwa, mierzalność i przewidywalność uzyskiwanych efektów. Zdaniem praktyków lęk przed porażką przy wprowadzaniu innowacji jest na tyle silny, że powoduje rezygnację z próbowania nowych i kurczowe trzymanie się starych praktyk.

„Nauczyciele chcą mieć kontrolę, chcą zaplanować lekcję i być przygotowanym na osiągnięcie określonego, końcowego efektu, a nie o to w tym chodzi. Efekty pracy młodzieży mogą i powinny być różnorodne – chodzi o samodzielne lub zespołowe i kreatywne dochodzenie do różnych rozwiązań, w zależności od typu i dynamiki grupy. Współpraca zespołowa ma swoją unikalną moc i uczy młodzież brania odpowiedzialności za swój proces uczenia się. Trzeba dać uczniom przestrzeń na taką formę pracy, a efekty będą zaskakujące. Konieczna jest również zmiana roli nauczyciela z osoby podającej gotową wiedzę na rolę TUTORA wspierającego uczniów w poszukiwaniu swoich rozwiązań”.

Elżbieta Piotrowska-Gromniak

„To tak nie działa, zmiana przyzwyczajzeń nauczycieli wymaga ogromu czasu, wspólnych debat i wyborów. Nauczyciel uczy się nauczania przez cały swój czas pracy w szkole, buduje swój warsztat. Jeśli uzna, że już umie uczyć, to powinien zrezygnować z wykonywania zawodu”.

Danuta Sterna

Sposób przeprowadzania uczniów przez proces edukacji jest podobnie widziany przez praktyków, działaczy edukacyjnych. Ich zdaniem popełnianie błędów i dążenie

do ich poprawy jest kwintesencją uczenia, tak dla uczniów, jak i samych nauczycieli. Projektowaniu sytuacji edukacyjnych, które będzie wspierało gotowość i chęć uczenia się, sprzyja rozumienie natury błędów i ich doniosłego znaczenia dla utrwalania wiedzy u uczniów oraz doskonalenia ich umiejętności.

Potrzeba budowania autorytetu wśród uczniów i uczennic przez stawianie siebie w roli osoby wiedzącej wszystko o danym przedmiocie sprawia, że uczniowie również dążą do podobnego celu. Lęk nauczycieli i nauczycielek przed popełnieniem błędu i porażką – charakterystyczny dla szkoły jako organizacji – udziela się uczniom, którzy nie doceniają wartości tego, że nauka polega na szukaniu sposobów na przezwycięzenie problemów, a naturą eksperymentu jest to, że może się powieść lub nie. Przyzwolenie na popełnienie błędu i szukanie różnych metod rozwiązania problemu rozwija dociekliwość i samodzielność w myśleniu i działaniu.

„W nauczaniu jednym z zadań nauczyciela jest budzenie ciekawości i dociekliwości, gotowości do poszukiwania nowych rozwiązań. Ważną rolę pełnią eksperymenty, które nie zawsze się udają – taka jest ich natura. Cały istota uczenia się polega na próbowaniu, popełnianiu błędów i ich odnajdywaniu i korygowaniu. Jak więc można uczyć bez zgody na błąd? [...] Uczenie po obu stronach uczniach i nauczycielach wymaga zaangażowania i pozytywnych emocji”.

Elżbieta Piotrowska-Gromniak

„Zdarza się, że mówię uczniowi, ale piękny błąd popełniłeś. Dzięki niemu będziemy mieli na czym się uczyć”.

Danuta Sterna

Praktycy działający na rzecz nauczycieli opisują także ich zagubienie w możliwościach stojących za różnymi koncepcjami, metodami, narzędziami. Podkreślają, że do eksperymentów zachęciłoby przyznanie nauczycielowi większej autonomii w jego działaniach zawodowych, obdarzenie go zaufaniem oraz traktowanie jako osoby niezależnej, kreatywnej i znającej się na swojej pracy.

Kolejne wyzwania opisywane przez praktyków dotyczą braku respektowania naturalnych różnic między uczniami w zakresie sposobu uczenia i zdobywania nowych informacji. Nasi rozmówcy zauważyli, że zdolności poznawcze zależą od wielu zewnętrznych czynników i schematów, które stosuje młody człowiek do nabywania i rozwijania nowych umiejętności, a te bywają odmienne. Nauczyciele i nauczycielki wyjaśniali, że w obecnych warunkach nie ma możliwości indywidualizacji procesu nauczania wobec każdego

ucznia, ale istnieje wiele metod organizacji lekcji względem potrzeb różnych uczniów. Umiejętnie zaprojektowany proces dydaktyczny minimalizuje poczucie nudy uczniów najlepiej radzących sobie z daną tematyką oraz dodatkowo wspiera tych słabszych. Praktycy podkreślają także, że należy dostrzegać różne umiejętności uczniów związane z realizacją danego przedmiotu, nie tylko te związane z odtwarzaniem informacji. Dostrzeżenie ich i docenienie przy końcowej ocenie jest dla ucznia informacją, że jego wysiłki i osiągnięcia w różnych sferach są doceniane i uwzględniane przy ocenie, a jego wiedza z danego przedmiotu jest wystarczająco dobra.

„Uczniowie potrzebują różnych warunków do skutecznego uczenia się. Jedni poznają świat dynamicznie poprzez ruch, inni potrzebują spokoju i ciszy. Nie ma możliwości i przestrzeni na dostosowanie uczniów do potrzeb każdego z nich, ale ważna jest świadomość tych różnic i nieprzyrównywanie uczniów do jednego modelu”.

Iga Kaźmierczyk

„W nauczaniu powinny dominować empatia i naturalność. Ważne jest zrozumienie, że nie wszyscy muszą wiedzieć wszystko, a bycie wystarczająco dobrym z danego przedmiotu może oznaczać co innego w przypadku różnych uczniów. Nie każdy uczeń ma doskonałą pamięć, co nie oznacza, że nie potrafi krytycznie myśleć i formułować swoich poglądów”.

Jacek Staniszewski

Wszystkie te okoliczności i tendencje nie pozostają bez wpływu na to, jaka odpowiedzialność spoczywa na nauczycielach i nauczycielkach jako osobach kształcących. Z tych, których rolą jest przekazywanie wiedzy i jej egzekwowanie, stają się znaczącymi dla młodych ludzi osobami, które mogą pomóc odnaleźć się w świecie postprawdy i fałszywych informacji oraz inspirować do próbowania nowych rzeczy, odszukiwania pasji i rozwijania zainteresowań. Nauczyciele odgrywają więc istotną rolę w zakresie pomocy dzieciom i młodzieży w nabywaniu samodzielności i wiary we własne siły. Konstruktywna informacja zwrotna, docenienie za trud i otwartość na różne przejawy zaangażowania budują samoocenę opartą na mocnych stronach, z których należy być dumnym, i słabych, nad którymi można pracować, co motywuje i stymuluje do nauki i rozwijania własnych zasobów.

Zmiana pozycji nauczyciela w systemie szkolnym zmierza od posiadacza wiedzy, którego celem jest jej dalsze rozpowszechnianie, w kierunku twórcy urzeczywistniającego własne koncepcje i pomysły pedagogiczne wspierające i wspomagające rozwój ucznia (Feiner, Went, 1997). Współcześnie nauczyciel mierzy się z szeregiem wyzwań, na które nie jest i nie może być w pełni przygotowany w ramach edukacji formalnej ze względu

na charakter pracy – z ludźmi i dla ludzi. Potrzeba wejścia w buty współczesnych uczniów, coraz bardziej różniących się w doświadczaniu świata od dorosłych, oraz zaprojektowanie edukacji tak, by była dla nich ciekawa, rozwijająca, sprzyjająca nie tylko uczeniu się o konkretnych zagadnieniach, lecz także o tym, jak żyć we współczesnym świecie, jest zadaniem niezwykle trudnym. Wymaga czasu, swobody działania oraz tolerancji i otwartości na błędy i niepowodzenia, które mogą towarzyszyć poszukiwaniom pomysłów na skuteczne, naturalne i trafne wobec uczniów sytuacje edukacyjne. Wsparcie w uczeniu się powinno także iść w parze z uświadamianiem uczniów, że zaistniałe w ich życiu różne sytuacje, nie tylko związane z codziennością szkolną, są okazją do nabywania i rozwijania umiejętności – dlatego warto przyglądać się sobie pod tym kątem i sobie uświadomić, co sprzyja temu procesowi i czyni go przyjemniejszym, a co nie. W końcu, by motywować i stymulować uczniów i uczennice do nauki, istotne wydaje się współuczestniczenie z nimi w sytuacjach edukacyjnych, na własnym przykładzie pokazując, że uczenie się jest naturalną potrzebą człowieka, która istnieje także w dorosłym życiu. Stwarzanie sytuacji wspólnego uczenia się uczniów oraz zaangażowanie w nie nauczyciela nie tylko wzmacnia jego efekty, ale również sprzyja budowaniu więzi między uczniami i rozwijaniu ich kompetencji społecznych.

Jak sprostać tym licznym wymaganiom stawianym pracownikom oświaty? Równolegle z tymi wyzwaniem rozszerzają się rezerwuary zasobów, którymi można się wspierać i zainspirować w dydaktyce. Propozycje metod, konkretnych scenariuszy, narzędzi, materiałów dydaktycznych oferują instytucje formalne i nieformalne, społeczne i prywatne, portale oświatowe. Przykładowe metody i narzędzia, które mogą wzmacniać nauczyciela i dostarczać mu inspiracji do projektowania procesu nauczania, prezentujemy w następnej części. Nie można natomiast nie wspomnieć, że konieczność korzystania z oferowanych propozycji dydaktycznych i stała potrzeba samodoskonalenia wyposażają nauczycieli w wiele atrakcyjnych umiejętności potrzebnych, wymaganych i poszukiwanych w rzeczywistości XXI w.

4.6. Inspiracje dotyczące metod i narzędzi wspierających proces uczenia się

4.6.1. Praca z uczniem metodą projektu

Dopasowanym do realiów XXI w. sposobem pracy z uczniem lub uczennicą na rzecz rozwoju umiejętności jest metoda projektu, której autorstwo przypisuje się Williamowi Heardowi Kilpatrickowi. Uznawał on, że uczeń nie powinien być jedynie biernym odbiorcą nauczania, lecz jego aktywnym uczestnikiem samodzielnie

zdoływającym wiedzę i rozwijającym umiejętności zgodnie ze swoimi talentami i zainteresowaniami (ORE, 2018). Samo określenie „metoda projektu” bywa używane wobec wszelkich form dydaktycznych wykraczających poza „standardową edukację”. Jedną z klasycznych definicji proponuje, by pod tym pojęciem rozumieć „czynność, mającą źródło w jakimś zagadnieniu (problemie), wypełnianą całkowicie, i przeprowadzoną na swoim naturalnym podłożu” (Stevenson, 1930). Inne definicje podkreślają, że jest to przedsięwzięcie zainicjowane przez uczniów, gdy rolą nauczyciela jest pobudzenie inicjatywy, koordynacja i ewaluacja pracy zespołu (por. Pogorzelska, 2017). Kolejni naukowcy akcentują złożoność zadania praktycznego, jaka wiąże się z tematyką projektu, oraz oparcie jej na problemach związanych z realnym życiem, co prowadzi do stworzenia konkretnego produktu (Hornáčková, Kyrlová, Plachá i Jiroutová, 2014).

Korzyści

Metoda projektu wspiera naraz wiele umiejętności potrzebnych zarówno w życiu, jak i na rynku pracy i pozwala je rozwijać. Dzięki temu uczniowie mają styczność z sekwencyjnym i metodycznym stylem pracy zbliżonym do tego, jak działają instytucje, uczą się formułowania celów, systematyczności, a także samodzielności. Przykładowe walory wykorzystania metody projektu to m.in.:

- ukierunkowanie na zainteresowania i potrzebę zdobywania nowych doświadczeń;
- możliwość zdobywania wiedzy i umiejętności przez aktywne uczestniczenie w świecie;
- wspieranie brania odpowiedzialności za własną pracę;
- „otwarcie” szkoły na zasoby ludzi i otoczenie uczniów;
- interdyscyplinarność – projekty umożliwiają zdobycie zintegrowanej wiedzy zamiast pojedynczych umiejętności i jednostkowych informacji;
- samoregulacja – nauczyciel jest osobą konsultującą, a nie kontrolującą;
- skupienie na produktach pracy osadzonych w prawdziwym życiu (projekty mogą być związane z tworzeniem plansz, map projektów, zdjęć, filmów, ręcznie robionych przedmiotów);
- zespołowość – edukacja projektowa wspiera konstruktywną pracę grupową;
- wartość społeczna – projekty łączą działalność szkoły z jej otoczeniem lokalnym.

Ponieważ projekt opiera się na podziale ról, wymaga od uczniów większej odpowiedzialności – od realizacji ich zadań zależy bowiem sukces grupy projektowej. Dzięki osiągnięciu zamierzonych efektów uczą się samodzielności oraz kształtują swoją samoocenę, opierając ją na świadomości słabych i mocnych stron. Rozwijają także niezwykle przydatne w przyszłej pracy umiejętności społeczne. Z kolei ze względu na celowość i umiejscowienie projektu w czasie uczniowie zyskują także umiejętność planowania i organizacji własnej pracy i są bardziej zmotywowani do realizacji zadań.

Wartym uwagi sposobem realizacji projektów w pedagogice jest wykorzystanie gier. Najnowsze badania i wdrożenia pedagogiczne z tego zakresu dowodzą, że umożliwiają one jednoczesny rozwój wielu umiejętności dzięki symulacji oraz skutecznie łączą aspekty uczenia się w warunkach rzeczywistych i wirtualnych (Jaccarda, Bonnierb i Hellström, 2022). Ponieważ dzięki cyfryzacji projekty oparte na grach mogą przybierać formułę wirtualną, tworzą rozszerzone środowisko uczenia się. Praca projektowa mająca za podstawę rozwiązywanie realnych problemów wszechstronnie rozwija umiejętności i zdolność krytycznego myślenia, a oparcie jej na zainteresowaniach uczniów łagodzi ich opór wobec aktywnego uczenia się.

Ograniczenia i możliwości aplikacji

Nie jest to metoda łatwa do wdrożenia, wymaga czasu i dopracowania, a także dopasowania do specyfiki i potrzeb różnych grup. Uczniowie wspólnie z nauczycielem stoją przed zadaniem sprecyzowania tematu i celu projektu, dopasowania do nich środków i narzędzi realizacji oraz określenia końcowych efektów. Ważny jest początek procesu, kiedy ustalany jest podział ról w zespole i dzielona jest odpowiedzialność między uczestnikami, co nieraz bywa dla nich nowym i niełatwym doświadczeniem. Dzieci i młodzież pracujący tą metodą wymagają wsparcia osoby dorosłej na każdym etapie, która je ukierunkowuje i motywuje. Może zaistnieć pokusa, by podsuwać członkom grupy gotowe rozwiązania w celu przyśpieszenia i uskutecznienia procesu, co mijaloby się z celem. Nauczyciel jedynie naprowadza ucznia na rozwiązanie problemów, np. poprzez zadawanie właściwych pytań.

Mimo tych trudności metoda jest warta ich przewyciężenia. Uczniowie są aktywnie włączeni w sytuację edukacyjną, mogą pracować i zdobywać nowe umiejętności, w tym przede wszystkim kluczowe – które będą z nimi przez całe życie. Wymaga to od systemu edukacji elastyczności, od uczniów i uczennic zaś samodzielności

– sami wybierają temat i przedmiot projektu zgodnie ze swoimi zainteresowaniami oraz są oceniani na podstawie postawionych celów i realnych dokonań. To metoda odpowiadająca także na problem demotywacji uczniów i ich poczucia bezsensu nauki. Ponieważ zdobywają wiedzę w sposób kontekstowy i użytkowy, zaczynają ją postrzegać jako zasób, który pozwoli im realizować własne cele i spełniać marzenia.

Metoda projektu przynosi też wiele korzyści nauczycielom i nauczycielkom. Pozwala przejąć uczniom inicjatywę, tym samym odciążając nauczyciela, który przestaje być jedynym i głównym źródłem wiedzy. Wspólne realizowanie projektu to także szansa na nawiązanie relacji z uczniem i okazja, by współuczestniczyć z nim w sytuacji edukacyjnej oraz obserwować go w działaniu. W końcu jest to możliwość zdobywania nowych doświadczeń przydatnych w projektowaniu metod dydaktycznych oraz zaistnienie sprzyjających okoliczności do dalszego rozwijania własnych zasobów potrzebnych na rynku pracy, gdzie umiejętności związane z pracą projektową są wysoko cenione.

4.6.2. Lekcja odwrócona

Jedną z możliwości aktywizacji uczniów oraz nauczenia ich samodzielności jest wykorzystanie w procesie dydaktycznym tzw. lekcji odwróconej. Została ona scharakteryzowana na początku XX w. w Stanach Zjednoczonych (Barabasz, Cieszyńska, Duda i in., 2013).

Odwrócone nauczanie opiera się na łączeniu metod dydaktycznych, kiedy praca uczniów online i w klasie przeplatają się i łączą (Lee i Martin, 2017). Dzięki technologii nauczyciele i nauczycielki mogą tworzyć materiały audiowizualne, z którymi uczniowie zapoznają się samodzielnie w warunkach pozaszkolnych, a następnie – już w klasie – pracują nad treścią z innej perspektywy niż tradycyjna (Turan i Akdag-Cimen, 2020). Czas na lekcji jest więc poświęcany na pogłębianie, rozwijanie wiedzy oraz wykonywanie zadań praktycznych.

„Dzięki lekcji odwróconej treści najprostsze, najłatwiejsze do zrozumienia są do zdobywania przez ucznia, na lekcji nauczyciel zyskuje czas na pogłębianie zagadnienia, naukę krytycznego myślenia, bardziej problemowego podejścia”.

Kinga Białek

Korzyści

Klasyczny model nauczania wiąże się z wieloma negatywnymi konsekwencjami. Jedną z nich jest uzależnienie sukcesów w uczeniu się od indywidualnych możliwości uczniów i ich zdolności do koncentracji w trakcie lekcji. Czas poświęcony na przekaz materiału sprawia także, że nie starcza go na wyjaśnianie niejasności i wątpliwości oraz wskazanie

źródeł pogłębiania wiedzy uczniom i uczennicom szczególnie nim zainteresowanym. Weryfikacja zdobytej wiedzy pracą domową przy niezrozumieniu tematu skutkuje porażką, powodując frustrację i zaniżając samoocenę (Olszewska, 2018).

Z kolei lekcja odwrócona ułatwia nauczycielom pracę, gdyż zachęca uczniów i uczennice do samodzielnego planowania nauki w innych przestrzeniach uczenia się (Chaves-Barboza i in., 2016). Zyskują oni dzięki temu czas na bardziej zindywidualizowane wsparcie uczniów oraz pogłębione wytłumaczenie tematu na przykładach i zadaniach praktycznych. Metoda ta wzmacnia także inne, istotne dla uczenia się wymiary, jak motywacja do nauki i współpraca między uczniami (Moreno-Guerrero i in., 2020).

Dzięki lekcji odwróconej część odpowiedzialności związanej z uczeniem się spoczywa na uczniu. Nabywa umiejętność samodzielnej organizacji tej czynności, dostosowując ją do swojego tempa, swoich preferencji i możliwości. Wypracowuje w ten sposób własne strategie uczenia się, a przy zainteresowaniu tematem zdobywa umiejętność pozyskiwania i pogłębiania informacji.

Stosowanie lekcji odwróconej jest korzystne również dla nauczycieli i nauczycielek. Dzięki konieczności przygotowania materiału do samodzielnej pracy nie tylko podnoszą oni umiejętności metodyczne związane z projektowaniem procesu uczenia się i osiągają sukcesy dydaktyczne. Zyskują również czas na testowanie i rozwijanie metod aktywizujących oraz ograniczają ryzyko niezrozumienia przez uczniów wykładanych zagadnień. Osiągają lepsze rozeznanie w zasobach cyfrowych i ich możliwościach. Uczniowie zaś przychodzą na lekcje już przygotowani i zaznajomieni z jej tematem, więc mogą skupić się na zdobywaniu praktycznych umiejętności podczas rozwiązywania konkretnych problemów.

Ograniczenia i możliwości aplikacji

Popularyzacja lekcji odwróconych w polskich szkołach wymaga czasu. Nauczyciele zainteresowani tą metodą stopniowo rozwijają umiejętności przygotowywania materiałów i zadań do samodzielnej nauki uczniów, które będą adekwatne do ich poziomu, a jednocześnie aktywizujące. Powinni także być gotowi do opracowania scenariuszy lekcji opartych na tym modelu, które będą koncentrować się na zadaniach praktycznych. Realizacja lekcji w ten sposób podnosi pozycję nauczyciela, który staje się mentorem i koordynatorem procesu uczenia się. Wiąże się to z utratą części kontroli oraz wypełnieniem tej luki przez zdolności facylitatorskie i coachingowe. Model ten może powieść się tylko przy założeniu, że uczniowie będą przychodzili na lekcję przygotowani i zmotywowani do nauki, co również może stanowić wyzwanie.

„Klasyczne nauczanie pozwala utrzymać kontrolę, są jasne efekty, do których nauczyciel dąży. Niestandardowe metody wiążą się z utratą części tej kontroli, ale dzięki temu pozwalają na większą elastyczność, eksperyment, każde działanie może prowadzić do innych rezultatów, co jest ciekawe i angażujące nie tylko dla ucznia, ale także nauczyciela”.

Elżbieta Piotrowska-Gromniak

Przezwyciężenie tych trudności jest możliwe przy wykorzystaniu i dalszym rozwijaniu umiejętności nauczycieli, które nie tylko przyczynią się do większej efektywności nauczania, lecz także przyniosą zarówno uczniom, jak i nauczycielom wiele satysfakcji i przyjemności z uczenia się. Zapotrzebowanie na kwalifikacje związane z facylitacją procesów i coachingiem oraz ich wysoka rynkowa wartość wzmacniają pozycję rynkową nauczyciela i otwierają przed nim nowe możliwości rozwoju także poza systemem oświaty.

4.6.3. Ocenianie kształtujące

Sposobem na motywowanie uczniów i uczennic do uczenia się i budowanie u nich adekwatnej samooceny jest stosowanie oceniania kształtującego. To typ oceniania ukierunkowany nie tyle na podsumowanie końcowych efektów pracy, ile jej postępy. Na skutek takiego procesu uczenia się od początku nadaje się mu określony kierunek, a nauczanie koordynowane jest dzięki stale udzielanej uczniowi informacji zwrotnej. To system oceniania, który nie ma na celu porównywania uczniów i uczennic ze sobą, lecz określanie ich indywidualnych postępów. Ocenianie kształtujące ma także ułatwić planowanie i projektowanie pracy nauczycielom dzięki informacji, co się sprawdza podczas nauczania, a co nie (Watkins, 2007). Proces oceniania jest nie tyle zaplanowany, ile ciągły i możliwy do doskonalenia w trakcie. Ma wspomóc uczniów i uczennice w zrozumieniu, po co się uczą, oraz wspierać ich w uzyskiwaniu samodzielności i samosteroowności.

Korzyści

Badania empiryczne w obszarze oceniania kształtującego dowiodły, że stosowanie tej metody poprawia motywację uczniów do nauki (Weurlander i in., 2012) oraz buduje świadomość potrzeby uczenia się (Clark, 2012). Dzieje się tak, gdyż uczniom i uczennicom są komunikowane postępy w ich pracy, co sprawia, że mogą w realny sposób budować swoją samoocenę na podstawie osiągania coraz lepszych wyników. Praktyka ta poprawia także efekty uczenia się (Klute i in., 2017) – uczniowie otrzymują konkretne wskazówki, jak dalej pracować nad swoimi umiejętnościami. Nie sposób pominąć wpływu oceniania kształtującego gotowość uczniów do współpracy i uczenia się od siebie nawzajem dzięki uwolnienia ich od ciągłego i często krzywdzącego porównywania. Stosowanie oceniania kształtującego wpływa korzystnie nie tylko na

uczniów, lecz także nauczycieli. Analizy poświęcone efektom oceniania kształtującego wykazały, że dzięki tej metodzie nauczyciele i nauczycielki lepiej rozumieją swoich uczniów i uczennice oraz potrafią zrozumieć ich perspektywę, stają się bardziej empatyczni (np. Haug i Ødegaard, 2015). Pomaga też im zmienić postawę do swojej roli jako osoby oceniającej (Furtak, Thompson i van Es, 2016).

Oczywiste jest, że ludzie różnią się ze względu na talenty i zdolności. Ocenianie kształtujące pozwala wdrożyć tę naturalną, immanentną cechę w praktyce szkolnej. Stosowanie tej metody sprzyja kształtowaniu pozytywnego środowiska uczenia się, gdzie ważne jest zaufanie i poczucie bezpieczeństwa, nauczyciela zaś wspiera w adekwatnym i sprawiedliwszym ocenianiu oraz pozwala doprowadzić ucznia do sukcesu w edukacji, a później w dorosłym życiu.

„Ważne jest poczucie bezpieczeństwa rozumiane jako brak krytycznej oceny oraz nastawienie na wspieranie, a nie karanie. To dotyczy całej kultury szkoły i uczniów, i nauczycieli”.

Kinga Białek

„Nauczyciele stosujący ocenianie kształtujące radzą sobie w ten sposób, że proponują uczniom te same zadania, ale różnicują informację zwrotną przekazywaną uczniom. Informacja zwrotna to moim zdaniem jedyna z możliwych form indywidualizacji w szkole. Do indywidualizacji można wykorzystać wzajemne nauczanie uczniów, wtedy jeden uczeń ma swojego nauczyciela i jest większa szansa, że da sobie radę”.

Danuta Sterna

Ograniczenia i możliwości aplikacji

Stosowanie oceniania kształtującego w edukacji niewątpliwie sprzyja sukcesom dydaktycznym i budowaniu przyjaznego klimatu w szkole. Pozwala zmniejszyć u uczniów stres, napięcie i niechęć do szkoły, pobudza ciekawość i gotowość do próbowania nowych rozwiązań oraz wspiera młodych ludzi w budowaniu stabilnej i adekwatnej samooceny. Warto jednak zauważyć, że dla wielu nauczycieli zmiana podejścia do oceniania oznacza poważne zmiany dotychczasowego myślenia i działania. Ponieważ praktykę tę niełatwo wdrożyć, nauczyciele i nauczycielki są pełni obaw w jej stosowaniu. Dlatego też upowszechnianie oceniania kształtującego, jak pokazują badania realizowane w innych miejscach na świecie, wymaga czasu i profesjonalnego wsparcia metodycznego (Heredia, 2020).

Podsumowanie

Opisane uwarunkowania społeczno-gospodarcze, z jakimi ludzkość weszła w XXI w., sprawiły, że zdolność do uczenia się stała się ważniejsza niż kiedykolwiek. Nauczyciele i nauczycielki jako osoby kluczowe dla organizacji i koordynacji tego procesu są wystawieni być może bardziej niż jakakolwiek inna grupa zawodowa na wpływ coraz szybciej zmieniającego się świata i niepewnej przyszłości, a przy tym stoją przed zarówno możliwościami, jak i dylematami, jakie stwarza rzeczywistość rozszerzona.

Szukanie drogi do odnalezienia się we współczesnym świecie jest trudne, wymagające, a jednocześnie nieuchronne. Część nauczycieli i nauczycielek nie chce być odbierana jako osoba jedynie dostarczająca informacji, zwłaszcza w dobie powszechnego do nich dostępu niekiedy wątpliwej jakości. Bardziej niż dostarczanie wiedzy liczy się zatem kształtowanie w uczniach umiejętności jej krytycznej oceny oraz wykorzystanie do rozwiązania konkretnych problemów występujących w świecie i opracowania nowych rozwiązań, które będą miały realne zastosowanie. Rozwój nauki w obszarze mechanizmów poznawczych i uczenia się również rzuca nowe światło na dotychczasowe metody i praktyki, dostarcza też inspiracji, jak uskutecznić nauczanie i zadbać o sukcesy uczniów w późniejszym życiu zawodowym, społecznym czy prywatnym.

Nie bez znaczenia pozostaje także wpływ zmian w obszarze klimatu czy sytuacji geopolitycznej na stwarzanie bezpiecznych i komfortowych warunków do uczenia. Nauczyciele i nauczycielki angażują swoje zasoby wewnętrzne, przede wszystkim umiejętności interpersonalne i związane z autoregulacją emocji, by utrzymać dobrostan uczniów i sprzyjającą nauce atmosferę w klasie oraz wspierać i motywować ich podczas najintensywniejszego dla nich okresu poznawania świata.

Omówione przeobrażenia przyczyniają się do zredefiniowania roli nauczycieli i zmiany postrzegania ich roli. Stają się oni organizatorem procesu uczenia się, mentorem, przewodnikiem po świecie. Współczesne realia sprawiają, że nauczyciele i nauczycielki mają szansę stać się biegli w wykorzystywaniu cyfrowych zasobów, coachingu, koordynacji projektów czy opracowywaniu gier. To umiejętności, które są nie tylko przydatne na terenie szkoły, ale również bardzo doceniane i potrzebne poza jej murami. Jednocześnie nauczyciele podkreślają, że wiele umiejętności – istotnych z punktu widzenia ich pracy – nie jest widzianych i nazwanych, nie kojarzą się społecznie z ich rolą zawodową. Często nie mają możliwości zdobycia tych umiejętności podczas studiów,

więc są one traktowane jako indywidualne, „osobowościowe” zasoby, którymi powinni dysponować, a nie element profesjonalizacji zawodowej.

Zarysowane w rozdziale przykładowe metody radzenia sobie z obecnymi wyzwaniami stanowią jedynie źródła inspiracji. Nie każdy nauczyciel będzie się wspierał, stosując metodę projektu czy wykorzystując środowisko rzeczywistości rozszerzonej – praktyki te to zawartość „skrzynki z narzędziami”. Tym, co wydaje się kluczowe, jest nadanie nauczycielom autonomii i prawa wyboru z zaufaniem, że ich rolą jest znalezienie właściwego i skutecznego sposobu na wspieranie uczenia się.

Bibliografia

- Alcácer, V., Cruz-Machado, V. (2019). Scanning the industry 4.0: A literature review on technologies for manufacturing systems. *Engineering Science and Technology, an International Journal*, 22(3), 899–919.
- Argyris, C. i Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- ASM Centrum Badań i Analiz Rynku (2017). *Raport badawczy. Perspektywy zawodowe młodych warszawiaków*. Raport został udostępniony na prośbę IBE przez Urząd m.st. Warszawy (niepublikowany).
- Balachowicz, J., Korwin-Szymanowska, A., Lewandowska, E. i Witkowska-Tomaszewska, A. (2017). *Zrozumieć uczenie się: zmienić wczesną edukację*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bańkowska, A., Porębska-Sęktas, P. i Palczewska-Tulińska, M. (2020). Co nas czeka w 2020 roku w zakresie zmian przepisów dotyczących obrotu chemikaliami? *Magazyn „Polska Chemia”*, 1 /2020.
- Barabasz, G., Cieszyńska, A., Duda, L., Dylak, S., Kokociński, M., Leszczyńska, E., Leszkowicz, M., Mrula, A., Sobierajska, A., Stec, R. i Wawrzyniak, K. (2013). *Strategia kształcenia wyprzedzającego*.
- Bennett, N. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. London: Open Books.
- Black, P. i Wiliam, D. (1998). Ocena i nauka w klasie. *Ocena w edukacji: zasady, polityka i praktyka*, 5(1), 7–74.
- Boardman, A. G. i Woodruff, A. L. (2004). Zmiana nauczycieli i ocena „wysokich stawek”: Co się dzieje z rozwojem zawodowym? *Nauczanie i Kształcenie Nauczycieli*, 20(6), 545–557.
- Bochenek, M., Lange, R. (red.). (2019). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*. Pobrano 30 października 2020 z: <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/2593,Raport-z-badan-quotNastolatki-30quot-2019.html>
- Chaves Barboza, E., Trujillo Torres, J. M. i López Núñez, J. A. (2016). *Działania na rzecz samoregulacji uczenia się w środowiskach osobistych*. Piksel-bit.

- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249.
- Collegium Da Vinci i infuture.institute (2021). *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046*. Gdańsk – Poznań. Pobrano 2 kwietnia 2022 z: <https://infuture.institute/raporty/przyszlosc-edukacji/>
- Cowie, B., Harrison, C. (2016). Procesy klasowe wspierające efektywną ocenę. G.T.L Brown, L.R. Harris (red.), *Handbook of Human and Social Conditions in assessment* (s. 335–350), Routledge.
- Dechawatanapaisal, D. i Siengthai, S. (2006). The impact of cognitive dissonance on learning work behavior. *Journal of Workplace Learning*, 18(1), 42–54.
- Dybowska, E. (2022). Pedagogika ignacjańska w świecie VUCA. *Horyzonty Wychowania*, 21(57), 11–19.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Eurydice, European Commission's Centre for Research on Education and Lifelong Learning (CRELL). (2015). *Strengthening teaching in Europe. New evidence from teachers*. Pobrano 16 września 2020 z: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf
- Federowicz, M., Choińska-Mika, J. i Walczak, D. (red.). (2014). *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrano 4 września 2020 z: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf>
- Feiner, M. i Went, W. (1997). Nowe zadania nauczyciela. *Edukacja i Dialog*, 9, 3–4.
- Fiol, C. M. i Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803–813.
- Fonseca, V. M. F. i Gomez, J. (2017). Applying active methodologies for teaching software engineering in computer engineering. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 12(4), 182–190.
- Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej (2020). *Poza horyzont – Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*. Pobrano 14 września 2020 z: <https://fundacjagap.pl/program-dialog/>

- Furtak, E. M., Thompson, J. i van Es, E. A. (2016). Formative assessment and noticing: toward a synthesized framework for attending and responding during instruction. *In Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 9. Washington: DC.
- Gajdzik, B. i Grabowska, S. (2018). *Leksykon pojęć stosowanych w przemyśle*. Seria: Organizacja i Zarządzanie. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej w Gliwicach.
- Gajek, A. (2018). Przeciwdziałanie poważnym awariom przemysłowym w Polsce. *Przemysł Chemiczny*, 97.
- Gariépy, G. i Iyer, S. (2019). The mental health of young Canadians who are not working or in school. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 64(5), 338–344.
- Gelderen, M. V., Thurik, R. i Bosma, N. (2005). Success and risk factors in the pre-startup phase. *Small Business Economics*, 24(4), 365–380.
- Gergen, K. J. (2014). 61. The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life. *In Essays and reviews* (s. 318–320). Princeton University Press.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J. i Torres-Gordillo, J. J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441–449.
- Gotwals, A. W. i Cisterna, D. (2022). Formative assessment practice progressions for teacher preparation: A framework and illustrative case. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103601.
- Grabowska, S., Gajdzik, B. i Saniuk, S. (2020). The role and impact of industry 4.0 on business models. *In Sustainable Logistics and Production in Industry 4.0* (s. 31–49). Springer, Cham.
- Gurycka, A. i Jurczyk, P. (red.). (1989). *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży: Źródło doświadczeń-szkolne środowisko wychowawcze*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Haderer, B. i Ciolacu, M. (2022). Education 4.0: Artificial Intelligence Assisted Task-and Time Planning System. *Procedia Computer Science*, 200, 1328–1337.
- Hattie, J. (2018). John Hattie: What Does It Mean to Be a Successful Teacher? *Education Week*. Pobrano 10 czerwca 2022 z: <https://www.youtube.com/watch?v=NT1T8o9P87o>

Hattie, J. i Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.

Haug, B. S. i Ødegaard, M. (2015). Formative assessment and teachers' sensitivity to student responses. *International Journal of Science Education*, 37(4), 629–654.

Clark, I. (2012). Ocena formatywna: ocena służy samoregulacji uczenia się. *Przegląd Psychologii Edukacyjnej*, 24(2), 205–249.

Człowiek w świecie VUCA, PWC. Pobrano 8 czerwca 2022 z: <https://www.pwc.pl/pl/artykuly/2019/czlowiek-w-swiecie-VUCA.html>

Heredia, S. C. (2020). Zbadanie roli koherencji w nadawaniu przez nauczycieli sensu ocenianiu kształtującemu w zakresie nauk ścisłych w rozwoju zawodowym. *Edukacja Naukowa*, 104 (3), 581–604.

Hernik, K., Malinowska, K., Piwowarski, R., Przewłocka, J., Smak, M. i Wichrowski, A. (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrano 14 września 2020 z: <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-raport-talis-2013.pdf>

Hornáčková, V., Kyrálová, V., Plachá, G. i Jiroutová, L. (2014). Projecting and methods of active learning in primary and pre-primary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 806–812.

Hornáčková V., Kyrálová, V., Plachá G. i Jiroutová L. Department of Primary and Pre-Primary Education, University of Hradec Králové, Rokitanského 62, Hradec Králové 500 03, Czech Republic

Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. i Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323.

Jaccard, D., Bonnier, K. E. i Hellström, M. (2022). How might serious games trigger a transformation in project management education? Lessons learned from 10 Years of experimentations. *Project Leadership and Society*, 3, 100047.

Jarmuż, S. (2021). *Internet a koncentracja uwagi ucznia*. Librus. Pobrano 16 maja 2022 z: <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/internet-a-koncentracja-uwagi-ucznia>.

Johnson, D. W. i Johnson, F. P. (1991). *Joining together: Group theory and group skills*. Prentice-Hall, Inc.

- Kaczmarczyk, M. (2020). *Lokalny mózg i umysł w globalnym otoczeniu*. TEDxTarnow. Pobrano 12 maja 2022 z: https://www.ted.com/talks/marek_kaczmarczyk_kaczmarczyk_lokalny_mozg_i_umysl_w_globalnym_otoczeniu_dlaczego_chcemy_wiecej_niz_mozemy_chciec/transcript?language=pl
- Klein-Flügge, M. C., Wittmann, M. K., Shpektor, A., Jensen, D. E. i Rushworth, M. F. (2019). Multiple associative structures created by reinforcement and incidental statistical learning mechanisms. *Nature Communications*, 10(1), 1–15.
- Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J. i Reale, M. (2017). *Ocena formatywna i osiągnięcia naukowe uczniów szkoły podstawowej: przegląd dowodów*. REL 2017–259. Regionalne Laboratorium Edukacyjne Centralne.
- Klute M., Apthorp H., Harlacher J. i Reale, M. (2017). *Ocena formatywna i osiągnięcia w nauce uczniów szkoły podstawowej: przegląd dowodów (REL 2017–259)*. Departament Edukacji Stanów Zjednoczonych: Instytut Nauk o Edukacji.
- Kolb, A. Y. i Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212.
- Konarzewski, K. i Bulkowski, K. (2017). *PIRL 2016. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrano 14 września 2020 z: <https://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-miedzynarodowe/pirls>
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2018). *Praca metodą projektu*. ORE.
- Kurzawa, I. (2018). Generacja NEET w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 529, 150–161. Wrocław: Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu.
- Lê, F., Roux, A. D. i Morgenstern, H. (2013). Effects of child and adolescent health on educational progress. *Social Science & Medicine*, 76, 57–66.
- Lê, P. L., Massé, D. i Paris, T. (2013). Technological Change at the Heart of the Creative Process: Insights From the Videogame Industry. *International Journal of Arts Management*, 15(2).
- Lee, J. i Martin, L. (2017). Badanie postrzegania przez uczniów czynników motywujących do dyskusji na zajęciach online. Międzynarodowy przegląd badań w zakresie otwartego i rozproszonego uczenia się. *IRRODL*, 18(5), 148–172.

Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: PWN.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (2019). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna)*. Pobrano 2 listopada 2020 z: https://www.ibe.edu.pl/images/download/Zintegrowana_Strategia_Umiej%C4%99tno%C5%9Bci_2030_cz%C4%99%C5%9B%C4%87_og%C3%B3lna.pdf

Moreno-Guerrero, A. J., Romero-Rodriguez, J. M., Lopez-Belmonte, J. i Alonso-Garcia, S. (2020). Odwrócone podejście do uczenia się jako innowacja edukacyjna w zakresie umiejętności korzystania z wody. *Woda*, 12(2), 574.

Najwyższa Izba Kontroli. (2019). *Nauczanie matematyki w szkołach. Informacja o wynikach kontroli*. Pobrano 2 września 2020 z: <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/17/026/>.

Nowak, J. (200). Metoda projektów a efektywność kształcenia na etapie edukacji wczesnoszkolnej. W: J. Grzesiak (red.). *Ewaluacja i innowacje w dialogu. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*. UAM w Poznaniu, Konin: PWSZ.

OECD (2020). *Youth not in employment, education or training (NEET)* (indicator).

OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.

Okoń, W. (1995). *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo „Żak».

Olszewska, J. (2018). Metoda „odwróconej klasy” – nowy sposób na lekcję. *Szkoła. Miesięcznik Dyrektora*, 8, 62–66. Pobrano z: <https://www.wszpwn.com.pl/wydarzenie/metoda-odwroconej-klasy-nowy-sposob-na-lekcje,417.html>

Ośrodek Rozwoju Edukacji (2016). *Trendy w nauczaniu*. ORE, 4. Warszawa.

Palomino, P. T., Toda, A. M., Oliveira, W., Cristea, A. I. i Isotani, S. (2019). Narrative for gamification in education: why should you care? W: *IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (2161, s. 97–99). IEEE.

Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A. i Moreno-Guerrero, A. J. (2021). Gamification and flipped learning and their influence on aspects related to the teaching-learning process. *Heliyon*, 7(2), e06254.

Pezda 1. (2020). *How the brain matures? An interview with Marek Kaczmarczyk*. Pobrano 3 czerwca 2022 z: <https://przekroj.pl/en/science/how-the-brain-matures-aleksandra-pezda>.

Po co mi rozszerzona rzeczywistość? Platforma przemysłu przyszłości. Pobrano 10 czerwca 2022 z: przemyslprzyszlosci.gov.pl

Ptaszek, G., Bigaj, M., Dębski, M., Pyżalski, J. i Stunża, G. D. (2020). *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*. Pobrano 3 września 2020 z: <https://www.cen.gda.pl/download/2020-06/3856.pdf>

Ruiz-Primo, M. A. i Furtak, E. M. (2006). Nieformalna ocena kształtująca i badanie naukowe: Odkrywanie praktyk nauczycieli i uczenia się uczniów. *Ocena Edukacyjna*, 11(3–4), 237–263.

Sarin, S. i McDermott, C. (2003). The effect of team leader characteristics on learning, knowledge application, and performance of cross-functional new product development teams. *Decision Sciences*, 34(4), 707–739.

Sipińska, D. (1996). Refleksyjny nauczyciel. *Edukacja i Dialog*, 1.

Stevenson J. A. (1930). *Metoda projektów w nauczaniu* (przekł. W. Piniówna). Lwów: Książnica – Atlas.

Tharayil, S., Borrego, M., Prince, M., Nguyen, K. A., Shekhar, P., Finelli, C. J. i Waters, C. (2018). Strategies to mitigate student resistance to active learning. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 1–16.

Turan, Z. i Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5–6), 590–606.

Turska, D. (1994). *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*. Wydawnictwo UMCS.

Urząd Miejski w Gdańsku (2019). *Wyniki badań ankietowych wśród rodziców z gdańskich szkół (2016–2019)*. Pobrano 28 października 2020 z: <https://www.gdansk.pl/urząd-miejski/wydział-rozwoju-społecznego/wyniki-badan-ankietowych-wsrod-rodzicow-uczniow-z-gdanskich-szkol,a,153292>

Valenta, J. (1993). *Pohledy, projektová metoda ve škole a za školou*. 1. Vyd. Praha: Artama.

Watkins, A. i European Agency for Development in Special Needs Education (2007). *Assesment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*.

Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H. i Wernerson A. (2012). Odkrywanie oceniania kształtującego jako narzędzia uczenia się: Doświadczenia uczniów dotyczące różnych metod oceniania kształtującego. *Ocena i Ewaluacja w Szkolnictwie Wyższym*, 37(6), 747–760.

Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H. i Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747–760.

Williams-Burns, W. (1982). Jane Ellen McAllister: Pioneer for excellence in teacher education. *The Journal of Negro Education*, 51(3), 342–357.

Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M. i Stroupe, D. (2012). Repertuar dla początkujących: Zaproponowanie podstawowego zestawu praktyk instruktazowych dla nauczycieli przedmiotów ścisłych. *Edukacja Naukowa*, 96(5), 878–903.

Witkowski, J. (red.), Fac-Skhirtladze, M., Tragarz, M., Krawczyk, E. i Żmijewska-Kwiręg, S. (2021). *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. https://ceo.org.pl/sites/default/files/szkoła_ponownie_czy_szkoła_od_nowa_publicacja_centrum_educacji_obywatelskiej_czerwiec2021.pdf

Włoch R., Śledziwska, K., Rozynek, S., Mazurm, J. i Nawaro, Ł. *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?*

Włodarski, Z. (1983). *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Wylie E.C. i Lyon C.J. (2015). *Wierność realizacji oceny formatywnej: Zagadnienia szerokości i jakości. Ocena w edukacji: zasady, polityka i praktyka*, 22(1), 140–160.

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. 2018/C 189/01.

5. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w nauczaniu

Wprowadzenie

Upowszechnianie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) to codzienność naturalnie przenikająca wszystkie obszary życia społeczno-gospodarczego i należy się spodziewać, że ich wpływ na organizację naszego codziennego funkcjonowania będzie coraz większy. Nic więc dziwnego, że ich oddziaływanie nie ominęło sektora edukacji. Stan ten został wzmocniony przez pandemię COVID-19, która przyspieszyła procesy związane z potrzebą wprowadzenia nauczania zdalnego oraz wykorzystania metod i narzędzi, jakie oferują technologie w planowaniu i realizowaniu lekcji.

Rola TIK we wspieraniu edukacji jest ważna z wielu powodów. Ich opanowanie oraz regularna aktualizacja umiejętności w tym zakresie są potrzebne w funkcjonowaniu zarówno w życiu zawodowym, jak i społecznym. Sprawiają, że nieodzowne stają się nie tylko nauka obsługi narzędzi, programów oraz stosowanie nowych rozwiązań, lecz także gotowość na zmiany, jakie wszelkie te innowacje za sobą pociągają. Przykładem może być choćby sposób organizacji pracy lub komunikacji z innymi ludźmi. W świetle tej sytuacji uczenie się przez całe życie staje się nie tylko przywilejem, ale również wymogiem. Poszerza się przy tym wachlarz form i narzędzi do uczenia się, otwierając przed osobami nauczającymi wiele nowych możliwości.

W Polsce potencjał ucyfrowienia nie jest w pełni wykorzystany. W rankingu DESI (indeksu gospodarki i społeczeństwa cyfrowego krajów Unii Europejskiej) Polska zajmuje jedno z ostatnich miejsc. Za powód uznaje się niedostateczną integrację technologii cyfrowych w przedsiębiorstwach. Z kolei w kategorii łączności, cyfrowych usług publicznych i kapitału ludzkiego Polska zbliża się do średniego poziomu zaawansowania krajów UE. Zmierzanie w stronę społeczeństwa wyposażonego w umiejętności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych i wykorzystujących je do podniesienia jakości życia w wielu wymiarach jest jednocześnie wyzwaniem i szansą, a droga do sukcesu wiedzie przez system edukacji (KPMG, 2022).

* ORCID: 0009-0006-1266-5538

W tym rozdziale zaprezentowano krótką genezę powstania TIK oraz definicję tego sformułowania. Następnie wskazano różne obszary umiejętności związane z TIK, które można rozpatrywać w kontekście ich użycia w edukacji. Omówiono główne wnioski z wybranych badań o tej tematyce w Polsce, jak również przedstawiono opinie praktyków i ekspertów dotyczące zarówno możliwości, jak i wyzwań związanych z wykorzystaniem technologii w nauczaniu. Rozdział kończy prezentacja przykładowych programów i projektów realizowanych i przeprowadzonych w Polsce na rzecz wspierania umiejętności nauczycieli w tym zakresie.

5.1. Podstawowe pojęcia

Określenie TIK (technologie informacyjno-komunikacyjne) jest tłumaczeniem skrótu ICT (ang. *Information and Communication Technologies*), które oznacza zróżnicowany zestaw narzędzi technologicznych i zasobów wykorzystywanych do przesyłania, przechowywania, tworzenia, udostępniania lub wymiany informacji. Te narzędzia i zasoby technologiczne obejmują komputery, internet (strony internetowe, blogi i wiadomości e-mail), technologie transmisji na żywo (radio, telewizja i webcasting), technologie nadawania nagrań (podcasting, odtwarzacze audio i wideo oraz urządzenia pamięci masowej) oraz telefonię (UNESCO, 2022). Z kolei w Słowniku Cambridge termin ICT jest stosowany w odniesieniu do przedmiotu szkolnego, w ramach którego uczniowie uczą się obsługi komputerów i innego sprzętu elektronicznego do przechowywania i przesyłania informacji (Słownik Cambridge, www.dictionary.cambridge.org, dostęp: 14.06.2022). Termin „technologia informacyjna” rozwijał się w latach siedemdziesiątych. Jego genezy należy jednak upatrywać w sojuszu wojska i przemysłu z czasów II wojny światowej, w rozwoju elektroniki, komputerów i teorii informacji. Jedną z teorii powstania TIK głosi, że „wynalazek” nowych technologii stał się efektem projektu militarnego, gdy na wypadek wojny i ataku nuklearnego szukano sposobu komunikacji, który opracowała agencja ARPA finansowana przez Pentagon. Innej przyczyny rozwoju tej technologii upatruje się w potrzebie naukowej wynalezienia możliwości wspólnego wykorzystania mocy obliczeniowej wielu maszyn (projekt z końca lat sześćdziesiątych).

Stopniowo następowały po sobie kolejne generacje cyfrowe, każda przynosiła sprzęt o zmniejszonych rozmiarach, ale zwiększonych możliwościach kontrolowania operacji komputerowych. Pierwszy mikrokomputer (Altair 8800) trafił na rynek w 1975 r. Natomiast sam termin „Internet” – jako połączenie pomiędzy różnymi sieciami komputerowymi – zaistniał w 1974 r. Jednak dopiero w 1993 r. pojawiła się pierwsza przeglądarka internetowa („Mosaic”) i zaczęły powstawać strony internetowe. Kolejne lata to szybki rozwój TIK i przede wszystkim popularyzacja wykorzystania tej technologii w codziennym życiu.

5.2. TIK a umiejętności nauczyciela

Pandemia nie wpłynęła na pojawienie się technologii informacyjno-komunikacyjnych i ich stosowanie w edukacji, ale znacznie przyspieszyła ich upowszechnianie. Nauczyciele ze względu na okoliczności, jakie sprowadziła na nich konieczność nauczania zdalnego, w krótkim czasie musieli zapoznać się z narzędziami nowych technologii i nauczyć się

wykorzystywać je w planowaniu i realizowaniu lekcji, a także w zarządzaniu oddziałem klasowym oraz w komunikacji z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami. Wpływ odkryć w obszarze TIK na profil kompetencyjny nauczyciela i jego rolę w nauczaniu jest nie do przecenienia. Oznacza bowiem nie tylko wykorzystywanie ich w procesie dydaktycznym, lecz także wspieranie umiejętności cyfrowych uczniów, by mogli korzystać z tych rozwiązań bezpiecznie, zdrowo i rzetelnie.

5.2.1. Potencjał *blended learning*

Roli technologii informacyjno-komunikacyjnych w kreowaniu sytuacji edukacyjnych nie można ignorować. Tworzą one bowiem naturalne środowisko dzieci i młodzieży, które kształtuje ich sposób funkcjonowania w codziennym życiu, zapewniając interakcje z rówieśnikami, rozwój zainteresowań oraz sposób spędzania wolnego czasu. Intensywna digitalizacja w czasie dzieciństwa i dorastania wpłynęła na ich życie w każdym wymiarze. Choć powszechnie przyjmuje się, że technologia nie sprzyja nauczaniu, ponieważ pochłania wiele uwagi i zaburza koncentrację, trudno jednoznacznie się z tym zgodzić.

Na gruncie technologii bowiem powstają i popularyzują się rozwiązania: metody, narzędzia, konkretne programy, które wzbogacają proces edukacyjny bez uszczerbku na jego jakości. Taką szansę stwarzają lekcje odwrócone (więcej informacji zob. s. 100) czy rozszerzone środowisko uczenia się (zob. s. 83). Oferują one uczniom symulowane sytuacje empiryczne umożliwiające naukę przez doświadczenie (Sheehy i in., 2014).

Przy okazji omawiania wpływu wykorzystania TIK na nauczanie nie sposób pominąć szansy, jaką stwarzają, czyli umożliwienia wszystkim uczniom pełnego uczestniczenia w edukacji. W ostatnich latach, a zwłaszcza w okresie *lockdownu*, przestało istnieć powiązanie nauki z obecnością ucznia i nauczyciela w tym samym miejscu. Jest to możliwe dzięki zastosowaniu *blended learning*, metodzie kształcenia łączącej tradycyjne metody nauki z aktywnościami prowadzonymi zdalnie, co nie udałoby się bez pośrednictwa komputerów i Internetu oraz przeróżnych programów umożliwiających wzajemny kontakt i naukę na odległość. Zgodnie z definicją *blended learning*, zastosowaną w publikacji Komisji Europejskiej *Blended learning in school education – guidelines for the start of the academic year 2020/21* z 2020 r. (European Commission, 2020), jest to „hybrydowe połączenie nauki w szkole z nauką na odległość, w tym nauczanie online”.

Ten elastyczny model nauki przynosi wiele możliwości, ale wymaga też starannego przygotowania. Przede wszystkim rozważenia, czy sprawdzi się w przypadku danej placówki oświatowej, tzn. czy dysponuje ona odpowiednim kapitałem ludzkim i sprzętowym, by

zapewnić stosowne warunki pracy i nauki, aby była ona na odpowiednim poziomie, sprawiała satysfakcję obu stronom, umożliwiała interakcję. Skłania również do wprowadzania zmian w programie nauczania, by był on dostosowany do warunków, w jakich prowadzone są zajęcia, a także potrzeb i zdolności różnych grup uczniów. W tradycyjnym modelu nauczania dąży się do uzyskania oczekiwanych efektów uczenia się w konkretnych tematach przez wszystkich uczniów. Nowe technologie stwarzają szansę na to, by nauczyciele i nauczycielki mogli wspierać ucznia nie tylko w osiąganiu efektów uczenia się, lecz także we wzmacnianiu motywacji i uzyskaniu autonomii i sprawczości. Nie byłoby to możliwe bez istotnego wsparcia narzędziami wykorzystywanymi w nowych technologiach, takimi jak: komputery, skanery i drukarki (w tym 3D), tablice multimedialne. Dlatego kluczową kwestią jest zadbanie o wysoki poziom kompetencji cyfrowych nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy zamierzają kształcić z wykorzystaniem metod *blended learning*.

Nauczyciele podejmujący decyzje służące wykorzystaniu *blended learning* muszą rozpatrywać m.in. wymagania programu nauczania, potrzeby i zasoby swoich uczniów, kulturę swojego środowiska pracy, a także własne zasoby, w tym kompetencje. Komisja Europejska wymienia takie czynniki kształtujące rolę i umiejętności nauczycieli w podejściu *blended learning* (European Commission, 2020), jak:

1. Wybór odpowiedniego podejścia do nauczania i uczenia się, który będzie komplementarny i spójny w danym środowisku nauczania. Wiąże się to ze zmianą sposobu przekazywania treści, jak nowe możliwości dzielenia się wiedzą i ukierunkowywanie na jej pogłębianie. Ważne jest zatem, by nauczyciele i nauczycielki mieli wiedzę związaną z dziedziną nauczania, ale również umiejętności dotyczące technologii informacyjno-komunikacyjnych, i potrafili efektywnie wykorzystać je podczas zajęć, wspierając uczniów o różnym poziomie zaawansowania w zakresie kompetencji cyfrowych.
2. Zmiana sposobu myślenia oraz działanie w zakresie stawiania uczniom niejednakowych celów i przydzielania im zróżnicowanych zadań, tak aby dostosować naukę do ich indywidualnych potrzeb.
3. Ryzyko wiążące się z wprowadzaniem innowacji w praktyce i zdobywaniem nowych doświadczeń.
4. Właściwa diagnoza uwarunkowań takiego nauczania (w szkole i na odległość), uwzględniająca możliwości i potrzeby uczniów.

5. Wspomaganie rozwoju indywidualnego ucznia oraz jego rozwoju w społeczności szkolnej.
6. Zobowiązanie do refleksji i ciągłego rozwoju oraz gotowość do zmian sposobu nauczania na podstawie informacji zwrotnej.
7. Dzielenie się wiedzą i umiejętnościami z wykorzystaniem komputera podłączonego do internetu. (Nauczyciele powinni dążyć do kształtowania „społeczności uczącej się” [*learning community*]. Na podstawie obserwacji mogą projektować lekcje możliwie jak najlepiej dostosowane do potrzeb danej osoby / grupy, wykorzystując wiele możliwości, jakie przynosi kształcenie z wykorzystaniem technologii informatycznych).
8. Stałe pogłębianie przez nauczyciela wiedzy i rozwijanie umiejętności dotyczących kształcenia indywidualnego i grupowego.
9. Współpraca z rodzinami i społecznością szkolną.
10. Wsparcie nowo wykwalifikowanych nauczycieli. (W przypadku *blended learning* istotne znaczenie zyskuje pomoc ze strony doświadczonych kolegów i koleżanek).
11. Zarządzanie własnymi (osobistymi?) warunkami pracy.

Wykorzystanie TIK w procesie dydaktycznym nie tylko wiąże się ze zmianą sposobu przekazywania treści, lecz także stwarza nowe możliwości do dzielenia się wiedzą, inspirowania i zachęcania osoby uczące się do jej pogłębiania. Ważne jest zatem, by nauczyciele i nauczycielki potrafili wdrażać rozwiązania z zakresu nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych i efektywnie wykorzystywać je podczas swoich zajęć oraz w razie potrzeby wspierać uczniów, gdyby doświadczali jakichkolwiek trudności w realizacji zadań.

5.2.2. Wspieranie rozwoju kompetencji cyfrowych

Nowe technologie informacyjno-komunikacyjne zarówno stwarzają szanse, jak i rodzą dylematy oraz wprowadzają ograniczenia. Uczyniły sposób korzystania z zasobów informacyjnych łatwiejszym i zróżnicowanym (Sala, Punie, Garkov i Cabrera, 2020), a jednocześnie skomplikowały sposoby posługiwania się informacjami podczas ich selekcji, przetworzenia i wykorzystania.

Młodzi ludzie w literaturze przedmiotowej są określani mianem „cyfrowych tubylców” (Dobrowolska, 2018 za Prensky, 2001). Sformułowanie to podkreśla, że pokolenia te inaczej odbierają i przetwarzają informacje niż ich rodzice i dziadkowie ze względu

na zmiany, jakie zachodzą w ich systemie nerwowym. Stają się coraz bardziej multizadaniowi oraz potrzebują głębokiej stymulacji, by na dłużej zachować uwagę i koncentrację. Jednocześnie obraz młodych ludzi jako biele funkcyjnych w środowisku nowych technologii wydaje się niepełny, a umiejętności nauczycieli i nauczycielek związane z nowoczesnymi technologiami są rozpatrywane jako niewystarczające w stosunku do zasobów, jakie posiadają ich uczniowie. Można jednak przypuszczać, że o ile dzieci i młodzież doskonale orientują się w środowisku mediów społecznościowych, gier i innych aplikacji oraz stron, które są w zasięgu ich zainteresowań, o tyle brakuje im innych, ważnych kompetencji, np. związanych z korzystaniem z tych technologii w sposób higieniczny, bezpieczny i rzetelny, jeśli chodzi o pozyskiwanie informacji.

Jacek Pyżalski (2021) wskazywał, że nie wszystkimi umiejętnościami związanymi z nowymi technologiami, które są przypisywane ludziom młodym, rzeczywiście się oni biegle posługują. Powołuje się on na wyniki prac zrealizowanych w ramach projektu „Youth Skills: Home-school communication on children’s digital skills development”, którego celem była diagnoza kompetencji cyfrowych młodych ludzi poprzez sprawdzenie, jak sobie radzą w przypadku różnego typu zadań. Zwrócił on uwagę, że dostęp do informacji nie jest równoznaczny z dostępem do wiedzy. Dzieje się tak, gdyż informacja, by była użyteczna, musi zostać przetworzona. Istnieją liczne teorie odróżniające od siebie wyraźnie takie pojęcia, jak dane, informacja czy wiedza, i badające relacje pomiędzy nimi. Jedną z nich, wyczerpująco usystematyzowaną, to tzw. hierarchia DIKW, w której poszczególne litery oznaczają: *Data* (dane) *Information* (informacje) *Knowledge* (wiedza), *Wisdom* (mądrość). Zakłada się w niej rozdzielność znaczeniową wszystkich czterech terminów i ich hierarchiczną zależność. Jedną z interpretacji dotycząca stricte wyjaśnienia związków między nimi głosi, że wiedza ma charakter nadrzędny wobec informacji, ponieważ jest informacją przetworzoną w prawdziwe i uzasadnione przekonanie (Dunn, 2008).

Obserwacje Pyżalskiego dotyczą także jego interpretacji wyników badań PISA, z których wynika, że uczniowie często posługujący się technologiami na lekcji mają wyższe osiągnięcia w nauce niż ich koledzy i koleżanki, którzy robią to rzadko, a jednocześnie niższe niż uczniowie i uczennice korzystający z technologii w umiarkowany sposób. Zdaniem Pyżalskiego przypisywanie młodym ludziom wysokich umiejętności cyfrowych jest uproszczeniem, które nie uwzględnia

naturalnych różnic między uczniami. Mają oni problem z konkretnymi technicznymi umiejętnościami, jak np. formatowanie tekstów, ale braki odczuwają także w dziedzinie zdolności weryfikowania rzetelności informacji (Pyżalski, 2021). Inne ekspertyzy wskazywały, że uczniowie i uczennice z Polski coraz lepiej radzą sobie z czytaniem i interpretacją tekstu elektronicznego, przetwarzaniem informacji i umieszczaniem materiałów w internecie, jednak nie czują się biegli w bardziej zaawansowanych funkcjach, jak np. programowanie (Siadak, 2016).

Niedostatki umiejętności można zaobserwować także w obszarze wykorzystania informacji pozyskanych z Internetu oraz z sieci do realizacji konkretnych celów (np. uczenia się). Trudnością jest także zachowanie w sieci bezpieczeństwa czy higieniczne korzystanie z narzędzi informacyjnych i komunikacyjnych. Marta Zahorska (2020), analizując sytuację polskiej edukacji w trakcie pandemii, zauważyła, że nauczanie zdalne ujawniło braki umiejętności uczniów w zakresie samodzielnego uczenia się bez pomocy nauczyciela i samoorganizacji pracy. A trzeba podkreślić, że są to umiejętności, bez których indywidualne korzystanie z nowych technologii na potrzeby nauki jest mało realne.

Nic więc dziwnego, że kompetencje z tego zakresu, najczęściej określane w literaturze mianem kompetencji cyfrowych, są uznawane za jedno z kluczowych, które są fundamentem umożliwiającym zdolność do uczenia się przez całe życie oraz funkcjonowanie w wielu środowiskach i obszarach życia. Kompetencje te wymagają jednak nazwania, doprecyzowania i operacjonalizacji. Od 2013 r. istnieją (stale aktualizowane i uzupełniane) ramy kompetencji cyfrowych *DigComp* (*European Digital Competence Framework*), stanowiące jedno z podstawowych narzędzi do koordynacji i standaryzacji działań w tym zakresie. Dodatkowo powstały *DigCompEdu*, czyli ramy kompetencji cyfrowych dla nauczycieli, *DigCompOrg* dla organizacji edukacyjnych i *DigCompConsumers* przeznaczone dla konsumentów. *System DigComp* stanowi podstawę dla pomiaru statystycznego kompetencji cyfrowych w Europie (*Digital Skills Index*). Jest wdrażany w państwach UE, również w Polsce skorzystano z niego, tworząc Ramowy katalog kompetencji cyfrowych (Jasiewicz i in., brak daty wydania), a publikacja jego dotycząca znalazła się na stronach Ministerstwa Cyfryzacji w lutym 2016 r.

5.2.3. TIK a wyrównywanie różnic edukacyjnych

W rozpowszechnianiu technologii informacyjno-komunikacyjnych i ich wykorzystaniu w edukacji od początku widziano także szansę na zwiększenie

dostępu do nauki i niwelowaniu różnic społecznych. Taką wizję przyjęła Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), oddział Organizacji Narodów Zjednoczonych. Zgodnie z tą doktryną technologie informacyjno-komunikacyjne mogą zwiększyć powszechny dostęp do edukacji, podnieść jakość nauczania w kontekście rozwoju zawodowego nauczycieli oraz przyczynić się do efektywniejszego zarządzania oświatą. Dostęp, integracja oraz jakość to jedne z głównych wyzwań, którym TIK mogą stawić czoła.

Obecnie UNESCO pracuje nad złagodzeniem skutków zakłóceń w edukacji, jakie wywołała pandemia COVID-19. Dzięki rozwiązaniom w zakresie *blended learning* nauczyciele i nauczycielki mogli kontynuować nauczanie z wykorzystaniem dostępnych zasobów cyfrowych i technologicznych, a UNESCO, by ich w tym wspomóc, opracowało kilka poradników, które oferują najlepsze praktyki, innowacyjne pomysły i zalecenia na temat uczenia się na odległość.

Potencjał nowych technologii wiąże się także z możliwościami indywidualizacji procesu nauczania. Sprzęt i odpowiednie oprogramowanie dostosowane do indywidualnych możliwości ucznia mogą wzmocnić komunikację zarówno z nauczycielem, jak i z grupą rówieśniczą, pozwalając na lepszą integrację społeczną i realizację potrzeb emocjonalnych. TIK mogą także wspierać uczniów doświadczających trudności poznawczych i dezintegracji sensorycznej, takich jak brak koncentracji czy koordynacji wzrokowo-ruchowej, motywując ich oraz wzmacniając poczucie własnej wartości (Dobrowolska, 2018).

Szansę na niwelowanie różnic dostrzeżono także w obszarze wyników edukacyjnych między chłopcami a dziewczętami. W krajach OECD dostrzega się, że dziewczęta przewyższają chłopców w zakresie umiejętności związanych z pisaniem i czytaniem, a jednocześnie osiągają słabsze wyniki w matematyce (OECD, 2021). TIK mogą dostarczyć użytecznych narzędzi do zniwelowania problemu i stworzenia bardziej egalitarnych warunków edukacyjnych. Rozwiązanie, zdaniem niektórych ekspertów i ekspertek, leży w metodzie tzw. *write to learn* (WTL), która umożliwia dzieciom od pierwszej klasy korzystanie z kilku narzędzi TIK do pisania tekstów, a następnie omawiania ich i udoskonalania wraz z kolegami i koleżankami z klasy oraz nauczycielami i nauczycielkami. Zarówno na umiejętności matematyczne, jak i czytania oraz pisania wpływa bowiem komunikacja pisemna umożliwiająca uczniom interakcję z rówieśnikami i nauczycielami. WTL wykorzystuje metody z teorii społeczno-kulturowej, w tym wartość z interakcji społecznej i pisemnej informacji

zwrotnej w czasie rzeczywistym wśród rówieśników, dzięki cyfrowym forum do współpracy i wspierania uczenia się relacyjnego.

Dotychczas pragnienie, by wykorzystanie TIK łagodziło różnice społeczno-ekonomiczne, nie zostało spełnione, co czarno na białym ukazały konsekwencje epidemii COVID-19. Głównym wyzwaniem, z jakim musiały się zmierzyć systemy edukacyjne na całym świecie, było objęcie kształceniem wszystkich uczniów. Brak dostępności odpowiedniej infrastruktury w każdej szkole, a także odpowiednich kompetencji po stronie uczniów i uczennic, ich rodziców, opiekunów i opiekunek potęgował pojawiające się różnice. Jak wyjaśniała Marta Zahorska (2020), z powodu braku doświadczeń związanych z nauczaniem zdalnym część odpowiedzialności za proces uczenia się przejęli rodzice, którzy nie zawsze chcą, mogą i potrafią brać na siebie rolę nauczyciela.

Bez pomocy rodziców wielu uczniów, zwłaszcza z klas młodszych czy obarczonych różnymi dysfunkcjami, nie poradziłoby sobie z taką formą nauki. Dla wielu rodziców trudność stanowiło także zapewnienie dostępu do sprzętu oraz przepustowości łącza internetowego w jednym gospodarstwie domowym, gdy oni sami również musieli z nich korzystać podczas zdalnej pracy (Dziennik „Warto Wiedzieć”, 2020).

Wpływ na pogłębienie nierówności edukacyjnych w związku z konsekwencjami COVID-19 ukazują także badania nad relacją nauczyciel – rodzice. Pokazują one, że problematyczne dla nauczycieli są odmienne postawy rodziców. To samo zachowanie nauczyciela u jednego z rodziców spotyka się z pozytywnymi, u innego – z negatywnymi emocjami (Buchner, Majchrzak i Wierzbicka, 2020). Wyniki badania „Edukacja zdalna w czasie pandemii” uwiaryściły trudności, jakich nauczyciele doświadczają we współpracy z rodzicami. Z jednej strony powodem są kontakty z rodzicami, którzy nie wykazują zainteresowania swoimi dziećmi i w czasie pandemii ignorowali fakt, że dzieci nadal są objęte obowiązkiem szkolnym. Jednocześnie za trudne są uznawane kontakty z rodzicami, którzy nadużywają możliwości komunikacji z nauczycielem, poddając się złudnemu wrażeniu, że dzięki zdalnemu nauczaniu jest on stale „pod ręką”. Rodzice ci wykorzystują wszelkie dostępne formy kontaktu, chcąc uzyskać natychmiastowe odpowiedzi na pytania dotyczące zarówno kwestii merytorycznych, jak i technicznych odnoszących się do nauczania ich dzieci (Buchner, Majchrzak i Wierzbicka, 2020).

Umiejętności w zakresie nowych technologii komunikacyjnych są potrzebne w kontekście współpracy nauczycieli z rodzicami uczniów oraz komunikacji z uczniami. Dlatego

też temat wspierania kompetencji cyfrowych nauczycieli jest jednym z priorytetów i wyzwaniem, przed jakim stoi współczesna edukacja.

5.3. Wyniki badań

Badania dotyczące nowych technologii komunikacyjnych w edukacji są popularnym kierunkiem prac analitycznych podejmowanych przez socjologów, pedagogów oraz innych naukowców. Prace w tym zakresie zostały zintensyfikowane z powodu zaistnienia okoliczności, jakie spowodowała pandemia COVID-19. Ta niespodziewana sytuacja zobligowała nauczycieli do niemal natychmiastowego zapoznania się z narzędziami nowych technologii i wykorzystania ich nie tylko do celów dydaktycznych, lecz także planowania oraz komunikowania się zarówno z uczniami, jak i rodzicami oraz innymi nauczycielami. Dużo na ten temat już wiadomo, dlatego poniżej zaprezentowano wybrane projekty badawcze dotyczące tej tematyki oraz wnioski kluczowe dla niniejszego rozdziału.

a) PISA, 2018

Raport OECD PISA, badanie, w którym wzięło udział około 600 tys. 15-letnich uczniów z 79 krajów i terytoriów, ujawnił, że istnieją znaczne różnice między krajami w zakresie dostępności technologii w szkołach i zdolności nauczycieli do efektywnego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Średnio w krajach OECD w 2018 r. liczba komputerów dostępnych do celów edukacyjnych w szkołach wynosiła prawie jeden na 15-letniego ucznia. Jednak w wielu krajach dyrektorzy szkół twierdzą, że liczba komputerów w stosunku do potrzeb jest niewystarczająca, co dotyczy trzeciego ucznia na całym świecie. Średnio w krajach OECD 9% 15-letnich uczniów nie miało spokojnego miejsca do nauki w domu. Zaobserwowano również znaczące różnice w umiejętnościach nauczycieli w korzystaniu z technologii. Średnio w krajach OECD 65% 15-letnich uczniów w szkołach twierdziło, że ich nauczyciele mają niewystarczające umiejętności z zakresu technologii potrzebne do włączenia urządzeń cyfrowych do nauczania.

b) Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, 2020

Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele doświadczali objawów zmęczenia cyfrowego – byli przeładowani informacjami, przebodźcowani, rozdrażnieni, odczuwali niechęć do korzystania z komputera i internetu. W porównaniu z czasami sprzed pandemii

koronawirusa deklarowali znacznie częstsze spędzania czasu przed ekranem. Blisko połowa nauczycieli (48,7%) i część uczniów (34,1%) doświadczyła trudności ze snem z powodu korzystania z komputera lub smartfona.

W zakresie sposobu prowadzenia zdalnego nauczania aż 45% nauczycieli czuło się przygotowanych jedynie w stopniu małym i umiarkowanym do prowadzenia zajęć w takiej formie. Najczęściej korzystano z metod podających (wyświetlanie filmu, prezentacji, publikowanie treści), rzadziej stosowano metody aktywizujące (quizy, dzielenie na grupy i wspólna praca online). W ocenie uczniów jedynie 1/5 nauczycieli korzystała często i/lub bardzo często z najpopularniejszych technologii cyfrowych, takich jak wyświetlanie filmów wideo oraz prezentacji multimedialnych podczas lekcji. Autorzy raportu powołali się także na wyniki badania Librus (2020) zrealizowanego na populacji rodziców (N=18 346). Aż 1/4 z nich twierdziła, że nauczyciele nie prowadzą lekcji online na żywo. Z badania tego wynika również, że nauczyciele prowadzą zdalne nauczanie w sposób mało interaktywny, ponieważ najczęściej przesyłają filmy edukacyjne, karty do samodzielnego wykonania lub zakres stron do przeczytania, co można odebrać jako przerzucenie na rodziców odpowiedzialności za proces uczenia się (Librus, 2020).

c) Nauczanie zdalne, Centrum Edukacji Obywatelskiej i Fundacja Szkoła z Klasą, 2020

Przed wybuchem pandemii 85% badanych nauczycieli deklarowało brak doświadczeń z nauczaniem zdalnym, a blisko połowa, że nie doświadczała trudności z obsługą narzędzi cyfrowych. Ponad 1/3 wskazywała braki sprzętowe jako jedno z głównych wyzwań edukacji zdalnej. Zdecydowana większość nauczycieli deklarowała wykorzystanie więcej niż jednej metody edukacji zdalnej. Ich motywacją była chęć ułatwienia i usprawnienia procesu nauczania.

d) Raport z badania Nastolatki 3.0, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, 2017

Autorzy raportu swoje badania podsumowują stwierdzeniem, że szkoła w niewielkim i niewystarczającym stopniu korzystała z najnowszych technologii w procesie nauczania – uczenia się (przypomnijmy, że mowa o sytuacji sprzed pandemii). Wyniki pokazują stosunkową niską świadomość potrzeby weryfikowania rzetelności informacji przez uczniów (36% uczniów deklarowało, że korzystając z wyszukiwarki, nie zwraca uwagi na źródła wiedzy). Nieliczni (0,2%!) uczniowie są gotowi polecić sprawdzoną stronę internetową do nauki. Aż 65% uczniów wskazało portal Ściąga.pl, a Wikipedię – 20,9%. Natomiast żadnej strony nie poleciliby aż 10% badanych. Za

najistotniejszą kwestię uznano jednak brak osób dorosłych w interakcji cyfrowej z młodym pokoleniem. Sposób korzystania z internetu przez młodzież jest niekontrolowany i chaotyczny – treści, które poznają w sieci i które na ogół nie są przez rodziców i nauczycieli obserwowane i filtrowane, wymagają uporządkowania, a przede wszystkim nadania im sensu.

5.4. Opinie praktyków

Opis sytuacji, jaki zarysowują naukowcy i badacze, uzupełniają opinie praktyków. Często nawracającą obserwacją było dostrzeżenie pozytywnego wpływu konieczności nauczania zdalnego na umiejętności i postawy nauczycieli w odniesieniu do wykorzystania nowych technologii. Powtarzała się opinia, że nauczanie zdalne nie jest w stanie zastąpić nauczania w rzeczywistości szkolnej, ale może ją urozmaicić i wzbogacić, umożliwiając tłumaczenie pewnych zagadnień za pomocą narzędzi znanych, lubianych i wykorzystywanych przez uczniów. Jednocześnie praktycy zwracali uwagę, że potencjał tych narzędzi nie został w pełni wykorzystany.

„Musimy podzielić czas na przed pandemią i po niej. Przed TIK jawił się jako nieznany i groźny zwierz. Znam szkoły, w których nauka podczas pandemii przez cały czas szła asynchronicznie, poprzez zadawanie uczniom zadań do zrobienia w domu. Ale bezsprzecznie wielu nauczycieli przekonało się do TIK. Po pandemii wróciliśmy do szkół z wielką ulgą. Z mojego punktu widzenia więcej jest teraz poszukiwania informacji w internecie. Co ma dobre i złe strony ze względu na jakość tych informacji”.

Danuta Sterna

„Kompetencje związane z technologiami są niewystarczające, STEM – Science, Technology, Engineering, Math – praktycznie nie pojawia się w polskiej szkole. Uczenie takich rzeczy wymaga ścisłej kooperacji z innymi nauczycielami oraz większej otwartości na zmiany w sposobie prowadzenia lekcji – stają się one bardziej nieprzewidywalne, a praca z zespołem spontaniczna”.

Elżbieta Gromniak-Piotrowska

Praktycy podkreślali również, że włączanie technologii informacyjnych w proces dydaktyczny może być proste i rozpoczęte od drobnych kroków. Podawali przykłady na to, jak wykorzystać ich potencjał, by zdobywaną w szkole wiedzę odnieść do życia codziennego, w tym naturalnych aktywności w świecie wirtualnym:

„Często rozpoczynam swoje lekcje historii od współczesności – nawet jeśli opowiadam o starożytności i średniowieczu, np. gdy prowadzę temat: lokacja wsi na prawie niemieckim. By tym zainteresować, uczniowie dostają zadania, by za pomocą narzędzia Google Maps przyjrzeni się wsiom i miastom w Polsce”.

Jacek Staniszewski

5.5. Inicjatywy wspierające wykorzystywanie TIK w polskich szkołach

a) Szkoła Odpowiedzialna Cyfrowo, Fundacja Dbam o Mój Zasięg

Fundacja Dbam o Mój Zasięg zajmuje się edukacją społeczeństwa na temat cyfrowej higieny i profilaktyki e-uzależnień wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Uczy odpowiedzialnego korzystania z internetu, smartfona i innych narzędzi ekranowych, mając na uwadze, że kluczowe dla dobrostanu jednostki są relacje międzyludzkie. Podstawą działań Fundacji jest diagnoza problemu, działanie we współpracy międzysektorowej, jak również idea partycypacji rozumiana jako włączenie w proces wsparcia tych, którzy sami go potrzebują.

Szkoła Odpowiedzialna Cyfrowo to wspólnota uczniów, rodziców i nauczycieli, dla których wartością jest kształtowanie równowagi między korzystaniem z nowych technologii a świadomym tworzeniem realnych więzi poza przestrzenią internetu. Dołączenie do ogólnopolskiej sieci Szkół Odpowiedzialnych Cyfrowo zapewnia dostęp do innowacyjnego programu Szkoły Odpowiedzialnej Cyfrowo i bieżące wsparcie w jego realizacji, a także bezpłatny udział w profesjonalnych badaniach naukowych.

b) Program Laboratoria Przyszłości

Wszelkie działania służące wspieraniu rozwoju nauczania TIK są bardzo cenne, dlatego w połowie września 2021 r. uruchomiono program Laboratoria Przyszłości. Jest to inicjatywa edukacyjna Ministerstwa Edukacji i Nauki realizowana we współpracy z Centrum GovTech w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów. Jej celem jest wsparcie finansowe szkół podstawowych w budowaniu wśród uczniów kompetencji przyszłości z tzw. kierunków STEAM, czyli nauka, technologia, inżynieria, sztuka i matematyka. Program ma umożliwić naukę przez eksperymentowanie i praktyczne umiejętności, a przy okazji angażować uczniów, odkrywać ich talenty i rozwijać zainteresowania (Ministerstwo Edukacji i Nauki, b.r.).

O programie tym wspomina się coraz częściej, omawiając perspektywy jego wprowadzenia. Dawid Leśniakiewicz i Sebastian Langa, przedstawiciele firmy Giganci Programowania, finaliści konkursu EY Przedsiębiorca Roku 2021, w podcaście Sebastiana Ogórka *Czego uczyć dzieci? Kompetencje cyfrowe nie tylko dla przyszłego programisty* przedstawili zagadnienia, których warto uczyć dzieci, a zatem jak korzystać z internetu, bezpieczeństwa w zakresie nowych technologii, tworzenia grafiki (w tym 3D), a także używania narzędzi w YouTube (kurs „Młody Youtuber”), czyli szeroko rozumianego zestawu kompetencji cyfrowych. Zauważyli, że w dzisiejszym świecie jest wiele zawodów, w których przydaje się znajomość języków programowania, i nie są to tylko programiści, ale np. marketingowcy czy osoby obsługujące klientów. Elementy programowania pozwalają na upraszczanie pracy, automatyzowanie jej, dzięki czemu pracuje się efektywniej. Wskazali, że konieczne jest rozwijanie kompetencji cyfrowych, które będą potrzebne w przyszłości, oraz że idealnym rozwiązaniem w przypadku dzieci jest nauka przez zabawę, rozwijanie kreatywności, logicznego myślenia czy praca w grupach. Leśniakiewicz i Langa przyznali, że wprowadzenie rządowego programu Laboratoria Przyszłości, dotyczącego rozwijania kompetencji cyfrowych, to krok we właściwym kierunku, jednocześnie zwrócili uwagę na konieczność uzupełnienia kompetencji nauczycieli, by potrafili wykorzystać sprzęt przekazany im w ramach tego przedsięwzięcia. Zauważyli, że w nauce ważnym czynnikiem jest pasja prowadzącego, którą zaraża uczestników zajęć. Dodatkowo ich zdaniem zajęcia z programowania powinni prowadzić wykwalifikowani trenerzy, a nie nauczyciele.

Takie inicjatywy jak Laboratoria Przyszłości są ważne, zwłaszcza że od 1 września 2022 r. częścią podstawy programowej staje się wyposażenie podstawowe (obowiązkowe dla każdej szkoły), wśród którego znajdują się takie produkty, jak drukarki 3D z akcesoriami, mikrokontrolery z czujnikami i akcesoriami, sprzęt audio-wideo do prezentacji osiągnięć i in., a wśród dodatkowych pomocy dydaktycznych zamieszczonych w katalogu przygotowanym przez MEiN znalazły się np. zestawy do konstruowania robotów i nauki ich programowania (Educarium, b.r.).

c) Centrum Kompetencji Cyfrowych

Centrum Kompetencji Cyfrowych prowadzi działania edukacyjne z wykorzystaniem nowoczesnych metod i technik pracy dla dzieci, młodzieży i dorosłych (w tym nauczycieli i seniorów). Podczas zajęć uczestnicy w praktyczny sposób rozwijają swoje umiejętności z wykorzystaniem zasobów z pracowni robotyki, LEGO® Education, multimodalną oraz wirtualnej i rozszerzonej rzeczywistości. Działania Centrum są skierowane do

dzieci i młodzieży. Spośród wielu z nich na szczególną uwagę zasługują: warsztaty dotyczące nauki programowania, warsztaty z LEGO® Education, w tym z robotyki, mechaniki, fizyki, pneumatyki, energii odnawialnej oraz przedmiotów humanistycznych, warsztaty dotyczące tworzenia gier komputerowych oraz edukacji interdyscyplinarnej w MinecraftEdu, zajęcia oparte na metodzie webquest, gry terenowe, w tym miejskie, z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych czy eventy technologiczne.

d) Edukacja dla Przyszłości

Misją fundacji jest dostarczanie narzędzi edukacyjnych, szkolenie nauczycieli i rodziców oraz wywieranie wpływu na zmiany polskiego systemu oświatowego, tak aby dzieci mogły już dziś korzystać z edukacji przyszłości poprzez wdrażanie i rozpowszechnianie sprawdzonych systemów nowoczesnej edukacji, takich jak Khan Academy i Big History Project, które są zgodne z koncepcją *blended learning*.

Podsumowanie

Technologie informacyjno-komunikacyjne są nieodłączną częścią życia w obszarach pracy, nauki czy rozrywki. Sytuacja pandemiczna tylko wzmocniła i przyspieszyła ich rozwój oraz poszerzyła skalę wykorzystania. Przyniosło to jednak także pozytywne konsekwencje.

Oczywiste jest, że technologia, choćby najbardziej zaawansowana, nie zastąpi pracy nauczycieli. Uczenie jest bowiem procesem społecznym, w którym nauczyciel – jako osoba porządkująca wiedzę i wskazująca różne drogi jej zdobycia oraz wykorzystania – jest bezwzględnie potrzebny, ponieważ ukierunkowuje, instruuje i motywuje poprzez udzielanie informacji zwrotnej czy projektowanie różnych sytuacji edukacyjnych. Jest najważniejszym wsparciem dla ucznia na ścieżce edukacyjnej. Technologia może jednak znaczenie rozszerzyć i urozmaicić metody oraz narzędzia pracy, stwarza nowe możliwości projektowania sytuacji edukacyjnych oraz dopasowania ich do potrzeb różnych grup odbiorców.

Użycie TIK w projektowaniu uczenia się zaprasza uczniów do nauki w przestrzeni, którą znają i dobrze kojarzą. Jest to szansa na pobudzenie ich do działania i rozbudzenia pasji przez pokazanie, że narzędzia i technologie służące do komunikacji i rozrywki można z powodzeniem wykorzystywać także do poszerzania zainteresowań i zdobywania nowych umiejętności. Przemyślane i umiejętne użycie technologii informacyjnych może także sprzyjać włączeniu i aktywizacji uczniów biernych i wycofanych społecznie.

Założenie, że młodzi i najmłodszy są biegli w posługiwaniu się nowoczesnymi technologiami, jest dużym uproszczeniem. Rola nauczyciela w kontekście przygotowania do bezpiecznego i „zdrowego” poruszania się po świecie cyfrowym jest nie do przecenienia. Dotyczy to zwłaszcza kształtowania sposobów czerpania, weryfikowania, wykorzystania oraz pogłębiania informacji. Ważne jest także rozbudzenie uważności uczniów na zagrożenia czyhające w sieci oraz zadbanie o równoważny, zdrowy styl życia, w którym jest też miejsce na sport, realne kontakty i inne życiowe aktywności.

Nowoczesne technologie informacyjne mogą być także odpowiedzią na potrzebę indywidualizacji nauczania oraz równoważenia różnic edukacyjnych. Możliwości, jakie oferują, pozwalają na większą elastyczność w dostosowaniu metod pracy z różnymi grupami uczniów. Mogą zarówno umożliwić atrakcyjne i produktywne wypełnienie czasu uczniom dobrze radzącym sobie z zadaniami, wybitnie uzdolnionym, jak i ułatwić

zrozumienie tematu i pracę nad zdobywaniem czy poszerzaniem swoich umiejętności uczniom doświadczającym trudności.

Gotowość do zmian i otwarcie na innowacyjne pomysły stają się kluczem do doskonalenia zarówno sposobów nauczania, jak i komunikacji z uczniami i uczennicami, ich rodzicami, opiekunami, w końcu także współpracownikami. Szczególnie ważne, w odniesieniu do kadr kształcących, jest stałe zwiększanie poziomu swoich umiejętności cyfrowych w wielu wymiarach, zwłaszcza by uatrakcyjnić uczenie się, dostosować do potrzeb i możliwości uczniów i uczennic, np. korzystając ze strategii wyprzedzającej czy *blended learning*. Warto również zauważyć, że rozwój kompetencji ludzi młodych to szansa dla starszych pokoleń. Nie dlatego, że mogą liczyć na wsparcie młodszego pokolenia, ale ze względu na motywację, by nie zostać za daleko w tyle i na własnym przykładzie pokazać, że uczenie się przez całe życie jest potrzebne, ale przy tym satysfakcjonujące – i coraz prostsze.

Bibliografia

Ammenwerth, E. (2017). Envisioning changing role of university teacher in online instructional environments. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3).

Dobrowolska, M. (2018). *Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Scenariusze lekcji – Z. Czechowska, J. Majkowska*. Warszawa: ORE.

Genlott, A. A. i Grönlund, Å. (2016). Closing the gaps – Improving literacy and mathematics by ict-enhanced collaboration. *Computers & Education*, 99, 68–80.

Gentry, S. V., Gauthier, A., Ehrstrom, B. L. E., Wortley, D., Lilienthal, A., Car, L. T., Dauwels-Okutsu, S., Charoula, K., Nikolaou, Ch. K., Zary, N., Campbell, J., i Car, J. (2019). Serious gaming and gamification education in health professions: systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 21(3), e12994.

Hainey, T., Connolly, T. M., Boyle, E. A., Wilson, A. i Razak, A. (2016). A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education. *Computers & Education*, 102, 202–223.

<https://www.kuriernauczycielski.pl/profesor-jacek-pyzalski-o-skutecznym-motywowaniu-uczniow/>

<https://blog.ceo.org.pl/nie-liczy-sie-ile-technologie-ale-to-jak-je-wykorzystamy-prof-j-pyzalski-o-nauce-przez-internet/>

Ogórek, S. (2022). Czego uczyć dzieci? Kompetencje cyfrowe nie tylko dla przyszłego programisty. *Gazeta Wyborcza*. Podcast 22 czerwca 2022. Pobrano 28 czerwca 2022 z: https://wyborcza.pl/podcast/0,172673.html?podcast=124669&utm_source=mail&utm_medium=newsletter&utm_campaign=wieczorny&NLID=264b0782c589b86f120e3a5f2a7775fc7a5614f0ebc76358872bd7ccff49e83f#S.podcast-K.C-B.1-L.1.podcast

Open Eyes Economy Summit. Oficjalna strona kongresu. Pobrano 11 maja 2022 z: <https://kongres.oees.pl/>

Powell, A., Rabbitt, B. i Kennedy, K. (2014). *iNACOL Blended Learning*. Teacher Competency Framework. Pobrano z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561318.pdf>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14.02.2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356, z późn. zm., s. 14–15.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. i Cabrera, M. (2020). *LifeComp: the European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Siadak, G. (2016). Kompetencje cyfrowe polskich uczniów i nauczycieli–kierunek zmian. *Ogrody Nauk i Sztuk*, (6), 368–381.

Słownik Cambridge. Pobrano 14 czerwca 2022 z: www.dictionary.cambridge.org

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. i Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*.

Tarkowski, A., Majdecka, E., Penza-Gabler, Z., Sienkiewicz, M. i Stunża, G. D. (2018). *Analiza strategii i działań mających na celu rozwój kompetencji cyfrowych w państwach Unii Europejskiej*. Warszawa: Centrum Cyfrowe. Pobrano z <https://centrumcyfrowe.pl/projekty/analiza-strategii-i-dzialan-majacych-na-celu-rozwoj-kompetencji-cyfrowych-w-panstwach-unii-europejskiej/>

UNESCO. Pobrano 25 czerwca 2022 z: <https://en.unesco.org/themes/ict-education>

UNESCO. Pobrano 12 czerwca 2022 z: www.learning.portal.iiep.unesco.org, dostęp

Zahorska, M. (2020). *Sukces czy porażka zdalnego nauczania*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego. Pobrano z: <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/09/Sukces-czy-porazka-zdalnego-nauczania.pdf>

6. Koordynacja pracy osób wspierających rozwój dzieci i młodzieży

Wprowadzenie

Ważną umiejętnością osób organizujących proces uczenia jest koordynowanie projektowanych i realizowanych działań. We wstępie do podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej czytamy: „Kształcenie w szkole podstawowej stanowi fundament wykształcenia. Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju”. Działania dydaktyczno-wychowawcze codziennie podejmowane przez nauczycieli mają na celu realizację wymienionych zadań szkoły. Trwa nieustanne poszukiwanie, modyfikowanie i dobór metod i form pracy, które służą podnoszeniu efektywności tych działań.

Powszechny i zarazem jeden z ważniejszych sposobów wspierających rozwój placówek edukacyjnych opiera się na zespołach nauczycielskich skupionych wokół różnych celów i zadań. Efektywność zespołu jest ściśle powiązana z jego sprawną koordynacją. Według definicji słownikowej koordynowanie to organizowanie działań wykonywanych wspólnie przez wiele osób. Koordynatorem zespołu jest osoba, która przyjmuje odpowiedzialność za organizację jego pracy, stwarza członkom zespołu przestrzeń do działania, zapewniając im optymalne warunki (ORE, 2012). Zapotrzebowanie na działania zespołowe w szkołach nie maleje, dlatego też umiejętność koordynowania pracą zespołu jest tak ważna we współczesnej szkole.

6.1. Podstawowe pojęcia i stan prawny

Praca zespołowa jest rodzajem działań zbiorowych, w których wykonanie określonych, uporządkowanych zbiorów czynności i operacji powierza się określonej grupie osób (Trocki, 2014).

Utworzenie zespołu nie jest gwarantem jego efektywnego działania. O skuteczności zespołu decyduje bowiem wiele czynników, które można podzielić na ekonomiczne i behawioralne. Pierwszą grupę stanowią materialne efekty, takie jak np. opracowana procedura, scenariusze zajęć, zrealizowane wydarzenie, wdrożona innowacja

pedagogiczna. Efekty behawioralne stanowią np. poziom zadowolenia członków zespołu czy gotowość do ewentualnej dalszej współpracy (Pyszka, 2015).

Działalność szkół i placówek oświatowych w wielu obszarach opiera się na pracy zespołowej. Synergiczne działanie zespołu może zaowocować kreatywnymi, nowatorskimi rozwiązaniami i pomysłami. Dodatkowo sięganie po tę formę pracy daje członkom zespołów poczucie sprawstwa, a także stanowi o demokratycznym funkcjonowaniu placówki. Wziąwszy pod uwagę czas trwania zespołu, można wyróżnić następujące kategorie (Stabryła, 2010):

- zespoły doraźne – powoływane na potrzeby realizacji nieprzewidzianych zadań,
- zespoły stałe – trwałe i na stałe umiejscowione w organizacji,
- zespoły okresowe – powoływane do realizacji przewidywalnych i powtarzalnych zadań,
- zespoły uśpione – są połączeniem zespołów okresowych i doraźnych.

Wszystkie wymienione kategorie zespołów funkcjonują w przestrzeni szkolnej. Tworzą je nauczyciele uczący w danym oddziale klasowym. Innym przykładem są zespoły przedmiotowe, np. nauczycieli języka polskiego, historii czy wychowania fizycznego. Czasami są tworzone zespoły samokształceniowe, często tożsame z przedmiotowymi. Jeśli ich celem jest szersza perspektywa doskonalenia warsztatu pracy, członkami zespołu mogą być nauczyciele pracujący z uczniami na różnych etapach edukacji i uczący różnych przedmiotów. Zespoły samokształceniowe niekiedy bywają określane mianem sieci współpracy. Stałe miejsce w organizacji szkoły mają także zespoły wychowawcze skupiające wychowawców i specjalistów szkolnych. Odrębną grupę stanowią zespoły zadaniowe. Powołuje się je zarówno na stałe, okresowo, jak i doraźnie. Przykładem mogą być zespoły do spraw: promocji szkoły / przedszkola, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nowelizacji aktów prawnych obowiązujących w placówce czy doskonalenia nauczycieli. Doraźnie bywają powoływane zespoły do wypracowania rozwiązania w danej kwestii, np. zasad korzystania z telefonów komórkowych na terenie szkoły czy opracowania wniosku grantowego lub projektowego.

Poruszając kwestię pracy zespołowej w szkołach i placówkach oświatowych, nie sposób nie wspomnieć o nauczycielach pełniących funkcję wychowawców oddziałów. Każda klasa jest zespołem uczniów, a nauczyciel odgrywa ważną i odpowiedzialną rolę, kierując nim i koordynując jego działania (art. 96 ust. 1-3 Prawa oświatowego). Organizacją

działającą na terenie szkoły na rzecz uczniów jest samorząd uczniowski. Uczniowie mają prawo wyboru nauczyciela-opiekuna, który koordynuje działanie samorządu (art. 85 ust. 5 pkt 6 Prawa oświatowego). Bywa, że samorządem uczniowskim opiekują się dwie osoby. Przepisy prawa regulujące funkcjonowanie placówek oświatowych zachęcają i równocześnie obligują nauczycieli do pracy w zespołach. W wielu aktach prawnych można znaleźć zapisy odnoszące się do potrzeby zespołowego działania. W każdej szkole czy w każdym przedszkolu funkcjonuje rada pedagogiczna, czyli zespół nauczycieli. Przewodniczy jej dyrektor (art. 69 ust. 4 Prawa oświatowego). Zazwyczaj w polskich szkołach tę funkcję pełnią właśnie nauczyciele. Odstępstwem od reguły jest niewielki odsetek dyrektorów placówek oświatowych – menedżerów.

W ustawie o prawie oświatowym nałożono na ministra do spraw oświaty i wychowania obowiązek określenia, w drodze rozporządzenia, szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, w tym także warunki i tryb tworzenia zespołów nauczycieli do realizacji zadań szkoły opisanych w statucie (art. 111 pkt 5 Prawa oświatowego). Aktem wykonawczym do wspomnianego zapisu jest rozporządzenie, w którym uszczegółowiono zasady powoływania zespołów nauczycieli. Doprecyzowano, że dyrektor może powołać zespół nauczycieli na czas określony lub nieokreślony. Powołuje on przewodniczącego, który kieruje pracami zespołu. Wskazano ponadto, że na wniosek osoby kierującej zespołem nauczycieli dyrektor może wyznaczyć do realizacji określonego zadania lub zadań także innych nauczycieli, specjalistów i pracowników odpowiednio szkoły lub przedszkola. Do zespołu mogą być włączane również osoby niebędące pracownikami tych placówek (§ 4 ust. 1-3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli). Ponadto Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001 nr 61 poz. 624, z późn. zm.) zobowiązuje do tego, aby informacje o zespołach nauczycielskich tworzone w szkole były zawarte w najważniejszym wewnętrznym dokumencie, jakim jest statut. Z kolei Rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280) wskazuje dyrektora jako osobę odpowiedzialną za organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej. I choć z podstawy prawnej nie wynika konieczność tworzenia zespołu zajmującego się tą kwestią, powszechną praktyką jest jego powoływanie.

Kontynuując temat pracy zespołowej nauczycieli, warto także wspomnieć o działaniach, które dotyczą studentów nauczycielskiej profesji. W większości placówek oświatowych

pojedyncze osoby odbywają praktyki studenckie. W przedszkolach czy szkołach, które pełnią funkcję placówek, gdzie są prowadzone zajęcia praktyczne, obecność studentów wpisuje się w ich codzienność. Opiekunowie praktyk – poza dzieleniem się ze studentami swoim warsztatem i własnymi doświadczeniami – przyjmują na siebie także szereg obowiązków koordynacyjno-organizacyjnych. Nauczyciele ogrywają także rolę mentorów koleżanek czy kolegów będących w procesie awansu zawodowego.

Zadaniem mentora jest:

- wspieranie na bieżąco nauczyciela w procesie wdrażania do pracy w zawodzie, w tym zapoznanie go z dokumentacją przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz innymi dokumentami obowiązującymi w szkole;
- udzielanie nauczycielowi pomocy w doborze właściwych form doskonalenia zawodowego;
- dzielenie się z nauczycielem wiedzą i doświadczeniem w zakresie niezbędnym do efektywnej realizacji obowiązków nauczyciela;
- umożliwienie nauczycielowi obserwowania prowadzonych przez siebie zajęć oraz omawianie z nim ich przebiegu;
- obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela oraz omawianie ich z tym nauczycielem;
- inspirowanie i zachęcanie nauczyciela do podejmowania wyzwań zawodowych (Karta Nauczyciela, art. 9ca pkt 12).

Towarzystwo zarówno studentom, jak i młodszym stażem koleżankom czy kolegom wiąże się ze współpracą na wielu płaszczyznach.

6.2. Nauczyciel jako koordynator i facylitator – wyniki badań

Różnorodność form współpracy polskich nauczycieli potwierdza Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się TALIS 2013. Nasi nauczyciele częściej korzystają z tej możliwości w stosunku do pedagogów w innych krajach. Równocześnie badanie pokazało, że stosunkowo nieczęsto podczas spotkań poruszane są tematy związane z wszelkiego rodzaju trudnościami. Może to oznaczać brak zaufania albo przekonanie o tym, że ujawnienie w gronie pedagogicznym, że dany nauczyciel mierzy się z problemem, jest równoznaczne z przyznaniem się do niekompetencji (Hernik, 2015). Wyniki badania TALIS

dostarczyły ważnego wniosku o klimacie polskiej szkoły i relacjach między nauczycielami. Mimo że nauczyciel ma wiele możliwości wspólnego działania z innymi osobami w swoim środowisku, to z trudnymi sprawami zazwyczaj musi poradzić sobie sam. Oczywiście nie jest tak wszędzie i na pewno są takie społeczności, w których wypracowano klimat otwartości na wszelkie kwestie, z którymi przychodzi mierzyć się w szkolnej rzeczywistości. Niemniej ogólny trend sprzyja raczej unikaniu trudnych tematów i rozwiązywaniu problemowych kwestii na forum wówczas, gdy jest to konieczne.

6.3. Skuteczność działania zespołów

Powołanie zespołu nie jest tożsame z wypracowaniem i dostarczeniem oczekiwanych rozwiązań czy produktów. I choć to również nie jest gwarant skuteczności zespołu, to warto w chwili jego tworzenia uwzględnić elementy, które mogą przyczynić się do jego efektywności. W literaturze przedmiotu omawiane są różne koncepcje determinantów skutecznego działania zespołu. W wielu obszarach są one zbieżne. Stephen P. Robbins i David A. DeCenzo (2002) rekomendują uwzględnienie cech, które zaprezentowano na rysunku.

Rys. Cechy skutecznego zespołu



Źródło: S. P. Robbins, D. A. DeCenzo (2002). *Podstawy zarządzania*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Skutecznemu działaniu zespołowemu sprzyja wspólny, jasno określony cel. Dlatego tak istotne jest zdefiniowanie, do czego dążą i co mają osiągnąć osoby zaangażowane w działanie danego zespołu. Ważny jest też dobór jego członków zarówno pod względem liczebności, jak i kompetencji. Założenie, że „więcej znaczy lepiej”, w przypadku zespołu może być złudne, gdyż zbyt liczny jest zagrożony efektem próżniactwa społecznego czy podziałem na podzespoły. Trudno jednoznacznie stwierdzić, jaka jest optymalna górna granica jego liczebności. Zapewne determinują ją różne czynniki, takie jak specyfika zadania do wykonania, zakładane metody działania czy warunki organizacyjne. Wybrane publikacje rekomendują maksymalną liczebność zespołu zarówno na poziomie dziesięciu, dwudziestu, jak i dwudziestu pięciu osób (Kowalewski, 2018).

Ostatecznie to osoba powołująca zespół powinna zdecydować o tym, jak będzie on liczny, pamiętając, że ten czynnik jest ważny dla jego sprawnego funkcjonowania. Członkowie zespołu powinni posiadać zarówno kompetencje merytoryczne konieczne do realizacji postawionego celu, jak i umiejętności społeczne niezbędne do współpracy z innymi. Zasoby merytoryczne poszczególnych osób włączonych do pracy zespołowej stanowią jego potencjał, który determinuje osiągnięcie celu. Aby go wykorzystać, kluczową umiejętnością interpersonalną jest skuteczna komunikacja. Na porozumiewaniu się na płaszczyźnie werbalnej i pozawerbalnej osadza się bowiem działanie pracy zespołowej. Członkowie komunikują się zarówno ze sobą, jak i z osobami spoza zespołu, które mają wpływ na realizację zadań.

Skuteczna komunikacja w zespole zakłada nie tylko umiejętność trafnego werbalizowania myśli czy wniosków, ale również słuchania, parafrazowania czy klaryfikacji. Efektywny zespół wyróżnia także to, że jego członkowie negocjują ze sobą, poszukując zespołowego konsensusu, jak też potrafią pertraktować z szefem czy członkami innych zespołów, gdy pojawiają się rozbieżności w opiniach i postawach. O skuteczności zespołu decyduje także wzajemne zaufanie jego członków. Przekonanie o tym, że tworzą go kompetentne osoby, daje poczucie możliwości uczenia się od siebie nawzajem oraz współdziałania. Jego klimat i skuteczność buduje ponadto identyfikacja członków z zespołem, ich zaangażowanie w realizację celu. Taka postawa sprawia, że poziom aktywności wśród członków zespołu jest równomierny, a bezpieczna i twórcza atmosfera sprzyja kreowaniu nowatorskich rozwiązań. Jego członkowie w równym stopniu angażują się we wspólne działania, sprawiedliwie dzieląc się zadaniami i obowiązkami, nie porównują ani nie oceniają indywidualnych wkładów prac (jednolite zaangażowanie). Na efektywność zespołu składa się również jego wspomaganie z wewnątrz i z zewnątrz. Wspomaganie od środka

organizacji, w której działa zespół, oznacza zadbanie np. o odpowiednie wyposażenie zespołu, stworzenie optymalnych warunków do pracy czy uznanie i docenienie wysiłku w różnej formie (materialnej czy niematerialnej). Z kolei wspomaganie z zewnątrz może oznaczać zapewnienie możliwości uzupełnienia wiedzy i umiejętności poprzez szkolenie, zakup niezbędnego sprzętu i oprogramowania czy konsultacje eksperckie. Ważną rolę w efektywnie działającym zespole odgrywa skuteczny przywódca. Osoba przewodząca członkom zespołu pełni różne funkcje i przyjmuje wiele zadań, które służą realizacji celów postawionych przez zespół. Należy podkreślić, że kierowanie ludźmi wymaga odpowiednich predyspozycji osobowych (Robbins i DeCenzo, 2002).

Psycholog Albert Bandura w przeprowadzonych przez siebie badaniach zaobserwował i opisał zależność pomiędzy przekonaniem członków zespołu o swoich umiejętnościach oraz możliwościach a szansą zespołu na sukces. Im większa wiara w powodzenie przedsięwzięcia, tym większa na to szansa. Wśród różnych grup zawodowych, które zostały objęte badaniem, byli również nauczyciele. W zespołach nauczycielskich, gdzie panowało przekonanie o tym, że połączone umiejętności i wysiłki przekładają się na lepsze osiągnięcia uczniów, ich wyniki edukacyjne były faktycznie wyższe. Bandura określił ten wzorzec mianem zbiorowej skuteczności i zdefiniował go jako przekonanie grupy o jej wspólnej zdolności do organizowania i wykonywania działań wymaganych do uzyskania określonych poziomów osiągnięć (Donohoo, Hattie i Eells, 2018).

Skuteczność pracy zespołowej bywa weryfikowana w różnych okolicznościach. Pandemia COVID-19 i potrzeba wprowadzenia zdalnego nauczania (na ogół po raz pierwszy) to czas, kiedy zespoły nauczycielskie doświadczyły współpracy w szczególnej, kryzysowej sytuacji. W środowiskach, gdzie wspólne działanie było praktykowane i opierało się na zasadach, które obowiązywały na co dzień i były stosowane przez członków zespołu, dostosowanie się do nowych warunków pracy przebiegło szybciej i sprawniej. Jak pokazują badania dotyczące edukacji zdalnej, jakość uczenia na odległość w naszym kraju była bardzo zróżnicowana. Począwszy od sytuacji, gdy ograniczano się do wysyłania uczniom materiałów i zadań do samodzielnego wykonania, po realizację lekcji w formule wideospotkań z zastosowaniem interaktywnych metod pracy. Czas nauczania zdalnego był także szczególną okazją do wzajemnego uczenia się od siebie i wymiany doświadczeń. We współpracujących zespołach nauczycielskich sprawnie wymieniano się rozwiązaniami technicznymi i narzędziami przydatnymi w prowadzeniu lekcji zdalnych. W wielu szkołach, w efekcie współpracy między nauczycielami, realizowano działania wykraczające poza tygodniowy rozkład zajęć lekcyjnych. Odbываły się na przykład

koncerty muzyczne, spektakle teatralne czy ogólnoszkolne imprezy z okazji święta szkoły czy wirtualnego dnia otwartego (Żmijewska-Kwirąg, 2021).

6.4. Koordynowanie, liderowanie, przywództwo

Słownik języka polskiego podaje, że koordynacja oznacza organizowanie działań wykonywanych wspólnie przez wiele osób; harmonijny przebieg lub funkcjonowanie czegoś. Koordynowanie może być łączone z liderowaniem lub przywództwem (*Słownik języka polskiego PWN*). Definicja słownikowa akcentuje w tym działaniu aspekt sprawnego funkcjonowania zespołu, które jest możliwe dzięki skutecznemu koordynowaniu. Wśród różnych teorii i koncepcji przywództwa wymieniane jest przywództwo demokratyczne, które rozszerza krąg sprawstwa i odpowiedzialności za efekty pracy zespołu także na jego uczestników. Coraz częściej można też spotkać model przywództwa partycypacyjnego. Osadza się on na partnerskim traktowaniu każdego pracownika, uznaniu i docenianiu jego potencjału, koncentracji na możliwościach rozwojowych każdego członka organizacji oraz tworzeniu przestrzeni do jego rozwoju w zgodzie z interesami organizacji. Z analizy różnych spojrzeń na skuteczność przywództwa wynika, że niemożliwe jest wskazanie uniwersalnego, zawsze skutecznego stylu kierowania zespołem. Kluczowy jest poziom samoświadomości przywódcy i jego elastyczność. Zazwyczaj w naturalny sposób decyduje się on na styl kierowania, który jest mu najbliższy. Osoba znająca własne zasoby może zmieniać swoje zachowania i dostosowywać je do specyfiki zespołu. Decyzja o wyborze stylu kierowania nim jest uwarunkowana wieloma czynnikami, takimi jak: zasady postępowania ustalone w danej organizacji, relacje interpersonalne, cechy osobowe lidera i innych członków organizacji (Madalińska-Michalak, 2018).

Przywództwo i liderowanie, w klasycznym rozumieniu, kojarzą się z osobą kierującą organizacją, która w strukturze zajmuje wysoką pozycję. Koordynowanie z kolei może dotyczyć zarówno relacji przełożony – pracownik, jak również osób zajmujących równoległe stanowiska, z których jedna przejmuje zadania koordynatora. Specyfika zadań zawodowych nauczyciela czyni z niego koordynatora, organizatora procesu uczenia się. Przejawia się to w sytuacjach, gdy kieruje aktywnością uczniów lub proponuje wybrane przez siebie metody i formy pracy. Dodatkowo pełnienie funkcji wychowawcy klasowego wiąże się z koniecznością przewodzenia zespołowi dzieci czy młodzieży w wielu obszarach związanych z rolą opiekuna klasy, jak choćby planowanie i realizacja wycieczek szkolnych, spotkań integracyjnych dla uczniów i rodziców, wydarzeń ogólnoszkolnych oraz międzyszkolnych.

Pedagogom pozostawia się duży zakres autonomii w planowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej, dlatego podejmowane przez nich działania przybierają różne formy i zakresy. Osoby, które odznaczają się wysokim poziomem predyspozycji w obszarze organizowania i koordynowania, realizują rozbudowane programy, często innowacyjne, autorskie. Z kolei nauczyciele, którzy nie czują się komfortowo w roli organizatora czy koordynatora, opracowują i realizują plany, które zapewniają osiągnięcie podstawowych celów. W raporcie *Liczą się nauczyciele* (Federowicz, Choińska-Mika i Walczak, 2014) wskazano powiązanie pomiędzy różnymi rolami nauczycieli lub ich brakiem i zaangażowaniem w koordynowanie pracy zespołowej: „Nauczyciele pełnią w szkole różne funkcje – mogą być wychowawcami klasy (dwie trzecie nauczycieli), liderami zespołu przedmiotowego (jedna czwarta nauczycieli), opiekunami stażu (6%), dyrektorami lub wicedyrektorami (5%), doradcami zawodowymi. Istnieje także szereg funkcji pełnionych przez nauczycieli w Polsce mało rozpoznawalnych i popularnych, jak nauczyciel asystent uczniów niepełnosprawnych, pełnomocnik ds. wychowawczych, zajmujący się między innymi opracowywaniem i uspoźnianiem planu działania szkoły, a także lider projektów interdyscyplinarnych. Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli pozwala na dostrzeżenie ciekawej zależności – wśród nauczycieli pełniących funkcję wychowawcy zdecydowanie więcej jest liderów zespołów niż wśród respondentów nienależących do tej kategorii nauczycieli. Oznacza to, że nauczyciele aktywni pełnią po kilka funkcji jednocześnie, tym samym ucząc się i doskonaląc w wielu dziedzinach, co podnosi ich szanse zarówno na szkolnym, jak i pozaszkolnym rynku pracy. Jednak 25% nauczycieli uczestniczących w tym badaniu nie pełniło żadnej funkcji. Oznacza to, że nie podejmują oni dodatkowej odpowiedzialności ponad prowadzenie lekcji, nie wykorzystują więc szkoły jako miejsca pracy oferującego możliwości rozwoju zróżnicowanych kompetencji” (Federowicz, Choińska-Mika i Walczak, 2014).

Aktywni, twórczy i zaangażowani nauczyciele stają się w swoich środowiskach liderami. Dyrektorzy chętniej powierzają im kierowanie pracą zespołów, dostrzegając potencjał osobowy pracowniczki lub pracownika. Bywa także, że chęć przewodzenia koleżankom i kolegom wynika z osobistej potrzeby nauczyciela. Może za nią się kryć przekonanie o posiadaniu zasobów niezbędnych do skutecznego kierowania zespołem, chęć podjęcia dodatkowych zadań i urzeczywistnienia własnych pomysłów (Madalińska-Michalak, 2018).

Zarówno wspieranie nauczycieli, którzy chcą rozwijać umiejętności w zakresie przywództwa edukacyjnego, jak i motywowanie do aktywności osób mających predyspozycje do przewodzenia i koordynowania, lecz niewykazujących inicjatywy,

jest bardzo ważne dla całej społeczności szkolnej czy przedszkolnej. Promowanie i docenianie inicjatywności, innowacyjności i otwartości na nowe rozwiązania kreuje klimat środowiska – dzieci i młodzieży, rodziców, nauczycieli, dyrekcji i organów prowadzących – otwartego na rozwój i uczenie się.

6.5. Rola koordynatora w tworzeniu efektywnego zespołu

Napoleon miał powiedzieć o przywódcach:

„Jeśli postawić lwa na czele stada baranów, to sprawi, że barany dostaną «lwiego serca», gdy natomiast baran zostanie szefem stada lwów – lwy «zbaranieją»”.

Przytoczone słowa oddają istotę roli osoby, która przewodzi zespołowi. Wtórne jest to, jakim mianem będziemy tę osobę określali: liderem, przywódcą, kierownikiem czy koordynatorem. Na efektywność zespołu mają wpływ cechy, jakimi odznacza się osoba, która podejmuje się koordynowania działań. W skutecznym koordynowaniu ważne są zaangażowanie i charyzma, które mogą zmotywować członków zespołu do aktywności oraz wyzwolić ich potencjał. Poza cechami osobowościowymi istotne w kierowaniu zespołem są również określone umiejętności. Kenneth Blanchard, współtwórca założeń przywództwa sytuacyjnego, wskazuje cztery umiejętności pożądane u lidera. Są to:

- diagnozowanie, czyli wyczcucie sytuacji i potrzeb członków zespołu,
- elastyczność – stosowanie różnych stylów zarządzania adekwatnie do sytuacji,
- dostosowanie – skuteczny dobór stylu zarządzania do danej sytuacji,
- współpraca – otwarta komunikacja z zespołem pracowniczym.

Zarządzanie ludźmi, według Blancharda, winno opierać się na znajomości różnych stylów i dopasowywaniu ich do danej grupy. Elastyczne podejście jest kluczowe, dlatego model zyskał miano zarządzania sytuacyjnego. Umiejętne zastosowanie przez lidera tego modelu może przynieść zespołowi wiele korzyści, takich jak:

- usprawnienie komunikacji,
- wzrost zaangażowania członków zespołu,
- zadowolenie z bycia członkiem zespołu i chęć dalszego działania,
- rozwój członków zespołu,

- powiązanie celów osobistych z celami zespołu,
- transparentność działań w zespole na podstawie wypracowanych zasad (Bojar, Rakowska, Zarębska i Bojar, 2010).

Badanie przeprowadzone wśród nauczycieli, którzy podjęli się roli koordynatora, przewodniczącego czy lidera, dostarczyło informacji o tym, jakimi cechami i umiejętnościami powinien wyróżniać się lider w edukacji. Respondenci wskazali wiele wyróżników skutecznego lidera. „Są to: poczucie własnej wartości, pewność celu («wiem, czego chcę»), wewnętrzna gotowość i chęć do przewodzenia oraz chęć podejmowania decyzji, umiejętność kierowania innymi i przewodzenie grupie, odpowiedzialność za siebie i innych, gotowość do nauki, własna aktywność (włączanie się do zadań, które samemu się proponuje, podawanie własnych pomysłów), charyzma i facylitacja (inspirowanie i motywowanie innych), bycie przykładem do naśladowania dla innych, umiejętność przekonywania innych do swojego pomysłu, kreatywność, komunikatywność i umiejętność słuchania innych, tolerancyjność, dobra znajomość szkoły i środowiska wychowawczego, promowanie rozwoju wokół siebie oraz reprezentowanie innych (np. jako przewodniczący zespołu)” (Madalińska-Michalak, 2018, s. 177).

Praca nauczyciela nierozłącznie wiąże się z koordynowaniem. W relacji nauczyciel – uczeń pedagog pełni funkcję organizatora, osoby kierującej procesem uczenia się. Realizacja każdej lekcji wymaga kierowania zespołem klasowym, dopasowania do niego metod i form pracy, które będą sprzyjały realizacji celów zajęć, zaplanowania przebiegu lekcji adekwatnie do dynamiki uczestników. Sprawny koordynator i przywódca jest w stanie porwać uczniów i zaciekawić „swoim” przedmiotem. Takich nauczycieli pamiętamy po latach i z przyjemnością wspominamy przeżycia, których za ich sprawą doświadczyliśmy jako uczniowie. Bywa też, że pasja i sprawność przywódcza nauczyciela determinują wybory edukacyjno-zawodowe uczniów. Oprócz zaangażowanych entuzjastów w polskich szkołach i przedszkolach pracują także „rzemieślnicy”, którzy wykonują zadania zawodowe z należytą starannością, często rutynowo, i dopasowując się do tego, co nowe, jedynie w koniecznym zakresie. Innowacje i eksperymenty pedagogiczne, autorskie programy i różnorodne nowatorskie rozwiązania wdrażają zazwyczaj ci pedagodzy, którzy potrzebują nowych wyzwań i świadomie ich poszukują. Studia nad modelem pracy nauczyciela mówią o dwóch koncepcjach: modelu nauczyciela „twórczego” i modelu nauczyciela „technicznego”. Z prowadzonych badań wynika, że w polskich szkołach przewagę stanowią nauczyciele prezentujący techniczny model pracy (Kujawska, 2013).

Poza współpracą zespołową w relacji nauczyciel – uczeń ważne są także te na poziomie nauczyciel – rodzic i nauczyciel – nauczyciel. Szczególna rola w budowaniu relacji z rodzicami przypada nauczycielom, którym dyrektor powierzył opiekę nad poszczególnymi oddziałami. Współpraca z opiekunami wychowanków przebiega dwutorowo – wychowawca może wykorzystał sposoby pracy zarówno indywidualnej, jak i grupowej. Podczas współpracy z grupą nauczyciel wychowawca pełni funkcję koordynatora. Jego cechy osobowe i umiejętności leaderskie mają znaczący wpływ na sposób i zakres współpracy. Sprawny koordynator-wychowawca potrafi zjednoczyć rodziców wokół wspólnego dla wszystkich celu, jakim jest troska o to, aby ich dzieci czuły się jak najlepiej w szkole i aby uczenie się było dla nich ciekawym i satysfakcjonującym doświadczeniem. Zintegrowani rodzice chętniej przychodzą do szkoły, wykazują zaangażowanie i współodpowiedzialność za prowadzony w klasie proces dydaktyczno-wychowawczy. Kierowanie zespołem nauczycielskim z kolei albo może wynikać albo z powierzenia nauczycielowi przez dyrektora funkcji koordynowania zespołem nauczycielskim, być może to członkowie zespołu wybiorą spośród siebie lidera, albo też nauczyciel z własnej inicjatywy wyrazi chęć kierowania grupą. Na to, jaką rolę w koordynowaniu zespołem odegra lider, ma wpływ jego motywacja do podjęcia się tego zadania. Patrick Lencioni (2021) wskazuje dwie przesłanki, które mogą kierować liderami do objęcia tej funkcji:

1. przekonanie, że bycie liderem jest nagrodą,
2. przekonanie, że bycie liderem jest odpowiedzialnością.

Koordynator, który czuje „radosną odpowiedzialność” wynikającą z faktu, że integruje i organizuje ludzi wokół wspólnego celu oraz razem z nimi dąży do jego realizacji, osiągnie więcej niż ten, kto skupia się głównie na fakcie, że jest liderem (Lencioni, 2021).

Koordynator efektywnego zespołu nie musi być ekspertem w obszarze, w którym pracują jego członkowie. Etymologia słowa koordynacja kierunkuje działania osoby koordynującej zespołem i oznacza uporządkowanie, uzgodnienie wzajemnego stosunku czynników i ich działania dla osiągnięcia pożądanego celu (Kierek, 1967). Zespół ku sukcesowi prowadzi przewodnik dysponujący umiejętnościami, spośród których istotne są te umożliwiające: integrację zespołu, ustalenie zasad współpracy, efektywną komunikację, podział ról, zarządzanie działaniami w czasie, radzenie sobie w trudnych sytuacjach i motywowanie członków zespołu do twórczego działania. Niezwykle ważną umiejętnością jest również delegowanie zadań. Uwolnienie potencjału grupy pozwala

na zaangażowanie osób, które mają wiedzę ekspercką na temat działań zespołu i które mogą wnieść swój wkład we wspólny projekt.

Nie wszyscy koordynatorzy dysponują wystarczającymi umiejętnościami, które są ważne dla efektywnego kierowania zespołem. Osoby o wysokiej motywacji do pełnienia tej funkcji mogą poszerzać swoje kompetencje w ramach doskonalenia nauczycieli. Choć polscy pedagodzy najczęściej korzystają z ofert szkoleń merytorycznych i metodycznych związanych z nauczaniem przedmiotem oraz z ocenianiem uczniów, to również interesują się problematyką, którą mogą z powodzeniem wykorzystać zarówno w pracy wychowawczej, jak i np. w koordynowaniu zespołami nauczycielskimi typu kierowanie klasą, nowe technologie czy nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych (Fedorowicz, Choińska-Mika i Walczak, 2014).

6.6. Opinie praktyków

W rozważaniach na temat współpracy nauczycieli i koordynowania ich działań ważny jest głos ekspertek i ekspertów. Na potrzeby tej publikacji poproszono o ocenę umiejętności nauczycielskich osoby o bogatym doświadczeniu pedagogicznym, znające rzeczywistość szkolną z perspektywy praktyków, współpracujące również z nauczycielami w ramach projektów i doskonalenia zawodowego, co poszerza ich perspektywę i ogląd sytuacji.

W opinii praktyków problematyka efektywnego wspólnego działania nauczycieli jest istotna. Niemniej rzeczywistość często pozostaje w dużym rozdźwięku w stosunku do założeń zawartych w podstawach prawnych i dobrych intencji. Równocześnie eksperci wskazują obszary, które warto docenić i urzeczywistnić w polskiej szkole, co mogłoby przyczynić się do pozytywnej zmiany w zakresie efektywnej współpracy i poprawy jakości pracy szkoły. Uważają, że liderem w szkole jest przede wszystkim dyrektor.

6.6.1. Jak jest?

Rzeczywistość nakreślona przez praktyków brzmi pesymistycznie, ich zdaniem współpraca inicjowana z potrzeby sprostania wymogom formalnym bywa fikcyjna. Oczywiście istnieją od tego też wyjątki. Efektywne współdziałanie istnieje i odbywa się tam, gdzie jest ono podejmowane z autentycznej potrzeby środowiska przy zaangażowaniu charyzmatycznych liderów.

„W każdej szkole działają zespoły przedmiotowe i wychowawcze. Niestety często są one formalne. Jak powiedziała mi jedna z nauczycielek: «Są. Umawiamy się na spotkania, bo trzeba. Przychodzą dwie osoby, pogadamy i potem piszemy raport wymagany

przez dyrektora». Nie ma w Polsce kultury współpracy nauczycieli. Szkoły biorące udział w sensownym programie są zachęcane do współpracy. Jednak jeśli nie ma liderów, którzy swoją energią to pociągną, to również i to zanika z biegiem czasu. Najlepiej sprawdzają się zespoły pracujące nad konkretnym zadaniem, i to mało liczne, aby praca się nie rozmyła. Jeśli nauczyciele sami zdecydują, że jest zadanie do wykonania, które im też pomoże, to zaangażują się, szczególnie pod wodzą lidera. Dokumentacja działalności zespołu działa kosząco. Raporty są pisane, bo muszą być, i nie odzwierciedlają sytuacji. Jeśli badalibyśmy tylko dokumentację, to każda szkoła byłaby wysoko we współpracy. Raportu nie da się zweryfikować, bo szkoły są mistrzami w «ściemnianiu».

Danuta Sterna

Praktycy podkreślają naturalny potencjał do współpracy, który uwalnia się u nauczycieli w sytuacjach autentycznej potrzeby.

„Nauczyciele jako grupa zawodowa prezentują dosyć wysoki poziom umiejętności pracy w grupie. Kompetencją nauczycieli jest to, że sprawnie działają z grupą nieznanymi im osób. To raczej typowe w zawodzie nauczyciela, a w innych zawodach chyba właśnie nie. Taki zerowy opór przy pracy z osobami, których się nie zna. Dlatego nauczyciele są skazani na zmienność. Ciągłe przychodzi im pracować z jakąś inną grupą uczniów. Edukacja pandemiczna szczególnie pokazała, że nauczyciele są w stanie ze sobą pracować, nie widząc się, nie znając się i udzielając sobie wsparcia”.

Iga Kazimierczak

Eksperti potwierdzają to, o czym tak dużo mówi się i pisze. Z wypowiedzi wyłania się obraz osamotnionego innowatora, który bywa skutecznie hamowany przez koleżanki i kolegów. Widoczni są także nauczyciele, którzy działają za zamkniętymi drzwiami klasy jak na bezludnej wyspie. I konsekwencją tego są uczniowie obarczeni brakiem nauczycielskiej współpracy.

„Nauczyciel wprowadzający coś nowego w pojedynkę jest raczej skazany na niepowodzenie. Koledzy mówią: «Po co się wychylasz? My też będziemy musieli robić to samo, co ty teraz zaczynasz». I tylko czekają, aż temu nauczycielowi powinie się noga. Czyli w rezultacie nie ma żadnego wsparcia. Wprowadzanie nowych rozwiązań powinno być decyzją jakiegoś zespołu. Na przykład matematycy decydują: «Zobaczmy, co to jest podawanie celów. Róbmy to przez miesiąc i porozmawiamy o efektach». A tego w ogóle nie ma. Nie ma współpracy. Jest konkurencja”.

Danuta Sterna

„Kiedy rozmawia się z dziećmi z 4–5 klasy, to one bardzo wyraźnie artykułują, że są wpychane w schemat, w którym wszyscy muszą równo i tak samo: «Kiedyś lubiłam szkołę, a teraz już nie lubię» – mówią. Dlaczego? «Bo nie mogę robić rzeczy, które lubię, ponieważ pani chce od nas całkiem czego innego. Wszyscy zadają nam pracę domową. Mamy jej tyle, że nie możemy sobie z tym poradzić. Nauczyciele jakby nie wiedzieli, że mamy różne przedmioty. Czasami tej pracy domowej jest tyle, że musimy siedzieć do nocy, a czasami nie ma nic». To pokazuje, że nauczyciele ze sobą nie współpracują. Gdyby nauczyciele jednej klasy spotykali się z sobą i ustalali priorytety, to tak by nie było. Ale to się nie dzieje. Dlaczego? Nie ma takiej woli i chęci. Myślę, że to są też uniki. Nie tworzymy przyjaznej szkoły. A wiadomo przecież, że człowiek w przyjaznej szkole lepiej się uczy. Szczególnie dzieci”.

Elżbieta Piotrowska-Gromniak

„Na Zachodzie kształci się nauczyciela od wszystkiego, a u nas „przedmiotowca”. I dlatego nie ma współpracy. Swoją karierę nauczycielską przeżyłam w kontrze do fizyków na przykład. Fizyk mi mówił: «Słuchaj, ty musisz zrobić przeliczanie wzorów», ale ja jeszcze tego nie miałam w programie. Nie ma żadnego porozumienia międzyprzedmiotowego. Ale nie ma też przedmiotowego”.

Danuta Sterna

6.6.2. Jak mogłoby być? Co można zrobić?

Co najmniej podczas dwóch rozmów podkreślano, jak ważna jest rola skutecznego lidera w efektywnym działaniu zespołu nauczycielskiego. To dyrektor szkoły w opinii praktyków jest wiodącym liderem, który modeluje zachowania i wzorce przywództwa w społeczności szkoły. Skuteczny lider nastawia także ster działania na właściwe jego zdaniem azymuty.

„Myślę, że duży wpływ ma dyrektor. Ukułam taką nazwę: „niezłomna wola dyrektora”. Jeżeli dyrektor ma tę niezłomną wolę i nie boi się, to bardzo dużo od niego zależy. Na przykład mamy takich dyrektorów, którzy zapraszają nauczycieli do siebie na lekcje. I mówią: «ty obserwuj moją lekcję i powiedz, co ja mogłabym jeszcze zrobić». Przykład idzie z góry. Jeżeli jest taka pomoc typu obserwacja koleżeńska, ale taka, po której nie pisze się sprawozdania i nie ocenia, to też daje dużo”.

Danuta Sterna

„Jeżeli dyrektor jest otwarty, jeżeli szuka drogi, szuka pomysłów, to na pewno znajdzie. Szkoła stoi dyrektorem. Szkoła powinna mieć dużą autonomię. Wtedy dyrektor, który ma potrzebę rozwoju, mógłby pozyskać wszystkich, których potrzebuje do współpracy. [...] Potrzebny jest nowy pomysł na edukację. Muszą być ci, którzy będą to kreować. Muszą być ludzie bardzo wszechstronni, znający sporo case'ów z różnych stron świata. Na świecie to widać. Tam, gdzie

edukacja została postawiona na wysokim poziomie, to zrobili właśnie tacy liderzy. Tacy ludzie są bardzo, bardzo potrzebni”.

Elżbieta Piotrowska-Gromniak

Ekspertki i eksperci upatrują dużej szansy w rozwoju zespołów nauczycielskich w udroźnieniu komunikacji i wytworzeniu klimatu uczącej się organizacji. Mogłoby to umożliwić otwarcie drzwi klas, za którymi aktualnie pracuje statystyczny polski nauczyciel, aby spotkać się z innymi czy zaprosić życzliwych obserwatorów i uczyć się w działaniu. Równie istotna byłaby choćby częściowa rezygnacja z poszukiwania ekspertów na zewnątrz na rzecz docenienia potencjału rady pedagogicznej.

„Zgrana rada pedagogiczna daje nadzieję na współpracującą szkołę. Ze wszystkimi. Bo jeżeli oni ze sobą współpracują, to jest nadzieja, że będą współpracowali z rodzicami, z uczniami”.

Elżbieta Piotrowska-Gromniak

„W pracy nauczycieli mogłoby być pomocne większe nastawienie na rozwój wspólnot uczących się. Gdyby proces uczenia się nauczycieli mniej opierał się na zewnętrznych kursach, a bardziej na wzajemnym uczeniu się, na przykład zapraszaniu się na lekcje, na obserwacje, dawaniu sobie informacji koleżeńskiej, proszeniu kogoś ze swojego grona o wsparcie i bycie lustrem. [...] Możliwe jest to [budowanie zespołu wspólnoty uczącej się] tylko wtedy, kiedy ludzie mają zapewnione podstawowe warunki, na przykład poczucia bezpieczeństwa. Zawodowe poczucie bezpieczeństwa nauczycieli jest zagrożone z różnych powodów. [...] Cudowną sprawą byłoby wprowadzenie do codziennej praktyki nauczycielskiej czasowych koleżeńskich superwizji opartych na grupowej metodzie Balinta, kiedy się spotykamy i mówimy o różnych wyzwaniach w codziennej pracy nauczycielskiej, nie na poziomie dzielenia się czarnymi emocjami, raczej wyzwań warsztatowych na przykład, i słuchamy siebie nawzajem. Słuchamy propozycji rozwiązań. Dzięki temu też uczymy się. Takich rzeczy nie ma. W wielu szkołach nie ma praktyki wsparcia koleżeńskiego, obserwacji koleżeńskich. Każdy jest sobie w klasie”.

Kinga Białek

„Zawsze marzyłam o tym, żeby stworzyć klub matematyków, w którym każdy powiedziałby na przykład, jak uczy funkcji kwadratowej. Bo jeden zaczyna od wzoru, drugi od wykresu, a trzeci od pierwiastków. Różne rzeczy się dzieją”.

Danuta Sterna

„Nauczyciel, kiedy jest już kompetentny, może szkolić innych pracowników, ale dobrze byłoby, żeby choćby w podstawowym zakresie miał kompetencje w zakresie samoregulacji, bo to są umiejętności, które ułatwiają pracę”.

Iga Kazimierczak

„Zasobem nauczycieli, którzy przygotowują się do zmian, jest to, że tworzą mniej lub bardziej formalne grupy wsparcia. Spotykają się. Wymieniają się kontaktami i pomysłami”.

Jacek Staniszewski

6.7. Inicjatywy promujące nauczycielską współpracę i potrzebę koordynacji działań w środowisku oświatowym

Działania oparte na współpracy zespołowej oraz wymagające koordynowania można mnożyć. Są wśród nich rozwiązania usprawniające funkcjonowanie szkół, duże projekty o zasięgu międzynarodowym czy ogólnokrajowym, ale także inicjatywy między- czy wewnątrzszkolne.

Przytoczone poniżej przykłady ilustrują tę różnorodność i równocześnie mogą stanowić inspirację dla osób zainteresowanych działaniem we współpracy.

a) Ośrodek Rozwoju Edukacji w latach 2010–2015 realizował projekt pt. „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganium szkół”. W ramach projektu przygotowano szkolnych organizatorów rozwoju edukacji (SORE) do udzielania wsparcia szkołom i przedszkolom. Zadaniem SORE było między innymi wspieranie placówek oświatowych w diagnozie potrzeb szkoleniowo-rozwojowych, opracowanie rocznego planu rozwoju, organizowanie zaplanowanych form wspomaganiania. Projekt promował również szkoły w sieci. Powstawaniu sieci współpracy i samokształcenia towarzyszył zamysł stworzenia nauczycielom przestrzeni do wymiany doświadczeń oraz wspólnego rozwiązywania problemów. Funkcjonowały dwa rodzaje sieci: przedmiotowe i problemowe. Pracami sieci kierował koordynator. Współpraca odbywała się również na platformie Doskonalenie w sieci (<http://doskonaleniewsieci.pl/>). Pilotaż modelu wsparcia szkół i przedszkoli miał zasięg ogólnopolski (ponad 6 tysięcy szkół i przedszkoli z 161 powiatów). Funkcję szkolnych organizatorów rozwoju edukacji i koordynatorów sieci pełnili w szczególności nauczyciele, pedagodzy szkolni, pracownicy bibliotek pedagogicznych, poradni psychologiczno-pedagogicznych czy placówek doskonalenia nauczycieli.

Zaproponowany w projekcie model nie przyjął się w całym zaproponowanym kształcie. Z całą pewnością można jednak stwierdzić, że ugruntował w środowisku sieciowanie. Sieci współpracy i samokształcenia stały się nową formą doskonalenia nauczycieli. Aktualnie funkcjonują głównie z placówkach doskonalenia nauczycieli, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i bibliotekach. Działania szkolnych organizatorów rozwoju edukacji z pewnością przyczyniły się w wielu środowiskach do modyfikacji działań liderów wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli.

Więcej informacji: <https://www.ore.edu.pl/category/projekty-po-kl/wspieranie-szkol-i-nauczycieli/>

- b) „Włącz szkołę”** – program dla nauczycieli i szkół zainteresowanych tematyką i współpracą z organizacjami społecznymi CEO

„Włącz szkołę” to przykładowa propozycja Centrum Edukacji Obywatelskiej (<https://ceo.org.pl/>) kierowana do uczniów i nauczycieli. Celem programu jest edukacja o organizacjach społecznych w szkołach, a także wzmocnienie współpracy między szkołami a lokalnymi organizacjami pozarządowymi. Nauczyciele, którzy włączą się wraz z młodzieżą do programu, otrzymują materiały do jego realizacji oraz wsparcie w nawiązywaniu i prowadzeniu współpracy z lokalnymi organizacjami NGO. Zaangażowanie się w tego typu programy przynosi wiele efektów, takich jak np. wzrost aktywności młodych ludzi, współpracę ponadszkolną, wsparcie uczniów w zakresie rozwoju umiejętności społecznych, praca z uczniami z wykorzystaniem ciekawych metod i form. Zgłoszenie do programu jest dla nauczyciela równoznaczne z deklaracją zaangażowania i wysiłku znacząco wykraczających poza realizację typowej jednostki lekcyjnej.

Więcej informacji: <https://angazuj.ceo.org.pl/programy-edukacyjne/zrealizowane-programy/wlacz-szkole/>

- c) Koordynator pomocy psychologiczno-pedagogicznej.** Szkoły i przedszkola organizują wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dzieciom i młodzieży i udzielają go w różnych formach. Katalog przyczyn, z powodu których udzielana jest pomoc, jest szeroki. Z danych Ministerstwa Edukacji i Nauki wynika, że co trzeci uczeń korzysta ze wsparcia. Podstawa prawna stanowi, że pomoc psychologiczno-pedagogiczną organizuje dyrektor przedszkola, szkoły lub placówki. Przepisy nie wskazują konieczności powoływania szkolnych / przedszkolnych koordynatorów zespołów ds. udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dlatego to na poziomie każdej

placówki zapadają decyzje, w jaki sposób zorganizować planowanie i koordynowanie pomocy oraz współpracy nauczycieli i specjalistów. Dostyc powszechną praktyką jest, że wychowawcy klas koordynują pracę zespołów nauczycieli i specjalistów pracujących z danym uczniem. Bywa, szczególnie w mniejszych placówkach, że koordynację działań powierza się nauczycielowi, który organizuje je i monitoruje na poziomie całego przedszkola czy szkoły.

d) „Szkolni liderzy edukacji zdalnej”. Wdrożeniu zdalnego nauczania z powodu lockdownu pandemii COVID-19, a w szczególności jego początkowemu etapowi, często towarzyszyły chaos komunikacyjny i liczne, przeróżne trudności techniczne, kompetencyjne i emocjonalne. O złożoności problemów związanych ze zdalnym nauczaniem mogą świadczyć rekomendacje dotyczące poprawy jakości nauczania na odległość zebrane podczas badań dostarczających informacji na temat edukacji online.

W sytuacji nagłej konieczności zawieszenia stacjonarnej działalności szkół i wdrożenia nauczania zdalnego nauczyciele zauważyli, że niezbędny byłby lider koordynujący działanie rady pedagogicznej będącej w rozproszeniu. Rola ta nie jest tożsama z funkcją dyrektora szkoły. Czasami byli to nauczyciele informatyki, zastępcy dyrektora albo inne osoby, które miały umiejętności niezbędne do efektywnego zorganizowania pracy na odległość. W odpowiedzi na potrzeby w zakresie uzupełnienia czy poszerzenia kompetencji osób, które były zainteresowane koordynowaniem działań koleżanek i kolegów, pojawiły się możliwości uzyskania wsparcia. Przykładem może być choćby ogólnopolski projekt „Szkolni liderzy edukacji zdalnej” finansowany w ramach programu „Fundusz pomocowy dla organizacji pozarządowych oraz inicjatyw obywatelskich 2020”, utworzonego przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności, realizowanego przez Fundację Edukacja dla Demokracji. Projekt jest skierowany do nauczycieli i nauczycielek ze szkół podstawowych znajdujących się w miejscowościach do 50 tys. mieszkańców. Jego celem jest przygotowanie w szkołach podstawowych zespołów liderek, które będą wspierały kadrę pedagogiczną we wdrażaniu narzędzi TIK w edukacji zdalnej i hybrydowej. Szkolenie prowadzą specjaliści-trenerzy. Obejmuje ono dziesięć modułów (siedem obowiązkowych i trzy uzupełniające). Uczestnicy szkoleń poszerzają wiedzę, ćwiczą nowe umiejętności i wzmacniają kompetencje liderek.

Więcej informacji: <https://cyfrowydialog.pl/news/dolacz-do-projektu-szkolni-liderzy-edukacji-zdalnej-i-zostan-ekspertem-w-swojej-szkole/>

e) eTwinning – program ten oznacza europejską społeczność szkolną. Promuje pracę projektową. Może być realizowany w wymiarze krajowym lub międzynarodowym. Współpraca odbywa się za pomocą mediów elektronicznych. Jego celem jest współpraca, wymiana informacji, możliwość uczenia się od siebie nawzajem oraz praktycznego wykorzystania języka obcego. Program jest skierowany do placówek oświatowych wszystkich etapów edukacji. Umożliwia on współpracę z partnerami z krajów Unii Europejskiej (eTwinning) oraz krajami spoza Unii (eTwinning Plus), tj. Armenia, Azerbejdżan, Gruzja, Mołdawia, Tunezja, Ukraina, Jordania i Liban. Projekt może być realizowany przez całą społeczność szkolną czy przedszkolną, tzn. dzieci / uczniów, nauczycieli, rodziców, pracowników obsługi i administracji. Nauczyciele zainteresowani współpracą w ramach eTwinning rejestrują się do programu. Sposób realizacji projektów jest elastyczny. Partnerzy nawiązują kontakt w celu podjęcia współpracy, ustalają tematykę projektu, czas jego trwania oraz zasięg (liczbę partnerów).

Najważniejsze cechy projektów eTwinning:

- wykorzystanie sprzętu komputerowego, internetu i oprogramowania,
- komunikowanie się w języku obcym zrozumiałym dla partnerów (przy projektach międzynarodowych),
- skorelowanie tematyki projektu z podstawą programową,
- elastyczność w zakresie tematyki projektu, czasu trwania, doboru narzędzi, modyfikacji w trakcie realizacji.

Więcej informacji: <https://2012-2022.etwinning.pl/czym-jest-etwinning/>

Przykładowy projekt eTwinning: <https://2012-2022.etwinning.pl/scenariusz-projektu-wymyslone-wiadomosci/>

f) Leadership Academy for Poland. Leadership Academy for Poland (LAP) to propozycja dla osób, które zebrały już doświadczenie w kierowaniu oraz zarządzaniu i poszukują możliwości rozwoju, wsparcia i inspiracji. LAP jest realizowany pod kierunkiem Center for Leadership. To jeden z najlepiej ocenianych programów rozwoju przywództwa w Europie. Jest prowadzony we współpracy z renomowanymi światowymi instytucjami – w tym z Uniwersytetem Harvardu i London Business School Leadership Academy for Poland i jest jedynym programem opartym na unikalnej metodzie Leadership 4D-Experience™. Co roku do programu jest przyjmowanych 40 osób z takich środowisk,

jak: biznes, administracja publiczna i sport, non-profit, startup, kultura, edukacja, nauka. Dzięki wsparciu partnerów udział w nim jest bezpłatny.

Uczestnicy rozwijają umiejętności przywódcze w obszarze ludzkim (przewodzenie w organizacji, rozumienie motywacji pracowników, budowanie długofalowych możliwości zespołów), systemowym (zarządzanie kompleksowością otoczenia) i samodoskonalącym (źródła motywacji i stosunku do siebie, ludzi i świata).

Absolwenci programu otrzymują dożywotni status Alumna i wsparcie w ramach Alumni Network. Program cieszy się ogromnym zainteresowaniem. Zwykle o jedno miejsce ubiega się kilkanaście osób.

Więcej informacji: <https://center-for-leadership.org/>

Podsumowanie

Działanie zespołowe i nierozłączna z nim potrzeba jego koordynowania są ważnymi elementami pracy nauczyciela. Zarówno odnoszą się do procesu dydaktyczno-wychowawczego prowadzonego z dziećmi i młodzieżą, jak i służą realizacji zadań w gronie pedagogicznym. Wymagania i oczekiwania w zakresie współpracy zespołowej nauczycieli, sformułowane w podstawie prawnej, nie zawsze znajdują odzwierciedlenie w rzeczywistości, co podkreślali w rozmowach praktycy edukacyjni. Ciekawych projektów i efektów wspólnego działania dostarczają inicjatywy podejmowane przez osoby, które przystępują do niej dobrowolnie, często z własnej potrzeby i w przekonaniu, że wspólna aktywność jest efektywniejsza i bardziej kreatywna od działania w pojedynkę.

System kształcenia przyszłych nauczycieli w naszym kraju opiera się głównie na wyposażeniu studentów w wiedzę i umiejętności w zakresie dydaktyki i metodyki nauczania danego przedmiotu. Wciąż stosunkowo mało miejsca w programach kształcenia zajmują zagadnienia z obszaru wychowania, w tym umiejętności społecznych niezbędnych do pełnienia funkcji np. wychowawcy klasowego, opiekuna samorządu uczniowskiego czy lidera nauczycielskiego zespołu zadaniowego. W konsekwencji satysfakcję z pełnienia przykładowo wymienionych i innych podobnych ról czerpią osoby, które dysponują naturalnymi predyspozycjami osobowościowymi. Są też wśród nauczycieli tacy, którzy angażują się w samorozwój w obszarze umiejętności społecznych, przywództwa czy szeroko rozumianej psychologii. Warto przy tym podkreślić, że pedagodzy świadomie doskonalący swój warsztat pracy, stosujący w procesie dydaktyczno-wychowawczym z dziećmi i młodzieżą oraz we współpracy z koleżankami i kolegami nowe rozwiązania zdobywają doświadczenie wykraczające poza zadania zawodowe nauczyciela. I tak oto w naturalny sposób polonistka, biolog czy „pani od muzyki” staje się równocześnie mediatorką, tutorem, coachem, moderatorką, mentorem, koordynatorem projektu o zasięgu międzynarodowym, reżyserką czy organizatorem wydarzeń społecznych w środowisku. Zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych niezbędnych do podejmowania tych zadań często wystarczy do ubiegania się o nowe kwalifikacje, które mogłyby poszerzyć portfolio nauczyciela w obszarze nieidentyfikowanym jednoznacznie z profesją nauczycielską.

Bibliografia

- Bojar, E., Rakowska, A., Zarębska, A. i Bojar, M. (2010). *Przywództwo w zarządzaniu rozwojem lokalnym*. Białystok: BFKK.
- Donohoo, J., Hattie, J. i Eells, R., (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*. Pobrano 21 czerwca 2022 z: https://educacion.udd.cl/files/2021/01/The-Power-of-Collective-Efficacy_Hattie.pdf
- Fedorowicz, M., Choińska-Mika, J. i Walczak D. (red.) (2014). *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: IBE.
- Hernik, K. (red.) (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- <https://blog.ceo.org.pl/wspolpraca-i-uczenie-sie-nauczycieli-w-czasie-edukacji-zdalnej/>
- <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII>
- <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/19850/1/008%20MACIEJ%20KIEREK%20RPEiS%2029%283%29%2c%201967.pdf>
- <https://sjp.pwn.pl/slowniki/koordynowanie.html>
- Kowalewski K. (2018). Formowanie zespołu a jego innowacyjność, *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*.
- Kujawska, M. (2013). Model współczesnego nauczyciela. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny*, 2.
- Lencioni, P. (2021). *Motywacje lidera. Dlaczego tak wielu szefów rezygnuje z wykonywania swoich najważniejszych obowiązków?* MT Biznes.
- Madalińska-Michalak, J. (red.), *Przywództwo nauczycieli*, FRSE.
- ORE (2012). *Nowe formy wspomaganie szkół (zeszyt 2)*.
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A. (2002). *Podstawy zarządzania*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001 nr 61 poz. 624, z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz.U. z 2017 r., poz. 649.

Słownik języka polskiego PWN. Pobrano 5 maja 2022 z: <https://sjp.pwn.pl/slowniki/koordynowanie.html>

Stabryła, A. (2010). *Koncepcje zarządzania współczesnym zespołem*. Kraków: MFiles.

Trocki, M. (2014). *Organizacja projektowa* (s. 83). Warszawa: PWE.

Ustawa z 26 stycznia 1982. Karta Nauczyciela, Dz.U. 1982 nr 3, poz. 19 z późn. zm.

Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59.

Żmijewska-Kwiręg, S. (2021). *Współpraca i uczenie się nauczycieli w czasie edukacji zdalnej*. Pobrano 21 czerwca 2022 z: Blog CEO.

Dominika Walczak, Małgorzata Osowska

Zakończenie

Dwudziesty pierwszy wiek niewątpliwie jest czasem zmian, które dotyczą różnych aspektów naszego życia. Mogą one być zarówno wyzwaniem, jak i szansą, lecz by stawić im czoła, potrzebne jest ich zrozumienie oraz nabycie umiejętności radzenia sobie w niepewnej i skomplikowanej rzeczywistości. Taką umiejętnością jest uczenie się. Nie powinno więc dziwić, że szkoła – jako miejsce nauczania, uczenia się i wychowania – staje się jedną z centralnych instytucji, nauczyciele zaś, z racji kluczowej roli w tych procesach, są na pierwszej linii frontu.

Rozwój nowych technologii, gospodarka oparta na wiedzy, a także szereg zachodzących procesów społecznych, w tym m.in. umacnianie się kultury indywidualizmu, konsumpcjonizmu i komunikacji za pośrednictwem mediów społecznościowych, nie pozostają bez wpływu na nauczanie i motywowanie uczniów do nauki. Nauczyciele przygotowują do dorosłego życia pokolenie, które musi stawić czoła wyzwaniom rynku pracy, zagrożeniom ekologicznym, skutkom pandemii COVID-19 czy konfliktom politycznym. Mnogość i skomplikowanie zadań zawodowych nauczyciela w praktyce oznacza pełnienie przez nich wielu funkcji: stają się mentorami, coachami, tutorami, facylitatorami, koordynatorami. Coraz lepsze rozumienie uwarunkowań nauczania i uczenia się jest szansą na doskonalenie warsztatu metodycznego i dydaktycznego nauczycieli, poszukiwanie formuł na skuteczniejsze wyjaśnianie zawłości otaczającego świata oraz zmianę układu interakcyjnego między uczniem a nauczycielem, gdzie coraz większą odpowiedzialność, sprawczość i inicjatywę za uczenie przejmuje ten pierwszy.

Dziś – w popandemicznej rzeczywistości i w czasie wojny w Ukrainie – jak nigdy dotychczas na plan pierwszy wysuwa się potrzeba uczynienia szkoły miejscem bezpiecznym i przyjaznym, gdzie uczniowie powinni mieć optymalne warunki do uczenia się, nabywania i rozwijania umiejętności kluczowych w ich obecnym i przyszłym życiu indywidualnym i społecznym. Nauczyciele i nauczycielki mają do czynienia z osobami doświadczającymi rozmaitych sytuacji stresowych i kryzysowych, które potrzebują zrozumienia i uważności. Skomplikowany, zróżnicowany i nieprzewidywalny świat oraz niepewność jutra sprawiają, że coraz bardziej potrzebne jest przemyślane, planowe i w miarę możliwości zindywidualizowane podejście do uczniów i uczennic oraz zwrócenie uwagi na naturalne różnice pomiędzy nimi, ich przyczyny, wiążące się z nimi wyzwania, a także na szanse i możliwości.

Wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji czynią ją bardziej przystającą do realiów XXI w., jednocześnie urozmaicając i wzbogacając stosowany przez nauczycieli repertuar metod, technik, narzędzi czy kreowanych sytuacji edukacyjnych. Stąd szczególnego znaczenia nabiera ciągle rozwijanie umiejętności cyfrowych, bo te – wbrew powszechnej opinii – są niezwykle zróżnicowane w poziomie biegłości i zakresie wykorzystania nie tylko u uczniów, ale również u samych nauczycieli. Jednym z celów edukacji jest wyrównywanie szans. Nie da się tego skutecznie zrobić bez dostrzeżenia zróżnicowania uczniów i uczennic i ich odmiennych zasobów, a co za tym idzie także deficytów. Oczywiście jest, że poświęcenie wystarczającej uwagi pojedynczemu uczniowi w obecnych warunkach szkolnych nie jest możliwe, jednak uważność na różnice oraz najmniejsze zabiegi pozwalające dopasować sytuacje edukacyjne zarówno do potrzeb indywidualnych, jak i całej klasy są pierwszym krokiem w stronę urzeczywistnienia tej idei.

Skomplikowanie procesu nauczania i uczenia się, tworzenie nowych sytuacji edukacyjnych, wdrażanie nowych idei i trendów w edukacji wymaga coraz ściślejszej współpracy pomiędzy nauczycielami, nauczycieli z dyrektorem, rodzicami uczniów i samymi uczniami. W obliczu zachodzących zmian dziś już nie wystarczy sprowadzenie współpracy w gronie pedagogicznym do dyskusji na temat przebiegu nauki konkretnych uczniów czy uczestnictwa w jednym z wielu zespołów nauczycielskich. Kluczem jest szeroko rozumiana współpraca, polegająca zarówno na wymianie materiałów dydaktycznych, wspólnym opracowaniu programów nauczania, indywidualnych dyskusjach o wyzwaniach dydaktycznych, wychowawczych czy opiekuńczych, jak i wzajemne uczenie się od siebie, coaching, tutoring, mentoring, koleżeńskie obserwacje lekcji czy superwizje. Niezbędny jest także aktywny udział w zespole nauczycielskim, który musi być dobrze zarządzany i koordynowany, działać według podzielanych przez wszystkich zasad, dążyć do jednego i znanego wszystkim celu – a to wymaga szeregu nowych umiejętności zarówno od członków zespołu, jak i, a może przede wszystkim, ich liderów i liderek.

Zachodzące zmiany społeczne wpływają na pracę nauczycieli, w konsekwencji wymuszając stały rozwój zawodowy, nabywanie nowych i rozwijanie już posiadanych umiejętności. Ten stan to z jednej strony konieczność, ale – co warto szczególnie podkreślić – to przede wszystkim szansa nauczycieli m.in. na wzmocnienie i dowartościowanie pełnionej przez nich funkcji społecznej, zajmowanej pozycji zawodowej, wpływ na edukację, wychowanie, a także dorosłe życie ucznia.

W niniejszej publikacji skoncentrowaliśmy się jedynie na wybranych obszarach umiejętności nauczycieli i nauczycielek, aczkolwiek kluczowych z punktu widzenia scharakteryzowanych przemian.

Opisane w opracowaniu umiejętności nauczycieli zarówno wspierają codzienną pracę nauczycieli, poczucie ich sprawstwa i satysfakcji z wykonywanego zawodu, jak i wzmacniają wizerunek społeczny nauczycieli jako grupy wysoko wykwalifikowanych i wyspecjalizowanych profesjonalistów. I choć umiejętnościom tym poświęcono sporo miejsca w literaturze przedmiotu, mają wielu zwolenników i trudno zaprzeczyć ich zasadności w procesie nauczania i uczenia się, to niestety w praktyce szkolnej są rzadko akcentowane, a niekiedy zupełnie gubią się w codzienności, są niezauważane, niedowartościowane, marginalizowane i pomijane. Specyfika tych umiejętności polega także na ich złożoności, wielowymiarowości, co wyklucza możliwość nabycia ich na etapie kształcenia nauczycieli do zawodu. Ich rozwój bowiem jest uwarunkowany wieloletnim doświadczeniem w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej nauczycieli.

Efekty uczenia się osiągnięte przez nauczycieli powinny być nazwane, opisane, zoperacjonalizowane, a ich uzyskanie możliwe do potwierdzenia. Wierzimy, że rozwój kwalifikacji rynkowych dla nauczycieli, które są potwierdzeniem posiadanych przez nich umiejętności, pozytywnie wpłynie nie tylko na rozwój zawodowy, lecz także na prestiż nauczycieli i ich poczucie bycia szanowanymi przez uczniów, rodziców uczniów, społeczeństwo.

Noty o autorach

Ewa Frołow – pedagog z doświadczeniem nauczycielskim w kierowaniu szkołami różnych etapów edukacji, trenerka i coach w Instytucie Badań Edukacyjnych, metodyk w obszarze wychowania i opieki, mediatorka sądowa, moderatorka metody *design thinking*, asesorka walidacyjna, diagnosta poradni psychologiczno-pedagogicznej. Brała udział w interdyscyplinarnych badaniach naukowych nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji w Polsce prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych. Autorka propozycji i realizatorka działań służących upowszechnianiu idei uczenia się przez całe życie i Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

Dr Helena Anna Jędrzejczak – socjolożka, badaczka, historyczka idei. Absolwentka studiów magisterskich i doktoranckich w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych na Uniwersytecie Warszawskim. Była stypendystka Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu w ramach Stypendium im. ks. Józefa Tischnera. Posiada duże doświadczenie w prowadzeniu badań, ewaluacji i analiz; zdobywała je m.in. podczas pracy w Centrum Nauki Kopernik, Głównej Kwaterze ZHP i realizacji wielu badań związanych z ewaluacją projektów edukacyjnych i kulturalnych.

Dr inż. Katarzyna Lidia Kuklińska – doktor nauk humanistycznych z zakresu socjologii (ze szczególnym uwzględnieniem stylu życia singli, płci kulturowej, feminizmu, równouprawnienia płci, ponowoczesności oraz funkcjonowania w Internecie), magister ekonomii ze specjalnością integracja europejska, inżynier zarządzania i marketingu ze specjalnością ochrona środowiska i zarządzanie produkcją. Ekspertka merytoryczna ds. Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Instytucie Badań Edukacyjnych. Posiada doświadczenie w badaniach podczas realizacji projektów unijnych dotyczących innowacyjnej edukacji oraz jako Community Manager forów internetowych. Pomysłodawczyni i organizatorka cyklu seminariów o singlach z udziałem naukowców akademickich. Autorka i współautorka publikacji z zakresu edukacji dorosłych i młodzieży oraz uczenia się przez całe życie, w tym szczególnie sektora motoryzacji, a także dotyczących stylu życia singli.

Dr Małgorzata Osowska – doktor nauk humanistycznych, absolwentka socjologii i polityki społecznej na Uniwersytecie Warszawskim. Autorka publikacji z zakresu innowacji, uczenia się i zarządzania kompetencjami, inteligentnego miasta, ekspertka z zakresu edukacji na rzecz środowiska i zrównoważonego rozwoju. Od 10 lat koordynuje i realizuje ilościowe i jakościowe projekty badawcze z zakresu edukacji i rynku pracy. Posiada doświadczenie

w planowaniu i prowadzeniu innowacyjnych projektów B+R poświęconych wzmocnieniu współpracy między sektorem publicznym, społecznym i prywatnym.

Dr Monika Staszewicz – doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, ze specjalizacją pedagogika alternatywna i edukacja ustawiczna. Ekspertka merytoryczna ds. Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 w Instytucie Badań Edukacyjnych. Wieloletni pracownik naukowo-dydaktyczny, badaczka społeczna, dziekanka wydziału, organizatorka, koordynatorka i realizatorka krajowych i międzynarodowych konferencji, szkoleń, kursów, warsztatów oraz projektów badawczo-rozwojowych i wdrożeniowych z zakresu edukacji dorosłych. Autorka i współautorka publikacji z zakresu edukacji dorosłych i uczenia się przez całe życie (LLL), zwłaszcza dotyczących ideologii edukacyjnych, pedagogiki i andragogiki cielesności i seksualności oraz pozaformalnych i nieformalnych społeczności uczących się.

Dr Dominika Walczak – doktor nauk humanistycznych z zakresu socjologii, absolwentka międzywydziałowych interdyscyplinarnych studiów doktoranckich prowadzonych w Instytucie Studiów Społecznych im. prof. R. B. Zajonca na Uniwersytecie Warszawskim, adiunkt w Instytucie Filozofii i Socjologii Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, ekspert kluczowy ds. Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Instytucie Badań Edukacyjnych, wieloletni wykładowca akademicki, autorka i współautorka licznych badań naukowych i publikacji z zakresu socjologii edukacji zwłaszcza dotyczących warunków pracy nauczycieli, systemu nauki i szkolnictwa wyższego, studiów doktoranckich, przebiegu karier naukowych, mobilności międzynarodowej studentów i naukowców, prelegentka na licznych seminariach i konferencjach naukowych poświęconych edukacji.

Noty o konsultantach i ekspertach

Dr Kinga Białek – polonistka i hebraistka, z pracą w szkole związana od 2007 r. Od 2015 r. pracuje w Szkole Edukacji PAFW i UW jako dydaktyczka literatury i języka polskiego oraz tutorka. Podczas współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych i Centralną Komisją Egzaminacyjną miała okazję uczestniczyć w pracach różnych zespołów badawczych zajmujących się badaniami międzynarodowymi (PISA i PIRLS) oraz krajowymi (m.in. Diagnoza kompetencji trzecioklasistów, Szkoła Samodzielnego Myślenia). Angażuje się także w projekty związane z podnoszeniem jakości kształcenia nauczycieli. Współpracowała z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji i Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Iga Kaczmarczyk – Iga Kazimierczyk, prezeska zarządu Fundacji Przestrzeń dla Edukacji, pedagożka, nauczycielka, trenerka, koordynatorka programów edukacyjnych, ma doświadczenie pracy zarówno w szkole, przedszkolu, jak i organizacji pozarządowej.

Elżbieta Piotrowska-Gromniak – wieloletnia nauczycielka. Założycielka Stowarzyszenia „Rodzice w Edukacji”, członkini Europejskiego Stowarzyszenia Rodziców oraz twórczyni „Partnerstwa Edukacja na NOWO” promującego nowoczesną edukację. Aktualnie prezeska Zarządu Fundacji „Edukacja na NOWO” reprezentującej Partnerstwo. Pomysłodawczyni i organizatorka konferencji i warsztatów dla nauczycieli i rodziców m.in.: „Szkoła Partnerska”, „Warszawskie Forum Rodziców...”, „doWIADÓWKI...”, „Edukacja na NOWO w Laboratorium Szkoły Przyszłości”, „Pociąg do matematyki” i innych. Pasjonatka edukacji i budowania społeczności uczącej się w partnerstwach i konsorcjach międzynarodowych. Autorka artykułów i poradników m.in.: *Poradnika dla rodziców* w projekcie Szkoła współpracy i kursu online w zakresie międzynarodowego projektu: FamilyEduNet – Families for Educational Success.

Danuta Sterna – ekspertka w programie Szkoła Ucząca Się prowadzonym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO). Propaguje w Polsce ocenianie kształtujące i wprowadziła do edukacji polskiej metodę – „OK zeszyt”. Pracowała na Politechnice Warszawskiej i w liceach warszawskich jako nauczycielka matematyki i dyrektorka szkoły. Jest autorką licznych publikacji i książek dla nauczycieli: *Ocenianie kształtujące w praktyce*, *Uczę (się) w szkole*, *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*, *OKmiks* i współautorką książki *Uczę w klasach młodszych* i „OK zeszyt”. Prowadzi blog: Oś świata – <https://osswiata.ceo.org.pl/> Z zamiłowania ceramiczka i rysownicza.

Jacek Staniszewski – nauczyciel historii, dyrektor w Akademii Dobrej Edukacji w Warszawie, nauczyciel w Szkole Edukacji PAFW i UW, obecnie lider zespołu DobraTu, entuzjasta edukacji, podcaster, bloger.

Słowniczek

Badanie PISA to Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (Programme for International Student Assessment) – realizowane przez międzynarodowe konsorcjum nadzorowane przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) i przedstawicieli krajów członkowskich. To największe międzynarodowe badanie umiejętności uczniów na świecie realizowane co trzy lata we wszystkich krajach członkowskich OECD, a także w kilkudziesięciu innych. Polska uczestniczy w nim od samego początku, czyli od roku 2000. Od 2013 r., decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej, badanie w naszym kraju przeprowadza Instytut Badań Edukacyjnych.

Badanie PIRLS Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (Progress in International Reading Literacy Study) – międzynarodowy, cykliczny program pomiaru osiągnięć szkolnych uczniów. Badanie jest realizowane co pięć lat (pierwsza edycja przeprowadzona była w 2001 r.) i jest jednym z największych na świecie projektów badawczych dotyczących osiągnięć edukacyjnych. Badanie jest organizowane przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych – IEA, z siedzibą w Amsterdamie. Pierwszą i drugą realizowaną w Polsce edycję badania (w 2006 i 2011 r.) przeprowadził zespół pracowników Centralnej Komisji Egzaminacyjnej pod kierownictwem prof. dra hab. Krzysztofa Konarzewskiego. Realizację kolejnych edycji badania – w 2016 i 2021 r. – Ministerstwo Edukacji Narodowej powierzyło Instytutowi Badań Edukacyjnych.

Badanie TALIS (Teaching and Learning International Survey) – pierwszy międzynarodowy program badawczy ukierunkowany na badanie środowiska uczenia się i warunków pracy nauczycieli. Jest to wspólne przedsięwzięcie rządów, konsorcjum międzynarodowego, OECD i związków zawodowych nauczycieli państw stowarzyszonych. W Polsce za koordynację ostatniej edycji badania odpowiadał Instytut Badań Edukacyjnych.

Kwalifikacja rynkowa – nieuregulowana przepisami prawa, której nadawanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej.

ZSK (Zintegrowany System Kwalifikacji) – rozwiązanie, które pozwala opisać, uporządkować i zebrać różne kwalifikacje w jednym, powszechnie dostępnym rejestrze. Dzięki ZSK z łatwością można potwierdzać umiejętności na polskim i zagranicznym rynku

pracy. Działania mają na celu podniesienie poziomu kapitału ludzkiego w Polsce oraz wspieranie idei *lifelong learning*.

ZSU 2030 (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030) – polityka publiczna na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie. Obejmuje cały system edukacji i szkoleń, w tym edukację ogólną, edukację zawodową, szkolnictwo wyższe, edukację pozaformalną i uczenie się nieformalne. Uwzględnia zapotrzebowanie na określone umiejętności, ich dostępność, a także metody przewidywania zapotrzebowania na umiejętności, ich kształtowanie i rozwój, dostosowywanie do potrzeb rynku pracy i gospodarki, skuteczne zastosowanie oraz system zarządzania i koordynacji. Zapewnia ramy służące wspieraniu komplementarności polityki wspierającej rozwój, aktywizację i efektywne wykorzystanie umiejętności.

Wyzwania, przed jakimi stoi współczesny świat i jakich doświadczamy jako społeczeństwo: zmiany klimatyczne, konflikty polityczne i zbrojne, kryzys zdrowia psychicznego, wstrząsają i będą wstrząsać systemami edukacyjnymi na całym świecie. Osobami, których znacząco dotyczą te zmiany, są nauczyciele. To przed nimi stoi trudne zadanie wsparcia młodego pokolenia w przygotowaniu się do życia w skomplikowanej rzeczywistości społecznej.

Niniejsza publikacja powstała jako efekt pracy nad opracowaniem projektów kwalifikacji rynkowych dla nauczycieli – uzupełniających, często specjalistycznych efektów uczenia się, jakie uzyskują oni w swojej pracy. Tematem opracowania są wybrane, zyskujące jednak na znaczeniu, umiejętności nauczycieli opisane w pięciu obszarach: dobrostanu osób uczących się, indywidualizacji procesu uczenia się i wychowania, wsparcia uczenia się i nauczania, wykorzystania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu, koordynacji pracy osób wspierających rozwój dzieci i młodzieży. Praca jest zbiorem autorskich tekstów, w których umiejętności nauczycieli są rozpatrywane z perspektywy filozoficznej, socjologicznej i pedagogicznej. W każdym rozdziale czytelnicy odnajdą odniesienia do literatury i dane dotyczące wybranego obszaru umiejętności z komentarzami, uzupełnionymi pomysłami, inspiracjami dotyczącymi metod, programów, projektów wspierających dany typ umiejętności, wieloletnich praktyków – autorytetów w dziedzinie edukacji.

Mamy nadzieję, że zapoznający się z jej treścią nauczyciele, dyrektorzy, osoby pracujące w sektorze oświaty zauważą i docenią złożoność oraz różnorodność umiejętności, które zyskują i stale rozwijają podczas pracy zawodowej, oraz zwrócą uwagę na potrzebę ich dostrzeżenia, nazwania i docenienia.