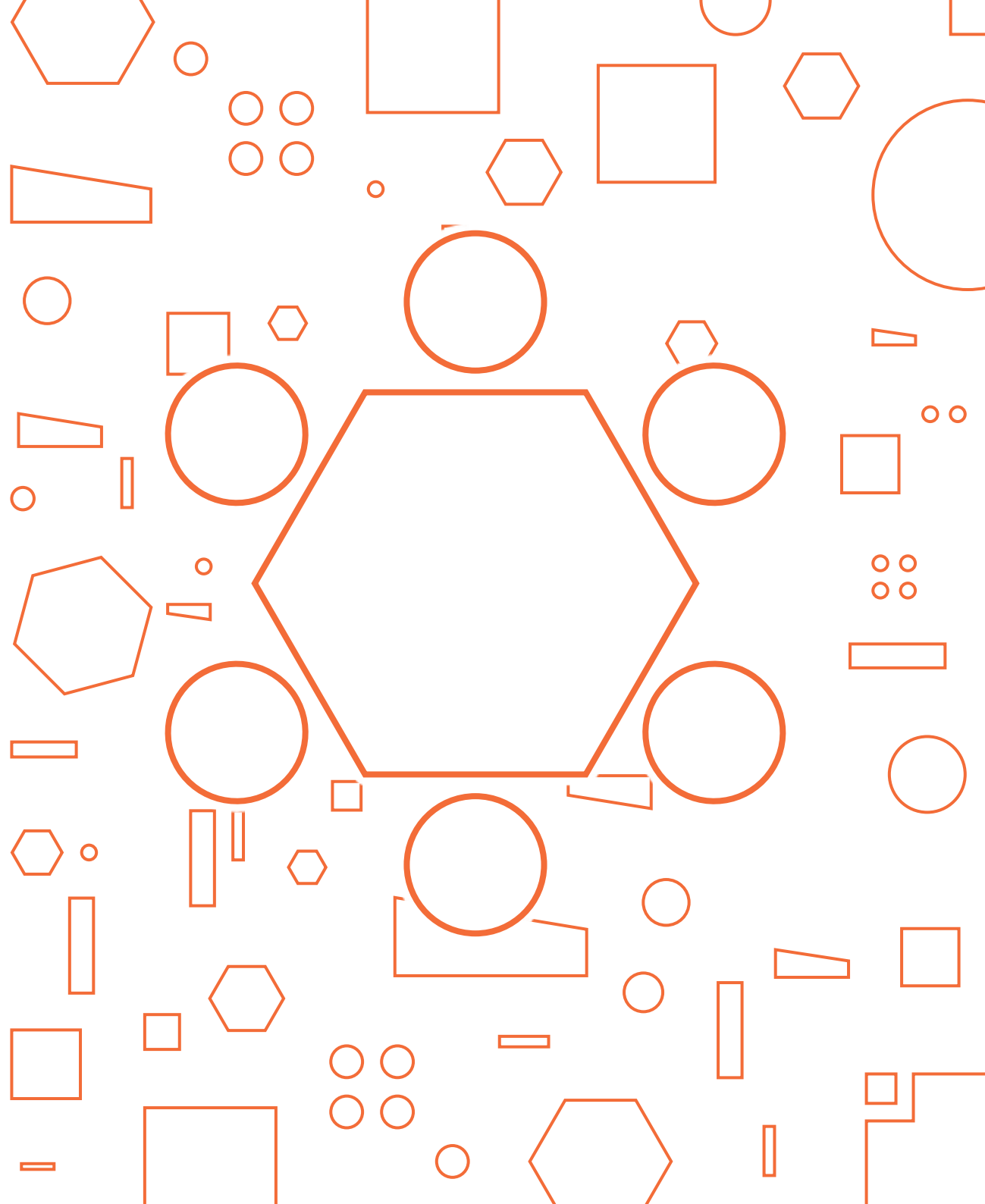


Czas na szkołę wspólnoty nauczycielek i nauczycieli

Uwaga
na
szkołę

Rozwiązania
dla edukacji



Uwaga na szkołę

AUTORKI dr Kinga Białek, Aleksandra Kujawska, Alicja Pacewicz, Magdalena Radwan-Röhrenscher, Aleksandra Saczuk, Sylwia Żmijewska-Kwiręg, dr hab. Małgorzata Żytka

REDAKCJA MERYTORYCZNA dr Grażyna Czetwertyńska

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA Małgorzata Leszko

PROJEKT GRAFICZNY rzeczyobrazkowe

Publikacja jest dostępna na licencji CC BY-SA 4.0

Wydanie I, Warszawa 2022

Projekt **Uwaga na szkołę | Rozwiązania dla edukacji** połączył praktyków, ekspertów i naukowców, zajmujących się na co dzień edukacją – z różnym doświadczeniem, z różnych instytucji i środowisk. Z pomysłem i zaproszeniem wyszła Edukacyjna Fundacja im. Romana Czerneckiego. Wspólnie określiliśmy wyzwania, przed którymi stoi polska szkoła, a następnie zebraliśmy rozwiązania, które pomagają odpowiedzieć na te problemy tu i teraz.

W tym projekcie całą uwagę kierujemy na szkołę. Robimy to, bo szkoła jest ważna i jest też naszą wspólną sprawą – uczniów i uczennic, rodziców, nauczycieli i nauczycielek, dyrektorów i dyrektorek, samorządowców i rządzących. Kierujemy go do wszystkich zainteresowanych edukacją, którzy szukają pomysłów na szkołę.

Tak powstał cykl tekstów zawierających praktyczne i konkretne wskazówki, jak budować szkołę dobrych relacji, kompetencji i wspólnoty nauczycieli i nauczycielek. Nad kolejnymi zagadnieniami już pracujemy, ponieważ zależy nam, by spojrzeć na polską edukację holistycznie, z wielu perspektyw.

Dziękuję autorkom i autorom oraz wszystkim, którzy zaangażowali się w tworzenie tego tekstu i na co dzień pokazują, że szkoła jest nasza i razem możemy ją zmienić.

Aleksandra Saczuk
prezeska Fundacji EFC

Spis treści

I. Wyzwania zmieniającej się rzeczywistości _____ 4

- Dlaczego potrzebujemy wspólnoty (praktyki) nauczycielskiej?
- W jakim stopniu i w jaki sposób nauczyciele i nauczycielki w polskiej szkole współpracują ze sobą?
- Czy pokój nauczycielski może stać się nie tylko miejscem koleżeńskich spotkań, ale też przestrzenią współpracy zawodowej?

II. Czas na zmiany _____ 12

- Jak szkoła może wspierać nauczycieli i nauczycielki na początku drogi zawodowej?
- Dobry nauczyciel, dobra nauczycielka – jakie są możliwe modele tożsamości zawodowej nauczycieli? Które z nich odpowiadają na wyzwania współczesności?
- Jakich możliwości doskonalenia zawodowego najbardziej potrzebują nauczyciele i nauczycielki – i jakich najbardziej brakuje?

III. Proponowane rozwiązania _____ 19

- Przywództwo edukacyjne – jak tworzyć w społeczności nauczycielskiej kulturę wsparcia i zaufania?
- Czym są wspólnoty praktyki nauczycielskiej i dlaczego ich potrzebujemy?
- Krytyczni przyjaciele, superwizje, koleżeńska obserwacja – jak wyglądają praktyki wzajemnego uczenia się i jakie przynoszą korzyści?
- Na czym polega współnauczanie?

I. Wyzwania zmieniającej się rzeczywistości

Systemowy kontekst szkoły

Obecna sytuacja związana z pandemią COVID-19 ujawniła problemy, które dręczą polską szkołę od dawna. Jednym z nich jest „krótki oddech” polskiej oświaty, zawieszony między przywiązaniem do tradycji a próbą odpowiedzi na wyzwania nowoczesności. Polscy nauczyciele pracują w dynamicznie zmieniającym się świecie, nie zawsze w warunkach przejrzystej i jasno określonej polityki edukacyjnej. Z jednej strony władze oświatowe deklarują bowiem działania zmierzające do zwiększania samodzielności i autonomii nauczycieli i nauczycielek, a z drugiej strony nie wspierają ich rozwoju, nie mają do nich zaufania, nieustannie poddają ich kontroli pod kątem powierzchownych kryteriów ewaluacji. W kryteriach tych dominują przy tym wskaźniki realizacji

podstawy programowej, zwłaszcza tych jej elementów, które odnoszą się do wiedzy deklaratywnej, ponieważ ich realizację najłatwiej ocenić. Na drugi plan schodzi rozwój dziecka, indywidualizowanie oddziaływań edukacyjnych, uwzględnianie tempa rozwoju poszczególnych uczniów i uczennic, a także wspieranie postępów w rozwoju i innowacyjnych działaniach, bo te trudno pogodzić ze standaryzowanymi wymaganiami.

Część wrażliwych, zaangażowanych, odpowiedzialnych, dbających o rozwój dzieci nauczycieli i nauczycielek buntuje się przeciwko takiemu podejściu w systemie szkolnictwa (liczne głosy niezgody zarejestrowano m.in. w badaniu Ogólnopolskiego Międzyszkolnego Komitetu

Strajkowego), jednak oznacza to zwykle konieczność pogodzenia przez nich różnych, sprzecznych dążeń w swojej pracy edukacyjnej. To sprawia, że nauczycielki i nauczyciele mają trudności z określeniem własnej roli w procesie edukacji – poruszają się pomiędzy postawą egzekutorów wiedzy, opowiadaczy wybranych elementów wiedzy o świecie a facylitatorów procesu uczenia się i przewodników po świecie. Dyrektorzy szkół z kolei w większości skoncentrowani są na kwestiach organizacyjnych, w mniejszym stopniu zajmując się tym, co w szkole jest najważniejsze, czyli uczeniem się dzieci i młodzieży. Wiemy także o trudnościach związanych z niedofinansowaniem szkół, cierpiących na brak odpowiedniego wyposażenia sal lekcyjnych, które pozwoliłyby choć trochę zbliżyć rzeczywistość szkolną do świata.

Szybkość zmian w otoczeniu szkoły staje się dla wszystkich zainteresowanych źródłem frustracji. Niestety próby przeprowadzenia reform opartych na dobrej analizie sytuacji zdarzają się rzadko lub wcale. Zakupy wyposażenia bywają nietrafione, przypadkowe i bez związku z potrzebami, a dodatkowo często brakuje planu ich sensownego wykorzystania. Jednak odczucie kryzysu i rozmijania się szkoły z rzeczywistością wiąże się także z wieloma wyzwaniami zmieniającego się świata (takimi jak kryzysy polityczne, klimatyczne, medialne), wobec których nauczyciele i nauczycielki w wielu przypadkach pozosta-

ją bezradni. Nie ma gotowych skryptów wyjaśniających, jak mogą krok po kroku poradzić sobie z tymi wielkimi przemianami, w jaki sposób na nowo zdefiniować swoją rolę jako profesjonalnych edukatorów i wreszcie – jakie zmiany powinni wprowadzić w swoim warsztacie pracy.

Być może sytuacja kryzysowa paradoksalnie okaże się szansą na przeprowadzenie potrzebnych zmian, a nauczycielki i nauczyciele będą mogli wykorzystać swój pełen potencjał. Zasoby, którymi dysponuje większość nauczycieli, takie jak kreatywność, gotowość do improwizacji, chęć ciągłego rozwoju, pozostają wciąż niezagospodarowane – a w nowoczesnej szkole to od nich właśnie zależy sukces. Jeśli nawet podejmują próby wykorzystania tych zasobów, towarzyszy im poczucie braku profesjonalnego wsparcia w rozwoju.

➔ Przeczytaj artykuł Aleksandry Kujawskiej pt. *Działalność społeczna nauczycieli i nauczycielek*

Budowanie nowego modelu edukacji – rola nauczycieli i nauczycielek

Z jednej strony nauczyciele i nauczycielki, przygotowując się do swojej roli zawodowej, często odnoszą się do tradycyjnych wzorców szkoły znanej im jeszcze z dzie-

ciństwa, w której osoba prowadząca stanowi centrum klasowego mikroświata, jest jedynym posiadaczem i dostarczycielem wiedzy, wyznacza kierunki procesu uczenia się dla wszystkich uczniów i uczennic. Z drugiej strony zmiany w świecie pokazują, że takie właśnie projektowanie roli nauczyciela jest nieadekwatne, i to zarówno wobec możliwości samych nauczycieli, jak i wobec potrzeb uczniów i uczennic. Z wielu badań edukacyjnych wiemy, że szkolne programy – przeładowane encyklopedyczną wiedzą i coraz mniej aktualnymi informacjami – nie kładą wystarczającego nacisku na rozwój kompetencji przygotowujących młodych ludzi do życia w świecie, w którym jedynym pewnikiem jest zmiana.

Czego zatem powinniśmy uczyć, skoro wyścig z zawartością Google'a jest z góry przegrany? Odpowiedź na to pytanie wydaje się banalna, ale jest taka tylko na poziomie deklaracji: nie tylko wiedza (dostępna przecież w wielu źródłach), ale też umiejętność ich krytycznej ewaluacji, nie indywidualizm – a uczenie się życia we wspólnotach. W naszym podejściu edukacyjnym powinniśmy uwzględnić fakt, że zapamiętywanie jest coraz mniej przydatne, gdy w komplikującej się rzeczywistości problemy stają się coraz bardziej złożone – liczy się wówczas umiejętność opracowania strategii ich rozwiązywania.

Odpowiedzią na te wyzwania może być próba przemodelowania edukacji. Jednym z warunków, które muszą zostać spełnione, by proces tworzenia nowego modelu edukacji się powiódł, jest autonomia działania szkolnych społeczności oraz ich zaangażowanie we wprowadzane zmiany. Zawód nauczyciela powinien wiązać się z dużą swobodą podejmowania decyzji, wysokim poziomem osobistej odpowiedzialności i ścisłą współpracą z innymi pedagogami. Potwierdzają to wyniki kolejnych edycji badania PISA: w krajach, w których nauczyciele wierzą, że ich zawód jest doceniany, młodzież osiąga lepsze wyniki w nauce. Satysfakcja z wykonania zawodu ściśle wiąże się z poziomem profesjonalizmu.

Brak autonomii nauczycieli i nauczycielek ogranicza ich odpowiedzialność, a w konsekwencji zmniejsza ich zaangażowanie oraz sprawia, że uciekają się do utrwalonych, bezpiecznych schematów postępowania. Nauczyciel, który pracuje w takiej kulturze edukacyjnej, ma poczucie ograniczonego wpływu na swoją pracę w szkole. Nie czuje się członkiem demokratycznej wspólnoty, lecz wykonawcą działań zadekretowanych poza sferą jego wpływu. Ilustruje to dobrze cytat z jednego z wywiadów, w których nauczycielki i nauczyciele odpowiadali na pytanie, na co mają wpływ w swojej szkole:

- „Na niewiele, to, co muszę zrobić, to muszę zrobić, to, co każą mi zrobić, też muszę zrobić i właściwie buntować za bardzo się nie mogę”;
- „W pracy szkoły? Nie rozumiem? Pani wie, że ja się teraz zastanawiam, co ja mogę. Nie wiem, nie przychodzi mi nic do głowy w tej chwili”.

Kanadyjski badacz reform edukacyjnych Michael Fullan podkreśla, że **nieefektywne reformy** skupiają się na takich działaniach, jak:

- rozliczanie nauczycieli z efektywności: nagradzanie tych, których uczennice i uczniowie uzyskują wysokie wyniki w testach, a karanie za brak efektywności mierzonej tym kryterium;
- promowanie pojedynczych osób i dzielenie w ten sposób środowiska;
- inwestowanie w nowe technologie traktowane jako najważniejszy czynnik zmiany jakości edukacji.

Jesteśmy przekonani, że opisane wyżej wyzwania w mniejszym lub większym stopniu dotyczą jeśli nie wszystkich, to na pewno większość dydaktyków w polskiej szkole. Za tym stwierdzeniem powinno pójść następne: skoro łączą nas trudności, to mogą połączyć nas także wspólne doświadczenia i gotowość do dzielenia się nimi. Łatwiej sprostać wyzwaniom nieustannie zmieniającego się świata (także tego szkolnego), kiedy w tym proce-

sie towarzyszą nam inni, nawet jeśli ich doświadczenia lub pomysły są różne. Jakkolwiek paradoksalnie to zabrzmiałoby, nawet jeśli nauczyciel i nauczycielka za drzwiami sali szkolnej pozostają najważniejszymi osobami odpowiedzialnymi za proces kształcenia i jego efektywność, to jednak dobrze by było, aby „stała” za nimi wspólnota osób gotowych wspierać się w procesie profesjonalnego rozwoju.

→ Jak powinno wyglądać kształcenie przyszłych nauczycieli i nauczycielek w ramach studiów? Na jakich umiejętnościach powinno się skupiać – i jak zorganizować to w praktyce? Zapraszamy do przeczytania tekstu *Kształcenie nauczycieli i nauczycielek* Małgorzaty Żytko.

→ **Autonomia i kultura pracy szkoły**

Autonomię, o której dużo pisze się i mówi w debacie dotyczącej edukacji, można wiązać z jednej strony z niezależnością szkoły (dyrektora, nauczycieli) wobec systemu edukacji, z drugiej – z niezależnością nauczycieli i nauczycielek wewnątrz szkoły (możliwością podejmowania samodzielnych decyzji, brania odpowiedzialności za ważne procesy w szkole, podejmowania własnych inicjatyw, samorozwoju, realizowania swoich pasji itp.). Z tego powodu w dyskusji o autonomii szkoły należy szczególnie przyrzeć się wpływowi dyrektora lub dyrektorki na decyzje podejmowane przez zespół.

→ Kiedy szkoła przystępuje do długotrwałego, głębokiego procesu zmiany, ważne jest, by wszyscy członkowie rady pedagogicznej mieli możliwość zapoznania się z kierunkiem i uzasadnieniem podejmowanych zmian oraz czekającymi ich w najbliższym czasie zadaniami.

W Szkole Podstawowej w Warcinie przed przystąpieniem do całościowego rozwoju szkoły rada pedagogiczna miała możliwość zapoznania się z korzyściami wdrażania oceniania kształtującego na lekcjach. Do programu przystąpili nauczyciele, którzy chcieli i mogli zaangażować się w ten proces w danym momencie. Zdaniem dyrektora szkoły uwspólnienie decyzji poprzez dyskusję oraz pozostawienie swobody w podejściu decyzji o własnym zaangażowaniu zmniejszyły ryzyko pozorowanych działań.

Obecnie wszyscy nauczyciele i wszystkie nauczycielki z jednej strony mają narzucone pewne wspólne ramy (np. brak ocen w klasach I-III, brak dzwonek w środy, stosowanie celów, kryteriów i informacji zwrotnej), a jednocześnie dowolność stosowania innych elementów oceniania kształtującego. Nauczycielki i nauczyciele nie są zmuszani do fikcyjnych działań, mogą też zmienić poziom swojego zaangażowania w odpowiednim dla siebie momencie.

→ Polska szkoła jest oparta na silnie hierarchicznych zależnościach, czyniąc nauczycieli i nauczycielki strażnikami mitycznych, nienaruszalnych zasad, z którymi sami się często nie identyfikują. Taki sposób zarządzania systemem ma niewiele wspólnego z partnerstwem czy demokracją.

Zmiany w szkolnictwie powinny obejmować pozytywne działania, stanowiące przeciwwagę dla negatywnych (w rozumieniu Fullana) działań naprawczych. Chodzi tu o budowanie potencjału zespołu i wspieranie inicjatyw, które wzmacniają nie tylko kompetencje jednostki, ale całej grupy, np. poprzez tutoring koleżeński, współpracę i wymianę doświadczeń. Warto też pamiętać, że nowe technologie to instrument, który nie może być celem samym w sobie – powinien stać się narzędziem nowego podejścia do edukacji,

wspierającym demokratyczne relacje i nowoczesne metody edukacyjne, dostosowane do zmieniających się potrzeb młodzieży i wyzwania przyszłości.

Obraz współpracy nauczycieli i nauczycielek w polskiej szkole przyniosło badanie OECD TALIS, w którym Polska już nie bierze udziału: w 2013 roku najpowszechniejszą formą współpracy wśród polskich nauczycieli były „dyskusje na temat przebiegu nauki konkretnych uczniów”. Nauczycielki i nauczyciele ówczesnych gimnazjów uczestniczyli w takich rozmowach przynajmniej od czasu do czasu, a ponad połowa toczyła je w każdym tygodniu. Prawie 70% nauczycieli wskazywało, że od kilku do kilkunastu razy w roku działo się to w ramach spotkań zespołów (przedmiotowych, wychowawczych, zadaniowych i innych). Badani deklarowali także współpracę, która miała na celu doskonalenie własnego nauczania, przede wszystkim „wymienianie się z innymi nauczycielami materiałami dydaktycznymi”. Znacznie rzadziej występowało „obserwowanie lekcji innych nauczycieli i dzielenie się uwagami na ich temat” – tylko co dziesiąty nauczyciel robił to raz w miesiącu lub częściej, a blisko 60% robiło to rzadziej niż raz w roku lub nigdy. Koleżeńską obserwację lekcji częściej podejmowali nauczyciele z krótszym stażem pracy.

Samotność nauczycieli i nauczycielek

W dobie pandemii jeszcze wyraźniej widać trudności w nawiązywaniu efektywnej współpracy między nauczycielami i nauczycielkami – z krajobrazu szkoły zniknął pokój nauczycielski rozumiany jako miejsce spotkań, nawiązywania relacji, wymiany myśli. To miejsce, które nie tylko decyduje o atmosferze pracy, lecz także sprzyja uzgadnianiu przekonań na temat sensu uczenia się i nauczania w szkole, roli nauczycieli oraz uczniów w tym procesie, priorytetów i wartości istotnych dla szkolnej społeczności. Pokój nauczycielski w polskiej szkole jeszcze przed pandemią był raczej miejscem pospiesznego wypijania kawy, czasem krótkiej wymiany zdań na tematy prywatne, a zdecydowanie rzadziej – miejscem poważnej profesjonalnej rozmowy na temat wykonywanych zadań. Nawet jeśli nie wszędzie i nie zawsze w szkołach wykorzystywano ten potencjał, to szczególnie teraz, w dobie nauczania zdalnego, samotność ogromnie dośkwiera bardzo wielu nauczycielom i nauczycielkom.

W polskich szkołach niezbyt często organizuje się przestrzeń do regularnych spotkań poświęconych pracy z młodzieżą, ale też wymianie poglądów na nauczanie i wychowanie oraz dyskusji na temat wspólnych celów – a przecież całe grono pedagogiczne pracuje z tymi

samymi uczniami i uczennicami. Nie spełniają tego warunku okresowe rady pedagogiczne, podczas których rozmawia się głównie o doraźnych sprawach i klasyfikacji uczennic i uczniów.

KLUB NAUCZYCIELA ORAZ INNE PRZESTRZENIE NA ROZMOWY O UCZENIU SIĘ

W „szkołach uczących się” uczenie się obejmuje nie tylko diagnozowanie potrzeb i wyzwań pracy szkoły oraz pojedynczych nauczycielek i nauczycieli, ale także cykliczne rozmowy kadry pedagogicznej skupione na uczeniu się dzieci (np. Szkoła Podstawowa w Starej Wsi organizuje w pokoju nauczycielskim rozmowy o nauczaniu i uczeniu się, Szkoła Podstawowa w Warcinie zainicjowała nieformalny „klub nauczyciela”, w którym grono pedagogiczne dzieli się swoimi problemami oraz prezentuje możliwe rozwiązania i techniki. Z kolei Szkoła Podstawowa nr 82 w Warszawie prowadzi biblioteczkę z dobrymi praktykami, lekturami i rozwiązaniami dydaktycznymi).

O czym można dyskutować? Centrum Edukacji Obywatelskiej przygotowało kurs internetowy dla nauczycieli i nauczycielek, przygotowujący do dyskusji w gronie pedagogicznym². Obejmuje on dwadzieścia tematów rozmów o nauczaniu, które można przeprowadzić w gronie nauczycieli i nauczycielek pracujących w jednej szkole.

Niekiedy powstaje konieczność doraźnego połączenia sił przy okazji realizowanego w zespole projektu, ale to zaledwie namiastka długotrwałego procesu tworzenia wspólnoty, którą łączą wspólne cele i z którą utożsamiają się jej członkowie i członkinie. W nauczaniu online nawet taka ulomna forma współpracy zanika: zazwyczaj nie ma spotkań, nie ma wspólnego planowania, nie ma nawet krótkiej wymiany zdań bezpośrednio po zajęciach. Bez takich działań trudno mówić o budowaniu profesjonalnego zespołu.

→ Czy pokój nauczycielski może być nie tylko miejscem koleżeńskich spotkań, lecz także przestrzenią profesjonalnej współpracy? Jak pomóc młodym nauczycielom i nauczycielkom odnaleźć swoje miejsce w szkole i w zawodzie? I jak to wszystko osiągnąć w czasie edukacji zdalnej? Zapraszamy do przeczytania tekstu Graczy Czetwertyńskiej pt. *Pokój nauczycielski – szkoła dla nauczycieli i nauczycielek.*

II. Czas na zmiany

Wsparcie nauczycieli i nauczycielek na początku drogi

Istnieje wiele dowodów na to, że otwarta komunikacja pomiędzy nauczycielkami i nauczycielami, opierająca się na wzajemnym zaufaniu, gotowości udzielania sobie pomocy i zwrócenia się o wsparcie, wzmacnia relacje i zwiększa skuteczność działania w szkole. Badania potwierdzają też ścisły związek pomiędzy rozwojem zawodowym nauczycieli a współpracą grona pedagogicznego.

Niestety początkujący w zawodzie nauczyciele zwykle nie są objęci rozsądnie zorganizowaną opieką. W reakcji na sytuację, w której się znaleźli, tracą zapał, wypracowują mechanizmy obronne i dostosowawcze – zamiast się rozwijać, tkwią w schematach i popadają w rutynę. Co więcej, po ostatnich zmianach w oświacie znaczna

część nauczycielek i nauczycieli zmuszona została do podjęcia pracy w wielu oddalonych od siebie placówkach, co utrudnia komunikację i utożsamianie się z konkretnym zespołem ludzi i konkretną szkołą.

Konieczna jest radykalna zmiana kultury szkoły, by stała się instytucją uczącą się, aktywnie i planowo budującą kapitał społeczny i zaufanie, wypracowującą własną strategię działania, angażującą i integrującą wszystkie podmioty; by stała się miejscem, w którym uczą nauczyciele zmotywowani i rozwijający swój potencjał zawodowy, refleksyjni, współpracujący, respektujący autonomię i potrafiący z niej korzystać. Osiągnięcie tego celu w sformalizowanym systemie edukacyjnym, w którym

lekceważy się nauczycielki i nauczycieli, nie docenia się społecznej wartości pracy, nie dba się o wysoką jakość kształcenia kandydatów do tego zawodu, a przede wszystkim pozbawia się ich autonomii działania, jest prawie niemożliwe.

Jaki nauczyciel, jaka nauczycielka?

W środowisku nauczycielskim raz na jakiś czas przywoływane jest hasło, że zadaniem nauczyciela jest uczenie dzieci, nie szkolnych przedmiotów, jednak w praktyce kończy się zwykle na tym drugim. Nauczyciele postrzegają siebie ciągle tylko jako matematyków, historyków czy biologów, a nie „specjalistów od nauczania”. Lista wyzwań stojących przed nauczycielami i nauczycielkami jest, rzecz jasna, znacznie dłuższa. Jednym z nich są coraz bardziej złożone wymagania formułowane wobec kadry pedagogicznej. Zaczniemy od obowiązującego prawa, czyli zapisów zawartych w Karcie nauczyciela³:

Nauczyciel obowiązany jest:

1. rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom

w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;

2. wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;

3. dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;

3a. doskonalić się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły;

4. kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;

5. dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów⁴.

Pod każdym z wymienionych punktów, w ustawie zapisanych lakonicznie, kryje się bardzo szeroki zakres działań. Nauczyciel, który dba o rzetelne realizowanie działań dydaktycznych i tworzenie warunków do rozwoju dla wszystkich uczniów i uczennic, musi na bieżąco weryfikować swoją wiedzę – nie tylko merytoryczną (informacje, które podaje na lekcji), lecz także metodyczną (wiedzę dotyczącą nowych metod uczenia i podejść naukowych, które często wymagają biegłości interdyscyplinarnej i łączenia bardzo różnych obszarów wiedzy). Z kolei działalność wychowawcza, zarówno w wymiarze indywidualnym (uwzględnienie potrzeb każdego ucznia i uczennicy i traktowanie ich w podmiotowy sposób), jak

i klasowym, oznacza konieczność praktycznego wykorzystania rozległej wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki, a także umiejętności zarządzania zespołem. Wiąże się to także z kształtowaniem postaw patriotycznych, etycznych i moralnych uczniów i uczennic, co w ciągle zmieniającym się świecie wymaga nieustannej konfrontacji poglądów i wartości oraz dążenia do porozumienia.

Kolejnym wyzwaniem, przed którym stoją nauczyciele i nauczycielki, jest wymóg ciągłego rozwoju. Można rozumieć ten zapis powierzchownie, ale zapewne dla wielu osób uczących w szkole jest on istotnym elementem ich drogi zawodowej – żeby móc w pełni realizować założone cele, muszą stale doskonalić się na wielu poziomach. Muszą być aktywnymi uczestnikami dyskursu publicznego, aby zrozumieć przemiany społeczne i adaptować do nich swoje nauczanie; muszą także nieustannie prowadzić ewaluację własnego warsztatu pracy – badać w działaniu (ang. *action research*) efektywność zastosowanych metod i narzędzi, organizować proces informacji zwrotnej we współpracy z wieloma różnymi osobami o często sprzecznych potrzebach i wymaganiach. Inaczej jakość pracy postrzegają uczniowie i uczennice, inaczej – ich rodzice; jeszcze inna jest perspektywa kadry zarządzającej szkołą, organu prowadzącego, a wreszcie państwa uosobianego przez kuratorów oświaty.

Nie istnieje jedna, spójna lista standardów opisujących zakładany sposób realizacji wymagań stawianych nauczycielom i nauczycielkom. W swojej codziennej pracy uwikłani są oni często często w spory polityczne, światopoglądowe, a także finansowe między różnymi grupami nacisku. Każda z nich opiera się na własnych, niejednoznacznych interpretacjach powinności nauczyciela i szkoły. Pedagodzy muszą często dokonywać „wyboru lojalności”; nie mogą zdać się na ustalone raz na zawsze złote praktyki, ponieważ te nie istnieją. Nie ma także instytucji odwoławczej, która mogłaby jednoznacznie zinterpretować zapisy obowiązującego prawa i wyznaczyć obowiązującą wszystkich ścieżkę postępowania.

Zatem: kim jesteś i kim masz być, współczesny nauczycielu i współczesna nauczycielko? To pytanie sugeruje, że bycie nauczycielem dzisiaj to coś znacznie więcej niż tylko wykonywanie określonych czynności. Nauczyciel nie tylko uczy i wychowuje, choć obowiązków związanych z tym działaniami wystarczyłoby, aby obdzielić wiele zawodów. Podczas gdy kiedyś nauczyciele byli przede wszystkim dostarczycielami wiedzy, dziś wiemy, że wiedza i umiejętności rozwijają się dzięki wymianie doświadczeń uczestników i uczestniczek procesu uczenia się. Dlatego rolą nauczycieli i nauczycielek jest dzisiaj projektowanie „sytuacji uczących”, w których młodzi ludzie samodzielnie dochodzą do wiedzy. Powinni być

bardziej towarzyszami uczenia się i trenerami niż strażnikami; bardziej mądrymi liderami zespołu niż właścicielami procesu uczenia się.

Zapytaliśmy absolwentów i absolwentki programu Horyzonty Fundacji EFC o to, kim byli nauczyciele, którzy odegrali istotną rolę w ich edukacji⁵. Ich odpowiedzi zamieszczamy poniżej.

„ Nauczyciel, który był bardzo wymagający. Nauczył mnie dyscypliny pracy, myślenia, szacunku do starszych. Prawił kazania moralne, uczył życia i pokazywał szerszy kontekst nauki. Angażował się emocjonalnie, miał w sobie pasję. Cieszyło go, kiedy ktoś rozumiał to, czego nauczał.

Adam Sudoł
absolwent programu Horyzonty
Fundacji EFC

”

Nauczyciel historii, prawdziwy pasjonat. (...) Miał ogromną wiedzę w swojej dziedzinie, przekazywał ją w ciekawy sposób. Uczniowie włączali się w dyskusję i brali czynny udział w lekcji. Nabywali umiejętności dyskusowania w I i II klasie liceum.

Natalia Jurkiewicz
absolwentka programu Horyzonty
Fundacji EFC

”

Nauczyciel od matematyki i fizyk – to on powiedział mi o stypendium programu MoN/Horyzonty. Na jego lekcjach nie czułam, że się uczyłam, a byłam w końcu laureatką i finalistką olimpiad. Moja refleksja jest taka, że w mniejszych miejscowościach jest mało uczniów, którzy lubią się uczyć. Modne jest nieuczenie się, szczególnie na pierwszym etapie edukacji.

Agata Skoczylas
absolwentka programu Horyzonty
Fundacji EFC

Nauczyciel to badacz – osoba pilnie obserwująca rzeczywistość, śledząca zmiany i wdrażająca nowe rozwiązania do swojego warsztatu pracy; to także aktywny twórca, który musi wykazywać się kreatywnością, ciekawością i gotowością na zmiany. Powinien także w sposób elastyczny reagować na to, co dzieje się w klasie, i nieustannie wybierać najbardziej adekwatne narzędzia dydaktyczne z całego wachlarza metod. Społeczeństwo (uczniowie, rodzice, obserwatorzy, media) oczekuje od pedagogów i pedagożek także wzięcia odpowiedzialności za własny rozwój, zarówno osobisty, jak i profesjonalny. Oznacza to konieczność nieustannej autoewaluacji – rozpoznania swoich mocnych stron i obszarów rozwoju – a także projektowania własnych ścieżek doskonalenia zawodowego.

Nauczyciel musi być także przygotowany do pracy w zróżnicowanym społecznie i kulturowo środowisku, konstruowania środowiska sprzyjającego uczeniu się, współpracy z różnymi zespołami i środowiskami (ze szczególnym uwzględnieniem rodziców), do dostrzegania i rozwiązywania problemów, współdziałania na rzecz integracji z środowiskiem lokalnym.

➔ Modele tożsamości zawodowej nauczycieli

- Konsekwencją tak opisanego modelu kompetencji nauczycielskich mogą być różne tożsamości zawodowe: od adaptacyjnego technika, poprzez refleksyjnego praktyka, nauczyciela dialogującego aż po transformatywnego intelektualistę.
- Adaptacyjny praktyk kładzie nacisk na dostosowanie się do zastanej rzeczywistości edukacyjnej, bycie sumiennym rzemieślnikiem, który działa zgodnie z odgórnie określonymi standardami. W tym modelu uczniowie i uczennice są obiektem oddziaływań i weryfikowania efektów edukacji. W polskiej rzeczywistości edukacyjnej to najczęstszy model rozumienia roli zawodowej, którego spełnienia oczekuje także administracja oświatowa.
- Refleksyjny praktyk natomiast nie poddaje się bezkrytycznie obowiązującej tradycji edukacyjnej, przełamuje schematy, tworzy swój warsztat pracy pedagogicznej i modyfikuje go w wyniku refleksji – indywidualnej lub będącej efektem współpracy – oraz swoich doświadczeń.
- Dialogujący nauczyciel skupia się na dialogu, podejmowaniu wysiłku zrozumienia świata wspólnie z uczniami, uczennicami, nauczycielkami i nauczycielami. Angażuje się w proces interpretowania świata na równi z resztą osób uczących się, nie przypisuje sobie monopolu na jedynie słuszny punkt widzenia i interpretację wiedzy. Lubi stawiać wyzwania sobie i młodzieży, a także wspólnie je pokonywać.
- Transformatywny intelektualista inspirowany do krytycznego myślenia, propaguje zaangażowanie na rzecz demokratycznych wartości, walkę z nierównościami, wykluczeniem czy łamaniem praw człowieka. Wzmacnia krytycyzm i dociekliwość, a także aktywną

postawę ukierunkowaną na zmianę zastanego porządku społecznego, przełamywanie schematów i stereotypów.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli i nauczycielek

Przy tak wysokich oczekiwaniach formułowanych wobec nauczycieli i nauczycielek mogłoby się wydawać, że jakość ich przygotowania zawodowego na studiach wyższych powinna stanowić przedmiot najwyższej troski. Jednak w odczuciu początkujących nauczycieli i nauczycielek wykształcenie zdobyte w ramach specjalizacji nauczycielskiej nie wystarcza, by móc pewnie rozpocząć pracę w szkole. Stażyści i stażystki narzekają przede wszystkim na niską jakość praktyki pedagogicznej oraz niewystarczający poziom wiedzy psychologicznej, by radzić sobie z trudnościami wychowawczymi. W raporcie opublikowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych tak diagnozuje się trudności początkujących nauczycielek i nauczycieli:

Absolwent studiów okazuje się, zdaniem respondentów, nie być praktycznie przygotowany do wykonywania zadań opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych. Co prawda dysponuje wiedzą z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki, ale wiedza ta nie jest poparta doświadczeniem jej praktycznego wykorzystania. To czego szczególnie brakuje początkującym stażem nauczycielom, to kompetencji niezbędnych do realizacji zadań opiekuńczych i wychowawczych, w tym wiedzy psychologicznej⁶.

Raport „Początkujący nauczyciele”

Te wnioski przełożyły się na działania polityczne i zmianę standardów kształcenia nauczycieli i nauczycielek. W Rozporządzeniu w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z 2019 roku kształcenie w zakresie psychologii i pedagogiki zajmuje ważne miejsce obok merytorycznego przygotowania do nauczania przedmiotu⁷. Aby jednak to przygotowane było skuteczne, należy wprowadzić zmiany organizacyjne na uczelniach, które często nie mają na to wystarczających zasobów finansowych i kadrowych. Obserwujemy zatem rozdźwięk między intencjami ustawodawcy a praktyką realizacji zapisów.

Doskonalenie zawodowe odbywa się oczywiście także w ramach szkoleń organizowanych przez dyrekcje szkoły i ośrodki metodyczne. Nie wiadomo jednak, w jakim stopniu te formy wsparcia są adekwatne do potrzeb nauczycielek i nauczycieli ani na ile wpisują się w priorytety konkretnej szkoły. Rolą dyrektora jest oczywiście zachęcanie do indywidualnego rozwoju, ale także zadbanie o spójność tych wysiłków, tak by pomagały one realizować cele uznane za istotne w tej danej szkole oraz były zgodne z wartościami szkolnej społeczności. Stażystki zaczynają drogę zawodową z dość dużym zasobem wiedzy teoretycznej, potrzebują raczej wsparcia w praktycznym jej zastosowaniu, czego wiele szkoleń doskonalących im nie zapewnia.

Z drugiej strony w szkołach wciąż największy odsetek stanowią nauczyciele i nauczycielki z długim stażem pracy w zawodzie. W roku szkolnym 2018/2019 średnia wieku nauczycieli wynosiła ponad 44 lata. Dla nauczycieli w tej grupie wiekowej nie ma wielu propozycji doskonalenia zawodowego skrojonego na miarę ich potrzeb – bardziej niż szkolenia się w nowych metodach potrzebują oni lepszego zagospodarowania ich doświadczeń i zasobów. Jest to grupa zawodowa, która potrafi nazwać swoje mocne strony oraz obszary rozwoju, dlatego potrzebuje raczej szkoleń skrojonych na miarę niż kursów o ogólnym charakterze.

W badaniu TALIS 2013 nauczycielki i nauczyciele często – częściej niż w innych krajach – wskazywali, że korzystają z form doskonalenia zawodowego opartych na współpracy: brali udział w sieci współpracy (41% badanych deklaruowało uczestnictwo w takiej formie doskonalenia w ciągu ostatnich 12 miesięcy), w mentoringu, hospitaacjach i coachingu (45%), w indywidualnych lub wspólnych badaniach (38%)⁸. Wydaje się, że doświadczenia te miały powierzchowny charakter – może na to wskazywać słaby związek pomiędzy udziałem w doskonaleniu zawodowym opartym na współpracy a podejmowaniem jej we własnej praktyce nauczycielskiej. Prawie jedna czwarta badanych stwierdziła, że nie współpracowała z innymi nauczycielami na żadnych zajęciach.

III. Proponowane rozwiązania

Szkoła powinna działać jak wspólnota praktyki nauczycielskiej, codziennej współpracy, wsparcia i wzajemnego uczenia się, żeby sprostać wymaganiom zmieniającego się otoczenia.

Dobre relacje i kultura zaufania

Znane powiedzenie mówi, że do wychowania dziecka potrzebna jest cała wioska – czas, by ta myśl przyjęta się także na gruncie szkoły. Aby w dzisiejszym świecie skutecznie uczyć dzieci i młodzież, nie wystarczy jedna osoba, potrzeba całej wspólnoty osób, dla których edukacja jest ważna. Tymczasem okazuje się, że współpraca

w zespołach nauczycielskich nie jest priorytetem polskiej szkoły. System oświaty nie przewiduje szczególnego wspierania wspólnot nauczycielek i nauczycieli, którzy chcą pomagać sobie w rozwiązywaniu problemów związanych z nauczaniem i wychowywaniem młodych ludzi. Nie ma systemowych rozwiązań, na przykład organizacyjnych, dla dyrektorów chcących tworzyć takie wspólnoty w swoich placówkach.

W szkołach istnieją wprawdzie zespoły wychowawcze i przedmiotowe, jednak ich praca jest często niedoceniana, a bywa także fasadowa. Na te trudności nakłada się także głęboko zakorzenione przekonanie, że ujawnianie problemów wychowawczych i dydaktycznych, które na-

potykają nauczyciele i nauczycielki, jest przyznaniem się do słabości. Tymczasem praktyki stosowane z powodzeniem na świecie pokazują, że najbardziej efektywne są interwencje i propozycje działań wypracowane wspólnie.

Innym aspektem doskonalenia zawodowego oraz rozwoju nauczycielek i nauczycieli jest przeciwdziałanie „szkolnej samotności”. Doświadczają jej zarówno nowi, jak i bardziej doświadczeni nauczyciele. W sytuacji po ostatniej reformie oświaty autorstwa PiS wielu nauczycieli łączy etaty w wielu szkołach i trudno im zbudować więź z placówkami na głębszym poziomie.

Nauczyciele i nauczycielki narzekają również na zjawisko rywalizacji w szkołach, istnienie klik, a wreszcie – dość często zauważany mobbing. W takiej sytuacji wymagająca praca staje się jeszcze większym obciążeniem i może prowadzić do wypalenia zawodowego. Konieczne jest zatem wprowadzenie systemowych mechanizmów współpracy, sieci wsparcia, grup wspierających się nauczycieli, wymiany pozytywnych doświadczeń oraz dobrych praktyk.

OPINIA O NAUCZYCIELU

Małgorzata Dembska, dyrektorka II Liceum Ogólnokształcącego im. Generałowej Zamoyskiej i Heleny Modrzejewskiej w Poznaniu – szkoły partnerskiej Fundacji

EFC, wprowadziła praktykę zbierania opinii o nauczycielu. Przetestowała ją w pierwszej kolejności na sobie, jako nauczycielka. Spytała czwartoklasistów, którzy kończyli edukację w tej szkole, co im się podobało, a co nie. Zdarzały się uwagi, które były dla niej trudne, ale uświadomiły jej, że może się zmienić i rozwijać jako pedagog. Dzisiaj każdy osoba, która dołącza do grona pedagogicznego, ma taki test po pół roku praktyki. Test przeprowadzany jest również po drugim i trzecim roku pracy w szkole.

Wypełnianiu ankiety przez uczniów i uczennice towarzyszy w klasie szkolny psycholog, który wyjaśnia młodzieży, jakie są cele ankiety i tłumaczy, że nauczyciel czy nauczycielka chce się doskonalić w swojej pracy. W ankiecie znajdują się zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte. Dotyczą tego, co nauczyciel lub nauczycielka robi dobrze, a co może poprawić. Psycholog omawia wyniki w pierwszej kolejności z konkretnym nauczycielem. Dyrektorka również je analizuje i rozmawia o wynikach z osobą, której dotyczą.

Zdarzały się przypadki, że wyniki nie były pochlebne, w wyniku czego szkoła nie przedłużała umowy z nauczycielem lub nauczycielką. W każdej ankiecie zdarzają się opinie uczennic i uczniów, którzy nie tolerują nauczyciela – jest to sytuacja standardowa. Taka forma zebrania opinii o nauczycielu jest dla szkoły bardzo przydatna,

ponieważ pozwala zaplanować rozwój kompetencji pedagogów i pedagożek w konkretnych obszarach.

Najprostszym sposobem wymiany doświadczeń między nauczycielami i nauczycielkami jest organizowanie regularnych spotkań kadry, które nie są tradycyjnie pojmowanymi radami pedagogicznymi (te służą najczęściej omawianiu formalności). Charakter takich spotkań, podobnie jak omawiane zagadnienia, zależy od możliwości i potrzeb konkretnego zespołu. Takie praktyki wprowadzane są w wielu placówkach, a ich rola jest jeszcze ważniejsza w dobie nauczania zdalnego, kiedy rozmowy stały się istotnym elementem dbania o dobrostan nauczycieli i nauczycielek.

SPOTKANIA NAUCZYCIELI I NAUCZYCIELEK W SZKOLE

Praktyka szybkich spotkań kadry została wprowadzona w działalność Przedszkola nr 90 we Wrocławiu przez jego dyrektorkę, Jolantę Piejko. Dzięki temu nauczycielki, które zazwyczaj nie mają możliwości spotkania poza posiedzeniami rady pedagogicznej, mogą wymieniać się pomysłami i rozwiązaniami. Spotkania te prowadzone są raz w tygodniu i trwają około 10-15 minut.

W czasie edukacji zdalnej w Zespole Szkół Ogólnokształcąco-Technicznych w Lublińcu dyrektorka organizuje nieformalne spotkania dla chętnych. Są to stałe

45-minutowe rozmowy online raz w tygodniu, tematyczne lub swobodne – po to, by się zobaczyć i wygadać.

W wielu szkołach odbywają się cotygodniowe odprawy, w innych dyrektorka rozpoczyna tydzień od listu do zespołu pedagogicznego, uczniów i rodziców.

Innym sposobem tworzenia kultury wsparcia i zaufania w społeczności nauczycielskiej są okresowe superwizje. Jest to działanie inspirowane praktyką zawodów, których przedstawiciele zajmują się wspieraniem innych; z superwizji korzystają na przykład medycy, psychologowie czy terapeuci. Warto pamiętać, że codzienna praca nauczycieli i nauczycielek w wielu przypadkach jest obciążająca, także emocjonalnie. Tym bardziej warto zadbać o to, by mieli oni możliwość porozmawiać w zaufanym gronie osób z podobnymi doświadczeniami, a także uzyskać wsparcie i pomoc w rozwiązywaniu trudności związanych z wykonywaną pracą. W konkretnej szkole taką superwizyjną praktyką mogą być też pary **krytycznych przyjaciół**.

KRYTYCZNI PRZYJACIELE

Krytyczny przyjaciel to osoba, która ma wystarczające doświadczenie zawodowe i kompetencje interpersonalne, by wesprzeć swojego szkolnego partnera w procesie profesjonalnego rozwoju. Robi to poprzez uważną obserwację

określonych wspólnie aspektów pracy i udzielanie informacji zwrotnej. Interwencja krytycznego przyjaciela musi być starannie zaplanowana. „Przyjaciel” może obserwować konkretne sytuacje, lekcje, aktywności, zachowania, prowadzić rozmowy i wywiady z uczniami i uczennicami, rodzicami, innymi nauczycielkami i nauczycielami.

W Zespole Szkół w Szczekocinach (Szkole Partnerskiej Fundacji EFC) nauczycielki i nauczyciele tworzą grupy krytycznych przyjaciół od trzech lat. Wzajemnie obserwują swoje lekcje i przekazują sobie uwagi w formie informacji zwrotnej. Istotne jest, żeby informacja ta była szczerą i konstruktywną, by uwzględniała mocne i słabe strony obserwowanej praktyki. Partner deklaruje z kolei uczciwe i życzliwe przyjmowanie uwag, dotyczących uzgodnionego tematu. Wspólny trening umiejętności może służyć różnym celom: wspieraniu młodych nauczycieli i nauczycielek, radzeniu sobie z problemami wychowawczymi, efektywnemu wprowadzaniu nowej metody nauczania, przyglądaniu się sprawom programowym. Nauczyciele i nauczycielki planują wzajemne wizyty na lekcjach oraz cykl spotkań (zwykle raz na miesiąc), na których przekazują swoje uwagi, zadają pytania, dyskutują o zaobserwowanych sytuacjach.

Krok po kroku

1. Zaproszenie. To obserwowany nauczyciel zaprasza krytycznego przyjaciela. Na tym etapie uzgadniany i szczegółowo określany jest główny przedmiot obserwacji (tylko w tym obszarze udzielana jest informacja zwrotna). Na podstawie rozmowy krytyczny przyjaciel przygotowuje kartę obserwacji. Krok pierwszy trwa około 15 minut.
2. Obserwacja. Powinna trwać około 20 minut. Dobrze wcześniej uzgodnić, w którym momencie zajęć ma pojawić się krytyczny przyjaciel, by miał szansę zaobserwować to, czego dotyczy superwizja. Po przyjściu do klasy obserwator lub obserwatorka zajmuje przygotowane miejsce, przygląda się, robi notatki. Zaangażowanie i otwartość obserwowanego nauczyciela jest kluczowym warunkiem sukcesu.
3. Przygotowanie informacji zwrotnej. Obserwujący przegląda notatki, pamiętając, że nie chodzi o ewaluację czy superwizję, lecz o pomoc. Przejrzenie notatek ma służyć sformułowaniu informacji zwrotnej skupionej na temacie obserwacji. Dla obserwowanej osoby nie powinno być tu żadnych niespodzianek. Nie zawiera ona pochwał ani krytyki, lecz opis obserwowanej rzeczywistości. Ten krok trwa 5 minut.

4. Coaching rówieśniczy, czyli sesja treningowa. Rozmowa toczy się o tym, co wydarzyło się w klasie w obszarze będącym przedmiotem obserwacji. Ten krok trwa 10 minut.
5. Podsumowanie i ewentualne rekomendacje. Jeśli obserwowany nauczyciel sobie tego zażyczy, krytyczny przyjaciel może również przygotować kilka rekomendacji. Ten krok nie powinien trwać dłużej niż 10 minut.

Niezwykle ważną rolę w kształtowaniu atmosfery dobrej współpracy w gronie nauczycielskim odgrywa dyrektor szkoły. To od kadry zarządzającej w znacznej mierze zależy, czy uda się stworzyć przestrzeń na współpracę nauczycieli, na przykład przez organizowanie spotkań oraz wyznaczanie czasu do pracy współpracujących nauczycieli i nauczycielek.

→ Praktyki wzajemnego uczenia się nauczycieli

W programie „Szkoła ucząca się” ważną rolę we wspieraniu rozwoju kadry odgrywają **liderzy i liderki** – aktywni nauczyciele i nauczycielki, którzy biorą odpowiedzialność za wdrażanie rozwiązań doskonalących uczenie się (w tym ocenianie kształtujące). Rozwijają swój warsztat poza szkołą, a następnie dzielą się swoimi praktykami z pozostałymi nauczycielami ze szkoły w ramach lekcji otwartych, spacerów edukacyjnych, warsztatów i spotkań przedmiotowych. Upowszechniają dobre praktyki także na konferencjach i warsztatach dla nauczycieli i nauczycielek z innych szkół.

W czasie edukacji zdalnej to właśnie ci nauczyciele – na forum ogólnopolskim – dzielili się swoim doświadczeniem, przekonaniem, praktykami i rozwiązaniami. Kolejnym aspektem profesjonalnego rozwoju nauczycielek i nauczycieli jest tworzenie kultury współpracy i uczenia się. Służyć temu mogą praktyki takie jak **koleżeńska obserwacja lekcji**⁹. Obserwacji koleżeńskiej dokonuje zazwyczaj jeden z nauczycieli uczących w danej szkole na prośbę kolegi lub koleżanki. Nauczyciel, którego lekcja jest obserwowana, sam proponuje, jakie elementy lekcji chciałby poddać obserwacji. Po lekcji następuje omówienie, czyli udzielenie konstruktywnej informacji zwrotnej. W programie „Szkoła ucząca się” realizowanym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej zachęca się do obserwacji OK, podczas której patrzymy, jak uczniowie się uczą, a nie jak nauczyciel naucza. Obserwatorzy odnoszą się do tych tylko elementów lekcji, o których obserwację poprosiła osoba szukająca wsparcia. Praktykę systematycznej obserwacji koleżeńskiej wdraża większość „szkół uczących się” (m.in. Szkoła Podstawowa w Skalmierzycach, Szkoła Podstawowa w Warcinie czy Szkoła Podstawowa nr 82 w Warszawie).

W części szkół praktyka obserwacji koleżeńskich utrzymała się także w czasie edukacji zdalnej, np. w Szkole Podstawowej nr 3 w Malborku nie zmienił się harmonogram obserwacji (także tych dyrektorskich). Z kolei kadra zarządzająca Zespołu Szkół Ogólnokształcących-Technicznych w Lublińcu przychodzi na wybraną część lekcji (do 5 minut) na zaproszenie nauczyciela, a dyrektorka prowadzi otwarte lekcje zdalne, by dzielić się swoim doświadczeniem i praktyką angażowania młodzieży w czasie zajęć online.

Innym sposobem na wzajemne, systematyczne uczenie się jest **spacer edukacyjny**¹⁰. Jego tematem przewodnim

jest zagadnienie, które nauczyciele i nauczycielki uznają za ważne i warte obserwacji. W ustalonym dniu wchodzi oni do różnych klas oraz uczestniczą w całych lekcjach lub w ich fragmentach. Starają się nie przeszkadzać uczniom i uczniom w pracy. Obserwacji podlegają przede wszystkim działania młodzieży, będące dowodami ich uczenia się, a także sposób, w jaki nauczyciel lub nauczycielka wpływa na efektywność procesu edukacyjnego. Po spacerze członkowie zespołu spotykają się, aby zebrać i omówić obserwacje oraz opisać zauważone wzorce. Kolejnym krokiem jest analiza wzorców i wyciągnięcie wniosków. Ważnym punktem tej praktyki jest zaplanowanie przyszłych działań wynikających ze spacerów. W Szkole Podstawowej nr 143 w Warszawie spacer edukacyjny jest systematycznie stosowaną praktyką¹¹.

Choć ze wskazanych wyżej metod wzajemnego uczenia się korzysta wiele szkół (nie tylko „szkół uczących się”), to w większości placówek nadal trudno o zorganizowaną, systemową i pogłębioną analizę praktyk nauczycielskich w gronie pedagogicznym. Często wynika to z lęku przed oceną, braku pewności, jak skutecznie wdrożyć daną praktykę, obawy przed udzielaniem informacji zwrotnej starszym stażem nauczycielom i nauczycielkom. Świadczy to o potrzebie rozwijania w zespołach nauczycielskich kultury współpracy i zaufania.

Ucząca się społeczność i wspólnoty nauczycielskie

Naturalną i pożądaną konsekwencją tworzenia kultury zaufania w szkole jest współpraca nauczycieli i nauczycielek, także na gruncie doskonalenia zawodowego. Możliwym sposobem realizowania tego celu jest wprowadzenie zmian organizacyjnych w placówkach i tworzenie w nich **wspólnot praktyki nauczycielskiej** (z ang. *professional learning communities*, w skrócie PLC). Pojęcie to wywodzi się z książki teoretyka zarządzania Petera Senge'a *Piąta dyscyplina* z 1990 roku, poświęconej organizacjom uczącym się. PLC cieszyły się największą popularnością w II połowie lat 90. i na początku XXI wieku, kiedy stały się jedną z ważnych form rozwoju zawodowego kadry pedagogicznej. Wpisywały się one w szerszy trend rozwoju zawodowego opartego na współpracy, który – jak wynika z badań – przekłada się na faktyczną i trwalszą zmianę praktyki nauczania¹². PLC doczekały się wielu definicji – przyjmijmy za Louise Stoll, że jest to grupa profesjonalistów wspólnie analizujących swoje praktyki (tj. pokazujących je sobie nawzajem i krytycznie stawiających pytania) w ciągłym, refleksyjnym, opartym na współpracy, włączającym, zorientowanym na uczenie się i promującym rozwój procesie¹³. PLC były częścią wielu programów reform, proponowanych w ramach transferu doświadczeń z krajów anglosaskich do krajów rozwijających się.

Wspomniany już Michael Fullan, jeden z najbardziej uznanych ekspertów od reform edukacyjnych, podsumowywał doświadczenia z PLC tak:

PLC stały się bardzo modne i widzimy, że termin ten rozpowszechnia się znacznie szybciej niż idea, która za nim stoi, co bywa udziałem wszystkich innowacji. Tymczasem jest to idea głęboka, która wymaga wytężonej uwagi i ciągłego skupienia na skutecznym uczeniu się uczniów, przez refleksyjne działanie nauczycieli i wspólne rozwiązywanie problemów. (...) Chodzi o zmianę kultury szkoły¹⁴.

————— **Michael Fullan, „Enter change”**

PLC to tylko jedno z pojęć i jedna z form organizacyjnych, jakie przybiera idea współpracy nauczycieli i nauczycielek. Można wspomnieć też pojęcie ukute przez Alberta Bandurę, „zbiorowe poczucie własnej skuteczności”¹⁵, czyli silne i ugruntowane przekonanie o tym, że można osiągnąć zamierzone cele, lub najpopularniejszy aktualnie termin: profesjonalizm oparty na współpracy (ang. *collaborative professionalism*), odnoszący się do współpracy profesjonalistów w realizacji wspólnych celów i wizji. Przekonanie o skuteczności wszystkich wymienionych powyżej praktyk oraz ich wpływu na podwyższenie wyników edukacyjnych

uczniów i uczennic opiera się więc na pokaźnym materiale badawczym.

W polskich szkołach także możliwe jest wprowadzenie zmian organizacyjnych, które sprzyjałyby współpracy nauczycielskiej i były szansą na stworzenie trwałych mechanizmów wzajemnego uczenia się. Zgodnie z zacytowaną wyżej myślą Michaela Fullana, taka zmiana wymaga podejmowania działań w codziennej pracy szkół, nie tylko w wyjątkowych okolicznościach, takich jak jednorazowe akcje i działania zlecone przez podmioty zewnętrzne (kuratoria czy ministerstwo). W przeciwnym razie nie uda się zjednoczyć kadry wokół realizacji ważnego dla nich wszystkich celu. Jeżeli dążymy do poprawy jakości pracy szkoły i wyników nauczania, taka wewnętrzna motywacja będzie miała tym większe znaczenie. To oczywiście wymaga merytorycznego i organizacyjnego zaangażowania dyrektora jako osoby moderującej działania grona pedagogicznego. Rolą osoby wspierającej tworzenie wspólnoty nauczycielskiej jest zatem inspirowanie i motywowanie do działania, a także dbanie o efektywność tych wysiłków.

W instytucjach edukacyjnych, w których wszyscy powinni być aktywni, uczyć się i brać za ten proces odpowiedzialność (...) sytuacja zaprogramowanej bierności albo działania na zasadzie bodziec – reakcja, jest

nie do zaakceptowania. Jedną z najważniejszych wartości w szkołach i innych placówkach edukacyjnych jest aktywność, stan swoistego intelektualnego pobudzenia, gotowość do ciągłego działania. Organizacja ucząca się staje się taką tylko poprzez ciągłą refleksję i podejmowanie wysiłków, aby zmieniać się zgodnie ze zmianą kontekstu działania, tak aby pozostawać w harmonii z zewnętrznym światem (...). Przywództwo edukacyjne uzewnętrznia się przez udział dużej grupy osób i działanie służące uczeniu się. Przywódca edukacyjny dzieli się swoją władzą i zachęca do wykorzystania własnego potencjału w celu jak najlepszego współdziałania. Nie jest to jednak działanie polegające na dyrygowaniu zespołem – przywództwo edukacyjne zaczyna się na etapie projektowania sytuacji sprzyjających uczeniu się, przygotowywania zadań do realizacji i problemów do rozwiązania. Przywództwo obejmuje tu umiejętność budowania zespołu współpracującego i zorientowanego na realizację celów(...), ale takich, które zostały wygenerowane z wewnątrz instytucji, przez zespół. Przywódca nie przewodzi tu w tradycyjnym rozumieniu tego słowa, nie przychodzi z wizją zmian, pokazując, że to, co proponuje, jest możliwe. Pomaga innym uwierzyć w siebie, zobaczyć i wykorzystać własny potencjał, wspólnie wypracowując wizję i strategię działania, upewnia współpracowników co do słuszności kierunku pracy, prawidłowości

podejmowanych decyzji, a przede wszystkim pomaga w zwalczaniu niepewności często łączącej się z uzyskiwaniem autonomii i samodzielności (...). Przywódca edukacyjny rozumie, jak ważne są doświadczenie współpracy i wiedza na temat środowiska, w którym funkcjonują szkoły, dla odpowiedniego zaprojektowania procesu uczenia się¹⁶.

— Grzegorz Mazurkiewicz, „Przywództwo edukacyjne”

Ważną rolę w kreowaniu krajobrazu współpracy polskich nauczycieli odgrywają tworzone odgórnie lub oddolnie sieci. Jednym z przykładów takiego działania jest projekt „Nauczyciel w szkole uczącej się”, realizowany od roku 2016 przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ośrodek Rozwoju Edukacji. Opiera się on na założeniu, że ważnym aspektem rozwoju szkoły jest podejście systemowe, a także zespołowe uczenie się nauczycieli i nauczycielek¹⁷. Szkoły organizują się również wokół projektów tworzonych przez organizacje pozarządowe, a także zupełnie oddolnie dzięki zaangażowaniu poszczególnych nauczycieli i nauczycielek, dyrektorów i dyrektorek, entuzjastów i entuzjastek edukacji.

Współnauczanie i dzielenie odpowiedzialności

Najbardziej rozpowszechnioną formą współpracy w polskich szkołach jest praca w zespołach wychowawczych lub przedmiotowych. Niestety ich działanie nisko oceniają sami nauczyciele i nauczycielki. Okazjonalne spotkania poświęcone dyskusji i podziałowi obowiązków rzadko służą istotnej zmianie w jakości pracy nauczycielskiej – ta bowiem zachodzi dzięki stałym praktykom wzajemnego uczenia się kadry, takim jak wspomniane już obserwacje koleżeńskie i informacje zwrotne.

Współpracę nauczycielską wzmacnia także **współnauczanie** w procesie kształcenia uczniów i uczennic. Wymaga ono otwartości nauczycieli i nauczycielek na obecność kolegi lub koleżanki w klasie, gotowości na informację zwrotną oraz zrozumienia, że wielość perspektyw i podejść do omawianego tematu przynosi młodzieży ogromną korzyść. Współpraca ta zaczyna się jeszcze przed progiem klasy – w toku dyskusji, w których wspólnie analizuje się potrzeby uczennic i uczniów, wybiera sposoby przekazywania treści (z uwzględnieniem zarówno wiedzy dziedzinowej, jak i pedagogicznej) oraz planuje wykorzystanie różnych strategii uczenia się. Po wspólnie przeprowadzonej lekcji nauczyciele i nauczycielki dzielą się obserwacja-

mi i wspólnie prowadzą ewaluację, by następnie zmodyfikować plan nauczania.

Najbardziej popularne modele współnauczania

- **Jeden uczy, drugi obserwuje.** W tym modelu jedna osoba bierze na siebie główny ciężar nauczania, a druga jest odpowiedzialna za obserwację wybranego, uzgodnionego wcześniej aspektu lekcji. Po lekcji następuje wspólna ewaluacja.
- **Jeden uczy, drugi asystuje.** W tym modelu jedna osoba bierze na siebie większy ciężar nauczania, a druga pełni funkcje pomocnicze: wspiera uczniów i uczennice w pracy, monitoruje ich zachowanie lub sprawdza ich prace.
- **Nauczanie w systemie stacji.** Materiał podzielony jest na kilka stacji, a każdej z nich przyporządkowane zostaje inne zadanie. Stacjami „opiekują się” różni nauczyciele; niektóre są samodzielnie opracowywane przez uczennice i uczniów.
- **Nauczanie uzupełniające.** Jedna osoba prowadzi lekcję, podczas gdy druga zajmuje się wsparciem uczennic i uczniów wymagających dodatkowej pomocy. Nauczyciel wspierający może dostarczać dodatkowe materiały, wyjaśniać treści w inny sposób itd.

- **Nauczanie równoległe.** Nauczyciele dzielą klasę na dwa zespoły. Każdy z nich realizuje ten sam materiał, pracując tą samą metodą.
- **Nauczanie zespołowe.** Nauczyciele wspólnie planują i przeprowadzają lekcję. Nie ma wyznaczonego lidera – obie osoby prowadzące są w tym samym stopniu odpowiedzialne za przebieg procesu uczenia się. Angażują się we wszystkie elementy lekcji: wprowadzanie nowych treści, monitorowanie, uzupełnianie wiadomości itd.

Wprowadzenie do szkół działań związanych z wzajemnym uczeniem się i współpracą wymaga od dyrekcji szkoły zadbania o wiele szczegółów, które mogą zdecydować o powodzeniu procesu. Należy pamiętać o przewidzeniu czasu na wzajemne obserwacje i spotkania ewaluacyjne, zapewnić dostęp do sprzętu nagrywającego (jeżeli nauczyciele zechcą skorzystać z tej formy samooceny), a przede wszystkim stworzyć atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Jeżeli te formy wzajemnego uczenia się będą stale dostępne dla nauczycieli i nauczycielek, staną się przyczynkiem do podnoszenia jakości pracy, a także podbudową do uczenia się przez całe życie, co w przypadku kadry pedagogicznej jest szczególnie ważne.

Ewa Radwanowicz dyrektorka Szkoły w Radowie Małym

TWORZENIE KULTURY WSPÓLPRACY W SZKOLE

Budowanie sprawnego zespołu i prowadzenie go przez wiele przedsięwzięć wymagało ode mnie odważnego, ale też przemyślanego działania. Do tego potrzebna jest autentyczność i przekonanie o słuszności obranej drogi. A ja, choć przekonana, miałam wiele rozterek. Czy dobrze robię, zachęcając ludzi w szkole do tego, żeby przesadnie nie przejmowali się niskimi wynikami egzaminów zewnętrznych? Czy rzeczywiście koncentracja na kształtowaniu kompetencji u dzieci przełoży się na ich lepszy start? Czy ostatecznie dam sobie radę z wszystkimi problemami, jakie pojawiały się po drodze, m.in. z krytyką środowisk edukacyjnych, presją organu nadzoru na poprawę wyniku egzaminu, brakiem środków finansowych na rozwój i wsparcie – zajęcia dodatkowe, materiały, wycieczki.

Moja wiara była jednak dużo silniejsza niż wątpliwości. Bo mocno wierzyłam w to, że zmiana, do jakiej zapraszam wszystkich, prędzej czy później musi przynieść nam oczekiwane efekty, że to tylko kwestia czasu, konsekwencji i spokoju w działaniu. Ludzi angażowałam do pracy na rzecz kształtowania kompetencji, a sama z wicedyrektorem kombinowałam, jak wybrnąć z trudności.

I chociaż nikt nam tego nie nakazał, zaczęliśmy pisać plan poprawy efektywności kształcenia, który dzisiaj nazywałby się planem naprawczym¹⁸.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli oraz nauczycielek

Aby w szkołach powstawały i działały wspólnoty uczące się, potrzebne są zmiany nie tylko w samej szkole, ale także w sposobie przygotowywania do zawodu nauczyciela w trakcie studiów. Przede wszystkim uczelnie wyższe powinny zadbać o to, by zajęcia proponowane studentom i studentkom dogłębnie i efektywnie kształciły zarówno kompetencje metodyczne, jak i postawy. Choć ważne, by kształcenie nauczycieli i nauczycielek podkreślało wagę warsztatu metodycznego (planowania nauczania, wykorzystania metod strategii dydaktycznych oraz zarządzania procesem uczenia się), to nie powinno pomijać ono przy tym innych kompetencji zawodowych. Jakość pracy przyszłego nauczyciela zależy także od tego, w jaki sposób rozwija on umiejętności komunikacyjne, na ile refleksyjnie podchodzi do swojej praktyki, a także czy potrafi tworzyć atmosferę zachęcającą do współpracy z innymi.

Kształcenie przyszłych nauczycieli i nauczycielek odbywa się także poza murami akademii, w trakcie prak-

tyk. Aby podnieść ich poziom, należy zwiększyć liczby godzin i zadbać, by były zróżnicowane pod względem omawianego materiału oraz wieku dzieci i młodzieży. Ważne jest również, by nadać praktykom pewną strukturę, np. by przybrały formę zaplanowanych działań dla nauczycieli praktykantów. Jeśli chcemy, aby przygotowywały młodych nauczycieli i nauczycielki do prowadzenia własnych zajęć, a przy tym pomagały im zrozumieć kulturę pracy szkoły, to powinny opierać się na dobrze zaplanowanych obserwacjach (wykorzystujących różnorodne narzędzia i arkusze), zakończonych omówieniem wniosków z nauczycielem opiekunem. Z kolei aby lekcje prowadzone samodzielnie przez nauczycieli praktykantów skuteczniej wspierały rozwój ich umiejętności dydaktycznych, powinna im towarzyszyć rozwojowa, wspierająca informacja zwrotna, udzielana na bieżąco w czasie regularnych rozmów.

Łatwiej byłoby realizować te postulaty, gdyby nauczyciele opiekunowie mieli dostęp do różnych narzędzi wsparcia. Obecnie działają często intuicyjnie, opierając się na własnym, indywidualnym rozpoznaniu, nie mogąc odwołać się ani do jasnych kryteriów, ani do superwizorów.

Na uczelniach wyższych, które prowadzą specjalności nauczycielskie, pojawiają się czasem – wciąż zbyt rzadko – inicjatywy wspierające pogłębione przygotowanie

studentów i studentek do zawodu. Jednym ze sprawdzonych, skutecznych sposobów pracy z przyszłą kadrą szkół jest coraz bardziej popularny tutoring.

→ Tutoring jest jednym z narzędzi stosowanych w Szkole Edukacji – programie kształcenia nauczycieli i nauczycielek Polsko Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego. O tym i innych inspirujących narzędziach wspierających współpracę przyszłych nauczycieli w Szkole Edukacji przeczytasz w [tekście Magdaleny Radwan i Kingi Białek](#).

→ Czym jest tutoring? Pojęcie to jest niejednoznaczne i pojawia się w wielu różnych kontekstach edukacyjnych. W przedmowie do opracowania *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* redaktorzy tak wyjaśniają istotę tutoringów oraz jego współczesne rozumienie:

Tutor to osoba posiadająca wiedzę, doświadczenie i odpowiednią formację oraz potrafiąca pracować w relacji jeden na jeden. Tutoring jest najczęściej długofalowym (obejmującym co najmniej semestr) procesem współpracy, nakierowanym na integralny – obejmujący wiedzę, umiejętności i postawy – rozwój podopiecznego (ang. *tutee*). Istotą tutoringów są indywidualne spotkania, na których w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi tutor pracuje z podopiecznym, pozwalając mu dogłębnie poznać określony obszar wiedzy, rozwinąć umiejętność samodzielnego jej zdobywania oraz rozwinąć sztukę maksymalnego korzystania z własnych talentów. W tutoringach możemy wyróżnić dwa obszary rozwoju podopiecznego: osobisty i naukowy. Przenikają się one wzajemnie: dzięki rzetelnemu i inspirującemu tutoriałowi (spotkanie tutorskie) uczeń może postępować

zarówno w wiedzy, jak i rozwoju osobistym, nabierając pewności siebie a także rozwijając szlachetne cechy charakteru¹⁹.

Pierwotnie na uczelniach funkcjonował głównie model tutoringów naukowych (akademickiego), nastawiony na zgłębienie określonej dziedziny wiedzy i rozwijanie z nią związanych umiejętności – takie działania od lat z powodzeniem prowadzone są na przykład na Uniwersytecie Oksfordzkim. Coraz częściej jednak łączy się go z tutoringami rozwojowymi, skupionym przede wszystkim na odkrywaniu swoich życiowych priorytetów i systemu wartości.

Tradycje tutoringów jako modelu wspierania rozwoju doskonale wpisują się w potrzeby kształcenia nauczycieli. Takie dwutorowe podejście – uwzględniające rozwój osobisty i naukowy – jest szczególnie istotne w pracy edukatorów. Zawód nauczyciela współcześnie opiera się przecież nie tylko na wysokiej jakości wiedzy merytorycznej, ale także (a może przede wszystkim) na kompetencjach miękkich: dobrej komunikacji, empatii czy otwartości. Świadomość własnego systemu wartości i celów jest też niezbędna, aby nauczycielki i nauczyciele mogli rozwijać tak istotną w pracy edukacyjnej autonomię. Praca metodą tutoringów może być doskonałą drogą prowadzącą do osiągnięcia tych efektów edukacyjnych. Stosuje się ją z powodzeniem w ramach kształcenia nauczycieli i nauczycielek w Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego.

Wspólne wyzwania – wspólne działania

Jak wspomnieliśmy wcześniej, skoro nauczycielki i nauczycieli łączą wspólne wyzwania, to by stawić im czoła, potrzebne jest wspólne działanie: rozmowa o celach oraz indywidualnych doświadczeniach, planowanie zespołowej praktyki, koleżeńska pomoc w realizacji i w ocenie rezultatów.

Szczególnie ważne jest zrozumienie związku pomiędzy współdziałaniem nauczycieli i nauczycielek a osiągnięciami młodych ludzi oraz skutecznością pracy szkolnej. To zadanie wymaga współpracy grona pedagogicznego. Zespoły nauczycielskie muszą wspólnie zbierać konkretne dowody uczenia się ich wspólnych przecież uczniów i uczennic. Powinni wiedzieć, w którym miejscu na drodze do założonych celów znajduje się każdy i każda z podopiecznych, nie tylko w ramach nauczanego przedmiotu. Powinni również rozpoznawać, jakie trudności ma uczeń, jakiej pomocy potrzebuje, co motywuje go do nauki, a co mu przeszkadza. Wszystko po to, żeby oczywiste stało się przekonanie, że szkolne (i nie tylko) postępy uczennic i uczniów znajdują się w zbiorowej strefie wpływu nauczycieli i nauczycielek. Dyrektorzy i dyrektorki jako osoby zarządzające szkołą mają za zadanie stworzyć środowisko kształcenia sprzyjające rozwojowi

wszystkich pracowników i pracowników – takie, w którym decyzje podejmuje się na podstawie konkretnych dowodów, uwspólnionych doświadczeń i potencjału każdego uczestnika nauczycielskiego dialogu.

➔ Więcej o tym, jak zbiorowa skuteczność nauczycieli i nauczycielek przekłada się na uczenie się młodych ludzi oraz jak ją wzmacniać w szkole przeczytasz w [tekście Sylwii Żmijewskiej-Kwirąg](#).

Przypisy

- ¹ K. Hernik, K. Malinowska, R. Piwowarski i in. (red.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- ² *Rozmowy o nauczaniu – kurs internetowy*, [online], Centrum Edukacji Obywatelskiej, [dostęp: 18.08.2021]. Dostępny w internecie: <https://sus.ceo.org.pl/ocenianie-ksztalujace/o-dzialaniu/aktualnosci/rozmowy-o-nauczaniu-nowy-kurs-internetowy>.
- ³ Ustawa z 26. 01. 1982 roku – Karta nauczyciela z późniejszymi zmianami, Dz.U. z 2019 r. poz. 2215. Dostępny w internecie: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19820030019/U/D19820019lj.pdf>.
- ⁴ Ustawa z 26. 01. 1982 roku – Karta nauczyciela, art. 6.
- ⁵ Wypowiedzi stypendystów i absolwentów Programu Stypendialnego Horyzonty Fundacji EFC zostały zebrane podczas spotkania 4 grudnia 2020 roku.
- ⁶ D. Walczak, *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
- ⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019 poz. 1450. Dostępny w internecie: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450>.
- ⁸ K. Hernik, K. Malinowska, R. Piwowarski i in. (red), dz. cyt.
- ⁹ Por. opis praktyki: *OK-obszerwacja*, [online], Centrum Edukacji Obywatelskiej, [dostęp: 10.07.2021]. Dostępny w internecie: <https://sus.ceo.org.pl/laboratoria-i-klub-sus/praktyki-pracy-nauczycieli-lsus/informacja/ok-obszerwacja>.
- ¹⁰ Więcej o tej praktyce oraz inne materiały pomocnicze można znaleźć na stronie programu „Szkoła ucząca się”: <https://sus.ceo.org.pl/laboratoria-i-klub-sus/praktyki-wspolpracy-nauczycieli>.
- ¹¹ W krótkim filmie opowiada o tym wieloletnia dyrektorka szkoły, Krystyna Jakubowska. Zob. Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Spacer edukacyjny jako metoda rozwoju zawodowego nauczycieli*, [film online], YouTube, [dostęp: 10.07.2021]. Dostępny w internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=9V9mUkZMvjs>.
- ¹² J. Hattie, *The applicability of visible learning to higher education*, „Scholarship of Teaching and Learning in Psychology” 2015, nr 1, s. 79–91.
- ¹³ Zob. L. Stoll, R. Bolam, A. MacMahon i in., *Professional learning communities: a review of the literature*, „Journal of Educational Change” 2006, nr 7, s. 221–258.
- ¹⁴ M. Fullan, *Enter change*, [w:] *The new meaning of educational change*, wyd. 5, Nowy Jork 2016, s. 107–120, tłum. własne autorki.
- ¹⁵ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.
- ¹⁶ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne – nowy paradygmat zarządzania w oświacie*, [w:] S. M. Kwiatkowski, J. M. Michałak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Warszawa 2010.
- ¹⁷ M. Hajdukiewicz, J. Wysocka (red.), *Nauczyciel w szkole uczącej się. Informacje o nowym systemie wspomagania*, [online], Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, [dostęp: 10.07.2021]. Dostępny w internecie: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=780>.
- ¹⁸ E. Radanowicz, *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*, Głogów 2020.
- ¹⁹ M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński i in. (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław 2009.

Bibliografia

- 1 Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.
- 2 Budzyński M., Czekierda, P., Traczyński J. i in. (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław 2009.
- 3 Centrum Edukacji Obywatelskiej, *Praktyki współpracy nauczycieli*, [online]. Dostępny w internecie: <https://sus.ceo.org.pl/laboratoria-i-klub-sus/praktyki-wspolpracy-nauczycieli>.
- 4 Donohoo J., Hattie J., Eells R., *The power of collective efficacy*, „Educational Leadership” 2018, t. 75 (6).
- 5 Eurydice, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji i opieki (ECEC) oraz edukacji szkolnej*, [w:] Raport Eurydice o polskiej edukacji. Dostępny w internecie: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/poland_pl.
- 6 Freidson E. *Professionalism: the third logic. On the practice of knowledge*, Chicago 2001.
- 7 Fullan M., *Change theory as a force for school improvement*, Dordrecht 2007.
- 8 Fullan M., *Enter change*, [w:] *The new meaning of educational change*, wyd. 5, Nowy Jork 2016, s. 107–120.
- 9 Grenda J.P., Hackmann D.G., *Advantages and challenges of distributing leadership in middle-level schools*, „NASSP Bulletin” 2014, nr 98 (1), s. 53–74.
- 10 Grzymała-Moszczyńska J., Jaśko K., Besta T. i in. (red.), *Strajk nauczycielek i nauczycieli. Raport z badań*, Ogólnopolski Międzyszkolny Komitet Strajkowy, Kraków – Warszawa – Gdańsk 2019.
- 11 Hargreaves A., O'Connor M. T., *Collaborative professionalism. When teaching together means learning for all*, Thousand Oaks 2018.
- 12 Hattie J., *The Applicability of visible learning to higher education*, „Scholarship of Teaching and Learning in Psychology” 2015, nr 1 (1), s. 79–91.
- 13 Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J. i in. (red.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- 14 Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
- 15 Poeckert P.E., *Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement*, „Professional Development in Education” 2012, nr 38 (2), s. 169–188.
- 16 Stoll, L., R. Bolam, MacMahon, A., Wallace i in., *Professional learning communities: a review of the literature*, „Journal of Educational Change”, 2006 nr 7, s. 221–258.
- 17 Walczak D., *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.

Uwaga na szkołę



Czas na szkołę
wspólnoty nauczycieli



Uwaga na szkołę | Rozwiązania dla edukacji to projekt Edukacyjnej Fundacji im. Romana Czerneckiego, który połączył ekspertów, praktyków i naukowców, zajmujących się na co dzień edukacją.