

Dobra Edukacja

• Zbiór tekstów



Dobra Edukacja

Spis treści

- 01. Jak edukacja spersonalizowana może stać się codziennością szkoły?** 04
Na sukces szkół Dobrej Edukacji składają się jednostkowe osiągnięcia definiowane i zdobywane przez każdego z uczniów
dr. Anna Florek
- 02. Podążanie za potrzebami uczniów – edukacja skrojona na miarę** 12
Karolina Baurycza
- 03. Opieka mentorska w szkole – dlaczego warto?** 19
Łukasz Kuryło
- 04. Realizowanie projektów – ciągle jeszcze innowacyjne i niszowe** 27
Justyna Januszewska
- 05. Ocenianie pomagające rozwijać się – poradnik oceniania w szkołach Dobrej Edukacji** 35
Tradycyjne ocenianie za pomocą stopni jest zastąpione przez system pozytywnego motywowania
Katarzyna Hall
- 06. Naturalne środowisko technologii – środowisko uczenia się** 46
Justyna Górską-Guzik
- 07. Przyjazna szkolna przestrzeń – kluczowy element Dobrej Edukacji** 50
Alina Pleszkun
- 08. Uczenie się poza szkołą – wyprawa po edukację** 55
Na podstawie doświadczeń z historii rozwoju Akademii Dobrej Edukacji w Warszawie
Małgorzata Kowalczyk, Jaśmina Wesołowska

- 09. Zarządzanie społecznościowe – poszukiwane i rozwijane** **61**
- Na podstawie doświadczeń z historii rozwoju Akademii Dobrej Edukacji w Gdańsku i w Pruszczu Gdańskim
- Agnieszka Ciecholińska, Anna Florek
-
- 10. Cztery kroki do dobrej edukacji – dla tych, którzy się zastanawiają, czy zacząć pracę z Dobrą Edukacją** **66**
- Na podstawie fragmentów książki Katarzyny Hall: *Szkoła przyszłości. Jakich zmian potrzebujemy w edukacji?*, Wydawnictwo STENTOR
- Katarzyna Hall
-
- 11. Dobra Edukacja krok po kroku – jaka pomoc dla zdecydowanych** **71**
- Warunki konieczne do spełnienia przez prowadzącego szkołę Dobrej Edukacji
- Katarzyna Hall

01

Jak edukacja spersonalizowana może stać się codziennością szkoły?



Na sukces szkół Dobrej Edukacji składają się jednostkowe osiągnięcia definiowane i zdobywane przez każdego z naszych uczniów



dr Anna Florek

doktor nauk chemicznych, współautorka koncepcji edukacji spersonalizowanej oraz wieloletni dyrektor i nauczyciel chemii w szkołach Dobrej Edukacji w Gdańsku, posiada doświadczenie jako dydaktyk chemii i przyrody, jej dorobek obejmuje materiały multimedialne, podręczniki, artykuły metodyczne dla nauczycieli oraz liczne publikacje naukowe z zakresu edukacji przyrodniczej i innowacji w edukacji, wykłada na studiach podyplomowych dotyczących edukacji spersonalizowanej i zarządzania oświatą

Szkoła wobec wyzwań współczesnego uczenia się

We współczesnym świecie sukcesy będą odnosić ci, którzy potrafią wziąć odpowiedzialność za swoje kształcenie i będą potrafili się uczyć, a także rozwijać swoje różnorakie zainteresowania.

Edukacja szkolna ma za zadanie odpowiadać na te potrzeby. W związku z tym szkoła powinna stwarzać możliwości wielowymiarowego rozwoju, dostrzec, że klasa składa się z indywidualności mających różne potrzeby i oczekiwania, musi stworzyć warunki do wyzwolenia kreatywności uczniów (Kołodziejczyk i Polak 2011). Edukacja spersonalizowana może być rozwiązaniem tej sytuacji, jednakże dużym wyzwaniem jest organizowanie procesu nauczania w grupie tak, aby dostrzegać zarówno indywidualne potrzeby, jak i zainteresowania każdego ucznia (Robinson 2016).

Ten model edukacji praktykowany jest w szkołach Dobrej Edukacji od ponad dziesięciu lat. Są one innowacyjnymi szkołami przyszłości, realizującymi koncepcję edukacji spersonalizowanej oraz rozwijającymi ją w działaniu.

Koncepcja edukacji spersonalizowanej

Koncepcja edukacji spersonalizowanej powstała w odpowiedzi na potrzeby współczesnych uczniów, których styl uczenia się, tempo przyswajania wiedzy oraz zainteresowania są zróżnicowane. Tradycyjny system edukacyjny, oparty na zunifikowanych programach nauczania i metodach oceniania, nie zawsze spełnia te potrzeby. Edukacja spersonalizowana daje możliwość uwzględnienia indywidualnych różnic pomiędzy uczniami, dostosowania treści i metod nauczania do ich możliwości oraz predyspozycji.

Konieczność organizowania edukacji w sposób umożliwiający każdemu uczniowi robienie maksymalnych postępów na miarę jego możliwości i we własnym tempie uzasadnia się faktem, że proces uczenia się posiada charakter jednostkowy (nie ma dwóch identycznych sposobów uczenia się) i w związku z tym należy różnicować strategie edukacyjne stosownie do potrzeb, zainteresowań oraz możliwości poznawczych uczniów. Natomiast warunkiem niezbędnym skuteczności wszelkich poczynań związanych z indywidualizacją jest dobra znajomość uczniów przez nauczyciela (Urban 2004, Sysło 2012). Kolejnym zadaniem stojącym przed nauczycielem jest personalizacja treści nauczania, to znaczy maksymalne powiązanie treści programowych z tym, co uczniów rzeczywiście dotyczy i interesuje (Urban 2004).

Współczesna edukacja spersonalizowana nie tylko dostosowuje program nauczania do uczniów, ale także angażuje ich w aktywne tworzenie własnej ścieżki edukacyjnej. Uczniowie, wspierani przez nauczycieli i mentorów, decydują o kierunkach swojego rozwoju, wybierając dziedziny, tematy i projekty, które ich interesują.

Ewolucja edukacji spersonalizowanej w Polsce

W Polsce edukacja spersonalizowana zaczęła zyskiwać na popularności w latach 2010–2020, choć jej elementy były wprowadzane już wcześniej. Ważnym momentem było powstanie w 2013 roku dwóch naszych szkół – Akademii Dobrej Edukacji – których głównym celem stało się wdrożenie

do praktyki szkolnej pełnej personalizacji procesu nauczania. Akademie te zrezygnowały z tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego, wprowadzając indywidualne plany rozwoju dla każdego ucznia. Kluczowym założeniem tego modelu było odejście od sztywnych programów i metod oceniania na rzecz wspierania indywidualnych celów uczniów.

Wypracowany wtedy Program Dobrej Edukacji jest rozwijany i aktualizowany w Instytucie Dobrej Edukacji, przy którego wsparciu w następnych latach powstały kolejne realizujące go szkoły – podstawowe i średnie. Obecnie takich szkół jest już 18, a działają one w 7 województwach.

W szkołach Dobrej Edukacji każdy uczeń ma swojego mentora, który wspiera go w wyznaczaniu i realizacji osobistych celów edukacyjnych. Mentor pomaga uczniowi w wyborze odpowiednich projektów, które rozwijają jego umiejętności i zainteresowania, a także wspiera go w planowaniu ścieżki rozwoju. System oceniania w tym modelu opiera się na informacjach zwrotnych, które mają na celu motywowanie ucznia do dalszych postępów, zamiast porównywania go z innymi.

Dzięki elastycznemu podejściu do nauczania uczniowie mogą pracować w grupach zróżnicowanych pod względem wieku, ale o podobnych zainteresowaniach i umiejętnościach. Taki system sprzyja rozwojowi indywidualnemu, umożliwiając uczniom rozwijanie talentów we własnym tempie.

Potrzeba dążenia do personalizacji przejawia się także w stosunku do nauczania, który odróżnia stosowane metody od rozwiązań standardowych. Zwraca się uwagę między innymi na holistyczne wsparcie ucznia, ze szczególnym uwzględnieniem wsparcia rozwoju oraz wykorzystaniem osoby mentora/tutora zaangażowanego w proces i stale mu towarzyszącego. Ważna jest również otwartość na podopiecznego, planowanie i częsta weryfikacja drogi rozwoju, a także podmiotowość, rozumiana jako wolność i odpowiedzialność, samodzielność oraz dobrowolność podejmowania działań przez dzieci i młodzież (Sack i Wolińska 2002).

Edukacja spersonalizowana optymalnie zapewnia uczniowi podmiotowość w szkole, ponieważ stawia go w centrum procesu edukacyjnego, uwzględniając jego potrzeby, zainteresowania, możliwości i tempo pracy. Taki model nauczania nie tylko umożliwia indywidualne podejście do ucznia, ale także angażuje go w aktywne planowanie i realizowanie swojej edukacyjnej ścieżki rozwoju, co sprzyja budowaniu poczucia odpowiedzialności i samodzielności. Na podstawie założeń i przykładów wdrażania edukacji spersonalizowanej, szczególnie w kontekście szkół Dobrej Edukacji, można wyraźnie zobaczyć, jak personalizacja edukacji wspiera podmiotowość ucznia, pozwalając mu zaangażować się w organizację swojego procesu nauczania i wziąć za niego odpowiedzialność.

Podmiotowość ucznia w edukacji spersonalizowanej

Jak już zostało wspomniane, podmiotowość ucznia oznacza, że jest on traktowany jako pełnoprawny uczestnik procesu edukacyjnego, którego potrzeby i cele są kluczowe dla organizacji nauki. W modelu edukacji spersonalizowanej nauczyciel i uczeń współpracują ze sobą, aby dostoso-

wać metody nauczania i treści edukacyjne do indywidualnych wymagań ucznia. W przeciwieństwie do tradycyjnego systemu, który często opiera się na zunifikowanych programach nauczania, edukacja spersonalizowana pozwala uczniowi podejmować decyzje dotyczące jego ścieżki edukacyjnej, co wzmacnia jego samodzielność.

Jak podkreślono w badaniach Instytutu Dobrej Edukacji, w tym systemie to relacja nauczyciel–uczeń stanowi podstawę sukcesu edukacyjnego. Uczniowie są włączani w proces podejmowania decyzji o swoim rozwoju, mają możliwość uczestniczenia w planowaniu swojej Indywidualnej Drogi Edukacyjnego Rozwoju (IDER), a także współpracują z mentorami i nauczycielami, którzy towarzyszą im na każdym etapie edukacji (Florek i Bojarska 2016).

Elementy personalizacji wspierające podmiotowość ucznia to:

- **Indywidualne Drogi Edukacyjnego Rozwoju.** Każdy uczeń pracuje według planu dostosowanego do jego unikalnych potrzeb, zainteresowań i możliwości. Plan ten jest tworzony wspólnie, przez ucznia i mentora, co daje temu pierwszemu poczucie odpowiedzialności za swoją edukację. Dzięki temu uczniowie nie są biernymi odbiorcami wiedzy, lecz aktywnymi twórcami swojego procesu nauki.
- **Mentoring.** Rolą mentora jest wspieranie ucznia w realizacji jego celów edukacyjnych, pomaganie w pokonywaniu trudności oraz motywowanie do dalszego rozwoju. Mentor pełni funkcję doradcy, który pomaga uczniowi odkrywać jego pasje i talenty. Taka relacja wzmacnia poczucie podmiotowości ucznia, ponieważ mentor wspiera go w podejmowaniu decyzji dotyczących jego edukacji, zamiast narzucać gotowe rozwiązania.
- **Projekty edukacyjne.** Uczniowie realizują projekty indywidualne i grupowe, które są dostosowane do ich zainteresowań i poziomu zaawansowania. Dzięki temu mają możliwość samodzielnego kształtowania procesu zdobywania wiedzy. Projekty edukacyjne angażują uczniów w rzeczywiste działania, które rozwijają ich umiejętności praktyczne i teoretyczne, jednocześnie wzmacniając ich poczucie odpowiedzialności za rezultaty swojej pracy.
- **Elastyczne strategie nauczania.** Nauczyciele w edukacji spersonalizowanej dostosowują strategie nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów. Dzięki temu uczniowie mogą uczyć się w sposób, który jest dla nich najbardziej efektywny. Edukacja spersonalizowana uwzględnia różnorodność stylów uczenia się, co sprzyja lepszemu przyswajaniu wiedzy i podmiotowości uczniów.

Relacja nauczyciel–uczeń a podmiotowość

Relacja między nauczycielem a uczniem w edukacji spersonalizowanej opiera się na wzajemnym zaufaniu i partnerstwie. Nauczyciel nie jest jedynie osobą przekazującą wiedzę, ale raczej przewodni-

kiem, który wspiera ucznia w osiągnięciu jego celów edukacyjnych. Uczeń, będąc w centrum procesu edukacyjnego, przejmuje odpowiedzialność za swój rozwój, co wzmacnia jego poczucie sprawczości.

Standardy edukacji spersonalizowanej

Edukacja spersonalizowana opiera się na kilku kluczowych zasadach, które mogą być wprowadzone w każdej szkole, niezależnie od jej wielkości, zasobów czy charakteru. Standardy edukacji spersonalizowanej zostały opracowane przez Instytut Dobrej Edukacji w wyniku współpracy kadry pedagogicznej pracującej w szkołach Dobrej Edukacji. Są one ważną częścią Programu Dobrej Edukacji i brzmią następująco:



PODĄŻANIE ZA POTRZEBAMI UCZNIÓW

Każdy uczeń powinien mieć możliwość pracy według swoich zainteresowań i możliwości. Nauczyciele dostosowują treści oraz metody nauczania do indywidualnych potrzeb, co pozwala na pełniejsze wykorzystanie potencjału każdego ucznia.



OPIEKA MENTORSKA

W edukacji spersonalizowanej kluczową rolę odgrywa opieka mentora, który wspiera ucznia w planowaniu ścieżki rozwoju oraz pomaga w realizacji jego celów edukacyjnych. Rola mentora nie ogranicza się do wsparcia w nauce – mentor pomaga uczniowi odkrywać jego talenty, rozwijać pasje i budować motywację do dalszego rozwoju.



REALIZOWANIE PROJEKTÓW

Nauczanie projektowe angażuje uczniów w realizację zadań, które mają praktyczne zastosowanie i są związane z ich zainteresowaniami. Projekty indywidualne i grupowe rozwijają umiejętności współpracy, krytycznego myślenia oraz samodzielności, jednocześnie pogłębiając wiedzę teoretyczną.



OCENIANIE POMAGAJĄCE ROZWIJAĆ SIĘ

Tradycyjne oceny są zastępowane przez system informacyjny, który kładzie nacisk na pozytywną informację zwrotną. Uczeń otrzymuje szczegółowe wskazówki dotyczące swoich postępów oraz obszarów, nad którymi warto popracować, co motywuje go do dalszego rozwoju.



NATURALNE ŚRODOWISKO TECHNOLOGII

Nowoczesne technologie stanowią ważny element edukacji spersonalizowanej. Dzięki nim uczniowie mają dostęp do zasobów edukacyjnych w każdym miejscu i czasie, co pozwala im uczyć się we własnym tempie. Narzędzia cyfrowe wspierają samodzielną pracę uczniów, jednocześnie umożliwiając nauczycielom lepsze monitorowanie ich postępów.



PRZYJAZNA SZKOLNA PRZESTRZEŃ

Szkoły wprowadzające edukację spersonalizowaną dbają o stworzenie przestrzeni, które sprzyjają różnym formom nauki. Elastyczne sale lekcyjne, strefy do pracy grupowej i indywidualnej oraz miejsca do kreatywnej pracy to elementy wspierające efektywną naukę.



UCZENIE SIĘ POZA SZKOŁĄ

Edukacja spersonalizowana zakłada, że proces kształcenia nie musi ograniczać się do murów szkoły. Uczniowie mogą realizować projekty i zdobywać wiedzę w różnych instytucjach, takich jak muzea, biblioteki czy instytucje kulturalne, co pozwala im na łączenie teorii z praktyką.



ZARZĄDZANIE SPOŁECZNOŚCIOWE

Ważnym elementem edukacji spersonalizowanej jest aktywne zaangażowanie wszystkich członków społeczności szkolnej, w tym uczniów, rodziców i nauczycieli, w proces zarządzania szkołą. Wspólne decyzje i odpowiedzialność za rozwój szkoły budują więzi i sprzyjają efektywnej współpracy.

Odejście od tradycyjnego oceniania

W tradycyjnych systemach edukacyjnych oceny liczbowe często służą jako narzędzie kontroli i porównywania uczniów między sobą. W edukacji spersonalizowanej oceny liczbowe są zastępowane przez opisowe informacje zwrotne, które koncentrują się na postępach ucznia i wskazują obszary, nad którymi należy popracować. Taki system oceniania buduje wewnętrzną motywację uczniów i sprzyja ich samodzielności (Florek i Hall 2018).

Dodatkowo edukacja spersonalizowana oferuje uczniom możliwość wielokrotnego poprawiania swoich wyników, co daje im kontrolę nad własnym procesem edukacyjnym. Uczniowie mają także możliwość planowania swoich ocen – wspólnie z nauczycielem określają, jaką ocenę chcieliby osiągnąć na koniec roku, a następnie realizują plan działania, który prowadzi ich do tego celu.

Wsparcie uczniów o szczególnych potrzebach

Edukacja spersonalizowana w szkołach Dobrej Edukacji obejmuje także uczniów o szczególnych potrzebach, takich jak niepełnosprawności, trudności w nauce czy szczególne uzdolnienia. Dzięki personalizacji procesu edukacyjnego każdy uczeń, niezależnie od swoich predyspozycji, ma szansę na rozwój w tempie i na poziomie dostosowanym do jego możliwości. Uczniowie o szczególnych potrzebach otrzymują wsparcie nie tylko w obszarze edukacyjnym, ale także społecznym i emocjonalnym, co sprzyja ich pełnej integracji ze społecznością szkolną.

Rola dyrektora we wprowadzaniu edukacji spersonalizowanej

Dyrektor szkoły w procesie wprowadzania edukacji spersonalizowanej odgrywa rolę lidera innowacji. Jego zadaniem jest nie tylko wsparcie nauczycieli i uczniów, ale też inspirowanie nauczycieli do poszukiwania nowych metod nauczania i stworzenie przestrzeni do otwartej dyskusji na temat zmian i nowych pomysłów. Wprowadzenie edukacji spersonalizowanej wymaga modyfikacji w podejściu do zarządzania szkołą, dlatego dyrektor powinien być liderem, który angażuje całą społeczność szkolną w proces zmian.

Główne zadania dyrektora to:

- **Kreowanie wizji edukacyjnej.** Wyznaczanie kierunku rozwoju szkoły, który będzie sprzyjał personalizacji nauczania. Kluczowe jest inspirowanie nauczycieli do podejmowania nowych wyzwań i wdrażania innowacyjnych metod nauczania.
- **Wsparcie nauczycieli.** Organizacja szkoleń, warsztatów i innych form doskonalenia zawodowego, które pomogą nauczycielom w adaptacji do nowego modelu nauczania. Ważne jest, aby nauczyciele mieli odpowiednie wsparcie oraz narzędzia, które umożliwią im wdrażanie edukacji spersonalizowanej lub jej elementów w praktyce.
- **Współpraca z rodzicami.** Rodzice odgrywają ważną rolę w procesie wprowadzania edukacji spersonalizowanej. Dyrektor dba o relacje i współpracę z rodzicami, informuje ich o korzyściach płynących z personalizacji nauczania oraz zachęca do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły.
- **Zapewnienie odpowiednich narzędzi i infrastruktury.** Szkoła powinna być odpowiednio wyposażona w nowoczesne narzędzia edukacyjne, które umożliwią personalizację nauczania. Kluczowe jest także stworzenie elastycznych przestrzeni edukacyjnych, które sprzyjają różnym formom pracy uczniów.
- **Monitorowanie postępów i ewaluacja.** Wprowadzenie edukacji spersonalizowanej to proces, który wymaga ciągłego monitorowania i oceny. To właśnie dyrektor dokonuje ewaluacji stopnia realizacji założeń edukacji spersonalizowanej.
- **Budowanie kultury innowacyjności.** Stwarzanie warunków do otwartej dyskusji na temat zmian i innowacji w szkole. Ważne jest, aby nauczyciele, uczniowie i rodzice czuli, że mają wpływ na proces wprowadzania edukacji spersonalizowanej i mogli aktywnie uczestniczyć w zmianach.

Podsumowując, edukacja spersonalizowana to podejście, które może być wprowadzone i realizowane w każdej szkole. Kluczowym elementem sukcesu w realizacji tego modelu jest rola dyrektora, który powinien inspirować kadrę pedagogiczną, wspierać uczniów i rodziców oraz budować środo-

wisko sprzyjające innowacyjnym metodom nauczania. Dzięki zaangażowaniu dyrektora i elastycznemu podejściu do nauczania każda szkoła może wdrożyć elementy personalizacji, co przyczyni się do lepszych wyników edukacyjnych oraz pełniejszego rozwoju uczniów.

Bibliografia

Chawrińska I., Kosznicki M., Florek A., *Na ile łączy nas program i metody pracy?*, w: *II Konferencja Techniki Dobrej Edukacji. Personalizacja – wyzwania i narzędzia*, red. K. Hall, Instytut Dobrej Edukacji, Gdańsk 2015, s.80.

Florek A., *Założenia i praktyka edukacji spersonalizowanej w innowacyjnych szkołach – Akademiach Dobrej Edukacji*, w: *Edukacja przyrodnicza drogą podwyższania świadomości środowiskowej społeczności*, red. A. Walosik, I. Żeber-Dzikowska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017.

Florek A., Bojarska N., *Podmiotowość ucznia (uczeń w centrum) w praktyce – przykłady innowacyjnych rozwiązań organizowania i wspierania edukacji*, Konferencja naukowa: Kategorie (nie)obecne w edukacji, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Kraków, 24 października 2016.

Florek A., Hall K., *Jak zmienić motywację zewnętrzną w wewnętrzną? – praktyczne doświadczenia szkoły bez ocen*, w: *Materiały z XXIV Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej*, Katowice 2018.

Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011 [pobrano 24.06.2016, http://www.institutobywatelski.pl/wp-content/uploads/2011/11/edukacja_kolodziejczyk-polak_internet.pdf].

Robinson K., *Istotą edukacji jest relacja między uczniem a nauczycielem*, wywiad z sir Kenem Robinsonem [pobrano 26.06.2016, <http://kenrobinson.pl/istota-edukacji-jest-relacja-miedzy-uczniem-a-nauczycielem-wywiad-z-sir-kenem-robinsonem/>].

Sack B., Wolińska K., *Poczucie podmiotowości uczniów niepublicznych szkół średnich*, w: „Edukacyjne dyskursy” 15 stycznia 2002 [dostęp 15.10.2016, <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/ppodmiot.htm>].

Sysło M. M., *Indywidualizacja kształcenia: idee, metody, narzędzia*, w: *Referaty Ogólnipolskiego Sympozjum naukowego „Człowiek – Media – Edukacja”, 28-29 września 2012, Kraków* [dostęp 29.10.2025 https://ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty_2012_10/syslo.pdf].

Urban E., *Indywidualizacja nauczania a podnoszenie motywacji na lekcjach języków obcych w warunkach szkolnych* [dostęp 12.10.2025, <http://www.edukator.org.pl/2004b/indywid/indywid.html>].

Standardy Dobrej Edukacji, Instytut Dobrej Edukacji [dostęp 12.10.2025, <https://instytut.dobraedukacja.edu.pl/standardy-dobrej-edukacji/>].

02

Podążanie za potrzebami uczniów – edukacja skrojona na miarę



Karolina Baurycza

psycholożka, współtwórczyni Punktu Poradni Instytutu Dobrej Edukacji w Jabłonie, dyrektorka Szkoły Podstawowej Akademia Dobrej Edukacji w Jabłonie

Edukacja w świecie zmian

Współczesna szkoła stoi przed wieloma wyzwaniami. Szybki rozwój technologii, takich jak sztuczna inteligencja (AI), wirtualna rzeczywistość (VR) czy narzędzia EdTech, zmienia sposób nauczania i uczenia się. Zmieniają się oczekiwania społeczne wobec edukacji, na przykład zwiększa się nacisk na kompetencje miękkie, współpracę, kreatywność i krytyczne myślenie. Zauważalny jest wzrost świadomości na temat zdrowia psychicznego i potrzeby budowania wsparcia emocjonalnego dla uczniów. W dynamicznie zmieniającym się świecie, pełnym technologii i szybkich przemian, kluczowe staje się pytanie: jak dostosować edukację do potrzeb uczniów? Odpowiedzi na to pytanie szuka wiele szkół, w tym także nasze szkoły, pracujące zgodnie z programem Stowarzyszenia Dobra Edukacja, które w swoich założeniach kładą nacisk na podmiotowość ucznia i wspieranie jego indywidualnego rozwoju.

Edukacja skoncentrowana na uczniu

Podejście proponowane przez Stowarzyszenie Dobra Edukacja bazuje na przekonaniu, że każdy uczeń jest odmienny – ma swoje pasje, talenty, potrzeby i tempo nauki. W tradycyjnym modelu edukacyjnym zbyt często traktuje się uczniów jako jednolitą grupę, ignorując ich indywidualność. Tymczasem edukacja powinna tworzyć przestrzeń, w której każdy młody człowiek może odnaleźć własne miejsce, rozwijać się zgodnie z własnymi predyspozycjami i czuć się bezpiecznie. Szkoły wspierane przez Stowarzyszenie Dobra Edukacja pracują zgodnie ze Standardami Dobrej Edukacji. Jednym z nich jest **Podążanie za potrzebami uczniów**, które opiera się na personalizacji edukacji. Oznacza ono nie tylko dostosowywanie metod nauczania do możliwości edukacyjnych wynikających z indywidualnych uwarunkowań, ale także uwzględnianie emocji, zainteresowań i sytuacji życiowej ucznia. Nauczyciel przestaje być wyłącznie źródłem wiedzy, a staje się przewodnikiem, mentorem i partnerem w procesie nauki. W centrum nauczania jest uczeń, zarówno w zakresie zdobywania wymagań, opanowywania materiału, ale także umiejętności organizacji własnej pracy, wyszukiwania informacji, podejmowania decyzji i stawiania celów edukacyjnych. Za tym wszystkim idzie umiejętność ponoszenia konsekwencji własnych wyborów, w czym my, nauczyciele, możemy towarzyszyć i wspierać w poszukiwaniu rozwiązań bez podawania tych gotowych, ale z umiejętnością udzielenia informacji zwrotnej. Podążanie za potrzebami uczniów nie oznacza spełniania ich oczekiwań czy reagowania na to, co akurat lubią, a czego nie. Najważniejszym elementem personalizacji jest trafne rozpoznanie rzeczywistych potrzeb uczniów.

Jak rozpoznać potrzeby uczniów?

Pierwszym krokiem w podążaniu za potrzebami uczniów jest ich rozpoznanie. Nauczyciele mogą to osiągnąć poprzez:



Obserwacje. Codzienna uwaga skupiona na zachowaniu uczniów, ich reakcjach na różne sytuacje, umiejętność radzenia sobie z wymaganiami, często również porażkami oraz sposób pracy w grupie czy indywidualne zaangażowanie mogą dostarczyć wielu informacji na temat ich potrzeb.



Rozmowy. Budowanie relacji z uczniami, pytanie o ich zainteresowania, trudności czy cele pozwala lepiej zrozumieć, co jest dla nich ważne. Wykazywanie zainteresowania i zadawanie uważnych pytań uczniom może dostarczyć wielu informacji o ich potrzebach. Warto się dowiedzieć, co uczniowie najbardziej lubią w szkole, a co sprawia im największą trudność, w czym czują się mocni, a co chcieliby rozwijać.



Ankiety i formularze. Krótkie narzędzia diagnostyczne mogą być przydatne do zebrania opinii uczniów na temat metod nauczania, ich preferencji czy oczekiwań wobec szkoły. Dzięki nim możemy się dowiedzieć, jak uczniowie oceniają poziom trudności zadań, jakie formy nauki lubią najbardziej oraz czy wsparcie nauczycieli jest dla nich wystarczające.



Współpraca z rodzicami. Rodzice często znają swoje dzieci najlepiej i mogą dostarczyć cennych wskazówek o ich potrzebach, a także trudnych sytuacjach. Warto uzyskać od nich informacje na temat tego, jakie zainteresowania i talenty swojego dziecka zauważają na co dzień lub czy widzą jakieś obszary, w których dziecko potrzebuje szczególnego wsparcia.



Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna. Współpraca z psychologiem bądź pedagogiem może pomóc lepiej zrozumieć indywidualne predyspozycje ucznia.

W szkołach Dobrej Edukacji pierwsze tygodnie po wakacjach są czasem przeznaczonym na budowanie relacji i adaptację do szkolnej rzeczywistości. Jest to też przede wszystkim czas, który poświęcamy na diagnozę potrzeb uczniów. Podczas wspólnych aktywności obserwujemy podopiecznego, a następnie w trakcie indywidualnych rozmów rozpoznajemy jego cele dydaktyczne, weryfikujemy możliwości edukacyjne oraz ewentualne przyczyny możliwych niepowodzeń. Efektem takich działań diagnostycznych jest Indywidualna Droga Edukacyjnego Rozwoju (IDER), która następnie, na koniec września, jest omawiana z uczniem i jego rodzicami. W skład IDER-u wchodzi cele edukacyjne, badane są również motywacja do nauki każdego z przedmiotów oraz mocne i słabe strony ucznia. Aby umożliwić rzetelną diagnozę potrzeb, a następnie monitorowanie postępów, w szkołach Dobrej Edukacji uczniowi towarzyszy mentor. Zapewnia on wsparcie w całym procesie personalizacji edukacji: pomaga uczniowi poznawać samego siebie i jednocześnie odgrywa rolę łącznika pomiędzy uczniem i nauczycielami.

Relacja uczeń–nauczyciel jest bardzo istotna, żeby dokonać prawidłowej diagnozy i ewaluacji potrzeb ucznia. Gdy jest bezpieczna i pozytywna, może znacząco wpływać na poprawę wyników w nauce (Li, Bergin, Olsen 2022). Przy okazji diagnozowania potrzeb ucznia ważne jest kompleksowe spojrzenie na jego osobę, należy więc brać pod uwagę nie tylko aspekt intelektualny ściśle związany z edukacją, ale patrzeć na niego z wielu perspektyw. Aby możliwe było wspieranie ucznia w budowaniu samosterowności i świadomości uczenia się, ważne są również inne potrzeby oraz obecna sytuacja życiowa.

Zdarza się, że w wyniku rozpoznania potrzeb ucznia kierujemy go na diagnozę specjalistyczną, czego efektem jest otrzymanie zaleceń do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Podążanie za jego potrzebami mieści się w edukacji spersonalizowanej, jednak często wymaga bardziej specjalistycznego i terapeutycznego podejścia, a także rozszerzenia działań

na różne środowiska. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) wymagają szczególnego podejścia, które uwzględnia ich indywidualne możliwości, ograniczenia i potencjał rozwojowy. Podążanie za ich potrzebami oznacza nie tylko dostosowanie treści nauczania i metod dydaktycznych, ale także stworzenie bezpiecznego, wspierającego środowiska, które zwiększa ich samodzielność i pomaga w integracji. Kluczowym elementem pracy z uczniami ze SPE jest dokładna diagnoza ich potrzeb, pozwalająca na opracowanie Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET-ów). Takie programy obejmują dostosowanie celów edukacyjnych, formy oceny, a także organizacji przestrzeni szkolnej, aby wspierać ucznia w procesie uczenia się.

Nauczyciele, którzy chcą skutecznie podążać za potrzebami uczniów ze SPE, powinni regularnie współpracować z zespołem specjalistów, w tym z pedagogami, psychologami i terapeutami. Ważne jest także zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny, aby zapewnić spójność wsparcia w domu i w szkole. Na poziomie codziennych działań oznacza to stosowanie różnorodnych strategii, takich jak wizualizacja treści, metody multisensoryczne czy zapewnienie przerw na odpoczynek, które pomagają uczniom radzić sobie z wyzwaniami w nauce.

Podążanie za potrzebami uczniów ze SPE to także akceptacja ich unikalności i stworzenie atmosfery pełnej zrozumienia, empatii i szacunku. Dzięki temu uczniowie czują się akceptowani i zmotywowani do nauki, co przekłada się na ich sukcesy zarówno w szkole, jak i w życiu codziennym. Przykładem może być wprowadzenie asystenta nauczyciela, który pomaga uczniowi w trudnościach organizacyjnych, czy zastosowanie technologii wspomagających (np. programów czytających tekst). Działania takie nie tylko poprawiają wyniki ucznia, ale także wzmacniają jego poczucie własnej wartości i autonomii.

Efekty podejścia skoncentrowanego na uczniu

Podążanie za potrzebami uczniów przynosi wiele korzyści. Przede wszystkim wzmacnia motywację do nauki – uczeń, który czuje się zauważony i wspierany, chętniej angażuje się w proces edukacyjny. Dodatkowo taka edukacja sprzyja rozwojowi kluczowych kompetencji, takich jak krytyczne myślenie, umiejętność współpracy czy rozwiązywania problemów.

W praktyce, w szkołach działających w duchu personalizacji edukacji zaobserwowano także większą odpowiedzialność uczniów za własny proces uczenia się. Jak zauważa Filipczak-Białkowska (2015), personalizacja zadań dydaktycznych zwiększa zaangażowanie uczniów, gdyż pozwala im nawiązywać do własnych doświadczeń i zainteresowań, a tym samym przejmować większą kontrolę nad procesem uczenia się. Personalizacja staje się więc czynnikiem sprzyjającym rozwojowi autonomii, samoregulacji i poczucia sprawstwa ucznia, które są podstawą odpowiedzialnego podejścia do nauki. Przykładem może być przypadek ucznia o trudnych początkach edukacyjnych, które przekładały się na duży lęk przed szkołą oraz skutkowały zachowaniami opozycyjnymi podczas lekcji.

Uczeń, dzięki wsparciu mentora i dostosowanym metodom nauczania, początkowo zaczął osiągać drobne sukcesy edukacyjne. Sukcesywne ich wzmacnianie przełożyło się na większe zaangażowanie w naukę i kolejne większe sukcesy.

Długofalowo podmiotowe traktowanie uczniów buduje w nich poczucie własnej wartości, odpowiedzialności za własne życie oraz wiarę we własne możliwości. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez OECD (2020), w trakcie których zauważono, że uczniowie z doświadczeniem personalizowanej edukacji są lepiej przygotowani do dorosłości zarówno pod względem zawodowym, jak i społecznym. Taka edukacja wspiera ich w zdobywaniu wiedzy, osiąganiu wymagań edukacyjnych oraz rozwijaniu umiejętności społeczno-emocjonalnych, jak empatia czy samoświadomość.

Inspiracja dla nauczycieli

Przyjęcie podejścia skoncentrowanego na uczniu nie jest łatwym zadaniem. Wymaga refleksji nad własnym warsztatem pracy, otwartości na zmiany oraz zaangażowania w budowanie relacji z uczniami. Warto przeformułować rolę nauczyciela wykładowcy w rolę nauczyciela mediatora, mentora. Podążanie za potrzebami uczniów wymaga nie tylko elastyczności ze strony nauczyciela, ale i całego systemu edukacyjnego. Rzetelna diagnoza możliwości, potrzeb i predyspozycji uczniów stanowi punkt wyjścia do działań sprzyjających podążaniu za ich potrzebami. W codziennej pracy można to zrealizować dzięki poniższym rozwiązaniom:

- **Indywidualizacja nauczania.** Zamiast jednolitego programu – wprowadzenie różnych ścieżek edukacyjnych, dostosowanych do poziomu zaawansowania i zainteresowań uczniów.
- **Dostosowanie wymagań edukacyjnych.** Różnicowanie treści, metod, tempa pracy oraz sposobu oceny.
- **Uczenie przez doświadczenie.** Wprowadzanie metod aktywizujących, takich jak projekty, gry edukacyjne, wycieczki czy eksperymenty, które pozwalają uczniom uczyć się w sposób bardziej angażujący.
- **Praca w małych grupach.** Umożliwia nauczycielowi efektywniejsze wsparcie każdego ucznia i budowanie bardziej zindywidualizowanego podejścia.
- **Elastyczność oceny.** Rezygnacja z jednolitych kryteriów oceny na rzecz oceniania wspierającego, które bierze pod uwagę wysiłek ucznia i jego postępy.
- **Wsparcie emocjonalne.** Tworzenie bezpiecznej przestrzeni, w której uczniowie mogą wyrażać swoje emocje, zadawać pytania i eksperymentować bez obawy przed krytyką.

Wprowadzenie nowoczesnych metod nauczania, takich jak personalizacja edukacji, wymaga zarówno wiedzy teoretycznej, jak i praktycznych umiejętności. Dlatego kluczowe jest, aby nauczyciele mieli dostęp do inspirujących źródeł wiedzy, wsparcia oraz przestrzeni do wymiany doświadczeń. Jest wiele szkoleń i warsztatów z zakresu personalizacji edukacji, takich jak Indywidualizacja nauczania w praktyce lub Nowoczesne metody wspierania ucznia. Przydatne może być utworzenie w szkole systemu mentoringowego, w którym doświadczeni nauczyciele mogliby wspierać młodszych kolegów w doskonaleniu swoich umiejętności. Dostępnym i nisko kosztowym rozwiązaniem jest organizacja przestrzeni do wymiany doświadczeń pomiędzy nauczycielami podczas regularnych spotkań nauczycieli w formie grup wsparcia. W ich trakcie mogą omawiać swoje sukcesy, wyzwania i pomysły na rozwój oraz tworzyć "bank dobrych praktyk" – cyfrową bazę, do której nauczyciele mogliby dodawać przykłady skutecznych metod pracy z uczniami. Warto również zaplanować wizyty studyjne w szkołach, które już stosują podejście skoncentrowane na uczniu, dzięki czemu nauczyciele będą mogli obserwować realizację personalizacji edukacji w praktyce. Poza zdobywaniem wiedzy teoretycznej i praktycznej dotyczącej nauczania kluczowe jest również rozwijanie umiejętności miękkich w zakresie budowania relacji z uczniami, komunikacji, radzenia sobie z emocjami i rozwiązywania konfliktów. Regularne sięganie po literaturę specjalistyczną czy prenumerata czasopism edukacyjnych i udział w konferencjach tematycznych również będą pomocne w zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności.

Podsumowanie

Podążanie za potrzebami uczniów jest fundamentem nowoczesnej i skutecznej edukacji. Model proponowany przez Stowarzyszenie Dobra Edukacja może być inspiracją dla nauczycieli, którzy pragną stworzyć w swoich szkołach przestrzeń przyjazną dla każdego ucznia. To podejście stawiające ucznia w centrum, które może zrewolucjonizować sposób myślenia o nauczaniu i uczynić edukację prawdziwie dobrą.

Bibliografia

Filipczak-Białkowska A., *Personalizacja zadania jako aktywator zaangażowania*, w: *Twórczość, pasja, Uniwersytet*, red. J. Płuciennik, K. Klimczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015 [dostęp 3.11.2025, https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/16689/037_047_Filipczak-Bialkowska.pdf?sequence=1&isAllowed=y].

Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 2012.

Li N., Bergin C., Olsen J., Hintong Li, *Positive teacher–student relationships may lead to better teaching*, „Learning and Instruction”, 2022.

OECD, *The Future of Education and Skills: OECD Learning Compass 2030*, OECD Publishing, Paryż 2020.

Standardy Dobrej Edukacji, Instytut Dobrej Edukacji [dostęp 12.10.2025, <https://instytut.dobraedukacja.edu.pl/standardy-dobrej-edukacji/>].

Tomlinson C. A., *Jak skutecznie zindywidualizować nauczanie*, PWN, Warszawa 2017.

03

Opieka mentorska w szkole – dlaczego warto?



Łukasz Kuryło

psycholog i doradca zawodowy, moderator współpracy mentorów w szkołach Dobrej Edukacji, mentor w Akademii Dobrej Edukacji w Jabłonce, doradca edukacyjny w Fundacji Dorastaj z Nami

W stronę szkoły opartej na relacjach i indywidualnym wsparciu

Współczesna szkoła zmienia swoje oblicze i coraz częściej poszukuje rozwiązań, które będą wychodziły naprzeciw potrzebom, jakie niesie za sobą dzisiejszy świat. Szkoły nie powinno się już traktować jako miejsca jedynie realizującego zadania związane z nauką, a warto ją rozumieć jako szerszą przestrzeń, zapewniającą dzieciom wsparcie w całościowym rozwoju ich funkcjonowania i budowaniu własnej tożsamości. Tym samym szkoła staje się dziś dynamiczną płaszczyzną, gdzie coraz wyraźniej łączy się wymiar edukacyjny, społeczny i emocjonalny.

Zapewnienie tak wszechstronnej opieki wymaga uważnego i przede wszystkim indywidualnego podejścia do ucznia, które jest oparte na zaufaniu, wsparciu, współpracy i dobrej znajomości potencjału dziecka. Dlatego też warto uświadomić sobie znaczenie roli osoby dorosłej w szkole i spojrzeć przez pryzmat jej wpływu na długofalowe kształtowanie całościowego dobrostanu ucznia. A jest to rola niezwykle ważna, ale przy tym też bardzo wymagająca, szczególnie przy zmieniających się okolicznościach i dynamice zmian zachodzących w mechanizmach determinujących rozwój młodych

osób. Nowe pokolenia coraz częściej koncentrują się na budowaniu własnej tożsamości – postrzegają siebie jako jednostki, które co prawda żyją w społeczności, ale kultywują w niej swoją różnorodność i własną odrębność. Naszym zadaniem, jako dorosłych, jest wspieranie tego dążenia w sposób, który pozwoli młodym ludziom rozwijać indywidualny potencjał i naturalne predyspozycje, a jednocześnie uczyć ich prospołecznych zachowań, takich jak współpraca i empatia.

Edukacja spersonalizowana kluczem do zaspokojenia dzisiejszych potrzeb

Doskonałą formą holistycznego podejścia do ucznia jest edukacja spersonalizowana, która staje się skutecznym narzędziem do znalezienia w każdym podopiecznym jego niepowtarzalności i wytyczenia jego osobistej drogi. Jednym z rozwiązań efektywnie wzmacniających edukację spersonalizowaną, a jednocześnie zapewniającym stałe wsparcie uczniów w ich całościowym rozwoju, jest **opieka mentorska**.

Taki sposób towarzyszenia podopiecznym w ich codziennych wyzwaniach jest z powodzeniem stosowany w szkołach realizujących Program Dobrej Edukacji. Mentoring jest w nich jednym z fundamentalnych standardów, który umożliwia realne dostrzeżenie każdego pojedynczego ucznia. W szybko zmieniającym się świecie szkoły mierzą się z coraz to nowymi wyzwaniami, a mentoring może się okazać nieocenionym narzędziem – pozwala być blisko dziecka, lepiej rozumieć jego sytuację i dynamicznie reagować na pojawiające się trudności czy potrzeby.

Czym w zasadzie jest mentoring?

Na różnych etapach życia spotykamy osoby, które swoją obecnością, mądrością, przykładem osobistym czy też zwykłą rozmową wpływają istotnie na kształtowanie się nas samych, a przy tym na podejmowane przez nas decyzje i kierunek, w jakim chcemy zmierzać. Czerpiemy od tych osób i w dużej mierze dzięki nim rozwijamy się jako ludzie, uczymy się życia, pracy, uczymy się myślenia, reagowania i przyjmowania postaw wobec często trudnych sytuacji życiowych. W ten sposób budujemy swój indywidualny system wartości, obierając własne podejście do świata i podejmowanych wyborów. Jednocześnie żyjemy w czasach kryzysu autorytetów, gdzie zbudowanie bliskiej relacji z drugim człowiekiem jest częstokroć problematyczne, a co dopiero zbudowanie relacji z kimś, kto mógłby stanowić wzór osobowy. Mentoring jest odpowiedzią na te problemy, natomiast „relacja” jest niewątpliwie kluczowym słowem potrzebnym do rozumienia istoty współpracy i siły oddziaływania tego procesu.

Jedna z definicji opisujących mentoring mówi, że jest to: „partnerska relacja między mistrzem a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Polega głównie na tym, by uczeń, dzięki zabiegom mistrza, poznawał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samoreali-

zacji” (Karwala 2007). Ta definicja dobrze oddaje ideę mentoringu, jaki prowadzony jest w szkołach Dobrej Edukacji, gdyż pokazuje, jak wyraźne znaczenie ma rola mentora w kształtowaniu niepowtarzalnej drogi każdego podopiecznego. Warto również zaznaczyć, że jest to proces mający wartość dla każdej ze stron i warto tak do niego podchodzić, ucząc nie tylko podopiecznych, ale ucząc się także od nich i stając się dzięki nim jeszcze lepszymi w swojej dziedzinie. Proces mentoringu prowadzi zatem do potrzeby samokształcenia i doskonalenia się obu współpracujących stron, co jest niesłychanie korzystne dla całego systemu edukacji.

Mentoring w szkołach Dobrej Edukacji

W szkołach realizujących Program Dobrej Edukacji mentoring ma już swoją strukturę, wypracowaną dzięki wieloletniej praktyce, i jest metodą pracy standaryzowaną w taki sposób, aby w jak największym stopniu wspomagać funkcjonowanie uczniów i prowadzić wobec nich skuteczne oddziaływania edukacyjno-wychowawcze.

Dodatkową wartością szkół Dobrej Edukacji jest realna współpraca międzyszkolna kadry, organizowane cyklicznie spotkania szkoleniowe i superwizyjne, wymiana dobrych praktyk poprzez wspólną przestrzeń internetową, możliwość wizyt studyjnych czy konsultowania zachodzących w szkołach potrzeb i pojawiającej się problematyki. Te wszystkie działania prowadzą do stałej optymalizacji standardu, jakim jest mentoring, przy jednoczesnym zachowaniu jego fundamentalnej idei i traktowaniu go jako subtelnej przewodnictwa w indywidualnym rozwoju ucznia. Katarzyna Hall, prezes Stowarzyszenia Dobra Edukacja, w swojej książce *Szkoła przyszłości. Jakich zmian potrzebujemy w edukacji?* wskazuje dokładnie na rolę mentora, pisząc: „Uczeń ma swojego mentora, który stara się zrozumieć jego potrzeby oraz wspierać go w rozwoju. Mentor:

- udziela bieżącej pomocy podopiecznemu oraz udziela pomocy nauczycielom i rodzicom w planowaniu oddziaływań wobec niego, jeśli zaistnieje taka potrzeba;
- pomaga uczniowi planować swoją pracę, przezwyciężać trudności, wspiera podejmowane działania, pomaga budować wewnętrzną motywację;
- diagnozuje potrzeby ucznia oraz odpowiednio wspomaga go w rozwoju i w wyborze kierunku dalszej edukacji;
- dba o to, aby jego podopieczny znalazł dziedzinę aktywności, która stanie się jego pasją, da mu dobrą podbudowę pod przyszły zawód” (Hall 2022).

Mentoring jest więc procesem prowadzonym na wielu płaszczyznach i podejmującym bardzo szeroki zakres oddziaływań. Z tego też względu metodyka prowadzenia mentoringu wymaga, aby był on zarówno procesem osobistej relacji, jak i działaniem sformalizowanym, organizacyjnie uporządkowanym. Warto dlatego zwrócić uwagę na poniższe ważne elementy, które pomagają realizować opiekę mentorską w sposób zestandaryzowany.

Profesjonalne przygotowanie mentorów

Mentorem powinny być osoby posiadające odpowiednie przygotowanie merytoryczne i praktyczne, obejmujące znajomość narzędzi mentoringowych, doradztwa edukacyjno-zawodowego, zagadnień z zakresu zdrowia psychicznego dzieci oraz interwencji kryzysowej w środowisku szkolnym. W szkołach Dobrej Edukacji dbamy o spójne podejście do uczniów, dlatego rekomendujemy metodę Dialogu Motywującego, która pomaga dzieciom odkrywać własną motywację i wprowadzać pozytywne zmiany. Mentorzy, mając szeroki wachlarz narzędzi, mogą elastycznie wspierać swoich podopiecznych w zależności od pojawiających się potrzeb, a także, gdy sytuacja tego wymaga, kierować ich do odpowiednich specjalistów. Jest to ważne ze względu na częstą potrzebę diagnozy pojawiających się trudności i udzielenie profesjonalnego wsparcia. Optymalnym rozwiązaniem organizacyjnym jest wyznaczenie mentorów spośród grona psychologów, pedagogów specjalnych lub specjalnie przygotowanych do tej roli nauczycieli.

Stałe doskonalenie zawodowe

Kluczowe dla skuteczności oddziaływań mentoringowych i profesjonalizmu w realizowanych zadaniach jest stałe podnoszenie przez mentorów swoich kompetencji zawodowych. Intensywność pojawiających się wyzwań w zakresie zdrowia psychicznego młodych ludzi, pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zmieniających się okoliczności rynku pracy czy choćby problematyki związanej z higieną cyfrową determinuje do stałego ulepszania swojego warsztatu pracy i samokształcenia. Dlatego bardzo ważne jest zapewnienie mentorom możliwości do podnoszenia kompetencji poprzez uczestnictwo w szkoleniach, kursach certyfikacyjnych, konferencjach tematycznych, ale też spotkaniach superwizyjnych. Warto wdrożenia praktyką stosowaną w szkołach Dobrej Edukacji są regularne spotkania szkolnych mentorów, będące wewnętrzną interwizją koleżeńską, która daje możliwość wspólnego wypracowania rozwiązań i czerpania wzajemnej inspiracji w podejmowanych działaniach mentoringowych. Kolejną polecaną praktyką jest wsparcie rozpoczynających pracę mentorów przez już doświadczonych stażem pracowników i prowadzenie tym samym mentoringu kadrowego wewnątrz organizacji.

Granice obszarów pracy mentorskiej

W pracy mentorskiej istotne jest zachowanie odpowiedniego balansu. Mentor powinien łatwo rozróżniać obszary, w których powinien się poruszać we współpracy z podopiecznymi, od tych, które wymagają podjęcia pracy z innym specjalistą. Bliska relacja z podopiecznym daje często pokusę szczegółowego zagłębiania się w problematykę funkcjonowania ucznia, które może przybrać formę oddziaływań terapeutycznych. Należy jednak zdecydowanie rozgraniczyć proces mentoringowy od prowadzonej specjalistycznie pomocy terapeutycznej. Mentorzy szkolni, jako indywidualni opiekunowie rozwoju dziecka, powinni być pierwszymi osobami diagnozującymi potrzebę udzielenia pomocy i do ich zadań należy zapewnienie wsparcia podopiecznemu. Natomiast nie jest wskazane łączenie oddziaływań mentorskich i terapeutycznych. Dlatego ważne jest, by jasno ustalić, czym zajmuje się mentor, a w jakich przypadkach potrzebna jest interwencja specjalistyczna. W ramach opieki mentoringowej mentor zajmuje się:

- strefą doradztwa edukacyjno-zawodowego, na przykład: diagnozuje preferencje zawodowe, pomaga w odnalezieniu pasji i zainteresowań, rozwoju mocnych stron i predyspozycji, wyborze przyszłej szkoły, wspiera organizację edukacji i dostosowanie programu pracy, naukę metod efektywnego uczenia się, realizację wymagań edukacyjnych, naukę ustalania priorytetów i planowania pracy, wzmacnia motywację podopiecznego, inicjuje aktywności ucznia, konsultuje z rodzicami i nauczycielami postępy edukacyjne dziecka;
- strefą wsparcia w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym, na przykład: pomaga w budowaniu prawidłowej samooceny i poczucia własnej wartości, w nauce metod radzenia sobie ze stresem i emocjami, prowadzi profilaktykę zachowań ryzykownych, wspiera w rozwiązywaniu konfliktów i nauce komunikacji, podstawowych umiejętności społecznych i ćwiczeniu ich w okolicznościach szkolnych, edukuje w zakresie higieny cyfrowej, wysłuchuje problemów podopiecznego i w razie potrzeby inicjuje dalsze kroki terapeutyczne.

Do obszarów wykraczających poza pracę mentora, wymagających specjalistycznej pomocy, należy zaliczyć:

- strefę pomocy psychologiczno-pedagogicznej, na przykład: terapię psychologiczną, rewalidację, zajęcia korekcyjne, trening zastępowania agresji, terapię ręki, zachowań lękowych. Powyższa pomoc pedagogiczno-psychologiczna jest w szkole prowadzona przez innego specjalistę;
- strefę zewnętrznej pomocy specjalistycznej, wymagającej pilnej interwencji, na przykład: terapię rodzinną, samookaleczania, myśli i próby samobójcze, długotrwanie obniżony nastrój, uzależnienia.

Dobór mentora do podopiecznego

Skuteczność współpracy i zbudowanie relacji w dużej mierze zależy od właściwego doboru mentora do pracy z podopiecznym. Warto przy tym wziąć pod uwagę preferencje uczniów do realizacji opieki mentorskiej przez konkretną osobę, ale należy jednocześnie mieć na uwadze wymiar organizacyjny danej szkoły i możliwości logistyczne, jakie posiada placówka. Wskazane jest, aby mentorzy mieli możliwość bliższej obserwacji funkcjonowania podopiecznych i tym samym budowali relacje podczas codziennej współpracy. Efektywnym rozwiązaniem, wypracowanym przez lata praktykowania różnych sposobów doboru mentorów do podopiecznego, jest zastosowanie ograniczonego wyboru i predysponowanie wskazanych mentorów do pracy z wybranymi grupami rozwojowymi/klasowymi. Takie rozwiązanie pozwala z jednej strony zachować poczucie sprawstwa i samodzielnych decyzji u uczniów, a z drugiej zwiększa komfort pracy mentorów, którzy dzięki aktywnej obecności lepiej poznają specyfikę pracy z konkretną grupą podopiecznych. Z tego też względu mentorami są często nauczyciele współorganizujący kształcenie w danej grupie, co daje im realne możliwości obserwacji funkcjonowania dzieci, ale też prowadzenia bieżących oddziaływań wobec swoich podopiecznych. Przy doborze mentorów ważne jest uwzględnienie konkretnych przypadków dzieci, a także wyzwań, jakie mogą się pojawiać w trakcie współpracy (szczególnie u dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Należy przy tym zapewnić właściwy komfort i jakość sprawowania opieki mentorskiej – zaleca się, aby liczba podopiecznych u jednego mentora nie przekraczała 10 osób.

Współpraca długofalowa

Współpraca mentoringowa jest procesem, który może mieć zarówno swoje wznosy, ale też kryzysy. Dlatego ważne jest zapewnienie bezpiecznej przestrzeni czasowej na rozwój tej współpracy i umożliwienie przejścia relacji przez poszczególne etapy związane z poznawaniem się, wyznaczeniem celów, budowaniem sposobów komunikacji, weryfikacją pracy, ewaluacją postępów czy też podsumowaniem współpracy. Z założenia więc współpraca mentorska planowana jest na cały rok szkolny i tylko w sytuacjach wyjątkowych może zostać przerwana, a opieka przekazana innej osobie. Przy pojawieniu się trudności w relacji mentorskiej warto wykonać plan naprawczy współpracy i podchodzić do niej jak do procesu, nad którym pracujemy i go udoskonalamy, a nie który odrzucamy i zmieniamy w zależności od własnych chęci bądź niechęci.

Mentor jako specjalista od swojego podopiecznego

To właśnie mentorzy są specjalistami w dziedzinie wiedzy o swoich podopiecznych i tym samym są osobami pierwszego kontaktu w sytuacjach wymagających konsultacji, poszukiwania rozwiązań czy też dostosowania wymagań. Mentorzy zbierają obserwacje nauczycieli i ważne informacje

w zakresie funkcjonowania dzieci, które są pod ich opieką mentorską. Posiadają największą wiedzę na temat ich mocnych stron, predyspozycji, zdolności, ale też trudności czy nawet okoliczności życiowych. Mentorzy opracowują wraz z podopiecznymi Indywidualną Drogę Edukacyjnego Rozwoju, a następnie prowadzą ewaluację poczynionych postępów w osiąganiu wyznaczonych celów. Badają predyspozycje zawodowe i wspierają ucznia w poszukiwaniu aktywności, która może przyczynić się do budowania jego drogi edukacyjno-zawodowej.

W sytuacji opieki mentorskiej nad dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych mentorzy stają się koordynatorami zespołu specjalistów i opracowują wspólnie Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny, tym samym dbają szczególnie o realizację celów programu i dostosowanie metod oraz form pracy do potrzeb dziecka.

Mentorom zależy na dobru uczniów, dlatego poza merytorycznym wsparciem pomagają im w codziennych sytuacjach szkolnych, a nawet rodzinnych. Często stają się ambasadorami spraw swoich podopiecznych i podejmują się mediacji w sytuacjach konfliktu z rówieśnikami lub nauczycielami. Zadaniem mentorów jest tym samym zapewnienie poczucia bezpieczeństwa i pewności, że uczeń zawsze może liczyć na wsparcie dorosłego – również wtedy, gdy musi się zmierzyć z konsekwencjami swoich decyzji. Mentorzy stają się niejako gwarancją wysłuchania głosu swoich podopiecznych i zrozumienia powodów pojawiania się różnych zachowań. Z tego też względu są oni wsparciem merytorycznym dla rodziców i nauczycieli w obrębie podejmowanych oddziaływań i rekomendują rozwiązania, biorąc udział w całym procesie – od ich wprowadzania do realizacji.

Regularność mentoringu

Ważną kwestią jest logistyczne wprowadzenie mentoringu do planu zajęć ucznia. Regularne spotkania z mentorem sprawiają, że proces mentoringowy jest skuteczniejszy niż w przypadku spotkań okazjonalnych. Optymalnym rozwiązaniem jest stworzenie przestrzeni czasowej pozwalającej na 30-minutowe spotkanie przeprowadzane raz w tygodniu. Taki system pozwala na bieżące wsparcie podopiecznego, obserwację jego funkcjonowania, a także wypracowywanie różnych rozwiązań, które są weryfikowane przez mentora i mogą być na bieżąco korygowane. Regularność spotkań daje również znacznie większą szansę na zbudowanie relacji mentoringowej oraz pozwala na podejmowanie oddziaływań w sposób zaplanowany i celowy. Przewidywalność czasowa spotkań uczy jednocześnie podopiecznych przygotowywania się do spotkań, samodzielnej pracy w czasie między mentoringami, a także efektywnego wykorzystania spotkań mentoringowych.

Powyższe założenia realizacji i organizacji mentoringu w szkołach Dobrej Edukacji pozwalają na prowadzenie opieki mentorskiej na wysokim poziomie jakościowym, zapewniającym skuteczność podejmowanych oddziaływań. Jednocześnie należy pamiętać, że mentoring szkolny jest procesem niezwykle dynamicznym, wymagającym od mentorów stałego doskonalenia zawodowego i warto

do niego podchodzić jak do procesu stale „uczącego się”. To bez wątpienia proces wart wdrożenia, gdyż pokazuje kierunek edukacji przyszłości, która – w obliczu współczesnych potrzeb – staje się nam wszystkim coraz bliższa.

Bibliografia

Clutterbuck D., *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami?*, Wydawnictwo PETiT, Warszawa 2002.

Hall K., *Szkoła przyszłości. Jakich zmian potrzebujemy w edukacji?*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2022.

Karwala S., *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, Wydawnictwo WSB-NLU, Nowy Sącz 2007.

Mazur M., *Mentoring w szkole*, w: *Mentoring w praktyce. Partnerstwo w relacji, wsparcie w rozwoju*, red. A. Stanković, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.

Radłowski G., *Mądrość mentoringu. Inteligencja coachingu*, Helion, Gliwice 2019.

Wański T., *Kompetencje i przymioty mentorskie*, w: *Mentoring w praktyce. Partnerstwo w relacji, wsparcie w rozwoju*, red. A. Stanković, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.

Ziemiańczyk U., Hnat K., *Mentoring w służbie samooceny – dlaczego warto doskonalić się przez całe życie?*, w: *Mentoring w praktyce. Partnerstwo w relacji, wsparcie w rozwoju*, red. A. Stanković, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.

04

Realizowanie projektów – ciągle jeszcze innowacyjne i niszowe



Justyna Januszevska

pedagog specjalny i doradca zawodowy, dyrektorka Poradni Instytutu Dobrej Edukacji, współtwórczyni Liceum Praktycznego, współpracowniczką Fundacji Dorastaj z Nami, współautorka koncepcji studiów podyplomowych z doradztwa zawodowego z mentoringiem spersonalizowanym

Uczenie przez działanie: o istocie pracy projektowej

Metoda projektu to podejście pedagogiczne, które zyskuje coraz większą popularność na całym świecie. W szkołach Dobrej Edukacji to jeden ze standardów. W skrócie polega ono na angażowaniu uczniów w rozwiązywanie rzeczywistych problemów i realizowanie zadań, które wymagają od nich nie tylko wiedzy teoretycznej, ale przede wszystkim umiejętności praktycznych, pracy zespołowej oraz kreatywnego myślenia.

Praca projektowa to jedna z wielu możliwych metod pracy w każdej szkole i jasnym jest, że warto uczyć współpracy i pracy grupowej. Nasz standard – **Realizowanie projektów** – to jednak coś więcej. To konieczność podejmowania pracy projektowej, konieczność wybrania interesującego tematu, dobrania się w grupy i zaplanowania pracy. To czas, przeznaczony na to każdego tygodnia.

Grupy projektowe w szkołach Dobrej Edukacji działają różnie. Czasem jak małe firmy produkcyjne, innym razem jak zespoły artystyczne czy grupy badawcze. Uczeń, wybierając temat i grupę, najczęściej żyje danym zagadnieniem przez dłuższy czas. Jest to działanie zupełnie niezależne od przedmiotów szkolnych i stanowi dla ucznia przygotowanie do odgrywania różnych ról zawodowych lub społecznych. W każdym kolejnym roku ta planowana rola może być zupełnie inna. Efekty pracy projektowej trzeba zaś publicznie zaprezentować, co bywa naprawdę bardzo ciekawe.

Obowiązkowa praca projektowa, wpisana w rytm roku szkolnego, stanowi dla uczniów ważny aspekt rozwoju – jest to czas dorastania, uczenia się pracy, planowania, podziału ról, specjalizacji, wzajemnej opieki, a czasem trudnej sztuki liderowania i brania odpowiedzialności za efekt cudzych działań. Na tradycyjnych lekcjach szkolnych jest o to bardzo trudno.

W dalszej części artykułu przedstawiono istotę pracy metodą projektu oraz doświadczenia wynikające z jej stosowania w naszych szkołach.

Definicja metody projektu

Metoda projektu (ang. *Project-based Learning*, PBL) to forma nauczania, w której uczniowie przejmują rolę liderów od nauczycieli i pracują nad projektem na własnych zasadach przez określony czas, aby rozwiązać problem lub odpowiedzieć na pytania, które realnie ich nurtują. Nie jest ona realizacją zadania wygenerowanego przez nauczyciela, nie wypełnia obowiązkowych treści narzuconych przez podstawę programową dla danej klasy, ale prawdziwie wolnościowo odpowiada na zapotrzebowanie uczniów.

Uczniowie sami zgłaszają tematy projektów do realizacji. W naszych szkołach najczęściej ma to formę giełdy lub targów projektów, podczas których indywidualni pomysłodawcy lub grupy osób z koncepcją działania poszukują do współpracy zainteresowanych zagadnieniem osób.

Tworzą się zatem specyficzne zespoły projektowe, które nie odczuwają presji współpracy w zadaniu. Wszystko dzieje się za ich zgodą i podąża za ich zainteresowaniami.

Projekt może w wyjątkowych wypadkach mieć charakter indywidualny, lecz z reguły jest grupową pracą zespołu i zazwyczaj wymaga zintegrowania różnych dziedzin wiedzy oraz umiejętności. Nauczyciel odgrywa tutaj rolę mentora. Jego zadania ulegają wielkiej zmianie w stosunku do klasycznego systemu nauczania. Pedagog nie kieruje procesem, „oddaje kierownicę” uczniom, zamienia się w osobę wspierającą ich w procesie odkrywania i rozwiązywania problemów, częściej prowadzi refleksję nad tematem zgłoszonym przez uczniów, niż podaje gotowe rozwiązania. Zachęca do zbadania różnych źródeł dostępnej wiedzy, pilnuje harmonogramu i, co w naszym doświadczeniu niezwykle istotne, prowadzi wzmożoną pracę wychowawczą: mediuje, rozładowuje napięcia, pomaga w momentach dezorganizacji relacji lub motywuje członków grupy projektowej.

Dlaczego tak trudno nauczycielom zmienić podejście z klasycznego nauczania na metodę projektów?

Wciąż nie jest łatwo wprowadzać metodę projektu do szkolnej codzienności. System kształcenia nauczycieli w Polsce preferuje klasyczne metody nauczania, a nadzór pedagogiczny i ciążąca na nauczycielach ogromna presja konieczności realizacji podstawy programowej sprawiają, że niechętnie eksperymentują oni z metodami edukacyjnymi. To wszystko w połączeniu z dużymi klasami i sztywnym systemem 45-minutowych zajęć często blokuje takie cenne inicjatywy na etapie pomysłu.

Nauczanie tradycyjne



Nauczanie w oparciu o problem (PBL)



Rys. 1. Nauczanie tradycyjne vs. nauczanie w oparciu o problem. Grafika na podstawie strony <https://www.google.com/url?q=https://presentlygifted.weebly.com/problem-based-learning.html&sa=D&source=docs&ust=1762503750340266&usg=AOvVaw1QScdjpF-4am1BfV4dEpXY>.

W szkołach Dobrej Edukacji czas na prowadzenie zajęć projektowych jest przewidziany w planie lekcji i zajmuje przeważnie 2-3 jednostki lekcyjne na końcu dnia pracy, co jest wygodnym rozwiązaniem. Co ważne, w tym czasie są dostępni wszyscy nauczyciele – opiekunowie projektów.

Metoda projektu charakteryzuje się kilkoma kluczowymi cechami, które odróżniają ją od tradycyjnych metod nauczania. Są to:

- **Praca w grupach.** Uczniowie często pracują w zespołach, co sprzyja rozwijaniu umiejętności interpersonalnych, takich jak komunikacja, współpraca, rozwiązywanie konfliktów, podział ról i odpowiedzialności.
- **Uczenie się przez działanie.** Projekt zakłada, że uczniowie uczą się nie tylko poprzez słuchanie wykładów, ale przede wszystkim poprzez angażowanie się w konkretne zadania, eksperymentowanie, badania, tworzenie rozwiązań i weryfikację hipotez.
- **Wielodyscyplinarność.** W trakcie realizacji projektu uczniowie muszą wykorzystywać wiedzę z różnych dziedzin, co sprzyja integrowaniu różnych przedmiotów i umiejętności w jednym zadaniu.
- **Problem realny.** Projekty często rezonują z rzeczywistymi problemami, które uczniowie mogą napotkać w codziennym życiu. Dzięki temu widzą sens swojej pracy i jej powiązanie z rzeczywistością.
- **Prezentacja wyników.** Na końcu projektu uczniowie prezentują swoje wyniki w formie wystąpień, raportów, filmów czy innych form komunikacji, co pozwala im na doskonalenie umiejętności prezentacyjnych i krytycznego myślenia.
- **Inkluzywność.** Możliwość pełnego włączenia w pracę wszystkich uczniów, także tych z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, tak aby każdy mógł wnieść swój wkład i swoje spojrzenie do opracowywanego tematu.

Etapy realizacji projektu

Realizacja projektu metodą PBL zazwyczaj przebiega w kilku etapach, które pomagają uczniom w organizowaniu pracy oraz w przekształcaniu abstrakcyjnych koncepcji w konkretne działania.

Wybór tematu i planowanie

Pierwszym etapem jest wybór tematu lub problemu do rozwiązania. Uczniowie zgłaszają własne pomysły, które chcieliby realizować. Czasami, szczególnie u młodszych uczniów, nauczyciel może przedstawić zakres zagadnień do wyboru. Dzieci lub młodzież decydują się na realizację tego, który ich najbardziej interesuje. Ważne, aby temat był związany z rzeczywistymi wyzwaniami i dawał możliwość zastosowania wiedzy z różnych dziedzin. Kolejnym krokiem jest zaplanowanie działań – określenie celów, podział zadań, określenie zasobów i terminów.

Badania i gromadzenie informacji

Na tym etapie uczniowie przystępują do zbierania informacji o wybranym zagadnieniu. Mogą korzystać z literatury, Internetu, przeprowadzać wywiady, eksperymenty czy obserwacje. Współczesne narzędzia cyfrowe ułatwiają ten proces, ale uczniowie muszą nauczyć się selekcjonować rzetelne źródła informacji oraz oceniać ich wiarygodność.

Realizacja projektu

W trakcie realizacji uczniowie pracują nad rozwiązaniem postawionego problemu, weryfikują hipotezy, przeprowadzają eksperymenty, analizują zebrane dane i testują różne rozwiązania. Konfrontują się przy próbach ustalenia wniosków ze swoich działań, komponują ostateczną wersję swojej prezentacji, działają systematycznie i spotykają się, wymieniając wcześniej zdobyte informacje.

Prezentacja wyników

Po zakończeniu pracy uczniowie przygotowują prezentację swoich wniosków, która może mieć różną formę, w zależności od charakteru projektu. Mogą to być raporty, plany działania, filmy, plakaty czy multimedialne prezentacje. Prezentacja daje uczniom możliwość przedstawienia swoich umiejętności komunikacyjnych, a także oceny efektów swojej pracy.

W szkołach Dobrej Edukacji często poświęcamy dzień lub dwa na przedstawienie dorobku poszczególnych grup projektowych na forum całej społeczności szkolnej. Jest to rodzaj święta, podczas którego można zaprezentować swoje dokonania i podzielić się doświadczeniami z realizacji projektu.

Warto wspomnieć, że absolwenci, pytani o to, co zapamiętali najlepiej z czasu swojej edukacji w naszych szkołach, najczęściej wymieniają właśnie prace projektowe i gale podsumowujące efekty ich pracy.

Refleksja i ocena

Na zakończenie projektu uczniowie i nauczyciel wspólnie dokonują refleksji na temat przebiegu pracy oraz wyników projektu. Oceniana jest nie tylko końcowa prezentacja, ale również proces współpracy, podejście do problemu, umiejętności organizacyjne i zarządzanie czasem. Ważne jest, aby uczniowie mieli okazję do autorefleksji i zrozumienia, co udało się osiągnąć, a co mogłoby zostać zrobione inaczej.

Zalety metody projektu

Metoda projektu oferuje wiele korzyści zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli:

- **Rozwój umiejętności praktycznych.** Uczniowie uczą się, jak wykorzystać swoją wiedzę w praktyce, rozwiązywać rzeczywiste problemy oraz tworzyć nowe rozwiązania. Nauczyciele mają okazję poznać swoich uczniów w nietypowych sytuacjach w kontekstach, które rzadko ujawniane są podczas klasycznych lekcji.
- **Kreatywność i innowacyjność.** Uczniowie doświadczają procesu rozwiązywania problemów w zespole, co wymaga kreatywnego podejścia i stymuluje rozwój innowacyjnego myślenia. Nauczyciele mogą sprzyjać tym procesom, wzmacniać mocne strony swoich uczniów, doświadczając innej perspektywy.
- **Przygotowanie do życia zawodowego.** Uczniowie uczą się umiejętności przydatnych na rynku pracy, takich jak praca zespołowa, komunikacja, zarządzanie projektem i rozwiązywanie problemów. Nauczyciele, widząc wykazywane przez uczniów uzdolnienia i naturalne predyspozycje do ról zawodowych, mogą lepiej wskazywać potencjalne ścieżki rozwoju.
- **Aktywizacja uczniów.** Metoda projektu angażuje uczniów w proces nauczania, co sprawia, że stają się oni aktywnymi uczestnikami własnego procesu edukacyjnego. Nauczyciele mogą częściej implementować metodę projektu do swoich przedmiotów, mając na celu aktywizację uczniów.
- **Motywacja.** Realizacja rzeczywistych projektów i rozwiązywanie autentycznych problemów zwiększa motywację do nauki, ponieważ uczniowie widzą bezpośrednią wartość swojej pracy. Nauczyciele, doceniając zmotywowanych i zaangażowanych uczniów, chętniej poszukują innowacyjnych i alternatywnych metod pracy z uczniami.

Wyzwania metody projektu

Choć metoda projektu posiada liczne zalety, wiąże się również z pewnymi wyzwaniami:

- **Czasochłonność.** Projekty często wymagają dużo czasu, zarówno w planowaniu, jak i realizacji, co może stanowić wyzwanie, zwłaszcza w systemie edukacyjnym, gdzie czas na realizację materiału jest ograniczony.
- **Potrzeba elastyczności.** Nauczyciel musi wykazywać dużą elastyczność i gotowość do zmiany planów, ponieważ projekty mogą przybrać nieoczekiwany obrót.

- **Różnorodność poziomów zaawansowania.** W grupach o różnym poziomie umiejętności i wiedzy może występować nierówność we wkładzie poszczególnych uczniów. Należy zadbać o odpowiednią organizację pracy, aby każdy z nich miał możliwość w pełni się zaangażować.
- **Ocena.** Ocena projektów jest bardziej złożona niż w przypadku tradycyjnych sprawdzianów. Wymaga uwzględnienia zarówno efektów, jak i procesu pracy, co może stanowić wyzwanie dla nauczycieli w kontekście obiektywności.
- **Efektywność.** Błędnie prowadzona metoda projektu (presja na wybór tematu, źle wybrane cele, nieprzestrzeganie harmonogramu itp.) może skutkować małym przyrostem wiedzy, demotywująco wpływać na członków grupy oraz prowadzić do narastających konfliktów i tarć wewnątrz zespołów.

Zastosowanie metody projektu w różnych kontekstach edukacyjnych

Metoda projektu może być wykorzystywana na różnych poziomach edukacji – od szkół podstawowych po uczelnie wyższe. Może obejmować szeroki wachlarz dziedzin: od nauk ścisłych, przez przedmioty humanistyczne, po przedmioty artystyczne.

Z naszych doświadczeń wynika, że najlepiej sprawdzają się tematy, które są odległe od dziedzin nauczanych w szkole, ale za to bliskie potrzebom uczniów. W pamięci całej społeczności szkolnej szczególnie zapisały się poniższe tematy:

- Jak stworzyć grę komputerową? – opracowanie i wdrożenie.
- Jak zbudować meble z europalet? – podczas prezentacji uczniowie pokazali, co się nie udało, co zrobili źle i dlaczego zaniechali postępu w projekcie.
- Ornitologiczne wyprawy i inne ważne sprawy – w ramach projektu organizowano wyjścia i wycieczki do rezerwatów i siedlisk ptaków na Pomorzu z możliwością obserwacji poszczególnych gatunków. Następnie tworzone prezentacje na temat poszczególnych gatunków.
- Gra terenowa „Pierwszy dzień wiosny” – grupa projektowa przygotowała dla całej szkoły grę, której celem było rozwijanie kompetencji przyrodniczych i aktywność fizyczna.
- Dni mózgu w ADE – przygotowanie tematycznego wydarzenia popularnonaukowego.

Metoda projektów, będąca jednym z ośmiu Standardów Dobrej Edukacji, trwale wpisała się w codzienną pracę naszych szkół, stając się przestrzenią, w której uczniowie mogą doświadczać sensu uczenia się poprzez działanie.

Bibliografia

Bell S., *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future*, „The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas” 2010, 83(2).

Hall K., *Szkoła przyszłości. Jakich zmian potrzebujemy w edukacji?*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2022.

Markham T., Larmer J., Ravitz J., *Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers*, Novato, CA Buck Institute for Education 2003.

Mikina A., Zajac B., *Jak wdrażać metodę projektów. Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

ORE, *Jak stosować metodę projektu – poradnik dla nauczycieli i ucznia*, opracowanie: Zespół d/s Produktu, Gorlice 2012 [dostęp 21.10.2025, <https://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/2b2f8262249d90948103415ea4926147>].

Standardy Dobrej Edukacji, Instytut Dobrej Edukacji [dostęp 12.10.2025, <https://instytut.dobraedukacja.edu.pl/standardy-dobrej-edukacji/>].

Szymański M. S., *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.

05

Ocenianie pomagające rozwijać się – poradnik oceniania w szkołach Dobrej Edukacji



Tradycyjne ocenianie za pomocą stopni jest zastąpione przez system pozytywnego motywowania



Katarzyna Hall

prezesa Stowarzyszenia Dobra Edukacja, minister edukacji narodowej w latach 2007–2011, zastępczyni Prezydenta Miasta Gdańska 2006–2007, współzałożycielka m.in. Gdańskiej Fundacji Oświatowej, Gdańskiego Liceum Autonomicznego, Sopotkiej Autonomicznej Szkoły Podstawowej oraz wielu szkół Dobrej Edukacji

Niniejsze opracowanie powstało w oparciu o rozwiązania przyjęte w statutach szkół Dobrej Edukacji, zgodnie ze Standardem Dobrej Edukacji, Ocenianie pomagające rozwijać się, oraz zapisami w Programie Dobrej Edukacji, zmodernizowanym na podstawie stanu prawnego obowiązującego od września 2024 roku.

Spis treści

Po pierwsze: Diagnoza i planowanie

Po drugie: Informowanie o celach edukacyjnych i Programie Dobrej Edukacji

Po trzecie: Ocenianie bieżące

Po czwarte: Ocenianie śródroczne

Po piąte: Informowanie o ocenach przewidywanych i możliwości ich podnoszenia

Po szóste: Klasyfikacja roczna i końcowa

Podsumowanie

Po pierwsze: Diagnoza i planowanie

Pierwsze tygodnie pracy z uczniami we wrześniu to czas planowania, integracji, budowania relacji, poznawania uczniów i przeprowadzania działań diagnozujących, a następnie przygotowywania dostosowań do potrzeb uczniów. Aby dobrze zaplanować spersonalizowane oddziaływania edukacyjne, w każdym roku szkolnym analizowany jest poziom zaawansowania ucznia, w szczególności z języka polskiego, matematyki i języków obcych. W przypadku najmłodszych uczniów nie stosuje się testów diagnostycznych, a jedynie wywiad i obserwacje nauczyciela.

Ważnym celem etapu wczesnoszkolnego jest nauka czytania i pisania. Inna jest praca z dziećmi, które dopiero zaczynają czytać i pisać, a inaczej można zorganizować tę pracę, gdy uczniowie już zdobyli te umiejętności, choćby na poziomie bardzo podstawowym. Dzieci z klas I–III szkoły podstawowej najlepiej jest pogrupować właśnie ze względu na opanowanie lub nie tych podstawowych umiejętności. Niekoniecznie musi to być podzielenie ich klasami, raczej na zespoły o podobnych umiejętnościach.

Grupowanie uczniów ze względu na zaawansowanie również w klasach starszych pozwala optymalnie wykorzystać czas edukacji. Niejednokrotnie w liceum czy w najstarszych klasach szkoły podstawowej mamy do czynienia z uczniami, którym brakuje na przykład podstawowych umiejętności matematyczno-rachunkowych. Dopóki uczniowie nie nadrobią tego, czego powinni byli się nauczyć w klasie IV czy V, nie uda się odpowiednio przygotować ich do egzaminu ósmoklasisty czy do matury.

Zarówno powtarzanie podstaw z uczniami, którzy już je opanowali, jak i praca nad trudniejszymi zagadnieniami z tymi, którzy wciąż mają jeszcze zaległości w zagadnieniach elementarnych, nie sprzyja efektywnej pracy. Czas ucznia i nauczyciela jest dużo lepiej wykorzystany, gdy właściwie grupujemy uczniów, aby mogli robić w swoich umiejętnościach faktyczny postęp.

Diagnoza poziomu wiedzy i umiejętności ucznia z języka polskiego, matematyki i języków obcych pozwala na nadrobienie braków edukacyjnych i dostosowanie celów pracy zgodnie z indywidualnymi potrzebami konkretnego ucznia. Pozwala to również na wyszczególnienie grup zaawansowania edukacyjnego i elastyczne przechodzenie uczniów między grupami w zależności od ich kompetencji i stanu wiedzy. Świadomość poziomu zaawansowania ucznia i dostosowania do niego jego indywidualnych celów należy traktować jako pomoc psychologiczno-pedagogiczną, która jest wynikiem pracy zespołu nauczycieli wobec konkretnego ucznia. Działania diagnostyczne pomagają też prowadzić doradztwo edukacyjno-zawodowe.

Zgodnie z Programem Dobrej Edukacji – blok OTWARCI – co roku na początku roku szkolnego dla każdego ucznia określany jest poziom języka według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego na podstawie testu diagnostycznego lub/i krótkiej rozmowy z nauczycielami. Następnie uczniowie są przydzielani do poszczególnych grup językowych na danym poziomie. Jeśli nauczyciel kontynuuje przez kolejny rok pracę z uczniami, często już zna we wrześniu ich językowe zaawansowanie. Zwiększoną uwagę trzeba obejmować nowych uczniów, ale też nie można wykluczać, że umiejętności językowe znanego szkole ucznia po wakacjach mogły się zmienić.

Każdemu uczniowi określamy też poziom zaawansowania z matematyki i języka polskiego. W zależności od wieku i liczby uczniów, którzy mają do nadrobienia konkretne umiejętności, prowadzimy zajęcia indywidualne lub w małych grupach. Gdy to możliwe, wszyscy uczniowie pracują w podziale na grupy zaawansowania.

Po drugie: Informowanie o celach edukacyjnych i Programie Dobrej Edukacji

We wrześniu mamy prawny obowiązek poinformować uczniów i rodziców o wymaganiach edukacyjnych, obowiązujących ucznia w danym roku szkolnym, oraz uzgodnić z rodzicami wszystkich uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego **Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny**, czyli **IPET**. Na jego podstawie planujemy edukację ucznia oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczną.

Zgodnie ze statutami szkół Dobrej Edukacji, podstawowym dokumentem ucznia jest jego **Indywidualna Droga Edukacyjnego Rozwoju**, w skrócie **IDER**. Na jego podstawie również planujemy edukację ucznia oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Pełni on podobną funkcję jak IPET.

IDER powstaje dzięki współpracy ucznia i jego mentora. Mentor w rozmowie skłania ucznia do refleksji na temat swoich mocnych stron i wyzwań edukacyjnych oraz planowanej drogi edukacyjnego rozwoju. W jej przygotowaniu uwzględnia się informacje otrzymane od nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem. Wspólne ustalenia i cele na najbliższy czas są zapisywane w formie jak najbardziej przystępnej, dostosowanej do wieku ucznia (np. tabel, mapy myśli, notatek graficznych itp.).

Jak już zostało wspomniane wyżej, uczniów z orzeczeniem prawnie obowiązuje planowanie edukacji na podstawie IPET-u. Jednak **obok przygotowania IPET-u, przygotowuje się też IDER**, który w prostszy i bardziej zrozumiały sposób przekazuje dziecku to, co zawiera IPET.

IDER jest przygotowywany na początku roku szkolnego, do 30 września, lub w ciągu 30 dni od przyjęcia ucznia, jeśli nastąpiło ono w innym terminie (te same terminy obowiązują w przypadku IPET-u). IDER otrzymują także do wiadomości rodzice ucznia. Zawiera on informacje o uzdolnieniach, zainteresowaniach i planach ucznia oraz o wymaganiach i zajęciach edukacyjnych, a także zajęciach z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej obowiązujących ucznia.

Każdy pracownik pedagogiczny, mający zaplanowane zajęcia z konkretnym uczniem, przygotowuje swój wkład do jego IDER-u lub/i IPET-u. Specjaliści nie tylko poznają ucznia i jego potrzeby, ale też analizują posiadane przez niego orzeczenie, opinie, kontaktują się z rodzicami i na tej podstawie planują odpowiednie zajęcia rewalidacyjne, terapeutyczne. Natomiast nauczyciele dziedzin edukacyjnych podlegających klasyfikowaniu sięgają do listy celów edukacyjnych zaproponowanych w Programie Dobrej Edukacji dla uczniów poszczególnych klas. Przez **cele edukacyjne** rozumiemy wymagania wskazane uczniowi przez nauczycieli, obowiązujące go w pierwszej kolejności, wybrane spośród wymagań edukacyjnych podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Praca nad IDER-em polega na przygotowaniu dostosowań i zmian w liście celów edukacyjnych dla każdego ucznia. W Programie Dobrej Edukacji znajdują się listy celów edukacyjnych ze wszystkich przedmiotów, zaproponowane do realizacji w poszczególnych klasach. Cele te stanowią podstawę bieżącego, śródrocznego i rocznego oceniania. Listy celów edukacyjnych mogą jednak i powinny zostać zmodyfikowane pod kątem potrzeb uczniów. Nauczyciel może do standardowej listy celów dla ucznia konkretnej klasy dodać cele, które formalnie są przewidziane do realizacji w klasach wcześniejszych, jeśli widzi, że dziecko dopiero potrzebuje je opanować. Pomoże to potem sprostać wymaganiom obowiązującym w jego roczniku. Możliwe jest również zrezygnowanie z zamieszczenia na liście ucznia niektórych celów, jeśli wstępna diagnoza ucznia pokazuje niemożność ich osiągnięcia. W szczególności uczniowie z niepełnosprawnościami nie są w stanie opanować niektórych umiejętności i nie ma sensu stawiać przed nimi wymagań, którym wiadomo, że nie są w stanie sprostać. Jeśli uczeń podczas tworzenia IDER-u deklaruje zainteresowanie konkretnym przedmiotem, jeśli wiąże swoją przyszłość z daną dziedziną edukacyjną, to można poszerzyć i pogłębić jego listę celów edukacyjnych w tym zakresie.

Mentor ucznia koordynuje przygotowanie IDER-u i/lub IPET-u i – jeśli wystąpi taka potrzeba – odpowiednie modyfikowanie IPET-u, które jest prowadzone zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa. Do 30 września pracownicy pedagogiczni opracowują IDER i/lub IPET dla wszystkich uczniów oraz odbywają się rozmowy z uczniem i jego rodzicami o IDER-ze i/lub Ipecie. **Jednocześnie ze wskazywaniem celów edukacyjnych obowiązujących ucznia przedstawiana jest mu też lista zalecanych przez nauczycieli podręczników, które mogą być pomocne w spełnianiu wymagań programowych.**

Po trzecie: Ocenianie bieżące

Każda szkoła ma obowiązek prowadzić bieżące ocenianie i jego dokumentację. Zgodnie ze statutami szkół Dobrej Edukacji ocenianie bieżące ma być opisowe i zapewniać uczniowi udzielenie informacji zwrotnej o postępach w nauce oraz jakości wykonania proponowanych zadań. Ma na celu wspieranie i motywowanie go do spełniania wymagań oraz zachęcanie do dalszego rozwoju. Każda wykonana przez ucznia praca powinna znaleźć odzwierciedlenie w ustnej lub pisemnej opisowej informacji zwrotnej, zwracającej uwagę na istotne cechy wykonanej pracy oraz zawierającej wskazówki dla ucznia do dalszej nauki.

Ważnym elementem tej oceny jest pozostawanie w dialogu z uczniem: rozmawianie na temat jego strategii uczenia się, wyciągania wniosków z popełnionych błędów, zachęcanie do dokonywania przez ucznia analizy własnych postępów i samooceny.

Szkoły Dobrej Edukacji w różny sposób dokumentują bieżące ocenianie. Akademia Dobrej Edukacji w Jarocinie ma do tego własne oprogramowanie o nazwie IDER, w którym nauczyciele zaznaczają, a rodzice i uczniowie widzą osiągnięcie poszczególnych, przedstawionych im wcześniej celów edukacyjnych. Leśna Szkoła Puszczyk wprowadziła kolorowe książeczki IDER, które otrzymuje uczeń i w których opisane są plany i zaznaczane postępy ucznia. ADE w Jabłonie drukowała wszystkim uczniom indeksy z ich celami i w nich odnotowywała postępy uczniów. ADE w Gdańsku w dzienniku elektronicznym wpisywała wszystkie cele stawiane w konkretnej klasie, a następnie informowała uczniów, że konkretne cele ich obowiązują, wpisując im pod nimi literę „A” (w ten sposób cel stał się dla ucznia widoczny). Jeśli uczeń osiągnął dany cel, zamiast litery „A” pojawiała się litera „Z”. W ten sposób następował sygnał, że „od A do Z” umiejętność jest opanowana. Część szkół prowadzi dzienniki elektroniczne, Vulcan lub Librus, a szkoły zaczynające pracę na ogół zaczynają od dzienników i dokumentacji papierowej.

Formy informowania o ocenach bieżących są rozmaite, zmieniają się również z różnych powodów, z roku na rok, w konkretnych szkołach, ale idea jest cały czas wszędzie ta sama: **na bieżąco informujemy, jakie cele edukacyjne postawione przed uczniem zostały przez niego osiągnięte.**

Po czwarte: Ocenianie śródroczne

Zgodnie ze statutami szkół Dobrej Edukacji **klasyfikacyjne oceny śródroczne są ocenami opisowymi**. Prowadząc klasyfikację śródroczną, nauczyciele opracowują oceny opisowe z przedmiotów, zaś mentor – opisową ocenę zachowania. Klasyfikacja śródroczna polega na ustaleniu opisowej oceny postępów, pozwalającej uczniowi i jego rodzicom dowiedzieć się, na ile cele edukacyjne, które zostały przed uczniem postawione, są osiągnięte. Jeśli postępy ucznia są bardzo małe i wskazują na to, że może on być zagrożony niepromowaniem, opis powinien zawierać tę informację. Wskazane jest, aby nauczyciel, robiący okresowy bilans postępów ucznia, omówił tę sytuację w indywidualnej rozmowie z danym uczniem.

Spółeczność Pracowników Pedagogicznych, dyskutując o klasyfikacji śródrocznej, na ogół robi bilans spodziewanych zagrożeń, zarówno niepromowaniem – z powodu braku postępów, jak i nieklasyfikowaniem. Ta druga sytuacja ma miejsce, gdy uczeń jest na większości zajęć nieobecny.

Po dokonaniu klasyfikacji śródrocznej odbywa się obowiązkowe spotkanie ucznia i rodziców z mentorem. W spotkaniu tym, zależnie od potrzeb, mogą też wziąć udział dyrektor szkoły, nauczyciele i specjaliści pracujący z uczniem. Podczas rozmowy uczeń podsumowuje swoje postępy i aktywność w okresie klasyfikacyjnym, zaś mentor przedstawia uczniowi i rodzicom opisowe oceny z zajęć edukacyjnych i zachowania oraz swoją ocenę postawy ucznia, odnosząc się do postawionych przed nim edukacyjnych celów. Przedmiotem spotkania po klasyfikacji śródrocznej jest ocena podsumowująca pracę w tym okresie, a także zaktualizowanie IPET-u na podstawie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, opracowanej przez zespół nauczycieli, lub zaktualizowanie IDER-u z uwzględnieniem propozycji ucznia i rodziców, jeśli wystąpi taka potrzeba.

Oceny śródroczne są na ogół przedstawiane uczniom i rodzicom w formie papierowej. Często też zostają zamieszczone i udostępnione elektronicznie, czy to przez dziennik elektroniczny, czy też w innej elektronicznej formie stosowanej w szkole. Szkolny zespół pracowników pedagogicznych ma w tym aspekcie dowolność, ważne jest, aby forma była dostosowana do wieku ucznia i dla niego zrozumiała. Wymagane jest jednak, **aby oceny śródroczne były opisowe i odnosiły się do zaplanowanych do osiągnięcia celów edukacyjnych, bez przekładania tego na tradycyjne oceny szkolne czy wartości liczbowe**.

Po piąte: Informowanie o ocenach przewidywanych i możliwości ich podnoszenia

Roczne przewidywane oceny z zajęć edukacyjnych oraz zachowania przedstawiane są rodzicom i uczniom **nie później niż na miesiąc przed zakończeniem roku szkolnego**. Rokrocznie w harmonogramie pracy szkoły podawany jest konkretny termin, do którego przewidywane oceny mają być przedstawione uczniowi i jego rodzicom.

W klasach I–III szkoły podstawowej uczeń lub jego rodzice mogą zgłosić swoje zastrzeżenia do przewidywanej rocznej oceny klasyfikacyjnej z zajęć edukacyjnych oraz przewidywanej rocznej oceny zachowania (obie są tu zgodnie z prawem opisowe). Po konsultacji z dyrektorem nauczyciel lub mentor ucznia rozstrzyga powstałe wątpliwości i może zmienić sformułowania ocen.

Roczna ocena klasyfikacyjna z zajęć edukacyjnych ma wynikać ze spełniania przez ucznia wymagań edukacyjnych przewidzianych Programem Dobrej Edukacji. Począwszy od klasy IV roczne oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych przyznawane są w obowiązującej prawem skali – w odniesieniu do osiągnięcia celów edukacyjnych Programu Dobrej Edukacji.

Kryteria ocen rocznych z poszczególnych przedmiotów są powiązane z konkretną listą celów edukacyjnych, która została przedstawiona we wrześniu uczniowi i jego rodzicom. W statutach szkół Dobrej Edukacji mamy je następująco sformułowane:

- na stopień dopuszczający – osiągnięcie najbardziej istotnej części celów edukacyjnych Programu Dobrej Edukacji;
- na stopień dostateczny – osiągnięcie najbardziej istotnej części i większości celów edukacyjnych Programu Dobrej Edukacji;
- na stopień dobry – osiągnięcie zdecydowanej, przeważającej większości celów edukacyjnych Programu Dobrej Edukacji;
- na stopień bardzo dobry – osiągnięcie zdecydowanej większości celów edukacyjnych Programu Dobrej Edukacji oraz wykazanie się także znajomością przynajmniej części wymagań programowych Programu Dobrej Edukacji wykraczających poza cele edukacyjne;
- na stopień celujący – osiągnięcie zdecydowanej większości celów edukacyjnych Programu Dobrej Edukacji oraz wykazanie się także znajomością większości wymagań programowych Programu Dobrej Edukacji wykraczających poza cele edukacyjne.

Całkiem zamierzenie, sformułowania te nie są bardzo precyzyjne, zaś listy celów najważniejszych, najbardziej istotnych dla każdego ucznia mogą być inne. Za najbardziej istotne możemy uznać na przykład nadrobienie braków w podstawowych umiejętnościach z lat ubiegłych. Nauczyciele na ogół starają się podchodzić do interpretacji tych zapisów z życzliwością dla ucznia i mają potrzebę docenienia jego wysiłku i robionych postępów.

Obowiązek prawny przełożenia opisowego całorocznego podejścia do oceniania na tradycyjne roczne oceny szkolne dostarcza jednak czasem emocji i rozterek. Zgodnie z prawem nauczyciele, gdy przedstawiają uczniowi ocenę przewidywaną na koniec roku szkolnego z przedmiotu i zachowania, są zobowiązani przedstawić mu też warunki jej podwyższenia. Intuicyjnie jasna wydaje się jednak

sytuacja zarówno osiągnięcia przez ucznia zdecydowanej większości postawionych przed nim celów, jak i braku zaobserwowanych postępów, a także różne sytuacje pośrednie.

Jeszcze większych emocji może dostarczyć proponowanie ocen zachowania. Zgodnie ze statutami szkół Dobrej Edukacji roczna ocena klasyfikacyjna zachowania powinna brać pod uwagę następujące kryteria:

- wywiązywanie się z obowiązków ucznia, z uwzględnieniem zaangażowania w realizację wspólnych projektów;
- postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej;
- dbałość o honor i tradycje szkoły;
- dbałość o piękno mowy ojczystej i kulturę słowa;
- dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób;
- godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią;
- okazywanie szacunku innym osobom.

Zakłada się, że spotkania Społeczności Uczniów, rozmowy ucznia z jego mentorem i jego nauczycielami, a także opisowe oceny postępów, powinny zwracać uwagę na przestrzeganie kryteriów oceny zachowania, zaś przełożenie tego począwszy od klasy IV szkoły podstawowej na obowiązującą prawem skalę jest następujące:

- wzorowe – jeśli wzorowo spełnia wszystkie wymienione wyżej kryteria;
- bardzo dobre – jeśli wyróżniająco spełnia wymienione wyżej kryteria;
- dobre – jeśli zadowalająco spełnia wymienione wyżej kryteria;
- poprawne – jeśli spełnia zdecydowaną większość wymienionych kryteriów;
- nieodpowiednie – jeśli spełnia istotną część wymienionych kryteriów;
- naganne – jeśli nie spełnia wymienionych kryteriów.

Znowu, nie można tych sformułowań uznać za zbyt precyzyjne, ale założeniem jest życzliwe podejście i zrozumienie ucznia, wybieranie oceny możliwie najwyższej w jego sytuacji.

Począwszy od klasy IV szkoły podstawowej, jeśli podwyższanie dotyczy oceny zachowania, uczeń lub jego rodzice mogą w terminie ustalonym w harmonogramie pracy szkoły wnioskować o powtórne jej ustalenie – po konsultacji z dyrektorem, nauczycielami i specjalistami pracującymi z uczniem wątpliwości rozstrzyga mentor ucznia i to on może zmienić ocenę. Natomiast jeśli podwyższanie dotyczy oceny z przedmiotu, **uczeń lub jego rodzice, w terminie ustalonym w harmonogramie pracy szkoły, mogą wnioskować o przeprowadzenie egzaminu rozstrzygającego o ocenie rocznej.**

Po szóste: Klasyfikacja roczna i końcowa

Przed zebraniem klasyfikacyjnym Społeczności Pracowników Pedagogicznych oceny przewidywane mogą jeszcze ulec podwyższeniu, zarówno w opisanym wyżej trybie statutowym, jak i w drodze wykazania się przez ucznia zdobyciem nowych umiejętności w trakcie bieżącej pracy w tym ostatnim miesiącu.

Egzaminy rozstrzygające o ocenie rocznej są organizowane w trybie otrzymania wyższych niż przewidywane rocznych ocen klasyfikacyjnych, na zasadach analogicznych jak egzamin klasyfikacyjny, jeśli wystąpi różnica zdań co do należynej uczniowi, wyrażonej stopniem, rocznej oceny klasyfikacyjnej z przedmiotu pomiędzy samooceną ucznia a oceną zaproponowaną przez nauczyciela. Odbywają się w czerwcu, przed terminem zebrania Społeczności Pracowników Pedagogicznych poświęconego klasyfikacji rocznej.

Jednocześnie, lub w innym uzgodnionym wcześniej terminie, szkoła organizuje też egzaminy klasyfikacyjne, które mają prawo zdawać (w sposób opisany przepisami prawa i zgodnie z wymaganiami Programu Dobrej Edukacji) uczniowie nieklasyfikowani i uczniowie „domowi”, czyli realizujący poza szkołą obowiązek szkolny (szkoła podstawowa) lub obowiązek nauki (szkoła ponadpodstawowa).

Uczeń może być nieklasyfikowany z danego przedmiotu, jeśli na zajęciach z niego ma ponad 50% nieobecności i nauczyciel nie widzi podstaw do jego sklasyfikowania, to znaczy nie wie, czy i jakie cele uczeń zrealizował. Nic jednak nie stoi na przeszkodzie, aby uczeń mający wiele nieobecności został sklasyfikowany pozytywnie, jeśli tylko uda mu się pokazać nauczycielowi swoje odpowiednie umiejętności.

Uczeń „domowy” z kolei, nawet jeśli korzysta z bezpośredniego kontaktu ze szkołą i konsultacji u nauczycieli, nie ma prowadzonej formalnej dokumentacji bieżącego i śródrocznego oceniania i musi być sklasyfikowany na podstawie egzaminu klasyfikacyjnego. Terminy egzaminów z poszczególnych przedmiotów mogą być ustalane dowolnie, byle przed terminem rocznej klasyfikacji. Powinny jednak zostać wcześniej uzgodnione z uczniem i jego rodzicami. Możliwe jest organizowanie egzaminów „blokowo”, jednocześnie ze wszystkich przedmiotów wchodzących w skład jednego bloku programowego. Wtedy uczeń w wyniku jednego egzaminu uzyskuje od razu kilka ocen, z wszystkich przedmiotów wchodzących w skład bloku. Inną opcją jest proponowanie uczniom do wyboru na przykład

dwóch różnych terminów zdawania każdego przedmiotu w dwóch sesjach egzaminacyjnych lub też uzgodnienie zdawania co miesiąc czy co dwa miesiące innego przedmiotu.

Pomimo na ogół życzliwego i elastycznego podejścia do procesu oceniania, mogą się zdarzyć sytuacje wymagające sięgnięcia po rozwiązania wynikające z przepisów oświatowych, dotyczące uczniów, którzy nie otrzymali ocen pozytywnych w wyniku prowadzonej klasyfikacji rocznej. W szczególności, do przeprowadzanego w sposób opisany przepisami prawa egzaminu poprawkowego ma prawo uczeń, który w wyniku klasyfikacji rocznej otrzymał negatywną ocenę klasyfikacyjną z jednych albo dwóch obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Możliwe jest też promowanie do kolejnej klasy ucznia z jedną oceną niedostateczną z obowiązkowych zajęć edukacyjnych, ustaloną w wyniku egzaminu poprawkowego, pod warunkiem, że dane zajęcia będą jeszcze realizowane w klasie wyższej (nie jest możliwe pominięcie egzaminu poprawkowego).

Jest jeszcze jedno rozwiązanie prawne, dotyczące ustalania rocznych ocen klasyfikacyjnych, zasygnalizowane w statutach szkół Dobrej Edukacji, ale które chyba nigdy nie zostało w nich zastosowane. Jeśli po zgłoszeniu przez ucznia lub jego rodziców zastrzeżenia do dyrektora szkoły zostanie stwierdzone, że roczna ocena klasyfikacyjna z zajęć edukacyjnych została ustalona niezgodnie z przepisami dotyczącymi trybu ustalania tych ocen, uczeń ma prawo przystąpić do sprawdzianu wiadomości i umiejętności przeprowadzanego w sposób opisany przepisami prawa.

Podsumowanie

Rodzice są informowani o postępach i trudnościach w nauce, a także o zachowaniu ucznia oraz o jego szczególnych uzdolnieniach poprzez rozmowy o IDER-ze i/lub Ipecie, rozmowy podsumowujące klasyfikację śródroczną, indywidualny kontakt mailowy, telefoniczny i bezpośredni, zależnie od potrzeb. Mają również prawo wglądu do wszelkiej dokumentacji dotyczącej edukacji i oceniania ich dzieci w siedzibie szkoły. **W szkołach Dobrej Edukacji zapadają decyzje na temat autorskich form informowania o IDER-ze, o ocenach bieżących i śródrocznych, jednak w sposób gwarantujący przestrzeganie standardu Dobrej Edukacji – Ocenianie pomagające rozwijać się, który brzmi następująco:**

W szkole prowadzone są różnego rodzaju działania diagnostyczne, pomagające planować i organizować pracę uczniów oraz konfigurować ich grupy, formułować cele pracy z konkretnymi uczniami z uwzględnieniem ich zróżnicowanych potrzeb.

Bieżące ocenianie jest dokonywane w formie informacji zwrotnej na temat postępów ucznia w odniesieniu do sformułowanych na początku roku szkolnego wymagań z poszczególnych przedmiotów.



Na zakończenie okresów klasyfikacyjnych uczniowie podsumowują swoją pracę wspólnie z nauczycielami, otrzymują opisową ocenę swoich postępów, która jest omawiana z uczniem i rodzicami ucznia.

Jasne dla uczniów i kadry są zasady przekładania opisu postępów uczniów na oceny końcowe.

06

Naturalne środowisko technologii – środowisko uczenia się



Justyna Górską-Guzik

nauczycielka muzyki i chemii, autorka materiałów edukacyjnych z muzyki, współzałożycielka Akademii Dobrej Edukacji w Jabłonce, moderatorka współpracy kadry kierowniczej szkół Dobrej Edukacji

Kiedy powstawało Stowarzyszenie Dobra Edukacja i pierwsze Akademię Dobrej Edukacji, jednym z ważnych wyzwań było to, jak zapewnić uczniom dostęp do technologii. Dzisiaj wyzwania są inne: jak uporządkować ten świat, jak bezpiecznie i zdrowo korzystać z czasu ekranowego, jednocześnie przygotowując uczniów do pracy w cyfrowym świecie?

Tworząc szkoły, wiedzieliśmy, że jeden z naszych standardów będzie oscylował wokół nowoczesnych technologii. Rozumieliśmy, że dla naszych uczniów będzie to środowisko, w którym prawdopodobnie spędzą dużą część swojego zawodowego życia, i chcieliśmy, aby byli do tego dobrze przygotowani. Łączyło nas przekonanie, że narzędzia cyfrowe – odpowiednio wykorzystywane – mogą być ogromnym wsparciem w procesie dydaktycznym.

Duży potencjał dostrzegaliśmy w nowo powstających wtedy narzędziach dedykowanych edukacji. Jednym z nich było Google Classroom, z którego korzystamy niemalże od czasu jego powstania

w 2014 roku. Obecnie Google for Education tworzy rozbudowany ekosystem, który umożliwia porządkowanie edukacji, naukę planowania własnej pracy w środowisku IT, komunikację pomiędzy nauczycielami a uczniami. W szkołach Dobrej Edukacji narzędzia te stają się czynnikiem porządkującym edukację. Classroom, na którym nauczyciele umieszczają wymagania przedmiotowe, podsumowania lekcji, zindywidualizowane, dostosowane do potrzeb uczniów zadania, staje się drogowskazem, swoistą mapą edukacyjną. Umieszczanie wszystkich materiałów we współdzielonych folderach umożliwia łatwy dostęp do potrzebnych treści i uczy prawidłowego zarządzania informacją.

Wraz z coraz większą obecnością technologii w szkole pojawiły się jednak nowe wyzwania. Jak mądrze wybierać narzędzia? Jak zadbać o zdrowe nawyki związane z ekranami? Jak sprawić, by technologia służyła nauce, a nie ją zakłócała? Jak zadbać o bezpieczeństwo uczniów i blokować skutecznie niebezpieczne treści? To pytania, na które szkoły muszą dziś odpowiadać. Google for Education daje nauczycielom i administratorom możliwość monitorowania aktywności uczniów, co pozwala wychwycić niepokojące treści lub zachowania. Szkoły muszą przy tym zadbać o ochronę prywatności uczniów, stosując odpowiednie polityki bezpieczeństwa i ucząc dzieci, jak bezpiecznie poruszać się w Internecie. To ważny aspekt edukacji cyfrowej – nie tylko umiejętność korzystania z narzędzi, ale też świadomość zagrożeń, takich jak cyberprzemoc, nieodpowiednie treści czy kradzież danych.

Sam dostęp do komputerów i smartfonów w szkole dzieli dziś środowisko edukacyjne. Pojawiają się w przestrzeni publicznej postulaty nawet całkowitego zakazu używania urządzeń ekranowych w szkołach. Wartościową dla nas perspektywę przedstawia opracowany w 2023 roku Raport UNESCO o technologiach cyfrowych w edukacji. Analizuje on wpływ nowoczesnych narzędzi na procesy uczenia się oraz dostęp do wiedzy na całym świecie. Przedstawia on również wyzwania związane z integracją technologii cyfrowych w systemach edukacyjnych oraz sugestie dotyczące optymalnego wykorzystania tych narzędzi w celu poprawy jakości nauczania. Raport przygotowano na bazie analizy danych i przypadków z różnych krajów.

Dokument podkreśla, że decyzje dotyczące technologii w edukacji powinny być podejmowane na podstawie diagnozy potrzeb uczniów i nie mogą być wdrażane bez starannego rozważenia jej potencjalnego wpływu. Podaje też konkretne zalecenia:

- Uwzględniając wdrażanie technologii w edukacji, traktuj potrzeby uczniów priorytetowo;
- Upewnij się, że technologia jest wykorzystywana do wspierania, a nie zastępowania interakcji międzyludzkich i silnych relacji nauczyciel–uczeń;
- Inwestuj w szkolenia nauczycieli i rozwój zawodowy, aby mieć pewność, że nauczyciele są przygotowani do skutecznego integrowania technologii ze swoją praktyką;

- Promuj rozwój i wykorzystanie otwartych zasobów edukacyjnych (OER) w celu poprawy dostępu do wysokiej jakości materiałów edukacyjnych;
- Monitoruj i oceniaj wpływ technologii na naukę i dobre samopoczucie uczniów (UNESCO 2023).

W szkołach Dobrej Edukacji bardzo bliskie jest nam podążanie za potrzebami uczniów i budowanie siły edukacji na relacjach. Dlatego nie musimy się bać nowoczesnych technologii i możemy je wykorzystywać w budowaniu edukacji naszych uczniów, którzy traktują smartfony jak przedłużenie własnej ręki i które wpływają na ich procesy poznawcze oraz uczenie się. Konieczne jest włączanie tych urządzeń do procesu edukacyjnego, aby nie powstała przepaść pomiędzy nauczaniem instytucjonalnym, a uczeniem się i życiem w nowej „metakognitywnej ekonomii” (Webster i Paquette 2023).

Wykorzystanie nowoczesnych technologii w połączeniu z uważnością na potrzeby uczniów może stać się doskonałym narzędziem służącym organizacji nauczania i indywidualizowaniu metod i treści przeznaczonych dla konkretnych podopiecznych.

W każdej szkole nauczyciele mogą używać w swojej pracy technologii informacyjnych, jeśli tylko to lubią i potrafią. Konieczne oczywiście jest także realizowanie programu informatyki. Nasze Akademie wyróżnia naturalna komunikacja elektroniczna, która jest jednak konieczna. Jest ona codzienna i niezbędna do uczestnictwa w życiu szkolnej społeczności. Nauczyciele przychodzący do pracy muszą używać nie tylko elektronicznego dziennika, ale i innych narzędzi elektronicznej komunikacji między sobą nawzajem i z uczniami. Wszystkie zadania i tematy poruszane na zajęciach muszą znajdować swoje odzwierciedlenie w komunikatach przekazywanych też uczniom drogą elektroniczną. Uczniowie i nauczyciele muszą się z tym czuć naturalnie.

Elektroniczny ślad po zajęciach pojawiający się każdego tygodnia w Google Classroom daje uczniowi możliwość sięgnięcia do tego zapisu później, w razie nieobecności lub niedostatecznego skupienia się na zajęciach czy chęci przypomnienia sobie, co było omawiane jakiś czas temu.

Gdyby nie prawny obowiązek, najchętniej byśmy zrezygnowali z prowadzenia dziennika. Gdy mieliśmy samych uczniów „domowych”, nie było ono konieczne. W pierwszym roku naszej pracy (Classroom jeszcze nie istniał) elektroniczny ślad po zajęciach zapewnialiśmy dzięki nauczycielskim wpisom na Bloggerze. Gdy pojawił się Classroom, został on głównym narzędziem codziennej komunikacji – dawania zadań, przekazywania informacji zwrotnej. Gdy przestaliśmy być tylko „domowi”, wielką mitręgą stała się konieczność prowadzenia jednocześnie oficjalnego dziennika. Cały czas szukamy elektronicznego narzędzia, które spełniałoby warunki oficjalnego dziennika i które lepiej zaspokoiłoby nasze potrzeby niż obecnie dostępne na rynku dzienniki elektroniczne. Nasz sposób podążania za uczniem, planowania pracy, dokumentowania przebiegu zajęć, spersonalizowanego stawiania wymagań i oceniania łatwiej jest zawrzeć w Classroomie, niż zmieścić w sztywnych ramach, które narzucają przepisy dotyczące dokumentacji szkolnej.

Co warte odnotowania, otwartość na technologie pozwoliła nam też płynnie przejść do formuły zdalnej, gdy pojawiła się nagle taka konieczność podczas pandemii.

Brzmienie naszego standardu **Naturalne środowisko technologii** jest następujące:

Środowisko internetowe traktowane jest tak samo naturalnie, jak inne media edukacyjne. Do organizacji bieżącej pracy uczniów używany jest Google Classroom i inne narzędzia umożliwiające elektroniczne udostępnianie materiałów edukacyjnych i współpracę w sieci.

”

Nauczyciele swobodnie używają technologii do osiągnięcia podstawowych programowych celów, udostępniania uczniom treści edukacyjnych, przekazywania im zadań, przesyłania wskazówek, dostarczania bieżącej informacji zwrotnej dotyczącej ich postępów, komunikowania się z ich rodzicami.

Uczniowie równie naturalnie używają Internetu i technologii do stawiania problemów, wyszukiwania informacji, rozwiązywania zadań i kontaktowania się z nauczycielami i innymi uczniami.

Bibliografia

Firmansyah R. O., Hamdani R. A., Kuswardhana D., *The use of smartphone on learning activities: Systematic review*, „IOP Conference Series: Materials Science and Engineering” 2019, Vol. 850, International Symposium on Materials and Electrical Engineering 2019 (ISMEE 2019), 17 July 2019, Bandung, Indonesia.

Hall K., *Szkoła przyszłości. Jakich zmian potrzebujemy w edukacji?*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2022.

Standardy Dobrej Edukacji, Instytut Dobrej Edukacji [dostęp 12.10.2025, <https://instytut.dobraedukacja.edu.pl/standardy-dobrej-edukacji/>].

Webster T. E., Paquette J., „My other hand”: *The central role of smartphones and SNSs in Korean students' lives and studies*, „Computers in Human Behavior” 2023, Vol. 138, 107447.

2023 GEM Raport, *Technology in education: A tool on whose terms?*, UNESCO 2023.

07

Przyjazna szkolna przestrzeń – kluczowy element Dobrej Edukacji



Alina Pleszkun

nauczycielka geografii, biologii i przyrody, moderatorka współpracy kadry pedagogicznej szkół Dobrej Edukacji z bloku ROZUMNI, dyrektorka Akademii Dobrej Edukacji w Pruszczu Gdańskim

Projektowanie codzienności – jak kształtujemy przestrzeń przyjazną uczniom

Przestrzeń szkolna to pojęcie złożone, które można rozpatrywać z różnych perspektyw, od architektonicznych po filozoficzne. Jako że szkoła jest miejscem, gdzie młodzież i dzieci spędzają znaczną część swojego czasu, jej przestrzeń musi być zarówno funkcjonalna, jak i estetyczna. Analiza przestrzeni szkolnej w kontekście architektury pozwala dostrzec, jak istotne są wzajemne relacje między poszczególnymi pomieszczeniami, które tworzą spójną całość. Przestrzeń edukacyjna stanowi kluczowy element procesu nauczania i wychowywania, a jej projektowanie wymaga współpracy i odpowiedzialności całej społeczności szkolnej. Standard Dobrej Edukacji – **Przyjazna szkolna przestrzeń** – jest zatem realizowany na różnych płaszczyznach.

Przestrzeń może być przyjazna w każdej szkole, choć często nie jest. Aranżując ją, trzeba oczywiście przestrzegać przepisów sanitarnych i przeciwpożarowych, ale w naszym standardzie **Przyjazna szkolna przestrzeń** chodzi o coś więcej: mamy zwracać uwagę na to, jak przestrzeń wpływa na samopoczucie uczniów.

W każdym miejscu, gdzie działają szkoły Dobrej Edukacji, przeżywamy rodzaj twórczego niezadowolenia z posiadanej przestrzeni. Na ogół mamy jej za mało. Wiemy, że zawsze może być więcej i lepiej: więcej przestrzeni, lepiej wyposażonej. Ale nowi uczniowie zwykle od razu zauważają, że u nas jest trochę inaczej niż w innych szkołach. Widzą, że jest miejsce, gdzie wszyscy się spotykamy, jest gdzie sobie zrobić herbatę, przygotować coś do jedzenia i zjeść, i że można to zrobić o różnej porze. Jest miejsce, w którym można sięgnąć po potrzebną książkę czy znaleźć grę planszową i jest jakiś wygodny kąt z kanapą, bardzo przez niektórych lubiany.

Każda ze szkół ma swoją specyfikę i również pewne lokalowe ograniczenia. Ale też w każdej twórczy zapał nauczycieli pomalował już niejedną ścianę. Kadra z poszczególnych bloków programowych prześciga się w pomysłach, jak tematykę swojego bloku pokazać właśnie na ścianach, półkach z ciekawymi książkami z dziedzin zainteresowań kadry czy w jeszcze innych miejscach.

Priorytetem jest też zawsze dostęp do wszystkich miejsc w szkole dla uczniów z niepełnosprawnościami oraz zwracanie uwagi, jak niektóre elementy wyposażenia lub sposób rozmieszczenia stołków wpływają na możliwości pracy uczniów. Nasze stoły i krzesła mają to do siebie, że „wędrują” i rzadko kiedy można je zastać w tym samym miejscu. Nauczyciel, zaczynając zajęcia, myśli zatem też o aranżacji przestrzeni. Specyfika konkretnych zajęć to czasem, a nawet często, potrzeba zaplanowania zmian w ustawieniu mebli, dlatego bardzo często je przenosimy i przestawiamy.

Rodzaje przestrzeni szkolnej

Przestrzeń szkolna to nie tylko budynek, ale także układ pomieszczeń, który powinien zapewnić harmonijne współdziałanie różnych obszarów. Przestrzeń na ogół jest podzielona na kilka kluczowych stref:

- **Przestrzeń dydaktyczna:** sale dydaktyczne, miejsca pracy indywidualnej oraz grupowej.
- **Przestrzeń rekreacyjna:** sprzyjająca odpoczynkowi i integracji.
- **Przestrzeń sportowa:** umożliwiająca aktywność fizyczną.
- **Przestrzeń administracyjna i socjalna:** pokój kadry, miejsce pracy dyrekcji, sekretariat.
- **Przestrzeń zdrowotna:** pokoje psychologa, logopedy, pedagoga.
- **Przestrzeń zielona:** teren i ogród szkolny.

Każda z tych przestrzeni ma swoją specyfikę i przyczynia się do kompleksowego rozwoju uczniów, dając im możliwość zdobywania wiedzy i rozwoju emocjonalnego oraz społecznego. Strefy mogą się przenikać, na przykład teren zielony wokół szkoły może pełnić funkcję rekreacyjną, sportową, ale też umożliwiać obserwacje przyrodnicze.



Rys. 1. Szkoła w metaforach wg czatu GPT.

Szkoła w metaforach

Szkołę można również postrzegać metaforycznie, co przedstawił Aleksander Nalaskowski, porównując ją do miejsc, takich jak teatr, koszary czy świątynia. Te metafory pomagają zrozumieć szkołę w kontekście społecznym i kulturowym:

- **Szkoła jako miejsce spotkań.** Przestrzeń staje się areną dialogu między nauczycielami a uczniami, gdzie wspólne działanie buduje relacje.
- **Szkoła jako plac gry.** Przypomina środowisko kształtujące postawy społeczne, w którym zachowania uczniów rozwijają się w zorganizowanym systemie reguł.
- **Szkoła jako teatr.** Obrazuje hierarchiczne relacje, gdzie nauczyciele pełnią funkcje przewodników, a uczniowie – widzów, uczących się przez obserwację i udział.
- **Szkoła jako świątynia.** Odwołuje się zarówno do tradycyjnej architektury, jak i do rytuałów oraz norm społecznych panujących w szkole.

- **Szkoła jako koszary.** Podkreśla dyscyplinę i organizację, które pomagają kształtować odpowiedzialność i wspólnotowe wartości.
- **Szkoła jako rodzina.** Nawiązuje do hierarchicznych, ale troskliwych relacji, w których nauczyciele i rodzice wspólnie dbają o rozwój dzieci.
- **Szkoła jako fabryka.** Skupia się na systematycznym przekazywaniu wiedzy, prowadzącym do uzyskania określonych kompetencji.

Te metafory ukazują wieloaspektowy charakter przestrzeni szkoły, która jednocześnie wychowuje, uczy i integruje społeczność.

Przestrzeń szkolna odgrywa rolę daleko wykraczającą poza klasyczny model miejsca nauki. Szkoła jest środowiskiem, w którym dzieci i młodzież rozwijają umiejętności, uczą się współpracy, ale też spotykają z wyzwaniami codzienności. W tej przestrzeni kluczowe jest nie tylko nauczanie, lecz także stworzenie przyjaznego środowiska, w którym uczniowie czują się bezpiecznie, komfortowo i są zachęceni do rozwijania kreatywności. To ideał, do którego dążą szkoły Dobrej Edukacji, a jego osiągnięcie wymaga konsekwencji i współpracy wielu osób.

Przyjazna szkolna przestrzeń to miejsce, w którym każdy uczeń ma poczucie przynależności i bezpieczeństwa. Takie środowisko pozwala młodym ludziom swobodnie zdobywać nowe umiejętności, dzielić się doświadczeniami, odpoczywać oraz rozwijać się indywidualnie i społecznie. Dobrze zorganizowana przestrzeń zapewnia różne strefy, w których uczeń może porozmawiać z nauczycielem, spotkać się z przyjacielem, odpocząć lub zająć się twórczym projektem – bez obaw, że jego pomysły zostaną przyćmione przez formalne ograniczenia.

Taka przestrzeń edukacyjna stanowi szczególne wyzwanie. Nie wystarczy jedynie zagospodarować pomieszczenia meblami czy odmalować ściany. Stworzenie przestrzeni przyjaznej to proces wymagający planowania, rozmowy oraz odpowiedzialności za powierzone zadania. Szkoła jako środowisko uczące to wspólnota, gdzie nie tylko kadra nauczycielska, ale i uczniowie, rodzice oraz inni pracownicy szkoły mają swoje role.

Kształtowanie przyjaznej przestrzeni wymaga zatem określenia ról i funkcji całej społeczności szkolnej:

- **Kadra pedagogiczna** współpracuje, projektując przestrzeń i odpowiada za jej funkcjonalność.
- **Społeczność uczniów i rodziców** korzysta z przestrzeni i aktywnie ją współtworzy.
- **Pracownicy administracyjni i techniczni** dbają o utrzymanie i organizację przestrzeni.

Bez współpracy tych grup przestrzeń szkolna może stać się nijaka i nieinspirująca. Aby temu zapobiec, konieczne jest podejście dialogowe, które uwzględni potrzeby wszystkich użytkowników.

Przyjazna przestrzeń szkolna jako Standard Dobrej Edukacji

Budowanie przyjaznej przestrzeni to złożony proces, który wymaga konfrontacji wielu punktów widzenia i dynamicznej adaptacji do potrzeb uczniów. Szkoła nie powinna być tylko budynkiem edukacyjnym, ale miejscem, gdzie młodzież i dzieci mogą w pełni realizować swój potencjał, rozwijać zainteresowania i wchodzić w relacje społeczne. Takie podejście wymaga ciągłego dialogu i ewolucji przestrzeni w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby społeczności szkolnej. Każdy, kto uczestniczy w procesie edukacyjnym, powinien czuć się tu swobodnie i być traktowany z szacunkiem.

Dobrze zaprojektowana przestrzeń szkolna sprzyja komunikacji i współpracy – nie tylko między nauczycielami i uczniami, ale także z rodzicami oraz lokalną społecznością. Dialog prowadzony na wielu poziomach – między uczniami, nauczycielami, rodzicami oraz pracownikami szkoły – pozwala tworzyć środowisko, w którym każdy czuje się współtwórcą wspólnej przestrzeni. To proces, który kształtuje wzajemny szacunek, zaufanie i poczucie odpowiedzialności za wspólne dobro.

Przyjazna szkolna przestrzeń powinna być różnorodna, dobrze zorganizowana i sprzyjająca rozwojowi uczniów. Musi zapewniać bezpieczeństwo, stymulować kreatywność i umożliwiać odpoczynek. W szkołach Dobrej Edukacji dąży się do tworzenia przestrzeni, w których każdy czuje się dobrze i może realizować swoje cele.

Kształtowanie takiej strefy wymaga jednak dużego zaangażowania i odpowiedniej koordynacji. Nowoczesne meble czy estetyczne wykończenia są jedynie częścią tego procesu – najważniejsze jest budowanie środowiska, które sprzyja nauce i rozwojowi.

Bibliografia

Hall K., *Szkoła przyszłości. Jakich zmian potrzebujemy w edukacji?*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2022.

Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2002.

Przestrzeń ma znaczenie!, raport badawczo-rozwojowy, zespół Centrum Nauki Kopernik [dostęp 12.11.2025, https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/2024-10/Przestrzen%20ma%20znaczenie_raport%20badawczo-rozwojowy.pdf]

08

Uczenie się poza szkołą – wyprawa po edukację



Na podstawie doświadczeń z historii rozwoju
Akademii Dobrej Edukacji w Warszawie



**Małgorzata Kowalczyk
i Jaśmina Wesołowska**

pracują w Akademii Dobrej Edukacji im. gen. J. Sowińskiego w Warszawie, Małgorzata Kowalczyk jako nauczycielka języka polskiego i mentorka, Jaśmina Wesołowska jako nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, wicedyrektorka i koordynatorka punktu Poradni Instytutu Dobrej Edukacji

Edukacja, która dzieje się wszędzie

Czy efektywnie można się uczyć tylko w szkolnej ławce, z podręcznika? Czy realizacja podstawy programowej to wypełnianie kolejnych stron w zeszytach ćwiczeń? Odejście od czasu do czasu od ławek i zorganizowanie wyjścia o charakterze edukacyjnym może przynieść uczniom wymierne korzyści. Ważne jest inspirowanie nauczycieli do organizacji nauki poza szkołą, by stawała się ona efektywniejsza i bardziej atrakcyjna dla uczniów.

Nasz standard – **Uczenie się poza szkołą** – to zalecenie realizowania istotnej części programu poza siedzibą szkoły. Wycieczki można organizować nawet codziennie i robi tak na przykład Leśna Szkoła Puszczyk.

To, dokąd wychodzimy ze szkoły, zależy od tego, co aktualnie znajduje się w okolicy. Oczywiście jest, że liście drzew lepiej oglądać w parku niż w zeszytach ćwiczeń, ale warto też śledzić, czy w sąsiedztwie nie zorganizowano akurat ciekawej wystawy, interesującego wydarzenia artystycznego czy sportowego. Każdy nauczyciel, badając swoje cele programowe, musi dokonać analizy, co przede wszystkim warto i trzeba zobaczyć poza szkołą. Wyjścia mogą być zarówno bliższe, jak i dalsze. Możemy pojechać także do innego miasta, aby zobaczyć interesujący nas spektakl teatralny czy ciekawy pokaz lub wysłuchać wykładu na uczelni.

Nie zawsze pomysł wyjścia lub wycieczki musi pochodzić od nauczycieli. Inicjatywę mogą zgłosić także uczniowie, szczególnie jeśli dotyczy ona na przykład prac badawczych w terenie związanych z uczniowskim projektem. Co więcej, samo planowanie szkolnych wycieczek może też być tematem uczniowskiej pracy projektowej. Jeśli zastanawiamy się z uczniem nad wyborem przez niego zawodu lub już w szkole uczeń zaczyna ten zawód zdobywać, koniecznie musimy sprawić, by poznał on realne warunki pracy w wybranej profesji, znalazł i zobaczył realne miejsca pracy.

Omawiany standard można traktować również mniej dosłownie, gdyż zakłada on także zapraszanie osób z otaczającego nas świata do szkoły i zajmowanie się w szkole zupełnie czymś innym niż zwykle. Rzeczywistość pozaszkolna może od czasu do czasu wkroczyć do siedziby szkoły i zawładnąć nią na jakiś czas. Służą temu takie pomysły, jak Dni Pasji czy konferencje naukowe, w trakcie których zaproszeni goście, uczniowie i nauczyciele występują w zupełnie innych niż zwykle rolach – opowiadają i dyskutują o tym, co dla nich ważne i pasjonujące, co zbadali lub odkryli.

Wyjścia poza szkołę często kojarzą się uczniom z formą wypoczynku lub wydarzeniem towarzyskim, a nauczycielom z dezorganizacją codziennego planu lekcji. Używa się wtedy argumentu, że uczniom „przepadają” lekcje, a czas poza szkołą uważa się właściwie za stracony pod względem edukacyjnym. A co gdyby potraktować wycieczki i wyjścia jako zaplanowaną z wyprzedzeniem i przemyślaną aktywność, w pełni nastawioną na realizację podstawy programowej, a nawet poszerzającą jej zakres?

Szkoła może zostać tak zorganizowana, żeby na stałe włączyć wyjścia do rozkładu zajęć jako element uzupełniający edukację. Nauczyciele, planując częste wycieczki poza szkolne mury, doświadczają, że taki sposób przyswajania wiedzy jest dla uczennic i uczniów zdecydowanie bardziej atrakcyjny, efektywny i, co najważniejsze, zostaje w ich pamięci długotrwałej.

Wyjściowe piątki

Nauczycielki i nauczyciele, analizując wymogi Programu Dobrej Edukacji oraz potrzeby i zainteresowania uczniów, planują i organizują wyjścia w najróżniejsze, ciekawe miejsca. W warszawskiej ADE klasy I–III piątki spędzają zazwyczaj poza budynkiem szkoły. Podczas wspólnych, cotygodniowych spotkań kadry wspólnie ustalamy plan wyjść i wycieczek piątkowych dla najmłodszych uczniów

i uczennic na najbliższe tygodnie i miesiące. Taki plan regularnie przedstawiany jest rodzicom, by mieli świadomość tego, co będzie się działo w życiu ich dzieci. Podczas piątkowych wydarzeń uczennice i uczniowie mogą się rozwijać, nabywać nową wiedzę i umiejętności, a także zdobywać doświadczenia, które pozostają w ich pamięci na długo.

Czy jest lepsze miejsce do nauki pięter lasu jak właśnie las? Na miejscu zwykle dzieci mają do wykonania konkretne zadania, które realizują w mniejszych grupach. To uczy także współpracy z osobami, z którymi na co dzień nie są w jednej klasie, ponieważ nasze wyjściowe piątki to przeważnie wspólne wyjścia wszystkich klas, a więc doskonała okazja do integracji, poznawania się i bycia razem.

Oprócz edukacji przyrodniczej prowadzonej poza szkołą, w taki właśnie sposób odbywają się także inne rodzaje zajęć. Nauczycielki i nauczyciele pokazują uczennicom i uczniom, że warzywa nie biorą się z marketu. Jeżdżą z dziećmi na bazar, gdzie mogą je zobaczyć z bliska, zadziwić się, że marchewka bywa ubrudzona ziemią, a odmian jabłek są dziesiątki. Po powrocie wspólnie przygotowują potrawy lub wykonują prace plastyczne z użyciem zakupionych warzyw, owoców czy nasion.

Wyprawa na bazar staje się więc równocześnie lekcją przyrody, plastyki, a także matematyki. Doświadczenia związane z rzeczywistymi sytuacjami życia codziennego, jak robienie zakupów, uczą rozumienia pojęć związanych z liczbą i wagą produktów, płaceniem i liczeniem pieniędzy, szacowaniem, czy założony budżet wystarczy nam na zakupy. Dzieci lubią takie wyprawy, ponieważ czują się ważne i odpowiedzialne. Po takich wyjściach nauczyciele często otrzymują wiadomości od rodziców, że dzieci opowiadają w domu, jaką pozytywną informację zwrotną dostały od sprzedawców, czego ciekawego się dowiedziały.

Uczennice i uczniowie bywają też w muzeach i teatrach, by uwrażliwiać się na sztukę i piękno. Obserwując obrazy czy rzeźby lub oglądając spektakl teatralny, uczą się opowiadać o nich, opisywać emocje, które towarzyszą im podczas zetknięcia z dziełem sztuki. Tym wyjściom często towarzyszą warsztaty artystyczne, dzięki którym uczniowie rozwijają kreatywność, a nawet czerpią inspiracje do tworzenia własnych dzieł.

Każde takie wyjście poza szkolny teren to także wspiana okazja do przełamywania swoich barier i ograniczeń, pokonywania trudności i podejmowania wyzwań. To niezwykle ważne i kluczowe zarówno dla rozwoju dzieci neurotypowych, jak i uczennic i uczniów w spektrum autyzmu. Dla nich takie poznawanie świata to wychodzenie poza znane schematy i bezpieczną, przewidywalną strukturę dnia. W wypadku tych dzieci przebywanie i nauka poza szkołą, oprócz edukacyjnego, ma także wymiar terapeutyczny.

Dla wielu dzieci ogromnym przeżyciem jest wyjazd na dwudniową wycieczkę i rozstanie z rodzicami. Niepokój rozwiewa się jednak z chwilą, gdy dzieci mają cały dzień wypełniony różnymi aktywnościami: zwiedzają zabytki, bawią się w parkach czy spacerują po mieście, które odwiedzają. Na przy-

kład podczas wycieczki klas I–III do Łodzi jedne dzieci najmilej wspominają spotkanie z bohaterami bajek, jak Miś Uszatek czy Bolek i Lolek w Muzeum Kinematografii. Dla innych z kolei niezapomniana była wizyta w Orientarium, gdzie mogły przyjrzeć się dzikim zwierzętom z bliska.

Okres nauki wczesnoszkolnej to czas odkrywania świata, poznawania go i doświadczania. To jednak nie oznacza, że starsi uczniowie Akademii przestają w taki sposób się uczyć.

Motywacja do nauki

Im starsi uczniowie i uczennice, tym trudniej wzbudzić u nich wewnętrzną motywację do nauki. Wyjście poza szkołę wprowadza i pobudza zaangażowanie, daje impuls do poznawania świata. Udział w warsztatach czy zwiedzanie wystawy powodują, że starsze dzieci i młodzież lepiej zapamiętują informacje, bo są one połączone z emocjami, zaangażowaniem różnych zmysłów i praktycznym doświadczeniem. Dlatego nauczycielki i nauczyciele różnych przedmiotów proponują wyjścia związane z ich dziedziną lub szukają takich, które interdyscyplinarnie rozwijałyby młodych ludzi.

Podczas wyjść uczniowie przyswajają wiedzę szybciej i trwalej, bo mimowolnie. Nie wiedzą, że się uczą, nie kojarzą tej czynności z testami i „zakuwaniem”. Poszerzają swoje horyzonty i tworzą powiązania kontekstowe pomiędzy wiedzą z podręczników a realnym światem.

Ten bardziej atrakcyjny i mniej formalny sposób zdobywania informacji jest doceniany przez samych uczniów. Po każdym z takich wyjść można zauważyć wzrost ich zaangażowania w lekcje, gdy omawiają z nauczycielkami i nauczycielami to, czego się dowiedzieli, zapisują swoje refleksje lub prowadzą dyskusje, wymieniając się opiniami i spostrzeżeniami. Dzięki temu kształtują umiejętność krytycznego myślenia, uczą się logicznej argumentacji, a także używania specjalistycznej terminologii.

Nauka w praktyce

Jeśli przyjąć, że największą bolączką szkoły jest zbyt duża dawka teorii w zestawieniu z praktyką, to każda aktywność w formie warsztatowej jest na wagę złota. Zwłaszcza, że wiele uczennic i uczniów ze spektrum autyzmu czy ADHD uwielbia wszelkie prace manualne, plastyczne i techniczne i poprzez nie wyraża siebie, wzmacnia poczucie własnej wartości i sprawczości. Takie zajęcia młodzi ludzie mają zapewnione na co dzień, ale nauczyciele szukają dla nich również okazji, dzięki którym będą mogli coś zaprojektować i stworzyć w dobrze wyposażonych warsztatach poza szkołą.

Rozwój przez doświadczenie

Wyjścia do bibliotek czy muzeów, które kojarzą się uczennicom i uczniom przeważnie z nudą, dzięki coraz ciekawszej, interaktywnej ofercie tych instytucji pozwalają na odkrywanie nowych obszarów wiedzy. Uwagę dzieci i młodzieży pochłaniają także wszelkiego rodzaju eksperymenty w instytucjach naukowych czy centrach nauki.

Kiedy zabieramy dzieci do laboratorium lub do muzeum techniki, widać, jak ich ciekawość rośnie. Potrafią zadawać pytania, które nie przychodzą im do głowy, gdy siedzą w szkolnych ławkach. I to właśnie zaciekawienie jest często drogą do odkrywania nowych pasji.

Rozbudzanie w uczennicach i uczniach zainteresowania literaturą, sztuką czy naukami ścisłymi to najważniejszy cel edukacji. Nie jest to łatwe zadanie, ale nauczycielki i nauczyciele są zgodni, że każde wyjście poza mury szkoły może się okazać tym ważnym momentem, w którym dany uczeń lub uczennica odkryje swoje zainteresowania i talenty, obszary, w których chcą się dalej rozwijać.

Budowanie relacji

Działania poza szkołą sprzyjają także integracji, współpracy i budowaniu relacji między uczniami i uczniacami. Praca w grupach podczas warsztatów czy wspólne podróżowanie uczą komunikacji, odpowiedzialności i empatii. Każde wyjście to okazja, by porozmawiać ze sobą, przeżyć coś wspólnie, stworzyć wspomnienia. Tak buduje się przyjaźń i zaufanie między dziećmi, a także między nimi a kadrami.

Udział w wyjazdach szkolnych i innych formach edukacji pozaformalnej wymaga od młodych ludzi większej samodzielności, planowania oraz odpowiedzialności za swoje działania. Te doświadczenia przygotowują ich do radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych. Kładziemy duży nacisk, by uczniowie i uczennice umieli się samodzielnie spakować, dbać o swoje rzeczy i przestrzeń wokół siebie, sprzątać po sobie, zachowywali się kulturalnie w miejscach publicznych. Chcemy, by mieli świadomość, że budują tym samym nie tylko wizerunek swój, ale także całej szkoły.

Rodzice także doceniają liczbę wyjść i wycieczek, w których biorą udział ich dzieci. Widzą ogromną wartość w tych inicjatywach, sami czasem zapraszają dzieci do swoich miejsc pracy lub instytucji, z którymi współpracują. Lubią patrzeć na to podekscytowanie i radość, z jaką dziecko idzie do szkoły w dniu, w którym odbywa się jakieś wyjście. Wiedzą, że to, co przeżywają i czego doświadczają ich dzieci na wycieczkach, pozwala im lepiej zrozumieć świat i samych siebie.

Te wszystkie przykłady mogą stać się inspiracją dla tych, którzy szukają pomysłu na formy edukacji poza szkołą. Jak pokazują przedstawione w artykule spostrzeżenia kadry i uczniów, wyjścia i wycieczki mogą być zaplanowaną, realizowaną systematycznie aktywnością na wszystkich przedmiotach. Poprzez wycieczki, warsztaty czy wizyty w instytucjach kultury wzbogacony zostaje tradycyjny proces nauczania. Przebywanie w nowych miejscach i doświadczanie różnorodnych aktywności to szansa dla dzieci i młodzieży na zdobycie szerszej perspektywy, umiejętności praktycznych oraz motywacji do dalszego kształcenia się.

Bibliografia

Denek K., *Poza ławką szkolną*, Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. J. B. Solfy, Żary 2008.

Hall K., *Szkoła przyszłości. Jakich zmian potrzebujemy w edukacji?*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2022.

Kaliński M., *Wycieczki dają okazję do rozwoju*, „Edukacja i dialog” nr 5/1994.

Standardy Dobrej Edukacji, Instytut Dobrej Edukacji [dostęp 12.10.2025, <https://instytut.dobraedukacja.edu.pl/standardy-dobrej-edukacji/>].

09

Zarządzanie społecznościowe – poszukiwane i rozwijane



Na podstawie doświadczeń z historii rozwoju
Akademii Dobrej Edukacji w Gdańsku
i w Pruszczu Gdańskim



Agnieszka Ciecholińska

jako nauczycielka języka polskiego, mentorka
i wicedyrektorka uczestniczyła w rozwoju Akade-
mii Dobrej Edukacji w Pruszczu Gdańskim



dr Anna Florek

jako nauczycielka chemii i przyrody oraz dyrek-
torka uczestniczyła w rozwoju Akademii Dobrej
Edukacji w Gdańsku

W wielu szkołach obecny jest niestety dyrektywny styl zarządzania. Wiadomo, że niektóre dokumenty powinny być opiniowane przez uczniów, rodziców, nauczycieli, ale wygląda to bardzo różnie, a samo opiniowanie bywa fasadowe i pozorne.

Chcemy, aby w naszych szkołach trwało poszukiwanie najlepszych rozwiązań, aby wszyscy czuli możliwość uczestnictwa i wywierania wpływu. Zachęcanie do tego bywa trudne. Wśród kadry obserwujemy różne postawy: od bardzo zaangażowanych i rozdyktowanych do raczej biernych. Czasem trudno w trakcie zebrania spytać każdego o zdanie. Dlatego warto stawiać na rozmowy indywidualne członków dyrekcji z kadrami, na pracę kadry w małych grupach: blokowych lub zadaniowych.

Społeczność uczniowska też potrzebuje dobrej samoorganizacji. „Odgórnij” możemy dać jej czas i przestrzeń, natomiast to, czy wśród uczniów znajdzie się ktoś zainteresowany przywództwem, zgłaszaniem postulatów, zbieraniem opinii nie do końca już od nas zależy. Bardziej jest to uwarunkowane osobistymi cechami uczniów, a czasem także wystąpieniem sytuacji, które zmobilizują do działania. Przedstawiciele uczniów potrafią mieć całkiem konstruktywne uwagi, na przykład do systemu szkolnego oceniania, do organizacji ważnych dla nich szkolnych wydarzeń. Warto im oddać pole do działania, pozwolić decydować, a czasem też protestować, domagać się czegoś. Konstruktywna dyskusja z uczniami może być bardzo kształcąca dla wszystkich.

Najtrudniej chyba mobilizować do aktywności rodziców. Oczywiście zawsze będą wśród nich bardzo zaangażowani i zainteresowani zarówno swoim dzieckiem, jak i tym, co proponuje szkoła. Jednak wielu z nich zdaje się na szkołę i wcale nie chce za wiele interesować się jej życiem. Zdarza się też, że zwyczajnie nie mają na to czasu. Są rodzice, których trudno zmobilizować do współpracy nawet wtedy, gdy jest to naprawdę konieczne dla dobra ich dziecka.

Szukamy pomysłów na zainteresowanie szkołą przynajmniej części rodziców. Przyciągnąć do szkoły może na przykład zaproszenie na szkolny bal karnawałowy, szkolną aukcję, zorganizowane przez uczniów przedstawienie, na warsztaty lub wykłady dotyczące spraw wychowawczych. Czasem po prostu, w ramach wewnętrznych badań ewaluacyjnych, pytamy rodziców o zdanie na temat różnych szkolnych spraw. Opinie tak zebrane bywają bardzo pomocne.

Statuty szkół Dobrej Edukacji wskazują na istotną pozycję Społeczności Uczniów i Społeczności Pracowników w podejmowaniu decyzji o funkcjonowaniu szkoły. W praktyce wiele czynników ma wpływ na model zarządzania społecznościowego w danym miejscu. Są nimi:

- liczebność wszystkich członków społeczności uczniów, nauczycieli, pracowników niepedagogicznych oraz rodziców;
- etap edukacyjny, w którego obszarze funkcjonuje szkoła (edukacja wczesnoszkolna, szkoła podstawowa, szkoła ponadpodstawowa) oraz specyfika pracy szkoły;

- decyzje członków społeczności szkolnych o tym, jaki sposób funkcjonowania preferują (spotkania całej społeczności uczniów, spotkania społeczności pracowników, spotkania w grupach tematycznych, wyłonienie swoich przedstawicieli).

Przyjmowane w poszczególnych szkołach modele zarządzania społecznościowego obejmujące uczniów, nauczycieli, rodziców przekładają się na jakość życia szkolnego, klimat organizacyjny oraz efektywność procesów edukacyjnych.

Akademia Dobrej Edukacji w Gdańsku była pierwszą szkołą Dobrej Edukacji dla młodzieży gimnazjum i liceum. Rozpoczęła działalność w 2013 roku. W pierwszym roku pracy szkoły, ze względu na kameralny skład całej społeczności, rozmowy w różnych sprawach odbywały się we wspólnej przestrzeni wypoczynkowej. Uczniowie, nauczyciele i rodzice byli zaproszeni do nieustannego dzielenia się swoją opinią o innowacyjnych rozwiązaniach realizowanych w szkole – uczeniu się na konsultacjach, funkcjonowaniu nauczycieli i uczniów w szkole, a propozycje rozwoju czy zmiany były dyskutowane i oczekiwane.

W historii gdańskiej Akademii uczniowie mieli różne możliwości przekazywania swoich opinii, uwag, wniosków. Każdy uczeń Akademii ma prawo zabrać głos podczas spotkania Społeczności Uczniów. Ponadto w różnych latach tworzono inne możliwości, takie jak skrzynka pomysłów, pośrednictwo grupowego przedstawiciela uczniów czy mentora. Do skrzynki pomysłów uczniowie mogli składać zarówno wnioski, jak i zażalenia. Składający byli zaproszeni do tego, aby nie tylko opisywać problem, lecz także wskazać, jakie widzą możliwości jego rozwiązania. Dzięki współpracy wszystkich Akademia nabierała kształtów, w których ramach obecnie funkcjonujemy.

Wśród działań Społeczności Uczniów wyróżnić można na przykład, odbywający się corocznie, Akademikon, czyli organizacja części uczniowskiej uroczystości na zakończenie roku szkolnego, a także współdecydowanie o funkcjonowaniu szkolnej codzienności – wyborze cateringu, rozkładzie planu dnia i długości przerw, wyposażeniu pomieszczeń szkolnych.

Obecnie Akademia Dobrej Edukacji w Gdańsku jest zespołem szkół – Liceum i Szkoły Podstawowej ADE, z których każda liczy ponad 100 uczniów. Obydwie szkoły zachowują swoją autonomię w realizacji standardu **Zarządzanie społecznościowe**. Dodatkowo, społeczności uczniów edukacji wczesnoszkolnej i poziomu IV–VIII funkcjonują oddzielnie, z wyjątkiem spraw, które dotyczą całej szkoły.

W Szkole Podstawowej Akademia Dobrej Edukacji w Pruszczu Gdańskim zarządzanie społecznościowe rozwija się od 2018 roku do chwili obecnej, podążając za potrzebami uczniów i uczennic, jak i możliwościami formującej się szkoły. Od początku realizacja tego standardu koncentrowała się wokół aktywizowania uczniów, rozwijania ich poczucia wpływu i odpowiedzialności, a tym samym rozbudzania ich zaangażowania w życie szkoły. Dzięki temu Społeczność Uczniów ADE Pruszcz Gdański to środowisko, w którym młodzi ludzie mogą wyrażać swoje pomysły, organizować różne wydarzenia

i wspólnie działać na rzecz szkoły. W związku z czym uczniowie czują się bardziej związani z miejscem, w którym się uczą i spędzają czas.

W największym stopniu zmianom ulegały formy spotkań Społeczności Uczniów, które ewoluowały od początkowych zebrań w kilkusobowej Społeczności wszystkich uczniów, przez cotygodniowe spotkania Społeczności grup I–III, IV–VI i VII–VIII, po comiesięczne i grupowe spotkania Społeczności grup I–III i IV–VIII, które mimo zmieniającej się formy stale stawiały na współpracę i dialog. Doświadczenie pokazało nam, że uczniowie potrzebują zarówno kilku grupowych spotkań społeczności, w których tworzą działania na rzecz klasy oraz radzą sobie z sytuacjami problemowymi, jak i spotkań całej społeczności uczniów szkoły, w czasie których wszyscy uczą się demokratycznego, społecznego działania i odczuwają realny wpływ na decyzje dotyczące życia szkolnego – zgłaszają pomysły, planują i realizują działania, uczestniczą w organizowaniu wydarzeń czy też wspierają działania kolegów i koleżanek. To wszystko sprawia, że szkoła jest miejscem, gdzie panuje atmosfera wzajemnego szacunku i zaufania.

Wśród działań Społeczności Uczniów dotąd odbyły się: organizacje dni okazjonalnych, konkursów, turniejów, akcji charytatywnych, czy też klasowych wydarzeń integracyjnych, takich jak: wyjścia, wycieczki, nocowanki, gry i zabawy. Uczniowie, poprzez różnorodne inicjatywy, uczą się współpracy, odpowiedzialności i umiejętności organizacyjnych, co jest dla nich cennym doświadczeniem na przyszłość.

Podsumowując, dzięki zarządzaniu społecznościowemu tworzymy przyjazne i inspirujące środowisko, w którym każdy może się rozwijać i czuć ważny. To właśnie dzięki temu szkoła jest miejscem pełnym pozytywnej energii i wspólnego działania.

W praktyce realizacja standardu Zarządzanie społecznościowe polega na tym, że:

- nauczyciele i pracownicy szkoły współdecydują o kierunkach działań, celach, programach i projektach – na bazie swoich kompetencji, doświadczenia i wiedzy;
- uczniowie i rodzice są aktywnie zapraszani do współtworzenia życia szkoły, mają możliwość zgłaszania własnych inicjatyw i pomysłów, które są analizowane i wdrażane;
- zgłaszane projekty – zwłaszcza te inicjowane przez uczniów – są traktowane z powagą i prowadzone do realizacji;
- cała społeczność uczestniczy w innowacjach, systematycznie poszukując lepszych rozwiązań i nowych metod działania;
- budowane jest poczucie sprawczości i odpowiedzialności – szkoła nie jest jedynie miejscem edukacji, ale wspólną przestrzenią, za którą wszyscy czują się odpowiedzialni.

Brzmienie standardu Zarządzanie społecznościowe jest następujące:

Uczniowie, rodzice i nauczyciele mają możliwość wpływania na losy szkoły.

W szkole funkcjonuje zarządzanie uczestniczące, które jest oparte na zaangażowaniu całej społeczności, w tym społeczności uczniów i rodziców.

Pracownicy uczestniczą w zarządzaniu szkołą, współdecydują o celach działania, formułują plany i programy, mają wpływ na jej działanie. Wykorzystywana jest ich wiedza, doświadczenie i zdolności.

Uczniowie i rodzice mają możliwość wpływania na losy szkoły oraz na budowanie jej strategii.

Społeczność szkoły jest zachęcana do formułowania pomysłów i są one wdrażane.

Społeczność szkolna uczestniczy w innowacji, ciągle poszukuje najlepszych rozwiązań.

Bibliografia

Hall K., *Szkoła przyszłości. Jakich zmian potrzebujemy w edukacji?*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2022.

Standardy Dobrej Edukacji, Instytut Dobrej Edukacji [dostęp 12.10.2025, <https://instytut.dobraedukacja.edu.pl/standardy-dobrej-edukacji/>].

10



Cztery kroki do dobrej edukacji – dla tych, którzy się zastanawiają, czy zacząć pracę z Dobrą Edukacją

Na podstawie fragmentów książki Katarzyny Hall:
*Szkoła przyszłości. Jakich zmian potrzebujemy
w edukacji?*, Wydawnictwo STENTOR



Katarzyna Hall

prezeska Stowarzyszenia Dobra Edukacja, minister edukacji narodowej w latach 2007–2011, zastępczyni Prezydenta Miasta Gdańska 2006–2007, współzałożycielka m.in. Gdańskiej Fundacji Oświatowej, Gdańskiego Liceum Autonomicznego, Sopotkiej Autonomicznej Szkoły Podstawowej oraz wielu szkół Dobrej Edukacji

Jak organizujemy pracę?

Zawsze w drodze i w rozwoju

Sposób pracy zgodny ze Standardami Dobrej Edukacji można byłoby właściwie zalecić wszystkim szkołom. Mam pełne przekonanie, że jest to dobre dla uczniów, daje im poczucie bezpieczeństwa i rozwój zgodny z predyspozycjami. Niektóre ze standardów stosunkowo łatwo wprowadzić i warto do tego zachęcać, gdzie się da. Bez szczególnych dodatkowych kosztów, jedynie poprzez pewne zaangażowanie kadry i mądre zarządzanie, można wprowadzić w każdej szkole: **Naturalne środowisko technologii, Przyjazną szkolną przestrzeń, Uczenie się poza szkołą i Zarządzanie społecznościowe.**

Ocenianie pomagające rozwijać się bardziej niż pieniądze wymaga szczególnego zaangażowania kadry. Przygotowanie szkoły do przejścia na ocenianie opisowe kosztuje sporo pracy i wymaga dobrego współdziałania całego grona nauczycielskiego. Wydaje się, że trochę podobne do naszego sposobu oceniania są dość znane: ocenianie kształtujące, metoda zaliczeniowa w szkole Jarosława Pytlaka czy oceny opisowe w Bednarskiej Szkole Realnej. Istotna różnica polega na tym, że u nas jest ono połączone z tworzeniem spersonalizowanych wymagań – oczekiwaniem od każdego ucznia trochę czegoś innego. Dlatego **Ocenianie pomagające rozwijać się** realizujemy w powiązaniu ze standardem **Podążanie za potrzebami uczniów**. Pracujemy w małych grupach, zaczynamy pracę od uważnej obserwacji uczniów i diagnozy ich indywidualnych potrzeb. Potem są także potrzebne indywidualne spotkania nauczyciela i ucznia. Wprowadzenie standardów **Opieka mentorska** i **Realizowanie projektów** jest bardziej kosztowne, gdyż wymaga dodatkowych godzin pracy nauczycieli.

Gdy w danym miejscu uda się spełnić określone warunki początkowe – lokalowe i kadrowe – chętnie dzielimy się naszym doświadczeniem i pomagamy wdrażać nasz program i standardy. Możemy także pomóc w analizie i planowaniu szczegółów organizacyjnych i doradzić w kwestiach budżetowych.

Standardy Dobrej Edukacji są w realnym zasięgu, jeśli kadra szkoły jest do nich przekonana. Na ich wdrożenie trzeba poświęcić trochę więcej czasu, inaczej zorganizowanego. Planowanie pracy według naszych zasad jest dość skomplikowane. Mniejsze grupy, praca projektowa, opieka mentorska – to wszystko oznacza więcej godzin pracy nauczycieli przypadających średnio na ucznia. Do tego dochodzą różne indywidualne i grupowe zajęcia terapeutyczne dla uczniów tego potrzebujących. Nasze grupy często tworzą uczniowie w różnym wieku, a sposób podziału różni się w zależności od danego przedmiotu.

Nowi pracownicy potrzebują czasu, aby poznać nasz sposób pracy w praktyce i nie wszystkim on odpowiada. Widzimy, że potrzebne jest mądre wprowadzanie do pracy, początkowe szkolenia, objęcie nowych osób wsparciem kogoś bardziej doświadczonego, aby minimalizować rozczarowania i rezygnacje.

Cały czas jesteśmy w drodze. I choć nie zawsze wszystko się udaje, to stale coś poprawiamy, ulepszamy. Zachęcamy wszystkich, aby zaczynać zmianę choćby od pierwszego małego kroku, choćby od wprowadzenia jednego z naszych standardów, nawet bez wystarczających środków. Z rozmów z naszymi uczniami i rodzicami dowiadujemy się, jak bardzo jesteśmy potrzebni, ilu rodzicom już pomogliśmy zadbać o dobry rozwój dzieci, czasem przewyciężyć kryzys, pokonać trudności. Możemy pomóc kolejnym środowiskom pójść naszą drogą, jeśli mają zapał i chęć pracy na rzecz dzieci. Chętnie dzielimy się pomysłem na życie poświęcone realizowaniu naszej ważnej misji – tworzenia miejsc dobrej edukacji. Realizując ją, pokazujemy, że dobra edukacja na pewno powinna kosztować więcej, niż państwo na nią wydaje obecnie. Małe grupy, bezpieczne środowisko szkolne, brak presji i tradycyjnych stopni szkolnych, opieka mentorska, współpraca kadry w namyśle nad poszczególnymi uczniami, indywidualne podejście, osvajanie technologii, wychodzenie ze szkoły – to nasze odpowiedzi na wyzwania współczesności.

Cztery kroki do dobrej edukacji

Nasz Instytut Dobrej Edukacji powstał z chęci dzielenia się wypracowanym Programem Dobrej Edukacji. Pierwsze szkoły realizujące ten program powstały w 2013 roku. Zarówno zbierane doświadczenia, jak i zmiany prawne wielokrotnie już zmuszały nas do dość istotnych zmian w programie i w koncepcji naszego działania. Nie wszystkie miejsca, w których próbowano realizować naszą koncepcję edukacyjną i program, przetrwały. Porażki były jednak kształcące. Dzięki nim jesteśmy ostrożniejsi, przyglądamy się uważnie kandydatom na liderów kolejnych szkół, które chcą realizować nasz program. To na nich spoczywa cały ciężar. Nasze dokumenty i wsparcie mogą im pomóc, ale nie wykonają za nich wymaganej pracy.

Uważamy, że potrzeba sporo czasu, aby świadomie podjąć decyzję o dołączeniu do szkół realizujących Standardy Dobrej Edukacji. Dołączenie do nas oznacza udział w tworzeniu nowej wizji edukacji. Pomagamy, radzimy i szkolimy. Wszyscy uczyliśmy się cały czas od siebie nawzajem, wspieramy się, dyskutujemy, wspólnie twórczo interpretujemy zmieniające się prawo oświatowe.

Wszystkim, którzy obecnie są zainteresowani współpracą z nami, doradzamy pewne konkretne działania początkowe. Wykonanie choć części z wymienionych niżej kroków znacznie zwiększy szansę na dobrą współpracę oraz ułatwi proces dalszych przygotowań.

- 1** Krok pierwszy to założenie podmiotu prowadzącego w przyszłości tworzoną szkołę – proponujemy stowarzyszenie lub fundację, a porad, co wybrać i jak to zrobić, najlepiej szukać na portalu ngo.pl.

- 2 Wykonanie kroku drugiego rozpoczyna się od znalezienia kilku kluczowych osób, które w tworzonej szkole profesjonalnie i z zaangażowaniem wezmą odpowiedzialność za nasze standardy i zaczną się przygotowywać do ich wdrożenia.
- 3 Pożądany krok trzeci to podjęcie przez przynajmniej jedną z osób kluczowych studiów podyplomowych z zarządzania oświatą z edukacją spersonalizowaną, współorganizowanych przez Instytut Dobrej Edukacji.
- 4 Czwarty, konieczny krok to pomysł na dobrą, dogodną dla potencjalnych klientów lokalizację szkoły (miejscowość, dzielnica) i poszukiwanie w tej lokalizacji pomieszczeń spełniających odpowiednie wymogi. Trzeba przy tym pamiętać, że to najkosztowniejszy element całego przedsięwzięcia. Warto mieć świadomość, że najprawdopodobniej zaczniemy od niewielkiej liczby uczniów, niepełnej struktury planowanej szkoły. Małej grupy nie będzie stać na utrzymanie od razu siedziby docelowej. Początkowa lokalizacja nie musi być wcale ostateczna. Można zacząć od grupy edukacji domowej, która stopniowo się rozrośnie i wtedy dopiero szkoła zaistnieje formalnie. Jeśli szkoła zacznie dobrze pracować, w przyszłości zarówno społeczność szkolna, jak i siedziba będą większe.

Gdy już po zrobieniu tych pierwszych kroków przebrniemy przez wszystkie formalności rejestracyjne i mamy już swoją, wymarzoną i formalnie istniejącą szkołę, przychodzi czas na jej rozwijanie. Pierwsze lata to okres organizowania zespołu kadry, uzupełniania go i wprowadzania w zadania, dołączania nowych uczniów i rodziców, wypracowywania potrzebnych procedur oraz tworzenia własnych tradycji szkolnych.

Ważnym i stałym zadaniem liderów szkoły jest uczenie się prawa oświatowego, śledzenie zmian prawnych i dostosowywanie do nich swojego sposobu działania. Dobra znajomość prawa oświatowego bardzo pomaga w prowadzeniu nietypowo zorganizowanej szkoły. Musimy go przestrzegać i umieć zaprezentować swój sposób pracy wszelkim kontrolom zewnętrznym, prowadzić wszelką wymaganą prawem dokumentację, wprowadzać autorskie rozwiązania organizacyjne z uwzględnieniem obowiązujących wymogów. Prawo oświatowe niestety dość często się zmienia, czasem w drobnych, ale istotnych dla codzienności szkolnej szczegółach. Im bardziej nietypowo pracujemy, tym bardziej musimy być uważni i zawsze przygotowani, by w razie potrzeby móc udowodnić, że działamy zgodnie z prawem. Takiego uzasadnienia mogą oczekiwać nie tylko zewnętrzni kontrolerzy, ale także rodzice i pracownicy, czasem zaniepokojeni czy zdziwieni rozwiązaniami organizacyjnymi, które wprowadzamy.

W Stowarzyszeniu Dobra Edukacja chętnie wspieramy osoby kluczowe w przygotowaniu się do realizacji swoich zadań, planowaniu kolejnych kroków i pracy nad tym, by pomysł na własną dobrą szkołę przerodził się w rzeczywistość. Następnie towarzyszymy im w rozwoju.

Sukcesy szkół zawsze będą przede wszystkim sukcesami ich zespołów liderkich. Korzystanie z różnych spotkań i szkoleń, z pewnych „gotowców” organizacyjnych czy programowych, jak choćby nasz Program Dobrej Edukacji, może okazać się pomocne, ułatwiające start i codzienne zmagania, jednak niczego nie zagwarantuje. Uczeń, rodzic i nauczyciel zaufają przedsięwzięciu, jeśli obdarzą zaufaniem jego lokalnych twórców i liderów, zbudują z nimi dobre relacje, uwierzą w ich potencjał. Nasze – Instytutu Dobrej Edukacji – zaproszenie do współpracy jest otwarte, ale zawsze będzie to zaproszenie do współtworzenia.

Najbardziej kształcące są przykłady i historie liderów obecnie zmieniających świat edukacji, na przykład Agnieszki Kudraszow, którą poznaliśmy podczas prowadzonych przez nas badań dotyczących organizacji pracujących w sposób do nas podobny. Agnieszka działa i tworzy w Białymstoku, gdzie wraz z silnym zespołem powołała do życia Fundację trzy czte ry!, Leśne Przedszkole „Puszczyk”, Polski Instytut Przedszkoli Leśnych i Leśną Szkołę „Puszczyk”.

Po raz pierwszy pojawiła się wśród nas w 2016 roku w Gdańsku, na naszej konferencji poświęconej podsumowaniu projektu „Współpraca na rzecz dobrej edukacji”. Jej organizacja była obiektem badawczym naszego projektu. Jako jedna z prelegentek pokazała niesamowitą charyzmę i zapał. Kilka lat kontaktów upewniło nas, że idziemy w tę samą stronę, dlatego zdecydowaliśmy się pomóc jej Fundacji założyć i prowadzić Leśną Szkołę „Puszczyk”. „Komponent leśny” został tu dołożony do naszych założeń, gdyż wszystkie one są tam także realizowane.

Choć szkoła działa dopiero od 2018 roku, to jednak patrząc na zespół liderów i ich szkolną przestrzeń, możemy założyć, że będziemy chętnie i z dumą wskazywać ją jako świetny przykład realizacji naszego Programu Dobrej Edukacji w szkole prowadzonej przez inny podmiot.

Białostoccy liderzy – podobnie jak nasi – bardzo chcą się dzielić swoim wyjątkowym doświadczeniem. Polski Instytut Przedszkoli Leśnych to właśnie miejsce, które szkoli, stara się tworzyć standardy, pomaga, aby przedszkolna edukacja leśna mogła się dobrze rozwijać. W ślad za Agnieszką ze środowiska zainteresowanego edukacją leśną trafiło do nas jeszcze kilka zespołów, obecnie poważnie przymierzających się do realizowania naszego programu w tworzonych przez siebie szkołach w różnych miejscowościach.

Obecnie obserwujemy nowy ruch niezgody, charakteryzujący się poszukiwaniem nowych dróg w edukacji. Jest sporo ośrodków prowadzących na ten temat dyskusje i będących źródłem inspiracji. Z tego ruchu wyrosły między innymi Szkoły Realne i Przedszkola Leśne. Jedni koncentrują się na licealistach, a drudzy zaczęli od przedszkolaków, ale i jedni, i drudzy bardzo chcą się dzielić swoim doświadczeniem.

11

Dobra Edukacja krok po kroku – jaka pomoc dla zdecydowanych



Warunki konieczne do spełnienia
przez prowadzącego szkołę Dobrej Edukacji



Katarzyna Hall

prezeska Stowarzyszenia Dobra Edukacja, minister edukacji narodowej w latach 2007–2011, zastępczyni Prezydenta Miasta Gdańska 2006–2007, współzałożycielka m.in. Gdańskiej Fundacji Oświatowej, Gdańskiego Liceum Autonomicznego, Sopotkiej Autonomicznej Szkoły Podstawowej oraz wielu szkół Dobrej Edukacji

Instytut Dobrej Edukacji udziela całościowego wsparcia szkołom, które chcą realizować Standardy Dobrej Edukacji i uczestniczyć w sieci współpracy szkół współtworzących i realizujących Program Dobrej Edukacji. Kadra kierownicza szkół Dobrej Edukacji korzysta z konsultacji indywidualnych i konferencji szkoleniowych, kadra pedagogiczna uczestniczy w szkoleniach i sieciach współpracy grup bloków programowych i konferencjach programowych, wszyscy mają dostęp do wielu materiałów i bieżących porad, dostają informacje i aktualizacje dotyczące swojej pracy związane ze zmianami w prawie oświatowym. Aby przystąpić do grupy szkół Dobrej Edukacji, należy wykonać opisane dalej kroki.

Akceptujemy i chcemy realizować Standardy Dobrej Edukacji

Krótkie opisy wszystkich standardów są [na stronie Instytutu Dobrej Edukacji](#) oraz w książce Katarzyny Hall *[Szkoła przyszłości. Jakich zmian potrzebujemy w edukacji?](#)*. Powstają też artykuły i omówienia na ten temat, udostępniane na naszym Forum i w mediach społecznościowych szkół Dobrej Edukacji. Zapraszamy także do wizyt studyjnych w szkołach Dobrej Edukacji, podczas których można najlepiej doświadczyć realizacji naszych standardów w praktyce.

Podpisujemy umowę z Instytutem Dobrej Edukacji o trwałej współpracy

Umowa podpisywana jest z zarejestrowaną szkołą i jej organem prowadzącym. Uzyskana dzięki niej [forma wsparcia](#) to **wsparcie całościowe**, wcześniej możemy skorzystać ze **wsparcia na starcie** – jest to nieodpłatna forma pomocy dla tych, którzy dopiero chcą zarejestrować szkołę, lub ze **wsparcia w wybranym zakresie** – jeśli już mamy szkołę, ale obie strony jeszcze nie są zdecydowane na trwałą współpracę.

Przyjmujemy rekomendowane zapisy statutowe i programowe

Instytut Dobrej Edukacji rokrocznie udostępnia szablony statutu szkoły i założeń programowych, dostosowane do zmieniającej się sytuacji prawnej. Zapewnia również konsultacje przed przyjęciem statutu i założeń oraz decyzji programowych, opracowanych przez szkołę na podstawie udostępnionych szablonów. Jest to bezwzględnie konieczne, aby zgodnie z prawem realizować standardy Dobrej Edukacji.

Zapewniamy kadrze kierowniczej i pedagogicznej dostęp do Forum Dobra Edukacja

Szkoła musi wszystkim pracownikom zapewnić konta pracownicze w szkolnej domenie, która jest jednocześnie domeną Google, i korzystać z [Google Workspace for Education](#). Po uzyskaniu odpowiedniego porozumienia z Google należy założyć grupowe konta dla kadry kierowniczej oraz dla kadry pedagogicznej, a skład tych grup musi być na bieżąco aktualizowany. Pracownicy powinni się logować do Forum Dobra Edukacja przez swoje indywidualne konta pracownicze, zaś wszelkie materiały są udostępniane na konta grupowe. Pracowników informujemy, że ich adresy są przekazywane Dobrej Edukacji ([klauzula RODO](#)).

Ustanawiamy Szkolnych Łączników i Kapitanów

Szkolni Łącznicy odpowiadają za zakładanie i likwidowanie kont pracowniczych oraz za aktualizowanie składu grup Forum. Współpracują też z osobami odpowiedzialnymi za działanie szkolnej domeny. **Szkolni Kapitanowie** mają z kolei za zadanie organizować współpracę grup bloków progra-

mowych, obowiązkowo brać udział w spotkaniach z [moderatorami współpracy kadry szkół Dobrej Edukacji](#), a gdy wystąpi taka potrzeba, pośredniczyć w kontaktach kadry swojej szkoły z moderatorami i naczelnymi redaktorami części programu. Nazwiska i adresy mailowe Łączników i Kapitanów aktualizujemy w przeznaczonym do tego arkuszu, w którym też podajemy aktualne adresy grupowe.

Uczestniczymy w konsultacjach i konferencjach dla kadry kierowniczej Dobrej Edukacji (KK DE)

Rokrocznie planowane są konsultacje indywidualne na temat planowania roku szkolnego, planowania rozwoju szkoły, zmian w dokumentach szkoły. Cyklicznie odbywają się też konferencje – zdalne i bezpośrednie, mające na celu podnoszenie kompetencji kadry kierowniczej szkół Dobrej Edukacji. Kadra kierownicza Instytutu udziela indywidualnych porad w bieżących trudnych sytuacjach, pomaga przygotować się do różnych kontroli, udzielać odpowiedzi w sprawach urzędowych.

Uczestniczymy w konsultacjach i konferencjach dla kadry pedagogicznej Dobrej Edukacji (KP DE)

Współpracę kadry pedagogicznej Dobrej Edukacji organizują moderatorzy. Oprócz wspólnych zdalnych cyklicznych spotkań moderatorzy proponują różne formy współpracy, jak wspólne wyjazdy nauczycielskie i uczniowskie, uczestnictwo w szkoleniach czy wspólnych projektach, wzajemne wizyty studyjne. W zależności od potrzeb organizują też konsultacje indywidualne i pomoc metodyczną. Dwa razy do roku odbywają się wspólne konferencje programowe.

Korzystamy z rekomendowanych studiów podyplomowych i szkoleń

Proponujemy możliwość uczestnictwa we współorganizowanych przez Instytut Dobrej Edukacji studiach podyplomowych z Zarządzania oświatą z edukacją spersonalizowaną (rekomendowane dla kadry kierowniczej) i Doradztwa zawodowego z mentoringiem spersonalizowanym (rekomendowane dla mentorów), z organizowanych rokrocznie szkoleń z dialogu motywującego oraz z innych szkoleń, organizowanych doraźnie, w odpowiedzi na pojawiające się potrzeby, w tym te wynikające ze zmian przepisów prawa.

Wspieramy finansowo rozwój Dobrej Edukacji zgodnie z zawartą umową

Praca konsultantów i specjalistów Instytutu Dobrej Edukacji jest finansowana przez szkoły Dobrej Edukacji w sposób zależny od wysokości uzyskiwanej przez nie na swoją działalność dotacji budżetowej. Każda ze szkół ma zapewnionych tyle samo miejsc na organizowanych szkoleniach, konferencjach, studiach podyplomowych. Wszyscy w ten sposób wspierają najmniejsze szkoły, zaczynające swoją współpracę z grupą Dobrej Edukacji. Jeśli chcemy rozliczyć z dotacji faktury otrzymane z Instytutu, proponujemy ich następujący opis:



Wynagrodzenie za doskonalenie umiejętności kadry szkoły z zakresu Standardów Dobrej Edukacji i edukacji spersonalizowanej, wynagrodzenie za ewaluację planu organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz konsultacje dla kadry szkoły z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w celu zapewnienia warunków do realizacji zaleceń wynikających z orzeczeń uczniów.

Informujemy na swoich stronach internetowych i w mediach społecznościowych o współpracy z Dobrej Edukacją

Wszelkie szkolne dokumenty statutowe i programowe powinny być oznakowane logo Dobra Edukacja, zaś obok może znajdować się logotyp konkretnej szkoły. Rekomendujemy, by na stronie internetowej szkoły udostępnić: aktualny Statut szkoły, Założenia Dobrej Edukacji obowiązujące w konkretnej szkole w danym roku szkolnym, Harmonogram pracy szkoły w danym roku szkolnym oraz informację o tym, że szkoła realizuje Standardy i Program Dobrej Edukacji pod merytoryczną opieką Instytutu Dobrej Edukacji. Warto przy tym skorzystać z elementów graficznych symbolizujących standardy, pochodzących ze strony internetowej Instytutu Dobrej Edukacji.



Rekomendujemy też korzystanie ze znaku mówiącego o opiece Instytutu nad szkołą (poniżej wersja kolorowa, znak może być używany również w wersji monochromatycznej).



Znaki Dobra Edukacja, które warto używać w materiałach programowych, są następujące (do stosowania tylko na białym tle i z pewnym polem ochronnym wokół). Znaki te mają też swoje wersje monochromatyczne, których należy używać, gdy tło jest kolorowe (wszystkie znaki są dostępne na Forum).



Dobra Edukacja



Dobra Edukacja

Zalecamy również podawać dalej w mediach społecznościowych (jak Facebook, LinkedIn) relacje z wydarzeń organizowanych przez Instytut lub robić osobiste wpisy, relacjonujące swój udział w tych wydarzeniach i je odpowiednio oznaczać. Zachęcamy do obserwowania stron społecznościowych Dobrej Edukacji i wszystkich szkół Dobrej Edukacji. Na stronie <https://dobraedukacja.edu.pl/> znajdują się informacje podstawowe o wszystkich szkołach, ze wskazaniem adresów ich stron internetowych i mediów społecznościowych.

Jeśli jesteśmy w danych mediach, obserwujmy koniecznie:



[Dobra Edukacja](#)



[Dobra Edukacja](#)



[Instytut Dobrej Edukacji](#)



[Dobra Edukacja](#)