

Danuta Elsner

SIEĆ. MAM TAKIE MARZENIE...

Warszawa 2014

1. WPROWADZENIE

Celem artykułu jest zaprezentowanie wizji sieci współpracy i samokształcenia wprowadzonych reformą systemu doskonalenia nauczycieli. Z tego względu, w tytule posłużyłam się słynnym zwrotem Martina Luthera Kinga z czasów, gdy przedstawiał swoją wizję Stanów Zjednoczonych Ameryki. Natomiast moim marzeniem jest, aby zaproponowane przez mnie sposoby urzeczywistnienia wizji pobudziły do refleksji, stały się przedmiotem dyskusji, wręcz wywołały żywe polemiki i dzięki temu przyczyniły się do lepszego zrozumienia czym jest sieć, jak funkcjonuje, jakie daje efekty i tym samym przysporzyły jej zwolenników.

Sieci nauczycieli czy dyrektorów i sieci szkół są już od kilkunastu lat powszechnie stosowanym rozwiązaniem w zakresie doskonalenia kwalifikacji zawodowych w krajach Europy Zachodniej. U nas to nowość, która wzbudza nie tylko liczne kontrowersje, ale też stawia kreatorów i adresatów reformy systemu doskonalenia wobec licznych wyzwań. W dalszych rozważaniach staram się je zarysować oraz przedstawić propozycje — wizje — jak stawić im czoła. Dotyczą one:

- a. Połączenia komponentów reformy w spójną całość i wskazania miejsca sieci.
- b. Traktowania sieci jako społeczności uczących się.
- c. Przechodzenia od dotychczasowych form doskonalenia nauczycieli do sieci.

Każdemu z wymienionych zagadnień przeznaczam odrębny punkt wywodu.

Mówiąc o sieciach, w każdym przypadku mam na myśli „sieci współpracy i samokształcenia” — nazwę, którą stworzyli realizatorzy projektu pt. „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganiu szkół” (w dalszej treści nazywanego projektem pt. „System doskonalenia nauczycieli...”). Następnie przejęli ją legislatorzy włączając organizowanie i prowadzenie ww. sieci do zadań placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych i bibliotek pedagogicznych.¹

Na ile to możliwe, wywód staram się ilustrować przykładami. Sięgam po nie, nie tylko do doświadczeń osób zaangażowanych w reformę (dziękuję, że zechcieli się nimi ze mną podzielić), ale także do własnych, związanych z wieloletnim uczestnictwem w jednej z sieci działających w europejskiej przestrzeni edukacyjnej². Cudze doświadczenia, jeśli nie były publikowane, przytaczam w każdym przypadku anonimowo.

2. POŁĄCZENIE KOMPONENTÓW REFORMY W SPÓJNĄ CAŁOŚĆ I WSKAZANIE MIEJSCA SIECI

Reforma systemu doskonalenia nauczycieli składa się z trzech komponentów:

- 1/ Tzw. procesowego wspomagania szkół.
- 2/ Sieci współpracy i samokształcenia.
- 3/ Współdziałania z jednej strony realizatorów projektu, z drugiej placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno–pedagogicznych i bibliotek pedagogicznych na rzecz wykonania zadań podanych w pkt. 1 i 2.

O ile zagadnienia wchodzące w zakres poszczególnych komponentów są już względnie dobrze rozpoznane, o tyle ciągle brakuje całościowego obrazu reformy, czyli – powołując się na Petera Senge – myślenia o niej w sposób systemowy.

Myślenie systemowe jest dyscypliną widzenia całości. Jest to sztuka widzenia wzajemnych relacji, a nie oddzielnych obiektów, charakteru zmian w czasie, a nie statystycznych zdjęć migawkowych. (...) Myślenie systemowe jest dziś potrzebne bardziej niż kiedykolwiek, ponieważ jesteśmy przytłoczeni złożonością świata³.

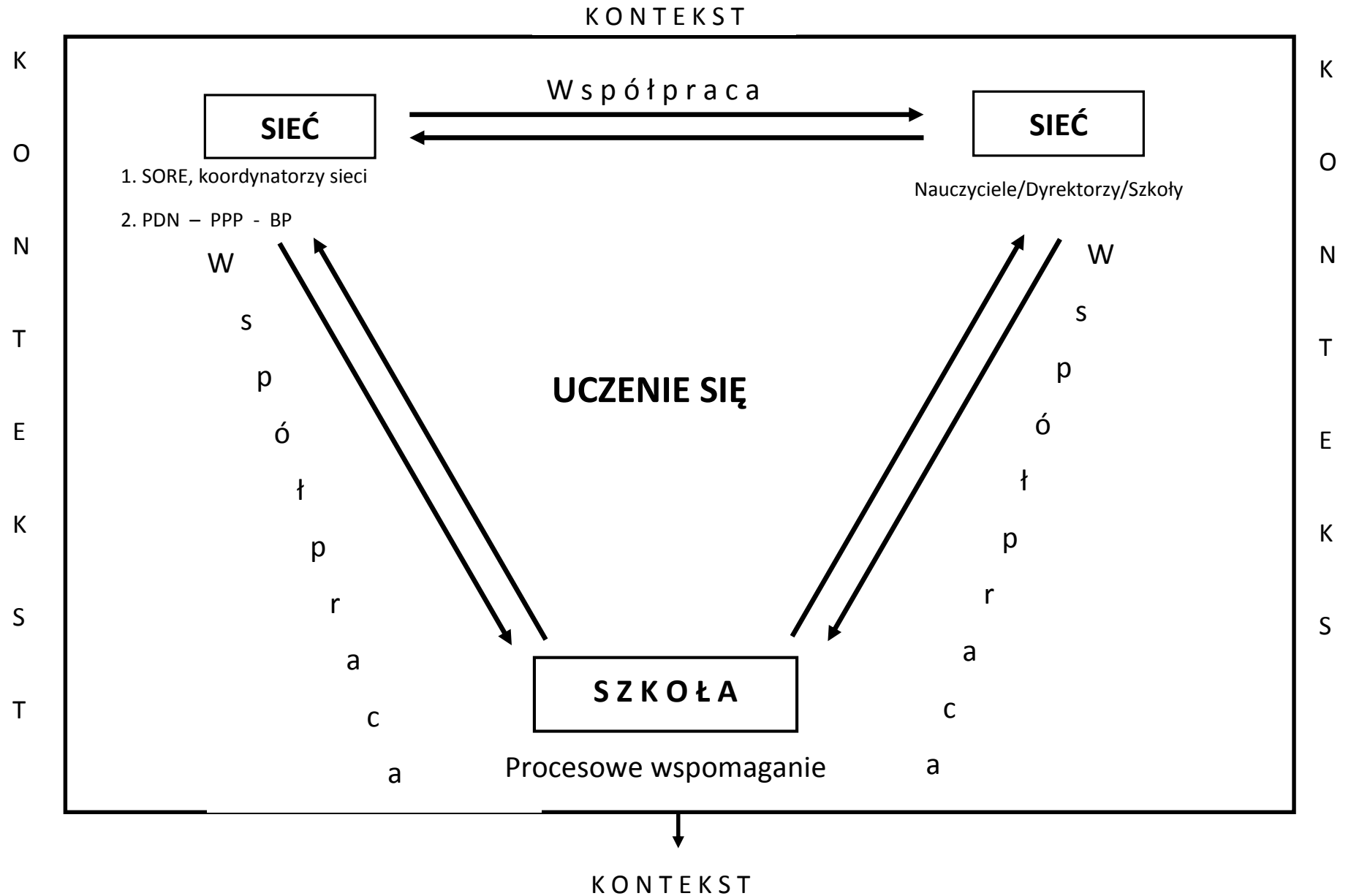
Propozycję całościowego ujęcia wymienionych trzech komponentów reformy i pokazania wzajemnych relacji między nimi przedstawiam na rys. 1.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. poz. 1196); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno–pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. poz. 199); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz. U. poz. 369)

² Zob. www.enirdelm.org

³ P. Senge, *Pięta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998, s. 77.

Rys. 1. Propozycja całościowego ujęcia komponentów reformy systemu doskonalenia nauczycieli i wzajemnych relacji między nimi (opracowanie własne)



Opis skrótów użytych na rysunku:

SORE – szkolny organizator rozwoju edukacji,

PDN – placówka doskonalenia nauczycieli,

PPP – poradnia psychologiczno-pedagogiczna.

BP- biblioteka pedagogiczna.

Sukces reformy zasadza się nie tyle na właściwym wykonaniu zadań przez realizujące ją podmioty, z których „każdy sobie rzepkę skrobie”, ile na powiązaniu ich wysiłków i działaniu „współ w zespół” bez względu na lokalizację (patrz rys. 1) oraz odgrywaną rolę. W każdym z komponentów tkwi bowiem „częstka” istoty reformy. W każdym komponencie zaś, wdrażanie jej można zainicjować (dlatego na rysunku brak numeracji). Każdy komponent – jest, na swój sposób, ważny. Żaden nie istnieje bez pozostałych. A ich spoiwem jest **proces uczenia się! Nie nauczania!**

Istotą reformy systemu doskonalenia nauczycieli jest rozwój szkoły, a jej efekt stanowi zmiana na lepsze mierzona postępami uczniów. Dla podkreślenia tego, na rys. 1 przy szkole wskazani zostali „tylko” uczniowie. Wszystkie podmioty wymienione na tym rysunku powinny mieć tego świadomość. Ukierunkowanie na rozwój szkoły (a nie pojedynczych nauczycieli) i ciągłe weryfikowanie podejmowanych działań poprzez pytanie samego siebie: **czy to co robię lub mam zamiar robić prowadzi do postępów uczniów?**; powinno być przez kreatorów i adresatów reformy powtarzane jak mantra. I to bez względu na to, do którego komponentu są przypisani: tzw. procesowego wspomaganie, czy do sieci.

Czynności związane z procesowym wspomaganie szkoły są opisane w przepisach prawnych^{iv}. Rozpoczyna je diagnoza potrzeb – bardzo ważny element, nie tylko tego procesu, ale całej reformy. Po stwierdzeniu deficytów, niedostatków, nieprawidłowości, błędów należy sformułować problem: co zrobić, aby osiągnąć stan zadowalający. Następnie trzeba określić, jakim jest ten stan, czyli podać kryterium sukcesu. W końcu opracować plan pozwalający rozwiązać problem – osiągnąć stan zadowalający.

Na przykład, jeśli z diagnozy potrzeb wynika, że uczniowie są zbyt obciążeni pracą domową, a tego przyczyną jest marnowanie dużej ilości czasu na lekcjach, to wynikający z tego problem można sformułować następująco: co zrobić, aby efektywnie wykorzystywać czas na lekcji. Natomiast celem, do którego będzie się zmierzać jest wyeliminowanie tego marnotrawstwa. Następny krok to opracowanie planu pozwalającego osiągnąć cel, w którym zostaną zapisane zadania dla nauczycieli, uczniów i rodziców.^v Jeśli potrzeby są podane zbyt ogólnikowo (np. niskie wyniki uczniów na egzaminach zewnętrznych) i nie wiadomo, co jest tego przyczyną warto przeprowadzić pogłębioną diagnozę.^{vi}

Problem, który dotyczy szkoły powinien być:

- Ważny dla niej (trzeba zmieniać to, co istotne, ukierunkowane na postępy uczniów, a nie to, co da się łatwo zmienić).
- Możliwy do rozwiązania dzięki uczeniu się nauczycieli (a nie np. uzależniony od zmiany przepisów prawnych, środków finansowych przekazanych przez organ prowadzący, itp.)
- Sformułowany samodzielnie (nienarzucony przez kogoś, przyniesiony w „teczce”, aby szkoła czuła się „właścicielem” problemu).

Na wagę ostatniej cechy problemu zwraca uwagę Pieter Leenheer odwołując się do doświadczeń holenderskich.

...w latach 90. sieci były nowością dla szkół średnich. To wyjaśnia, dlaczego z inicjatywą często występowały placówki kształcenia lub doskonalenia nauczycieli. W takich przypadkach cele (problemy do rozwiązania) były proponowane przez kogoś z

Creative Commons - Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Na tych samych warunkach 3.0 Polska

zewnątrz i niekoniecznie odzwierciedlały potrzeby szkół. Często rodziło to trudności. W kilku przypadkach dopiero po jakimś czasie okazywało się, że rzeczywiste potrzeby szkół nie zostały uwzględnione, choć początkowo przekonywano się do przedstawionych propozycji, uważając je za ważne^{vii}.

Dlatego, błąd na etapie przeprowadzania diagnozy potrzeb oraz formułowania problemu na ich podstawie, rzutuje na efektywność nie tylko procesu wspomagania, ale całej reformy.

Szkoła nie musi być osamotniona w obliczu problemu. Może „wyjść” z nim poza swoje mury. Poszukać szkół, które borykają się z podobną trudnością i powołać sieć lub przystąpić do już istniejącej, która zajmuje się jej rozwiązaniem. Może to zrobić nawet bez wcześniejszego (rygorystycznego) diagnozowania potrzeb, gdyż pewne są znane (na podstawie obserwacji lekcji, wyników ewaluacji wewnętrznej, analizy wyników nauczania, zdarzeń krytycznych mających miejsce w szkole, itp.), ale do tej pory, z różnych względów, pozostawały niezaspokojone. I to jest kolejna istotna zmiana, której nośnikiem jest reforma. Polega ona na poszerzeniu „pola” dotychczasowego WDN o przestrzeń międzyszkolną – przejścia od „kiszenia się we własnym sosie”, (podczas szkoleniowych rad pedagogicznych) do uczenia się nauczycieli i dyrektorów w (lokalnym) środowisku zawodowym.

Jest jeszcze trzecia istotna zmiana, chyba najmniej uświadamiana, a mianowicie konieczność współpracy realizatorów reformy. Z jednej strony są to działający w projekcie pt. „System doskonalenia nauczycieli ...” SORE i koordynatorzy sieci. Z drugiej strony, placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i biblioteki pedagogiczne, które zadania wymienione na wstępie (wspomaganie i sieci) będą wykonywały obligatoryjnie od 1 stycznia 2016 r. Ponadto, powierzenie przepisami prawa identycznie brzmiących zadań^{viii}, wszystkim trzem placówkom, wywołało to liczne kontrowersje. Do tej pory miały one swoje wyodrębnione zakresy działań, a kontakty merytoryczne nawiązywały rzadko, jeśli w ogóle, jednak, w związku z nowymi zadaniami, współpraca między nimi wydaje się obecnie czymś nieodzownym. To sprawia, że na rys. 1 w lewym górnym rogu sieci pojawiają się w dwóch przypadkach:

- 1/ w ramach projektu pt. „System doskonalenia nauczycieli ...” w odniesieniu do SORE i koordynatorów;
- 2/ poza projektem, w odniesieniu do placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych i bibliotek pedagogicznych.

Natomiast problemem, nad którym powinny pracować ww. sieci jest zapewnienie szkołom i swym członkom (nauczycielom, dyrektorom, szkołom) takiego wsparcia, aby uczniowie czynili postępy.

Placówki wspomniane w pkt. 2 mogą, co prawda, samodzielnie realizować powierzone im prawem zadania (wspomaganie i sieci), jednak nieuniknione w takiej sytuacji będą konflikty kompetencyjne — „wchodzenie sobie w paradę”, zawłaszczanie pola działania lub pozostawianie „ziemi niczyjej”. Tymczasem dzięki współdziałaniu w sieci będzie można:

- a. podzielić się zadaniami, tak aby każda placówka realizowała to, co potrafi i może najlepiej;

- b. praktykować zespołowe uczenie się w sieci i gromadzić własne doświadczenia w tym zakresie;
- c. skoordynować wsparcie udzielane szkołom i sieciom (nauczycieli, dyrektorów, szkół) w ramach jednostki samorządu terytorialnego;
- d. opracować wspólną ofertę, aby w jak najwyższym stopniu odpowiadała na potrzeby nauczycieli i szkół.

Podobnie w odniesieniu do SORE i koordynatorów. Jeśli będą współdziałać w sieci w środowisku lokalnym lub regionalnym, łatwiej przyjdzie im wykonywać zadania.

W pewnym powiecie, w którym istnieją trzy odrębne placówki podzielono się zadaniami w następujący sposób. Rolę SORE odgrywają głównie pracownicy placówki doskonalenia nauczycieli. Po przeprowadzeniu diagnozy potrzeb zrzeszają w sieciach szkoły zainteresowane rozwiązaniem identycznych problemów. Jeśli problem dotyczy trudności dydaktycznych czy wychowawczych, koordynatorem sieci zostaje pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej, jeśli edukacji czytelniczej — biblioteki pedagogicznej, jeśli EWD — pracownik placówki doskonalenia nauczycieli, który zna to zagadnienie, itp. Ponadto, biblioteka pedagogiczna przygotowuje tematyczne zestawy literatury dla poszczególnych problemów. Szkołom (a nie konkretnym nauczycielom) wypożyczają na semestr lub rok szkolny pewną liczbę (kilkanaście, dwadzieścia kilka) książek, które zostają zdeponowane w bibliotece szkolnej i rotacyjnie są czytane przez nauczycieli. Biblioteka bywa często miejscem spotkań sieci.

Utrwalenie rozwiązań, których nośnikiem jest reforma, zależy w dużej mierze od zdolności wymienionych placówek do współpracy, ponieważ szkoły, jeśli zechcą – to poradzą sobie same. Będą to jednak indywidualne przypadki, a nie powszechna praktyka. Dlatego, powołanie sieci ww. placówek uważam za nieodzowne. Są oczywiście inne rozwiązania, np. powołanie jednej instytucji zrzeszającej wszystkie trzy. Jest to jednak trudniejsze do przeprowadzenia.

Na rys. 1 jest jeszcze jeden element – kontekst – bez którego trudno rozważyć wprowadzenie reformy. Jest on lokalny, regionalny, krajowy, itp. W „pole” kontekstu wchodzi zarówno osoby i instytucje, które mogą mieć pozytywny lub negatywny wpływ na przebieg reformy, jak i warunki, które dynamizują lub hamują proces zmiany. Zdolność wykorzystania potencjału drzemącego w kontekście ma wpływ zarówno na inicjację, wdrożenia, jak i utrwalenie nowych rozwiązań.

3. SIEĆ JAKO SPOŁECZNOŚĆ UCZĄCYCH SIĘ

3.1. Podstawa teoretyczna uczenia się w sieciach

Podstawą teoretyczną uczenia się w sieciach są założenia konstruktywistycznego podejścia do tego procesu. Przyjęcie ich prowadzi do zaprzestania traktowania dorosłych jak naczyń, do których wlewa się wiedzę. I choć wiele osób zaangażowanych w doskonalenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli zdaje sobie z tego sprawę, to rzadko stosuje w praktyce.

Zgodnie z założeniami konstruktywizmu:

Uczenie się jest aktywnym konstruowaniem wiedzy, czynnym pozyskiwaniem informacji przez porównanie, a ostatecznie włączaniem nowej wiedzy do istniejącego zestawu informacji. Nie polega to, w żadnym wypadku na pasywnym ich przyswajaniu (...).

Uczenie się jest procesem społecznym: inni są potrzebni dla sprawdzania oraz rozwijania pojęć i znaczeń, a także pozyskiwania informacji zwrotnej.

Uczenie się jest nie tylko procesem intelektualnym, ale także – co często jest pomijane w odniesieniu do dorosłych – emocjonalnym.

W początkowym stadium jest powiązane z kontekstem – przechodzeniem od spraw konkretnych do abstrakcyjnych, bardziej ogólnych.

Bardzo ważną sprawą jest stworzenie uczącemu się możliwości samoregulacji i uznania celów uczenia się za własnych^{ix}.

Z każdego, z przytoczonych założeń konstruktywizmu wynikają określone konsekwencje praktyczne dla uczenia się w sieciach:

- Aktywne konstruowanie wiedzy przez członków wymaga zmiany metod stosowanych w doskonaleniu kwalifikacji zawodowych nauczycieli. O tym szerzej w następnym punkcie.
- Traktowanie uczenia się jako procesu społecznego wiąże się z naciskiem na uczenie się w zespole — z innymi i od innych, ponieważ pozwala to czerpać z ogromnych zasobów wiedzy praktycznej członków sieci, a jednocześnie ujawniać własną wiedzę milczącą, prywatną, proceduralną przekształcając ją w jawną, publiczną oraz deklaratywną i odwrotnie, z której mogą korzystać inni.
- Emocjonalne aspekty uczenia się skierowują uwagę na potrzebę tworzenia bezpiecznego środowiska dla tego procesu. Z jednej strony w sieci powinno być łatwiej o wzajemne zrozumienie i wsparcie, zwłaszcza w okresie przeżywania czasowej niekompetencji, która towarzyszy nabywaniu nowej wiedzy i jej stosowaniu w praktyce. Członkami sieci są bowiem osoby wykonujące ten sam typ pracy, w związku z tym borykające się z podobnymi problemami. Z drugiej strony, przyznanie się do błędu jest nie tylko trudne, ale i ryzykowne w lokalnym środowisku zawodowym.
- Powiązanie z kontekstem wymaga zapoczątkowania procesu uczenia się od autentycznych problemów praktycznych — klasowych i szkolnych — zdiagnozowanych w ramach tzw. procesowego wspomagania. Dopiero przez ich analizę droga prowadzi

do ogólnych stwierdzeń. Jest to przechodzenie od praktyki do teorii, a nie odwrotnie do czego jesteśmy przyzwyczajeni na kursach. Podobne podejście przedstawia David Kolb w cyklu uczenia się przez doświadczenie spopularyzowanym w systemie doskonalenia nauczycieli przez program TERM w połowie lat dziewięćdziesiątych, niestety — rzadko stosowanym w praktyce. Uczenie się przez doświadczenia oznacza wyjście od przeżywanych „na własnej skórze” zdarzeń i sytuacji edukacyjnych, albo realnych, albo specjalnie aranżowanych dla uczestników zajęć. Następnie po refleksji nad nimi, przechodzi się do teorii i/lub uogólnienia, by cykl skończyć zaproponowaniem zmiany na lepsze.

- Samoregulacja uczenia się oznacza samodzielne formułowanie celów oraz sposobów ich realizacji, ponieważ tylko dzięki temu można je „zawłaszczyć”, zinternalizować i bazując na motywacji wewnętrznej uczyć się dla zaspokojenia potrzeb — indywidualnych i szkoły.

3.2. Metody zespołowego uczenia się

Metodami zespołowego uczenia się w sieci, zasadzającymi się na podejściu konstruktywistycznym są najczęściej:

- Różnego rodzaju dyskusje. Mogą być traktowane jako samodzielna metoda dla przeprowadzenia zespołowej refleksji lub połączone z innymi, np. wizytami w szkołach, obserwacjami lekcji, itp. O efektywności dyskusji przesądza przygotowanie i zadawanie trafnych pytań, wtedy uczestnicy mogą dociekać sedna sprawy. Najbardziej interesują nauczycieli pytania rozpoczynające się od „jak” (jak to zrobić?). Problem w tym, że ograniczenie się do pytania „jak” może służyć doskonaleniu patologii. Pytaniami o charakterze podstawowym są „co” (co konkretnie zamierzamy zrobić?) i „dlaczego” (właśnie to). Dopiero w dalszej kolejności pojawia się pytanie „jak”.
- Obserwacje koleżeńskie są dobrze znane, choć rzadko stosowane. Tymczasem... *Najbardziej cenione są sposoby współpracy umożliwiające dialog między nauczycielami, którego punktem wyjścia jest najczęściej obserwacja lekcji. Nic dziwnego, że nierzadko słyszeć głosy, iż w ciągu 45 minut można było dowiedzieć się znacznie więcej niż w czasie trzygodzinnego wykładu^x.*
- Podobnie wizyty w szkołach. Są częstym elementem zagranicznych wyjazdów studyjnych. W kraju z tej metody korzystamy rzadko. Tymczasem wizyty w szkołach, zwłaszcza dyrektorów, mogą prowadzić do nawiązania między placówkami stałej współpracy, a w konsekwencji powołania sieci i zespołowego uczenia się na miarę pojawiania się problemów.
- Informacja zwrotna. W procesie uczenia się jest bardzo ważna, ponieważ dzięki niej jesteśmy w stanie uświadomić sobie osiągnięte sukcesy i popełnione błędy. Przekazywanie informacji zwrotnej jest niezbędnym elementem obserwacji koleżeńskich i wizyt w szkołach. Może też być stosowane okazjonalnie.
- Równie ważna jest krytyczna przyjaźń. Jej istotą nie jest przyjacielskie (miękkie) krytykowanie, lecz stawianie pytań, skłaniających do krytycznej refleksji^{xi}. Tacy

przyjaciele mogą pomagać w trudnych sytuacjach lub być stałą formą wsparcia — członkowie sieci mogą tę rolę odgrywać względem siebie przez cały czas rozwiązywania problemu.

- Badanie w działaniu. Jego zaletą jest badanie (bez przerywania działania) i doskonalenia praktyki w oparciu o otrzymane wyniki. Przykładem badania w działaniu jest ewaluacja wewnętrzna, która może też być też wspólną ewaluacją wewnętrzną. Ta ostatnia polega na tym, że kilka szkół czy przedszkoli, po diagnozie potrzeb, wybiera jeden temat ewaluacji. Następnie wspólnie opracowują założenia projektu ewaluacyjnego, dzielą się zadaniem przygotowania narzędzi, by przy ich pomocy przeprowadzić badania każdy w swojej placówce. Po tym następuje przygotowanie odrębnych raportów ewaluacyjnych i wspólna nad nimi dyskusja pomocna przy konkretyzowaniu rekomendacji^{xii}.
- Wzajemne recenzowanie (peer review)^{xiii}. Powszechnie stosowane w świecie nauki, rzadko w szkołach czy przedszkolach. Tymczasem przedmiotem wzajemnego recenzowania mogą być nie tylko działania szkoły w pewnych obszarach lub w całości, ale też poszczególne szkolne dokumenty. Np. w sieci dyrektorów członkowie mogą naprzemiennie recenzować statuty szkoły, koncepcje pracy szkoły, plany nadzoru pedagogicznego itp.
- Wzajemne szkolenia. Np. nauczyciele szkoły, która z powodzeniem wdrożyła ocenianie kształtujące przeprowadzają szkolenia dla tych, którzy zamierzają je zainicjować.
- Wspólne wdrażanie innowacji. Uczenie się nowego sposobu działania i jednocześnie testowanie wypracowanych rozwiązań, korygowanie ich, ponowne wdrażania, do momentu satysfakcjonującej ewaluacji.
- Upowszechnianie dobrych praktyk. To niezbędny element pracy sieci. Nie chodzi tu tylko o wytwory, będące efektem ubocznym procesu uczenia się, które mogą przybierać różne formy (prezentacji, filmów, publikacje w czasopiśmie pedagogicznych, na portalach edukacyjnych itp.), ale o dzielenie się wiedzą zdobytą dzięki uczestnictwu w sieci.

U podstaw wszystkich wymienionych metod leży dzielenie się doświadczeniami, czyli wiedzą praktyczną.

3.3. Członkostwo w sieci sprzyjające uczeniu się

Sieci mogą zrzeszać zarówno osoby fizyczne (nauczycieli, dyrektorów), jak i instytucje (szkoły, placówki). O tym kto będzie członkiem — osoby czy instytucje — należy zdecydować przed ich powołaniem, ponieważ rzutuje to na organizację pracy. Jeśli mamy do czynienia z siecią zrzeszającą nauczycieli lub dyrektorów, to osobiście uczestniczą w jej pracach. Gdy sieci zrzeszają szkoły, trzeba powołać zespół reprezentujący ją w sieci. Mamy już rodzime przykłady dobrej praktyki odnoszące się zarówno do działalności sieci szkół^{xiv}, przedszkoli^{xv}, jak dyrektorów^{xvi}.

Liczba członków sieci może być różna i ulegać zmianie w trakcie jej działania. Na początku, gdy dopiero poznajemy, jak funkcjonują organizacje sieciowe, lepiej zdecydować się na mniejszą niż większą liczbę członków. Do rozstrzygnięcia pozostaje natomiast sprawa jednorodności lub różnorodności uczestników — a konkretnie, czy mają oni reprezentować te same typy szkół i placówek, czy odmienne. Zależy to od problemu, nad którego rozwiązaniem pracuje sieć. Jeśli ma charakter uniwersalny, członkowie mogą pochodzić z różnych szkół i placówek; jeśli dotyczy tylko pewnego etapu edukacji, to lepiej by byli ze szkół czy placówek tego samego typu. Np. wspomniane wyżej efektywne wykorzystanie czasu na lekcji jest problem uniwersalnym. Opisana w literaturze sieć, która nad nim pracowała utworzona została z jednej szkoły podstawowej, dwóch gimnazjów i jednego liceum^{xvii}. Jeśli problem dotyczy tylko pewnego etapu edukacji, np. matury, to interesuje on tylko te szkoły, w których jest ona przewidziana w programie nauczania. Podobnie przedstawia się sprawa z jednorodnością lub różnorodnością sieci zrzeszających osoby fizyczne. Jest to ważne dlatego, że podstawą powołania sieci są potrzeby członków zdiagnozowane w ramach tzw. procesowego wspomaganie i wyrażone w formie pytania problemowego. Wspólny „język” między nimi jest uzależniony od identycznych lub podobnych potrzeb.

Innym zagadnieniem związanym z doбором członków jest zaangażowanie w pracę sieci, ponieważ działa ona w oparciu o ich aktywność. Dlatego warto, już w momencie powołania sieci, określić np. w formie kontraktu zasady wspólnego uczenia się. Jedną z nich, bardzo ważną, jest to, że (wiedzy) brać można od innych tyle, ile się samemu daje. Jeśli członkowie zechcą tylko brać od innych, np. oczekiwać od koordynatora, że będzie i menedżerem i wykładawcą, i sponsorem, w zależności od potrzeb, to sieć długo nie przetrwa. Pewnym wyjściem z tej sytuacji jest rotacja ról i zadań. W sieci, której jestem członkiem (wspominałam o tym we wstępie) zastosowano to rozwiązanie. W konsekwencji, jeśli któryś z członków jest bezczynny, to tylko okresowo. Inne rozwiązanie podaje Mirela Nawrot w odniesieniu do Sieci Uczących się Przedszkoli „Supeł”.

Błędem było to, że w chwili powołania sieci pytano członkinie tylko o potrzeby, a zanedbano sprawę pozyskania informacji o wiedzy oraz doświadczeniach własnych, którymi są chętne dzielić się z innymi. Nie podkreślono też wystarczająco, sprawy wyważenia proporcji między dawaniem i braniem. Obecnie chętne do przystąpienia do sieci są najpierw pytane o to, co mogłyby dać innym, a dopiero w następnej kolejności, czego od nich oczekują.^{xviii}

I jeszcze jedno ważne zagadnienie. Szkołę w sieci, przez cały czas jej trwania, powinny reprezentować te same osoby. Zapewnia to ciągłość uczenia się.

3.4. Cykl zespołowego uczenia się w szkole i w sieci

Uczenie się w szkole i w sieci należy postrzegać jako całość (przedstawiam to w tabeli 1), choć pewne działania dotyczą tylko szkoły, inne tylko sieci, a niektóre i jednej i drugiej. Cykl rozpoczyna się od zaangażowania szkoły, gdyż bez niej sieć nie tylko nie będzie istnieć, ale w ogóle nie powstanie. Proces uczenia się zainicjowany w szkole przenosi się następnie do sieci, by potem przebiegać równocześnie — w tabeli oznacza to brak podziału na kolumny. Niektóre z etapów, np. ewaluacja, choć w szkole i w sieci powinny być przeprowadzone jednocześnie

potraktowane zostały rozłącznie, ponieważ dotyczą innych zagadnień. Podobnie podsumowanie.

Tabela 1. Cykl zespołowego uczenia się w szkole i w sieci – propozycja.

W szkole	W sieci
Wizyta SORE (fakultatywnie)	
Diagnoza potrzeb i sformułowanie problemu	
Motywowanie do uczestnictwa w sieci przez dyrektora	
Decyzja RP o przystąpieniu do sieci, wytypowanie nauczycieli do reprezentowania szkoły w sieci (sieciach) lub powołanie zespołu ds. sieci (szkół)	
Poszukanie partnerów — szkół mających ten sam problem	
	Powołanie sieci lub przystąpienie do już istniejącej
	Ustalenie, kto zostanie koordynatorem
	Ustalenie zasad wspólnego działania (np. zawarcie kontraktu)
	Zaplanowanie uczenia się w sieci dla rozwiązania problemu
	Ustalenie sposobu kontaktowania się między członkami sieci oraz między siecią a szkołami/nauczycielami
Zaakceptowanie planu uczenia się opracowanego w sieci	
Przygotowanie powiązanego z nim planu uczenia się w szkole	
Wpisanie uczestnictwa w sieci do planu nadzoru pedagogicznego w części „wspomaganie”	

Zespołowe uczenie się w sieci i szkołach członków sieci oraz testowanie w szkołach rozwiązań wypracowanych w sieci dopóty, dopóki sformułowany problem nie zostanie rozwiązany	
Przekazywanie informacji między siecią, a szkołami nt. temat uczenia się i skuteczności testowanych rozwiązań	
Gromadzenie materiałów (drukowanych, elektronicznych) wypracowanych w szkołach i w sieci, podczas procesu zespołowego uczenia się	
<u>Ewaluacja efektu</u> uczestnictwa w sieci — co zmieniło się w szkole na lepsze dzięki rozwiązaniu problemu? <u>Ewaluacja procesu uczenia się</u> nauczycieli — jak przebiegał, co udoskonalić w przyszłości?	<u>Ewaluacja efektu</u> pracy sieci — czy (w jakim stopniu) rozwiązano problem? <u>Ewaluacja procesu uczenia się</u> w sieci — jak przebiegał, co udoskonalić w przyszłości? <u>Ewaluacja wsparcia udzielanego przez dyrektorów szkół</u> nauczycielom uczestniczącym w pracach sieci, zespołowi ds. sieci — w czym pomogli i co w tym zakresie udoskonalić w przyszłości?
Podsumowanie uczestnictwa nauczycieli/szkoły w sieci • Świątowanie sukcesów • Upowszechnianie przykładów dobrej praktyki	Podsumowanie pracy sieci • Świątowanie sukcesów • Upowszechnianie przykładów dobrej praktyki
Podjęcie decyzji w sprawie dalszego zespołowego uczenia się	Rozwiązanie lub przekształcenie sieci

Informacje podane w tabeli pozwalają wyprowadzić następujące stwierdzenia:

- Uczestnictwo szkoły w sieci, która z założenia jest społecznością uczącą się sprawia, że i taką społecznością staje się szkoła.
- W społeczności uczących się, uczenie jest samoregulowane — nauczyciele uczą się tego, co ma dla nich znaczenie, sami ustalają cele, planują czego i jak będą się uczyć, choć mogą korzystać z merytorycznego wsparcia, jeśli odczuwają taką potrzebę.

- Uczenie się w sieci i w szkole trwa tyle czasu ile potrzeba dla rozwiązania problemu.
- Rozwiązanie problemu kończy pracę sieci.
- Ewaluacja uczenia się w szkole i w sieci pozwala udoskonalić uczenie się w kolejnym cyklu.

3.5. Wsparcie zespołowego uczenia się w szkole i w sieci

Wsparcie zespołowego uczenia się może być organizacyjne i merytoryczne. To pierwsze jest przede wszystkim udziałem dyrektora i koordynatora, to drugie osób znających zagadnienie wzięte i w szkole i w sieci na warsztat rozważań.

Pewne sugestie na temat wsparcia udzielanego przez dyrektora podaje P. Leenheer.

Wydanie polecenia nauczycielom, by reprezentowali szkołę w sieci, z myślą, że reszta jakoś się potoczy, jest niewystarczające. Takie zachowanie dyrektora – złożenie na barkach niektórych osób działań innowacyjnych – rzadko daje dobre rezultaty, ponieważ mogą one nie mieć niezbędnych kwalifikacji do włączania innych nauczycieli do działań podejmowanych w sieci. Z naszych doświadczeń wynika, że jej efektywność w dużym stopniu zależy od zaangażowania dyrektora – umiejętności wspierania nauczycieli reprezentujących szkołę; zwracania uwagi, aby były to ciągle te same osoby, wykazywania rzeczywistego zainteresowania ich uczeniem się oraz organizowaniem transferu wiedzy z sieci do szkoły^{xix}.

P. Leenheer zwraca też uwagę na jeszcze jedno ważne zagadnienie, a mianowicie wybór odpowiednich osób do reprezentowania szkoły w sieci.

W przeszłości niekiedy zdarzało się, że dyrektorzy rozmyślnie wybierali maruderów lub sceptycznie nastawionych do innowacji. Robili tak, ponieważ zakładali, że jeśli oni nie mogą ich zmienić, to może zrobi to sieć. Tacy reprezentanci szkoły ze zrozumiałych względów tylko przysparzali problemów, irytacji i opóźnień^{xx}.

Natomiast wsparcie koordynatora polega na organizowaniu uczenia się sieci. Warto zwrócić uwagę, aby nie zachowywał się przy tym jako „nadopiekuńcza matka”, która robi wszystko za innych, ponieważ przyzwyczai ich tylko do brania.

Z kolei wsparcie merytoryczne może być realizowane przez różne osoby, zarówno praktyków (nauczycieli), jak i konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli, pracowników poradni psychologicznych i pedagogicznych, pracowników naukowych, przedstawicieli stowarzyszeń zawodowych, itp. — wszystkich, którzy posiadają niezbędną wiedzę teoretyczną i/lub praktyczną. W ramach projektu pt. „System doskonalenia nauczycieli ...” takie osoby nazywane są ekspertami.

Z pomocy ekspertów najlepiej korzystać w sytuacji, gdy pojawią się trudności z rozwiązaniem problemu, nad którym pracuje szkoła i sieć. Ekspert to *specjalista powołany do wydawania orzeczenia lub opinii w sprawach spornych, wchodzących w zakres jego*

kompetencji^{xxi}. Zapraszanie ekspertów na każde spotkanie członków sieci może wzbudzić oczekiwania, że rozwiąże on za nich problem i odzwyczają od brania odpowiedzialności za własne uczenie się.

Placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz biblioteki pedagogiczne mogą wspierać szkoły organizacyjnie i merytorycznie, zwłaszcza wtedy, gdy nawiążą współpracę i podzielą się zadaniami (co było już sugerowane wcześniej).

4. PRZECHODZENIE OD DOTYCHCZASOWYCH FORM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI DO SIECI

4.1. Modyfikacja programów dotychczasowych form

Naturalnym elementem uczenia się nowego, sieciowego sposobu myślenia i działania jest popełnianie błędów, a podstawowym błędem mylenie sieci z kursami, warsztatami oraz projektami, do których przywykli nauczyciele, organizatorzy i prowadzący zajęcia.

Jak wynika z doświadczeń Holandii, kraju w którym sieci funkcjonują już od dwudziestu lat ... czasami tracą charakter uczącej się społeczności i bardziej przypominają kursy lub projekty. To nic złego, jeśli trwa krótko. W pewnych sytuacjach może okazać się nawet koniecznym etapem rozwoju sieci. W dłuższej perspektywie należy jednak zadbać o właściwy charakter jej działań^{xxii}.

Jednym z rozwiązań okresu przejściowego może być modyfikacja programów kursów i warsztatów w taki sposób, aby powołanie sieci było ich kontynuacją (niekiedy w literaturze z angielska nazywanej „follow-up”). Jeśli podczas wymienionych form uczestnicy opanują nową wiedzę i/lub nabędą także umiejętności, to zwykle są pozostawieni sami sobie, kiedy przychodzi je wdrożyć w klasie czy szkole. Dlatego efektywność tych form jest niska. Z trudami wdrożenia radzi sobie niewielki procent osób – silnych osobowości, które potrafią samodzielnie stawiać czoła przeciwnościom. Pewne rozwiązanie w tym zakresie proponuje Marta Adamczyk, była doradczyni metodyczna i szkoleniowiec. Na skutek przemyśleń na temat niskiej efektywności kursów, zaproponowała następującą ich strukturę:

- Etap pierwszy – diagnoza potrzeb uczestników.
- Etap drugi – teoria – omówienie nowej strategii pedagogicznej i przygotowanie do jej zastosowania.
- Etap trzeci – praktyka – testowanie nowej strategii przez każdego z uczestników podczas prowadzonych lekcji.
- Etap czwarty – omówienie doświadczeń zdobytych dzięki testowaniu strategii w klasie. Na tym etapie zakończył się kurs.
- Etap piąty (dla chętnych) – kontynuacja spotkań i ewaluacja odroczone.^{xxiii}

Grupa nadal spotykających się byłych uczestników kursu to „de facto” sieć, a problemem nad którym koncentrowano się, było modyfikowanie ww. strategii pedagogicznej w zależności od potrzeb konkretnej klasy i wybranych uczniów.

Na kontynuację spotkań po projektach i programach (realizowanych z funduszy europejskich) zwraca uwagę Jacek Tarkota, dyrektor Gliwickiego Ośrodka Metodycznego (GOM)

Efekt ubocznym programów i projektów są samorzutnie powstające po ich zakończeniu grupy chętnych do kontynuowania spotkań, zwłaszcza wymiany doświadczeń. Wyzwaniem dla GOM jest więc przekształcenie ich w sieć współpracy i samokształcenia.^{xxiv}

4.2. Doskonalenie sieci funkcjonujących w projekcie

Doskonalenie sieci już funkcjonujących w ramach projektu pt. „System doskonalenia nauczycieli ...” może odbywać się, na przykład, poprzez:

- Stworzenie dla koordynatorów sieci forum dyskusyjnego online na temat trudności, jakie napotykają w odgrywaniu swojej roli i poszukiwania rozwiązań.
- Udzielenie pomocy koordynatorom sieci w gromadzeniu osobistych doświadczeń sieciowych zagranicą poprzez udział w sieciach funkcjonujących w europejskiej przestrzeni edukacyjnej.
- Skonkretyzowanie ról i zadań koordynatora sieci, aby nie tylko sprawnie organizował jej pracę, ale sukcesywnie wdrażał członków do uczenia się samoregulowanego i samoorganizowanego.
- Uwolnienie szkół od konieczności wyboru gotowych ofert sieci z listy opracowanej w ramach projektu pt. „System doskonalenia nauczycieli...”. Doskonalenie diagnozy potrzeb prowadzonej w ramach tzw. procesowego wspomaganie i koncentrowanie pracy sieci na rozwiązywaniu rzeczywistych problemów szkół. Traktowanie gotowych ofert jedynie jako „koła ratunkowego” w sytuacjach wyjątkowych.
- Nie ograniczanie czasu pracy sieci do jednego roku szkolnego — sieć powinna działać dopóty, dopóki problem, nad którym pracuje nie zostanie rozwiązany.
- Zadbanie o wysokiej jakości ekspertów wspierających pracę sieci.

4.3. Aby sieć była siecią

Obecnie prowadzone są różne przedsięwzięcia szkoleniowe dla nauczycieli i dyrektorów, które niekiedy tylko z nazwy są sieciami. W rzeczywistości to kursy, warsztaty lub projekty.

Dlatego proponuję skalę służącą do oceny, w jakim stopniu to, co realizujemy pod nazwą sieć — zbliża się do ideału. Skalę tę tworzę wykorzystując model Donalda Kirkpatricka, który przewiduje cztery poziomy efektywności szkoleń:

- 1/ Poziom zadowolenia – reakcja uczestników na szkolenie.
- 2/ Poziom uczenia się – opanowanie wiedzy i/lub nabycia umiejętności.
- 3/ Poziom zachowań – zmiana zachowań zawodowych.
- 4/ Poziom efektów – podwyższenie rezultatów pracy.^{xxv}

Trzy pierwsze poziomy są ukierunkowane na uczestników szkoleń. Poziom czwarty przenosi „punkt ciężkości” z przeszkolonego na wyniki jego pracy. Np. w przypadku sprzedawców będzie to zwiększenie sprzedaży, w przypadku lekarzy, zwiększenie liczby wyleczonych, itp. Odpowiednio, pierwsze trzy poziomy dotyczą nauczycieli, czwarty odnosi się do postępów uczniów.

Zadowolenie uczestników jest ważne, ale może z niego praktycznie nic nie wynikać. Podobnie z opanowania wiedzy i/lub nabycia umiejętności, jeśli się ich nie zastosuje. Zmiana zachowań oznacza wdrożenie do praktyki nabytej wiedzy i/lub umiejętności. Trzeba jednak

mieć świadomość, że np. zastosowanie poznanych na kursie nowych strategii pedagogicznych może dać niewiele, zgoła nic, lub nawet być szkodliwe, jeśli nie zostanie wzięty pod uwagę kontekst — specyfika konkretnej klasy i problemy poszczególnych uczniów. Dopiero uwzględnienie go, pozwala osiągnąć poziom czwarty — efektów — mierzonych postępami uczniów.

Podstawową zaletą sieci jest to, że w jej pracy wychodzi się od diagnozy kontekstu — problemów uczniów — które stają się „motywem przewodnim” uczenia się w sieci. To one wyznaczają to, jak nauczyciele powinni zmienić swoje zachowania oraz czego w związku z tym powinni się nauczyć. Gdy to nastąpi i postępy uczniów staną się widoczne — zadowolenie nauczycieli pojawi się w sposób naturalny.

To, co proponuję do oceny efektywności sieci zasadza się na odwróceniu kolejności poziomów w modelu Kirkpatricka — uczynienie punktem wyjścia poziomu czwartego — efektów, a konkretnie, ich braku w jakimś zakresie. Moja propozycja dotyczy w równym stopniu sieci zrzeszających nauczycieli, dyrektorów i szkoły.

Dostosowanie modelu Donalda Kirkpatricka do oceny efektywności sieci można w syntetyczny sposób przedstawić następująco:

- 1/ Poziom efektów – niezadowolające postępy uczniów.
- 2/ Poziom zachowań – zmiana zachowań nauczycieli (w takim zakresie, jaki jest konieczny do poprawy postępów uczniów).
- 3/ Poziom uczenia się – nabycie wiedzy i/lub opanowanie umiejętności (w takim zakresie, jaki jest niezbędny do zmiany zachowań nauczycieli).
- 4/ Poziom zadowolenia – zadowolenie nauczycieli (z widocznych postępów uczniów).

Odpowiedź na pytanie, od którego z ww. poziomów rozpoczyna się proces uczenia się pozwala oszacować w jakim stopniu sieć jest już siecią, a na ile wciąż jeszcze kursem czy warsztatem. Jeśli doskonalenie kwalifikacji zawodowych rozpoczyna się od poziomu efektów (braku efektów), to mamy do czynienia z siecią; jeśli koncentrujemy się na poziomie drugim, trzecim i czwartym, to prowadzimy kurs lub warsztat.

Przy czym trzeba jasno zaznaczyć, że kursy, warsztaty, konferencje, projekty nie są niczym złym, a sieci to nie panaceum na wszelkie, edukacyjne bolączki. Kursy, konferencje pozostaną jako forma opanowania wiedzy teoretycznej, a warsztaty czy projekty — nabywania umiejętności. Wprowadzenie sieci uzupełnia dotychczasowe formy doskonalenia kwalifikacji zawodowych stwarzając możliwość dzielenia się doświadczeniami — wiedzą praktyczną, pozwalającą ulepszać warsztat pracy nauczyciela i osiągać mistrzostwo w zawodzie.

ZAKOŃCZENIE

Sukces lub porażka projektów, w tym również projektu pt. „System doskonalenia nauczycieli...”, ujawnia się po zaprzestaniu finansowania, ponieważ nawet najlepsza inicjacja i doskonałe wdrożenie, nie gwarantują utrwalenia tego, czego są nośnikiem. Dlatego, zanim się zakończą, trzeba o to zadbać. Formą utrwalenia rozwiązań promowanych w ww. projekcie, a jednocześnie jego zwieńczeniem może być opracowanie modelu pożądanego systemu doskonalenia nauczycieli (a może systemu rozwoju szkoły). Jest to przejawem systemowego myślenia (mówiłam o nim na wstępie powołując się na P. Senge), niezbędnego do radzenia sobie ze złożonością współczesnego świata.

Nie musi to być jeden sztywny, obowiązujący wszystkich model, ale pewne ramy odniesienia. Dzięki temu realizujące reformę placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno–pedagogiczne i biblioteki pedagogiczne będą mogły wypracować własne modele rozwiązań dostosowane do kontekstu — ich specyficznych warunków działania oraz potrzeb wspomaganych szkół i prowadzonych sieci. Następnie dzielić się doświadczeniami i wiedzą na temat efektywności modeli, dzięki czemu inni będą mogli doskonalić swoje.

Opracowując taki model w ramach projektu pt. „System doskonalenia nauczycieli ...” warto wziąć pod uwagę, że równoległe z ww. projektem prowadzony jest inny ukierunkowany na kształcenie i doskonalenie dyrektorów szkół. W związku z tym wydaje się nieodzowne połączenie „sił i środków” dla opracowania jednego modelu uwzględniającego zmiany wprowadzane przez obydwa projekty. W przeciwnym wypadku po ich zakończeniu mogą istnieć dwa konkurujące ze sobą modele, nie do końca rozumiane przez adresatów, a przez to wadliwie wdrażane.

Za dużo marzeń? Przed laty przeczytałam książkę Hansa Selve pt. „Od marzenia do odkrycia naukowego”.^{xxvi} Co prawda lektura nie doprowadziła mnie do żadnego odkrycia, pozwoliła mi jednak poznać drogę do urzeczywistniania marzeń.

Danuta Elsner

Dnia, 20 listopada 2014 r.

Przypisy

^{iv} Zob. przyp. 1.

^{vv} *Nasze szkoły wspomagają się wzajemnie*. Rozmowa z Kazimierą Podczasą, koordynatorką Regionalnej Sieci SUS, „Dyrektor Szkoły” 7/2012.

^{vi} K. Bednarek, *Pogłębiona diagnoza potrzeb rozwojowych*. „Dyrektor Szkoły” 5/2014.

^{vii} P. Leenheer, *Sieć: naturalne środowisko uczenia się nauczycieli i szkół. Doświadczenia holenderskie*. (w:) D. Elsner (red.) *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*. Wyd. ABC, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s.174.

^{viii} Dla przykładu podaję zapis zamieszczony w przepisach prawnych dotyczący placówek doskonalenia nauczycieli. Identyczne znajdują się w przepisach dotyczących poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz bibliotek pedagogicznych podanych w przy. 1

1. Publiczne placówki doskonalenia realizują zadania obowiązkowe w szczególności poprzez:

1) organizowanie i prowadzenie wspomagania szkół i placówek, polegające na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki w zakresie określonym w § 15 ust. 1 i 2 lub innym wskazanym przez szkołę lub placówkę, wynikającym z potrzeb szkoły lub placówki, obejmującego:

a) pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki,

b) ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki,

c) zaplanowanie form wspomagania i ich realizację,

d) wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania.

2) Organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń. (...)§ 16.1, pkt. 1 i 2 rozp. MEN z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. poz. 1196).

^{ix} P. Leehneer, *Jak szkoły uczą się razem?* „Dyrektor Szkoły” 2/2010.

^x E. Brudnik, *Sieci szkół i sieci nauczycieli w Republice Federalnej Niemiec* (w:) D. Elsner, *Sieci współpracy i samokształcenia*, op. cit. s. 153 -154.

^{xi} Zob. np.: J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra?* Wyd. WSIP, Warszawa 2000, s. 186-192.

^{xii} D. Elsner, U. Szałaj, *Wspólna ewaluacja wewnętrzna. Z doświadczeń dyrektora*. „Management w Przedszkolu”. Wyd. J. Raabe, Warszawa, uzupełnienie listopad 2013.

^{xiii} Zob. np. E. Totwińska-Królikowska (red.), *Autoewaluacja w szkole*. Wyd. ORE, Warszawa 2010, s. 126.

^{xiv} B. K. Nowakowska, *Sieć „Kujawy”* (w:) D. Elsner, *Sieci współpracy i samokształcenia*, op. cit. s. 183-193; *Nasze szkoły wspomagają się wzajemnie ...* op. cit.

^{xv} M. Nawrot, *Dynamika powstawania sieci na przykładzie Sieci Uczących się Przedszkoli „Supeł”* (w:) D. Elsner, *Sieci współpracy i samokształcenia*, op. cit. s. 136-146.

- ^{xvi} U. Szałaj, *Sieć dyrektorek przedszkoli* (w:) D. Elsner, *Sieci współpracy i samokształcenia*, op. cit. s. 215-224.
- ^{xvii} *Nasze szkoły wspomagają się wzajemnie ...* op. cit.
- ^{xviii} M. Nawrot, *Dynamika powstawania sieci ...* op. cit. s. 140.
- ^{xix} P. Leenheer, jak w przyp. 7, s. 168.
- ^{xx} P. Leenheer, jak wyżej, s. 168.
- ^{xxi} M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 491.
- ^{xxii} P. Leenheer, jak w przyp. 7, s. 178.
- ^{xxiii} M. Adamczyk, *Organizacja kursu dla nauczycieli ukierunkowanych na zmianę zachowań zawodowych*. (w:) D. Elsner (red.) *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*. Wyd. Mentor, Chorzów 2003, s. 139-144.
- ^{xxiv} D. Elsner, J. Tarkota, *Tworzenie organizacyjnych warunków do współpracy i zespołowego uczenia się*. (w:) D. Elsner, *Sieci współpracy i samokształcenia*, op. cit., s. 117.
- ^{xxv} D. Kirkpatrick, *Ocena efektywności szkoleń*. Studio Emka, Warszawa 2001.
- ^{xxvi} H. Selve, *Od marzenia do odkrycia naukowego*. Wyd. PZWL, Warszawa 1967.

Projekt jest współfinansowany przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl