



Maciej Kocurek, Iwona Sołtysińska
Maciej Świeży, Irmina Wachna-Sosin

Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia

Kraków 2012

SPIS TREŚCI

Wstęp	3
Rozdział 1: Sieci współpracy i samokształcenia	8
1.1. Cele sieci współpracy i samokształcenia	9
1.2. Uczestnicy i tematyka sieci	11
1.3. Działania podejmowane w ramach sieci	14
Rozdział 2: Rola i zadania koordynatora sieci współpracy i samokształcenia	18
2.1. Zadania koordynatora	19
2.2. Granice roli koordynatora	26
Rozdział 3: Metody pracy w moderowaniu sieci współpracy i samokształcenia	34
3.1. Formy pracy w ramach sieci współpracy i samokształcenia	35
3.2. Prowadzenie spotkań – wskazówki dla koordynatora	53
Rozdział 4: Proces zarządzania pracą sieci	66
4.1. Sieć współpracy i samokształcenia jako projekt rozwojowy	66
4.2. Diagnoza potrzeb rozwojowych	67
4.3. Opracowanie rocznego planu pracy	75
4.4. Realizacja planu pracy sieci	81
4.5. Ocena pracy sieci	86
Rozdział 5: Wspieranie motywacji uczestników sieci oraz radzenie sobie z sytuacjami trudnymi	88
5.1. Warunki wpływające na wyjściową motywację uczestników sieci	89
5.2. Wspieranie motywacji uczestników sieci	93
5.3. Trudne sytuacje w prowadzeniu spotkań sieci	101
5.4. Interwencje koordynatora w sytuacjach trudnych	106
Rozdział 6: Narzędzia wspierające moderowanie sieci	113
Roczny plan pracy sieci współpracy i samokształcenia	113
Plan spotkania uczestników	116
Harmonogram pracy sieci	118
Kwestionariusz diagnozy potrzeb – ankieta dla uczestników	120
Kwestionariusz diagnozy potrzeb – wywiad z dyrektorem	122
Ankieta ewaluacyjna	123

WSTĘP

Kształcenie jest kluczową inwestycją społeczną, gospodarczą i polityczną. Wynikająca stąd koncentracja na możliwie jak najlepszym funkcjonowaniu szkół prowadzi do stawiania przed nimi coraz to nowych zadań – tak, by możliwie najlepiej odpowiadać na potrzeby zmieniającego się świata i przygotowywać uczniów do wyzwań, z jakimi będą musieli się zmierzyć jako osoby dorosłe. Tempo zmian środowiska sprawia, że podstawowym zadaniem szkoły nie jest już przekazywanie wiedzy na jego temat, ale raczej uczenie jak się uczyć; inspirowanie do samokształcenia.

Aby jednak szkoła mogła być skuteczna i wiarygodna w pełnieniu tej roli, sama musi umieć się uczyć. Samoświadomość, rozumienie procesów zachodzących w szkole jako organizacji, identyfikowanie własnych mocnych i słabych stron oraz wynikających z tego potrzeb, otwartość na współpracę z otoczeniem, to tylko niektóre z warunków potrzebnych, by polskie szkoły były nie tylko „organizacjami uczącymi”, ale też „organizacjami uczącymi się”. Oznacza to między innymi ewolucję w kierunku większej autonomii i podmiotowości, a zatem również większego wpływu i towarzyszącej mu odpowiedzialności za efekty podejmowanych działań.

Zmiana funkcjonowania szkoły jest trudna i czasochłonna; wymaga ogromnego wysiłku nie tylko ze strony jej pracowników, ale także uczniów, rodziców i państwa. Nowym oczekiwaniom powinno towarzyszyć inne niż dotychczas wsparcie, dlatego konieczne jest unowocześnienie dotychczasowego systemu wspomagania szkół. Wprowadzane obecnie reformy systemu wsparcia oświaty w Polsce zmierzają w kierunku:

- **koncentrowania się na potrzebach szkoły jako całości**

Wsparcie ma być adresowane przede wszystkim do szkoły lub placówki oświatowej, nie zaś do poszczególnych osób lub grup takich jak dyrektor czy nauczyciele. Oznacza to całościowe oddziaływanie na szkołę rozumianą jako złożony, wieloaspektowy system wymagające wykorzystania metod pracy właściwych dla doradztwa adresowanego do organizacji.

- **większej podmiotowości i zwiększaniu wpływu szkoły na rodzaj otrzymywanego wsparcia**

Wsparcie ma pomagać szkole w rozwiązywaniu własnych problemów, nie zaś wyręczać ją w ich rozwiązywaniu. Wynikająca z tego filozofia współpracy pomiędzy systemem wsparcia a szkołami i placówkami oświatowymi kładzie znaczny nacisk na podmiotową, autonomiczną rolę szkoły i współtworzenie przez nią wszystkich oddziaływań rozwojowych.

- **indywidualizacji i dostosowania do potrzeb**

Wybór formy wsparcia powinien być wynikiem analizy indywidualnej sytuacji szkoły i odpowiadać na jej specyficzne potrzeby. Punktem wyjścia wszelkich działań rozwojowych adresowanych do szkoły musi być rzetelna, angażująca społeczność szkoły diagnoza potrzeb pozwalająca na zintegrowanie pochodzącej z różnych źródeł wiedzy o jej sytuacji.

- **całościowego, długofalowego oddziaływania**

Wspomaganie powinno mieć charakter procesowy, nie może natomiast ograniczać się do pojedynczych, nie powiązanych z szerszym kontekstem wydarzeń rozwojowych. Każde działanie prowadzone na rzecz szkoły należy traktować jako element przemyślanego, celowego projektu zmierzającego do zaspokojenia jej rozpoznanych potrzeb.

Realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji projekt „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” jest jednym z działań zmierzających do budowy bardziej efektywnego systemu wspomagania szkół w sposób zgodny z wymienionymi powyżej kryteriami. Służy wprowadzaniu zmiany systemu wsparcia poprzez wdrożenie dwóch nowatorskich form działań rozwojowych: rocznego planu wspomagania szkoły oraz sieci współpracy i samokształcenia.

Roczny plan wspomagania to wybrany spośród szerokiego katalogu tematów program rozwoju wybranego aspektu pracy szkoły. Opiera się na współpracy ze *szkolnym organizatorem rozwoju edukacji* – osobą pełniącą rolę konsultanta i moderatora, towarzyszącą szkole w pogłębionej diagnozie danego obszaru, wprowadzaniu pożądanych zmian z wykorzystaniem zasobów wewnętrznych (np. zespoły nauczycieli) i zewnętrznych

(organizowane w zależności od potrzeb szkolenia, konsultacje z ekspertami itp.), a także ocenie efektów całego procesu.

Sieć współpracy i samokształcenia, której poświęcona jest niniejsza publikacja, to międzyszkolny zespół nauczycieli lub dyrektorów współpracujących ze sobą w ramach wybranego zagadnienia. Celem funkcjonowania sieci jest wspólne rozwiązywanie problemów, dzielenie się pomysłami, spostrzeżeniami i propozycjami – zarówno za pośrednictwem internetowej platformy traktowanej jako forum wymiany doświadczeń, jak i spotkań osobistych. Podobnie jak w wypadku rocznych planów wspomagania, członkowie sieci mogą korzystać z własnych doświadczeń, ale również pomocy zewnętrznych ekspertów. Pracują pod kierunkiem *koordynatora sieci współpracy i samokształcenia*.

Niniejsza publikacja dotyczy drugiej z wymienionych form wsparcia. Opracowano ją z myślą o osobach, które mają podjąć się roli koordynatora sieci, a zatem zapewnić jej właściwą organizację i funkcjonowanie. Rola koordynatora, opisana dokładniej w dalszej części publikacji, skupia się na zapewnianiu członkom sieci odpowiednich warunków do współpracy, aktywności i zaangażowania – tak, by w możliwie najlepszy sposób korzystać z własnych doświadczeń i efektywnie pracować nad problemami. Działania koordynatora będą bez wątpienia jednym z kluczowych czynników decydujących o jakości pracy sieci i użyteczności tworzonych przez nią rozwiązań.

Osoby podejmujące rolę koordynatora sieci dysponują już z pewnością kompetencjami i doświadczeniem, które będzie im pomocne w pełnieniu nowej roli: znają specyfikę pracy nauczycieli, rozumieją potrzeby środowiska lokalnego, uczestniczyły w różnego typu działaniach rozwojowych i rozumieją ich zastosowania, potrafią organizować pracę zespołów i zapewniać odpowiedni obieg informacji. Niniejsza publikacja ma być dla nich przewodnikiem, który pozwoli lepiej zrozumieć własną rolę i związane z nią wyzwania; zwrócić uwagę na elementy, które prawdopodobnie okażą się istotne, a przez to w lepszy, bardziej adekwatny sposób wykorzystać już posiadane umiejętności. Zawarte w dalszej części tekstu wskazówki można potraktować jako sposób na ukierunkowanie myślenia i pomoc w podejmowaniu decyzji w kluczowych momentach pracy sieci.

Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia składa się z sześciu rozdziałów. Pierwsze dwa, stanowią wprowadzenie do tematyki sieci i specyfiki roli koordynatora sieci. Rozdział pierwszy *Sieci współpracy i samokształcenia* opisuje czym są i jakie cele mają realizować sieci współpracy oraz na czym dokładnie polegać będzie ich działalność. Szczegółowo opisana organizacja sieci wyjaśnia założenia dotyczące udziału szkół w tym przedsięwzięciu oraz sposoby współpracy pomiędzy nimi. Ponadto, w rozdziale pierwszym przedstawiono przykładowe tematy sieci dla dyrektorów oraz dla nauczycieli.

Rozdział drugi *Rola i zadania koordynatora w moderowaniu sieci współpracy i samokształcenia* szczegółowo objaśnia specyfikę obowiązków koordynatora. Ponieważ koordynowanie sieci współpracy i samokształcenia jest zjawiskiem stosunkowo nowym, dobre zrozumienie własnej roli będzie kluczowe dla odpowiedniego skonstruowania relacji z członkami sieci. Podłożem dla tej relacji są wybrane założenia o potrzebach uczących się osób dorosłych, które zostały przywołane na potrzeby osób po raz pierwszy podejmujących się związanych z tym zadań.

Kolejne trzy rozdziały odnoszą się bezpośrednio do działań podejmowanych przez koordynatora sieci. Rozdział trzeci opisuje szczegółowo formy i metody pracy z grupami uczących się dorosłych. Zaproponowany w podręczniku podział wskazuje formy pomocne w korzystaniu z potencjału uczestników, możliwe do samodzielnego prowadzenia przez koordynatora oraz takie, które zakładają wykorzystanie pomocy zewnętrznych ekspertów. Rozdział czwarty, *Proces moderowania sieci*, określa istotne dla skuteczności pracy koordynatora i jakości wypracowanych efektów, etapy funkcjonowania sieci w projekcie wdrożeniowym. Opisuje również działania podejmowane przez koordynatora na każdym z etapów: diagnozę potrzeb członków sieci, planowanie i definiowanie zasad pracy, moderowanie spotkań, animowanie aktywności na platformie internetowej, pozyskiwanie zewnętrznych ekspertów, ewaluację efektów pracy i tworzenie sprawozdania z działalności sieci. Rozdział piąty, *Budowanie motywacji uczestników sieci oraz radzenie sobie z sytuacjami trudnymi* wskazuje na typowe wyzwania związane ze wspieraniem zaangażowania uczących się osób, udziela wskazówek dotyczących oceny wyjściowego poziomu motywacji oraz działań, które mogą służyć jej podnoszeniu i utrzymywaniu.

Ostatnia część podręcznika, zatytułowana *„Narzędzia wspierające moderowanie sieci”* zbiorem przykładowych schematów i narzędzi odnoszących się do tematyki poszczególnych rozdziałów. Koordynator sieci może wykorzystywać je w bezpośrednio w swojej pracy, albo też inspirować się ich konstrukcją w trakcie prac nad własnymi pomysłami. Zamieszczone w rozdziale 6 przykłady obejmują między innymi arkusze diagnozy potrzeb, przykładowy plan pracy, ankietę ewaluacyjną i strukturę raportu podsumowującego efekty pracy sieci współpracy i samokształcenia.

Skonstruowana w ten sposób publikacja odnosi się do każdego etapu pracy sieci, proponując praktyczne wskazówki dla koordynatora. Osoby dopiero rozważające podjęcie tej roli mogą potraktować przewodnik jako źródło informacji i pomoc w podjęciu decyzji. Osoby, które mają już tę decyzję za sobą użyją go raczej do zaplanowania pierwszych kroków w nowej roli. Natomiast na dalszych etapach pracy, podręcznik można traktować jako jeden z zasobów, powracając do niego w sytuacjach wyzwań, wymagających refleksji i zewnętrznej inspiracji.

ROZDZIAŁ 1

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA

Współpraca w ramach aktywnie tworzonej sieci kontaktów, zwana również networkingiem lub sieciowaniem staje się coraz bardziej powszechna już nie tylko w gospodarce. Sieciowanie to nawiązywanie i podtrzymywanie relacji z innymi w celu pozyskiwania informacji oraz wzajemnego wspierania się. Jest to proces wymiany informacji, doświadczenia, zasobów i wzajemnego poparcia dzięki korzystnej sieci wzajemnych kontaktów. Networking pozwala często na pozyskanie długofalowych i zaufanych partnerów, a jego podstawową zasadą jest wzajemność¹. Historia networkingu poprzedza powstanie Internetu, ale niewątpliwie przy obecnym rozwoju technologii, narzędzi internetowych oraz stale zwiększającym się dostępie do Internetu, networking ma obecnie o wiele szerszy zasięg i ogromne możliwości. Wykorzystanie tego potencjału i możliwości w edukacji, na rzecz rozwoju, nadaje mu o wiele głębszy sens i znaczenie, niż w przypadku używania ich jedynie do celów rozrywkowo-społecznościowych.

Tworzenie łączących szkoły sieci to innowacyjna metoda wspierająca wymianę doświadczeń i dobrych praktyk pomiędzy nimi. Przed dyrektorami szkół i nauczycielami otwierają się nowe możliwości pozyskiwania potrzebnej im wiedzy i pomocy w radzeniu sobie z codziennymi wyzwaniami. Dzięki zastosowaniu metody networkingu w edukacji, zwiększa się łatwość:

- udziału kadry szkół w wydarzeniach mogących odbywać się nawet o kilka tysięcy kilometrów od szkoły;
- uczestnictwa w wydarzeniach bezpośrednio związanych z potrzebami uczących się osób, mających wpływ na zmianę myślenia i sposobów pracy;
- zachowania ciągłości w doksztalcaniu się pracowników;
- bieżącego monitorowania zmian prawnych, pojawiających się wymagań, nowych metod i standardów pracy;

¹ <http://www.ceo.org.pl/pl/przedsiębiorczy/news/networking>

- bezkosztowej wymiany doświadczeń, nawet w bardzo wąskich i specyficznych obszarach tematycznych;
- tworzenia efektywnych sposobów wsparcia koleżeńkiego, zwłaszcza dla początkujących nauczycieli².

1.1 CELE SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA

Organizowane w ramach projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” sieci współpracy i samokształcenia, to sposób wykorzystywania opisywanego powyżej potencjału, jaki niesie ze sobą idea networkingu. Rola sieci polega na stworzeniu platformy wzajemnego wsparcia w wybranym obszarze tematycznym, gdzie uczestnicy mogą dzielić się doświadczeniami z kolegami z innych placówek i korzystać z ich doświadczenia.

Udział w sieci daje szkołom cenną szansę na bieżący kontakt z innymi placówkami w ich otoczeniu, dzięki któremu poszerza się perspektywa, z jakiej patrzy się na własne problemy i zasoby. Sąsiadujące ze sobą szkoły działają w zbliżonych warunkach, pracują z uczniami pochodzącymi z podobnych środowisk, a zatem często borykają się z podobnymi wyzwaniami. Sprawdzone metody czy rozwiązania problemów funkcjonujące w jednej szkole, mają duże szanse powodzenia w podobnych placówkach. Czas i energia zaoszczędzone na wypracowywaniu tych samych rozwiązań przez każdą szkołę z osobna, może być spożytkowana w inny istotny sposób. Ze względu na to, istotnym zadaniem sieci współpracy i samokształcenia jest analiza tak zwanych „dobrych praktyk” – rozwiązań, które zostały już wdrożone, sprawdzone i przynoszą stosującej je szkole wymierne korzyści, a są możliwe do zastosowania w innych placówkach. Każda z uczestniczących w sieci szkół będzie miała okazję przedstawić własne rozwiązania, ale też poznać inne.

Sieci współpracy i samokształcenia to również przestrzeń, w której uczestnicy mogą skorzystać ze wsparcia merytorycznego i metodycznego, otrzymując dostosowaną do swoich

² S. Hardagon: *Educational Networking: The important role Web 2.0 will play in education.*

<http://www.scribd.com/doc/24161189/Educational-Networking-The-Important-Role-Web-2-0-Will-Play-in-Education>

potrzeb wiedzy. Zaproszeni na spotkania sieci eksperci specjalizujący się w określonym zagadnieniu są często niedostępni dla mniejszych placówek – choćby ze względu na niewielką liczbę nauczycieli, którzy mogliby bezpośrednio skorzystać z ich pomocy. Zgromadzenie większej liczby pracujących w różnych szkołach osób zainteresowanych określonym zagadnieniem stwarza ekonomiczne uzasadnienie dla korzystania z pomocy wysokiej klasy specjalistów.

Połączenie wymiany doświadczeń oraz wiedzy wnoszonej przez ekspertów bywa często inspiracją dla tworzenia nowych rozwiązań, nie stosowanych dotychczas przez żadnego z uczestników spotkania. Istotną rolą sieci może być zaangażowanie jej uczestników w opracowanie własnych, autorskich propozycji, i podejmowanie inicjatyw, które zostaną w pierwszej kolejności przetestowane w tworzących sieć szkołach, a być może będą również popularyzowane poza nimi. Wspólne wypracowywanie i wdrażanie nowych rozwiązań, a także dzielenie się doświadczeniami w trakcie tego procesu, może okazać się bardzo wzmacniające i mobilizujące – w wystarczającym stopniu, by utrzymać motywację do doprowadzenia podjętych inicjatyw do końca, mimo pojawiających się przeszkód.

Wymienione powyżej działania będą podejmowane w stałym gronie współpracujących ze sobą osób, dając im możliwość poznania siebie nawzajem i szkół, które reprezentują. Zwiększa to prawdopodobieństwo nawiązania trwałych kontaktów i podejmowania przez szkoły wspólnych przedsięwzięć – w tym również takich, które wykraczają poza formalne granice projektu i obszar tematyczny sieci. Opisane powyżej cele sieci współpracy i samokształcenia podsumowuje poniższa tabela.

Cele sieci współpracy i samokształcenia

wymiana doświadczeń między uczestnikami
analiza dobrych praktyk stosowanych przez uczestników
pozyskiwanie metodycznego i merytorycznego wsparcia ekspertów
poszerzanie kompetencji uczestników
tworzenie nowych rozwiązań na potrzeby szkół uczestniczących w sieci
nawiązywanie kontaktów i współpracy pomiędzy szkołami

1.2 UCZESTNICY I TEMATYKA SIECI

Sieci skupiają nauczycieli, dyrektorów, psychologów, pedagogów, bibliotekarzy lub innych pracowników reprezentujących szkoły różnego typu, ale z obszaru jednego powiatu. Warunkiem zaproszenia szkoły do współpracy w sieci jest przystąpienie do projektu „*System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*”. Każda szkoła może zgłosić uczestnictwo w trzech sieciach wybranych z dostępnej w danym powiecie oferty. Ponieważ uczestnictwo w sieci wszystkich nauczycieli ze szkoły byłoby niemożliwe, liczba nauczycieli z danej szkoły, która może uczestniczyć w sieciowaniu jest ustalana na poziomie powiatu. Następnie, dyrektor szkoły, po konsultacji z Radą Pedagogiczną i z uwzględnieniem potrzeb poszczególnych osób, wybiera konkretnych nauczycieli do udziału w pracach poszczególnych sieci tematycznych. Udział w sieciach jest dla nauczycieli i dyrektorów szkół nieodpłatny.

Każda z sieci współpracy i samokształcenia wyznacza własne cele i program działania w obrębie jasno określonego tematu. W ramach działań finansowanych ze środków projektu, w każdym z powiatów powstaną cztery sieci współpracy i samokształcenia – jedna przeznaczona dla dyrektorów uczestniczących w projekcie szkół i trzy dla pracujących w tych szkołach nauczycieli. Po zakończeniu realizacji projektu, liczba i tematyka funkcjonujących w powiecie sieci może ulec zmianie, w zależności od lokalnych potrzeb i decyzji dotyczących polityki oświatowej.

Tematy sieci uruchamianych w ramach projektu są ustalane na poziomie całego powiatu, odpowiednio do zdiagnozowanych w nim potrzeb. Trzy spośród nich (w tym temat sieci dla dyrektorów) wybiera się z przytoczonej poniżej listy propozycji, natomiast czwarty może również pochodzić z poniższej listy, albo zostać stworzony specjalnie na potrzeby powiatu (zachowując jednak analogiczne ramy organizacyjne). Decyzję o liczbie uczestników sieci podejmuje powiat, natomiast dyrektorzy szkół wskazują osoby delegowane do uczestnictwa (po konsultacjach z Radą Pedagogiczną).

Tematy sieci dla dyrektorów szkół:

- *Budowa spójności edukacyjnej*
- *Pozapedagogiczne zadania dyrektora szkoły*
- *Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole*
- *Rola dyrektora w promocji szkoły*

Katalog nauczycielskich sieci współpracy i samokształcenia:

- *Jak budować własne programy nauczania?*
- *Praca z nowoczesnymi technologiami*
- *Walka ze szkolną absencją*
- *Nauczyciele pracują zespołowo*
- *Promocja szkoły*
- *Praca z uczniem zdolnym na zajęciach koła naukowego*
- *Kreatywność na zajęciach lekcyjnych i godzinach wychowawczych*
- *Sieć polonistów – edukacja czytelnicza*
- *Sieć polonistów – edukacja filmowa*
- *Sieć matematyków – jak wspierać dziecko w uczeniu matematyki?*
- *Sieć nauczycieli klas 0-3 SP – matematyka w edukacji wczesnoszkolnej*
- *Sieć historyków – praca ze źródłami*
- *Sieć przyrodników – doświadczenia i eksperymenty na zajęciach lekcyjnych*
- *Sieć przyrodników – wycieczki jako forma nauczania*

Jak wynika z powyższej tabeli, w powiecie mogą funkcjonować sieci o charakterze interdyscyplinarnym, skupionym wokół pewnego zagadnienia (np. budowa własnych programów nauczania), albo też sieci przeznaczone dla nauczycieli określonego przedmiotu.

Pomocą w planowaniu pracy sieci mogą być przykładowe programy, opracowane dla każdego tematu z przedstawionej powyżej tabeli. Programy sugerują tematy spotkań osobistych i aktywności, które mogą się odbywać za pośrednictwem platformy internetowej; proponują wykorzystanie określonego typu ekspertów i konkretnych materiałów samokształceniowych. Warto pamiętać, że **gotowe programy mają charakter przykładowy** – siłą rzeczy, nie uwzględniają specyfiki konkretnego środowiska, potrzeb członków sieci, dostępnych im zasobów i tak dalej. Należy więc, traktować je przede wszystkim jako inspirację dla opracowania własnego programu, szczególnie pomocną dla osób, które mają mniejsze doświadczenie w planowaniu działań rozwojowych.

W pracach jednej sieci będzie uczestniczyć 20 – 25 nauczycieli z 10 – 20 szkół. Rekomendowana liczba 25 uczestników sieci ma pozwolić na wzajemne poznanie się w ciągu rocznej współpracy, a jednocześnie umożliwić omówienie różnorodnych doświadczeń i „dobrych praktyk”.

W uzasadnionych wypadkach dopuszcza się zarówno zwiększenie liczebności grupy, jak i budowę sieci dla mniejszej grupy nauczycieli. W wypadku małej liczby uczestników należy jednak wziąć pod uwagę efektywność ekonomiczną i potencjalnie zbyt małe zróżnicowanie doświadczeń; w sytuacji przeciwnej – trudności interpersonalne i organizacyjne, jakie będą towarzyszyć koordynacji pracy dużej grupy (np. dzielenie się doświadczeniem na spotkaniu 35 osób). Biorąc to pod uwagę, w przypadkach dużego zainteresowania nauczycieli danym zagadnieniem, warto rozważyć zbudowanie dwóch sieci o tym samym temacie. Część działań może być wówczas podejmowana wspólnie (np. wykład eksperta dla szerokiego kręgu odbiorców), a część realizowana w mniejszych grupach (np. konsultacje grupowe i warsztaty). Decyzje tego rodzaju będą podejmowane przez koordynatorów.

1.3 DZIAŁANIA PODEJMOWANE W RAMACH SIECI

Każda z funkcjonujących w powiecie sieci współpracy i samokształcenia, składa się z osób reprezentujących uczestniczące w projekcie szkoły oraz organizującego ich pracę koordynatora. Praca w obrębie sieci składa się z regularnych osobistych spotkań (od 3 do 5 w ciągu roku) oraz działań realizowanych za pośrednictwem platformy internetowej. Szczegółowy program pracy ustala koordynator w porozumieniu z uczestnikami.

Program pracy każdej konkretnej sieci może i powinien być konstruowany w odpowiedzi na potrzeby tworzących ją szkół. Mimo to, możliwe jest wskazanie pewnych stałych elementów, które prawdopodobnie będą powtarzać się w pracy wielu różnych sieci. Elementy te zostały zaprezentowane w tabeli i skrótowo opisane poniżej; bardziej szczegółowe wskazówki dotyczące ich planowania i prowadzenia można natomiast znaleźć w kolejnych rozdziałach.

Działania w sieci tematycznej

Spotkanie organizacyjne	Spotkania robocze	Spotkanie podsumowujące
<i>Integracja uczestników sieci</i>	<i>Dzielenie się doświadczeniami, narzędziami, dobrymi praktykami</i>	<i>Podsumowanie i omówienie pracy sieci</i>
<i>Rozpoznanie potrzeb i zasobów</i>	<i>Spotkania z ekspertami</i>	<i>Zaplanowanie promocji i sposobów udostępniania</i>
<i>Ustalenie celów, harmonogramu pracy i działań na platformie</i>	<i>Tworzenie nowych rozwiązań</i>	<i>wypracowanych rozwiązań innym</i>
		<i>Ewaluacja</i>



Działania na platformie cyfrowej pomiędzy spotkaniami

Dyskusje, wymiana informacji i spostrzeżeń dotyczących tematyki sieci

Koordinowanie pracy uczestników nad wspólnie tworzonymi rozwiązaniami,

*Publikacja efektów pracy
(np. wypracowane narzędzia, scenariusze lekcji itp.)
Dzielenie się zasobami użytecznymi dla uczestników sieci (zamieszczanie
dokumentów, filmów, prezentacji, zdjęć itp.)
Udział w szkoleniach e-learningowych*

SPOTKANIA CZŁONKÓW SIECI

Organizowane w ramach pracy sieci spotkania to przestrzeń dla działań, które wymagają bezpośredniego kontaktu i płynnej, niezapośredniczonej komunikacji. Powinny zapewnić okazję do swobodnego dzielenia się doświadczeniami, służyć integracji grupy i zwiększaniu zaangażowania we wspólną pracę. Są również dobrą okazją do stosowania różnorodnych grupowych metod uczenia się, obejmujących: między innymi dyskusje, wykłady, ćwiczenia, zajęcia warsztatowe, szkolenia, konsultacje grupowe czy lekcje pokazowe (por. rozdział 3). Wspólną funkcją wszystkich tych form pracy może być podnoszenie kompetencji zawodowych związanych z tematyką pracy sieci. Regularnie organizowane spotkania mogą również służyć ukierunkowaniu działań podejmowanych przez uczestników samodzielnie lub w mniejszych grupach i służyć animowaniu aktywności na platformie internetowej.

Pierwsze spotkanie w ramach sieci jest wyjątkowe ze względu na jego organizacyjny charakter i szczególny wpływ na nastawienie uczestników. Oprócz zagadnień związanych bezpośrednio z tematyką sieci, konieczne wydaje się zadbanie o wzajemne poznanie się i integrację uczestników spotkania, pogłębienie dotychczasowego rozumienia ich potrzeb i oczekiwań, uwspólnienie rozumienia celów i formy pracy, wypracowanie zasad, które mogą okazać się pomocne w dalszym współdziałaniu, a także zadbanie o klarowność informacji „logistycznych”. Ponieważ zagadnienia te odnoszą się bezpośrednio do roli koordynatora, pierwsze spotkanie będzie najprawdopodobniej prowadzone wyłącznie przez niego.

Dobry start w trakcie pierwszego spotkania powinien w kolejnych spotkaniach umożliwić koncentrację na sprawach merytorycznych – uzgodnionych z uczestnikami działaniach odpowiadających na ich zdiagnozowane potrzeby. Koordynator ma tu do dyspozycji wiele różnych form pracy, z których część została opisana w rozdziale 3. Jeżeli odpowiadająca potrzebom uczestników forma pracy opiera się głównie na dzieleniu się doświadczeniem,

koordynator będzie najprawdopodobniej prowadził spotkanie samodzielnie. Jeżeli natomiast uczestnicy potrzebują skorzystać ze wsparcia zewnętrznego eksperta, koordynator powierza tej osobie prowadzenie części lub całości spotkania. Warto przy tym pamiętać, że dzielenie się własnymi doświadczeniami, wymiana dobrych praktyk i podejmowanie wspólnych inicjatyw to bardzo istotne elementy pracy sieci. W trakcie spotkań należy więc zadbać o to, by znalazła się na nie wystarczająca przestrzeń, a informacje podawane przez zewnętrznych ekspertów raczej stanowiły inspirację i uzupełnienie dla własnej aktywności uczestników, niż obsadzały ich w roli biernych słuchaczy.

Ostatnie spotkanie w danym roku powinno służyć podsumowaniu pracy – określeniu, jakie efekty zostały wypracowane, podzieleniu się wnioskami, stworzeniu wniosków i rekomendacji do dalszej pracy. Oczywiście, nie musi to być jego jedyny cel – być może uczestnicy skorzystają także na kontynuacji rozpoczętych wcześniej działań rozwojowych. Warto jednak zarezerwować czas na ewaluację, a niekiedy również wypracowanie sposobów promocji lub udostępniania wypracowanych rozwiązań na szerszą skalę.

WSPÓŁPRACA ZA POŚREDNICTWEM PLATFORMY INTERNETOWEJ

Pomiędzy spotkaniami, uczestnicy sieci mają możliwość kontaktowania się ze sobą za pośrednictwem platformy internetowej. Dzięki jej aktywnemu wykorzystywaniu możliwe będzie zapewnienie ciągłości współdziałania uczestników przy minimalnych obciążeniach natury logistycznej – bez konieczności poszukiwania wspólnych terminów czy dojazdu do miejsca spotkania.

Platforma internetowa ma służyć przede wszystkim jako dodatkowy kanał kontaktu, umożliwiający dyskusje i wymianę doświadczeń za pośrednictwem forum internetowego lub czatu. Warto również potraktować ją jako bazę wiedzy gromadzącej przydatne uczestnikom materiały samokształceniowe i zasoby edukacyjne, a także jako kanał komunikacji z uczestnikami w większości spraw organizacyjnych (np. monitorowanie wykonania uzgodnionych zadań, przesyłanie informacji o miejscu i czasie spotkań, gromadzenie danych do raportu podsumowującego pracę sieci). Platforma będzie również miejscem publikacji

rezultatów wypracowanych przez uczestników sieci. Sposób jej uzupełniania się ze spotkaniami osobistymi prezentuje poniższa tabela.

Praca sieci współpracy i samokształcenia	
Spotkania bezpośrednie	Współpraca na platformie cyfrowej
Jedno wspólne doświadczenie będące źródłem grupowej energii i inspiracji.	Wielowątkowość, możliwość pogłębiania wybranych aspektów przez osoby nimi zainteresowane.
Dobre warunki dla rozpoczynania wspólnych inicjatyw, pozyskiwania grupowego zaangażowania.	Dobre warunki dla kontynuowania pracy, publikowania wyników i monitorowania postępów uzgodnionych działaniach.
Sprzyja ćwiczeniu umiejętności wymagających bezpośredniego kontaktu.	Sprzyja zamieszczaniu użytecznych, rozbudowanych informacji i materiałów.
Jednorazowe doświadczenie – przekazywane informacje łatwo zapomnieć lub zniekształcić	Trwałość przechowywania informacji – można powrócić do nich wielokrotnie.
Ograniczony czas pracy i energia uczestników, wyzwaniem jest zapewnienie maksymalnej efektywności i dopasowania do potrzeb wszystkich.	Mniejsze ograniczenia czasowe, możliwość indywidualnego dopasowania sposobu pracy, wyzwaniem jest zmotywowanie uczestników do nieoczywistej dla części z nich formy pracy.

Działania podejmowane za pośrednictwem platformy internetowej powinny dopełniać i rozwijać to, co stanowiło przedmiot spotkań. Aby było to możliwe, warto zadbać o ciągłość i wzajemną korespondencję pomiędzy obydwoma formami współdziałania. Dla przykładu, przerywając interesującą dla uczestników dyskusję, jaka wywiązała się w trakcie spotkania, koordynator może zaproponować stworzenie odpowiedniego tematu na forum dyskusyjnym i zaprosić uczestników do dalszej wymiany poglądów. Innym przykładem może być

zespołowa praca nad problemem – jeżeli w trakcie spotkania powstało wiele różnorodnych pomysłów na rozwiązanie, koordynator może opublikować prostą ankietę, która pozwoli uczestnikom zagłosować na rozwiązania ich zdaniem najbardziej obiecujące, a następnie wykorzystać wyniki do planowania działań związanych z testowaniem niektórych z nich.

ROZDZIAŁ 2

ROLA I ZADANIA KOORDYNATORA SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA

Sieci współpracy i samokształcenia są nowym zjawiskiem w polskim systemie wsparcia oświaty. Oczywiście, dla wielu uczestników nie będzie to pierwsze spotkanie z międzyszkolną współpracą i wymianą doświadczeń. Mimo to, trudno spodziewać się, że pierwsze etapy pracy sieci będą przebiegać w rutynowy, oczywisty dla wszystkich sposób. Osoby, które trafią na pierwsze spotkanie będą zapewne wyrażały różnego rodzaju nadzieje i zaciekawienia – ale też nieufność i wątpliwości wobec nieznaną im jeszcze formy pracy.

Uruchomienie i organizacja działania sieci to zadanie *koordynatora sieci współpracy i samokształcenia*. W obrębie projektu, funkcja ta może zostać powierzona nauczycielowi, doradcy, metodykowi, pracownikowi ośrodka doskonalenia nauczycieli, szkolnemu organizatorowi rozwoju edukacji lub innej osobie, której kwalifikacje i kompetencje interpersonalne zagwarantują wysoką jakość wsparcia.

Trzeba pamiętać, że rola koordynatora sieci różni się znacznie od większości wymienionych powyżej ról – wymaga więc pewnej zmiany w postrzeganiu własnych obowiązków. Dobrze zrozumienie nowo podjętych zadań, oczekiwań, zakresu odpowiedzialności jest zawsze bardzo istotne, ale w opisywanym kontekście nabiera szczególnego znaczenia. Wynika to z faktu, że rola koordynatora nie jest oczywista dla jego otoczenia, a zatem może prowokować nieadekwatne oczekiwania – na przykład „Jesteś doświadczonym ekspertem – pokaż nam jak rozwiązać nasze problemy” albo „Jesteś odpowiedzialny za efekty pracy sieci – wykonaj ją za nas”. Tymczasem świadomie pełniący swoją rolę koordynator to ktoś, kto podejmuje odpowiedzialność za organizację pracy zespołu i zapewnienie optymalnych

warunków dla uczenia się, ale z drugiej strony pozostawia przestrzeń na aktywność uczestników odpowiednią do ich potrzeb i potencjału.

Wyraźne określenie granic roli będzie pomocne w skupieniu się na rzetelnym i odpowiedzialnym wypełnianiu zadań, ale również na asertywnym reagowaniu w sytuacjach wykraczającej poza nią presji. Dzięki temu, koordynatorowi łatwiej będzie także patrzeć na siebie i uczestników sieci jak na równorzędnych partnerów, którzy mają swoje role i zadania, i zgromadzili się po to, by osiągnąć wspólny cel.

Punktem wyjścia dla niniejszego rozdziału jest lista zadań koordynatora sieci współpracy i samokształcenia. Stanowi ona podstawę dla wskazania różnic pomiędzy rolą koordynatora a innymi, bardziej tradycyjnymi rolami w systemie nauczania. Rozdział zawiera również wskazówki dotyczące zachowań, które pomagają utrzymać się w roli i sprzyjają budowaniu partnerskich relacji z uczestnikami.

2.1. ZADANIA KOORDYNATORA

Zadania przypisane do roli koordynatora sieci współpracy i samokształcenia można podzielić na ogólne grupy. Pierwsza z odnosi się do **zarządzania pracą sieci** – zapewniania warunków dla jej sprawnego funkcjonowania i realizacji uzgodnionych celów. Koordynator sprawuje tutaj szczególnego rodzaju funkcję kierowniczą: nie dysponuje wprowadzić podwładnymi, których pracą mógłby zarządzać, ale jest odpowiedzialny za planowanie i organizowanie działań sieci, a także za nadzorowanie realizacji celów i motywowanie uczestników do większego zaangażowania. Realizacja pierwszej grupy zadań dokonuje się w skali „makro” – wykraczającej poza pojedyncze spotkanie czy szkolenie i odnoszącej się najpierw do pierwszego roku, a potem kolejnych lat funkcjonowania sieci. Najbardziej ogólnym celem, jaki przyświeca zadaniom z tej grupy jest **zapewnienie każdemu uczestnikowi optymalnych warunków do wzajemnego uczenia się i wymiany doświadczeń w ramach sieci**.

Druga grupa zadań wiąże się z tym, że koordynator może podejmować się bezpośredniego **planowania lub planowania i prowadzenia składających się na działania sieci wydarzeń edukacyjnych**. Może to oznaczać np. pełnienie funkcji moderatora dyskusji (prowadzonej

„na żywo” lub za pośrednictwem forum internetowego), ale także wybór i określenie wymagań wobec zewnętrznego eksperta zaproszonego na jedno ze spotkań. Zadania tego rodzaju należą do skali „mikro”, zaś **miarą sukcesu jest stopień, w jakim dane wydarzenie realizuje uzgodnione na poziomie „makro” cele rozwojowe**. Można więc powiedzieć, że zadania koordynatora sieci wynikają z połączenia roli menedżera projektu oraz specyficznego typu nauczyciela (takiego, który skupia się raczej na zachęcaniu uczniów do refleksji i aktywności, niż przekazywaniu im własnej wiedzy). Ilustruje to znajdująca się poniżej tabela.

Zadania koordynatora sieci	
Zarządzanie pracą sieci	Planowanie i prowadzenie wydarzeń edukacyjnych
planowanie działań sieci	przygotowanie spotkań
organizacja pracy sieci	prowadzenie wybranych spotkań
motywowanie członków sieci do pracy	wybór i zapraszanie innych prowadzących spotkania (metodyków i ekspertów z określonych dziedzin)
nadzór nad realizacją przyjętych celów	moderowanie forum dyskusyjnego na platformie cyfrowej
sporządzenie rocznego sprawozdania z pracy sieci	zamieszczanie materiałów samokształceniowych na platformie internetowej
promocja działań sieci	

ZARZĄDZANIE PRACĄ SIECI

Zadania związane z zarządzaniem pracą sieci rozpoczynają się od doprecyzowania wcześniejszej wiedzy o potrzebach uczestników, a także próby skonstruowania takiego programu, który będzie w możliwie największym stopniu na nie odpowiadał. Oznacza to zarówno określenie pożądanych rezultatów i treści poszczególnych działań, jak i wybór optymalnej formy pracy oraz przygotowanie odpowiadających jej warunków (uzgodnienie terminów, wybór miejsca pracy, nawiązanie kontaktu z ewentualnymi zewnętrznymi prowadzącymi). Wiele z rozstrzygnięć nie może być dokonana a priori, ale powinno wynikać z uzgodnień dokonanych wspólnie z uczestnikami. Ostateczne decyzje dotyczące organizacji pracy sieci podejmuje jednak jej koordynator.

W metodologii zarządzania projektami, zapewnianie właściwej organizacji pracy polega na stworzeniu takiej struktury zespołu, by jego członkowie mogli ze sobą efektywnie współpracować realizując zadania wynikające z celów projektu³. W przypadku sieci współpracy i samokształcenia można to rozumieć jako klarowne rozdzielenie ról i odpowiedzialności pomiędzy osobami zaangażowanymi w działanie sieci – koordynatorem, uczestnikami i zewnętrznymi ekspertami. Każda z tych grup ma w obrębie sieci określone zobowiązania i wywiera wpływ na jakość współpracy. Rola koordynatora obejmuje informowanie pozostałych osób o ich zadaniach i zobowiązaniach – a tam, gdzie to konieczne również na egzekwowaniu ich realizacji. Koordynator nie jest formalnym przełożonym żadnej z osób uczestniczących w pracach sieci, nie może więc wydawać poleceń służbowych ani wyciągać konsekwencji wobec osób, które ich nie wykonują. Mimo to, ma wobec nich pewne uprawnienia:

- w odniesieniu do zewnętrznych ekspertów występuje jako przedstawiciel zamawiającej usługę grupy klientów; może definiować oczekiwania i rozliczać z tego, czy zostały one spełnione zgodnie z ustaleniami;
- w kontakcie z członkami sieci koordynator jest reprezentantem struktury projektowej, może więc przypominać im o zobowiązaniach, jakie wynikają z decyzji

³ P. Wachowiak, S. Gregorczyk, B. Grucza, K. Ogonek: Kierowanie zespołem projektowym, Wyd. Difin, Warszawa 2004.

o delegowaniu ich do pracy w ramach sieci, a szerzej – z decyzji szkoły o przystąpieniu do projektu.

Rola koordynatora jest wprawdzie niezwykle istotna dla powodzenia całego przedsięwzięcia, ale służebna wobec uczestników. Nie pracują oni na rzecz celu będącego „własnością” koordynatora – to raczej koordynator pracuje na rzecz celów wynikających ze związanych z danym tematem potrzeb uczestników i delegujących ich szkół. Podobnie jak w wypadku planowania i organizacji pracy sieci, motywowanie jej członków do aktywności nie może mieć formy „nakazowo-rozdzielczej”; inaczej mówiąc – nie może polegać na rozdzielaniu kar i nagród czy też pochwał i krytyki. Oddziaływanie na motywację przez koordynatora sieci polega raczej na:

- poznawaniu potrzeb i dostosowywaniu do nich programu;
- eksponowaniu korzyści rozwojowych związanych z udziałem w pracach sieci;
- budowaniu przyjaznej atmosfery pracy;
- stwarzaniu uczestnikom okazji do dostrzegania własnych sukcesów i pomiaru postępów na drodze do samodzielnie uzgodnionych celów

Ważnym elementem wspierania motywacji uczestników jest również stwarzanie warunków, w których mają oni możliwie największy wpływ na pracę sieci – wspólne uzgadnianie celów i zasad współpracy, współpraca w określaniu programu, angażowanie poszczególnych osób do prowadzenia różnego typu działań – adekwatnie do ich doświadczenia i kwalifikacji.

Nadzór nad realizacją przyjętych celów może z oczywistych względów dokonywać się wyłącznie pod warunkiem, że cele te zostały w klarowny sposób ustalone. Warto zauważyć, że sieci współpracy i samokształcenia określają jedynie pewien bardzo ogólnie sformułowany obszar tematyczny (np. budowanie własnych programów nauczania), natomiast nie narzucają szczegółowych celów, ani mierników ich realizacji. Do czego będzie zmierzać praca w ramach wymienionej w przykładzie sieci? Do zwiększenia kompetencji związanych z tworzeniem własnych programów nauczania? Do zespołowego wypracowania wskazówek i narzędzi dla osób tworzących takie programy? A może do opracowania gotowego, autorskiego programu lub kilku powiązanych ze sobą programów uwzględniających

specyficzne dla powiatu zjawiska? Uzgodnienie tego z uczestnikami i ustalenie jasnej odpowiedzi na pytanie o wskaźniki realizacji („Po czym poznamy, że ten cel został osiągnięty?”) umożliwi koordynatorowi monitorowanie postępów przy zastosowaniu bardzo prostych metod.

Częścią zadań koordynatora związanych z monitorowaniem realizacji uzgodnionych celów jest dostarczanie uczestnikom sieci adekwatnej informacji zwrotnej. Ponownie, nie chodzi tu o informacje o charakterze zewnętrznej, odgórnej oceny, ale o wspieranie w samodzielnej ocenie własnych postępów. Przejawem takiego zachowania może być uzgodnienie szczegółowych celów dla każdego spotkania w ramach sieci, a następnie poproszenie uczestników o ocenę stopnia w jakim każdy cel został przez nich zrealizowany (dla oszczędności czasu można to zrobić za pośrednictwem platform internetowej). Inny sposób na realizowanie zadań związanych z kontrolą pracy, to powoływanie się na ustalenia dotyczące uzgodnionych celów i przeznaczonego na nie czasu w chwilach, gdy dyskusje, czy inne formy współpracy zespołu schodzą na poboczne tory.

Tworzenie sprawozdania z pracy sieci i promocja jej działań to zadania związane przede wszystkim z upowszechnianiem rezultatów pracy. Różni członkowie społeczności szkolnej – rodzice, uczniowie, inni nauczyciele czy przedstawiciele organów prowadzących – mogą być zainteresowani samym faktem istnienia sieci lub podejmowania w jej ramach różnych działań związanych z wzajemnym wspieraniem rozwoju. Najważniejsza wydaje się jednak odpowiedź na pytanie o efekty – Co osiągnięto pod wpływem pracy w sieci? Co teraz robimy inaczej? Z jakich pomysłów korzystamy? Jakie inicjatywy udało nam się wspólnie podjąć? Które z naszych pomysłów warto stosować również w szkołach nie należących do sieci? Źródłem tego rodzaju informacji są oczywiście uczestnicy sieci, zadaniem koordynatora jest jednak nadanie im odpowiedniej formy i zaprezentowanie otoczeniu.

PLANOWANIE I PROWADZENIE WYDARZEŃ EDUKACYJNYCH

Druga grupa zadań koordynatora sieci wiąże się z bezpośrednim przygotowaniem i prowadzeniem wydarzeń edukacyjnych. Odnosi się to przede wszystkim do spotkań uczestników sieci, ale także do ich aktywności na platformie internetowej, pomiędzy

spotkaniami. Koordynator ma tu do dyspozycji bardzo wiele różnorodnych możliwości i form pracy, opisywanych szerzej w rozdziale 3.

Dwie podstawowe zasady, które powinny regulować aktywność koordynatora sieci w zakresie wyboru formy pracy podczas spotkań oraz ewentualnego ich prowadzenia są następujące:

- **dopasowanie formy i tematu pracy do długofalowych celów działania sieci**

Wybór określonej formy pracy (np. lekcja pokazowa, dyskusja, doradztwo grupowe) powinien wynikać przede wszystkim ze sposobu, w jaki określono długofalowe cele działania sieci. Innymi słowy, po ustaleniu z uczestnikami celów działania sieci na dany rok, koordynator może przełożyć je na szczegółowe cele dla poszczególnych spotkań i aktywności na platformie internetowej.

Dla przykładu, jeżeli uzgodnionym celem sieci jest opracowanie i przetestowanie nowych metod wspierania kreatywności uczniów, jedno ze spotkań może być poświęcone na szkolenie z zakresu technik kreatywnych. Warto jednak pomyśleć również o spotkaniu, na którym uczestnicy wykorzystają zdobytą wiedzę do stworzenia własnych pomysłów na takie metody, a także o spotkaniu poświęconym podsumowaniu wniosków z ich próbnego wykorzystania. Dzięki temu plan pracy sieci będzie logicznie powiązaną, prowadzącą do uzgodnionych celów całością.

- **koncentracja na aktywności uczestników i wymianie doświadczeń między nimi**

Koordynator to osoba, której zadaniem jest animowanie pracy sieci. Nie oczekuje się od niego natomiast występowania w roli eksperta i prowadzenia szkoleń, wykładów czy doradztwa na rzecz uczestników. Jego zadania skupiają się raczej na stwarzaniu warunków do wymiany opinii i doświadczeń, moderowaniu dyskusji, inspirowaniu do tworzenia własnych rozwiązań, niż na dzieleniu się własną wiedzą z pozycji autorytetu. Koordynator może oczywiście – jak każdy uczestnik – podzielić się własnymi pomysłami czy spostrzeżeniami; powinien jednak zachować w tym znaczne umiarkowanie.

Ze względu na powyższe założenia, zaleca się, by koordynator podejmował się osobistego przygotowania i prowadzenia tych spotkań (lub fragmentów spotkań), które koncentrują się na wymianie doświadczeń między uczestnikami. Natomiast w sytuacji, w której realizacja celów sieci wymaga pozyskania zewnętrznej wiedzy, koordynator może ustąpić pola specjalizującemu się w danej problematyce ekspertowi.

Odpowiedzialność koordynatora za przebieg spotkania będzie różna w zależności od tego, czy podejmuje się je prowadzić samodzielnie, czy też korzysta z pomocy zewnętrznego eksperta. W tym ostatnim przypadku przebiegiem spotkania kieruje oczywiście zaproszony prowadzący – do zadań koordynatora należy jednak:

- ustalenie celów szczegółowych i oczekiwań wobec zewnętrznego eksperta;
- dokonanie wyboru i zaproszenie eksperta;
- uzgodnienie szczegółów logistycznych;
- przekazanie ekspertowi niezbędnych informacji o potrzebach i oczekiwaniach wobec spotkania;
- dokonanie ewaluacji i weryfikacja jakości pracy eksperta.

Jeżeli natomiast koordynator zdecyduje się prowadzić spotkanie samodzielnie, jego praca będzie obejmowała:

- dookreślenie szczegółowych celów i programu spotkania;
- przygotowanie niezbędnych materiałów (np. arkusze obserwacyjne do ćwiczenia; schemat do opisywania zgłaszanych pomysłów);
- prowadzenie spotkania w sposób uwzględniający dynamikę pracy grupy;
- świadome zarządzanie czasem spotkania (respektowanie godzin rozpoczęcia i zakończenia pracy, dbałość o optymalne wykorzystanie czasu, przeniesienie części aktywności na platformę internetową);

- wspieranie i monitorowanie działań stanowiących kontynuację spotkania (np. próbne wykorzystanie nowo poznanej metody, wspieranie i moderowanie dyskusji rozpoczętej w trakcie spotkania i kontynuowana na platformie internetowej)
- dokonanie ewaluacji – zaproszenie uczestników do oceny jakości spotkania.

Jak wspomniano, częścią zadań koordynatora jest również animowanie pracy na platformie internetowej: zamieszczanie odpowiednich do tematu materiałów samokształceniowych, moderowanie dyskusji uczestników na forum i tak dalej. Podobnie jak w wypadku spotkań bezpośrednich, najważniejszą rolę pełni nie tyle aktywność samego koordynatora (na przykład jak najczęstsze wypowiedzi na forum, czy znajdowanie jak największej liczby użytecznych źródeł), ale stopień, w jakim mobilizuje on aktywność uczestników. Bardziej istotne od „tworzenia treści” będzie więc sformułowanie prowokującego do dyskusji problemu; zamieszczenie materiału który zainspiruje do dalszych poszukiwań, zaproszenie kilku osób do skomentowania jakiegoś zagadnienia, czy dbanie o to, by poszczególne wypowiedzi trzymały się tematu i nie łamały reguł merytorycznej dyskusji.

2.2. GRANICE ROLI KOORDYNATORA

Dobre zrozumienie roli koordynatora powinno wynikać przede wszystkim z wiedzy o opisanych powyżej zadaniach i obowiązkach. Wartościowym uzupełnieniem może być jednak porównanie jej z innymi rolami, jakie można podejmować we wspieraniu rozwoju osób dorosłych. Perspektywa ta wydaje się pomocna w rozpoznawaniu sytuacji, w których – ze względu na wcześniej wypracowane nawyki, osobowościowe preferencje albo presję ze strony otoczenia – koordynator ryzykuje wykroczeniem poza własną rolę.

Przekraczanie granic roli nie musi wiązać się z nadużyciami natury etycznej czy zaniedbaniem własnych obowiązków. Wynikające z niego negatywne konsekwencje dotyczą raczej tego, jak zachowania koordynatora wpływają na postawy i zachowania uczestników – w szczególności zaś na ich zaangażowanie i aktywność. Koordynator zachowujący się jak wszytkowiedzący ekspert, dysponujący odpowiedzią na każde pytanie, będzie blokował samodzielną

aktywność uczestników i prowokował ich albo do bezkrytycznego posłuszeństwa, albo przeciwnie – do buntu i rywalizacji o autorytet. Natomiast konsekwentne utrzymywanie się w roli osoby, której rola polega przede wszystkim na tworzeniu optymalnych warunków do wzajemnego uczenia się i wspólnego rozwiązywania problemów może niekiedy być trudniejsze, niż podzielenie się własną opinią – ale wspiera partnerskie relacje i współodpowiedzialność uczestników za efekty pracy sieci.

PORÓWNANIE ROLI KOORDYNATORA SIECI Z INNYMI ROLAMI ZAWODOWYMI

Zamieszczona poniżej tabela zawiera zestawienie typowych elementów roli koordynatora sieci wsparcia i samokształcenia – w kontraście do tego, co może niekiedy wydawać się pociągające, ale długofalowo utrudnia budowanie relacji z uczestnikami.

ROLA KOORDYNATORA OBEJMUJE:	KOORDYNATOR NIE JEST:
Wspieranie aktywności i dzielenia się wiedzą przez uczestników – zadawanie pytań, inspirowanie do refleksji, stwarzanie przestrzeni dla wymiany doświadczeń i wspólnego wypracowania rozwiązań.	Nieomylnym ekspertem który zna odpowiedź na każde pytanie uczestników, potrafi rozwiązać każdy poruszany przez nich problem, zabiera głos w pierwszej kolejności albo traktuje propozycje niezgodne z własną opinią jako zaproszenie do sporu.
Proponowanie inicjatyw, tematów spotkań i sposobów pracy , które uznaje za wartościowe w kontekście diagnozowanych potrzeb – uzgadnianie celów i programu pracy, rozstrzyganie pomiędzy różnymi interesującymi uczestników drogami.	Jasnowidzem najlepiej znającym cudze potrzeby i oczekiwania, narzucającym innym własne zrozumienie ich sytuacji, celów rozwojowych czy działań niezbędnych do ich osiągnięcia.
Zapewnianie bezpiecznej atmosfery do pracy , troska o komfort uczestników, proponowanie działań, które nie są nadmierne zagrażające lub wykraczające poza ich możliwości, interweniowanie w sytuacjach naruszenia lub poszanowania praw innych;	Opiekunem uczestników – jedyną w grupie osobą, która przyjmuje na siebie odpowiedzialność za emocje i negatywne doświadczenia uczestników, a także ich konflikty czy opór związany z angażowaniem się w trudne zadania.

Motywowanie uczestników do pracy w sieci, pokazywanie korzyści związanych z aktywnym uczestnictwem, prowokowanie dyskusji i stwarzanie możliwości dla dostrzegania własnych postępów.	Misjonarzem, którego zadaniem jest „nawrócenie” uczestników sieci na określone podejście czy metodę pracy; przekonanie innych za wszelką cenę o słuszności zmian w systemie wsparcia oświaty, dobrych efektach projektu itp.
Monitorowanie postępów pracy sieci, przypominanie uczestnikom o wzajemnych zobowiązaniach i wpływających terminach; zwracanie uwagi uczestników na zależność pomiędzy ich aktywnością a jakością efektów pracy sieci.	Przełożonym uczestników, który traktuje powierzony mu personel jak zasoby potrzebne do realizacji ogólnie ustalonego celu, może wydawać polecenia służbowe i nagradzać lub karać za sposób, w jaki zostały one wykonane.
Otwartość na propozycje i sugestie ze strony uczestników – gotowość do modyfikowania programu w taki sposób, by uwzględniać zmieniające się potrzeby, oczekiwania i preferencje, pozwalając na współkształtowanie programu przez uczestników.	Podwładnym uczestników zobowiązanym do wykonywania ich poleceń i uwzględniania wszystkich zgłoszonych uwag, nawet jeśli nie wspierają one uzgodnionych z uczestnikami celów działania sieci, wykraczają poza jej tematykę czy formę pracy.
Wspieranie otwartości w dzieleniu się własnymi problemami i wątpliwościami, zadawanie pytań i inspirowanie dyskusji dotyczącej praktyki zawodowej uczestników, zapewnianie przestrzeni na wypowiedź dla możliwie największej grupy uczestników.	Indywidualnym doradcą, którego praca polega na rozwiązywaniu problemów szkoły lub uczestników, udzielaniu porad i odpowiedzi na indywidualne pytania członków zespołu. Terapeutą, który otrzymał od uczestników prawo do zadawania osobistych pytań, zgłębiania ich nastawienia, konfrontowania z trudnymi tematami.
Organizowanie pracy sieci – przekazywanie potrzebnych uczestnikom informacji z odpowiednim wyprzedzeniem, dostosowanie harmonogramu pracy sieci do ważnych wydarzeń w kalendarzu szkół, zapewnianie dogodnych warunków do pracy w ramach możliwości lokalowych i budżetowych.	Indywidualnym asystentem każdego z uczestników, do którego obowiązków należy zapewnienie zgodności pracy sieci z innymi sprawami osobistymi i zawodowymi, skracanie i przesuwanie spotkań odpowiednio do potrzeb, organizacja dojazdów i tym podobne.

UWZGLĘDNIENIE SPECYFIKI UCZENIA SIĘ OSÓB DOROSŁYCH

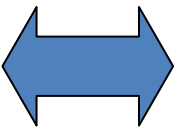
Sieci współpracy i samokształcenia istnieją przede wszystkim po to, aby zapewnić możliwość wzajemnego uczenia się i rozwoju osobom, które mają już wystarczające kompetencje i doświadczenie, by wykonywać swoją pracę. Uczestnicy sieci, to bez wątpienia uczące się osoby dorosłe – nie tylko w sensie metrykalnym, ale ze względu na znaczny zasób doświadczeń, duży zakres autonomii i samodzielności w określaniu oczekiwań wobec sytuacji uczenia czy potencjał bezpośredniego przekładania efektów uczenia na praktykę.

Wspieranie rozwoju osób dorosłych różni się w istotny sposób od nauczania dzieci i młodzieży – nie dlatego, że zasadniczo różnią się psychologiczne mechanizmy uczenia, ale raczej ze względu na dostępność wymienionych powyżej zasobów, odmienną sytuację motywacyjną i oczekiwania społeczne. Powinni o tym pamiętać przede wszystkim nauczyciele, którzy podejmując rolę koordynatora sieci rozpoczynają pracę z dorosłymi.

Przedstawione w poniższej tabeli sugestie dotyczące specyfiki uczenia się osób dorosłych opierają się na podstawowych założeniach andragogiki M. Knowlesa⁴, a także spostrzeżeniach autorów. Nie należy traktować ich, jak stwierdzeń o charakterze absolutnym – dla przykładu, założenie o kluczowej roli dotychczasowych doświadczeń w pracy z osobami dorosłymi nie oznacza, że niemożliwe jest odwołanie się do doświadczenia w kształceniu dzieci. Mimo to, uwzględnienie odmiennego rozłożenia akcentów może okazać się bardzo korzystne w projektowaniu sytuacji pracy w sieci.

DZIECI I MŁODZIEŻ		DOROŚLI
UCZENIE SIĘ JEST CZĘŚCIĄ CODZIENNOŚCI wiele innych sfer jest dopasowanych tak, by ułatwiać uczenie		UCZENIE SIĘ BYWA SYTUACJĄ WYJĄTKOWĄ wymaga porzucenia innych istotnych aktywności (np. praca, rodzicielstwo).

⁴ M. Knowles, H. Elwood, R. Swanson. *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

UCZENIE JEST WAŻNE – stanowi główne oczekiwanie społeczne wobec osoby i miarę jej osiągnięć.		UCZENIE TO „ZADANIE DODATKOWE”, główne oczekiwania wobec osoby dotyczą często innych sfer; uczenie służy lepszemu radzeniu sobie w tych sferach
KONTROLA NAD UCZENIEM należy w większym stopniu do nauczyciela, który odpowiada za jego skuteczność.		ODPOWIEDZIALNOŚĆ ZA UCZENIE należy zarówno do uczestników, jak i do prowadzącego.
NAUCZYCIEL DYSPONUJE DOŚWIADCZENIEM – w wyraźny sposób przewyższa uczniów wiedzą i doświadczeniem; zwykle nie musi tego dowodzić.		WSZYSCY DYSPONUJĄ DOŚWIADCZENIEM uczestnicy mają rozległą wiedzę i doświadczenie, mogą korzystać z niej i przekształcać pod wpływem nowych doświadczeń
UCZEŃ JEST ZALEŻNY OD NAUCZYCIELA uczeń dostosowuje się do oczekiwań nauczyciela i chce go zadowolić, często jest przez niego oceniany		NAUCZYCIEL JEST ZALEŻNY OD UCZNIA uczeń przyjmuje rolę klienta, oczekuje dostosowania się do jego potrzeb; często ocenia nauczyciela

Najważniejsze konsekwencje przywołanych powyżej rozróżnień dotyczą przede wszystkim oczekiwań wobec efektów uczenia oraz roli posiadanych doświadczeń. Choć zarówno wśród dzieci, jak i dorosłych można spotkać osoby bez sprecyzowanych oczekiwań, dorośli są bardziej skłonni do ich otwartego formułowania i szybciej reagują zniecierpliwieniem, gdy nie są zaspokajane. Oczekiwania dorosłych dotyczą często praktyki – można powiedzieć, że oderwanie ich od ważnych zadań zawodowych i innych zobowiązań wymaga często wyraźnego uzasadnienia, a uzasadnieniem tym bywa przede wszystkim zwiększenie skuteczności w radzeniu sobie z konkretnymi problemami zawodowymi.

Druga ważna różnica odnosi się do większego zasobu życiowych i zawodowych doświadczeń, jakim dysponują osoby dorosłe. Nauczyciel uczący dzieci zwykle znacznie przewyższa je pod tym względem, a fakt ten jest rzadko podawany w wątpliwość. Natomiast osoba pracująca z nauczycielami czy dyrektorami szkół – w tym również koordynator sieci współpracy i samokształcenia – z pewnością może spotkać się z wieloma osobami przewyższającymi ją

wiedzą i doświadczeniem. Fakt ten należy traktować przede wszystkim jako olbrzymi potencjał – to właśnie dzięki bogatym zasobom doświadczeń uczestników, możliwe jest efektywne funkcjonowanie sieci. Z drugiej strony, doświadczenie uczestników może okazać się dla nich przeszkodą w uczeniu – stanie się tak, jeśli górę nad potrzebą zmiany wezmą dobrze utrwalone nawyki oraz obawa przed popełnieniem błędu.

Projektując pracę w ramach sieci warto pamiętać o powszechnie pojawiającej się przeszkodzie w uczeniu osób dorosłych, jaką jest lęk przed oceną i potrzeba utrzymania pozytywnego wizerunku. Dorośli dysponują rozbudowaną wiedzą na temat standardów zachowania w różnych sytuacjach, wiedzą jakie są oczekiwania wobec kogoś o ich wieku czy pozycji zawodowej i mogą odczuwać niepokój ujawniając własną niewiedzę czy wątpliwości w obecności osób, których opinia jest dla nich istotna. Konsekwencją może być mniejsza otwartość, niechęć do eksperymentowania z nowymi sposobami działania i nieadekwatna rywalizacja („kto lepiej wypadnie” zamiast „kto bardziej skorzysta” lub „kto więcej wniesie”).

Uwzględnienie specyfiki uczenia osób dorosłych w kontekście roli koordynatora sieci oznacza między innymi:

- opieranie pracy na konkretnych wyzwaniach zawodowych, z jakimi borykają się uczestnicy;
- intensywne korzystanie z doświadczenia uczestników, unikanie rywalizowania z nimi o autorytet;
- eksponowanie praktycznych korzyści i konkretnych zawodowych zastosowań pracy w sieci
- tworzenie bezpiecznych warunków do eksperymentowania i dzielenia się wątpliwościami;
- powstrzymywanie oceniających, krytycznych komentarzy, akcentowanie różnorodności podejść i doświadczeń;

- w miarę możliwości – uwzględnianie w harmonogramie pracy sieci specyfiki obowiązków zawodowych jej członków (np. wydarzeń wynikających z kalendarza pracy szkoły).

BUDOWANIE PARTNERSKICH RELACJI

Zapewnienie adekwatnego podziału obowiązków pomiędzy koordynatora a uczestników sieci oraz ich maksymalnego zaangażowania we wzajemne dzielenie się wiedzą i doświadczeniem wymaga troski o budowanie partnerskich relacji w obrębie sieci. Dbłość o tego rodzaju relacje może wynikać z fundamentalnych życiowych postaw, wyznawanych wartości i zasad etycznych: okazywania innym szacunku, zaufania, akceptacji dla ich wolności i autonomii, a jednocześnie konsekwencji w respektowaniu wzajemnych zobowiązań i oczekiwań. Celem przedstawionych poniżej wskazówek jest jednak raczej zwrócenie uwagi na drobne zachowania i wypowiedzi, które mogą wynikać z nabytych w przeszłości przyzwyczajeń i stereotypów i – niezależnie od intencji – przyczyniają się do budowania lub podważania partnerskiej współpracy z uczestnikami. Zwrócenie na nie uwagi może mieć bardzo znaczący wpływ na atmosferę pracy, motywację i komfort uczestników.

ZACHOWANIA PODWAŻAJĄCE PARTNERSKIE RELACJE W SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA	ZACHOWANIA BUDUJĄCE PARTNERSKIE RELACJE W SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA
■ stosowanie jawnego systemu wzmocnień (oceny, punkty, plusy, itp.) lub protekcyjnych pochwał („Pan Janek bardzo ładnie nam to wszystko przedstawił”) ■ publiczne „odpytywanie” z wiedzy na dany temat lub rozliczanie z wykonania zadań mające wykazać braki i niedociągnięcia ■ kontrolowanie procesu uczenia (np.	■ dostarczanie uczestnikom okazji do samodzielnego zauważania i deklarowania własnych osiągnięć ■ wyrażanie autentycznego uznania w reakcji na niebanalne osiągnięcia ■ przypominanie o wzajemnych zobowiązań, pokazywanie ich ważności i wpływu na jakość pracy; ■ stwarzanie uczestnikom okazji do

tego czy ktoś notuje) i ocenianie jego rezultatów za uczestników ■ kategoryczne wyrażanie własnego zdania w opozycji do opinii uczestników („rozumiem, że popiera pan koncepcję x, która moim zdaniem jest zupełnie niepoważna”) ■ „belferski” styl zwracania uwagi („jeżeli nie przestaniecie rozmawiać, będę musiała was przesadzić”) ■ brak wzajemności w stosowanych formach grzecznościowych, nierówne traktowanie pod tym względem uczestników (młodsza uczestniczka – Pani Kasia; jej koleżanka – Pani Dyrektor; koordynator – Pan Kowalski)	weryfikacji rezultatów uczenia się; ■ zawieranie „kontraktów” – jasne określanie i dotrzymywanie wzajemnych zobowiązań ■ wspieranie dyscypliny poprzez odwołanie się do wspólnych ustaleń lub pokazanie wpływu danego zachowania na wspólne cele („spróbujmy utrzymać wspólny wątek, po to, by łatwiej...”) ■ wzajemność w zwracaniu się do siebie; w razie wątpliwości używanie bardziej oficjalnych form grzecznościowych
--	--

Budowanie partnerskich relacji to oczywiście znacznie więcej, niż wymienione w powyższej tabeli listy zachowań. Odwracając tok rozumowania, można powiedzieć, że określonego typu postępowanie jest jedynie konsekwencją tego, w jaki sposób przejawiająca je osoba myśli o pozostałych członkach grupy. Czy wyobraża ich sobie jako złośliwych malkontentów, którzy będą się skupiać głównie na narzekaniu, krytykowaniu i unikaniu wykonywania zadań? Jako osoby mniej doświadczone i nieporadne, potrzebujące troski i opieki lidera? A może jako sprawnych, pełnych inicjatywy profesjonalistów, którzy z łatwością zaangażują się w wymianę doświadczeń, jeśli zobaczą związane z tym korzyści? Warto zbadać własne wyobrażenia – po pierwsze dlatego, że wpływają one na sposób pracy, a po drugie dlatego, że mogą niekiedy więcej powiedzieć o ich autorze, niż o rzeczywistości, której dotyczą.

Zbudowanie partnerskiej relacji powinno polegać na wzajemnym szacunku i wierze w to, że każda ze stron dopełni swoich obowiązków najlepiej, jak potrafi. Jego konsekwencją jest respektowanie własnych zakresów odpowiedzialności. Koordynator, który zakłada że uczestnicy mają doświadczenie i potrafią z niego korzystać nie będzie czuł pokusy, by podejmować wobec nich rolę eksperta. Drugą stroną tego założenia jest zaufanie do samego siebie, pozwalające na śmiałe, asertywne podejmowanie zadań koordynatora sesji i opierania się presjom, którymi może być poddany ze strony otoczenia.

ROZDZIAŁ 3

METODY PRACY W MODEROWANIU SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA

Jak wynika z poprzednich rozdziałów, warunki brzegowe funkcjonowania sieci współpracy i samokształcenia są wyznaczone poprzez jej zakres tematyczny i uzgodnione w jego obrębie cele, sposób rozumienia roli koordynatora oraz dostępne zasoby (platforma internetowa, spotkania osobiste, budżet pozwalający skorzystać z usług zewnętrznych specjalistów). W wyznaczonych w ten sposób granicach, dostępny jest bardzo szeroki zakres działań – od skoncentrowanych na wiedzy, eksperckich wykładów, aż po zespołową pracę uczestników nad rozwiązaniem stojącego przed nimi problemu.

Niniejszy rozdział zawiera przegląd różnorodnych form i metod, z jakich może skorzystać koordynator w planowaniu programu pracy. Przyglądając się specyfice określonej formy pracy, koordynator może zdecydować, czy jest ona optymalna w stosunku do uzgodnionych celów oraz czy posiada wystarczające kompetencje i doświadczenie, by stosować ją efektywnie. Jeżeli odpowiedź na to drugie pytanie jest przecząca, koordynator może zrezygnować z metody lub zaprosić do jej prowadzenia zewnętrznego specjalistę.

Decyzje o samodzielnym prowadzeniu spotkania lub powierzeniu go zewnętrznemu specjalście podejmuje koordynator – oczywiście, w porozumieniu z uczestnikami i w ramach przydzielonego mu budżetu. Ogólna rekomendacja proponowana w tym podręczniku jest jednak następująca: koordynator powinien koncentrować się raczej na mobilizowaniu aktywności uczestników, niż dzieleniu się własną specjalistyczną wiedzą. Dlatego lepiej, by prowadził przede wszystkim takie formy pracy, które bazują w znacznym stopniu na wspieraniu wymiany doświadczeń, pozostawiając rolę autorytetu zapraszanym z zewnątrz gościom.

3.1. FORMY PRACY W RAMACH SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA

Stosowane na potrzeby tego rozdziału rozróżnienie na formy i metody pracy odnosi się do różnych poziomów ogólności. Forma jest tu rozumiana jako coś bardziej ogólnego – logicznie powiązany, oparty na określonych założeniach zestaw sposobów realizacji celów rozwojowych danego spotkania, natomiast metoda jest raczej sposobem osiągania jednego ze szczegółowych celów. Rozróżnienie to nie jest kategoryczne, pozwala jednak wyodrębnić opisane poniżej formy jako całościowe pomysły na prowadzenie spotkania sieci, w obrębie których można korzystać z różnorodnych metod. Dla przykładu, jedno ze spotkań może przybrać formę szkolenia, składającego się zarówno z elementów wykładowych, jak i różnego rodzaju dyskusji, ćwiczeń i pracy w małych grupach.

FORMY ZWIĄZANE ZE WSPIERANIEM SAMODZIELNEJ AKTYWNOŚCI UCZESTNIKÓW

Grupa form pracy opartych na stymulowaniu samodzielnej aktywności uczestników powinna być dla koordynatora szczególnie interesująca, ponieważ pomaga w koncentrowaniu się na tym, co stanowi prawdziwą przewagę pracy sieci – współpracy i wzajemnym wsparciu osób, które borykają się z podobnymi wyzwaniami, a jednocześnie korzystają przy tym z różnorodnych pomysłów i zasobów, którymi mogłyby się dzielić. Najprostszym i najbardziej naturalnym sposobem, by to umożliwić jest zaproszenie uczestników do rozmowy o własnej pracy – szczególnie zaś o tym, jak radzą sobie z pewnym jasno określonym problemem. Pójście o krok dalej, może polegać na zaproszeniu uczestników do zadawania pytań i pogłębionej refleksji, albo też na zorganizowaniu sytuacji w taki sposób, aby ułatwić opracowywanie nowych rozwiązań.

FORUM WYMIANY DOŚWIADCZEŃ I DOBRYCH PRAKTYK

Forum wymiany doświadczeń i dobrych praktyk to ogólna nazwa proponowana w tym tekście dla formy prowadzenia spotkań, która polega na prezentowaniu i dyskusowaniu sposobów działania stosowanych przez uczestników. Celem tej formy pracy jest wzbogacenie repertuaru rozwiązań i narzędzi, spośród których mogą wybierać uczestnicy; wzajemne

inspirowanie się do wykraczania poza ustalone, nawykowe sposoby działania i przyjmowanie odmiennej niż własna perspektywy.

Punktem wyjścia dla spotkania prowadzonego w tej formie powinno być bardzo klarowne sformułowanie problemu, do którego będą odnosić się prezentowane doświadczenia i rozwiązania, a także poinformowanie uczestników na tyle wcześniej, by zdążyli się odpowiednio przygotować. Wystarczającą inspiracją dla wyboru tematu dla forum wymiany doświadczeń może być temat sieci (np. metody walki z absencją szkolną); możliwe jednak, że potrzebny będzie większy poziom szczegółowości, odpowiednio do zagadnień szczególnie interesujących uczestników (np. w sieci „Praca z uczniem zdolnym na zajęciach koła naukowego” forum może być poświęcone „metodom pracy w kole naukowym”; „metodom motywowania uczniów zdolnych”, albo „promocji działań koła naukowego i pozyskiwaniu zainteresowania uczniów”).

W zależności od rodzaju problemu, liczby uczestników spotkania i liczby uczestników, którzy są gotowi do dzielenia się własnym doświadczeniem, forum wymiany doświadczeń można prowadzić w oparciu o bardzo różne metody. Niektóre z nich to:

- **rozbudowana prezentacja „dobrych praktyk” przez wybranych uczestników**

Niektórzy uczestnicy mogą dysponować doświadczeniami, które uznają za warte bardziej rozbudowanej prezentacji. Być może stosowane w ich szkole rozwiązania są innowacyjne co najmniej w skali powiatu? Jeżeli tak, warto poprosić ich o przygotowanie trwającego kilkanaście do kilkudziesięciu minut wystąpienia, w trakcie którego przybliżą pozostałym punkt wyjścia, sposób dochodzenia do stosowanych rozwiązań, ich aktualny stan, osiągnięte rezultaty i plany dalszego doskonalenia.

Prezentacja tego rodzaju to sposób na promocję szkoły w środowisku i zainspirowanie innych do zdrowej rywalizacji. Jeżeli wystąpień tego rodzaju będzie kilka – np. dwa do czterech – uczestnicy będą mieli kontakt z różnorodnymi przykładami, które pozwolą im dostrzec, że związane z danym zagadnieniem wyzwania można z powodzeniem rozwiązywać. Prowadzenie forum wymiany

doświadczeń przy użyciu tej metody wymaga jednak zmobilizowania kilku osób do przygotowania atrakcyjnego wystąpienia. Jest też dość mało aktywizujące dla osób, które nie występują – dlatego warto zadbać o uzupełnienie go przez otwartą dyskusję.

- **wymiana „dobrych praktyk” w małych grupach i prezentacja podsumowania na forum**

Dobłą alternatywą dla rozbudowanych prezentacji na forum grupy jest podzielenie uczestników na mniejsze, np. 5-osobowe, grupy dyskusyjne. Każda z grup może poświęcić pewien czas na omówienie własnych doświadczeń i użytecznych sposobów radzenia sobie z danym zagadnieniem, a następnie opracować podsumowanie dyskusji w postaci listy wskazówek, rozwiązań czy praktyk i zaprezentować je na forum. Prezentacje na forum mogą być punktem wyjścia dla ogólnej dyskusji oraz stać się podstawą dla bardziej rozbudowanych materiałów publikowanych i rozwijanych za pośrednictwem platformy internetowej.

Zaletą takiego rozwiązania jest zwiększenie zaangażowania wszystkich uczestników – osoby, które mają trudność w zabraniu głosu na 25-osobowym forum będą miały znacznie więcej przestrzeni na aktywność w grupie 5-osobowej. Znacznie większa może być również efektywność pracy – przynajmniej jeżeli mierzy się ją liczbą doświadczeń i pomysłów, które zostały przywołane w danym odcinku czasu. Trudności pojawią się natomiast w wypadku niskiego poziomu motywacji – może się wówczas zdarzyć, że poszczególne grupy oddalą się od tematu, a wykonanie zadania będzie polegało na przywołaniu kilku mało odkrywczych, sztamkowych wskazówek. Przeciwdziałanie takiemu ryzyku polega oczywiście na wspieraniu ogólnego poziomu motywacji, ale także na zapewnianiu stałego monitorowania i wspierania pracy małych grup. Prowadzący spotkanie powinien krążyć między uczestnikami, przysłuchując się ich pracy, zadając inspirujące pytania i reagując na sytuacje całkowitego odejścia od tematu.

- **sesja plakatowa**

Sesja plakatowa może być interesującym, choć wymagającym pewnego przygotowania sposobem na uatrakcyjnienie forum wymiany doświadczeń. Zamiast prosić uczestników o rozbudowane prezentacje stosowanych przez siebie rozwiązań można poprosić każdego z nich (lub 2-3 osobowe grupy) o stworzenie plakatu, który w zwięzły, wizualnie atrakcyjny sposób podsumuje najważniejsze doświadczenia związane z tematem. Część spotkania w ramach sieci powinna być wówczas podobna do sesji plakatowych organizowanych podczas konferencji naukowych. Uczestnicy mogą wówczas zapoznawać się z treścią plakatów i zadawać pogłębiające pytania ich autorom.

Wyzwaniem dla koordynatora może być przekonanie uczestników do wyboru tej formy pracy oraz zachęcenie ich do poświęcenia czasu na przygotowanie. Jeżeli się to powiedzie, powstałe w ten sposób materiały będą łatwe do upowszechnienia za pośrednictwem platformy internetowej i mogą stać się załącznikiem dla wartościowych dyskusji, wspólnych publikacji i wystąpień na różnych forach.

- **dyskusja grupowa**

Dyskusja grupowa jest stosunkowo najmniej ustrukturyzowaną metodą wykorzystywaną w prowadzeniu forum współpracy i samokształcenia. Można traktować ją jako uzupełnienie dla każdej z wymienionych wcześniej metod, ale również jako główną metodę pracy. Duży poziom swobody może tu być zarówno wadą, jak i zaletą – spontanicznie pojawiające się wątki, polemiki, spory i wymiany poglądów mają znaczny potencjał wnoszenia nowych, intrygujących dla uczestników treści, ale niosą ze sobą ryzyko utraty koncentracji na temacie i utonięcia w dygresjach.

Angażująca uczestników dyskusja nie wymaga długotrwałego przygotowania, a mimo to, może odgrywać bardzo pomocną rolę nie tylko w dzieleniu się doświadczeniami, ale także zmianie nastawienia wobec danego problemu. W kontekście forum wymiany dobrych praktyk będzie prawdopodobnie oznaczać wzmocnienie wiary w to,

że skuteczne rozwiązania problemu są możliwe, zaś sam problem można postrzegać z wielu różniących się od siebie perspektyw.

Prowadzenie użytecznej, zmierzającej do celów dyskusji stanowi spore wyzwanie wobec moderatora – szczególnie, jeżeli dyskutująca grupa liczy sobie 20 lub więcej osób. Wskazówki pomocne w przygotowaniu się do tego wyzwania można znaleźć w rozdziale 3.2.

Niezależnie od szczegółowych metod, jakie zostaną wykorzystane w ramach forum wymiany doświadczeń, warto zadbać o utrwalenie pojawiających się treści i uczynienie ich dostępnymi dla wszystkich uczestników. Pomysły i wskazówki, jakie pojawią się w trakcie spotkania mogą zostać rozbudowane i dopracowane po jego zakończeniu, przy wsparciu platformy internetowej. Koordynator może na przykład:

- zamieścić na platformie prezentacje, zdjęcia posterów lub zapis wniosków z dyskusji (tworzony na tablicy w trakcie jej prowadzenia);
- stworzyć na forum dyskusyjnym wątki poświęcone dopracowaniu i analizie wybranych, najbardziej interesujących dla uczestników rozwiązań, jakie zostały zaprezentowane w trakcie spotkania;
- zainicjować mini-projekt poświęcony przetestowaniu lub wdrożeniu jednego z lub kilku z zaprezentowanych w trakcie spotkania rozwiązań; wykorzystać platformę internetową do organizacji pracy, monitorowania postępów, zapewniania obiegu informacji między uczestnikami i publikowania efektów.

ZESPOŁOWE WYPRACOWANIE ROZWIĄZAŃ

Zespołowe tworzenie rozwiązań, nazywane niekiedy facylitacją pracy zespołu lub warsztatowym rozwiązywaniem problemów różni się od forum wymiany doświadczeń przede wszystkim tym, że nie ogranicza się do wymiany spostrzeżeń i opinii na temat pracy, ale zmierza do wypracowania nowych sposobów radzenia sobie z danym zagadnieniem. Powstające w trakcie tego rodzaju spotkań pomysły i rozwiązania powinny stanowić nową

jakość – być innowacyjne przynajmniej w porównaniu z tym, co stanowi powszechną praktykę w danym powiecie i w codziennej pracy uczestników.

Osoba, która prowadzi tego rodzaju działania, bywa nazywana facylitatorem. Jej zadanie polega na organizowaniu pracy grupy w taki sposób, by utrzymywać koncentrację na poszukiwaniu nowych rozwiązań i zapewnić ich jak najwyższą jakość. Aby to osiągnąć, facylitator może stosować zestaw specyficznych metod i technik – od bardzo już rozpowszechnionej „burzy mózgów”, aż po złożone, wieloetapowe procedury poszukiwania rozwiązań zaczerpnięte z metodyki twórczego rozwiązywania problemów.⁵

Warto pamiętać, że facylitator nie zajmuje się samodzielnym rozwiązywaniem problemów czy proponowaniem rozwiązań. Zamiast tego kieruje pracą zespołu, który zajmuje się danym problemem. Nie opiera się zatem na własnym doświadczeniu i talentach do przekonywania innych, ale mądrości, doświadczeniu oraz osobistej motywacji do zmian każdej z osób i grupy jako całości. Co więcej, jego praca polega na wspieraniu grupy w poszukiwaniu rozwiązań, które to grupa – nie zaś prowadzący – uznaje za wartościowe i możliwe do wykorzystania w praktyce. Jeżeli uda się stworzyć sytuację, w której uczestnicy samodzielnie zaprojektują jakieś rozwiązanie i zdecydują się je wypróbować (według planu, który także jest ich dziełem), wpłynie to bardzo korzystnie na ich motywację. Jeśli jest się współautorem pomysłu i planu, trudno powiedzieć: „To się nie da zrobić!”.

Jak wspomniano wcześniej, zespołowe rozwiązywanie problemów może korzystać z bardzo wielu różnorodnych metod i technik pracy. Niektóre spośród nich wymagają raczej zaangażowania eksperta; inne – w tym te, które opisano w podrozdziale 3.2. – mogą być z powodzeniem stosowane przez koordynatora. Niezależnie od doboru technik i osoby prowadzącej sesję zespołowego rozwiązywania problemów, może ona przebiegać zgodnie z następującym, podstawowym schematem:

1. Zdefiniowanie problemu

Grupa stara się możliwie klarownie określić, co stanowi problem – nazwać precyzyjnie obszar czy zagadnienie, w którym aktualna sytuacja różni się od

⁵ rozbudowany przykład tego rodzaju metodyki można znaleźć w książce E. Nęcki „TROP - Twórcze rozwiązywanie problemów”.

pożądaney. Warto na tym etapie zastanowić się nad konsekwencjami problemu i korzyściami ze znalezienia odnoszących się do niego rozwiązań (Dlaczego to dla nas ważne? Co osiągnęlibyśmy dzięki opracowaniu rozwiązania?). Pomoże to w zbudowaniu zaangażowania w pracę nad problemem.

2. Pogłębienie rozumienia i ewentualne przeformułowanie problemu

Pierwotny sposób sformułowania problemu nie musi być tym, które pomoże w poszukiwaniu najlepszego rozwiązania – niekiedy można nawet powiedzieć, że to właśnie sposób myślenia stojący za sposobem sformułowania problemu stanowił dotychczas przeszkodę w osiągnięciu postępów. Etap pogłębionego rozumienia może więc oznaczać próbę określenia co stanowi „esencję” problemu. Niekiedy wymaga to odwołania się do jego przyczyn, czy zrozumienia działających w danej sytuacji mechanizmów. Czasem wystarczy jednak rzetelna odpowiedź na pytanie „Co tu naprawdę stanowi problem” – tak jak prezentuje to przykład w poniższej ramce.

Trudnością, z jaką borykają się niektórzy poloniści uczestniczący w sieci poświęconej edukacji czytelniczej może być to, że uczniowie niechętnie czytają książki w całości, ograniczając się do lektury fragmentów i uzupełniając ją dostępnymi w Internecie streszczeniami, adaptacjami filmowymi i temu podobnymi źródłami. Pierwsze, oczywiste sformułowanie problemu może brzmieć następująco:

Jak zadbać o motywację uczniów, by czytali książki w całości?

Nawet chwila namysłu nad przyczynami i mechanizmami zaangażowanymi w powstawanie problemu prowadzić do bardzo różnych sposobów jego przeformułowania. Może to polegać na uszczegółowieniu:

„Jak zadbać o rzetelne sprawdzanie znajomości lektur, motywujące uczestników do przeczytania ich w całości?”

„Jak dobierać i omawiać lektury w taki sposób, aby były dla uczniów atrakcyjne i zachęcały do czytania ich w całości?”

Inny kierunek analizy problemu – na przykład wyjście poza to, co wydaje się oczywiste i zadanie sobie pytania „Dlaczego właściwie zależy nam na tym, żeby

uczniowie czytali książki w całości?” może z kolei doprowadzić do jego uogólnienia i dość istotnej zmiany:

„Jak pomagać uczniom w krytycznym ocenianiu i porządkowaniu zdobywanej wiedzy, aby łatwiej im było uniknąć chaosu spowodowanego przez równoczesne czerpanie informacji z różnych źródeł?”

Trudno z góry określić, jaki kierunek przeformułowania problemu okaże się najbardziej wartościowy. Poświęcenie uwagi temu etapowi przed przejściem generowania rozwiązań może jednak wspierać twórcze podejście i pomagać w wykraczaniu poza sztapowe, nawykowe dla uczestników sposoby radzenia sobie z danym zagadnieniem. Efektem pracy w drugim etapie powinno być zaakceptowane przez grupę, lapidarne sformułowanie opisujące problem w jej zdaniem najbardziej adekwatnej postaci.

3. Generowanie rozwiązań

Etap generowania rozwiązań to poszukiwanie możliwie największej liczby twórczych pomysłów, które odnoszą się do sformułowanego na poprzednim etapie problemu. Ogólna zasada, jaką warto respektować na tym etapie niezależnie od stosowanych metod i technik, polega na czasowym zawieszeniu krytyki czy analizy pomysłów. Prowadzący powinien ich zachęcać do swobodnego dzielenia się wszystkimi pomysłami, nawet jeśli wydają się niedopracowane, a także do podchwytywania i rozwijania wcześniej pojawiających się pomysłów. Tworzenie jak największej ilości materiału to zwiększanie szansy na odnalezienie wśród wielu propozycji czegoś, co jest rzeczywiście nowatorskie. Pomysły powinny być rejestrowane – tak, by można było łatwo skorzystać z nich na kolejnych etapach pracy.

4. Analiza rozwiązań

Zawieszenie krytyki w trakcie generowania pomysłów jest zabiegiem tymczasowym – kiedy zespół dysponuje już odpowiednią ilością materiału, pora na uporządkowanie wszystkich propozycji i przyjrzenie się im w kontekście wyznaczonych celów. Często będzie to oznaczało wybór kilku pomysłów, które wydają się szczególnie obiecujące i poddanie ich bardziej dokładnej analizie w kontekście realiów – dostępnych

zasobów, możliwości formalnych, kompetencji osób, które miałyby je stosować. Praca na tym etapie nie musi mieć wyłącznie funkcji oceniającej – bardziej pożyteczny może okazać się wysiłek prowadzący do „dopracowania” pomysłu.

W zależności od dostępnego czasu i złożoności zagadnienia, etap analizy może zakończyć się jeszcze w trakcie spotkania, albo być kontynuowany po jego zakończeniu. Może to na przykład oznaczać, że podzieleni na grupy uczestnicy będą kontynuować pracę nad wybranymi pomysłami pomiędzy kolejnymi spotkaniami, za pośrednictwem platformy internetowej.

5. Planowanie wdrożenia

Jeżeli poprzedni etap doprowadzi do opracowania rozwiązań, które są dla uczestników wystarczająco wartościowe, by próbować przełożyć je na własną praktykę, praca nad problemem powinna dotrzeć do etapu planowania wdrożenia. W etapie tym uczestnicy poszukują możliwości praktycznego wykorzystania osiągniętych rezultatów, co oznacza zwykle planowanie działań, dzielenie się obowiązkami między sobą, określanie terminów i tak dalej. Podobnie jak w wypadku poprzedniego etapu, planowanie wdrożenia może odbywać się w trakcie spotkania osobistego, albo zostać przeniesione na platformę internetową.

Postępowanie zgodnie z wymienionym powyżej schematem nie wymaga posiadania rozbudowanego warsztatu pracy specjalisty-facylitatora. Na etapie 3. wartościową metodą pracy jest między innymi opisana w podrozdziale 3.2. „burza mózgów”; na pozostałych etapach można ograniczyć się do dyskusji na forum lub w małych grupach.

ACTION LEARNING

Zamiast poszukiwać rozwiązań ogólnego, odnoszącego się do sytuacji większości osób problemu, uczestnicy mogą uczyć się poprzez skupienie na konkretnym, autentycznym przykładzie pochodzącym z praktyki zawodowej jednego z nich. Możliwości takie oferuje action learning, czyli „uczenie się przez działanie” – mocno ustrukturyzowana, wspierająca

aktywność uczestników forma pracy wykorzystująca zadawanie pytań, pogłębioną refleksję i dialog.

Action Learning znajduje zastosowanie w sytuacjach, w których uczestnicy pracują nad zagadnieniami wynikającymi z istotnego dla nich zadania lub projektu. Jego główną zaletą jest koncentracja na praktyce – rozwiązywanie rzeczywistych wyzwań stojących przed każdym z uczestników, a przy tym wzmacnianie umiejętności społecznych i gotowości do zmiany. W trakcie pojedynczej sesji action learning trwającej około 30-45 minut mała grupa uczestników skupia się nad wybranym zagadnieniem pochodzącym z praktyki zawodowej jednego z nich. Najważniejsze etapy pracy można podsumować w następujący sposób:

1. Jeden z uczestników wybiera i krótko referuje wyzwanie, z jakim mierzy się we własnej pracy zawodowej. Ważne, by była to konkretna, autentyczna sytuacja lub wydarzenie, nie zaś hipotetyczny przykład lub abstrakcyjne pytanie. Przedstawiając problem, uczestnik może również wskazać, jakiego typu rozwiązania szuka.
2. W głównej części sesji uczestnicy sesji zadają osobie referującej problem pytania służące uruchamianiu refleksji, poszerzaniu perspektywy i wspieraniu jej w poszukiwaniu nowych rozwiązań. Ważne, by koncentrować się na zadawaniu otwartych, niesugerujących pytań – unikać natomiast dawania rad i rozwiązywania problemu za kogoś. Użyteczne pytania otwarte rozpoczynają się zwykle od wyrazów takich jak: „gdzie...?”, „kto...?”, „kiedy...?”, „co?” „dlaczego?”, „ile?”

Osoba referująca problem może pozwolić sobie na krótkie odpowiedzi, jednak przede wszystkim skupia się na refleksji, starając znaleźć się nowe, użyteczne sposoby patrzenia na zagadnienie. Można poradzić jej, by notowała najważniejsze myśli, jakie przychodzą jej do głowy pod wpływem pytań.

3. W ostatniej części sesji osoba referująca problem podsumowuje główne wnioski, jakie wyciągnęła na temat problemu. Może podziękować innym uczestnikom za trafne pytania lub udzielić im innego rodzaju informacji zwrotnej.

Sesje action learning mogą co do zasady być prowadzone samodzielnie przez współpracujący ze sobą zespół – użytecznym wsparciem może być jednak osoba przyjmująca rolę moderatora. Dbą ona, by uczestnicy trzymali się tematu, respektowali wyznaczone ramy czasowe, a przede wszystkim koncentrowali na zadawaniu pytań, nie zaś udzielaniu rad, dzieleniu się uwagami lub ocenianiu działania rozmówcy. Naturalnym kandydatem do roli moderatora wydaje się koordynator sieci, można jednak również powierzyć ją wybranym uczestnikom.

Zaangażowanie uczestników w roli moderatorów sesji może być o tyle użyteczne, że metoda action learning jest dostosowana do zespołów liczących mniej niż rekomendowane dla sieci 20-25 osób. Optymalna organizacja spotkania prowadzonego w tej formule może więc np. polegać na:

- wyjaśnieniu uczestnikom celów i zasad pracy;
- przeprowadzeniu demonstracyjnej sesji na forum grupy, z koordynatorem sieci w roli moderatora i wszystkimi lub niektórymi uczestnikami grupy w roli osób zadających pytania;
- przeprowadzeniu kolejnych dwóch sesji action learning w małych grupach (np. trzy grupy liczące około 8 osób każda, wybrani uczestnicy w roli moderatorów, dwie rundy pracy po 25 minut);

Kluczem do powodzenia sesji action learning jest zaangażowanie uczestników spotkania w partnerską, równorzędną współpracę skoncentrowaną na określonym zagadnieniu lub problemie – nie zaś na ocenianiu kompetencji i skuteczności rozwiązań stosowanych dotychczas przez prezentującą problem osobę. Dlatego z metody tej warto korzystać, kiedy uczestnicy czują się już w swoim towarzystwie względnie komfortowo i są gotowi do korzystania z wzajemnej pomocy.

ORGANIZACJA LEKCJI POKAZOWYCH

Istotnym ograniczeniem w opisywanych dotychczas formach dzielenia się doświadczeniem i dobrymi praktykami jest opieranie się głównie na tym, o czym uczestnicy są w stanie na ten temat opowiedzieć – a zatem prawdopodobnie na tym aspekcie ich działań, który jest

świadomy, zamierzony i z którego zdają sobie sprawę. Kłopot w tym, że znaczna część kompetencji osób dysponujących dużym doświadczeniem w jakimś obszarze ma postać „wiedzy ukrytej” – obecnej, bo wpływającej na zachowanie, ale trudnej do zwerbalizowania. Mówiąc prościej, „umiejętność” i „wiedza o umiejętności” nie zawsze są na tym samym poziomie. Aby to zilustrować, wystarczy wyobrazić sobie komentatora sportowego będącego doskonałym znawcą lekkiej atletyki – i mistrza w skoku o tyczce uśmiechającego się bezradnie w odpowiedzi na pytanie „Jak pan to zrobił?”.

Dobrym sposobem na ominięcie tego rodzaju przeszkód jest stworzenie uczącym się osobom możliwości obserwacji różnych umiejętności w działaniu. Uruchamia to mechanizm uczenia znany jako modelowanie – pozwala wzorować się na innych i naśladować niektóre przynoszące dobre efekty zachowania – nawet jeśli „model” nie zdaje sobie z tego sprawy.

Okazją do obserwacji modelowego sposobu pracy w kontekście funkcjonowania sieci jest organizacja lekcji pokazowych. Mogą być one realizowane w dwóch zasadniczych formach:

- **Symulacja** to aranżowana lekcja pokazowa wymagająca od uczestników wejścia w pewne role. Nie oznacza to jednak konieczności „odgrywania roli” rozumianej jako realizacja pewnego scenariusza: uczestnicy powinni zachowywać się naturalnie. Lekcja taka jest stosunkowo łatwa do organizacji – jeżeli znajdzie się nauczyciel gotowy ją poprowadzić, najlepiej zaplanować ją w trakcie spotkania sieci. Prowadzenie takiego wariantu lekcji pokazowej znacznie ułatwia podsumowanie jej przy pomocy dyskusji i utrwalenie wynikających stąd wniosków.
- **Obserwacja sytuacji rzeczywistej** zakłada raczej obecność na rzeczywistych lekcjach prowadzonych przez wybranych uczestników. Jeżeli uda się pozyskać zgodę wszystkich zainteresowanych (w tym szczególnie nauczyciela prowadzącego daną lekcję) niebagatelną korzyścią będzie możliwość zaobserwowania kolegów lub koleżanek w możliwie najbardziej autentycznym kontekście.

Trudno wyobrazić sobie lekcję, na której w roli obserwatorów występują łącznie wszyscy członkowie sieci. Aby zapewnić możliwość powszechnego korzystania z tego typu doświadczeń bez wprowadzania radykalnych zaburzeń w przebiegu lekcji, najbardziej użyteczny wydaje się podział uczestników na małe grupy, z których każda

będzie obserwowała lekcję prowadzoną przez innego nauczyciela. Spotkanie sieci mogłoby wówczas być poświęcone podsumowaniu spostrzeżeń i wymianie „dobrych praktyk” jakie każdy z zespołów uznał za warte powielania. Do rozważenia jest również kwestia nagrania symulowanej lekcji pokazowej przy pomocy kamery. Pozyskanie zgody wszystkich osób biorących udział w nagraniu będzie najprawdopodobniej wyzwaniem, ale powstały w ten sposób materiał może okazać się niezwykle wartościowy.

Kontynuacją obserwacji prowadzonych w obydwu wymienionych wariantach powinien być czas przeznaczony na podsumowanie doświadczeń i spostrzeżeń. Bardzo ważne w tym kontekście jest, by uczestnicy rozumieli przyjętą formę pracy i potrafili:

- podchodzić do obserwowanych zachowań jako do jednej z wielu możliwości – nie wzorować się na nich bezrefleksyjnie, ale świadomie wybierać elementy, które są nowe i wartościowe, warte do zapożyczenia ze względu na swoją atrakcyjność i dopasowanie do kontekstu;
- koncentrować się na „dobrych praktykach” i mocnych stronach widocznych w zachowaniu prowadzącej lekcję osoby – nie zaś na porównywaniu się z nią, ocenianiu i udzielaniu jej informacji zwrotnej (warto pamiętać, że w opisywanym kontekście nie ma potrzeby jednoznacznego rozstrzygnięcia, czy jakiś pogląd lub działanie jest słuszne – każdy z uczestników może zapożyczyć od obserwowanej osoby inny, wartościowy dla siebie element).

Podstawowym wyzwaniem dla koordynatorów rozważających tę formę pracy będzie najprawdopodobniej znalezienie osób, które zgodzą się przeprowadzić lekcję pod postacią symulacji, albo też zaprosić innych do obserwacji fragmentu rzeczywistej pracy. Warto zapewnić tym osobom możliwie jak najbardziej komfortowe warunki – między innymi wprowadzając reguły dotyczące poufności i podkreślając, że spotkanie służy odkrywaniu nowych pomysłów na działanie, a nie ocenianiu stosowanych przez kogoś rozwiązań.

FORMY PRACY ZAKŁADAJĄCE WYKORZYSTANIE ZEWNĘTRZNYCH EKSPERTÓW

Przywołane poniżej formy pracy opierają się na uzupełnieniu aktywności uczestników przez wiedzę i doświadczenie osoby prowadzącej spotkanie. Zostały opisane w skróconej formie, ponieważ w zdecydowanej większości wypadków prowadzenie ich powinno zostać powierzone osobie będącej ekspertem w zakresie danego zagadnienia – nie zaś koordynatorowi. Koordynator powinien jednak rozumieć korzyści i ograniczenia związane ze stosowaniem każdej wymienionych form pracy: jest odpowiedzialny za ostateczny ich wybór, a także uzgodnienie z ekspertem szczegółowych celów, które w największym stopniu odpowiadają na zdiagnozowane potrzeby uczestników i przyczyniają się do realizacji długofalowych celów sieci.

WYKŁAD

Wykład, to po prostu uporządkowana wypowiedź czy prezentacja, stosowana po to, by dostarczyć uczestnikom nowej wiedzy. Przepływ informacji dokonuje się głównie od prowadzącego do słuchaczy; zadaniem prowadzącego jest przekazanie tych informacji w sposób klarowny, uporządkowany i wewnętrznie spójny – a także odpowiadający na potrzeby słuchaczy. Spodziewana liczba słuchaczy wykładu prowadzonego w ramach sieci współpracy i samokształcenia uzasadnia nadawanie mu bardziej interaktywnej formy (np. elementy dialogu prowadzącego z uczestnikami, zadawanie pytań w trakcie wystąpienia, traktowanie wykładu jako wstępu do moderowanej przez prowadzącego dyskusji lub serii kierowanych wobec niego praktycznych pytań).

Dobrze poprowadzony wykład to efektywny sposób na to, by w krótkim czasie przedstawić złożone zagadnienie; uporządkować wiedzę uczestników na temat prawnych i proceduralnych wymogów związanych z jakimś aspektem ich pracy; wprowadzić uczestników w nową i w znacznym stopniu nieznaną problematykę. Przestaje jednak być skuteczny tam, gdzie cele wykraczają poza dostarczanie nowej wiedzy. Mocne strony i ograniczenia tej formy pracy przedstawiono w tabeli poniżej.

MOCNE STRONY I OGRANICZENIA WYKŁADU JAKO FORMY PRACY PODCZAS SPOTKAŃ SIECI

Mocne strony	Ograniczenia
efektywność przekazu – możliwość przekazania znacznej ilości uporządkowanych i wzajemnie powiązanych informacji w stosunkowo krótkim czasie. uczenie dużych grup – wykład będzie równie użyteczny dla niemal nieograniczonej liczby uczestników przewidywalność i kontrolowanie czasu – treść wykładu może być dokładnie zaplanowana i na bieżąco modyfikowana, aby elastycznie dopasować się do pozostałego czasu	bierny charakter – przekazywanie gotowych rozwiązań zniechęca uczestników do samodzielnego, aktywnego uczenia się. umiarkowana atrakcyjność – trudno utrzymać długotrwałe zainteresowanie uczestników niemożność ćwiczenia umiejętności – forma wykładowa nadaje się wyłącznie do przekazywania wiedzy

SZKOLENIE

Szkolenie to forma pracy służąca rozwojowi kompetencji w sposób bardziej całościowy, niż miało to miejsce w wypadku wykładu. Cele szkoleniowe wiążą się zarówno z poszerzaniem wiedzy czy rozumienia danego tematu, jak i doskonaleniem umiejętności, a często również z ze zmianą postaw czy nastawień uczestników. Charakterystyczną cechą szkoleń jest opieranie się na aktywizujących metodach uczenia – krótkim, wprowadzającym wykładom towarzyszą zwykle dyskusje, ćwiczenia, elementy pracy warsztatowej, odgrywanie ról i tak dalej. Prowadzący szkolenie powinien więc posiadać kompetencje dydaktyczne, które wykraczają w znacznym stopniu poza umiejętność klarownego przekazywania wiedzy. Innymi słowy, organizując szkolenie w ramach spotkania sieci współpracy i samokształcenia, warto zaprosić do jego prowadzenia osobę, która łączy kompetencje „treściowe” (ekspercka, praktyczna znajomość danego zagadnienia) i „warsztatowe” (umiejętne opanowanie warsztatu pracy trenera czy edukatora).

Szkolenie skupia się przede wszystkim na rozwoju kompetencji – nie zaś na rozwiązywaniu konkretnych problemów, z jakimi borykają się uczestnicy. Jeżeli jest dobrze przeprowadzone,

zawiera dużo nawiązań do kontekstu zawodowego i wskazuje sposób praktycznego wdrożenia nowo nabytych umiejętności. Nawet wówczas nie może jednak zagwarantować, że uczestnicy wykorzystają je w praktyce. Nie wydaje się więc optymalnym rozwiązaniem w sytuacjach, w których przeszkodą w optymalnym działaniu jest konkretna bariera organizacyjna czy formalna, brak odpowiedniej procedury czy strategii działania albo po prostu niska motywacja uczestników. Nadaje się natomiast doskonale do warunków, w których uczestnicy wiedzą w ogólnym zarysie co chcieliby robić, są gotowi by to robić i mają po temu odpowiednie warunki – ale nie potrzebują wzmocnienia niezbędnych umiejętności.

Zastanawiając się nad wyborem prowadzącego, warto zwrócić uwagę na dwa charakterystyczne style pracy, jakie funkcjonują na polskim rynku usług szkoleniowych. Różnica pomiędzy nimi dotyczy zakresu aktywności prowadzącego poza salą szkoleniową. Kierując się rozróżnieniem wykorzystywanym w publikacji Kossowskiej i Sołtysińskiej⁶ można wskazać dwa typy prowadzących – „trener-ekspert” i „trener-konsultant”. Pierwszy z nich koncentruje się przede wszystkim na przeprowadzeniu szkolenia; drugi będzie skupiał się na zrozumieniu kontekstu pracy uczestników, dokładnej diagnozie potrzeb i towarzyszeniu uczącym się osobom również po zakończeniu szkolenia.

- **Trenerzy-eksperci** to często osoby dysponujące zestawem gotowych, sprawdzonych programów prowadzących do osiągnięcia z góry określonych celów. Są wprawdzie gotowi do tego, by modyfikować strukturę szkolenia pod wpływem informacji o oczekiwaniach, dostępnym czasie, czy wyjściowym poziomie kompetencji uczestników. Punktem wyjścia dla elastyczności jest jednak gotowy program a jej zakres bywa niekiedy ograniczony. Niewątpliwą zaletą jest natomiast to, że prowadzący stosował dany program wielokrotnie i prawdopodobnie miał okazję udoskonalić wiele jego elementów.
- **Trenerzy-konsultanci** to osoby nastawione na bardziej długofalową współpracę, gotowe do inwestowania czasu w bliższe poznanie potrzeb odbiorców

⁶ M. Kossowska, I. Sołtysińska. Szkolenia pracowników a rozwój organizacji. Oficyna Ekonomiczna, 1999.

MOCNE STRONY I OGRANICZENIA SZKOLENIA JAKO FORMY PRACY PODCZAS SPOTKAŃ SIECI

Mocne strony	Ograniczenia
całościowy rozwój kompetencji – możliwość łączenia elementów przekazywania wiedzy z ćwiczeniem umiejętności i oddziaływaniem na postawy uczestników; aktywizujący charakter – mobilizacja uczestników do aktywności i uczenia się przez doświadczenie; atrakcyjność i integracja – dobre szkolenie umiejętnie wykorzystuje kontekst grupowy, czerpiąc z niego energię i inspirację, które sprzyjają atrakcyjności pracy i wspierają zacieśnianie relacji między uczestnikami.	względnie ogólny charakter – szkolenie służy budowaniu wybranych kompetencji, ale nie jest w stanie dostarczyć szczegółowych rozwiązań, odpowiadających na specyficzne problemy uczestników; ograniczone wsparcie we wdrożeniu – zdobyte kompetencje mogą zostać zastosowane w praktyce lub nie; zależy to m.in. od środowiska; jednorazowość – ćwiczenie umiejętności wymaga zwykle dłuższej pracy, tymczasem wiele szkoleń ogranicza się do jednego spotkania;

DORADZTWO GRUPOWE

Trzecią z nasuwających się form wykorzystania wiedzy eksperta w trakcie spotkania sieci współpracy i samokształcenia jest doradztwo grupowe. Podobnie jak opisywana wcześniej facylitacja pracy zespołu, doradztwo grupowe służy rozwiązywaniu konkretnych problemów, z jakimi borykają się uczestnicy. Korzyści polegające na wzroście wiedzy lub umiejętności będą tu raczej „skutkiem ubocznym”, podczas gdy za główny rezultat należy raczej uznać stworzenie pewnego rodzaju produktu będącego odpowiedzią na zdiagnozowany problem – np. scenariusza lekcji, listy działań zmierzających do zwiększenia frekwencji w określonej szkole, planu wdrożenia nowego sposobu pracy z uczniami zdolnymi.

W odróżnieniu od facylitacji pracy zespołu, doradztwo grupowe opiera się zarówno na informacjach i pomysłach wnoszonych przez uczestników, jak i na rekomendacjach ze strony eksperta. Wkład doradcy to nie tylko znajomość tematu (którą dzieli z trenerem i wykładowcą), ale także umiejętność i gotowość rozpoznania specyficznej sytuacji swoich klientów i zaproponowania im odpowiadających jej rozwiązań. Aktywność uczestników jest również potrzebna, ponieważ dysponują oni dobrą znajomością własnej, specyficznej

sytuacji, a także są osobami, od których zależy ewentualne wdrożenie otrzymanych rekomendacji. Dobrze przeprowadzone doradztwo angażuje więc uczestników na etapie diagnozy, zaprasza do współtworzenia rozwiązań i powierza im niemal całą odpowiedzialność za planowanie wdrożenia.

Wyzwaniem, jakie stoi przed doradcą grupowym pracującym na rzecz sieci współpracy i samokształcenia jest duża liczba uczestników. Bardzo utrudni ona prowadzenie doradztwa w formie serii pytań i odpowiedzi kierowanych indywidualnie przez każdą z osób. Ryzyko polega tutaj na nieznajomości stopnia, w jakim referowany problem dotyczy wszystkich i jest dla nich angażujący. Dlatego problem lub zakres problemów, jakie będą przedmiotem doradztwa powinien być znany z wyprzedzeniem i uzgodniony w nawiązaniu do wspólnych, długofalowych celów. Choć doradztwo grupowe nie jest szkoleniem, zadaniem doradcy będzie mimo wszystko zaproponowanie uczestnikom pewnej struktury, która pomoże zadbać o efektywność pracy.

MOCNE STRONY I OGRANICZENIA DORADZTWA JAKO FORMY PRACY PODCZAS SPOTKAŃ SIECI

Mocne strony	Ograniczenia
koncentracja na konkretnych problemach – doradztwo jest dla uczestników angażujące, ponieważ dotyczy tego, co aktualnie ważne w ich praktyce zawodowej. sprawdzone rozwiązania – uczestnicy nie muszą „wywierać otwartych drzwi”, zamiast tego korzystają z praktyk i wskazówek znanych doradcy, a jednocześnie zaadaptowanych do ich sytuacji. wsparcie ze strony autorytetu – uczestnicy mogą wzorować się na doradcy, którego doświadczenie i zachowanie wskazują, że określony problem można i warto rozwiązać.	Trudność w znalezieniu „wspólnego mianownika” – oczekiwania uczestników i wyzwania, z jakimi się borykają mogą być różne i utrudniać skupienie się na wspólnym wątku. opór wobec „gotowców” – jeżeli uczestnicy nie poczują się współautorami rozwiązania, mogą być niechętni jego stosowaniu i skupiać się na przeszkodach („to się u nas nigdy nie powiedzie”) rywalizacja z autorytetem – doradca udzielający uczestnikom wskazówek dotyczących tego, co należy do ich zakresu odpowiedzialności może wzmacniać tendencje rywalizacyjne i dążenie do podważenia jego autorytetu;

3.2. PROWADZENIE SPOTKAŃ: WSKAZÓWKI DLA KOORDYNATORA

Osoba prowadząca jedną z opisywanych form wspierania rozwoju może to robić korzystając z wielu różnych metod. Niektóre z nich, jak na przykład gry szkoleniowe, mają specyficzny dla danej formy charakter i wymagają specjalistycznych kompetencji; inne – jak np. dyskusja – są niezwykle uniwersalne i możliwe do zastosowania w obrębie każdej formy.

Znajdujące się w tym podrozdziale wskazówki dotyczą wybranych, możliwie najbardziej uniwersalnych metod pracy, jakie powinny stanowić część repertuaru koordynatora sieci współpracy i samokształcenia. Koordynatorzy, którzy dysponują pochodzącym z innych źródeł doświadczeniem we wspieraniu rozwoju osób dorosłych będą oczywiście w stanie korzystać ze zdobytych w ten sposób kompetencji i proponować uczestnikom bardziej zaawansowane metody. Świadome, umiejętne prowadzenie dyskusji, dobra organizacja pracy w małych grupach i stosowanie wybranych narzędzi wspierających generowanie pomysłów powinny być jednak wystarczające, by z powodzeniem prowadzić spotkania bazujące na zaangażowaniu i doświadczeniach uczestników.

Przedstawione poniżej metody podzielono na dwie grupy. Metody oparte na dyskusji i wymianie doświadczeń są najbardziej uniwersalne, lecz szczególnie potrzebne w formie pracy określonej jako „forum wymiany doświadczeń i dobrych praktyk”. Metody rozwiązywania problemów stanowią natomiast fundament warsztatowego tworzenia rozwiązań.

METODY OPARTE NA DYSKUSJI I WYMIANIE DOŚWIADCZEŃ

DYSKUSJA

Wymiana poglądów i opinii odnośnie jakiegoś zagadnienia. Stosujemy ją, by przywołać doświadczenia uczestników i powiązać z nimi zdobytą na szkoleniu wiedzę, a także by przyrzeć się zagadnieniu z różnych punktów widzenia. Prowadzący dyskusję rozpoczyna ją (najczęściej zadając pytanie), stara się zachęcać uczestników do zabrania głosu; pilnuje też by wszyscy wypowiedzieli się na temat. Najważniejsze wątki i wnioski z dyskusji są często zapisywane widocznym miejscu i podsumowywane na jej zakończenie.

Efektywność dyskusji zależy w znacznym stopniu od sposobu sformułowania i zaprezentowania jej tematu. Powinien on być bliski doświadczeniu uczestników, angażujący (a zatem często wywołujący kontrowersje), ale jednocześnie wystarczająco konkretny, by możliwe było dojście do wartościowych wniosków w rozsądnym czasie. Próbę sformułowania tematu warto rozpocząć od sformułowania w myślach celu dyskusji – co ma być jej efektem? Jak ma się zmienić wiedza lub nastawienie uczestników pod jej wpływem?) Tego rodzaju refleksja pomaga zwykle sformułować temat w sposób konstruktywny, skoncentrowany na tym co można w danej sytuacji zrobić. Dzięki temu zamiast pytać uczestników *„Jakie są potencjalne negatywne konsekwencje powszechnego wykorzystywania serwisów społecznościowych?”* prowadzący dyskusję może zapytać *„W jaki sposób nauczyciele mogą wykorzystać to, że uczniowie powszechnie korzystają z serwisów społecznościowych?”*

Dyskusja mająca funkcje edukacyjne tym różni się od dyskusji w trakcie spotkania towarzyskiego, że jest skoncentrowana na wyraźnie określonych celach. Strażnikiem tych celów jest osoba prowadząca dyskusję, nazywana jej moderatorem. Działania, jakie podejmuje moderator w celu zapewnienia wysokiej jakości dyskusji i koncentracji na celu są następujące:

- **otwieranie dyskusji** – wprowadzanie jej tematu, zadawanie pytań służących zaangażowaniu uczestników;
- **animowanie dyskusji** – zapraszanie uczestników do wypowiedzi, w miarę możliwości bez indywidualnego „odpytywania”, (*„Ciekaw jestem, co sądzą na ten temat nauczyciele gimnazjów – jak różni się wasze doświadczenie w porównaniu z tym, co słyszymy na temat szkół podstawowych?”*)
- **okazjonalne parafrazowanie i podsumowanie** dłuższych wypowiedzi uczestników po to, by pomóc wszystkim w ich zrozumieniu i odniesieniu się do nich (*„Jak rozumiem, zwraca pani uwagę na trzy zagadnienia – rolę jaką ma tu do odegrania nauczyciel przedmiotu, wychowawca i rodzice ucznia. Która z nich warta byłaby głębszej analizy?”*)

- **przypominanie o temacie i celu dyskusji, powracanie do niego** („*Mam wrażenie, że ta uwaga dotyczy raczej ogólnych trendów cywilizacyjnych. Jak moglibyśmy wykorzystać ją w kontekście poszukiwania sposobów pracy z uczniem zdolnym?*”)
- **dbanie o przestrzeń dla wszystkich uczestników dyskusji** („*Przepraszam, że przerywam tę wymianę zdań, ale widzę jeszcze kilka osób, które od pewnego czasu chciałyby się wypowiedzieć*”).
- **podsumowanie wniosków i zamykanie dyskusji** – łatwiejsze, gdy w trakcie jej trwania prowadzący prowadzi notatki, np. zapisując na tablicy lapidarnie sformułowane hasła („*Czas naszej dyskusji dobiega końca. Pojawiło się kilka pomysłów – po pierwsze..., po drugie..., po trzecie... Byliśmy stosunkowo zgodni co do tego, że..., ale pojawiła się rozbieżność w odniesieniu do interpretacji... Warto się więc zastanowić, skąd moglibyśmy pozyskać informacje na ten temat – być może wrócimy do tego później*”)

WARIANTY DYSKUSJI

- **Dyskusja panelowa** to dyskusja, w której bierze udział tylko część uczestników, występujących w roli ekspertów. Często zdarza się, że są to osoby reprezentujące różne perspektywy czy dziedziny wiedzy (albo grające ich role). Pozostali uczestnicy obserwują dyskusję ekspertów i zadają pytania na jej zakończenie. Ten wariant dyskusji może być użyteczny w grupach dużych i trudnych do kontrolowania; ma też potencjał wyraźnego prezentowania różnic między stanowiskami w analizie jakiegoś problemu.
- **Deбата oksfordzka** to dyskusja narzucająca uczestnikom różnicę zdań i sztywno określone reguły wymiany poglądów. Prowadzący proponuje kontrowersyjnie sformułowaną tezę, a następnie dzieli uczestników losowo na dwie grupy – zwolenników i przeciwników tezy. Grupy przygotowują argumenty i prezentują je na zmianę, dysponując na to ograniczonym czasem. Reagowanie na argumenty jest uregulowane (można zgłaszać pytania lub komentarze, ale wyłącznie za zgodą rozmówcy; nie ma możliwości przerywania sobie ani wdawania się w dłuższe wymiany zdań). Tę formę dyskusji można wykorzystać, aby podnieść zaangażowanie

grupy (ze względu na rywalizację), a także po to, by zapewnić bardziej wyważone rozumienie złożonych, kontrowersyjnych zagadnień (ze względu na konieczność rozważania i porównywania wielu przeciwstawiających się sobie argumentów).

PRACA WARSZTATOWA W MAŁYCH GRUPACH

Prowadzenie dyskusji na forum dużej, liczącej ponad 20 osób grupy jest zadaniem bardzo wymagającym. Trudno wówczas zadbać o utrzymanie wspólnego wątku, a tym bardziej – o zapewnienie wszystkim równego uczestnictwa. Większą efektywność w tym samym czasie może osiągnąć kilka mniejszych, na przykład 5-8 osobowych grup roboczych. Aby zapewnić wszystkim uczestnikom możliwość korzystania z efektów pracy każdej z grup (a także zadbać o większą mobilizację i zaangażowanie), małe grupy są proszone o wypracowanie pewnego związanego z tematem rezultatu (dlatego można mówić o „pracy warsztatowej”). Może to być na przykład opracowanie listy możliwych rozwiązań zdefiniowanego wcześniej problemu, wypisanie argumentów „za” lub „przeciw” przeanalizowanej w grupie propozycji, stworzenie planu działania i tak dalej. Równolegle pracujące grupy mogą zajmować się tym samym zagadnieniem – warto jednak zastanowić się nad podzieleniem pracy w taki sposób, by każda z małych grup skupiała się na innym jego aspekcie. Będzie to sprzyjało efektywności pracy, a jednocześnie zapewni większe zainteresowanie na etapie prezentacji wyników.

Efekty pracy powinny być w możliwie zwięzły, syntetyczny sposób zaprezentowane na forum całej grupy – tak, aby stworzyć innym możliwość zapoznania się z nimi a w miarę możliwości również zadania pytań lub podzielenia się komentarzami. Będzie to znacznie łatwiejsze, jeżeli uczestnicy otrzymają zadanie przygotowania plakatu podsumowującego wypracowane rezultaty. Powstałe w ten sposób materiały mogą być opublikowane za pośrednictwem platformy internetowej i się punktem wyjścia dla dalszych prac lub dyskusji.

Zadaniem prowadzącego jest możliwie klarowne i precyzyjne zdefiniowanie rezultatów, które mają wypracować poszczególne grupy, a także obserwacja pracy uczestników i interweniowanie, jeśli „utknęli”, odeszli od tematu lub potrzebują wyjaśnienia. Jasna instrukcja i wspieranie koncentracji na temacie są o tyle istotne, że praca uczestników nie jest w tej formie bezpośrednio animowana przez prowadzącego. W warunkach słabej

motywacji lub niejasności zadania może to oznaczać całkowite porzucenie tematu lub wypracowanie efektów niskiej jakości.

STUDIUM PRZYPADKU

Studium przypadku to metoda uczenia się w oparciu o proces rozwiązywania konkretnego, przykładowego problemu, który jest traktowany jako ilustracja ich ogólniejszej klasy. Stanowi jeden z najbardziej wartościowych sposobów przekładania znanych uczestnikom reguł, koncepcji i modeli postępowania na sposoby radzenia sobie w konkretnej sytuacji.

Tego samego terminu używa się w odniesieniu do dwóch zbliżonych metod kształcenia, które dla rozróżnienia można opisać jako „poglądowe” i „problemowe” studium przypadku. Pierwsze z nich to w zasadzie rozbudowany, prezentowany przez prowadzącego przykład ilustrujący prezentowane treści i pokazujący, w jaki sposób dana koncepcja czy sposób działania zostały zastosowane w konkretnej sytuacji. Z oczywistych względów, jest to więc metoda dopasowana raczej do wykładu lub szkolenia prowadzonego przez zewnętrznego eksperta. Natomiast „problemowe” studium przypadku polega na postawieniu uczestników przed opisem pewnej sytuacji oraz zadaniem podjęcia i uzasadnienia określonej decyzji lub zidentyfikowania problemu i zaproponowania jego rozwiązań. Może więc być dobrym punktem wyjścia dla dyskusji i wymiany doświadczeń w trakcie spotkania prowadzonego przez koordynatora – na żadnym etapie pracy nie trzeba występować w roli eksperta i ujawniać „prawdziwego” rozwiązania.

Przygotowanie dobrego studium przypadku jest czasochłonne, ale może ożywić nadmiernie jałowe i abstrakcyjne dyskusje – a jednocześnie zapewnić uczestnikom pewien dystans, trudny do uzyskania w rozmowie dotyczącej wprost problemów i specyfiki funkcjonowania konkretnej szkoły reprezentowanej przez jednego z uczestników. Studium przypadku może być więc bezpiecznym „pretekstem” do rozmowy w sytuacjach, gdy uczestnicy są wobec siebie nieco nieufni.

Przedstawiony poniżej schemat może być pomocą w projektowaniu „problemowych” studiów przypadku:

1. **Ustalenie celu operacyjnego.** Cemu służy studium przypadku? Co ma „pozostać w głowach” uczestników po jego analizie? Czy uczestnicy mają uczyć się jak rozpoznawać określone zjawisko, jak planować działania w odniesieniu do danej grupy problemów, a może jak oceniać wartość różnych rozwiązań i podejmować decyzje z uwzględnieniem kluczowych informacji?
2. **Sformułowanie problemu,** jaki będą mieli rozwiązać uczestnicy analizujący studium przypadku. Sformułowanie problemu to określenie istoty zadania, przed którym stoją uczestnicy. Najprościej zrobić to opisując hasłowo, przy pomocy równoważników zdań „stan aktualny” (czyli punkt wyjścia prezentowany w opisie przypadków) oraz „stan docelowy” – kryteria, które ma spełnić opracowane przez uczestników rozwiązanie. W wielu studiach przypadku opis stanu docelowego nie jest podawany wprost uczestnikom – częścią zadania jest wówczas określenie kierunku, w jakim zmierzać będą proponowane rozwiązania.

Przykładowy opis problemu jaki zostanie przedstawiony w studium przypadku może wyglądać następująco:

STAN AKTUALNY

- szkoła prowadzi ewaluację własnych działań w bardzo ograniczonym stopniu;
- działania ewaluacyjne budzą głównie skojarzenia z zewnętrzną kontrolą i rozliczaniem; większość nauczycieli uważa, że systematyczne badanie pracy szkoły nie jest im potrzebne w pracy i nie ma bezpośredniego wpływu na jej jakość;

STAN DOCELOWY:

- nauczyciele są zainteresowani wynikami ewaluacji, widzą w niej potencjalne źródło korzyści, a nie tylko administracyjny obowiązek
- nauczyciele są gotowi do rozpoczęcia prac związanych z ewaluacją wewnętrzną

3. Opracowanie kontekstu i wyznaczenie punktu widzenia

Przedstawiony powyżej opis problemu nie nadaje się oczywiście do tego, by pokazywać go bezpośrednio uczestnikom. Zamiast tego, opis problemu trzeba

zamienić na możliwie interesującą opowieść. Sformułowanie problemu to ciągle opis abstrakcyjny – aby skonstruować dobre studium przypadku trzeba nasycić go konkretną treścią, upodobnić do postaci, w jakiej podobne problemy spotyka się w praktyce zawodowej. Aby to zrobić, trzeba:

- Osadzić problem w kontekście – podać trochę informacji o szkole w jakiej się pojawił, obsadzić w głównych rolach osoby wymieniane z imienia lub nazwiska.
- Wybrać perspektywę, z jakiej poznają problem uczestnicy – czy wcielają się w rolę dyrektora? nauczyciela, któremu powierzono prowadzenie projektu? Zewnętrznego konsultanta zaproszonego do pomocy w rozwiązaniu problemu?
- Przełożyć abstrakcyjny opis problemu na opis obserwowalnych zjawisk i działań, jakie można spostrzec z wybranej dla uczestników perspektywy. Innymi słowy, należy zadać sobie pytanie: skąd osoba pełniąca daną rolę mogłaby dowiedzieć się o występowaniu problemu?
- Sformułuj zadanie, jakie stoi przed uczestnikami (np. *wzywającą was na rozmowę pani dyrektor prosi, by jak najszybciej uporządkować kwestię ewaluacji; rozpocząć związane z nią działania tak, by pozyskać możliwie największe zaangażowanie nauczycieli*).

4. Weryfikacja i analiza możliwych rozwiązań

Skonstruowany w ten sposób opis przypadku warto teraz ponownie przeczytać, przyjmując perspektywę osoby, która styka się z nim po raz pierwszy. Jaka wizja problemu wyłania się z lektury? Czy tekst jest zrozumiały? Czy zawiera wszystkie informacje niezbędne, by sensownie wykonać zadanie? Bardzo użyteczna może być próba samodzielnego rozwiązania właśnie wymyślonego problemu – a raczej wygenerowanie jak największej liczby różnych rozwiązań. Optymalna sytuacja to zwykle taka, w której widać kilka możliwych podejść lub strategii działania. Studium przypadku powinno dotyczyć sytuacji rodem „z prawdziwego życia” – tam zaś dość rzadko spotyka się oczywiste i jedynie słuszne kierunki.

Tekst studium przypadku wymaga zwykle korekty i poprawek redakcyjnych. Szczególnie ważne jest, by zadbać o wzajemną spójność prezentowanych w nim danych – tak, aby bez potrzeby nie podważać zaufania uczestników do sensowności powierzonego im zadania.

Najczęściej wykorzystywana forma pracy nad studium przypadku to dyskusja i praca warsztatowa w małych grupach. Uczestnicy otrzymują tekst prezentujący powierzone im zadanie, a następnie starają się wspólnie przygotować odpowiedź – zwykle zapisując jej kluczowe elementy na kartkach z bloku flipchartowego, aby ułatwić późniejszą prezentację. Następnym krokiem jest podzielenie się wynikami prac zespołów, po którym można zaprosić wszystkich do podsumowującej dyskusji.

METODY WSPIERAJĄCE ZESPOŁOWE ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW

POGŁĘBIENIE ROZUMIENIA PROBLEMU: ZMIANA PERSPEKTYWY

Pożytecznym zabiegiem w zespołowym rozwiązywaniu problemu jest wspieranie grupy w przyjmowaniu różnych perspektyw wobec danego zagadnienia. Może „utknięcie” czy przekonanie o braku dobrych pomysłów jest konsekwencją określonego, zawężającego postrzegania aktualnej sytuacji? W bardzo wielu przypadkach próba zmiany perspektywy doprowadza do pojawienia się nowych, istotnych dla tematu informacji, będzie więc pożyteczna na etapie przeformułowania problemu lub generowania nowych rozwiązań (por. podrozdział 3.2.)

W zależności od sytuacji, użyteczne może być przyjęcie perspektywy:

- **najważniejszych interesariuszy** – grup, na które może wpłynąć rozwiązanie problemu (np. uczniów, rodziców, dyrektora, społeczności lokalnej, organu prowadzącego szkołę);
- **zewnętrznego, niezaangażowanego obserwatora** (na przykład osoby z zewnątrz nie uwikłanej w hierarchię służbową, „naiwnego obserwatora” nie posiadającego zestawu założeń, który może zawężać postrzeganie sytuacji; kamery rejestrujące

tylko obserwowalne zachowania i pozbawionej założeń na temat motywacji i intencji, które za nimi stoją itp.)

- **ekspertów lub osób posiadających ważne dla zespołu informacje** (specjalistów w zakresie danej branży, osoby darzone przez zespół szczególnym autorytetem, osoby wyjątkowo kreatywne lub śmiałe, inspirujące dla zespołu postaci historyczne lub fikcyjne itp.)
- **własnej – ale w innym czasie** (zespół, który ukończył już istotny projekt, zespół po 5 owocnie spędzonych latach; zespół w momencie rozpoczynania projektu; zespół w kluczowych, przełomowych momentach pracy.

Dobór perspektyw będzie oczywiście zależał od kontekstu, w jakim wykorzystywane jest określone narzędzie. W zależności od intencji, można przyjąć dwa zasadnicze sposoby pracy, pomocne w wyraźnym rozgraniczaniu perspektyw i wspieraniu uczestników w pełniejszym ich przyjmowaniu:

- **podział perspektyw pomiędzy uczestników** – zakłada, że uczestnicy sesji dzielą się na małe grupy, z których każda analizuje dane zagadnienie z innej perspektywy

Dla przykładu, aktualny sposób interweniowania w sytuacji pojawienia się problemu z nieusprawiedliwionymi nieobecnościami ucznia może zostać przeanalizowany przez cztery grupy uczestników, z których jedna przyjmie perspektywę ucznia, druga jego rodziców, trzecia wychowawcy, a czwarta – dyrektora szkoły.

- **podział perspektyw widoczny w przestrzeni** – zakłada podzielenie miejsca, w którym odbywa się spotkanie na wyraźnie wyodrębnione strefy, z których każda symbolizuje określoną perspektywę; uczestnicy mogą przemieszczać się pomiędzy nimi jako zespół, lub spacerować swobodnie (w tym drugim wypadku konieczne będzie wyposażenie każdej strefy w tablicę, która umożliwia zapisywanie spostrzeżeń).

Dla przykładu, aktualny sposób funkcjonowania szkoły w jakimś kontekście można ocenić wykorzystując perspektywy zaczerpnięte z analizy SWOT (mocne i silne strony, szanse i zagrożenia). Zamiast wykorzystywać ją w dyskusji na forum można przypisać odrębną strefę sali każdej z perspektyw, ustawić w nich tablice papierowe lub

powiesić na ścianach arkusze do robienia notatek i poprosić o zapisanie w każdej strefie przemyśleń związanych z określoną perspektywą.

GENEROWANIE ROZWIĄZAŃ: BURZA MÓZGÓW I JEJ ODMIANY

Opracowana w latach 50-tych XX wieku przez Osborna „burza mózgów” jest podstawową i najbardziej popularną techniką wykorzystywaną w zespołowym rozwiązywaniu problemów. Pomaga przewyćzczać ograniczenia wynikające z jednoczesnego oceniania i krytykowania pomysłów, sprzyja też uruchamianiu grupowej energii i wzajemnemu inspirowaniu się przez członków grupy.

Podstawowe zasady prowadzenia „burzy mózgów” są następujące:

- **Zasada odroczonego wartościowania.** Proces generowania rozwiązań jest bardzo czuły na wszelkie oznaki krytyki. Ludzie mogą wówczas powstrzymać się od ujawniania swoich pomysłów, spodziewając się braku akceptacji, ośmieszenia czy “czepiania się” ze strony innych. Dlatego, należy się powstrzymać od wszelkiej oceny rozwiązań, niezależnie od tego, jak bardzo dziwne, absurdalne czy niedorzeczne wydają się w pierwszej chwili. Czasowe zawieszenie oceny wysuwanych pomysłów, aż do momentu, gdy etap ich tworzenia definitywnie się zakończy, służy wytworzeniu swobodnej, twórczej atmosfery, w której łatwiej o coś nowego i wartościowego.
- **Ilość rodzi jakość.** Ta zasada to celowe zastosowanie tak zwanej strategii nadmiaru. Jej kwintesencją jest dążenie do osiągania wysokiej jakości pomysłów poprzez generowanie jak największej ich liczby. Innymi słowy zakłada się, że duża liczba pomysłów zwiększa szansę na pojawienie się wyjątkowego, oryginalnego rozwiązania. Generowanie dużej ilości materiału jest ważne również dlatego, że na początku sesji burzy mózgów proponowane są zwykle pomysły standardowe i mało twórcze – dopiero po ich wyczerpaniu rośnie prawdopodobieństwo, że pojawią się propozycje nietypowe i nowatorskie.

Zasady dodatkowe:

- **Wszystkie pomysły są wspólne.** W pracy grupy kluczowe jest podchwytywanie, podejmowanie, rozwijanie, uzupełnianie, przekształcanie, ulepszanie pomysłów innych członków grupy.
- **Przezwyciężanie momentów impasu.** Rozwinięcie zasady „ilość rodzi jakość”, oparte na stwierdzeniu, że spadki i przyływy energii występują naprzemiennie i są naturalne w pracy grupy. Często popełnianym błędem w trakcie sesji twórczego myślenia jest przerywanie pracy w trakcie pierwszego lub drugiego spadku aktywności i zahamowania napływu pomysłów. Doświadczenie pokazuje, że warto przetrwać chwile napięcia i zniechęcenia, ponieważ pojawiające się później pomysły są tego warte.

Prowadzący burzę mózgów moderator powinien wziąć pod uwagę następujące wskazówki:

- zwięźle sformułować problem koncentrując się tylko na jednym aspekcie;
- zaprosić uczestników do generowania jak największej liczby rozwiązań;
- zapisywać wszystkie pomysły, pilnować by uczestnicy nie zajmowali się szukaniem ich wad i komentowaniem, nie analizować w fazie generowania;
- starać się mobilizować uczestników do podawania kolejnych pomysłów, stwarzać atmosferę wsparcia i zachęty;
- po upływie założonego czasu lub wygenerowaniu dużej liczby pomysłów przejść do ich porządkowania i analizy.

Popularne warianty burzy mózgów są następujące:

- **Pisemna burza mózgów („brainwriting”).** Grupowej burzy mózgów zarzuca się niekiedy, że jest mniej efektywna, niż respektujące zasady odroczenia krytyki indywidualne generowanie pomysłów przez każdego z uczestników. Alternatywą dla generowania pomysłów na forum może być więc zaproszenie każdego z uczestników, by przez określony czas (np. 10 minut) stworzył jak największą liczbę rozwiązań opisanego

w określony sposób problemu, nie zajmując się ich oceną i analizą. Przy dużej liczbie uczestników, powstałego w ten sposób materiału będzie pewnie więcej, niż w wypadku sesji grupowej – trzeba więc zadbać o jakiś sposób jego zebrania i uporządkowania.

- **Burza pytań.** Technika, w której zamiast generowania pomysłów i rozwiązań zadaje się jak największą liczbę pytań dotyczących problemu. Mogą one przyjmować najdziwniejszą formę, dotyczyć nawet najbardziej absurdalnych kwestii, ważne jest tylko to, aby dotyczyły wyznaczonego zadania. Burza pytań nadaje się dobrze do wzbudzania ciekawości, ugłaśniania wątpliwości i podważania pozornie oczywistych założeń. Można potraktować ją jako formę diagnozy oczekiwań uczestników albo przygotowanie do pogłębienia rozumienia i przeformułowania problemu (por. rozdział 3.1.).
- **Kruszenie.** Nazywane niekiedy „odwrotną burzą mózgów”. Polega na generowaniu podczas sesji jak największej liczby wad wybranego sposobu postępowania, przedmiotu czy pomysłu. Podobnie jak burza pytań, dobrze nadaje się jako punkt wyjścia do pracy problemowej, wspiera jednak przede wszystkim motywację do zmian. Po wygenerowaniu dużej liczby wad, można uporządkować je według różnych kryteriów, koncentrując się szczególnie na tych, które są ważne i potencjalnie łatwe do usunięcia. Może to pomóc w adekwatnym sformułowaniu problemu i przez to doprowadzić do jego lepszego rozwiązania.

ANALIZA I DOSKONALENIE POMYSŁÓW: SZTAFETA, CO BY TU ZROBIĆ, ŻEBY...?

Wytworzona w trakcie sesji rozwiązywania problemów (na przykład dzięki „burzy mózgów”) lista pomysłów – to materiał, od którego ciągle bardzo daleko do zastosowania. Wśród zapisanych propozycji znajdują się zapewne rozwiązania nierealistyczne, sztampowe lub po prostu mniej skuteczne, niż dotychczas stosowane. Co więcej, nawet pomysły bardzo obiecujące mogą być jeszcze mocno niedopracowane. Dlatego, istotnym krokiem w pracy nad problemem jest porządkowanie materiału oraz wybór i dopracowanie wygenerowanych rozwiązań.

Rozbudowana analiza ogranicza się zwykle do materiału, który przeszedł wstępną selekcję – uznanego za obiecujący w wyniku grupowej dyskusji lub podsumowania. Można oczywiście

z powodzeniem prowadzić ją w formie swobodnej dyskusji. Wartościowym rozwiązaniem może tu być jednak skorzystanie z jednego z dwóch wymienionych poniżej narzędzi, wspierających konstruktywną krytykę i rozwiązywanie pomysłów:

- **Sztafeta** służy dalszej pracy nad rozwiązaniem, a jednocześnie wytwarzaniu pozytywnego nastawienia do pomysłów innych. Polega na kolejnym podawaniu udoskonaleń do analizowanego pomysłu, w sposób zakładający, że pozostawia się nienaruszonym przynajmniej umownie 50% poprzedniego rozwiązania. Z powstałego w ten sposób łańcucha można wybrać następnie pomysł najlepiej dopasowany do przyjętych kryteriów.
- **„Co by tu zrobić, żeby...”**. to technika wspierająca konstruktywną krytykę analizowanych rozwiązań. Oparta na niej wypowiedź składa się z dwóch części. W pierwszej należy podać trzy powody, dla których analizowany pomysł jest wartościowy, zaś w drugiej – zadać pytanie dotyczące udoskonalenia jego słabych stron. Wypowiedź tego rodzaju ma następującą strukturę:

*„Podoba mi się w tym pomysle..., ..., ..., ale **co by tu zrobić, żeby** [uniknąć tego, co uważam za wadę pomysłu]?”*

Zastosowanie tej techniki sprzyja analizie rozwiązań, ponieważ sprawia, że autor pomysłu zamiast go bronić (często gwałtownie), udoskonala go i rozwija. Regularne jej stosowanie może pomóc w wytwarzaniu nawyku bardziej pozytywnego traktowania pomysłów innych i dostrzegania w nich zalet.

ROZDZIAŁ 4

PROCES ZARZĄDZANIA PRACĄ SIECI

4.1. SIEĆ WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA JAKO PROJEKT ROZWOJOWY

Funkcjonowanie sieci współpracy i samokształcenia można wyobrazić sobie jako jasno zdefiniowany, roczny projekt rozwojowy dla jej uczestników. Na początku jego funkcjonowania znany jest tylko ogólny temat – przed koordynatorem pracującym kontakcie z uczestnikami stoi natomiast zadanie dookreślenia celów i doboru dopasowanych do nich form pracy, a następnie działanie w zgodzie z postawionym celami. Najważniejsze etapy pracy w ramach sieci można więc opisać następująco:

1. **Diagnoza potrzeb rozwojowych.** Prowadzona w kontekście danego tematu, bierze pod uwagę potrzeby uczestników i reprezentowanych przez nich szkół.
2. **Przygotowanie rocznego planu pracy sieci.** Rozpoczyna się od wyznaczenia konkretnych, odpowiadających na potrzeby celów rozwojowych. Następnie należy zaplanować sposób realizacji celów oraz wyposażyć go w odpowiedni harmonogram.
3. **Realizacja planu pracy sieci.** Obejmuje trzy do pięciu spotkań osobistych oraz współpracę uczestników za pośrednictwem platformy internetowej. Może wiązać się z przygotowaniem przez uczestników określonych, wynikających z celów sieci produktów (np. scenariusz lekcji, szkolna strategia radzenia sobie z określonym problemem, narzędzie badawcze do diagnozy aspektu funkcjonowania szkoły związanego z tematyką sieci).
4. **Podsumowanie i ocena pracy.** Przygotowanie podsumowania zrealizowanych działań oraz ich ewaluacja w kontekście wyznaczonych celów. Opracowanie rocznego sprawozdania z pracy sieci zawierającego wnioski dotyczące kolejnych edycji.

Niniejszy rozdział poświęcony jest prezentacji działań, jakie może podjąć koordynator na każdym z wymienionych etapów. Należy traktować je jako listę możliwych propozycji i sugestii, wybierając do realizacji część z nich – dostosowując je do specyfiki środowiska potrzeb uczestników, uzgodnionych celów i – co równie ważne – kompetencji koordynatora. Ogólna zasada, jaka powinna przyświecać planowaniu jest następująca:

każdy z opisywanych poniżej etapów powinien doprowadzić do konkretnego, klarownie sformułowanego rezultatu pozostającego w logicznym związku z wynikami pracy poprzednich etapów. Dobór prowadzących do tego działań stanowi natomiast przestrzeń dla elastyczności.

4.2. DIAGNOZA POTRZEB ROZWOJOWYCH

Efektywną pracę w ramach sieci współpracy i samokształcenia można uzyskać pod warunkiem dostosowania działań rozwojowych prowadzonych w jej ramach do potrzeb uczestników. Diagnoza potrzeb prowadzi do określenia klarownych celów rozwojowych, mieszczących się w obrębie znanego z wyprzedzeniem tematu, ale dookreślonych odpowiednio do specyfiki wyzwań, z jakimi borykają się uczestnicy i delegujące ich szkoły.

Podstawową grupą docelową dla wszystkich działań diagnostycznych będą najprawdopodobniej sami uczestnicy. Warto jednak pamiętać, że działanie sieci współpracy i samokształcenia nie ma służyć wyłącznie ich indywidualnemu rozwojowi zawodowemu, ale odbywa się w kontekście funkcjonowania szkół, które z kolei działają w pewnym określonym środowisku lokalnym. Innymi słowy, współpracujący w ramach sieci nauczyciele lub dyrektorzy nie są jedynymi „konsumentami” efektów jej pracy. Szersze potraktowanie diagnozy może więc polegać na uwzględnieniu różnych grup osób, na które mogą wpłynąć działania podejmowane w ramach sieci.

INTERESARIUSZE SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA

Interesariusze sieci współpracy i samokształcenia to osoby lub instytucje, na które może w istotny sposób oddziaływać fakt jej funkcjonowania. Określenie interesariuszy pozwoli co najmniej zrozumieć szerszy kontekst planowanych działań rozwojowych, a niekiedy również włączyć do diagnozy dodatkowe osoby. W tym kontekście warto wziąć pod uwagę co najmniej następujące perspektywy:

- **Uczestnik sieci.** Poznanie oczekiwań uczestników i dostosowanie do nich celów pracy sieci jest kluczowe ze względu na motywację do uczenia się w trakcie trwania projektu, a także ze względu na gotowość do wykorzystywania rezultatów uczenia się w kontekście pracy zawodowej. Warto pamiętać, że indywidualne cele uczestników mogą być niezależne od potrzeb szkoły czy powiatu (np. wiązać się z osobistymi zainteresowaniami, dążeniem do przekwalifikowania się lub uzyskania kolejnego szczebla awansu zawodowego).
- **Dyrektor szkoły.** Jest odpowiedzialny za planowanie pracy i realizację strategii rozwoju szkoły, można więc spodziewać się, że będzie reprezentował przede wszystkim perspektywę potrzeb szkoły jako organizacji. Może pomóc w zgromadzeniu informacji o potrzebach wykraczających poza indywidualne cele uczestników i wynikających z bardziej globalnego spojrzenia. Zaangażowanie dyrektorów w diagnozę może pomóc w uwzględnieniu długofalowych zmian i wyzwań, jakie czekają szkołę w przyszłości.
- **Podmioty nadzorujące pracę szkoły.** Może tutaj chodzić zarówno o poziom regionalny (np. organ prowadzący, władze powiatu, przedstawiciele nadzoru pedagogicznego) jak i krajowy (Ministerstwo Edukacji Narodowej i ogólnopolskie organizacje wspierające oświatę). Formułowane z tej perspektywy oczekiwania wobec szkół mają charakter systemowy, wynikający z obserwacji trendów społecznych i demograficznych oraz planowo wprowadzanych zmian w polityce oświatowej. Diagnoza potrzeb z tej perspektywy będzie polegała często na zapoznaniu się z ogólnodostępnymi publikacjami (np. strategia rozwoju powiatu lub województwa; dokument opisujący kryteria oceny szkoły w nadzorze pedagogicznym).
- **Uczeń.** Ostateczny adresat wszystkich działań związanych z wsparciem systemu oświaty. Nie musi być świadomy wyzwań związanych z funkcjonowaniem szkoły jako organizacji, potrzeb rozwojowych czy problemów, z jakimi borykają się nauczyciele. Mimo to, utracenie z pola widzenia potrzeb i oczekiwań uczniów stwarza ryzyko oderwania działań rozwojowych od ich podstawowego celu. Zaangażowanie uczniów

w diagnozę potrzeb może dostarczyć uczestnikom sieci bardzo wartościowych danych, które staną się punktem wyjścia dla pracy i opracowania bardzo konkretnych, korespondujących z praktyką zawodową rozwiązań.

Kompleksowa diagnoza potrzeb powinna integrować perspektywy jak największej liczby interesariuszy. Postulat ten trzeba jednak dopasować do możliwości organizacyjnych – nie oznacza to konieczności każdorazowego prowadzenia rozbudowanych, sformalizowanych badań. Zamiast tego, można zadbać o dobre poznanie perspektywy uczestników i w miarę możliwości uzupełnianie jej informacjami pochodzącymi z innych wybranych źródeł.

METODY DIAGNOZY POTRZEB ROZWOJOWYCH

W jaki sposób można poznać potrzeby uczestników sieci i delegujących ich szkół? Warte rozważenia wydają się opisane poniżej, podstawowe metody. Oczywiście, skala analiz prowadzonych na potrzeby sieci będzie stosunkowo niewielka – trudno więc oczekiwać zachowania rygorów metodologicznych właściwych dla profesjonalnie prowadzonych badań społecznych. Przestrzeganie zawartych poniżej wskazówek pomoże jednak w przeprowadzeniu mniej formalnych, amatorskich badań w sposób służący jak ich jak największej rzetelności i użyteczności.

WYWIAD INDYWIDUALNY

Najbardziej oczywistym sposobem diagnozy potrzeb rozwojowych sieci współpracy i samokształcenia jest niewątpliwie indywidualna rozmowa uczestnikami. W wypadku nauczycieli, można też rozważyć przeprowadzenie wywiadu z delegującymi ich dyrektorami. Ponieważ pogłębione rozmowy z wszystkimi uczestnikami byłyby zapewne nadmiernie czasochłonne, wywiady trzeba będzie zawęzić do mniejszej, być może kilkusobowej grupy.

Wnioski z rozmowy będą bardziej użyteczne, jeżeli nada się jej postać względnie ustrukturyzowanego wywiadu. Wymaga to określenia z wyprzedzeniem, jakie informacje

zamierza pozyskać koordynator. Zmniejszy to ryzyko zagłębienia się w dygresji i pominięcia jakiegoś istotnego wątku.

Przedstawiona w poniższej tabeli lista przykładowych pytań może być pomocna w tworzeniu własnego scenariusza wywiadu.

PYTANIA UŻYTECZNE W PROWADZENIU WYWIADÓW Z UCZESTNIKAMI SIECI

Pytania o stan aktualny (Jak jest?)

- Jak wygląda ten problem w pani szkole?
- W jaki sposób w państwa szkole są rozwiązywane te zagadnienia?
- Co jest mocną stroną, zaletą aktualnie stosowanych rozwiązań...?
- W których obszarach aktualnie stosowane rozwiązania są nieskuteczne, przysparzają problemów? Dlaczego tak się dzieje?
- Jak może pan opisać swój typowy sposób radzenia sobie z tym zagadnieniem w trakcie lekcji?
- Z czego jest pani zadowolona w tym kontekście?
- Jakiego typu sytuacje są dla pani trudne?
- Który obszar tego zagadnienia w największym stopniu potrzebuje zmiany?

Pytania o stan docelowy (Jak powinno być?)

- Jakie umiejętności są potrzebne do ...?
- Co trzeba wiedzieć aby poradzić sobie z ...?
- Co w pierwszej kolejności chciałby pan zmienić w swojej pracy w zakresie...?
- Jak powinna się zmienić praca szkoły w zakresie...?
- Co warto byłoby tu ulepszyć, poprawić w porównaniu ze stanem obecnym?

Pytania o oczekiwania wobec sieci

- W jaki sposób praca w sieci mogłaby panu pomóc we wprowadzeniu zmian, których pan oczekuje?
- W jaki sposób praca w sieci mogłaby okazać się dla pani pomocna?
- Czego oczekuje pan od pracy w sieci?
- Gdyby praca w sieci okazała się bardzo efektywna i wartościowa, jakie rezultaty chciałaby pani zobaczyć po roku?

WYWIAD GRUPOWY

Wywiad grupowy, nazywany niekiedy grupą fokusową, prowadzony jest z większą liczbą uczestników. Z zewnątrz może przypominać zebranie lub szkolenie – prowadząca je osoba nie tylko zadaje pytania i rejestruje odpowiedzi, ale czasem uzupełnia je dyskusją lub metodami typowymi dla warsztatowego wypracowania rozwiązań (np. „burza mózgów”). Prowadząc go można korzystać z analogicznego zestawu pytań, jak w przypadku wywiadu indywidualnego, dbając jednak o przestrzeganie dwóch dodatkowych reguł:

- **powstrzymywanie się od sugerowania odpowiedzi** – prowadzący grupę fokusową nie występuje w roli trenera ani eksperta, nie powinien wzmacniać wybranych kierunków myślenia ani komentować tego, co słyszy; jego zadanie polega przede wszystkim na stworzeniu dogodnych warunków dla przekazywania opinii i możliwe dokładnym ich rejestrowaniu;
- **pełne uczestnictwo** – w trakcie wywiadu grupowego zapewnienie zaangażowania wszystkich uczestników (a nie tylko kilku wyróżniających się aktywnością) jest jeszcze ważniejsze, niż trakcie szkolenia, ponieważ zwiększa reprezentatywność zebranych informacji.

ANALIZA DOKUMENTÓW

Analiza dokumentów to mniej popularny, ale w niektórych sytuacjach istotny etap diagnozy potrzeb rozwojowych. Obiektem szczególnego zainteresowania w przypadku sieci współpracy i samokształcenia mogą być:

- **dokumenty strategiczne** szkół, w których pracują uczestnicy sieci – np. strategia rozwoju szkoły, prezentujące wizję, misję, a także kierunki rozwoju szkoły.
- **wyniki ewaluacji szkoły**, z której pochodzą uczestnicy sieci. Chodzi zarówno o upublicznione raporty zewnętrznej ewaluacji nadzoru pedagogicznego oraz o raporty wewnętrznej ewaluacji prowadzonej przez szkołę (jeśli są dostępne).

ANKIETY I KWESTIONARIUSZE

Ankiety i kwestionariusze to ekonomiczny i efektywny sposób zadania tego samego zestawu pytań dużej liczbie badanych – może to dotyczyć wszystkich uczestników sieci. Konstruując pytania typu „kafeteria” (wybór spośród kilku dostępnych opcji), albo prosząc o ocenę pytań i stwierdzeń na skalach (np. *„Oceń na skali od 1 do 7 jak ważna jest dla Ciebie kompetencja X”*) gromadzimy dane liczbowe, których można użyć do tworzenia rankingów i wyznaczania priorytetów (np. *Jako istotne kompetencje najczęściej wskazywano...; „Najniżej oceniono kompetencję...”*).

Planując kwestionariusz diagnozy potrzeb warto dążyć do konstrukcji narzędzi, które:

- koncentrują się na pożądanych rezultatach, jakich oczekiwaliby respondenci;
- odwołują się do konkretnych zadań i wyzwań, jakie napotykają nauczyciele w codziennej pracy;
- pozwalają zbadać opinię uczestników na temat aktualnego poziomu kompetencji i priorytetów związanych z ich rozwojem;

Tworząc kwestionariusze warto zwracać uwagę na kilka podstawowych zasad, przywołanych poniżej:



Instrukcja	Należy pamiętać, że zwykle nie dostarczamy kwestionariusza czy ankiety osobiście i nie możemy na bieżąco informować o jej celu i sposobie wypełniania. Dlatego na samym jej początku powinien znaleźć się tytuł narzędzia oraz krótka jasna instrukcja, do czego ono służy oraz w jaki sposób należy je wypełnić.
Anonimowość	Jeśli ankieta jest z założenia anonimowa, należy zawrzeć w niej tę informację – a następnie umożliwić taki sposób jej dostarczania, by rzeczywiście zapewnić tę anonimowość (za pomocą np. strony z zamieszczoną ankietą czy urny do zbierania wypełnionych formularzy)
Jasne opisanie skali	Ważne jest, by skale opisane były w sposób jednoznaczny i wyraźny – tak, by nie było wątpliwości, co oznacza zakreślenie odpowiedniego punktu.
Kolejność pytań	Tworząc kwestionariusz warto zastosować strukturę lejka – czyli zaczynać od pytań najbardziej ogólnych, a kończyć na najbardziej szczegółowych.
Przypomnienie	Na zakończenie kwestionariusza warto zamieścić prośbę o sprawdzenie, czy udzielono wszystkich odpowiedzi na pytania.
Forma	Jeśli nie wynika to jasno z kontekstu, bezpieczniej jest stosować formy grzecznościowe (Pan/Pani), a unikać zwracania się do respondentów „na ty”
Język	należy unikać zwrotów slangowych oraz takich, które mogą być niezrozumiałe dla osób badanych
Klarowność	w kwestionariuszu nie powinny znaleźć się podwójne przeczenia, ani też zdania zawierające koniunkcje (np. <i>Jak często stosuje Pan/Pani na lekcjach</i>)

Test narzędzia	Przed wysłaniem kwestionariusza do badanych warto poprosić kogoś o uważną lekturę (a najlepiej wypełnienie) kwestionariusza, a następnie poprosić o komentarze na temat adekwatności, zrozumiałości i jednoznaczności pytań.
-----------------------	--

PRZYKŁADOWY SCENARIUSZ DIAGNOZY POTRZEB

Korzystając z opisanych powyżej metod, można zaplanować względnie prosty proces diagnozy potrzeb rozwojowych poprzedzający pierwsze spotkanie sieci i angażujący wybrane grupy interesariuszy. Może to wyglądać następująco:

Etapy pracy	Przykładowy plan
Przygotowanie badania	
1. Identyfikacja interesariuszy sieci współpracy i samokształcenia	▪ uczestnicy sieci ▪ dyrektorzy, którzy ich delegowali
2. Wybór metod badawczych	▪ ankieta dla wszystkich uczestników sieci oraz dla ich dyrektorów ▪ trzy pogłębione wywiady z uczestnikami sieci ▪ analiza pięciu raportów ewaluacji zewnętrznej szkół, których nauczyciele uczestniczą w sieci
3. Przygotowanie narzędzi badawczych	▪ opracowanie ankiety dla nauczycieli (samoocena aktualnego i docelowego poziomu kompetencji) ▪ opracowanie ankiety dla dyrektorów (główne oczekiwania wobec nauczycieli w kontekście tematu sieci) ▪ przygotowanie scenariuszy wywiadów (pogłębienie

<i>rozumienia sytuacji szkoły w kontekście tematu pracy sieci)</i>	
Gromadzenie danych	
4. Realizacja badania	▪ <i>Rozesłanie ankiet do uczestników i dyrektorów</i> ▪ <i>Przeprowadzenie wywiadów (telefoniczne)</i> ▪ <i>Prośba o udostępnienie raportów ewaluacyjnych</i>
Analiza danych	
5. Wstępna obróbka danych	▪ <i>Podsumowanie danych ilościowych (liczba wskazań określonej odpowiedzi, średnie oceny dla wybranych pozycji).</i> ▪ <i>Analiza danych jakościowych (zapisy lub nagrania wywiadu, raporty ewaluacyjne – wypisanie kluczowych informacji w kontekście tematu sieci)</i>
6. Formułowanie wniosków	▪ <i>Określenie najważniejszych informacji, jakie wynikają ze zgromadzonych danych.</i> ▪ <i>Sprawdzenie spójności wniosków (Co jest „wspólnym mianownikiem”, co powtarza się w różnych źródłach?)</i>

4.3. OPRACOWANIE ROCZNEGO PLANU PRACY

Dysponując wnioskami z analizy potrzeb szkoleniowych koordynator może przystąpić do określenia celów pracy sieci, a następnie opracowania odpowiadającego im rocznego planu pracy.

DEFINIOWANIE CELÓW

Cele pracy sieci powinny nawiązywać do zdiagnozowanych potrzeb. Nie oznacza to jednak, że są ich mechanicznym tłumaczeniem – na zasadzie „X jest potrzebne, a zatem powinno zostać osiągnięte”. Użytecznym sposobem myślenia o formułowaniu celów rozwojowych jest raczej zasada, zgodnie z którą:

Cele rozwojowe sieci są wynikiem konfrontacji potrzeb szkoleniowych z możliwościami i środkami dostępnymi w jej ramach.

Znając potrzeby, trzeba dodatkowo wziąć pod uwagę dostępne zasoby: czas realizacji całego projektu rozwojowego (i jego proporcję, jaką poza spotkaniami mogą poświęcić na samokształcenie i współpracę uczestnicy sieci), dostępny budżet i ekspertów, jakich można pozyskać mieszcząc się w jego ramach, początkową motywację i gotowość do uczenia się u uczestników sieci. Niemal każdy projekt sieci współpracy i samokształcenia będzie wymagał mniejszej lub większej selekcji – rezultaty uczenia będą słabsze, niż byłoby to możliwe, gdyby nie istniały ograniczenia czasowe, finansowe czy „energetyczne”.

OBSZARY FORMUŁOWANIA CELÓW SIECI

Sieci współpracy i samokształcenia służą zarówno wymianie doświadczeń i wzajemnemu uczeniu się, jak i wspólnemu rozwiązywaniu problemów, z jakimi w obrębie określonego tematu borykają się uczestnicy i delegujące ich szkoły. Formułowane dla nich cele mogą więc dotyczyć dwóch względnie autonomicznych obszarów:

- **podnoszenia kompetencji uczestników** – nowej wiedzy, umiejętności i postaw, jakie mogą być użyteczne w radzeniu sobie z zadaniami zawodowymi w kontekście danego tematu;
- **tworzenia rozwiązań** – wspólnego wypracowywania strategii działania, narzędzi, scenariuszy, materiałów i wskazówek, które są pomocne w radzeniu sobie z pracą w kontekście indywidualnych zadań zawodowych, albo rozwiązywania danego problemu na poziomie całej szkoły.

Roczny plan pracy sieci może oczywiście zawierać cele odnoszące się do obydwu wymienionych powyżej aspektów. Warto jednak zwrócić uwagę na różnice między nimi: koncentracja na podnoszeniu kompetencji pociągnie za sobą wyznaczenie innych wskaźników sukcesu i będzie wymagała nieco innych działań, niż ustalenie celu związanego z opracowaniem rozwiązania jakiegoś problemu.

ZASADY FORMUŁOWANIA CELÓW

Rezultaty, nie działania. Cel to pożądany stan, do którego dążymy – nie zaś kroki, które podejmujemy, by go osiągnąć, lub materiał, jaki powinien zostać „przerobiony”. Należy więc unikać sformułowań typu *„Celem sieci jest zaprezentowanie i przeciwiczenie nowych technik wspierania kreatywności uczniów.”* Cel pracy sieci na dany rok powinien stanowić zwięzłą odpowiedź na pytanie o to, jakich zmian w kompetencjach uczestników albo jakich nowych rozwiązań się spodziewamy (*„Uczestnicy sieci będą znali i stosowali w praktyce zestaw nowych technik wspierania kreatywności uczniów”*).

Konkretne i mierzalne. Cele rozwojowe można wyznaczać na bardzo różnych poziomach ogólności – od *„zwiększenia kompetencji X”* aż po drobiazgową listę nowych zachowań, jakie zaczną być stosowane przez uczestników. Poziom odpowiedni dla długofalowych celów sieci powinien być względnie ogólny (praca sieci powinna stwarzać przestrzeń dla aktywności i inicjatywy uczestników, a zatem koordynator nie może narzucać drobiazgowej wizji docelowego efektu). Z drugiej strony, cele powinny być sformułowane wystarczająco konkretnie, by stanowiły rzeczywistą pomoc w projektowaniu działań i umożliwiały ewaluację.

Zadbanie o mierzalność celu nie musi koniecznie wiązać się z formułowaniem liczbowych wskaźników lub określaniem wyrafinowanych narzędzi pomiaru (np. *przygotowanie i opublikowanie 20 scenariuszy lekcji, średni wzrost deklarowanej gotowości do prowadzenia doświadczeń na lekcjach fizyki o 15 punktów w skali...*). Mierzalność celu może po prostu oznaczać, że istnieje konkretna odpowiedź na pytanie „Po czym poznam, że cel został przez uczestników osiągnięty?”. Przykładem względnie ogólnego, lecz mierzalnego

w wystarczającym stopniu celu jest np. „Opracowanie projektu szkolnej strategii zmniejszania absencji uczniów i przetestowanie jego elementów wybranych szkołach”. Z celu nie wynika wprawdzie, jaka będzie oczekiwana strategia, ani też ile jej elementów zostanie przetestowanych i w jaki sposób. Łatwo jednak określić, w jaki sposób można byłoby poznać, czy cel został osiągnięty.

Realistyczne w kontekście dostępnych zasobów. Jednym z głównych kryteriów selekcji celów powinna być ich ważność dla uczestników oraz możliwość rzeczywistego osiągnięcia. Oznacza to między innymi dostosowanie do specyfiki sieci jako formy wspierania rozwoju. Opiera się ona na kompetencjach i doświadczeniach uczestników; daje do dyspozycji ograniczony czas spotkań osobistych i możliwości skorzystania z pomocy zewnętrznych ekspertów. Może być dla uczestników niezwykle wartościowa – ale nie nadaje się np. do całociowego kształcenia określonych zestawów umiejętności, ani do prowadzenia bardzo szeroko zakrojonych projektów zmiany funkcjonowania szkół. Do realizacji tego rodzaju celów lepiej nadają się inne dostępne szkołom formy wspierania rozwoju (np. roczny plan wspomagania realizowany we współpracy ze Szkolnym Organizatorem Rozwoju Edukacji, albo dłuższe kursy i studia podyplomowe budujące kwalifikacje nauczycieli).

PLANOWANIE DZIAŁAŃ

Jasno określone cele powinny być bardzo użytecznym punktem wyjścia dla planowania działań rozwojowych podejmowanych w ramach sieci. Do dyspozycji koordynatora i uczestników jest maksymalnie 5 spotkań osobistych oraz różnego rodzaju aktywności dostępne za pośrednictwem platformy internetowej. Funkcjonalności i sposób obsługi platformy opisano dokładniej w odrębnych materiałach.

Głównym zadaniem koordynatora na pierwszych etapach tworzenia planu pracy sieci jest określenie liczby spotkań i przypisanie każdemu z nich celów szczegółowych. Dzięki temu będzie można zobaczyć, jaka część ogólnych celów sieci jest możliwa do osiągnięcia w ramach zaplanowanych spotkań, a które z działań prowadzących do realizacji celów trzeba będzie realizować poza spotkaniami, za pośrednictwem platformy internetowej. Tego

rodzaju rozstrzygnięcie powinno okazać się wystarczająca do zweryfikowania celów. Czy nie określono ich w sposób nadmiernie ambitny? A może przeciwnie – warto przeformułować je tak, by osiągnąć coś znacznie bardziej wartościowego?

Kolejnym krokiem będzie wybór dopasowanej do celów szczegółowych formy pracy dla każdego ze spotkań. Można tu posłużyć się katalogiem propozycji przedstawionym w rozdziale 3. Kryterium doboru formy powinien być przede wszystkim jej związek z celami; należy też rozważyć nastawienie uczestników (np. to, na ile będą gotowi, by już na pierwszym spotkaniu angażować się w nową i wymagającą formę). Decyzja dotycząca doboru form pracy pozwoli również określić, które ze spotkań będą prowadzone osobiście przez koordynatora, które zaś wymagają pomocy zewnętrznych ekspertów.

Kolejne kroki w tworzeniu planu to dopasowanie do określonego przez koordynatora projektu powiatowego budżetu oraz harmonogramu do merytorycznej struktury potrzebnych działań. Warto na tym etapie wyznaczyć konkretne, uwzględniające kalendarz pracy szkoły daty spotkań, wybrać ich miejsce i zastanowić się nad sposobem pozyskania pomocy zewnętrznych ekspertów lub innych niezbędnych zasobów.

PLANOWANIE SPOSOBU EWALUACJI PRACY SIECI

Częścią planu pracy sieci powinien być także określony z wyprzedzeniem sposób jej ewaluacji. Może ona służyć:

- **monitorowaniu realizacji celów** – sprawdzaniu w trakcie pracy sieci, czy zmierza ona we właściwym kierunku, a po upływie roku – czy zakładane efekty zostały osiągnięte;
- **doskonaleniu organizacji pracy i sieci i jakości prowadzonych spotkań** – wykorzystaniu opinii uczestników na temat efektywności organizacji, wartości rozwojowej poszczególnych działań, czy kompetencji prowadzących po to, by identyfikować potrzebne zmiany (możliwe do wprowadzania na bieżąco lub w kolejnym roku);

- **identyfikacji kolejnych potrzeb rozwojowych** – traktowaniu informacji o trudnościach i wyzwaniach oraz nowych pytaniach, jakie stawiają sobie uczestnicy, jako istotnego wkładu w diagnozę potrzeb sieci współpracy i samokształcenia w kolejnych latach.

Sposób monitorowania realizacji celów będzie w znacznym stopniu zależeć od tego, w jaki sposób zostały one zdefiniowane. Może wymagać oceny zmian w poziomie kompetencji uczestników, odwołania się do ich aktywności w miejscu pracy, albo też sprawdzenia, czy w trakcie pracy sieci powstają zakładane produkty. Ewaluacja stopnia w jakim realizowane są zakładane cele sieci może być najbardziej rozbudowana i obejmować np. ankietę lub wywiad grupowy dotyczący zmian w sposobie pracy po wdrożeniu rozwiązań wypracowanych w ramach sieci.

Pozostałe aspekty ewaluacji będą istotne, ale wtórne w stosunku do sprawdzenia realizacji celu. Mogą polegać np. na cyklicznym wypełnianiu przez uczestników arkuszy ewaluacyjnych po zakończeniu każdego spotkania; uruchomieniu na platformie internetowej wątku poświęconego uwagom i sugestiom związanym z doskonaleniem pracy sieci, przeprowadzenie pod koniec pracy sieci głosowania na najbardziej i najmniej użyteczny aspekt jej funkcjonowania.

PLAN PRACY SIECI – KROK PO KROKU

Pomocą w uporządkowaniu opisanych powyżej wskazówek może być pomocny przedstawiony poniżej skrótowy schemat postępowania. Zawiera on kolejne kroki zmierzające do stworzenia planu, uwzględnia kluczowe czynności i decyzje.

SCHEMAT TWORZENIA ROCZNEGO PLANU PRACY SIECI	
Krok 1	Wybrać priorytetowe potrzeby rozwojowe
Krok 2	Sformułować cele odpowiadające na zdiagnozowane potrzeby. Określić wskaźniki ich osiągnięcia („Po czym poznam...?”)

Krok 3	Zaplanować liczbę i szczegółowe cele spotkań sieci. Określić, jakie cele szczegółowe będą realizowane poza spotkaniami, przy wsparciu platformy internetowej. Zweryfikować czy cele szczegółowe składają się na osiągnięcie celu pracy sieci i czy jest on możliwy do osiągnięcia.
Krok 4	Wybrać formę prowadzenia każdego ze spotkań i określić, które z nich wymagają zaangażowania zewnętrznego eksperta.
Krok 5	Opracować harmonogram pracy sieci w danym roku i przypisać poszczególnym działaniom dostępne w budżecie środki.
Krok 6	Zaplanować sposób ewaluacji pracy sieci

4.4. REALIZACJA PLANU PRACY SIECI

Zgodnie z tym, co napisano w początkowych rozdziałach tej publikacji, funkcjonowanie sieci opiera się przede wszystkim na aktywności uczestników. Odpowiednio zorganizowana praca powinna być więc podejmowana głównie przez nich, zaś rola koordynatora ma raczej charakter wspierający.

Aby to umożliwić, konieczne jest jednak stworzenie maksymalnie sprzyjających warunków dla pracy uczestników. W praktyce oznacza to, że oprócz „technicznych” działań związanych z organizacją pracy sieci, koordynator ma znaczny wpływ na tworzenie sytuacji społecznej jaką jest współpraca w ramach sieci – stworzenie odpowiedniej atmosfery, zadbanie o odpowiednie reguły współpracy i tak dalej. Znajdujące się w tym podrozdziale wskazówki opisują najważniejsze działania koordynatora, jakie pozwalają to osiągnąć na kolejnych etapach działania sieci.

PIERWSZE SPOTKANIE: OKREŚLENIE ZASAD WSPÓŁPRACY

Sieć współpracy i samokształcenia rozumiana jako roczny projekt rozwojowy wymaga wspólnego uzgodnienia celów oraz określenia zasad współdziałania pomiędzy uczestnikami, które będą prowadzić do ich realizacji. Ma to oczywisty wpływ na poczucie bezpieczeństwa uczestników, a także ich motywację do działania.

Dlatego, niezależnie od celów merytorycznych, pierwsze spotkanie w ramach sieci powinno być poświęcone przygotowaniu uczestników do wspólnej pracy. Można to osiągnąć poprzez następujące zabiegi:

- **Przedstawienie się uczestników i działania integracyjne.** Uczestnicy będą poznawać się stopniowo coraz lepiej, zwłaszcza w kuluarach i podczas przerw. Warto jednak zainicjować ten proces podczas oficjalnej części spotkania. Jest to szczególnie ważne ponieważ, znaczna część współpracy w ramach sieci ma odbywać się za pośrednictwem platformy internetowej; nawiązanie osobistej znajomości może pomagać we współpracy on-line. Ponadto sieć ma za zadanie inspirować uczestników do podejmowania współpracy w mniejszych zespołach. Niezwykle pomocne będzie w tym poznanie zainteresowań i specyfiki pracy innych uczestników. Mogą temu służyć różne formy przedstawiania się – szczególnie takie, które uzupełniają formalną prezentację (imię i nazwisko, szkoła, przedmiot) szczegółami poza nią wykraczającymi (osobiste zaciekawienie, specjalizacja, oczekiwanie wobec wspólnej pracy, gotowość do wniesienia określonego wkładu).
- **Uzgodnienie celów.** Cele zostały wstępnie określone przez koordynatora na etapie przygotowania planu pracy sieci; jeżeli wynikają z rzetelnej diagnozy, nie powinny być dla uczestników zaskakujące. Mimo to, nie można po prostu przejść nad nimi do porządku dziennego: pozyskanie zaangażowania wymaga wspólnej, autentycznej akceptacji – stwierdzenia „Tak, to właśnie chcemy osiągnąć”. Jeżeli akceptacji takiej brakuje, koordynator powinien być otwarty na renegocjację celów i ustalenie z uczestnikami takiej ich wersji, w którą są gotowi się zaangażować.

- **Ustalenie zasad pracy.** Uzgodniony z uczestnikami „kontrakt” określający sposób pracy powinien obowiązywać przez cały czas jej funkcjonowania i może stać się ważnym narzędziem pracy koordynatora, który w sytuacjach wymagających rozstrzygnięcia będzie mógł odwołać się do zasad i zobowiązań zaakceptowanych przez wszystkich uczestników. Co za tym idzie, warunkiem jego użyteczności jest współautorstwo i akceptacja ustaleń przez wszystkich. Zasady pracy powinno się więc zdefiniować na pierwszym spotkaniu uczestników sieci i poświęcając na to odpowiednią ilość czasu.

Mogą być ustalane przez uczestników i koordynatora z dużą dozą dowolności. Ważne jednak, by uwzględnić w nich to, co z punktu widzenia koordynatora będzie miało istotny wpływ na pracę sieci. Warto przy tym odnieść się do obszarów, takich jak rola koordynatora sieci (nie występuje w roli eksperta); minimalne wymagania związane z uczestnictwem (na przykład dotyczące obecności na spotkaniach lub pracy pomiędzy nimi); zaangażowanie uczestników w roli osób wspierających rozwój innych (np. powierzenie niektórym z nich zadań związanych z moderowaniem wybranych wątków forum dyskusyjnego) oraz sposób komunikowania się (reguły dotyczące zwracania się do siebie, dostępne kanały kontaktu, zasady obiegu informacji).

- **Prezentacja platformy internetowej** – w toku całorocznej pracy sieci platforma internetowa ma być głównym narzędziem komunikacji pomiędzy jej uczestnikami. Wszelkie informacje na temat jej funkcjonowania powinny zostać przekazane uczestnikom w formie elektronicznej przed pierwszym spotkaniem. Na spotkaniu warto jednak przeprowadzić prezentację podstawowych funkcji „na żywo” – tak, by ewentualne wątpliwości mogły zostać jak najszybciej wyjaśnione i aby nie blokowały skuteczności wspólnej pracy.

Niektóre opisane powyżej działania użyteczne w trakcie pierwszego spotkania warto – oczywiście na znacznie mniejszą skalę – powtórzyć w trakcie kolejnych spotkań prowadzonych przez koordynatora. Kolejne spotkania w ramach sieci mogą się więc rozpocząć od prezentacji i uzgodnienia szczegółowych celów; przypomnienia lub

doprecyzowania ustaleń dotyczących sposobu pracy oraz krótkiej „rozgrzewkowej” aktywności wspierającej integrację uczestników.

WYBÓR EKSPERTÓW ZEWNĘTRZNYCH

Niektóre z celów rozwojowych sieci mogą wymagać zaangażowania zewnętrznych ekspertów, którym powierza się zadanie prowadzenia wykładu, szkolenia lub doradztwa grupowego w danej dziedzinie. Wsparciem w uzyskaniu wiedzy na temat tego rodzaju oferty mogą służyć Szkolni Organizatorzy Rozwoju Edukacji, współpracujący ze szkołami uczestniczącymi w sieciach współpracy i samokształcenia.

Zewnętrzny ekspert występuje wówczas w roli usługodawcy, który powinien starać się w największym stopniu zaspokoić potrzeby swoich klientów – uczestników sieci. Koordynator reprezentuje interesy uczestników sieci: informuje o oczekiwaniach, prosi o oferty, dokonuje wyboru eksperta, którego zdecyduje się zaprosić. Może przy tym kierować się różnego rodzaju kryteriami:

- **Gotowość do zaangażowania się w diagnozę i dostosowania oferty do potrzeb grupy.** Na rynku usług szkoleniowo-doradczych zdarzają się eksperci realizujący schematyczne, powtarzalne programy – oraz osoby, które są gotowe modyfikować sposób pracy w zależności od potrzeb odbiorców. Jednym z kryteriów wyboru, może więc być gotowość eksperta do poznawania potrzeb uczestników i projektowania programu specjalnie na ich potrzeby.
- **Adekwatność przedstawionego programu.** Zdefiniowane w ofercie cele edukacyjne powinny być spójne z potrzebami uczestników sieci; zaś zaplanowane działania – realistyczne i powiązane z wyznaczonymi celami. Częstym zjawiskiem w ofertach szkoleniowych jest marketingowy zabieg „bombardowania” odbiorcy dużą ilością zagadnień merytorycznych, aby uzyskać wrażenie wyczerpującej prezentacji tematu. Warto także przeanalizować proponowane w ofercie metody pracy szkoleniowej

i zastanowić się, czy są adekwatne dla prezentowanych treści szkoleniowych oraz jaki poziom zaangażowania uczestników zapewnią

- **Doświadczenie i kompetencje osoby prowadzącej** – dotyczy zarówno specjalistycznej wiedzy i umiejętności z zakresu tematu szkolenia, jak i umiejętności prowadzenia szkoleń i doświadczenia w ich realizacji. Aby je ocenić, potrzebny jest życiorys zawodowy lub notatka biograficzna prezentująca przygotowanie „treściowe” i „warsztatowe” do prowadzenia określonej formy wsparcia.
- **Rekomendacje i referencje.** Przy wyborze dostawcy szkolenia dla uczestników sieci warto korzystać z opinii znajomych nauczycieli i dyrektorów, którzy wcześniej korzystali z jego usług. Należy jednak pamiętać, że opinie te, choć wartościowe mogą dotyczyć innego tematu szkolenia, inaczej zdefiniowanych celów szkolenia oraz nieco innego doświadczenia i kontekstu działania jego uczestników.
- **Materiały szkoleniowe** – ich jakość, objętość i forma. Czy będą to tylko osobne kartki z ćwiczeniami rozdawane podczas trwania szkolenia, wydruk prezentacji, zbindowany mini-podręcznik, czy też gotowe do zastosowania przez uczestników narzędzia (np. przykłady doświadczeń do przeprowadzenia na lekcji)? Czy ekspert udostępnia materiały w formie elektronicznej?
- **Wsparcie poszkoleniowe** - wspomagające uczestników we wdrażaniu treści poznanych na szkoleniu w ich praktyce zawodowej. Wiele dostawców usług szkoleniowych oferuje w tym obszarze np. możliwość kontaktu z prowadzącym przez określony czas po zakończeniu szkolenia. W tym okresie mogą oni zadawać dodatkowe pytania związane z materiałem omawianym na szkoleniu. W przypadku sieci interesującą możliwość realizacji działań poszkoleniowych stwarza platforma internetowa. W określonym czasie po zakończeniu szkolenia można zorganizować konferencję on-line z prowadzącym, przedmiotem której będzie omówienie prób wdrożenia

różnych narzędzi lub wiedzy zdobytych podczas szkolenia, ewentualnie odwołanie się do planów rozwojowych uczestników.

- **Cena.** Z pewnością nie powinna być jedynym kryterium wyboru, ale musi być wystarczająco niska, by możliwe było skorzystanie z pomocy eksperta w ramach dostępnego budżetu. Ostateczne decyzje finansowe podejmuje koordynator projektu powiatowego.

4.5. OCENA PRACY SIECI

Zakończenie rocznego projektu rozwojowego, jakim jest sieć współpracy i samokształcenia wymaga z jednej strony domknięcia i podsumowania pracy na potrzeby uczestników, z drugiej zaś – przygotowania raportu ze zrealizowanych działań. Można więc powiedzieć, że służy zarówno celom rozwojowym (dostrzeganie postępów, wskazywanie obszarów do dalszej pracy) i związanym z relacjami interpersonalnymi (okazywanie sobie uznania, podziękowanie za wniesiony wkład), jak i sprawozdawczości w obrębie projektu i rozliczeniu się z efektywności podjętych działań. Działania służące realizacji tych celów, to z jednej strony spotkanie podsumowujące, z drugiej zaś – gromadzenie „twardych” danych na temat zrealizowanych działań pochodzących z zaplanowanych wcześniej form ewaluacji.

SPOTKANIE PODSUMOWUJĄCE

Ostatnie spotkanie sieci w danym roku powinno zawierać elementy podsumowania wspólnej pracy, takie jak:

- **Przypomnienie celów i ocena stopnia ich realizacji.** Prezentacja celów pracy sieci zdefiniowanych na początku roku szkolnego i zaproszenie uczestników dyskusji na temat tego w jakim stopniu zostały osiągnięte. W dyskusji można pokusić się o sformułowanie rekomendacji na przyszłość – o co należy zadbać, by osiągać cele (jeszcze) bardziej skutecznie? Z pewnością powinien znaleźć się moment na docenienie choćby częściowych sukcesów.

- **Indywidualna refleksja rozwojowa.** Czas na odniesienie się przez uczestników do własnych celów i osobistych rezultatów, jakie osiągnęli dzięki współpracy z innymi.
- **Ocena różnych aspektów funkcjonowania sieci** – w formie dyskusji, generowania mocnych stron i obszarów wymagających udoskonalenia, lub w formie ankiety ewaluacyjnej wypełnianej „papierowo” lub za pośrednictwem platformy internetowej.

ROCZNE SPRAWOZDANIE Z PRACY SIECI

Dokument ten powinien zawierać zaprezentowane poniżej części składowe

1. Cele i plan pracy sieci oraz stopień jego realizacji:

- a. w wymiarze działań (harmonogram i tematy spotkań, formy aktywności uczestników pomiędzy spotkaniami, podjęte działania i wspólne inicjatywy);
- b. w wymiarze celów – stopień realizacji celów w oparciu o ustalone wskaźniki i sposoby pomiaru; opis wypracowanych rezultatów;

2. Podsumowanie wyników ewaluacji w projekcie

Zestawienie wyników wykorzystanych w projekcie form ewaluacji (np. ankiety na zakończenie spotkań, zgłaszane propozycje ulepszeń, mocne i słabe strony pracy w sieci zdaniem uczestników, potrzeby rozwojowe, jakie ujawniły się w trakcie pracy).

3. Wnioski i rekomendacje

Wynikające z oceny realizacji celów oraz zgromadzonych danych ewaluacyjnych wnioski dotyczące pracy w kolejnych edycjach – tematyki, sposobu pracy, motywacji i zaangażowania uczestników i tak dalej.

4. Rozliczenie budżetu

Sprawozdanie finansowe z kosztów poniesionych w ramach pracy sieci (w zakresie uprawnień uzgodnionych z koordynatorem i menadżerem projektu powiatowego).

ROZDZIAŁ 5

WSPIERANIE MOTYWACJI UCZESTNIKÓW SIECI I RADZENIE SOBIE Z SYTUACJAMI TRUDNYMI

Koordynowanie pracy sieci współpracy i samokształcenia to niebagatelne wyzwanie – nie dlatego, że obciąża koordynatora znaczną ilością pracy związanej z realizacją zaplanowanych w jej ramach wydarzeń, ale dlatego, że wymaga stworzenia sytuacji, w której pracę tę wykonają uczestnicy sieci. Nie ma to nic wspólnego z unikaniem obowiązków czy wyręczaniem się innymi: jak wynika jasno z rozdziału 2. koordynator sieci przekracza granice własnej roli, kiedy bierze na siebie odpowiedzialność za zawartość i efekty spotkania – wykonuje zaś swoją pracę dobrze, gdy odpowiedzialność ta jest dzielona przez uczestników.

Warto pamiętać, że uczestnicy sieci to osoby dorosłe, wykształcone i posiadające znaczny zasób doświadczeń; zdolne do oceny własnych potrzeb i samodzielnego podejmowania decyzji. Pracujący z nimi koordynator nie jest ich przełożonym; nie dysponuje żadnymi „administracyjnymi” narzędziami egzekwowania zobowiązań – byłoby to zresztą sprzeczne z podstawowymi założeniami sieci. Kluczowym zadaniem koordynatora jest więc stworzenie warunków, w których początkowa, zgoda uczestników na włączenie się w pracę sieci i stojąca za nią motywacja ma szansę umocnić się i rozwinąć w trwałe, oparte na postrzeganych korzyściach zaangażowanie. W jaki sposób można to osiągnąć? Zawarte w tym rozdziale wskazówki mogą stanowić punkt wyjścia dla własnych poszukiwań i eksperymentów.

5.1. WARUNKI WPŁYWAJĄCE NA WYJŚCIOWĄ MOTYWACJĘ UCZESTNIKÓW SIECI

Pierwszym krokiem w świadomym budowaniu warunków sprzyjających motywacji uczestników sieci powinna być refleksja nad jej początkowym poziomem. Wcześniejsze zawodowe i pozazawodowe kontakty z uczestnikami, znajomość lokalnego środowiska, rozmowy w trakcie pierwszych spotkań prowadzących do ukonstytuowania się grupy współpracujących w ramach sieci nauczycieli mogą być źródłem wstępnych wyobrażeń o poziomie motywacji i nastawieniu, z jakim rozpoczynają oni pracę. Aby ułatwić sobie ocenę początkowej postawy uczestników, można zastanowić się kolejno nad czterema powiązаныmi ze sobą czynnikami, które prawdopodobnie będą miały na nią silny wpływ (zob. poniższy schemat).



SPOSÓB DELEGOWANIA DO UDZIAŁU W SIECI

Decyzja o przyłączeniu szkoły do określonych sieci współpracy i samokształcenia jest podejmowana przez dyrektora, który dokonuje wyboru z dostępnej w powiecie oferty. Dyrektor deleguje wybranych nauczycieli – to zaś może zdarzyć się na wiele różnych

sposobów. Można wyobrazić sobie zarówno powiat, w którym już wybór tematyki sieci został dokonany z inicjatywy z inicjatywy potrzebujących wsparcia pracowników szkół – ale również sytuację, w której to dyrektor jest zdania, że szkoła potrzebuje wsparcia w określonej sferze, a delegowane przez niego osoby nie widzą takiej potrzeby.

Nietrudno domyślić się, że czynniki tego rodzaju będą miały zasadnicze konsekwencje dla początkowej postawy wobec pracy w sieci. Kluczowe pytanie, jakie warto postawić sobie w tym kontekście brzmi: „Jaki był wpływ uczestników sieci na to, że zostali do niej włączeni?”. Czy była to ich własna inicjatywa, zgłoszenie się pod presją pytania adresowanego do większej grupy („potrzebujemy co najmniej trzech ochotników”), zgoda na zaproszenie ze strony przełożonego, akceptacja już podjętej decyzji, czy też może bierne poddanie się jej z obawy przed konfliktem? Element własnej decyzji – im mocniej zarysowany, tym lepiej – jest kluczowy w budowaniu początkowego zaangażowania, ponieważ zmienia sposób rozłożenia odpowiedzialności. Stanowi swego rodzaju deklarację uczestnictwa („Chcę działać wspólnie z wami”), która jest odmienna od pojawiającej się w tego rodzaju sytuacjach postawy widza („Zobaczmy, czy macie mi coś do zaproponowania”).

Koordynator sieci ma ograniczony wpływ na sposób podejmowania decyzji o delegowaniu jej uczestników. Jedynym sposobem wpływania na ten proces jest oddziaływanie na dyrektorów szkół – edukowanie ich i zwracanie uwagi na motywacyjne konsekwencje różnych form wyboru.

POSTAWA WOBEC SIECI JAKO FORMY UCZENIA SIĘ

Wprowadzany model współpracy szkół w ramach sieci tematycznych różni się od tradycyjnych rozwiązań stanowiących część wsparcia systemu oświaty. Zmiana w stosunku do dotychczas stosowanych rozwiązań to nie tylko rozbudowane wykorzystanie platformy informatycznej, ale przede wszystkim opieranie się głównie na wzajemnej wymianie doświadczeń pomiędzy uczestnikami – nie zaś na autorytecie przychodzących z zewnątrz ekspertów. Wprowadzenie nieformalnej sieci współpracy pomiędzy kadrą systemu oświaty funkcjonują w wielu miejscach od dawna, ale traktowanie ich jako wyodrębnionego, planowo realizowanego procesu jest w Polsce pewną nowością.

Nowa forma wspierania rozwoju może wzbudzać zarówno znaczny entuzjazm i nadzieję na przezwyciężenie słabości dotychczas stosowanych rozwiązań, jak różnego typu obawy i wątpliwości. Te ostatnie mogą wynikać z porównania wyobrażeń na temat pracy w sieci z doświadczeniem „tradycyjnego” szkolenia i dotyczyć na przykład merytorycznej wartości spotkań bez udziału ekspertów („Czy nauczyciele tacy jak ja są mnie w stanie nauczyć czegoś nowego?”), wymiany doświadczeń („Każdy ma przecież swoje własne problemy i wypracowane sposoby radzenia sobie z nimi”) albo sensu wspólnego namysłu („Czy nie lepiej od razu poznać właściwy, sprawdzony sposób?”).

Koordynator sieci z pewnością nie kontroluje wszystkich docierających do uczestników informacji, a tym bardziej ich wewnętrznych hipotez i wyobrażeń. Może jednak decydować o tym, jakie informacje płyną do uczestników od niego – przygotowywać spotkania i materiały informacyjne lub rozpowszechniać materiały przygotowane na szczeblu centralnym. Powinien też zastanowić się nad potrzebą skorygowania nieadekwatnych wyobrażeń lub przedyskutowania z uczestnikami zagadnień, które wydają się budzić wątpliwości.

OCZEKIWANE KORZYŚCI UDZIAŁU W SIECI

Udział w pracach sieci wymaga pewnej ilości wysiłku i zaangażowania – z drugiej strony zaś ma przynosić uczestnikom pewne korzyści, związane głównie z jakością kształcenia, ale także z oszczędnością czasu i wysiłku. Rzeczywiste korzyści i koszty nie są jeszcze znane w chwili rozpoczęcia pracy sieci – uczestnicy z pewnością dysponują jednak związanymi z tym wyobrażeniami i oczekiwaniami. Mogą one być oparte na dotychczasowych doświadczeniach, oficjalnych i zakulisowych informacjach na temat doświadczeń szkół w innych sieciach i tak dalej.

Warto więc zadać sobie pytanie o to, jakiego rodzaju informacje docierały dotychczas do uczestników na temat współpracy w ramach sieci. Czy w środowisku lokalnym krążą obiegowe opinie i wyobrażenia na ten temat? W jakim stopniu są one spójne z wyobrażeniem i intencjami koordynatora? Czego w rezultacie oczekują uczestnicy – jakie są korzyści, jakich spodziewają się po tej formie pracy?

Podobnie jak w wypadku wyobrażeń na temat sieci jako formy pracy, początkowe wyobrażenia na temat potencjalnych korzyści są stosunkowo niezależne od koordynatora. Można i trzeba ją wyjaśniać w trakcie rozmów z uczestnikami w trakcie konstytuowania się sieci; przekonanie się o wartości nowego sposobu pracy będzie jednak prawdopodobnie dopiero skutkiem osobistego doświadczenia. Dlatego jest bardzo ważne, by pierwsze spotkania w ramach sieci współpracy i samokształcenia pomogły uczestnikom odczuć wynikające z nich korzyści i poradzić sobie z wątpliwościami.

GOTOWOŚĆ DO DZIELENIA SIĘ DOŚWIADCZENIEM

Wiele form współpracy w ramach sieci wymaga nie tylko aktywnego uczestnictwa, ale też otwartości w dzieleniu się doświadczeniami z własnej praktyki zawodowej. Dotyczy to zarówno stosowanych z pożytkiem rozwiązań (tzw. „dobre praktyki”) jak i wyzwań, problemów i pytań, z jakimi borykają się uczestnicy. Dobrym fundamentem dla takiej otwartości wydają się:

- **wiara we własne doświadczenie i kompetencje** – uczestnicy muszą być wystarczająco pewni własnego doświadczenia, by bez skrupowania dzielić się swoimi spostrzeżeniami i uważać je za potencjalnie wartościowe dla innych;
- **świadomość własnych potrzeb** – uczestnicy muszą dostrzegać w swoim otoczeniu wyzwania; sytuacje, z którymi chcieliby sobie radzić lepiej niż dotychczas; umieć zaciekawiać się tym, co mają do zaoferowania inni;
- **traktowanie spotkania w ramach sieci jako sytuacji uczenia się** – uczestnicy powinni koncentrować się raczej na poszukiwaniu okazji do eksperymentowania z nowymi perspektywami i rozwiązaniami, niż na „wykazywaniu się” na forum własnymi kompetencjami i doświadczeniem.

W zależności od specyfiki grupy, gotowość do dzielenia się doświadczeniami może być czymś oczywistym, albo stanowić poważne wyzwanie. Największą przeszkodą w jej budowaniu jest źle pojmowana rywalizacja, prowadząca do skupiania się na krytyce poglądów i rozwiązań proponowanych przez innych, unikania tematów stanowiących wyzwanie (wszyscy radzą

sobie doskonale, nikt nie potrzebuje wsparcia w żadnym z aspektów swojej pracy) oraz dawania rad służących raczej budowaniu hierarchii niż dzieleniu się doświadczeniem („Nasi młodszy koledzy powinni pamiętać, że...”).

Wstępna ocena wymienionych powyżej uwarunkowań motywacji do angażowania się w pracę sieci powinna okazać się pomocna w stworzeniu wyobrażenia o początkowej motywacji i nastawieniu uczestników. Motywacja i nastawienie stanowią „kapitał początkowy”, z jakim rozpoczyna pracę koordynator sieci i wszyscy jej uczestnicy – określają one, jak będą przebiegać etapy współpracy i co będzie można osiągnąć w ich trakcie. Jest bardzo prawdopodobne, że już tak prosta diagnoza pozwoli na wskazanie obszarów wymagających od koordynatora szczególnej troski i skieruje jego uwagę na określone zagadnienie. Może to być na przykład wspieranie uczestników w lepszym dopasowaniu działań sieci do własnych potrzeb i odkrywaniu indywidualnych korzyści z uczestnictwa; pomoc w „oswajaniu” nowej i budzącej wątpliwości metody pracy, albo też wzmacnianie nadmiernie skromnych uczestników w otwartym dzieleniu się swoim doświadczeniem.

Niezależnie od tego, jaka jest początkowa diagnoza, warto pamiętać, że nastawienie uczestników będzie z całą pewnością ulegać zmianie pod wpływem kolejnych doświadczeń. Kierunek tych zmian może być różny – początkowy zapał grupy może okazać się słomiany, podczas gdy w innej grupie burzliwe i pełne konfliktów początki mogą doprowadzić do pełnego zaangażowania. Zadaniem koordynatora sieci jest więc obserwować pracę uczestników i wspierać ich tam, gdzie pojawi się taka potrzeba.

5.2. WSPIERANIE MOTYWACJI UCZESTNIKÓW SIECI

Każdy koordynator zainteresowany wspieraniem motywacji uczestników sieci będzie się musiał zmierzyć z odmiennymi, specyficznymi dla swojej grupy wyzwaniami. Mimo to, można podjąć próbę uporządkowania typowych zadań, jakie stoją przed nim w kolejnych etapach pracy sieci – od pierwszego kontaktu z uczestnikami, aż do momentu, w którym zaczyna ona funkcjonować w sposób względnie stabilny. Przedstawione poniżej wskazówki dotyczące

stopniowego budowania motywacji uczestników zostały w luźny sposób oparte na modelu ARCS autorstwa Johna Kellera⁷.

MOTYWACJA DO UCZENIA SIĘ W MODELU ARCS

Model ARCS to schemat służący projektowaniu działań edukacyjnych w sposób wspierający motywację uczestników. Opracowano go na potrzeby nauczania szkolnego, jednak zastosowania obejmują również pracę z uczącymi się osobami dorosłymi. Jego częścią jest sekwencja 4 kategorii motywacyjnych, do których zdaniem autora powinien odnosić się prawidłowo zaplanowany proces uczenia. Kategorie te można uporządkować w pewną sekwencję – każda z nich stanowi fundament dla kolejnej, co oznacza, że warto zadbać o nią wcześniej.

Zgodnie z modelem widocznym na poniższym schemacie, budowanie motywacji do uczenia się powinno koncentrować się kolejno na pozyskiwaniu uwagi (**Attention**), poszukiwaniu adekwatności pomiędzy treścią uczenia a potrzebami uczącej się osoby (**Relevance**), a następnie wspieraniu pewności siebie (**Confidence**) i satysfakcji związanej z uczeniem (**Satisfaction**). Kategorie te zostały bardziej szczegółowo opisane poniżej.

⁷ Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2 – 10.



UWAGA Pozyskanie uwagi jest niezbędne, by umożliwić dalszą, bardziej zaawansowaną refleksję na temat treści uczenia. Można to osiągnąć poprzez pobudzenie „percepcyjne” (nowe, nietypowe, zaskakujące bodźce i aktywności), albo intelektualne, badawcze (pobudzające do myślenia pytania, ciekawe problemy do rozwiązania). Do użytecznych strategii pobudzania uwagi należy również odwołanie się do konkretnego, emocjonalnie znaczącego przykładu, wykorzystanie humoru lub niespójności i konfliktu (np. prowokacyjnie zadane pytanie).

ADEKWATNOŚĆ Utrzymanie uwagi na danym zagadnieniu wymaga odnalezienia w nim związków z potrzebami i zainteresowaniami uczącej się osoby. Powinno to oznaczać możliwość odwołania się do aktualnych i przyszłych zastosowań, powiązanie z dotychczasowym doświadczeniem, pozostawianie uczącym się osobom przestrzeni na podejmowanie własnych decyzji i dopasowanie procesu uczenia do ich preferencji.

PEWNOŚĆ SIEBIE Jeżeli zagadnienie przyciąga uwagę i jest powiązane z osobistymi potrzebami i preferencjami, ucząca się osoba może być gotowa do podejmowania związanych z nim wyzwań – o ile tylko uzna, że potrafi sobie z nimi poradzić. Przekroczenie granicy pomiędzy zainteresowaniem a aktywnym zaangażowaniem będzie bardziej prawdopodobne, jeśli uczące się osoby dostrzegają realistyczne dla siebie cele i kroki prowadzące do ich realizacji. Wspieranie motywacji polega na dostarczaniu okazji do odniesienia pierwszych sukcesów i dostrzegania związku pomiędzy własnym wysiłkiem a efektami.

SATYSFAKCJA Utrzymanie długofalowego zaangażowania w uczenie się będzie możliwe, o ile jest ono w jakiś sposób nagradzające. Może to oznaczać zarówno dostrzeganie zastosowań zdobytej wiedzy czy zmian w skuteczności wykonywania różnych zadań, jak i wewnętrzne nagrody związane z atrakcyjnością samego procesu uczenia się. Wspieranie motywacji może polegać na dostarczaniu informacji zwrotnej oraz pomocy w praktycznym wykorzystywaniu efektów uczenia.

Łatwo wyobrazić sobie wykorzystanie modelu ARCS w projektowaniu pojedynczego wydarzenia edukacyjnego (na przykład spotkania w ramach sieci). Przedstawione poniżej wskazówki wykorzystują go jednak w szerszym kontekście – do uporządkowania wyzwań, jakie stoją przed koordynatorem na początku funkcjonowania sieci.

POZYSKIWANIE UWAGI UCZESTNIKÓW

Używając modelu ARCS w przedstawionym powyżej, szerszym kontekście, warto zauważyć, że etap pozyskiwania uwagi uczestników może rozpocząć się dużo wcześniej, niż na początku pierwszego spotkania sieci. Trzeba pamiętać, że niewielu nauczycieli skarży się na zbyt małą ilość docierających do nich informacji o nowych inicjatywach, zmianach i wymaganiach. Intensywne reformy systemu oświaty – w tym między innymi zmiany w sposobie sprawowania nadzoru pedagogicznego, wdrażanie nowej podstawy programowej, obniżenie

wieku szkolnego, większa indywidualizacja nauczania – oznaczają wprawdzie, że nowe, lepiej dostosowane do potrzeb formy wsparcia nauczycieli i szkół są tym bardziej potrzebne. Z drugiej strony, wzbudzenie zainteresowania możliwościami, jakie wynikają z udziału w sieci może być początkowo trudniejsze.

Warto zastanowić się, w jaki sposób rozpocząć uzgadnianie formy pracy z uczestnikami sieci współpracy i samokształcenia w taki sposób, by pobudzić ich autentyczne zaciekawienie. Przedstawiony w rozdziale 4 plan przygotowania sieci do pracy może być dobrym punktem wyjścia dla własnych pomysłów. Kilka przykładowych inspiracji można znaleźć poniżej:

- przygotowanie prostej ankiety badającej początkowe wyobrażenia i oczekiwania uczestników na temat sieci; rozpoczęcie pierwszego spotkania od prezentacji wyników wraz z komentarzem;
- przygotowanie nietypowego pod względem formy zaproszenia na pierwsze spotkanie sieci (np. film opublikowany w serwisie internetowym);
- seria nieformalnych, indywidualnych rozmów z uczestnikami sieci towarzyszących innym kontaktom zawodowym (np. wspólne uczestnictwo w konferencji);
- organizacja poprzedzającego uruchomienie danej sieci spotkania integracyjnego dla jej uczestników;
- „dzień otwarty sieci” – spotkanie z zaproszeniami adresowanymi do wszystkich szkół powiatu, z wprowadzającym wystąpieniem, sesją pytań i odpowiedzi na temat zasad funkcjonowania sieci oraz sesją plakatową poświęconą prezentacji tematyki i celów każdej z sieci, w jakiej te szkoły uczestniczą.

POSZUKIWANIE ADEKWATNOŚCI

Odpowiednia troska o pozyskanie uwagi i zbudowanie zaciekawienia uczestnictwem w sieci powinno skutkować gotowością uczestników do zadawania pytań na sposobu pracy sieci i otwartego deklarowania własnych oczekiwań. Budowanie ich motywacji na tym etapie będzie wówczas polegać przede wszystkim na diagnozowaniu potrzeb i poszukiwaniu wspólnego wyobrażenia na temat pożądaných rezultatów. Dopiero po klarownym

zrozumieniu potrzeb przychodzi czas na dokładniejsze określenie tematyki kolejnych spotkań, decyzji o potrzebie wsparcia ze strony zewnętrznych ekspertów i tak dalej. Przykładowy sposób zaplanowania tego procesu został przedstawiony w rozdziale 4.

Zapewnienie adekwatności działań sieci do potrzeb uczestników nie ogranicza się jednak do ustalania merytorycznej treści i celów kolejnych spotkań. Równie ważne, szczególnie na początku, będzie zbudowanie klarownego, budzącego zaufanie wyobrażenia na temat formy pracy, wzajemnych zobowiązań i reguł obowiązujących uczestników, a także wypracowanie prostych, lecz istotnych nawyków dotyczących organizacji pracy (np. obsługa platformy internetowej, sposób przekazywania sobie informacji o zmianach miejsca lub czasu spotkania, sposób rejestracji i upowszechniania efektów wspólnej pracy uczestników). Rola koordynatora polega tu na redukcji niepewności i zapewnianiu uczestnikom poczucia bezpieczeństwa poprzez klarowne informacje na temat zasad współpracy; rzetelną dbałość o prawidłowy obieg informacji i troskę o aspekty „logistyczne”. Koncentrację na tych aspektach będzie można stopniowo złagodzić, kiedy uczestnicy wypracują sobie odpowiedni do swoich potrzeb sposób współpracy.

WSPIERANIE PEWNOŚCI SIEBIE

Pierwsze spotkanie uczestników sieci będzie najprawdopodobniej dobrą okazją, by poświęcić szczególną uwagę gotowości uczestników do eksperymentowania i dzielenia się własnym doświadczeniem. Nie oznacza to oczywiście wywierania na nich indywidualnej presji – „wywoływania do odpowiedzi”. Chodzi raczej o zapewnienie wystarczającej ilości czasu i bezpiecznych warunków do tego, by uczestnicy rozpoczęli otwartą rozmowę o tym, co dla nich ważne i interesujące w kontekście tematu spotkania.

Niewykluczone, że tego rodzaju rozmowa będzie dla uczestników bardziej wymagająca, niż udział w tradycyjnym, „eksperckim” szkoleniu – formie pracy, która jest im lepiej znana, a jednocześnie ma mniejsze wymagania dotyczące aktywności. Warto więc zastanowić się nad konsekwencjami korzystania z usług zewnętrznych ekspertów, szczególnie na początku pracy sieci. Pomoże to najprawdopodobniej w zapewnieniu uczestnikom komfortu i poczucia, że odnieśli korzyści ze spotkania. Z drugiej strony, konfrontacja z autorytetem

eksperta może zachęcać do przyjmowania biernej postawy i blokować otwartość w dzieleniu się doświadczeniem.

Gotowość uczestników do dzielenia się własnymi doświadczeniami w trakcie spotkań będzie znacznie większa, jeżeli prowadzący zadba o przestrzeganie odpowiednich reguł w dyskusji – szczególnie jeżeli chodzi o ocenianie i komentowanie tego, co inni mówią o swoich doświadczeniach i wyzwaniach zawodowych. Warto uzgodnić z uczestnikami (np. w kontrakcie – por. rozdział 4), że spotkania służą raczej poznawaniu wielu perspektyw, możliwości i sposobów działania niż ustalaniu jedynego prawdziwego rozwiązania czy prawdziwej odpowiedzi. Polemika, krytyka i wyrażanie odmiennych opinii są oczywiście możliwe i wartościowe, ale nie muszą koniecznie doprowadzić do przekonania autora danego poglądu lub ustalenia, które z zajmowanych przez uczestników stanowisk jest podzielane bardziej powszechnie.

Koordynator może zorganizować pracę sieci w taki sposób, by podejmowanie aktywnej roli przez uczestników było w jakiś sposób wzmacniane i nagradzane. Nie oznacza to bynajmniej nadmiaru protekcyjnych pochwał (choć autentyczne podziękowanie czy wyrazy uznania z pewnością nie zaszkodzą). Warto natomiast zadbać o możliwość docenienia własnego wysiłku przez samych uczestników. Przykładowo, po prezentacji własnego pomysłu na scenariusz lekcji przez jednego z uczestników i następującej po tym dyskusji, koordynator może zapytać wszystkich „Co w tej rozmowie wydaje się wam wartościowe? Co macie ochotę wypróbować we własnej pracy?”.

MONITOROWANIE POSTĘPÓW I SATYSFAKCJA Z UCZENIA

Zagadnienie doceniania własnego wkładu, postępów i użyteczności wykonanej pracy będzie prawdopodobnie coraz bardziej istotne w miarę upływu czasu. Kiedy uczestnicy sieci będą już wiedzieli czego się spodziewać i przyzwyczają się do nowej formy pracy, troska o nastawienie, dobre zrozumienie sytuacji i gotowość do aktywności przestanie być tak istotna. Ważniejsze stanie się natomiast utrzymywanie długofalowej motywacji, szczególnie w obliczu pojawiających się przeszkód i trudności (np. obciążenie innymi obowiązkami,

konieczność wykonania uzgodnionego „zadania domowego”, nieudane spotkanie zniechęcające do uczestnictwa w kolejnym).

Jedną z możliwości radzenia sobie z podtrzymywaniem długofalowej motywacji jest utrzymywanie koncentracji uczących się osób na długofalowych celach (Po co właściwie się spotykamy? Co chcemy wspólnie wypracować w tym roku?) a także na monitorowaniu postępów w zbliżaniu się do nich. Jeżeli tematyka sieci i sposób zdefiniowania jej celów na to pozwalają, warto tu odwołać się do jakiegoś rozpoznawalnego dla uczestników wskaźnika, który pozwoli im dostrzegać własne postępy i mobilizować się do dalszej pracy. Może to być na przykład liczba przeprowadzonych przez poszczególnych uczestników lekcji, które – zgodnie z ich opinią – uwzględniają w adekwatny sposób to, co stanowi temat sieci (np. promowanie czytelnictwa, kreatywne formy pracy, stosowanie doświadczeń, pracę ze źródłem historycznym). Można również wyobrazić sobie skonstruowanie wspólnie z wszystkimi uczestnikami subiektywnej skali postępów w danym zagadnieniu – na przykład w ten sposób:

- *„Na ile – na skali od 1 do 10, gdzie 1 to bardzo nisko, a 10 bardzo wysoko – oceniamy w tej chwili sposób, w jaki wykorzystujemy w pracy nowoczesne technologie?”*
- *Co kryje się za tą oceną – co już udało się osiągnąć? Co sprawia, że nie oceniamy się na 1, ale na _____?”*
- *Jaka ocena byłaby dla nas satysfakcjonująca na koniec wspólnej pracy w tym roku? Jaki wzrost chcielibyśmy zobaczyć?*
- *Po czym można byłoby poznać, że już jesteśmy na tym poziomie? Co musiałoby się wydarzyć, żebyśmy mogli ocenić to na _____?”*

Inne dobre ze względu na swoją prostotę rozwiązanie wspierające zauważanie postępów i satysfakcję z tego, co udało się osiągnąć, to zadawanie w trakcie spotkania lub za pośrednictwem platformy internetowej pytań podsumowujących pewien etap pracy lub doświadczenie rozwojowe. Mogą one przypominać jeden z poniższych przykładów:

- *„Czego się nauczyliście dzięki temu?” „Co udało się wam osiągnąć?”*
- *„Co z tego materiału chcecie zapamiętać i wypróbować w pracy?”*

- *„Czego warto byłoby wam pogratulować po ostatnim spotkaniu?”*
- *„Jaki element dzisiejszej atmosfery i sposobu pracy byłoby warto odtworzyć w trakcie następnego spotkania?”*

Wiele osób kierujących różnymi formami pracy zespołowej czuje się nieswojo zadając uczestnikom tego typu pytania. Wynika to często z przekonania, że służą one prowadzącemu – są ukierunkowane na wydobywanie od uczestników uznania dla niego lub doświadczenia, które im zaproponował. Zamiast tego, warto traktować pytania podsumowujące jako okazję do tego, by uczestnicy zauważyli i docenili własny wysiłek i postępy. Będzie to służyć ich długofalowej motywacji, a także pomoże w dostrzeganiu związku pomiędzy indywidualnym wkładem a jakością całego wydarzenia.

5.3. TRUDNE SYTUACJE W PROWADZENIU SPOTKAŃ SIECI

Rola osoby koordynującej pracę dowolnego zespołu oznacza konieczność konfrontowania się z nieprzewidywanymi, trudnymi sytuacjami i zachowaniami. Wiele osób, szczególnie jeśli podejmuje tę rolę po raz pierwszy, tworzy w wyobraźni „czarne scenariusze” spotkania z grupą – „A co jeśli uczestnicy powiedzą mi wprost, że uważają temat spotkania za nudny i mało wartościowy?”; „Co jeśli zostali przysłani wbrew swojej woli i będą wyładowywać na mnie związaną z tym frustrację?”; „Co jeśli dadzą do zrozumienia, że mam dla nich za małe doświadczenie?”; „Co jeśli będą się stale domagać skrócenia spotkania?”. Listę tę można byłoby ciągnąć; zapewne każdy czytelnik tego tekstu mógłby zaproponować swój własny, znany z udziału w różnych formach kształcenia, katalog zachowań, które wytrącają z równowagi osobę prowadzącą.

Poważną przeszkodą dla kogoś, kto ma do czynienia z tego rodzaju zachowaniami jest traktowanie ich jako osobistego ataku i w konsekwencji reagowanie złością, niechęcią, czy etykietowaniem poszczególnych osób jako „trudnych”, „leniwych”, „nadaktywnych”, „przemądrzałych” i tak dalej. Traktowanie sprawiających trudności zachowań jako wyrazu złych intencji, albo też przejawu niezmiennych cech charakteru nie zawsze jest bezpodstawne – ale z pewnością nie sprzyja efektywnej współpracy z postrzeganą w ten

sposób osobą. Konsekwencją jest wówczas otwarty lub ukryty konflikt, w którym trudno o dobre rozwiązanie: jeżeli „przegranym” będzie prowadzący, zmniejszy to jego autorytet i utrudni pracę z resztą grupy; jeżeli „przegra” uczestnik, zmniejszy to jego zaangażowanie lub popchnie w kierunku dalszych zakulisowych działań przeciwko prowadzącemu. Biorąc pod uwagę to, że sieci wsparcia i samokształcenia wymagają długotrwałej współpracy względnie stałego zespołu, warto poszukać bardziej konstruktywnego sposobu myślenia o źródłach trudnych sytuacji w pracy z grupą.

Ze względu na to, autorzy niniejszego tekstu proponują następujące rozumienie „trudnej sytuacji w pracy z grupą”: **jest to każda sytuacja związana z zachowaniem członków grupy, która – niezależnie od ich intencji – utrudnia lub uniemożliwia pracę na rzecz powierzonego tej grupie zadania.** Poszukiwanie sposobu radzenia sobie w takiej sytuacji oznacza poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „Czego potrzebuje ta grupa, aby w efektywny sposób zmierzać do realizacji celów?”.

Przyjęcie powyższego rozumienia może być pomocne dla koordynatora sieci z różnych względów. Po pierwsze, może pomóc w powstrzymaniu się od niepotrzebnych reakcji – wtedy, gdy jakieś zachowanie uczestników wydaje mu się irytujące lub niewłaściwe, ale – po bliższej obserwacji – nie stanowi przeszkody w zadaniowej pracy grupy. Po drugie, zamiast kierować uwagę prowadzącego na walkę z niektórymi uczestnikami sugeruje skupienie jej raczej na potrzebach, które powinny zostać zaspokojone, aby ułatwić im efektywną pracę. Spotykając się z trudnymi sytuacjami warto więc zadać sobie pytania: *„Jakiego rodzaju potrzeb nie zaspokaja sytuacja szkoleniowa?” „Jak można byłoby stworzyć warunki do zaspokojenia tych potrzeb w sposób bardziej sprzyjający realizacji celów spotkania?”*

SYTUACJE TRUDNE JAKO KONSEKWENCJA FRUSTRACJI POTRZEB UCZESTNIKÓW

Przedstawione poniżej opisy typowych zachowań utrudniających pracę w grupie zostały uporządkowane ze względu na potrzeby, które mogą leżeć u ich podstaw. Warto pamiętać, że treści te to wyłącznie hipotezy, a interpretowanie zachowań uczestników jako wyrazu ich niezaspokojonych potrzeb to tylko jedna z możliwych perspektyw. Dla przykładu, spóźnianie się uczestników na spotkania sieci może być sygnałem unikania sytuacji, która nie daje

poczucia bezpieczeństwa – ale może też wynikać z utrudnień komunikacyjnych czy braku miejsc parkingowych.

POTRZEBA BEZPIECZEŃSTWA

Trudne zachowania, na podstawie których można wnioskować o zagrożeniu poczucia bezpieczeństwa uczestników, można na najbardziej ogólnym poziomie opisać jako reakcję walki/ucieczki. Innymi słowy, osoba o niezaspokojonej potrzebie bezpieczeństwa może reagować wycofaniem (przeciągające się milczenie, niechęć do angażowania się w pracę, wymijające odpowiedzi na pytania) albo agresją - „atakem uprzedzającym”, skierowanym wobec prowadzącego spotkanie lub innego adresata. Można wówczas spodziewać się ciągłej krytyki, podważania kompetencji prowadzącego lub sensowności podejmowanych działań, „podchwytliwych” pytań i pozornie życzliwej informacji zwrotnej.

Charakterystyczną cechą agresji spowodowanej zagrożeniem poczucia bezpieczeństwa może być jej dość zaskakujące, na pozór nieracjonalne ukierunkowanie. Osoba która obawia się kogoś lub czegoś, może też doświadczać trudności w otwartym poruszaniu tego tematu. Zamiast złościć się i atakować to, co spowodowało niepokój, może niekiedy poszukiwać łatwiejszych „obiektów zastępczych” (np. koordynatora sieci zamiast własnego dyrektora, innego uczestnika zamiast koordynatora, jakość kawy zaserwowanej w przerwie zamiast małej efektywności pracy). Przypuszczenia o takim źródle agresywnych zachowań uczestnika są więc bardziej uzasadnione, jeżeli reakcja wydaje się dużo silniejsza, niż mogłoby to wynikać z jej „oficjalnej” przyczyny.

POTRZEBA PRZYNALEŻNOŚCI I BUDOWANIA POZYTYWNYCH RELACJI Z INNYMI

Niezaspokojona potrzeba przynależności może leżeć u podstaw „trudnych” zachowań osób, które spotkały się z jakimś rodzajem wykluczeniem ze strony innych członków grupy. Wykluczenie może przejawiać się w krytyce (otwartej lub zamaskowanej jako „życzliwa” informacja zwrotna) albo po prostu w ignorowaniu wypowiedzi jednej z osób, pomijaniu jej przy doborze do małych grup i temu podobnych zachowaniach. Logiczną konsekwencją są

różnego rodzaju próby odzyskania statusu poprzez zwracanie na siebie uwagi i poszukiwanie sprzymierzeńców.

Trudne zachowania, które mogą wiązać się z frustracją potrzeby przynależności to właśnie najczęściej różne formy zwracania na siebie uwagi – częste i rozbudowane wypowiedzi w dyskusji, dygresje i dzielenie się osobistymi doświadczeniami (które nie zawsze są adekwatne do treści spotkania), opisywanie własnych trudnych doświadczeń w celu wywołania współczucia, albo wręcz proponowanie innych, niezwiązanych z tematem szkolenia aktywności. Może też zdarzyć się, że osoba, która czuje się wykluczona z grupy, zacznie budować „podgrupę”, w której poczuje się bardziej akceptowana. Sprzyja to rywalizacji i konfliktom.

POTRZEBA PODTRZYMANIA POZYTYWNEGO OBRAZU SIEBIE

Wspominanym już, typowym dla specyfiki spotkań w ramach sieci źródłem dla zagrożeń dla pozytywnego obrazu siebie jest dzielenie się własnymi doświadczeniami i związana z tym obawa przed oceną. Zagrożenie to można traktować po prostu jak zagrożenie poczucia bezpieczeństwa – i oczekiwać analogicznych skutków, jak opisane wcześniej (wycofanie lub atak). Warto jednak zwrócić uwagę na jedną z reakcji, która pojawia się szczególnie często, gdy obawa dotyczy krytyki ze strony innych. Polega ona na podkreślaniu umowności sytuacji – tak, by jakakolwiek krytyka w jej ramach była pozbawiona znaczenia.

Postawę, która może być związana z tego rodzaju reakcją można opisać jako nadmierny, ironiczny dystans wobec sytuacji – ciągłe żarty, podkreślanie zabawowego charakteru spotkania („*Jesteśmy tu, żeby trochę odpocząć od nawału zajęć*”). W sytuacji wymagającej dzielenia się doświadczeniem, generowania rozwiązań, czy wspólnej pracy nad problemem może to oznaczać podawanie zabawnych, lecz mało sensownych pomysłów, zgodę na pracę o niskiej jakości (a następnie jej krytykowanie), a także ironiczne komentarze na temat wysiłku wkładanego przez innych. Konsekwencją jest podważenie wartości spotkania dla całej grupy.

POTRZEBA KONTROLI I WYWIERANIA WPŁYWU

Osoby „wtłoczone” w zbyt sztywną strukturę spotkania, działające pod kierunkiem prowadzącego lub innych dominujących w grupie uczestników mogą doświadczać sytuacji jako ograniczenia dla swojej potrzeby wpływania na otoczenie. Naturalną reakcją w takiej sytuacji jest próba odzyskania kontroli – albo poszukiwania takich obszarów sytuacji, które da się kontrolować.

Potrzeba ta może być realizowana w sposób konstruktywny – na przykład przez zwiększanie zaangażowania w pracę, proponowanie aktywności, podejmowanie się zadań i tak dalej. Może jednak okazać się, że inne formy wywierania wpływu są dla uczestników bardziej dostępne. Stąd mogą się brać rozbudowane dyskusje na temat nie mających dużego znaczenia spraw organizacyjnych takich jak długość trwania przerw czy sposób ustawienia krzeseł. Nawet jeżeli sama propozycja nie jest bardzo istotna dla realizacji celów spotkania, może stać się areną wyjścia dla rywalizacji pomiędzy różnymi uczestnikami pretendującymi do roli lidera.

ODPOWIADANIE NA ROZPOZNANE POTRZEBY GRUPY

Formułowanie przypuszczeń na temat potrzeb leżących u podstaw trudnych zachowań uczestników są dla koordynatora o tyle istotne, że dają możliwość podjęcia działań, które – o ile okażą się trafne – **rozwiązują raczej przyczynę, niż „objaw” problemu**. Zamiast koncentrować się wyłącznie na zagadnieniu zgłaszanym przez uczestników (jak np. powtarzające się zastrzeżenia wobec długości trwania przerw) warto niekiedy zadbać o sprawy bardziej podstawowe - bezpieczeństwo, poczucie przynależności, pozytywną samoocenę i możliwość kontrolowania otoczenia.

Co może zrobić koordynator, aby dbać o zapewnienie realizacji tych potrzeb? Wiele z służących temu zabiegów zostało już przywołanych w rozdziale 4 oraz w poprzednich akapitach tego rozdziału. Znajdujące się poniżej wskazówki stanowią ich podsumowanie.

Koordynator może zadbać o:

- **dostarczanie kompletnych, klarownych informacji na temat celu i formy pracy** – jasne określenie ram czasowych, celu, programu i wzajemnych wymagań służące obniżeniu poziomu niepewności uczestników i zapewniające im poczucie bezpieczeństwa;
- **wspieranie integracji grupy** - planowanie pracy w sposób, który zapewnia czas na wzajemne poznanie się i nawiązywanie nieformalnych kontaktów w przerwach; organizowanie pracy w mniejszych grupach by zapewnić uczestnikom różnorodność i przeciwdziałać tworzeniu się podgrup; proponowanie aktywności integracyjnych (szczególnie na początku pracy);
- **wspieranie uczestników w tworzeniu norm regulujących sposób pracy** – ustalenie i z uczestnikami i wspieranie przestrzegania „kontraktu” opisanego dokładniej w rozdziale 4, wspierające poczucie bezpieczeństwa, a także służące zaspokajaniu potrzeby kontroli i wywierania wpływu;
- **dopasowanie formy pracy do gotowości grupy** – pewne formy pracy, takie jak samodzielne prowadzenie prezentacji „dobrych praktyk” przed pozostałymi uczestnikami (w odróżnieniu od angażującej wszystkich dyskusji na ten sam temat) są bardziej wymagające niż inne i najprawdopodobniej będą wymagały większego poziomu większej otwartości i zaufania; warto więc wprowadzać je stopniowo, dbając o zachowanie poczucia bezpieczeństwa uczestników;

5.4. INTERWENCJE KOORDYNATORA W SYTUACJACH TRUDNYCH

Przywołane w poprzednich podrozdziałach wskazówki koncentrują się na zapewnianiu uczestnikom odpowiednich, odpowiadających ich potrzebom warunków do pracy. Stanowią więc swego rodzaju profilaktykę sytuacji trudnych. W większości wypadków, odpowiednie zatroszczenie się o bezpieczeństwo, integrację, samoocenę i przestrzeń dla wpływu uczestników, w połączeniu z odpowiadającym ich oczekiwaniom programem pracy, będzie wystarczające do efektywnego współdziałania.

Jednakże nawet w efektywnie pracujących grupach co jakiś czas zdarzają się sytuacje spadku efektywności i zachowania, które mogą wymagać reakcji prowadzącego. Warto, by była ona oparta na świadomej decyzji – stwierdzeniu, że aktualny sposób działania nie służy ustalonym z uczestnikami celom, zaś określonego rodzaju działanie koordynatora sieci ma szansę przywrócić koncentrację na zadaniu.

RADZENIE SOBIE Z TYPOWYMI WYZWANIAM I W PRACY Z GRUPĄ

Przedstawione poniżej sytuacje to najczęstsze, zwykle nie wymagające rozbudowanych interwencji przypadki, w których zachowanie uczestników może stanowić przeszkodę w realizacji uzgodnionych celów spotkania. Po prawej stronie tabeli znajdują się przykładowe propozycje reakcji, które mogą okazać się pomocne.

OPIS SYTUACJI	MOŻLIWE REAKCJE PROWADZĄCEGO SPOTKANIE
Brak koncentracji na temacie Rozdyskutowana grupa porusza kilka tematów jednocześnie, nie koncentrując się na żadnym z nich.	Przypomnieć cel/temat dyskusji Zapytać („W jaki sposób wiąże się to z...?”) Przerwać dyskusję, podsumować dotychczasowe ustalenia i przejść dalej.
Nierówne uczestnictwo w spotkaniu Niektórzy uczestnicy są bardzo aktywni, ale inni mają trudności z zabraniem głosu, lub w ogóle nie próbują brać udziału we wspólnej aktywności.	Poprosić, by wypowiedziały się osoby, które dotąd nie zabierały głosu. Zapropionować pracę w grupach i przydzielić aktywne osoby do jednej z nich. Zwrócić się bezpośrednio do osób mniej zaangażowanych (z pytaniem o opinię, a nie „sprawdzającym wiedzę”)

Rozmowy w podgrupach Ciągłe dzielenie się komentarzami z sąsiadami, utrudniające koncentrację na wspólnym wątku.	Uzgodnić z uczestnikami reguły dotyczące prowadzenia dyskusji i wzajemnego słuchania się (jedna osoba zabiera na raz głos na forum). W subtelny sposób doprowadzić do zmiany zajmowanych miejsc (np. proponując pracę w grupach a potem prosząc, by uczestnicy zostali na nowych miejscach) Poprosić szepczących, o zmianę zachowania („<i>kiedy państwo rozmawiacie trudno jest usłyszeć osobę, która zabiera głos na forum</i>”)
Ostry spór Dyskusja wchodzi na drażliwe lub osobiste tematy i przeradza się w emocjonalnie naładowaną kłótnię.	Zwrócić uwagę na związek rozmowy z celami i potrzebami wszystkich uczestników („Na tym spotkaniu celem jest...”) Odwołać się do uzgodnionych z uczestnikami reguł prowadzenie dyskusji – w szczególności dotyczących prawa do różnorodnych opinii i dążenia do poznawania wielu perspektyw. Przerwać dyskusję i zaproponować kolejny temat. Odwołać się bezpośrednio do zachowania uczestników („Wydaje mi się, że ta dyskusja stała się zbyt osobista. Postarajmy się znaleźć sposób rozmawiania o tym, który pozwoli nam na spokojnie rozważyć argumenty”)
Personalne ataki na innych Konflikt między uczestnikami przeradza się w osobistą krytykę i wzajemne ataki	Przerwać interakcję, na przykład poprzez fizyczne wejście pomiędzy skłócone osoby. Zwrócić uwagę na kontekst i cel spotkania, stwierdzenie, że dyskusje wykraczające poza ich temat mogą być kontynuowane poza spotkaniem.

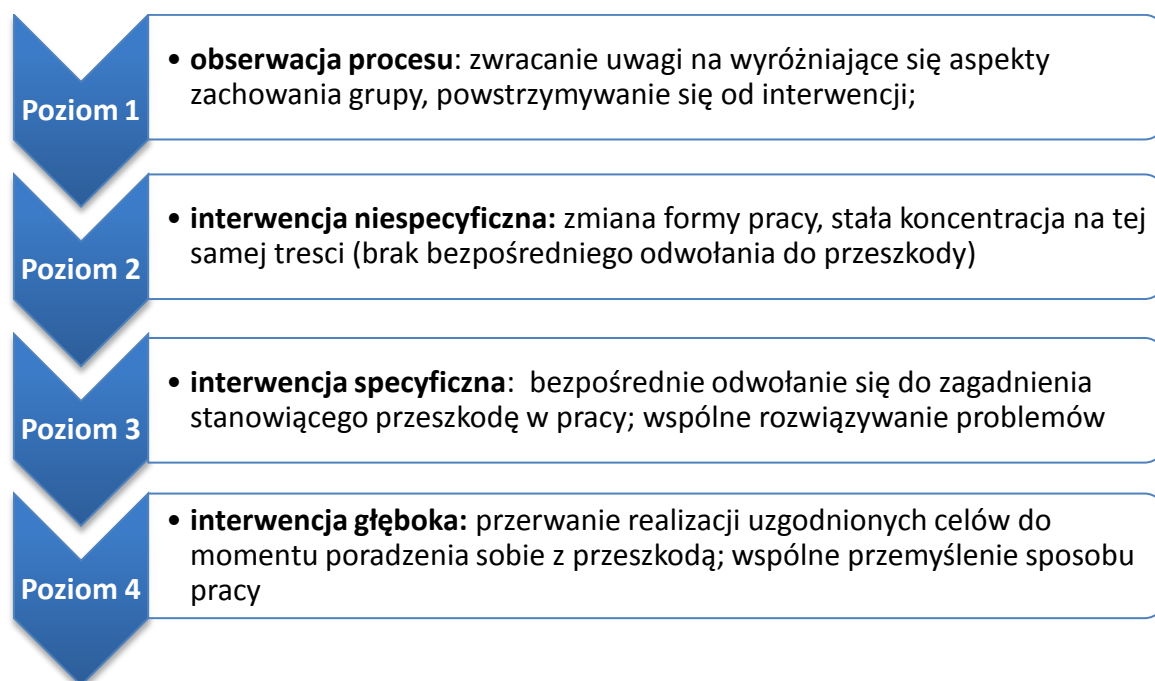
	Poprosić osobę wypowiadającą krytyczne komentarze o konstruktywne propozycje i ujawnienie własnych potrzeb (Czego potrzebuje od osoby, do której się zwraca? Jakie oczekiwanie wyraża?)
Nieustanne podważanie dyskutowanych treści Uczestnik stale krytykuje i podaje w wątpliwość prezentowane przez innych rozwiązania, koncepcje lub wyniki badań.	Poprosić o zaprezentowanie i uzasadnienie własnego poglądu na dany temat (bez sarkazmu – traktując opinię z zaciekawieniem, jako jeden z głosów w dyskusji). Przekierować zastrzeżenia do autora prezentowanej koncepcji (rozumiem, że nie zgadza się pani z propozycją profesora Kowalskiego...) Poprosić o przeniesienie pytań i zastrzeżeń na czas po wystąpieniu osoby, która referuje dane zagadnienie.
Traktowanie koordynatora jako eksperta Uczestnicy kierują wiele merytorycznych pytań pod adresem koordynatora sieci, traktują go jak autorytet odpowiedzialny za treść spotkania.	Krótko podzielić się swoją opinią i zaprosić innych do dyskusji. Przypomnieć o formie spotkania i podkreślić własną rolę jako osoby moderującej dyskusję, a nie jedynego specjalisty. Przyznać się do niewiedzy na temat zagadnienia, podzielić się własnym zaciekawieniem i pytaniami „Odbić” pytanie do grupy („Kto z Państwa potrafi tu pomóc?”)
Rywalizacja o uwagę prowadzącego Niektórzy uczestnicy zachowują się tak, jakby tylko osoba prowadząca spotkanie była godna ich	Troszczyć się o poświęcanie uczestnikom równej ilości uwagi. Wycofywać się z dyskusji, zachęcać uczestników do dzielenia się własnymi opiniami.

zainteresowania – zwracają się tylko do niej i poświęcają więcej uwagi poszukiwaniu jej aprobaty, niż treści spotkania lub Inter-akcjom z innymi.	Zachęcać uczestników, by dyskusji zwracali się do całej grupy a nie tylko do prowadzącego. Powstrzymać się od rozbudowanych odpowiedzi i zachowań wzmacniających koncentrację na prowadzącym.
Spóźnianie się / wcześniejsze wychodzenie Wielu uczestników nie respektuje godzin rozpoczęcia i zakończenia spotkania; wchodzące lub wychodzące osoby rozpraszają innych.	Zwrócić uwagę na konsekwencje spóźnień dla efektywności pracy wszystkich. Uzgodnić wspólnie z uczestnikami reguły odnoszące się do punktualnego rozpoczynania i kończenia spotkań. Modelować pożądane zachowania – konsekwentnie rozpoczynać i kończyć spotkania o czasie, unikać przeciągania.

POZIOMY INTERWENCJI W PRACĘ GRUPY

Przedstawione w poprzednim akapicie wskazówki służą radzeniu sobie z typowymi, często pojawiającymi się wyzwaniami w kierowaniu pracą grupy. W niektórych sytuacjach pojawiająca się trudność może jednak wymagać większej ilości czasu i uwagi oraz bardziej intensywnych działań naprawczych. W uporządkowaniu różnych, bardziej i mniej głębokich reakcji na przeszkody może pomóc przedstawiony poniżej czteropoziomowy model interwencji w proces grupowy⁸

⁸ Kossowska i Sołtysińska, (2006). Szkolenia pracowników a rozwój organizacji, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.



Działania na poziomie 1 nie są jeszcze interwencją – ale mogą być wystarczające, by osoba prowadząca spotkanie powstrzymała się od reagowania w sposób nieadekwatny do sytuacji (np. wdawanie się w rozbudowane dyskusje i spory z jednym z uczestników kosztem czasu poświęcanego innym).

Poziom 2 to zmiana formy pracy, która z różnych względów – na przykład ze względu na konflikt pomiędzy uczestnikami – nie prowadzi do pozytywnych efektów. Można wówczas zastąpić ją inną metodą, bardziej dopasowaną do aktualnej sytuacji grupy. Przykładem może być zastąpienie bardzo emocjonalnej, konfliktowej dyskusji na forum debatą oksfordzką, która ze względu na duży poziom ustrukturyzowania będzie łatwiejsza do kontrolowania, a jednocześnie sprzyja poszukiwaniu merytorycznych argumentów, utrudniając osobiste ataki.

Poziom 3, to próba bezpośredniego rozwiązania problemu, który blokuje realizację celów. Może to wymagać grupowej lub indywidualnej rozmowy na temat określonego zachowania lub normy, która wytworzyła się w trakcie dotychczasowej współpracy. Konsekwencją rozmowy bywa często uzgodnienie z uczestnikami nowej reguły – na przykład dotyczącej punktualności, sposobu krytykowania i komentowania pomysłów zgłaszanych przez inne osoby, długości zabierania głosu w dyskusji, kontrolowania dygresji i tak dalej. Ważne, by koordynator sieci nie występował w tej sytuacji w roli jedynej osoby zainteresowanej zmianą

aktualnego stanu rzeczy, a raczej jako osoba, która zwraca uwagę na trudność i sugeruje rozwiązanie lub proponuje jego wspólne wypracowanie przez grupę.

Interwencja na poziomie 4 oznacza całkowite zawieszenie pierwotnych celów spotkania i skoncentrowanie uwagi uczestników na przeszkodzie, która uniemożliwia dalszą pracę. Oznacza to najczęściej poważną, wymagającą i czasochłonną dyskusję, bardzo często związaną z powrotem do pierwotnych założeń spotkania oraz wzajemnych oczekiwań jego uczestników. Rezultatem tego rodzaju dyskusji może niekiedy być zakończenie spotkania (o ile okazało się, że wzajemne oczekiwania są niemożliwe do pogodzenia) lub decyzja o ponownym zaangażowaniu się w pracę, najczęściej na nowych, uwzględniających zaistniałą sytuację warunkach.

Jak nietrudno zauważyć, kolejne poziomy interwencji stawiają coraz wyższe wymagania wobec kompetencji podejmującej się ich osoby, są stopniowo coraz bardziej czasochłonne (a zatem ograniczające czas, jaki można poświęcić na pracę merytoryczną) i związane z ryzykiem konfliktu (a w konsekwencji nawet przerwania spotkania). Dlatego podstawowa sugestia płynąca z zaprezentowanego modelu brzmi: należy reagować na najpłytszym poziomie, który wystarcza do zapewnienia efektywnej pracy na rzecz uzgodnionych celów. Przejście na kolejny poziom jest uzasadnione przede wszystkim wtedy, gdy działania na poprzednim poziomie nie są skuteczne, a sytuacja „pozostawiona sama sobie” pozostanie stałą przeszkodą dla efektywnej pracy.

ROZDZIAŁ 6

NARZĘDZIA WSPIERAJĄCE MODEROWANIE SZKÓŁ

Roczny plan pracy sieci współpracy i samokształcenia

Tytuł sieci:

Liczba uczestników:

I. Cele sieci współpracy i samokształcenia

Cel ogólny: 1.		
Cele szczegółowe:	Działania związane z realizacją celu	Spotkanie/platforma
1.a.		
1.b.		
1.c.		
1.d.		
Cel ogólny: 2.		
Cele szczegółowe:	Działania związane z realizacją celu	Spotkanie/platforma
2.a.		
2.b.		
2.c.		
2.d.		
Cel ogólny: 3.		
Cele szczegółowe:	Działania związane z realizacją celu	Spotkanie/platforma
3.a.		
3.b.		
3.c.		
3.d.		
Cel ogólny: 4.		
Cele szczegółowe:	Działania związane z realizacją celu	Spotkanie/platforma
4.a.		
4.b.		
4.c.		
4.d.		

II. Harmonogram pracy sieci

S = spotkanie

P = działania na platformie

Wrzesień	Październik	Listopad	Grudzień	Styczeń	Luty	Marzec	Kwiecień	Maj	Czerwiec
S1									
	P	P							
		S2							
			P	P	P				
					S3				
					P	P			
						S4			
							P		
								S5	

I. Harmonogram realizacji celów

Spotkanie 1		<i>Data</i>	
Cel	Działania	Potrzebne materiały/pomoce	Uwagi
Platforma		<i>Data</i>	
Cel	Działania	Potrzebne materiały/pomoce	Uwagi
Spotkanie 2		<i>Data</i>	
Cel	Działania	Potrzebne materiały/pomoce	Uwagi
Platforma		<i>Data</i>	
Cel	Działania	Potrzebne materiały/pomoce	Uwagi
Spotkanie 3		<i>Data</i>	
Cel	Działania	Potrzebne materiały/pomoce	Uwagi
Platforma		<i>Data</i>	
Cel	Działania	Potrzebne materiały/pomoce	Uwagi
Spotkanie 4		<i>Data</i>	
Cel	Działania	Potrzebne materiały/pomoce	Uwagi
Platforma		<i>Data</i>	
Cel	Działania	Potrzebne materiały/pomoce	Uwagi
Spotkanie 5		<i>Data</i>	
Cel	Działania	Potrzebne materiały/pomoce	Uwagi

I. Budżet pracy sieci

Dostępne środki:		
<i>Działanie:</i>	<i>Cena jednostkowa</i>	<i>X 5 spotkań</i>
Wynajem sali		
Catering		
Spotkania z ekspertami		
Druk materiałów		
Inne:		
Suma kosztów:		

Plan spotkania uczestników sieci

Narzędziem, które może być przydatne do samodzielnego projektowania planu spotkania uczestników sieci prowadzonego przez koordynatora jest tabela zaprezentowana poniżej. W kolumnie „Działania” należy opisać wybrane metody pracy opisane w Rozdziale 3 lub założenia kontraktu czy podsumowania spotkania. Wpisywane w drugiej kolumnie cele odnoszą się do kolejnych metod pracy. Koordynator powinien być świadomy dlaczego ich używa. Cele realizacji poszczególnych metod mogą odnosić się albo do merytorycznych celów spotkania (Np. Działanie - Burza mózgów „skuteczne sposoby radzenia sobie z agresją uczniów”; Cel – zebranie wiedzy dostępnej uczestnikom w zdefiniowanym temacie), albo do dynamiki pracy grupy (Np. Działanie – zdefiniowanie celów spotkania; Cel – wyposażenie uczestników w poczucie sensowności realizowanej na spotkaniu pracy, wzrost ich motywacji do pracy). Ostatnia kolumna definiuje czas zaplanowany na realizację zaplanowanego działania. Wypełniona w ten sposób tabela bardzo ułatwia prowadzenie spotkania.

PLAN SPOTKANIA		
DZIAŁANIE (CO ROBISZ?)	CEL (PO CO TO ROBISZ?)	CZAS (W MINUTACH)
SESJA I (Wprowadzająca)		
[PRZYWITANIE]		
[KONTRAKT]		
<i>Przerwa</i>		
SESJA II		
<i>Przerwa</i>		
SESJA III		

<i>Przerwa</i>		
SESJA IV		
[PODSUMOWANIE]		

Kończąc tworzenie planu spotkania warto odłożyć go na jakiś czas, a potem przeczytać ponownie, zadając sobie następujące pytania:

1. Co w planie jest niezbędne – najważniejsze z punktu realizacji celu spotkania?
2. Które elementy planu są opcjonalne – sprzyjają celom, ale nie są kluczowe dla ich realizacji?
3. Które elementy planu nie prowadzą do celów – zostały umieszczone w planie, mimo że w niewielkim stopniu służą realizacji zakładanych efektów szkolenia?

Działania, które nie są adekwatne do celów należy oczywiście zastąpić innymi. Natomiast w wypadku działań „opcjonalnych” warto zaznaczyć je w jakiś sposób w planie – dzięki temu wiadomo będzie z czego zrezygnować w razie nieprzewidzianych opóźnień.

4. Czy zaplanowane działania są wystarczające do realizacji zaplanowanych celów? Jakie dodatkowe działania można byłoby wprowadzić, żeby zwiększyć prawdopodobieństwo ich osiągnięcia
5. Jakiego rodzaju ryzyko wiąże się z realizacją planu? Jakie wydarzenie może utrudnić realizację celów? W jaki sposób zapobiec temu wydarzeniu lub zmniejszyć jego negatywne efekty?

Harmonogram pracy sieci dla uczestników

Nazwa sieci

Spotkanie 1: *Data*

Miejsce i adres spotkania:

Cele spotkania:

Szczegółowy plan spotkania

Czas trwania	Sesja I
Czas trwania	Przerwa
Czas trwania	Sesja II
Czas trwania	Przerwa obiadowa
Czas trwania	Sesja III
Czas trwania	Przerwa
Czas trwania	Sesja IV

Spotkanie 2: *Data*

Miejsce i adres spotkania:

Cele spotkania:

Szczegółowy plan spotkania

Czas trwania	Sesja I
Czas trwania	Przerwa
Czas trwania	Sesja II
Czas trwania	Przerwa obiadowa
Czas trwania	Sesja III
Czas trwania	Przerwa
Czas trwania	Sesja IV

Spotkanie 3: *Data*

Miejsce i adres spotkania:

Cele spotkania:

Szczegółowy plan spotkania

Czas trwania	Sesja I
Czas trwania	Przerwa
Czas trwania	Sesja II
Czas trwania	Przerwa obiadowa
Czas trwania	Sesja III
Czas trwania	Przerwa
Czas trwania	Sesja IV

Spotkanie 4: Data

Miejsce i adres spotkania:

Cele spotkania:

Szczegółowy plan spotkania

Czas trwania	Sesja I
Czas trwania	Przerwa
Czas trwania	Sesja II
Czas trwania	Przerwa obiadowa
Czas trwania	Sesja III
Czas trwania	Przerwa
Czas trwania	Sesja IV

Spotkanie 5: Data

Miejsce i adres spotkania:

Cele spotkania:

Szczegółowy plan spotkania

Czas trwania	Sesja I
Czas trwania	Przerwa
Czas trwania	Sesja II
Czas trwania	Przerwa obiadowa
Czas trwania	Sesja III
Czas trwania	Przerwa
Czas trwania	Sesja IV

Kwestionariusz diagnozy potrzeb rozwojowych

Nazwa sieci współpracy i samokształcenia

Szanowni Państwo, celem ankiety jest poznanie Państwa potrzeb związanych z udziałem szkoły w sieci współpracy i samokształcenia. Państwa odpowiedzi pozostaną tylko i wyłącznie do dyspozycji koordynatora sieci. Państwa odpowiedzi pozwolą doprecyzować cele pracy sieci i pomogą dostosować je do Państwa oczekiwań. Bardzo proszę o przesłanie ankiety do (data) na adres (adres mailowy lub pocztowy).

Jakie są Pana/i oczekiwania związane z udziałem w sieci współpracy i samokształcenia?

--

Jak ocenia Pan/Pani swoje kompetencje związane z obszarem tematycznym sieci?

Proszę zaznaczyć wybraną wartość na skali od 1 do 5, gdzie 5 jest najwyższą wartością:

1 2 3 4 5

Proszę wymienić zagadnienia związane z obszarem tematycznym sieci, które uznaje Pan/Pani za najbardziej interesujące:

1	
2	
3	
4	
5	

Co chciałby/aby Pan/i zmienić w swojej pracy w związku z zakresem tematycznym sieci?

--

Proszę wymienić zagadnienia, w zakresie których chciałby/aby Pan/i zwiększyć swoją wiedzę:

1	
2	
3	
4	
5	

Czego chciałby/aby się Pan/i nauczyć dzięki udziałowi w sieci współpracy i samokształcenia?

Czego oczekuje Pan/i od innych uczestników sieci?

Jakie są Pani/Pana obawy/wątpliwości związane z udziałem w sieci współpracy i samokształcenia?

**Kwestionariusz wywiadu z dyrektorem szkoły, której nauczyciele uczestniczą w sieci
– diagnoza potrzeb rozwojowych**

Nazwa sieci współpracy i samokształcenia

Celem wywiadu jest poznanie Pani/Pana potrzeb związanych z udziałem Pana/Pani szkoły w sieci współpracy i samokształcenia. Uzyskane w trakcie wywiadu informacje pozwolą doprecyzować cele pracy sieci i pomogą dostosować je do Państwa oczekiwań.

Jakie są Pana/Pani oczekiwania związane z udziałem nauczycieli/ła w sieci współpracy i samokształcenia?

Jak ocenia Pan/Pani kompetencje nauczyciela/i związane z obszarem tematycznym sieci na skali od 1 do 5, gdzie 5 jest najwyższą wartością?

Proszę wymienić zagadnienia związane z obszarem tematycznym sieci, których omówienie byłoby najbardziej przydatne z punktu widzenia potrzeb Pana/Pani szkoły?

1

2

3

4

5

Co chciałby/aby Pan/i zmienić w pracy nauczyciela/i w związku z zakresem tematycznym sieci?

Jakie są Pani/Pana obawy/wątpliwości związane z udziałem szkoły w sieci współpracy i samokształcenia?

Ankieta ewaluacyjna badająca satysfakcję uczestników z udziału w sieci współpracy i samokształcenia, rozdawana na ostatnim spotkaniu sieci

Ankieta

Szanowni Państwo,

Uprzejmie proszę o wypełnienie anonimowej ankiety podsumowującej Państwa udział w sieci współpracy i samokształcenia. Prosimy o zaznaczenie znakiem „x” odpowiedzi w wybranym polu przy każdym z badanych obszarów oraz wyrażenie swoich opinii związanych z poszczególnymi elementami pracy sieci. Państwa opinie pomogą udoskonalić pracę sieci w przyszłości.

Skala oceny od 1 do 5, gdzie 5 jest najwyższą wartością

Ocena spotkań sieci	1	2	3	4	5
Realizacja celów pracy sieci					
Użyteczność omawianych treści i zagadnień					
Różnorodność wykorzystanych materiałów dydaktycznych					
Dopasowanie metod pracy do specyfiki sieci					
Profesjonalizm ekspertów					
Harmonogram pracy sieci					
Jakość infrastruktury w miejscu/ach spotkań					
Ocena koordynatora					
Sposób organizacji pracy sieci					
Zarządzanie czasem spotkań					
Dbanie o przepływ informacji i komunikację w grupie					
Kontakt z uczestnikami sieci					

Proszę wymienić największą wartość, jaką miał dla Pana/i udział w sieci współpracy i samokształcenia:

Biorąc pod uwagę całość przedsięwzięcia, jakim była sieć współpracy i samokształcenia, proszę wymienić jej:

Mocne strony:

Słabe strony

--

Inne uwagi:

--



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

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

www.ore.edu.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

