

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela

Redakcja: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska



Seria III

Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania

TOM 4

Ewa Filipiak, Joanna Szymczak

Edukacja szkolna

Środkowy wiek szkolny

wiek: 8/9–11/12 lat



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Niezbędnik Dobrego Nauczyciela – seria III.

Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania

Tom	1	2	3
Etap edukacji	Wczesna edukacja	Edukacja przedszkolna	Pierwszy etap edukacji szkolnej
Faza rozwoju	Wczesne dzieciństwo	Wiek przedszkolny	Wczesny wiek szkolny
Wiek w latach	0–2/3	2/3–5/6	5/6–8/9
Miejsce	Dom/żłobek/klub dziecięcy	Dom/przedszkole	Szkoła podstawowa, klasy I–III
Cele kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie umiejętności poruszania się w przestrzeni fizycznej (lokomocja) kształtowanie umiejętności posługiwania się przedmiotami (manipulacja) kształtowanie umiejętności porozumiewania się niewerbalnego i werbalnego z otoczeniem (komunikacja) 	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie wyobraźni, poczucia inicjatywy i motywacji wewnętrznej kształtowanie umiejętności niezbędnych do rozpoczęcia nauki w szkole kształtowanie złożonych umiejętności porozumiewania się z otoczeniem 	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie poczucia kompetencji i wzmacnianie motywacji wewnętrznej nauka podstawowych umiejętności szkolnych (czytanie, pisanie, liczenie) nauka podstawowych umiejętności współpracy w grupie
Kształtowanie kompetencji kluczowych (wg listy Strategii Lizbońskiej z roku 2000)			
	<ul style="list-style-type: none"> budowanie podstaw kompetencji kluczowych 	<ul style="list-style-type: none"> budowanie zasad integracji podstawowych kompetencji kluczowych 	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie umiejętności korzystania z kompetencji kluczowych w typowych sytuacjach szkolnych
Metoda kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> swobodna eksploracja zabawa spontaniczna nauka okolicznościowa naśladowanie dorosłego w sytuacji uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> eksperymentowanie indywidualne i zespołowe zabawy z regułami i gry udział w projektach modelowanie zachowań dziecka w sytuacji uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> uczenie się we współpracy w parach i zespołach udział w projektach wsparty zabawami i grami zespołowymi identyfikowanie się dziecka z „nauczycielem”
Rola nauczyciela	opiekun → „instruktor”	„instruktor” → mediator	mediator → facylitator

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela

Redakcja: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska

Seria III

Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania

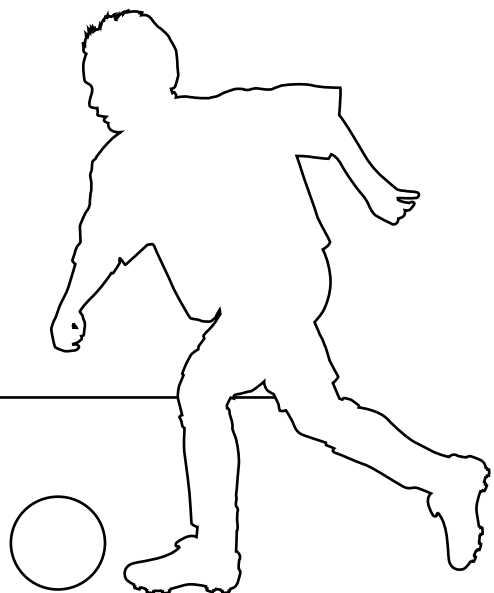
TOM 4

Ewa Filipiak, Joanna Szymczak

Edukacja szkolna

Środkowy wiek szkolny

wiek: 8/9–11/12 lat



Redakcja serii Niezbędnik Dobrego Nauczyciela:
prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska, Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Autorzy Tomu 4 serii III pt.: *Edukacja szkolna. Środkowy wiek szkolny*
prof. dr hab. Ewa Filipiak, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
mgr Joanna Szymczak, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Recenzent:
prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Wydanie I Tom 4

Wszystkie tomy i pakiet narzędzi gotowe do druku dostępne na
<http://eduentuzjasci.pl/dziecko-nastolatek>

Wydawca:
Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01-180 Warszawa
Tel. +48 22 241 71 00; www.ibe.edu.pl

©Copyright by Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014
ISBN – 978-83-61693-83-3

Korekta, skład, łamanie, druk:
Business Point Sp. z o.o.
ul. Erazma Ciołka 11A/302
01-402 Warszawa
Tel. +48 22 188 18 72
biuro@businesspoint.pl
www.businesspoint.pl

Projekt okładki oraz koncepcja graficzna serii:
Beata Czapska, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych

Wzór pasów łowickich wykorzystanych w publikacji zainspirowany ilustracją z książki:
Świątkowska, J. (1953). *Strój łowicki*, seria „Atlas Polskich Strojów Ludowych”, t. 7, cz. IV Mazowsze i Sieradzkie, z. 2,
Wrocław: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze

Publikacja została wydrukowana na papierze ekologicznym

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wstęp	5
Rozdział 1. Zadania rozwojowe a cele edukacji w drugim etapie kształcenia (klasy IV–VI)	9
1.1. Wprowadzenie, czyli o rozwijaniu umiejętności uczenia się z rówieśnikami i od rówieśników	9
1.2. Cele kształcenia w drugim etapie edukacji szkolnej z perspektywy zadań rozwojowych	11
1.3. Czynniki powodzenia w uczeniu się w drugim etapie edukacji	12
Najważniejsze...	14
Rozdział 2. Modele i strategie pracy z uczniami klas IV–VI	17
2.1. Wprowadzenie, czyli o organizowaniu przestrzeni i warunków do uczenia się zgodnie z potrzebami rozwojowymi ucznia	17
2.2. Model uczenia się we współpracy jako podstawa samodzielnego uczenia się	17
2.3. Rodzice i inni dorośli jako wsparcie procesu uczenia się	23
2.4. Od bycia wśród rówieśników do bycia z rówieśnikami	30
2.5. Rola społeczności sąsiedzkiej i lokalnej w procesie kształcenia	33
2.6. Rola mediów w procesie kształcenia	34
Najważniejsze...	35
Rozdział 3. Rola i zadania nauczyciela	37
3.1. Wprowadzenie, czyli nauczyciel jako mediator	37
3.2. Nauczyciel zaangażowany	37
3.3. Nauczyciel jako źródło informacji zwrotnych	45
Najważniejsze...	49
Rozdział 4. Potencjał ucznia kończącego szkołę podstawową	51
4.1. Wprowadzenie, czyli o zasobach ucznia rozpoczynającego drugi etap edukacji szkolnej	51
4.2. Kompetencje poznawcze ucznia kończącego drugi etap edukacji szkolnej	51
4.3. Kompetencje społeczne ucznia kończącego drugi etap edukacji szkolnej	51
4.4. Kompetencje samoorganizacji ucznia kończącego drugi etap edukacji szkolnej	52
4.5. Zasoby ucznia kończącego drugi etap edukacji szkolnej	52
Najważniejsze...	56
Zakończenie	57
Warto przeczytać...	58
Korzystano z...	58

Wstęp



Dziecko nie jest osobą niewiedzącą czy pustym naczyniem, ale kimś do rozumowania, znajdowania sensu, zarówno samodzielnie, jak w dyskusji z innymi.

Jerome Bruner

W drugim etapie kształcenia szkolnego (klasy IV–VI szkoły podstawowej) nauczyciel organizuje sytuacje dydaktyczne wprowadzające ucznia do dalszej, coraz bardziej zaawansowanej, pracy poznawczej i myślenia naukowego. Można powiedzieć, że jest to etap kształtowania gotowości ucznia do systematycznej i coraz bardziej samodzielnej nauki.

Organizując proces kształcenia w szkole podstawowej (w klasach IV–VI), nauczyciel stara się unikać takiej drogi poznawania, w której uczeń jedynie kopiuje cechy rzeczywistości drogą biernej recepcji informacji. Rozbudza natomiast u uczniów sens odkrywania i rozumienia problemów podejmowanych w trakcie nauki. Ważna jest więc jakość organizowanych przez nauczyciela sytuacji, w których uczeń ma możliwość

obserwowania, eksperymentowania i poszukiwania odpowiedzi na interesujące go pytania.

Środkowy wiek szkolny to etap, w którym uczeń opanowuje, modyfikuje i stosuje w swoim działaniu różne narzędzia uczenia się, rozwija samodzielność myślenia i działania. W tym etapie edukacji w jeszcze większym stopniu niż wcześniej ważna jest obecność „refleksyjnego” nauczyciela, który buduje drogi rozumowania i pogłębia metodę poznawania oraz rozwija u ucznia zainteresowanie „wiedzą dla wiedzy”.

Nauczyciel jest mediatorem, czyli pośrednikiem między dzieckiem a jego otoczeniem, między tym, co uczeń już wie i umie, a tym, czego jeszcze nie wie i nie potrafi samodzielnie wykonać. Pomaga mu w dochodzeniu do samodzielności, rozszerzając i doskonaląc repertuar jego strategii uczenia się. Mimo przedmiotowego charakteru nauczania na tym poziomie szkoły podstawowej warto, aby w organizowanym procesie kształcenia nauczyciel odwoływał się do ujęcia interdyscyplinarnego, tworząc

bloki i ścieżki międzyprzedmiotowe. Jest to bowiem etap, w którym uczeń powinien mieć szansę odkrywania nie tylko logiki każdego przedmiotu szkolnego, ale i powiązań między nimi.

Słowa klucze

budowanie rusztowania
model uczenia się we współpracy
nauczyciel-mediator
poczucie kompetencji
poczucie sprawstwa
strategie poznawcze
tutoring rówieśniczy
zdolność uczenia się



Tabela 1

Cele i metody działań edukacyjnych w środkowym wieku szkolnym

<p>Etap edukacji</p> <p>Kategoria porównania</p>	<p>Drugi etap edukacji</p> <p>Środkowy wiek szkolny</p> <p>Szkoła podstawowa klasy IV–VI</p>	<p>Trzeci etap edukacji</p> <p>Wczesna faza dorastania</p> <p>Gimnazjum</p>	<p>Czwarty etap edukacji</p> <p>Późna faza dorastania</p> <p>Szkoła ponadgimnazjalna</p>
<p>Cele kształcenia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie poczucia kompetencji, sprawstwa i odpowiedzialności za własne działania w sytuacjach szkolnych • kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się • budowanie podstaw własnego „warsztatu” uczenia się • kształtowanie umiejętności uczenia się z rówieśnikami, od rówieśników i przy pomocy rówieśników 	<ul style="list-style-type: none"> • wzmacnianie i transfer poczucia kompetencji, sprawstwa i odpowiedzialności za własne działania na sytuacje pozaszkolne • rozwijanie myślenia problemowego • rozwijanie myślenia projektowego (<i>design thinking</i>) • kształtowanie umiejętności wchodzenia w różnorodne role społeczne w procesie uczenia się: od organizatora warunków uczenia się i pracy zespołu do realizatora w wykonywaniu zadań 	<ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie zdolności samokontroli i samorealizacji • kształtowanie gotowości do samodzielnego poszukiwania i rozwijania własnych uzdolnień i zainteresowań • kształtowanie kompetencji pracownika przyszłości, przede wszystkim umiejętności budowania projektu własnej ścieżki rozwoju (osobistego, społecznego, edukacyjnego, zawodowego)
<p>Kształtowanie kompetencji kluczowych (wg listy Strategii Lizbońskiej z roku 2000)</p>			
<p>Metoda kształcenia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • budowanie podstaw kompetencji kluczowych i ich wykorzystywanie w sytuacjach szkolnych • model uczenia się we współpracy • metoda <i>tutoringu</i> rówieśniczego • poznawcze strategie uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> • kształtowanie kompetencji kluczowych i gotowości do transferu na różne sytuacje w szkole i poza szkołą • model uczenia się problemowego • metoda projektów • metapoznawcze strategie uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> • kształtowanie umiejętności samodzielnego transferu kompetencji kluczowych na sytuacje pozaszkolne • model uczenia się wspierającego własny rozwój • metoda dyskusji • strategie zarządzania zasobami – własnymi i otoczenia

<p>Etap edukacji</p> <p>Kategoria porównania</p>	<p>Drugi etap edukacji</p> <p>Środkowy wiek szkolny</p> <p>Szkoła podstawowa klasy IV–VI</p>	<p>Trzeci etap edukacji</p> <p>Wczesna faza dorastania</p> <p>Gimnazjum</p>	<p>Czwarty etap edukacji</p> <p>Późna faza dorastania</p> <p>Szkoła ponadgimnazjalna</p>
<p>Rola nauczyciela</p>	<ul style="list-style-type: none"> • mediator • facylitator 	<ul style="list-style-type: none"> • przewodnik • doradca 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>tutor</i> • trener
<p>Sylwetka absolwenta (efekt końcowy)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • poczucie kompetencji, sprawstwa i odpowiedzialności • znajomość i umiejętność stosowania różnych strategii uczenia się • umiejętność pracy w zespole i uczenia się od rówieśników 	<ul style="list-style-type: none"> • umiejętność rozwiązywania problemów samodzielnie i we współpracy • umiejętność tworzenia i realizowania projektów • umiejętność pełnienia różnych ról społecznych w procesie uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> • świadomość własnych uzdolnień i zainteresowań • gotowość i umiejętność samokontroli i samorealizacji • opanowane kompetencje kluczowe pracownika przyszłości

Istota edukacji szkolnej to tworzenie warunków do tego, by uczeń stopniowo przechodził od uczenia się pod kierunkiem nauczyciela do uczenia się samodzielnego. Do aktywnego uczestniczenia w procesie stawania się coraz bardziej samodzielnym

niezbędne są różne strategie uczenia się. Sprzyja temu praca w zespole. Współpraca pozwala rozwijać poczucie kompetencji, sprawstwa oraz odpowiedzialności i w efekcie coraz bardziej harmonizować cele osobiste z oczekiwaniami społecznymi.



Kinga Jankowska, 10 lat, PIES



Joanna Gańska, 12 lat



Zuzanna Janowicz, 12 lat



Filip Starzec, 10 lat, OKRĘT „ROKSI 2”

1

Rozdział

Zadania rozwojowe a cele edukacji w drugim etapie kształcenia (klasy IV–VI)

1.1. Wprowadzenie, czyli o rozwijaniu umiejętności uczenia się z rówieśnikami i od rówieśników

W każdym etapie zinstytucjonalizowanego kształcenia zadaniem priorytetowym nauczyciela jest rozwijanie zdolności uczenia się i umożliwianie nastolatкови opanowania metody naukowego poznawania rzeczywistości. Uczeń klas IV–VI jest w pełni gotowy do tego, by rozwijać własne umiejętności w zakresie podejmowania współpracy z rówieśnikami. Rozwijanie tych umiejętności oraz umiejętność odnalezienia własnego miejsca w grupie rówieśniczej jest jednym z ważnych zadań rozwojowych drugiego etapu kształcenia w szkole podstawowej.

Sytuacje wymagające współdziałania z innymi członkami zespołu klasowego tworzą rozmaite okazje do uczenia się z innymi uczniami oraz od innych uczniów.

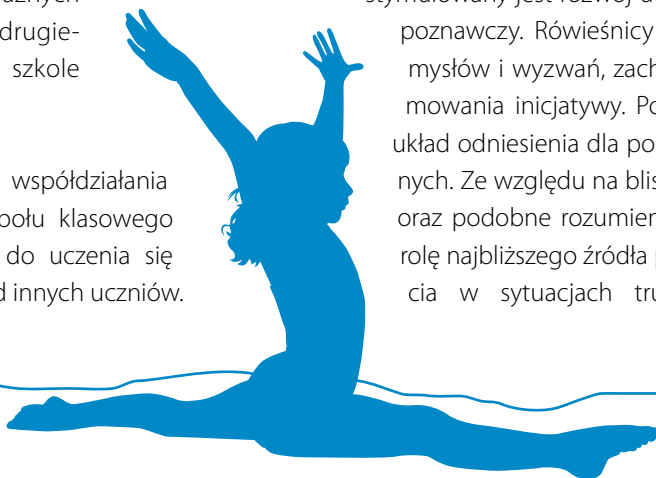
Zachęcają do stawiania się osobami autentycznie zaangażowanymi w proces uczenia się. Pełnej aktywności uczniów sprzyja możliwość podejmowania przez nich różnych działań i możliwość przeżywania towarzyszących im uczuć.

Ważne jest, aby uczniowie doświadczali uwagi i szacunku ze strony otoczenia oraz dostrzegali sens podejmowanych działań. Do aktywności zachęca uczniów również możliwość podejmowania z rówieśnikami wspólnych działań, których efektem jest wspólnie wypracowany produkt. Aspektem motywującym uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej do rzeczywistego angażowania się w pracę jest także możliwość korzystania z własnych zasobów oraz zasobów zewnętrznych, tkwiących zarówno w rówieśnikach, jak i w otoczeniu fizycznym.

Poczucie kompetencji

Przekonanie o własnych umiejętnościach w zakresie wykonywania obowiązków i zadań, przekonanie o byciu fachowcem w określonej dziedzinie, poczucie bycia akceptowanym przez rówieśników i przynależności do grupy rówieśniczej, poczucie uznania ze strony rodziców, nauczycieli i rówieśników.

Relacje z rówieśnikami pełnią znaczącą rolę w rozwoju ucznia w środkowym wieku szkolnym. Uczniów cechuje różna perspektywa ujmowania świata. Pochodzą z różnych rodzin, mają odmienne doświadczenia osobiste. Różnice te stanowią bardzo ważne źródło konfliktów poznawczych, dzięki którym stymulowany jest rozwój uczniów, nie tylko poznawczy. Rówieśnicy są źródłem pomysłów i wyzwań, zachęcają do podejmowania inicjatywy. Ponadto stanowią układ odniesienia dla porównań społecznych. Ze względu na bliskość psychiczną oraz podobne rozumienie świata pełnią rolę najbliższego źródła pomocy i wsparcia w sytuacjach trudnych. Tworzą



Z BADAŃ...

Zdecydowane „TAK” dla współpracy

Wyniki badań pokazują, że uczniowie osiągają więcej wiedzy i umiejętności w interakcjach opartych na współpracy niż w interakcjach opartych na współzawodnictwie lub na pracy indywidualnej. Ponadto uczniowie postrzegają szkołę

bardziej pozytywnie wtedy, gdy mają możliwość podejmowania współpracy. Ich pozytywna ocena dotyczy tak poszczególnych przedmiotów, jak i nauczycieli. Wartość pracy opartej na wspólnym działaniu dostrzegają uczniowie niezależnie od poziomu swoich zdolności, pochodzenia społecznego czy też sprawności fizycznej.

Na podstawie: Pachociński, 1997, s. 40.

również podstawowe środowisko budowania tożsamości społecznej.

Tworzenie przez nauczyciela środowiska sprzyjającego uczeniu się dzięki współpracy związane jest z organizowaniem procesu uczenia się w taki sposób, aby uczniowie: (1) mieli poczucie bezpieczeństwa, (2) mieli poczucie sensu wspólnie podejmowanych działań, (3) doświadczali powiązania pomiędzy własnym wysiłkiem a uzyskiwanym efektem. Pierwszy aspekt związany jest z bezwarunkową akceptacją osoby ucznia przez środowisko rodzinne, nauczyciela i rówieśników, drugi – z poczuciem kompetencji, natomiast trzeci – z poczuciem sprawstwa.

Poczucie kompetencji, poczucie sprawstwa oraz poczucie odpowiedzialności za wykonywane działania stanowią niezwykle istotne aspekty, które umożliwiają uczniowi klas IV–VI szkoły podstawowej realizowanie zadań rozwojowych. Tworzenie warunków do ich pełnej realizacji jest istotne w pracy z uczniami w środkowym wieku szkolnym. Przekonania te powiązane są z aktywnością ucznia, ciekawością i odczuwaną potrzebą poznawania rzeczywistości,

a także z podejmowaniem starań, aby wykonać zadanie i wspólnie z rówieśnikami pokonywać pojawiające się trudności.

Rozwijające się u ucznia adekwatne poczucie kompetencji, poczucie sprawstwa i poczucie odpowiedzialności mają wpływ na słabnięcie tendencji do oczekiwania na ocenę zewnętrzną i rozwijanie umiejętności dokonywania samooceny. Przekonania te rozwijają się u ucznia dzięki sukcesom lub porażkom, których doświadcza jako osoba uczestnicząca w procesie uczenia się. Aby konstruowanie wiedzy przez ucznia było efektywne, a tym samym pozwalało mu na poznawanie i rozumienie otaczającej go rzeczywistości, warto rozwijać u niego zdolność uczenia się, czyli zapoznać go ze swoistymi narzędziami uczenia się. Tymi narzędziami są strategie uczenia się.

Zadaniem nauczyciela, który pracuje z uczniami w środkowym wieku szkolnym, jest: zapoznanie ich z różnymi strategiami uczenia się, wskazanie ich zastosowania, zachęcanie do

Poczucie sprawstwa

Przekonanie człowieka o tym, że ma wpływ na wydarzenia, w których uczestniczy; przekonanie o zdolności kreowania sytuacji, w których uczestniczy; przekonanie o tym, że jest się podmiotem, jednostką, z której zdaniem liczą się inni.

korzystania z nich w procesie uczenia się, monitorowanie posługiwania się nimi przez uczniów oraz wspieranie w sytuacjach, w których okaże się to niezbędne, rozwijanie umiejętności współpracy i adekwatnego poczucia kompetencji, a poprzez to wszystko wzmacnianie ich poczucia sprawstwa i poczucia odpowiedzialności.

Strategie uczenia się

Świadomie przygotowane, zaplanowane działania zmierzające do skutecznego nabywania wiedzy i/lub umiejętności, w tym strategie poznawcze, metapoznawcze i zarządzania zasobami.

1.2. Cele kształcenia w drugim etapie edukacji szkolnej z perspektywy zadań rozwojowych

Zadania rozwojowe, przed którymi stają uczniowie klas IV–VI szkoły podstawowej,

Konsekwentne i efektywne realizowanie tych zadań stwarza uczniom klas IV–VI optymalne, odpowiadające ich potrzebom rozwojowym warunki do uczenia się. Warunki te pozwalają

również na osiągnięcie celów edukacji odpowiadających temu etapowi kształcenia.

oraz cele edukacji, do osiągnięcia których dążą nauczyciele w pracy z uczniami, są ze sobą spójne. Charakteryzuje je komplementarność, czyli wzajemne uzupełnianie się, dopełnianie.

Tabela 2
Zadania rozwojowe dla środkowego wieku szkolnego a cele edukacji

Zadania rozwojowe dla środkowego dzieciństwa wg Roberta J. Havighursta	Cele kształcenia ogólnego dla uczniów szkoły podstawowej	Efekty uczenia się
<ul style="list-style-type: none"> wzbogacanie oraz porządkowanie wiedzy o świecie i o sobie 	<ul style="list-style-type: none"> przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, teorii, zasad oraz praktyki, które dotyczą głównie zagadnień bliskich ich doświadczeniom 	<ul style="list-style-type: none"> strategie uczenia się
<ul style="list-style-type: none"> opanowanie umiejętności nabywania i organizowania wiedzy oraz korzystania z niej w różnorodnych sytuacjach 	<ul style="list-style-type: none"> zdobycie przez uczniów umiejętności korzystania z posiadanych wiadomości w sytuacjach realizowania zadań i rozwiązywania problemów 	<ul style="list-style-type: none"> strategie uczenia się
<ul style="list-style-type: none"> rozwijanie umiejętności czytania, pisania, liczenia rozwijanie umiejętności przebywania z rówieśnikami oraz znalezienie własnego miejsca w grupie rówieśniczej osiąganie autonomii osobistej rozwijanie postaw w stosunku do grup społecznych oraz instytucji 	<ul style="list-style-type: none"> tworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu się u uczniów postaw niezbędnych do sprawnego oraz odpowiedzialnego funkcjonowania we współczesnej rzeczywistości 	<ul style="list-style-type: none"> poczucie kompetencji poczucie sprawstwa poczucie odpowiedzialności

Na podstawie: Stefańska-Klar, 2000 oraz *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*. Zaczerpnięte 3 maja 2014 roku. Strona internetowa: bip.men.gov.pl/men_bip/akty.../rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf

Z BADAŃ...

Czego potrzebują uczniowie, by chętnie się uczyć?

Badania nad motywacją ujawniają następujące potrzeby uczniów dotyczące pozytywnej atmosfery podczas zajęć: akceptacji, poczucia własnej wartości, odkrywania ich zainteresowań, odczuć i pomysłów, przynależności do grupy, nawiązywania więzi z rówieśnikami w szkole, możliwości

wyboru i współdecydowania, zaangażowania w przebieg zajęć, poczucia sprawstwa, autonomii i odpowiedzialności osobistej, pozytywnych, indywidualnych relacji z nauczycielem, zachęcających do wysiłku zadań, poczucia kompetencji, uznania dla wysiłku i sukcesów, okazji do współdziałania, zrozumienia strategii uczenia się, precyzyjnych informacji zwrotnych i wsparcia ze strony nauczycieli.

Na podstawie: Ridley i Walter, 2005, s. 16.

Kwestię kluczową przy realizowaniu przez uczniów zadań rozwojowych oraz osiągnięciu celów kształcenia stanowi organizowanie przez nauczycieli warunków, które sprzyjają kształtowaniu się określonych przekonań dotyczących własnej osoby oraz opanowywaniu przez uczniów niezbędnych narzędzi uczenia się. To dzięki nim uczniowie mają szansę nieustannego rozwijania się, podejmowania nowych, coraz bardziej złożonych zadań, poznawania i rozumienia otaczającej ich rzeczywistości, rozwijania umiejętności i zdolności, stawania się odpowiedzialnymi członkami określonych grup społecznych.

Zdolność uczenia się

Umiejętność konsekwentnego oraz wytrwałego uczenia się i organizowania własnego procesu uczenia się. Obejmuje efektywne zarządzanie czasem i informacjami, świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, rozpoznawanie dostępnych możliwości, pokonywanie przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się.

dynamika procesów nerwowych, proces lateralizacji. Nauczyciel nie ma również bezpośredniego wpływu na czynniki tkwiące w rodzinie, takie jak: sytuacja ekonomiczna rodziny i warunki jej życia, zróżnicowanie kulturowe, rodzina jako środowisko wychowawcze. Są jednak również takie, które w znaczącym stopniu zależą od nauczyciela.

Uwzględnianie w pracy z uczniami klas IV–VI szkoły podstawowej tych czynni-

ków zdecydowanie zwiększa szanse uczniów na odnoszenie sukcesów w procesie uczenia się. Przygotowuje również solidne „fundamenty” dla osiągnięcia kolejnych zadań rozwojowych oraz celów kształcenia, przed którymi stają uczniowie gimnazjum.

1.3. Czynniki powodzenia w uczeniu się w drugim etapie edukacji

Efektywność procesu uczenia się zależy od wielu czynników. Istnieją takie, które nie zależą od nauczyciela. Bez wątpienia są to czynniki „tkwiące” w uczniu, takie jak: stan zdrowia, poziom rozwoju, jego uzdolnienia i zainteresowania,

Brak doświadczenia przez ucznia sukcesu w zakresie pomyślnego realizowania zadań rozwojowych prowadzi do braku poczucia kompetencji i braku poczucia sprawstwa. Konsekwencją tego może być niechęć do podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych, wycofywanie się

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Do dydaktycznych czynników powodzenia w drugim etapie kształcenia, na które ma wpływ nauczyciel, należą:

- rozwijanie u uczniów adekwatnego poczucia kompetencji, poczucia sprawstwa i poczucia odpowiedzialności za podejmowane działania
- rozwijanie u uczniów zdolności uczenia się – zapoznanie uczniów z narzędziami uczenia się, czyli strategiami poznawczymi
- rozwijanie u uczniów umiejętności pracy w zespole przy wykorzystaniu modelu uczenia się we współpracy oraz metody *tutoringu* rówieśniczego
- bycie w pracy z uczniami mediatorem i facylitatorem.

z sytuacji wymagających wysiłku, niska samoocena, brak motywacji do uczenia się oraz wyuczona bezradność.

Niepowodzenia w realizacji zadań rozwojowych prowadzą również do osłabiania chęci uczenia się, co przejawia się w nieumiejętności wyboru i w stosowaniu mało efektywnych strategii

uczenia się. Brak sukcesu w odniesieniu do zadań rozwojowych przyczynia się także do niskiego poziomu umiejętności współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi oraz braku możliwości stawiania się uczniem samosterownym. Można powiedzieć, że wszystkie te konsekwencje doświadczanych przez ucznia niepowodzeń stanowią poważne czynniki ryzyka w drugim etapie edukacji.

Z BADAŃ...

Jakie znaczenie dla podejmowania przez ucznia wyzwań ma poczucie kompetencji?

W klasach IV–VI szkół podstawowych w gminie Borzytuchom dokonano diagnozy problemów szkolnych, których doświadczają uczniowie w drugim etapie edukacji. Jej celem było zwrócenie szczególnej uwagi na: rozumienie treści wprowadzonych podczas zajęć przez nauczyciela, umiejętność wykorzystywania tych treści przez uczniów w działaniach praktycznych, motywację do nauki oraz sprawność i w zakresie rozwiązywania zadań

testowych. Przeprowadzona diagnoza ujawniła m.in., że część uczniów, mimo deklarowanej silnej motywacji do uczenia się, ma kłopot z wiarą we własne możliwości, pozwalającą pokonywać trudności. Konsekwencją niskiego poczucia kompetencji jest doświadczanie przez uczniów lęku przed podejmowaniem trudniejszych, wymagających wysiłku zadań. Co bardzo ważne, uczniowie deklarują jednak, że doświadczają wsparcia i pomocy ze strony swoich nauczycieli i rodziców.

Na podstawie: Preuss-Kuchta, L. (2013). *Rzetelna diagnoza problemów szkolnych w klasach IV–VI szkół podstawowych w gminie Borzytuchom. Raport z badań*. Borzytuchom – Niedarzyno – Dąbrówka – Słupsk.



NAJWAŻNIEJSZE...

1. Do kluczowych zadań nauczycieli, którzy pracują z uczniami w środkowym wieku szkolnym, należą:
 - rozwijanie umiejętności współpracy
 - rozwijanie poczucia kompetencji, sprawstwa i odpowiedzialności
 - kształtowanie zdolności samodzielnego i efektywnego uczenia się.
2. Sprostaniu tym zadaniom sprzyja korzystanie przez nauczycieli w pracy z uczniami drugiego etapu edukacji z:
 - modelu uczenia się we współpracy
 - metody *tutoringu rówieśniczego*
 - zapoznavanie uczniów z różnymi strategiami uczenia się.
3. Nauczyciel jest w pracy z uczniami mediatorem i facylitatorem, dzięki czemu uczeń rozwija zdolność refleksyjnego działania oraz umiejętność korzystania z własnych doświadczeń.



Michał Matejczuk, 12 lat

07.10.	Lekcja 19	Lekcja 20	08.10.
20.19.	Przebieg choroby. Sprawa dyktanda.	Temat: Formy osobce i niezobowiazaniska.	2019
	przebieg choroby	Przebieg ma dwie formy:	
	dluzsze	- osobce:	- niezobowiazaniska
	Moja siostra ma tam dluzsze	1. ja, 2. ty, 3. on, ona - l. poj.	1. wykazuje wyhamowanie
	arteryj.	l. mn.	2. wyhamowanie
	zabawy	1. on, 2. ty, 3. on, ona	
ait	Jutro musi zabawy sie krotkosc.	- ongi	
	zad. skrz. 7 zad. = egzamin: msc. przewiaz	l. poj.	- formy zobowiazaniska
	ne, bolakt, postis. wymanone, blug, pszeki	1. ongi	na i, c np ongi
	zwa msc ujawnit sie niski pelnow.	2. ongi	na i, c np ongi
	Dozw. byly przewiazaniska miedzy panstw.	3. ongi	3. ongi
	Kortyka z zeszlych ma krotkosc protokola.	- zabawial sie	
	Moje egzaminowa mowienia to zeszlych protokola.	l. poj.	l. mn.
	Dziadki lezi na sa mscie pszeki.	zabawian sie	zabawian sie
	Przedk. luga postis. X zabawianie zabawianiska.	zabawian sie	zabawianie sie
	Niewna ma dzwiazki zabawianie pszeki.	zabawia sie	zabawianie sie
		zabawianiska: i, si. = egzaminowany tek. scime	

Staś Weltrowski, 9 lat, ZESZYT DO JĘZYKA POLSKIEGO

082. wt. (C) 10.11.2011.	Przebieg choroby dyktando 556	2 przebieganie
	W ostatni przedt byłiny cały	tyfusami i ospakaliem. Jej
	klasa 200.	przebieg 200 pochodzi do
	Objeżdżamy tam dwa. różni	nich i jej gładzie.
	klasy. Chcieliśmy się przed	W małym zaparku podglądaliśmy
	czy są. Tak samo grona jej	przebiegane delfiny, które
	to ostrzej autony, bardziej	nie były do jej i same
	przebieganych. Jaka wyprawa	ciekawe patrzyły, że na
	to fantazyczna wyprawa.	nowych, przepływały
	Objeżdżamy stami i ich	Obok ławki są foki i
	mak pszeki. Jakiśmami jej	widny, które sprowadziły
	zapytali, muszę schylić się	wrażenie niesamowitego
	głęboko zszep. Użył kolekcji	mieliśmy. Gdy byliśmy do
	zabawy. Wskazywał i	widny, gdzie w roznych
	przebiegaliśmy się jako	terrasach, przeplatany alabastrem,
	leca. On nie miał	krochale, więc to sobie
	chrońcie swoje zdrowie.	2 nas podglądaliśmy tam sobie
	die ongiśmy zapadł 2	samo. Długo to przebiegało
		prekucie. Jednym całej
		wyprawa była krótko.

Michał Appelt, 9 lat (2011), DYKTANDO

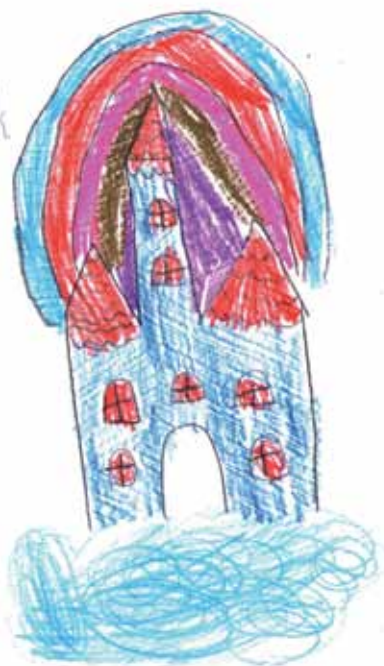


Jakub Korybski, 8 lat, WIEŻA



Ania Brzezińska, 8 lat

Zamek Rainbow darsz
Zrobiła to Zuzanna Mielcarek



Zuzanna Mielcarek, 8 lat, ZAMEK KUCYKÓW PONY

2 Rozdział

Modele i strategie pracy z uczniami klas IV–VI

2.1. Wprowadzenie, czyli o organizowaniu przestrzeni i warunków do uczenia się zgodnie z potrzebami rozwojowymi ucznia

Nauczyciel jest osobą, która tworzy środowisko uczenia się dla uczniów. Ważne jest to, by sprzyjało ono zarówno osiągnięciu celów kształcenia, jak i uwzględniało potrzeby rozwojowe uczniów. Tworzenie warunków do uczenia się wymaga od nauczyciela podejmowania określonych decyzji. Dotyczą one celów nauczania, treści nauczania, przebiegu procesu nauczania–uczenia się, sposobów radzenia sobie z różnicami indywidualnymi między uczniami, metod dyscyplinowania zachowania uczniów i oceny ich zachowania oraz postępów.

Nie mniej istotne są decyzje dotyczące wyboru modelu nauczania i sposobów organizowania pracy uczniów przy wykorzystaniu określonej metody, przygotowania przestrzeni, która pozwoli uczniom na podejmowanie określonych działań, wreszcie podejmowania współpracy z rodzicami uczniów. Bardzo ważną rolę w procesie kształcenia pełnią również społeczność sąsiedzka i lokalna oraz media. Stanowią one przestrzeń, dzięki którym uczniowie mają szansę nie tylko rozwijania, ale i wykorzystywania już opanowanych umiejętności.

Współczesna szkoła nie może być obojętna wobec kształcenia do współpracy i współdziałania. Dzięki realizacji tego zadania będzie miała szansę przygotować jednostki zdolne do podejmowania współpracy w rodzinie, grupie sąsiedzkiej, grupach nieformalnych, w pracy, klubach i stowarzyszeniach.

2.2. Model uczenia się we współpracy jako podstawa samodzielnego uczenia się

Optymalnym modelem nauczania, uwzględniającym potrzeby rozwojowe uczniów w środkowym wieku szkolnym, jest uczenie się we współpracy.

Uczniowie klas IV–VI są gotowi do podejmowania pracy w zespole. Potrafią naśladować, podążać za innymi, inicjować sytuacje, wyrażać własne zdanie, przeciwstawiać się. Są zdolni do podporządkowywania się obowiązującym zasadom, do instruowania czy też wydawania poleceń. Dzięki rozwojowi umiejętności komunikacyjnych potrafią pracować nad zadaniami, które wymagają uzgadniania i zaplanowania celu, ustalania sposobu działania, uwzględniania potrzeb i pomysłów wszystkich uczestników przedsięwzięcia, podejmowania działań zgodnie z opracowanym planem.

Uczniowie odkrywają, że inni ludzie mogą prezentować odmienne opinie oraz motywy nawet wtedy, gdy dysponują takimi samymi informacjami. Potrafią spojrzeć na określoną sytuację z perspektywy drugiej osoby, choć nie są jeszcze w pełni zdolni do równoczesnego analizowania własnego punktu widzenia i stanowiska innego człowieka. Stają się za to coraz bardziej tolerancyjni. Warto

Modele nauczania

Podjęcie do organizowania warunków do uczenia się, które charakteryzuje się określonymi właściwościami: (1) spójną podstawą teoretyczną, (2) przekonaniem dotyczącym tego, czego uczniowie powinni się uczyć i w jaki sposób się uczyć oraz (3) zaleceniami, w jaki sposób organizować warunki do uczenia się, aby wywołać określone rodzaje uczenia się i osiągnąć zamierzone cele.

więc organizować sytuacje, w których będą mieli możliwość doświadczania różnorodności poglądów, zwyczajów i różnego rozumienia tych samych problemów.

Istota modelu uczenia się we współpracy

Model uczenia się we współpracy należy, obok modelu nauczania problemowego i modelu dyskusji, do modeli ześrodkowanych na uczniu. Oznacza to, że uczeń uczestniczący w zajęciach organizowanych zgodnie z tym modelem ma szansę, wspólnie z rówieśnikami, dochodzenia do wiedzy, poszukiwania, konstruowania rozwiązania/rozwiązań w odniesieniu do określonego zadania. Specyfiką tego modelu jest to, że uczniowie razem pracują nad wspólnym zadaniem, a warunkiem wykonania przez nich pracy jest jej skoordynowanie.

Odniesienie sukcesu, czyli satysfakcjonujące wykonanie zadania i otrzymanie nagrody, zależy od współpracy całego zespołu. Każdy uczeń, dzięki własnemu zaangażowaniu i wykonaniu określonego zadania, przyczynia się do powstania efektu

końcowego. Ma zatem szansę rozwijania poczucia kompetencji. Ponadto uczniowie otrzymują informację zwrotną, dotyczącą efektu pracy ze strony otoczenia (nauczyciela, rówieśników, rodziców), co również nie pozostaje bez wpływu na rozwijanie się u nich i wzmacnianie poczucia kompetencji.

Model uczenia się we współpracy sprzyja więc realizacji takich celów, jak opanowanie materiału nauczania poprzez rozwijanie tolerancji, umiejętności społecznych, postaw demokratycznych oraz tworzenie dla uczniów licznych

okazji edukacyjnych, które pozwalają na uczenie się dzięki własnej aktywności.

Planowanie zajęć według modelu uczenia się we współpracy

Planowanie zajęć według zasad modelu uczenia się we współpracy wymaga dokonania wyboru określonej jego odmiany. Nauczyciel w pracy z uczniami może korzystać z różnych postaci tego modelu, jak np. podwójna ocena w zespołach uczniowskich, „składanka”, metoda badań

Model uczenia się we współpracy

Model nauczania, który sprzyja osiągnięciu w pracy z uczniami takich celów kształcenia jak: rozwijanie tolerancji, rozwijanie umiejętności społecznych, rozwijanie postaw demokratycznych; wyróżnia go tworzenie licznych okazji edukacyjnych, które pozwalają na uczenie się z rówieśnikami i od rówieśników przy wsparciu nauczyciela, dzięki wspólnie wykonywanym zadaniom.

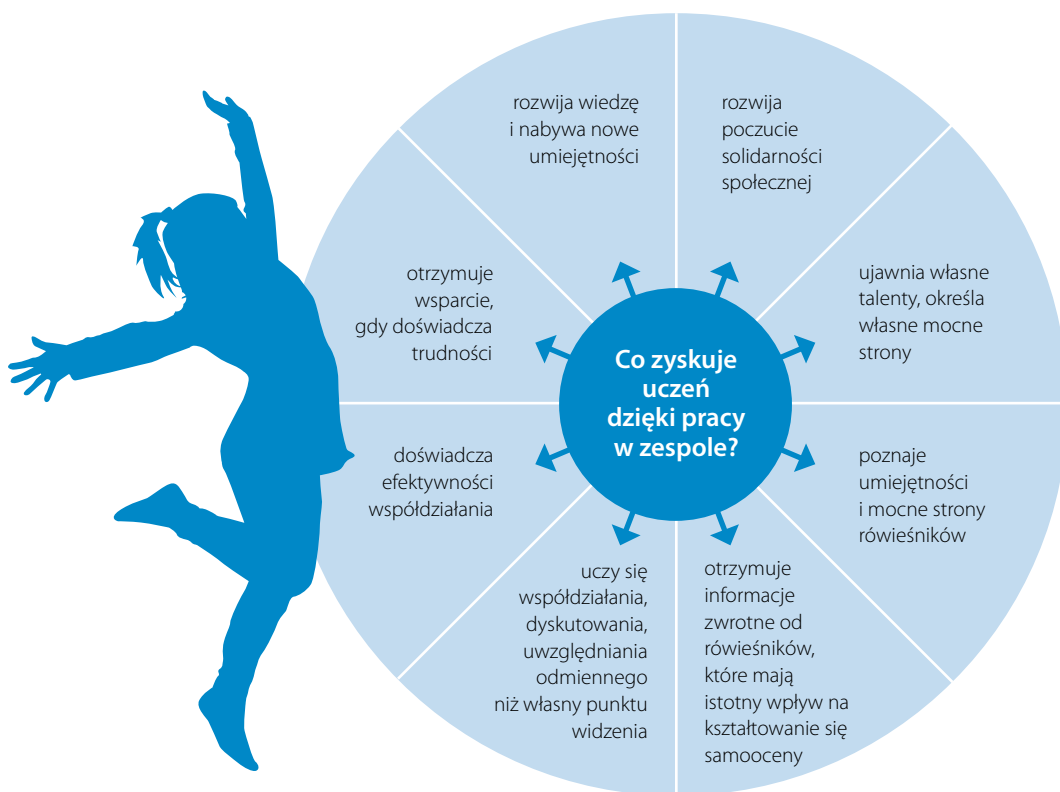
Z BADAŃ...

Jakie są skutki uczenia się w zespole?

Badania dotyczące skutków uczenia się w grupie pokazują, że praca w zespole ma pozytywny wpływ na osiągnięcia uczniów w nauce. Wpływa również konstruktywnie na ich postawy wobec innych ludzi oraz postawy wobec szkoły. Dzięki

sytuacjom edukacyjnym opartym na współdziałaniu uczniowie potrafią przyjmować perspektywę innych osób. Chętniej uczestniczą także w rozmowach. Ujawniają się u nich rozwinięte umiejętności wchodzenia w interakcje i pozytywne oczekiwania w odniesieniu do pracy z innymi.

Na podstawie: Pachociński, 1997, s. 41.



Rysunek 1. Korzyści dla ucznia z podejmowania pracy w zespole rówieśników.

Na podstawie: Appelt, 2005.

zespołowych czy technika strukturalna. Każdą z nich charakteryzują określone właściwości związane z organizowaniem dla uczniów warunków do pracy:

- **podwójna ocena w zespołach uczniowskich:** nauczyciel raz w tygodniu przedstawia uczniom nowy materiał słownie lub na piśmie; dzieli klasę na 4–5-osobowe zespoły zróżnicowane pod względem płci, umiejętności, zdolności; dba o to, by uczniowie podczas wspólnej pracy korzystali z różnorodnych źródeł i narzędzi, a następnie pomagali sobie nawzajem w uczeniu się, tłumacząc, stawiając pytania, poszukując odpowiedzi, dyskutując; co tydzień lub co dwa tygodnie organizuje sprawdzian, by dostarczyć każdemu uczniowi

informacji o postępach, które poczynił; raz w tygodniu informuje uczniów, w dowolnej formie, które zespoły zgromadziły najwięcej punktów ze sprawdzianów

- **„składanka”:** nauczyciel dzieli klasę na 5–6-osobowe mieszane zespoły i przygotowuje dla nich materiał na piśmie; organizuje pracę uczniów tak, aby każdy członek zespołu pracował z inną częścią materiału; dba o to, by uczniowie, którzy w poszczególnych grupach pracują z tą samą częścią materiału, spotykali się i tworzyli zespoły ekspertów, wspólnie studiowali określony temat oraz udzielali sobie pomocy w uczeniu się go; pozwala uczniom z grup ekspertów na powracanie do własnych zespołów i uczenie partnerów tego, do czego doszli w pracy z innymi rówieśnikami; orga-

nizuje, po skończonej pracy, indywidualne sprawdziany

- **metoda badań zespołowych:** uczniowie wybierają określony temat spośród wskazanych przez nauczyciela i tworzą zespoły liczące 2–6 osób; wspólnie z nauczycielem planują cele, etapy, zadania i procedury uczenia się adekwatne do wybranych tematów; realizują opracowany plan, co wymaga od nich pracy z różnorodnymi źródłami w szkole i poza nią, korzystania z własnych umiejętności, natomiast nauczyciel monitoruje postępy każdego zespołu oraz proponuje pomoc w sytuacjach, w których jest ona niezbędna; analizują i oceniają informacje zgromadzone podczas opracowywania tematu, przygotowują się do przedstawienia efektu wspólnej pracy przed całą klasą, a następnie go prezentują; wspólnie z nauczycielem oceniają wytwory, a także wkład pracy zespołu i poszczególnych jego członków

- **technika strukturalna:** nauczyciel tworzy specyficzne struktury ukierunkowane na kształtowanie wzorców interakcji między uczniami; dzieli klasę na zespoły liczące 2–6 uczniów; wybiera strategię „Pomyśl – omów – przedstaw” lub „Co kilka głów, to nie jedna” i zgodnie z nią organizuje warunki do uczenia się podczas zajęć.

Drugim istotnym aspektem związanym z planowaniem zajęć jest dobór treści. Znaczenie tego aspektu związane jest z tym, że w modelu tym wymaga się od uczniów samodzielności oraz inicjatywy. Jeżeli proponowana uczniom treść nie jest dla nich dostatecznie interesująca oraz ambitna, to lekcja nie sprzyja osiągnięciu założonych przez nauczyciela celów. Nauczyciel zwraca uwagę na kilka aspektów niezbędnych w ustalaniu, jaka treść jest odpowiednia.

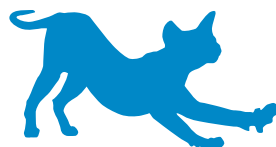


Tabela 3
Etapy pracy i działania nauczyciela w wybranych strategiach strukturalnych

Nazwa strategii	Etapy pracy	Działania nauczyciela
Pomyśl – omów – przedstaw	A. Pomyśl	<ul style="list-style-type: none"> • przedstawia zagadnienie lub stawia pytania dotyczące tematu • zachęca uczniów do samodzielnych rozważań nad zagadnieniem • dba o to, by uczniowie się nie konsultowali
	B. Omów	<ul style="list-style-type: none"> • zachęca, by każdy uczeń podzielił się z rówieśnikiem własnymi przemyśleniami dotyczącymi zagadnienia
	C. Przedstaw	<ul style="list-style-type: none"> • umożliwia każdej parze zaprezentowanie wniosków z rozmowy
Co kilka głów, to nie jedna	A. Numery	<ul style="list-style-type: none"> • dzieli klasę na równoliczne zespoły • każdemu uczniowi przypisuje określony numer
	B. Pytanie/ polecenie	<ul style="list-style-type: none"> • stawia pytanie lub stawia przed uczniami określone zadanie dotyczące tematu zajęć
	C. Odpowiedź	<ul style="list-style-type: none"> • prosi ucznia z określonym numerem z każdego zespołu o udzielenie odpowiedzi na postawione pytanie lub prezentację efektu pracy nad zadaniem

Na podstawie: Arends, 2002, s. 349–350.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Co trzeba wiedzieć, aby dobrze zaplanować pracę z uczniami?

1. Czy uczniowie pracowali już wcześniej z określonym materiałem, czy też niezbędne będą obszernie wyjaśnienia ze strony nauczyciela?
2. Czy dana treść może być interesująca dla uczniów?
3. Czy materiały, które nauczyciel planuje zaproponować uczniom, wystarczą do zrozumienia zagadnienia?
4. Czy w przypadku lekcji organizowanej odmianą „składanki” treść można podzielić na części składowe?
5. Czy w przypadku organizowania zajęć metodą badań zespołowych nauczyciel jest dostatecznie biegły w problematyce, aby potrafił wspierać uczniów podczas wybierania tematów oraz poszukiwania źródeł informacji?

Kolejnym ważnym zadaniem planistycznym jest ustalenie sposobu tworzenia zespołów. Nauczyciel bierze pod uwagę cele poznawcze i społeczne, do osiągnięcia których dąży w pracy z uczniami oraz zdolności uczniów. Wiedza o uczniach pozwala mu tworzyć grupy jednorodnie lub zróżnicowane pod określonymi względami.

Bardzo ważne jest przygotowanie materiałów, z których uczniowie mogą korzystać. Warto zadbać o to, by były one dla uczniów interesujące i dostosowane do ich możliwości poznawczych. Metoda badań zespołowych wymaga troski o to, by każdy zespół miał dostęp do odpowiednich materiałów. Pomocna może okazać się współpraca z biblioteką szkolną oraz pracownią informatyczną. Nie wszystkie materiały nauczyciel może bowiem gromadzić w sali lekcyjnej.

Istotne jest to, by uczniowie rozumieli, jaką pełnią rolę i czego oczekuje od nich nauczyciel. Model

uczenia się we współpracy związany jest z potrzebą koordynowania wielu czynności, jest absorbujący i wiele wymaga od nauczyciela. Pozwala jednak osiągać zakładane cele i przynosi nauczycielowi satysfakcję. Organizacja procesu konstruowania wiedzy i rozwijania umiejętności z wykorzystaniem modelu uczenia się we współpracy wymaga więcej czasu niż z innymi modelami. Wynika to przede wszystkim z faktu, że uczenie się oparte jest na interakcjach uczniów w małych grupach. Ważne jest to, by nauczyciel miał tego świadomość, kiedy planuje zajęcia.

Uczenie się we współpracy wymaga określonej aranżacji przestrzeni w sali lekcyjnej. Pracy sprzyjają szczególnie dwa sposoby ustawienia stolików: w segmenty oraz obrotowo. Do pracy zespołowej można zestawić ławki tak, by uczniowie mogli utworzyć kilkusobowe grupy. W ten sposób nauczyciel utworzy segmenty. Ustawienie obrotowe polega na tworzeniu ze stolików takich



konfiguracji, które pozwalają na szybkie i bezproblemowe wprowadzanie zmian w ich położeniu.

Przebieg zajęć wg modelu uczenia się we współpracy zależy od wybranej przez nauczyciela odmiany. Można jednak wyodrębnić fazy charakterystyczne dla wszystkich odmian. Każdy etap spotkania z uczniami związany jest z podejmowaniem przez nauczyciela określonych czynności. Poszczególne fazy prowadzenia lekcji przez nauczyciela przedstawiają się następująco: (1) podanie celów oraz zmotywowanie uczniów → (2) podanie wiadomości → (3) tworzenie zespołów → (4) wspieranie uczniów w pracy grupowej → (5) sprawdzanie efektów pracy → (6) uznanie dla osiągnięć.

Znaczenie przygotowania uczniów do pracy w zespole



Nauczyciel musi przygotować uczniów do współpracy. W realizacji tego trudnego przedsięwzięcia mogą mu pomóc następujące trzy techniki:

- **„zawsze dostępna procedura”**: nauczyciel eksponuje na tablicy lub na arkuszu papieru kolejne etapy pracy uczniów, które wskazują, czego dokładnie oraz w którym momencie od nich oczekuje; daje to uczniom poczucie bezpieczeństwa oraz pozwala na formułowanie własnych celów podejmowanych działań, a nauczyciel zyskuje możliwość monitorowania pracy poszczególnych zespołów
- **„zrozumienie pozbawione wątpliwości”**: nauczyciel podaje uczniom wskazówki dotyczące pracy, a następnie prosi kilkoro z nich o powtórzenie ich własnymi słowami; dzięki temu uczniowie koncentrują się na tym, co mówi nauczyciel, a nauczyciel otrzymuje informację zwrotną dotyczącą zrozumienia wskazówek
- **technika „konkretne miejsce”**: nauczyciel wybiera oraz wyraźnie oznacza miejsce przeznaczone dla każdej grupy, co zapobiega chaosowi.



WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Istota modelu uczenia się we współpracy

- 
- **Kontakty uczniów oparte są na relacjach wzajemności.**
 - **Uczniów charakteryzuje podobny poziom kompetencji w obszarze związanym z problemem, nad którym pracują.**
 - **Uczniowie pracują razem w parach lub małych zespołach.**
 - **Relacja uczniów ma charakter „równy–równy”.**
 - **Uczniowie zachęceni są przez nauczyciela do dzielenia się własnymi zasobami – wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniami.**
- 

Kontrola i ocena w modelu uczenia się we współpracy

Ważnym aspektem pracy z wykorzystaniem modelu uczenia się we współpracy jest kontrola i ocena. Warto pamiętać o tym, aby obejmowała ona sprawdzanie opanowania materiału oraz ocenę jakości współpracy. Ocena indywidualna dostarcza zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi informacji zwrotnej na temat postępów ucznia w nauce. Przy ocenianiu współpracy uwzględniamy takie aspekty jak: pracę ucznia na rzecz osiągnięcia celu grupowego, umiejętności interpersonalne, działania ucznia na rzecz grupy. Nauczyciel ma możliwość stawiania dwóch rodzajów ocen: za pracę grupy oraz za wkład indywidualny.

Istotnym zadaniem nauczyciela jest wyrażanie uznania za pracę oraz osiągnięcia uczniów. Jego forma może być różnorodna. Może to być: biuletyn, w którym nauczyciel lub uczniowie zdają relację z wyników osiągniętych przez grupy i jednostki, publiczne przedstawienie sprawozdania przez zespół, eksponowanie w sali lekcyjnej wytworów pracy grupowej, prezentacja przed gronem rodziców czy uczniów z innych klas i dyrektorem szkoły.

2.3. Rodzice i inni dorośli jako wsparcie procesu uczenia się

Rodzice, nauczyciele oraz inni dorośli pełnią ważną rolę w procesie uczenia się uczniów w drugim etapie kształcenia. Rodzice służą

wsparciem w sytuacjach trudnych, wychowują, bezwarunkowo akceptują własne dzieci oraz podtrzymują przyjemność uczenia się.

Nauczyciele formułują wymagania i stawiają w sytuacjach zadaniowych. Ponadto monitorują pracę nad zadaniem, udzielają informacji zwrotnych, wyposażają w poznawcze strategie uczenia się oraz rozpoznają trudności w uczeniu się i pomagają w radzeniu sobie z nimi. Nauczyciele określają również granice, wyraźnie wskazując, co wolno, a jakie działania są zabronione. Wskazują, co jest, a co nie jest zgodne z normami oraz umowami społecznymi. Są źródłem poczucia kompetencji i satysfakcji z podejmowanych działań i oczekiwanych efektów.

Jako przedstawiciele szkoły dostarczają wsparcia instytucjonalnego. Jako osoby uczestniczące w relacjach z uczniami, rodzicami i innymi członkami społeczności szkolnej dostarczają także wsparcia poznawczego, emocjonalnego oraz rzeczowego.

Inni dorośli, czyli sąsiedzi, pozostali członkowie społeczności szkolnej i rodzice rówieśników są dodatkowym, alternatywnym wobec rodziców i nauczycieli, źródłem wiedzy i poglądów oraz pomagają w stopniowym uzyskiwaniu samodzielności.

Uczenie się oparte na współpracy (kooperatywne uczenie się)

Procedura organizowania warunków do uczenia się, która polega na udzielaniu sobie przez uczniów wzajemnej pomocy przy uczeniu się w małych zespołach.



Rodzice jako partnerzy w procesie uczenia się

Rodzice są partnerami nauczycieli w zakresie podejmowania decyzji dotyczących ich dzieci, odpowiedzialności za dzieci oraz za podejmowane działania. Są osobami, którym zależy na tworzeniu dla dzieci jak najlepszych warunków do ich rozwoju. Warto pamiętać o tym, że są najważniejszymi dla nich nauczycielami – pierwszymi i towarzyszącymi im przez całe życie. Z drugiej strony, mają świadomość tego, że szkoła oferuje wsparcie profesjonalne. Pracują w niej przecież specjaliści, którym los uczniów nie jest obojętny. Rodziców i nauczycieli łączy wspólny cel – potrzeba i chęć zaangażowanego towarzyszenia uczniom w procesie uczenia się. Tworzy to fundament dla podejmowania dobrej, elastycznej współpracy.

Rodzice mogą stawać się nauczycielami dzieci. Posiadają różnorodne umiejętności i zdolności, które mogą wspierać nauczyciela w podejmowanych przez niego działaniach wobec uczniów. Czasami rodzice potrzebują od nauczyciela określonych wskazówek dotyczących pracy z dzieckiem.

Współpraca rodziców i nauczycieli zwiększa zatem szanse ucznia na osiągnięcie sukcesów w nauce.

Nauczyciele przekazują wskazówki rodzicom, jak wykorzystywać codzienne sytuacje, takie jak: wizyty w supermarkecie, spacer w lesie, wspólne oglądanie telewizji, wspólne przygotowywanie uroczystości rodzinnych czy spotkań z przyjaciółmi, do rozwijania u dzieci nawyków związanych z uczeniem się, ale i rozwijania zainteresowań ich dzieci. Dobrze jest traktować rodziców jako sprzymierzeńców, a nie jako rywali szkoły. Wspólnie z rodzicami nauczyciele mogą przygotowywać, a następnie realizować projekty edukacyjne, których celem będzie tworzenie optymalnych warunków do rozwoju uczniów. Przy profesjonalnym wsparciu ze strony nauczyciela rodzice mogą ułatwiać dzieciom wykonywanie różnych szkolnych i pozaszkolnych zadań edukacyjnych.

Flexischooling

Organizowanie warunków do uczenia się rozumiane jako umiejętność świadomego korzystania z różnorodności dnia codziennego, stosowania wielu metod, korzystania z wielu dostępnych środków jako „pomocy dydaktycznych”.

Istota flexischoolingu

Flexischooling jest specyficznym podejściem do organizowania warunków do uczenia się, w którym rodzice oraz szkoła – jako partnerzy – dzielą

Z BADAŃ...

Co utrudnia rodzicom współpracę z nauczycielami?

Badania przeprowadzone przez Wiesława Sikorskiego wskazują powody zakłóconej współpracy rodziców z nauczycielami. Należą do nich: tematyczna jałowość spotkań, skupianie się przez nauczycieli wyłącznie na realizacji celów

dydaktycznych, sprowadzanie współpracy z rodzicami głównie do spraw świadczeń finansowych i usługowych, brak zainteresowania sytuacją domową uczniów. Ponadto rodzice podkreślają młody wiek nauczycieli, który, ich zdaniem, nie sprzyja rozumieniu problemów życiowych oraz akcentowaną przez kadrę pedagogiczną jej dominację nad rodzicami.

Na podstawie: Budzianowska, 2007, s. 11.

Z BADAŃ...

Jaki jest udział rodziców w życiu szkoły?

- Według opinii 75% rodziców nauczyciele oraz inni pracownicy szkoły otwarci są na sugestie rodziców dotyczące procesu kształcenia.
- 85% rodziców uważa, że nauczyciele przeznaczają odpowiednią ilość czasu na kontakty z nimi.
- 72% rodziców deklaruje, że szkoła uwzględnia ich opinie w procesie planowania własnych działań.
- 72% rodziców twierdzi, że ma osobisty udział w podejmowaniu decyzji dotyczących funkcjonowania szkoły.
- Niemal wszystkim uczestniczącym w badaniu dyrektorom oraz nauczycielom towarzyszy przekonanie, że zdecydowana większość rodziców uczestniczy w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły.

- Godne uwagi jest jednak to, że tylko 19% rodziców uczestniczyło w konsultacjach i debatach, 13% korzystało ze szkoleń, kursów i warsztatów organizowanych przez szkołę, 14% podejmowało współpracę w zakresie kwestii merytorycznych oraz dzieliło się własną wiedzą i umiejętnościami.
- Badania pokazują również, iż 58% rodziców uczestniczyło w imprezach i uroczystościach szkolnych; 35% rodziców pomagało w pracach organizacyjnych związanych z uroczystościami; 25% udzielało pomocy finansowej, a 22% rodziców brało udział w imprezach integrujących społeczność lokalną.

Wyniki badań ujawniają zatem, że rodzice pełnią w szkole raczej funkcję pomocniczą. Zdarza się również, że stają się biernymi uczestnikami organizowanych przez szkołę imprez.

Na podstawie: Babula, 2012, s. 299.



Wojtek Appelt, 8 lat, CHOMIK



Monika Mielcarek, 9 lat, MAMA



SONDAŻOWNIA

Jak rodzice oceniają współpracę z pracownikami szkoły?

117 rodziców uczniów w środkowym wieku szkolnym zostało poproszonych o dokonanie oceny własnej współpracy z nauczycielami, którzy pracują z ich dziećmi.

- 53,8% rodziców ocenia współpracę z wychowawcą jako dobrą, a jedna piąta nie ma na ten temat zdania.
- 16,2% mówi o braku współpracy, natomiast 8,5% rodziców ocenia współpracę z wychowawcą jako bardzo dobrą.
- 61,5% respondentów deklaruje chęć skorzystania z rozmowy z wychowawcą w przypadku problemów z dzieckiem.
- 56,9% rodziców chciałoby na temat problemów wychowawczych rozmawiać z nauczycielami języka polskiego, matematyki i języka angielskiego.
- 30,7% rodziców darzy zaufaniem w trudnych sytuacjach dyrektora szkoły, a 23% – pedagoga szkolnego.
- Poniżej 10% rodziców podejmuje współpracę z wicedyrektorami szkoły, pracownikami świetlicy czy biblioteki.

Na podstawie: Budzianowska, 2007, s. 17–18.

czas i odpowiedzialność za edukację uczniów. Zakłada poszukiwanie urozmaicenia istniejących praktyk edukacyjnych bez rezygnowania z tego, co w dotychczasowych rozwiązaniach jest wartościowe.

Warunki do uczenia się można organizować w wielu miejscach: w domu, muzeum, szkole, teatrze, kinie, bibliotece, banku czy miejscu pracy rodziców. Rodzice są aktywnymi partnerami zaangażowanymi w życie szkoły. W tym podejściu ujawnia się przekonanie, iż dzięki wsparciu i przy współpracy rodziców możliwe jest konstruktywne rozwiązywanie problemów edukacyjnych.

Rodzice najlepiej znają własne dzieci i ich potrzeby. Ponadto dysponują różnymi kompetencjami i wiedzą, z których nauczyciele oraz uczniowie mogą korzystać. *Flexischooling* zakłada, że obecność nauczyciela w procesie dydaktycznym nie jest zawsze bezwarunkowo konieczna.

Relacje rodziców z członkami społeczności szkolnej oparte na współpracy tworzą bezpieczne oraz urozmaicone środowisko dla dorastania dzieci. Ważne jest to, aby nauczyciele, rodzice i uczniowie wzmocniali własne poczucie wspólnoty oraz przejawiali zainteresowanie szkołą i jej otoczeniem.

Z BADAŃ...

Co utrudnia nauczycielom współpracę z rodzicami?

Nauczyciele, którzy uczestniczyli w badaniach dotyczących roli rodziców w szkole, prowadzonych przez Wiesława Sikorskiego, wymieniają następujące aspekty utrudniające im współpracę z rodzicami: niedostateczny szacunek i życzliwość

ze strony rodziców, brak zaangażowania rodziców w sprawy szkoły, brak troski o dzieci mające trudności w uczeniu się, nadmierny subiektywizm w ocenie postępowania ucznia, niekonsekwencja w sprawach wychowawczych, lekceważenie wskazówek nauczycieli, gwałtowne reakcje na słowa krytyki.

Na podstawie: Budzianowska, 2007, s. 11.



WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Włączanie rodziców w życie szkoły

- **Wspólne spotkania:** zapraszanie każdego z rodziców na indywidualne spotkania i omawianie istotnych kwestii związanych z sukcesami, potrzebami i brakami ucznia; przekazywanie informacji na temat postępów ucznia; informowanie o zmianach wprowadzanych w szkole i jej otoczeniu.
- **Wspieranie uczenia się w domu:** informowanie rodziców o rozwijanych u ucznia umiejętnościach, o uzyskiwanych stopniach i o tym, co się za określoną oceną kryje; zapraszanie rodziców do udziału we wspólnych projektach; informowanie o zadaniach domowych i celach, którym służą.
- **Wspólne uczenie się:** zapraszanie rodziców na wykłady, warsztaty, zapewnianie odpowiedniej przestrzeni do wspólnej pracy.
- **Wspólne podejmowanie decyzji:** wypracowywanie wspólnie z rodzicami kierunków i metod zmian, jakie będą wprowadzane w szkole.
- **Wolontariat:** konstruktywne korzystanie z umiejętności i wiedzy rodziców oraz ich czasu, który mogą przeznaczyć na pracę czy pomoc szkole.
- **Współpraca szkoły, rodziców i partnerów środowiskowych:** czynienie ze szkoły centrum życia kulturalnego i społecznego; organizowanie wspólnie z rodzicami i uczniami pomocy dla osób z okolicy.



Rodzice jako osoby podtrzymujące przyjemność uczenia się

Uczniowie w środkowym wieku szkolnym wiele czasu spędzają przy komputerze. Rodzice przyglądają się temu, co zajmuje uwagę ich dzieci. Okazują zainteresowanie filmami oraz grami, po które sięgają. Warto pamiętać o tym, że łatwy dostęp do różnorodnych gier i filmów, zróżnicowanych pod względem wartości edukacyjnych, stwarza nie tylko wiele konstruktywnych możliwości rozwoju, ale rodzi również wiele niebezpieczeństw. Poza propozycjami, które pozwalają rozwijać myślenie, pamięć, spostrzegawczość czy zdolność rozwiązywania problemów, są również takie, które zawierają elementy przemocy oraz agresji.

Ważne dla budowania przez dzieci własnego poczucia kompetencji oraz samooceny jest odnoszenie sukcesów. Sprzyja temu powierzanie dzieciom obowiązków związanych z funkcjonowaniem gospodarstwa domowego oraz docenianie zaangażowania dziecka, jego starań, podkreślanie znaczenia podejmowanych przez nie zadań. Warto zwrócić uwagę na to, czy dzieci nie angażują się w rozwiązywanie problemów, które znacznie przekraczają ich możliwości.

Zainteresowanie edukacją dziecka koreluje pozytywnie z rozwijaniem się u niego poczucia kompetencji. Przejawem zainteresowania rodziców są między innymi: ich udział w wywiadówkach, w imprezach szkolnych, nadzorowanie pracy domowej dziecka.

SONDAŻOWNIA

Jakich informacji rodzice oczekują od nauczycieli?

117 rodziców uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej poproszono o wskazanie treści oczekiwanych informacji o sytuacji ich dzieci w szkole.

- 98,3% rodziców za najważniejszą dla nich informację uznaje wiadomość o zachowaniu własnego dziecka.
- 82,9% chce być informowanych o postępach ucznia w nauce, a 65,8% – o odnoszonych przez dziecko sukcesach.
- Dalsze miejsca we wskazaniach rodziców zajmują informacje dotyczące rodzaju trudności w nauce, uzdolnieniach i talentach dziecka, przejawach agresji wobec rówieśników, o cechach charakteru ucznia, jego osobowości oraz sposobach funkcjonowania w grupie.
- Mniej niż 10% rodziców oczekuje od nauczycieli informacji dotyczących stopnia zaangażowania się ucznia w uczenie się oraz przejawów zachowań agresywnych w stosunku do nauczycieli.

Na podstawie: Budzianowska, 2007, s. 16–17.

SONDAŻOWNIA

O czym chcą współdecydować rodzice?

117 rodziców uczniów drugiego etapu edukacji szkolnej zapytano o potrzeby współdecydowania o losach szkoły (klasy).

- 69% rodziców deklaruje potrzebę decydowania o wyborze wychowawcy własnego dziecka.
- 50,4% respondentów uważa, że powinni mieć wpływ na rodzaj zajęć dodatkowych, w których będą mogli uczestniczyć uczniowie, a 37,6% ma potrzebę współdecydowania o planowanych wycieczkach, imprezach klasowych i szkolnych.
- Mniej niż jedna czwarta rodziców jest zainteresowana podejmowaniem decyzji o formach pomocy dla uczniów z trudnościami w uczeniu się, a 8,5% uczestniczących w sondażu jest zainteresowanych wspieraniem uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji losowej z przyczyn rodzinnych.

Na podstawie: Budzianowska, 2007, s. 19.

Rodzice są osobami, które organizują czas wolny dzieci. Mogą uczynić z niego chwile spędzone naprawdę wspólnie. Warto mieć na uwadze, że dzieci chętnie uczestniczą w zabawach i grach zespołowych, które charakteryzują się określoną strukturą i czytelnymi regułami (konkursy, zawody sportowe). Z przyjemnością angażują się również w gry o strukturze fabularnej (gry planszowe lub komputerowe) czy też gry z podziałem na role. Czujność ze strony rodziców i wspólne podejmowanie decyzji w zakresie formy i jakości spędzania

wolnego czasu pozwalają dziecku na korzystanie z wartościowych propozycji.

Tutoring rówieśniczy

Jedną z form pracy z uczniami, która polega na tym, że uczniowie uczą się oraz nauczają nawzajem. Zakłada ona określony rodzaj nierówności pomiędzy uczniami w zakresie wiedzy, umiejętności, doświadczenia, kompetencji. *Uczeń-tutor jest bardziej kompetentny w określonym obszarze/dziedzinie od ucznia uczącego się/podopiecznego.*

Warto traktować rodziców jako osoby kompetentne, zainteresowane procesem uczenia się własnych dzieci i stwarzać im możliwości angażowania się w organizowanie dzieciom odpowiednich warunków do uczenia się. Dzięki takiemu podejściu można odpowiedzialność uczynić wspólnym doświadczeniem rodziców, szkoły oraz nauczycieli.



2.4. Od bycia wśród rówieśników do bycia z rówieśnikami

Dzięki wspólnym z rówieśnikami działaniom uczeń ma możliwość wykonywania zadań, którym samodzielnie nie byłby w stanie podołać. Realizowanie zadań z innymi sprzyja transferowi nowej wiedzy i rozwijanych umiejętności do zadań, które sytuują się w strefie najbliższego rozwoju ucznia. Te znaczące aspekty uwzględnia metoda *tutoringu* rówieśniczego, z której może w pracy z uczniami korzystać nauczyciel.

Wyjątkowość *tutoringu* rówieśniczego w pracy z uczniami w środkowym wieku szkolnym

Tutoring rówieśniczy jest formą pracy z uczniami, dzięki której uczniowie uczą się z rówieśnikami oraz od rówieśników. Cechą charakterystyczną tego rodzaju współpracy pomiędzy uczniami jest określony rodzaj nierówności między nimi, który dotyczy wiedzy, doświadczenia, umiejętności i kompetencji. Dzięki takiemu zróżnicowaniu

w sposób naturalny powstają sytuacje, w których uczniowie dysponują zasobami niedostępnymi w chwili obecnej dla innych uczniów, ale wspólnie posiadają potencjał niezbędny do tego, by z sukcesem podołać określonym zadaniom. Nauczyciel dostrzega różnice pomiędzy uczniami i korzysta z nich przy projektowaniu sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie uczą się ze sobą i od siebie.

Tutoring rówieśniczy wyzwała bliskość łącząca uczniów, która stanowi konsekwencję podobnych doświadczeń, wspólnych systemów znaczeń, podobnych sposobów spostrzegania, rozumienia i przeżywania świata. Dzięki tej bliskości rówieśnicy mają łatwość i kompetencje we wzajemnym rozumieniu się, we wspólnym dochodzeniu do rozumienia tych problemów i zagadnień, które w chwili obecnej nie są dla nich w pełni zrozumiałe. Posługują się również określonym kodem językowym. To wszystko sprawia, że czasami trudności ze zrozumieniem wyjaśnienia proponowanego przez nauczyciela mogą nie występować, gdy zagadnienie wyjaśniają rówieśnicy. Ponadto *tutoring* rówieśniczy stwarza szansę wnikliwego poznawania

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Istota *tutoringu* rówieśniczego

- Kontakty uczniów oparte są na dopełnianiu się.
- Uczniowie prezentują różny poziom kompetencji w obszarze związanym z problemem, nad którym pracują.
- Uczniowie pracują w parach.
- Relacja uczniów ma charakter *tutor-uczący się*, czyli „ekspert-nowicjusz”.
- Uczniowie bardziej kompetentni w danym obszarze służą pomocą i udzielają instrukcji uczniom mniej kompetentnym w tym obszarze.
- Uczniowie mniej kompetentni, gdy natrafiają na trudności w podejmowanych działaniach, wspomagani są przez nauczyciela.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Czego warto unikać w pracy metodą *tutoringu* rówieśniczego?

- Nadmiernej kontroli i sterowania relacją uczeń–*tutor* a uczeń–podopieczny.
- Wycofywania się z relacji edukacyjnej, szczególnie w sytuacjach trudnych.
- Rezygnowania z koordynowania współpracy uczniów.
- Delegowania odpowiedzialności za przebieg i efekty procesu uczenia się na uczniów.
- Przypisywania ról *tutora* i uczącego się zawsze tym samym uczniom.

określonego zjawiska. Uwzględnia bowiem zarówno perspektywę nauczyciela, jak i uczniów.

W *tutoringu* rówieśniczym ważne jest podobieństwo fazy rozwoju uczniów, stawanie w obliczu podobnych zadań rozwojowych i podejmowanie starań, by w konstruktywny sposób im podołać. W warunkach naturalnych można obserwować tę metodę wśród rodzeństwa czy w grupie na podwórku, kiedy dzieci bardziej doświadczone uczą mniej kompetentnych w danej dziedzinie braci czy kolegów.

Niekwestionowaną siłą *tutoringu* rówieśniczego jest czerpanie z naturalnej dziecięcej potrzeby bycia z innymi, chęci i gotowości pomagania oraz uczenia się z innymi i od innych. Ponadto zapewnia on każdemu dziecku wchodzenie w rolę uczącego rówieśników i uczącego się od nich w zależności od okoliczności, problemu czy zadania.

Ważną osobą w metodzie *tutoringu* rówieśniczego jest nauczyciel. Organizuje on warunki do tego, by metoda ta mogła uzyskać wymiar realny w pracy z uczniami. Określa pola problemowe uczenia się, korzystając z własnej wiedzy na temat mocnych

stron uczniów oraz tych obszarów, które wymagają u nich wsparcia. Obserwuje, który uczeń, jak często i w jakich sytuacjach wchodzi w rolę *tutora* wobec kolegów, a kto tej roli unika. Zachęca uczniów stroniących od bycia *tutorem* do podejmowania tej roli, wspiera w jej pełnieniu, czuwa nad tworzeniem przez uczniów grup zadaniowych.

Metoda *tutoringu* rówieśniczego, dzięki specyficznym interakcjom, pomaga nauczycielowi w osiągnięciu celów związanych z określonym przedmiotem. Uczniowie stają się sojusznikami nauczyciela, którzy wspierają podejmowane przez niego działania. Ponadto metoda ta sprzyja osiągnięciu celów wychowawczych. Stwarza uczniom okazje do rozwijania sfery społecznej i emocjonalnej oraz samoregulacji.

Znaczenie grupy rówieśniczej

Dla ucznia bardzo ważna jest jakość relacji, które tworzy z rówieśnikami. Duże znaczenie ma dla niego również miejsce (pozycja), jakie zajmuje w grupie rówieśniczej. Rówieśnicy spostrzegani są jako ważne źródło wsparcia społecznego. Akceptacja grupy rówieśniczej ma znaczący

WARTO WIEDZIEĆ...

Atuty metody *tutoringu* rówieśniczego

A. Dotyczące środowiska uczenia się:

- tworzenie okazji do efektywnego uczenia się – uczeń uczy się szybciej oraz więcej niż wtedy, gdyby pracował samodzielnie lub z kolegą o podobnym poziomie kompetencji
- tworzenie sytuacji, w których uczący się korzysta w znaczącym stopniu, ponieważ kolega – *tutor* jest mu bliższy pod względem psychicznym, poziomu wiedzy czy umiejętności niż nauczyciel
- tworzenie okazji do budowania relacji opartych na zaufaniu, pomocy i tolerancji.

B. Dotyczące sfery poznawczej:

- stymulowanie rozwoju poczucia kompetencji
- rozwijanie umiejętności definiowania i rozumienia określonego problemu z różnych perspektyw
- rozwijanie kompetencji w zakresie diagnozowania własnych mocnych i słabszych stron
- doświadczanie siebie zarówno w roli uczącego, jak i uczącego się
- rozwijanie uważności na sygnały wysyłane przez kolegę – uczącego się podczas interakcji
- rozwijanie zdolności dostosowywania tempa udzielanej pomocy do rytmu pracy uczącego się
- rozwijanie umiejętności udzielania informacji zwrotnych
- motywowanie uczniów do autentycznego zaangażowania się w proces uczenia się.

C. Dotyczące sfery społecznej i emocjonalnej:

- rozwijanie umiejętności pracy w zespole
- rozwijanie umiejętności zwracania się do innych po pomoc
- rozwijanie umiejętności odnoszenia się z szacunkiem do odmiennych punktów widzenia problemu
- rozwijanie wrażliwości emocjonalnej na potrzeby partnera.

wpływ na samopoczucie dziecka, a stopień akceptacji lub odrzucenia przez rówieśników jest istotny dla poziomu psychicznego przystosowania dziecka w przyszłości.

W środkowym wieku szkolnym uczniowie zaczynają oczekiwać od przyjaciela lojalności, bliskości psychicznej, dzielenia się intymnymi myślami, odczuciami, przeżyciami oraz wsparcia. Ich przyjaciółmi najczęściej zostają osoby do nich podobne – tej samej płci, w podobnym wieku. Dla dziewcząt bardzo ważne jest dzielenie się uczuciami i doświadczanie bliskości emocjonalnej. Chłopcy wolą przyjaźnie, których podstawę stanowi wspólna aktywność, dlatego też nawiązują je z większą liczbą kolegów, a czas spędzają w większej grupie.

Grupa rówieśnicza staje się dla ucznia przestrzenią dla własnej aktywności, ale także społecznym tłem dla odnoszonych sukcesów. Od rówieśników dziecko otrzymuje bardzo ważne dla niego informacje zwrotne, dzięki którym buduje poczucie kompetencji oraz ocenia własną atrakcyjność dla innych. Grupa staje się istotnym źródłem wartości, wzorców zachowania i potrzeb oraz emocjonalnego wsparcia.

Rówieśnicy są modelami wzorów spostrzegania, myślenia, reagowania, oceniania, sposobu komunikowania się z innymi. Dzięki rówieśnikom

dziecko uczy się rozpoznawać oraz podejmować zachowania zgodne z obowiązującymi normami. Ma szansę doświadczania skuteczności lub jej braku w odniesieniu do własnych działań. Rozwijają własne kompetencje społeczne, takie jak komunikowanie się, podporządkowywanie się, kierowanie innymi.

2.5. Rola społeczności sąsiedzkiej i lokalnej w procesie kształcenia

Środowisko społeczne tworzy przestrzeń dla społecznego uczenia się, czyli dla uczenia się życia w rzeczywistości obfitującej w sprzeczności i konflikty oraz rozwijania zdolności radzenia sobie z konfliktami, zarówno wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Bardzo ważne w procesie społecznego uczenia się jest otwartość ucznia wobec różnorodności.

Uczeń jest członkiem nie tylko społeczności szkolnej, ale także lokalnej. Jest członkiem środowiska społecznego, którego potencjał mogą wykorzystywać w pracy z nim zarówno nauczyciele, jak i rodzice. Zachęcanie ucznia do aktywnego uczestniczenia w projektach regionalnych, do angażowania się w niesienie pomocy osobom z otoczenia, do organizowania oraz uczestniczenia w akcjach na rzecz ludzi i zwierząt, podejmowania

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

- **Dzięki relacjom z rówieśnikami uczniowie drugiego etapu kształcenia uczą się, czym są odpowiedzialność za przyjaciela i grupę, do której przynależą, lojalność, solidarność, zobowiązanie.**
- **Przyjaźń oraz kontakty z rówieśnikami pozwalają na trenowanie pragnienia chronienia przyjaciół przed cierpieniem i niebezpieczeństwem, wstawiania się za nimi, doświadczania radości z powodu ich sukcesów oraz smutku z powodu porażek.**



współpracy z domem kultury stanowią doskonały tego przykład. Wchodzenie w interakcje z otoczeniem, z władzami, z mieszkańcami stymuluje rozwój ucznia. Uczeń ma szansę rozwijać się dzięki środowisku, a środowisko rozwija się dzięki działaniom ucznia. Doskonałą okazją do wspólnego angażowania się w życie środowiska społecznego jest np. udział w akcji „Sprzątanie świata” czy wspólne poznawanie znaczących miejsc w regionie.

Warto zadbać, by interakcje ucznia w środkowym wieku szkolnym były wartościowe, by pozwalały mu na manifestowanie własnej indywidualności, na poznawanie wyjątkowości innych ludzi, na eksplorowanie środowiska i zaznaczanie w nim własnej obecności.

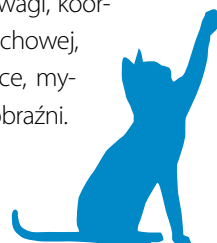
Nie tylko szkoła jest miejscem spotkań z kolegami. Do innych miejsc, które temu sprzyjają, należą: podwórko, kluby młodzieżowe, dom kultury. Wspólne podejmowanie działań, prowadzenie rozmów na ważne dla uczniów tematy, sprzecznienie się z rówieśnikami pozwalają poznawać innych ludzi, uczą prezentowania własnego stanowiska, rozwijają umiejętność dyskusowania, stanowią teren dla ćwiczenia siebie w różnorodnych rolach.

2.6. Rola mediów w procesie kształcenia

Media mają wpływ na kształtowanie się obrazu samego siebie. Promują różne wzory wyglądu oraz sposobu zachowania. Warto zwrócić uwagę na to, jakie filmy, reklamy i programy cieszą się zainteresowaniem ze strony uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej.

Telewizja stwarza uczniom szansę rozwijania umiejętności szkolnych i poznaucznych, a także zachowań społecznych. Pozwala poznawać różnorodne miejsca na świecie, inne kultury, stanowi źródło nowych doświadczeń. Uczy zachowań prospołecznych, takich jak współpraca, wspieranie innych, niesienie pomocy, szczerłość czy szczodrość.

Rynek oferuje różnorodne gry komputerowe oraz telewizyjne. Wiele z nich warto wykorzystać w pracy dydaktycznej z uczniami. Ich atutem jest nie tylko atrakcyjna dla uczniów forma, ale również ich stymulujący wpływ na rozwijanie sprawności manualnych, spostrzegawczości, uwagi, koordynacji słuchowo-wzrokowo-ruchowej, zdolności reagowania na bodźce, myślenia czy wreszcie fantazji i wyobraźni.



WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

- **Telewizja traktuje uczniów jako bardzo podatnych i mało krytycznych odbiorców reklam zabawek, różnych gadżetów czy słodczy i „śmieciowego” jedzenia.**
- **Warto być wyczulonym na to, co przedstawiają programy oglądane przez uczniów.**
- **Ważne jest również obserwowanie uczniów i zauważanie tego, w jaki sposób programy te wpływają na ich zachowanie.**

NAJWAŻNIEJSZE...

1. Optymalnym dla środkowego wieku szkolnego modelem pracy z uczniami jest model uczenia się we współpracy. Sprzyja on zarówno osiągnięciu celów edukacyjnych, jak i uwzględnia potrzeby rozwojowe uczniów szkoły podstawowej w tym etapie życia.
2. Planowanie zajęć według tego modelu kształcenia wymaga od nauczyciela zastanowienia się nad takimi aspektami jak: odmiana modelu, dobór treści, sposób tworzenia zespołów, przygotowanie materiałów, aranżacja przestrzeni, czas, przygotowanie uczniów do pracy w zespołach, kontrola oraz ocena ich postępów i uzyskiwanych efektów.
3. Proces uczenia się uczniów w klasach IV–VI wspierają znacząco dorośli, czyli rodzice, nauczyciele, a także sąsiedzi, rodzice rówieśników, dorośli członkowie społeczności szkolnej. Rodzice są głównie wsparciem w sytuacjach trudnych i osobami, które podtrzymują przyjemność uczenia się. Nauczyciele przede wszystkim stawiają w sytuacjach zadaniowych, formułują wymagania, wyposażają w narzędzia uczenia się oraz pomagają w radzeniu sobie z trudnościami związanymi z uczeniem się. Inni dorośli są źródłem alternatywnych wobec rodziców i nauczycieli poglądów i wiedzy oraz pomagają w dążeniu do samodzielności.
4. Ważnymi, kompetentnymi partnerami dla nauczyciela są zaangażowani w proces uczenia się uczniów rodzice. Dobry nauczyciel stwarza rodzicom liczne okazje aktywnego uczestniczenia w uczeniu się ich dzieci.
5. Istotną formą pracy z uczniami drugiego etapu edukacji jest metoda *tutoringu* rówieśniczego. Oprócz tego, że respektuje potrzeby rozwojowe uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej, to sprzyja również transferowi nowej wiedzy i rozwijanych umiejętności uczniów do zadań, które sytuują się w strefie ich najbliższego rozwoju.
6. Warto korzystać w pracy z uczniami z możliwości, jakie stwarzają środowisko lokalne oraz media.
7. Uczniowie, nauczyciele, rodzice, inni dorośli, szkoła i media stanowią istotne komponenty środowiska lokalnego. Z jednej strony tworzą to środowisko, z drugiej – stają się uczestnikami i konsumentami tego, co ono proponuje.



g) $\frac{1}{2} : 8 = \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{8} = \frac{1}{16}$
 h) $6 : \frac{2}{3} = 6 \cdot \frac{3}{2} = 9$
 i) $1 \frac{1}{2} : 3 = \frac{3}{2} : 3 = \frac{3}{2} \cdot \frac{1}{3} = \frac{1}{2}$
 j) $8 \frac{1}{2} : 2 = \frac{17}{2} : 2 = \frac{17}{2} \cdot \frac{1}{2} = \frac{17}{4} = 4 \frac{1}{4}$
 k) $4 \frac{1}{2} : 2 \frac{1}{2} = \frac{9}{2} : \frac{5}{2} = \frac{9}{2} \cdot \frac{2}{5} = \frac{9}{5} = 1 \frac{4}{5}$
 l) $1 \frac{1}{3} : 6 = \frac{4}{3} : 6 = \frac{4}{3} \cdot \frac{1}{6} = \frac{4}{18} = \frac{2}{9}$
 m) $6 : 29$
 n) $\frac{1}{2} : \frac{2}{3} = \frac{1}{2} \cdot \frac{3}{2} = \frac{3}{4}$
 o) $3 \frac{1}{2} : \frac{1}{2} = \frac{7}{2} : \frac{1}{2} = \frac{7}{2} \cdot \frac{2}{1} = 7$
 p) $\frac{1}{2} : 4 = \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{4} = \frac{1}{8}$
 q) $3 \frac{3}{4} : 2 = \frac{15}{4} : 2 = \frac{15}{4} \cdot \frac{1}{2} = \frac{15}{8} = 1 \frac{7}{8}$
 r) $3 \frac{1}{2} : 1 \frac{1}{2} = \frac{7}{2} : \frac{3}{2} = \frac{7}{2} \cdot \frac{2}{3} = \frac{7}{3} = 2 \frac{1}{3}$

Wskazanie
 kolejki
 t. Działania na ułamkach
 zwykłych obliczanie
 ułamków z daną liczbą
 odw. 15 = 37
 $50 : \frac{7}{10} = 50 \cdot \frac{10}{7} = \frac{500}{7} = 71 \frac{3}{7}$
 $50 : \frac{1}{2} = 50 \cdot \frac{2}{1} = 100$
 $50 - (71 \frac{3}{7} + 100) = 50 - 171 \frac{3}{7} = -121 \frac{3}{7}$
 odw. 16 = 37
 $\frac{1}{2} : \frac{1}{4} = \frac{1}{2} \cdot \frac{4}{1} = 2$
 $\frac{1}{3} : \frac{1}{6} = \frac{1}{3} \cdot \frac{6}{1} = 2$
 $\frac{1}{4} : \frac{1}{8} = \frac{1}{4} \cdot \frac{8}{1} = 2$
 $\frac{1}{5} : \frac{1}{10} = \frac{1}{5} \cdot \frac{10}{1} = 2$

MM, chłopiec, 12 lat, ZESZYT DO MATEMATYKI

kuchowiec podaje rumpę
 grochową. Za chwilę na stole
 pojawiają się serek i
 surówka z marchwi.
 Dzieci są w świetnych
 humorach. Na deser będą
 smaczne herbatniki.

Dzisiaj w naszej orkole
 ważne wydarzenie.
 Oto odbywa się bal przebierańców.
 Karidy przyszedł w
 wymyślonym przez siebie
 kostiumie. Na tanecznej sali
 można spotkać bohaterów
 wielu bajek przedstawicieli
 różnych narodów, także
 zwierzęta i drzewa roślin.
 Kominiarz we wspianym

Przepisz tekst do zeszytu
 i podkreśl przymiotniki

Michał Appelt, 9 lat, ZESZYT DO POLSKIEGO

3 Rozdział



Rola i zadania nauczyciela

3.1. Wprowadzenie, czyli nauczyciel jako mediator

Nauczyciel bez względu na to, z którym etapem edukacji jest związany, może być osobą znaczącą dla uczniów. W każdym etapie kształcenia pełni jednak odmienną rolę. Uczniowie w środkowym wieku szkolnym oczekują od nauczyciela tego, że będzie dla nich mediatorem, pośrednikiem czy facylitatorem, czyli osobą, która czuwa, towarzyszy, wspiera, interweniuje w trudnych sytuacjach, ale także pozostawia wiele przestrzeni do samodzielnego działania.

3.2. Nauczyciel zaangażowany

Zadaniem szkoły nie jest „wyposażenie” ucznia w określony zestaw wiadomości. W dobie eksplozji

informacyjnej i komunikacyjnej okazuje się to działaniem pozbawionym sensu oraz celu. Ważne jest to, by szkoła tworzyła sytuacje edukacyjne sprzyjające uczeniu się, które polegają na dostrzeganiu problemu, planowaniu strategii jego rozwiązania, poszukiwaniu i odpowiedzialnym korzystaniu z dostępnych informacji, stawianiu i weryfikowaniu hipotez.

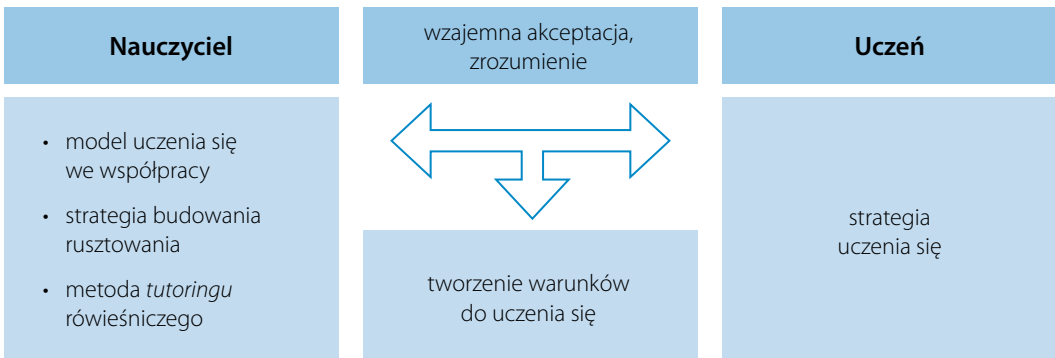
Nauczyciel w roli facylitatora

Nauczyciel-facylitator traktuje swych uczniów jako autonomicznych poszukiwaczy i odkrywców otaczającej rzeczywistości, w eksplorowaniu której mogą korzystać ze wsparcia dorosłych. Zachęca ich do korzystania z własnego potencjału w pracy zespołowej. Wspiera ich działania


w taki sposób, by samodzielnie rozwiązywali zadania. Jego rolą jest umiejętne towarzyszenie im w procesie dochodzenia do rozwiązania problemu, a nie wykonanie zadania za nich. Nauczyciel umożliwia uczniom dostrzeganie oraz rozumienie zarówno celów indywidualnych, jak i celów stawianych w pracy zespołowej. Motywuje do pracy, pomaga w podejmowaniu refleksji nad własnymi działaniami.

Wiedza uprzednia

Wiedza, którą uczeń wnosi w interakcję edukacyjną, a którą skonstruował dzięki własnym, wcześniejszym doświadczeniom; wiedza, z którą przystępuje do wykonywania określonego zadania, rozwiązywania określonego problemu.



Rysunek 2. Znaczenie zasobów ucznia i nauczyciela dla tworzenia warunków do uczenia się.



Nauczyciel jako partner ucznia w procesie uczenia się pełni funkcję otwartego, wrażliwego na jego potrzeby eksperta, który udziela wskazówek, buduje rusztowanie dla myślenia oraz działania, negocjuje znaczenia, pomysły, rozwiązania. Nauczyciel podejmuje z uczniem współpracę, stawia przed nim wyzwania, które wymagają od niego wysiłku, ale sytuują się w zasięgu jego możliwości. Rozwijają u ucznia poczucie kompetencji i sprawstwa, stosuje różne wzmocnienia, motywuje do działania, wspiera w sytuacji niepowodzenia. Nauczyciel w pracy z uczniem korzysta z jego wiedzy uprzedniej, stawia pytania zachęcające do podejmowania poszukiwań i wysiłku intelektualnego, stara się przedstawiać określony problem

Nauczyciel-mediator

Nauczyciel, który pośredniczy pomiędzy tym, co uczeń wie, rozumie, umie a tym, czego jeszcze nie potrafi samodzielnie wykonać; w taki sposób organizuje warunki do uczenia się, by uczeń przy wsparciu z jego strony stawał się jednostką coraz bardziej samodzielną oraz dochodził do wiedzy i rozwijał umiejętności, którymi dotąd nie dysponował.

w odniesieniu do sytuacji bliskiej lub znanej uczniowi – podejmuje próby ukazania właściwego kontekstu.


Nauczyciel w roli mediatora

Nauczyciel, który pracuje z uczniami klas IV–VI, pełni również rolę mediatora (pośrednika). Jest osobą, która pomaga uczniom wybierać, adekwatne do określonej sytuacji edukacyjnej, strategię uczenia się, monitoruje ich rozumienie oraz wspiera ucz-

niów w podejmowaniu decyzji dotyczących uczenia się. Nauczyciel-mediator pośredniczy pomiędzy tym, co uczeń wie i potrafi a tym, czego nie wie i nie jest w stanie wykonać samodzielnie. Jest wrażliwy na osiągnięcia ucznia, świadomie stawia

Z BADAŃ...

Od czego zależy sukces w uczeniu się języka obcego?



Badania, w których uczestniczyli uczniowie turecy w wieku 9–10 lat, pozwoliły wyodrębnić czynniki powodzenia oraz niepowodzenia w uczeniu się języka angielskiego.

- Jako przyczyny powodzenia uczniowie wskazywali: własny wysiłek (głównie słuchanie podczas zajęć, odrabianie prac domowych, duże starania w uczeniu się), własne cechy (silna chęć nauzenia się języka angielskiego) oraz pomoc ze strony rodziców.
- Przyczyn niepowodzenia uczniowie upatrywali w: niepodejmowaniu wysiłku, własnych

cechach (takich jak: lęk przed popełnieniem błędów, zawstydenie, niechęć wobec języka angielskiego), słabych umiejętnościach (nieumiejętność nauzenia się słownictwa, trudności w czytaniu) oraz w środowisku (przeszkadzanie przez innych uczniów, niewystarczająca dotychczasowa edukacja).

Badania wskazują, że określone działania nauczycieli, takie jak motywowanie do uczenia się, zachęcanie do słuchania podczas zajęć i odrabiania zadań domowych oraz udzielanie wsparcia mogą mieć istotne znaczenie w zakresie odnoszenia sukcesów w uczeniu się języka obcego przez uczniów.

Na podstawie: Sahinkarakas, 2011, s. 879–886.

Z BADAŃ...

Skąd uczniowie znają strategie uczenia się?

Badania nad tzw. giętkością/sztwywnością strategiczną w uczeniu się przeprowadzone przez Ewę Czerniawską w 1999 roku wśród uczniów szkół podstawowych pokazują, że tylko co piąty uczeń „sztwywny strategicznie”, czyli taki, który bez względu na przedmiot nauczania stosuje te same strategie uczenia się, deklarował, że własne sposoby

uczenia się zawdzięcza szkole.

Z kolei uczniowie „giętki strategicznie”, czyli tacy, którzy stosują odmienne strategie w odniesieniu do przedmiotów nauczania, jeszcze rzadziej wskazywali nauczycieli jako osoby, dzięki którym rozwinęli umiejętność posługiwania się strategiami uczenia się. Tylko 4% spośród uczniów wskazało, że poznało stosowane strategie uczenia się dzięki nauczycielom.

Na podstawie: Ledzińska i Czerniawska, 2011, s. 171.

go przed określonymi wyzwaniami edukacyjnymi. Nauczyciel jest więc przewodnikiem ucznia w dochodzeniu przez niego do wiedzy, organizowaniu jej i wykorzystywaniu. Wspiera ucznia w procesie stawiania się odpowiedzialnym uczestnikiem otaczającej rzeczywistości.

Specyfika i znaczenie strategii uczenia się

Organizowanie procesu uczenia się wymaga troski o właściwe warunki zewnętrzne i psychiczne. Związane jest również z doбором adekwatnych, do określonej sytuacji edukacyjnej, strategii uczenia się. Posługiwanie się strategiami uczenia się wymaga, po pierwsze, wiedzy na temat istniejących strategii, po drugie, umiejętności nadawania strategiom wymiaru praktycznego. Dobry nauczyciel rozwija u swych uczniów zdolność świadomego korzystania z poznawczych strategii uczenia się, czyli strategii, które pomagają w zapamiętywaniu oraz zrozumieniu materiału.

Świadome posługiwanie się strategiami uczenia się poprawia efektywność procesu uczenia się. Dzięki odpowiednim strategiom uczeń

zapamiętuje więcej informacji, dysponuje uporządkowaną wiedzą, lepiej rozumie siebie oraz otaczającą go rzeczywistość, ma szansę wnikliwie poznawać świat, odczuwa satysfakcję i radość z sukcesów. Oczywiście, strategie nie zwalniają ucznia z wysiłku, ale rozwijają u niego poczucie sprawstwa i pozwalają mu na nadawanie sensu podejmowanym przez niego działaniom.

Specyfika poznawczych strategii uczenia się

Strategie poznawcze sprzyjają przygotowywaniu nowych informacji do integracji z wiedzą uprzednią oraz przechowywaniu wiedzy w pamięci długotrwałej. Mogą też ułatwiać zmagazynowanie wiedzy w pamięci długotrwałej.

Nauczyciel rozwija u uczniów zdolność korzystania z różnych strategii uczenia się. W rozwijaniu tej zdolności pomaga mu uwzględnianie następujących aspektów:

- 1. istota strategii:** nauczyciel charakteryzuje określoną strategię, wskazuje jej cechy, opisuje ją

Strategie poznawcze

Działania podejmowane na materiale stanowiącym przedmiot uczenia się, stymulujące procedury myślenia; wyróżnia się strategie powierzchniowe i głębokie oraz strategie powtarzania, elaboracji i organizowania.



2. **wartość strategii:** nauczyciel wyjaśnia uczniom, z jakiego powodu traktuje określoną strategię jako efektywną; akcentuje korzyści dla procesu uczenia się wynikające z korzystania z niej; podkreśla cele związane z uczeniem się, których osiągnięciu sprzyja konkretna strategia
3. **wymiar praktyczny strategii:** nauczyciel pokazuje uczniom, w jaki sposób można w procesie uczenia się korzystać z określonej strategii, odwołuje się do przykładu, wyjaśnia każdy etap czy element składowy strategii
4. **zastosowanie strategii:** nauczyciel wskazuje sytuacje, w których warto stosować określoną strategię; opisuje również sytuacje, w których konkretna strategia nie wpływa na efektywność procesu uczenia się
5. **ewaluacja efektywności strategii:** nauczyciel pokazuje uczniom, w jaki sposób mogą oceniać skuteczność (lub jej brak) pracy daną strategią; zachęca do stawiania pytań dotyczących opracowywanego zagadnienia oraz do samodzielnego udzielania na nie odpowiedzi.

Pamięć uczniów drugiego etapu kształcenia staje się w coraz większym stopniu logiczna. Uczniowie dążą nie tylko do zapamiętania określonych treści, ale starają się również je zrozumieć. Stosują strategie pamięciowe, które poznają dzięki pracy z nauczycielem, rodzicami i rówieśnikami. Podejmują również próby samodzielnego tworzenia strategii, które wydają im się efektywne w określonej sytuacji edukacyjnej.

Rola nauczyciela w zapoznawaniu uczniów klas IV–VI z poznawczymi i metapoznawczymi strategiami uczenia się

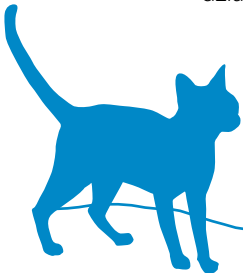
Nauczyciel rozwija u uczniów zdolność świadomego korzystania z poznawczych strategii uczenia się, czyli strategii, które pomagają w zapamiętywaniu oraz zrozumieniu materiału. Przygotowuje fundament dla rozwijających się w późniejszym okresie strategii metapoznawczych, czyli procesów i czynności poznawczych, które sprzyjają planowaniu, monitorowaniu oraz regulowaniu przez ucznia własnych procesów myślowych.



Rysunek 3. Strategie efektywnego uczenia się.

Na podstawie: Czerniawska, 1994; Czerniawska i Jagodzińska, 2007.

Zasadne jest stawianie przez nauczyciela pytań, które zachęcają ucznia do zastanowienia się nad własnym procesem uczenia się, takich jak np.: „W jaki sposób przygotowywałeś się do sprawdzianu?”; „W jaki sposób doszedłeś do tego rozwiązania?”; „Co pomogło ci w zapamiętaniu i zrozumieniu tego zagadnienia?”.



Budowanie rusztowania w pracy z uczniem w środkowym wieku szkolnym

Budowanie rusztowania jest strategią uczenia się pod kierunkiem innej osoby, której wyjątkowy przebieg wynika z podzielanych zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia programów działania. Podejmowane decyzje oraz niezbędne aktywności tworzące plan zorientowany na wykonanie zadania rozdzielane są pomiędzy uczącego

WARTO WIEDZIEĆ...

Programy treningu umiejętności uczenia się

- **Program Steve’a Grahama i Karen Harris: usprawnianie samoregulacji pisania (pisanie wypracowań).**
- **Program rozwijania mechanizmów samoregulacji Marlene Scardamalii i Carla Bereitera: rozwijanie u uczniów umiejętności konkretyzowania celu pisania oraz dostarczenie uczniom wskazówek, które pozwalają na uruchamianie znanych im procedur samoregulacyjnych.**
- **CoRT (*Cognitive Research Trust*) Edwarda de Bono: program, którego celem jest rozwijanie percepcji.**
- **Wzbogacanie instrumentalne (*Instrumental Enrichment*) Reuvena Feuersteina: program, który sprzyja rozwijaniu inteligencji.**
- **Filozofia dla Dzieci Matthew Lipmana: program koncentruje się na przekształceniu grupy uczniów w społeczność badawczą, która korzysta z naukowych zasad myślenia; sprzyja rozwijaniu się u uczniów umiejętności rozumowania, myślenia etycznego i umiejętności społecznych.**
- **Przyspieszenie poznawcze (*Cognitive Acceleration*) Philipa Adeya i Michaela Shayera: program, którego celem jest rozwijanie myślenia formalnego podczas specjalnie prowadzonego nauczania w ramach nauk przyrodniczych.**



a uczącego się. Starania nauczyciela zawsze są usytuowane w strefie najbliższego rozwoju (SNR) ucznia.

Istotą budowania rusztowania jest tworzenie takich sytuacji, w których uczniowie, wspierani przez nauczyciela, mają szansę rozwijania własnych, aktualnych umiejętności oraz wiedzy. W procesie budowania rusztowania nauczyciel odwołuje się do wiedzy uprzedniej ucznia, czyli konstruuje swoisty „pomost intelektualny” łączący umiejętności i wiedzę, którymi uczeń już

Budowanie rusztowania

Strategia pracy z uczniem, która polega na wspólnym, konstruowanym we współpracy ucznia i nauczyciela, wysiłku, którego celem jest przejmowanie przez ucznia od nauczyciela-tutora odpowiedzialności za realizowane przedsięwzięcie.

dysponuje, z umiejętnościami i wiedzą, do których będzie dążył w procesie uczenia się. Ponadto formułuje odpowiednie instrukcje, które pozwalają uczniowi wykonać zadanie, rozwiązać problem, dojść do wiedzy oraz wspiera rozwój ucznia i zapewnia taką strukturę wsparcia, dzięki której ma on szansę przejść samodzielnie do kolejnego etapu lub poziomu.

Niebywałym atutem tej strategii pracy z uczniem jest to, że pozwala uczniowi rozwiązywać problem z pomocą

Z BADAŃ...

Kompetencje uczniów klas IV–VI w zakresie uczenia się

Wybrani uczniowie klas IV–VI z 9 szkół podstawowych województwa warmińsko-mazurskiego uczestniczyli w badaniach, których celem było określenie poziomu ich kompetencji w zakresie efektywnego uczenia się i zapamiętywania, twórczego rozwiązywania problemów oraz pracy zespołowej. Badania ujawniły m.in., że:

- mimo deklarowanych przez uczniów umiejętności uczenia się ich poczucie kompetencji i poczucie sprawstwa w odniesieniu do uczenia się są stosunkowo niskie
- uczniowie prezentują „postawę konsumentką” – oczekują, że nauczyciel dostarczy im informacji, wytłumaczy, wskaże rozwiązanie problemu, a ich udział ogranicza się do zapisania wiadomości w zeszytcie i zapamiętania ich
- notatki uczniów przyjmują formę linearną

– pozbawione są organizacji graficznej i semantycznej (ewentualnie pojawiają się podkreślenia czy równoważniki zdań) oraz zawierają przytoczone dosłownie wypowiedzi nauczyciela

- uczniowie doświadczają trudności w zakresie efektywnego planowania oraz organizowania własnego procesu uczenia się.

Badania ujawniły również zdecydowanie wyższy poziom zaangażowania i kreatywności młodych ludzi w sytuacjach, które wymagają pracy w zespole oraz tych, które dotyczą atrakcyjnych zadań. Okazuje się, że uczniowie mają potencjał do tego, by uczyć się samodzielnie rozwiązywać problemy, współpracować ze sobą. Często jednak brakuje im narzędzi uczenia się, dzięki którym ich potencjał może się ujawniać.

Na podstawie: *Badanie kompetencji uczniów klas IV–VI oraz opinii uczących ich nauczycieli w zakresie efektywnego uczenia się i zapamiętywania, twórczego rozwiązywania problemów i pracy zespołowej* (2011). Strona internetowa: <http://www.umiemiessie-uczyc.eu>

nauczyciela-*tutora* w sytuacji, gdy nie potrafi uczynić tego samodzielnie. Korzystanie z tej strategii wymaga od nauczyciela wrażliwej kontroli działań, które podejmuje uczeń, umiejętnego wspierania tych działań ucznia, które przekraczają jego aktualne kompetencje i zdolności, a także dostosowywania wskazówek oraz zachowania do aktualnego poziomu rozwoju ucznia. Godne podkreślenia jest, że to możliwości oraz potrzeby ucznia, a nie jego wiek chronologiczny określają rodzaj pomocy dostarczanej przez nauczyciela.

Wiedza deklaratywna

Wiedza o świecie, która może być przedstawiona jako świadomie znana, rzeczywista wiedza; wiedza, o której osoba może wypowiedzieć stwierdzenie; zwana jest również wiedzą rzeczywistą.

Do ważnych momentów w organizacji strategii budowania rusztowania należą zatem:

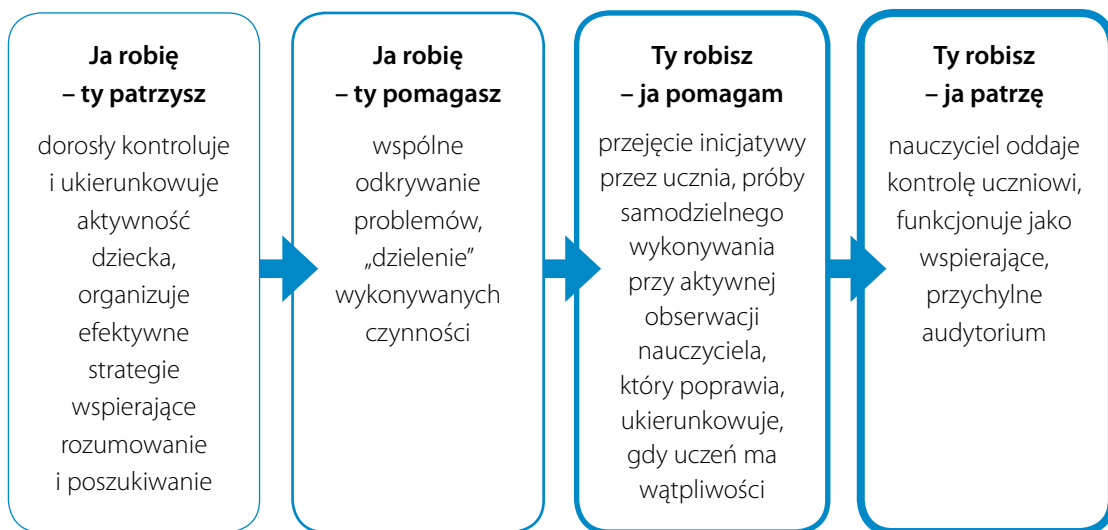
1. Budowanie przestrzeni dla samodzielnego działania ucznia, czyli korzystanie z wiedzy uprzedniej ucznia, motywowanie go do

podejmowania wysiłku – wzbudzanie zainteresowania problemem, tworzenie klimatu sprzyjającego podejmowaniu przez ucznia aktywności.

2. Działanie wewnątrz tego, czym aktualnie zajmuje się uczeń, czyli posiadanie od początku pracy z uczniem całościowej wizji zadania, podejmowanie przez nauczyciela-*tutora* zachowań adekwatnych do wizji zadania.

3. „Wrażliwe nauczanie”, czyli formułowanie przez nauczyciela odpowiedniej instrukcji słownej, świadome stosowanie werbalnej

regulacji – od bardzo szczegółowej do coraz bardziej ogólnej, świadome stosowanie odpowiedniego stylu oraz sposobu prowadzenia dialogu z uczniem, świadome posługiwanie się odpowiednią niewerbalną regulacją.



Rysunek 4. Od działania ze wsparciem do działania samodzielnego.

Na podstawie: Filipiak, 2012.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Od czego zależy skuteczna pomoc w uczeniu się ucznia przy zastosowaniu strategii budowania rusztowania?

- Rola *tutora*: nauczyciel-*tutor* buduje pomost niwelujący rozbieżność między aktualną wiedzą i umiejętnościami ucznia a wymaganiami, jakie stawia przed nim nowe zadanie.
- Rola wskazówek i instrukcji słownych: *tutor*, udzielając wskazówek i pomocy uczniowi, buduje rusztowanie wspierające go w rozwiązywaniu problemu.
- Rola motywacji i charakteru wsparcia: dzięki działaniom nauczyciela od samego początku uczeń działa aktywnie w kierunku rozwiązania problemu i doprowadzenia do pomyślnego ukończenia zadania.
- Rola języka w uczeniu i budowaniu poczucia odpowiedzialności: skuteczny instruktaż polega na przeniesieniu odpowiedzialności z *tutora* na ucznia.

Znaczenie pracy domowej

Istotną rolę w procesie uczenia się pełni praca domowa. Przemyślane prace domowe zadawane uczniom rozwijają pozytywne postawy wobec uczenia się, ułatwiają pozyskiwanie nowych informacji, a następnie konstruowanie wiedzy na temat określonych zagadnień, a także rozwijają umiejętność myślenia.

Nauczyciele motywują uczniów do wykonywania pracy domowej przez:

- wskazywanie, w jaki sposób zadana praca wiąże się

z aktualnie omawianym problemem

- wskazywanie celu/celów pracy domowej
- zaproponowanie optymalnego sposobu wykonania pracy
- określenie tego, co będzie wskazywało na to, że uczniowie wykonali zadaną pracę.

Uczniowie, realizując prace domowe, mogą pracować nad różnorodnymi zadaniami uwzględniającymi ich możliwości oraz ograniczenia (indywidualizacja pracy ucznia). Dzięki takiemu podejściu do zadań nauczyciel stwarza uczniom szansę rozwijania zdolności dokonywania samooceny, która nie zależy od efektu porównywania własnych zdolności ze zdolnościami kolegów.



3.3. Nauczyciel jako źródło informacji zwrotnych

Budowaniu poczucia własnej wartości u ucznia sprzyja udzielanie mu w adekwatny sposób informacji zwrotnych. Fundament dla poczucia własnej wartości tworzą rodzice/opiekunowie, ale jeśli nauczyciel jest osobą znaczącą w życiu dziecka, to ma możliwość wspierania go w konstruowaniu przez nie pozytywnego wizerunku własnej osoby i adekwatnej samooceny. Składają się na nią: świadomość własnych atutów, zdolności, umiejętności, świadomość odczuwania trudności, w tym umiejętność dostrzegania obszarów, które potrzebują wsparcia ze strony bardziej kompetentnych

Wiedza proceduralna

Wiedza o tym, jak coś zrobić; wiedza operacyjna, która znajduje się poza zasięgiem świadomości jednostki; dotyczy złożonych działań i jest zwykle dosyć odporna na próby uczynienia jej świadomą; nazywana jest również wiedzą „jak?” oraz wiedzą praktyczną.

osób, do których należą rodzice i nauczyciele, ale także rówieśnicy.

Poczucie kompetencji rozwija się u ucznia dzięki sukcesom, jakie odnosi w zakresie typowych dla tego okresu aktywności, takich jak: nauka, pomoc dorosłym, relacje z rówieśnikami czy rozwijanie zainteresowań. Bardzo ważne są działania, które uczeń podejmuje. Stanowią dla niego szansę rozwijania sprawności i kompetencji, uczą odpowiedzialności za zadania podejmowane z własnej inicjatywy lub narzucone przez innych, stymulują rozwój samooceny. Są również źródłem przyjemności, pozwalają na zabawę i wypoczynek, stymulują rozwój zainteresowań oraz zdolności.

WARTO ZAPAMIĘTAĆ...

Działania warunkujące należyte pełnienie przez nauczyciela funkcji *tutora*

- Dowiaduje się, co uczeń już wie, a czego jeszcze nie rozumie bądź nie potrafi.
- Wskazuje, jak coś zrobić, a następnie zachęca ucznia, by sam tego dokonał.
- Tłumaczy zagadnienie prostymi słowami, najlepiej tak, jak on je rozumie (pod warunkiem, że rozumie zagadnienie poprawnie).
- Daje uczniowi czas na zastanowienie się nad odpowiedzią.
- Zachęca ucznia do samokontroli, do wyszukiwania błędów.
- Omawia problem i dyskutuje z uczniem nad możliwymi rozwiązaniami.
- Powtarza, porządkuje, podsumowuje to, czego uczeń już się nauczył.



Z BADAŃ...

Jakie metody stosują nauczyciele w pracy z uczniami klas IV–VI?

Badanie kompetencji w zakresie znajomości metod i technik efektywnego uczenia się i zapamiętywania, twórczego rozwiązywania problemów i pracy zespołowej, w którym uczestniczyli wybrani nauczyciele pracujący z uczniami klas IV–VI szkoły podstawowej w szkołach usytuowanych w województwie warmińsko-mazurskim, ujawniło m.in., że:

- nieliczna grupa nauczycieli stosuje metody i techniki odmienne od tych, które oparte są na przekazie, modelowaniu i kierowniczej roli nauczyciela

- poza organizowaną czasami pracą uczniów w małych zespołach nauczyciele nie znają i/ lub nie stosują bardziej zaawansowanych oraz zróżnicowanych strategii pracy opartych na współdziałaniu uczniów
- deklarują zainteresowanie rozwijaniem własnych kompetencji w zakresie wspierania młodych ludzi w efektywnym uczeniu się
- jednocześnie odczuwają mniejszą potrzebę rozwijania własnych umiejętności w zakresie organizowania warunków do uczenia się przy korzystaniu z form pracy grupowej.

Na podstawie: *Badanie kompetencji nauczycieli klas IV–VI w zakresie znajomości metod i technik efektywnego uczenia się i zapamiętywania, twórczego rozwiązywania problemów i pracy zespołowej* (2011). Strona internetowa: <http://www.umiemsieczyc.eu>

Sukcesy (lub ich brak) odnoszone podczas wykonywania różnorodnych zadań w szkole wpływają na samoocenę uczniów. Uczniowie klas IV–VI porównują się z rówieśnikami i w ten sposób oceniają własne możliwości.

W klasach IV–VI uczniowie konstruują fundament dla przekonań na temat własnych zdolności oraz wywierania wpływu na wydarzenia, w których uczestniczą. U uczniów, którzy radzą

sobie w określonych dziedzinach lepiej od innych, powstaje przeświadczenie, że są bardziej kompetentni i potrafią skutecznie kierować własnymi działaniami oraz osiągnąć dzięki nim sukces. Przekonania na temat własnych umiejętności rozwijają się u uczniów głównie na podstawie wykonywania zadań szkolnych. Nauczyciel jest osobą, która może wzmacniać samoocenę uczniów, pomagając im w stawianiu celów uczenia się korepondujących z ich zdolnościami.

Z BADAŃ...

Czy istnieje lęk przed matematyką?

Badania dotyczące lęku przed matematyką pokazały, że jest on związany z nadmierną aktywnością w prawostronnych obszarach ciała migdałowatego. Ciało migdałowate jest jednym z najstarszych obszarów mózgu i jest odpowiedzialne za

kontrolowanie emocji, odczuwanie przyjemności i lęku. Istotne jest również to, że lęk ten wiąże się z redukcją aktywności w tych obszarach mózgu, które odpowiedzialne są za rozumowanie matematyczne. Badania dowodzą, że lęk przed matematyką należy do zaburzeń typu fobicznego.

Na podstawie: Young, Wu i Menon, 2012, s. 492–501.

Z BADAŃ...

Skąd trudności w uczeniu się matematyki?

Badania, w których uczestniczyli uczniowie IV klasy szkoły podstawowej, wskazują, że głównymi przyczynami trudności w uczeniu się matematyki są lęk przed matematyką oraz deficyty w pamięci

robotycznej. Autorzy badania przypuszczają, że negatywny stosunek do przedmiotu wywołuje lęk, który z kolei wpływa negatywnie na poziom sprawności i efektywności wykorzystania posiadanych zasobów poznawczych.

Na podstawie: Passolunghi, 2011, s. 61–73.

Wspierające środowisko uczenia się wpływa pozytywnie na to, jak uczniowie spostrzegają samych siebie. W tworzeniu i wzmacnianiu pozytywnej samooceny pomagają uczniom: wspierająca kontrola ze strony nauczycieli, osobisty kontakt z nauczycielami, możliwość podejmowania decyzji i kierowania własnym procesem uczenia się, a także unikanie przez nauczycieli dokonywania porównań społecznych.

Frustracja

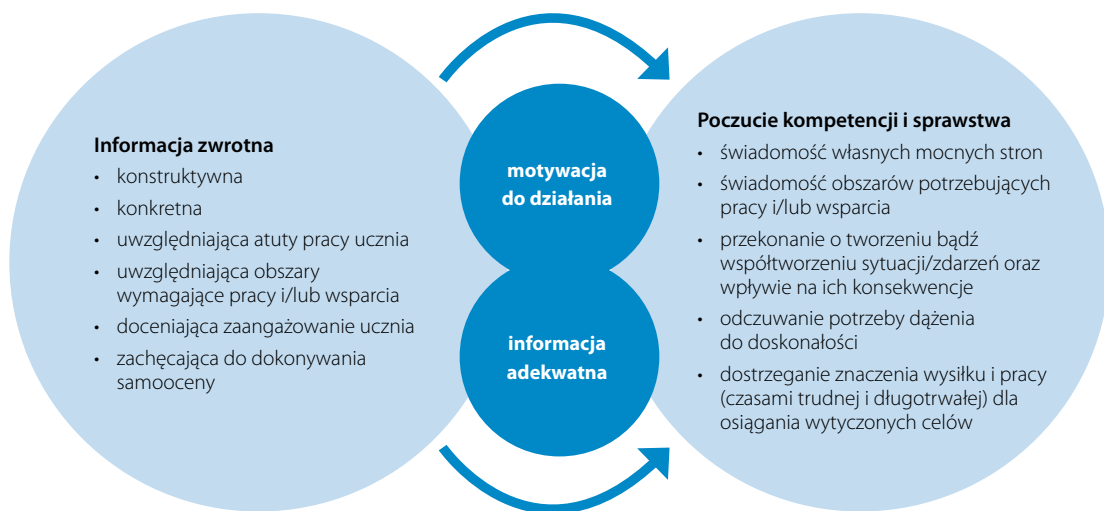
Stan emocjonalny wynikający z aktu blokowania, zakłócania lub przerywania zachowania ukierunkowanego na określony cel; stan ten ma własności motywacyjne, skłaniając do zachowania, które ma obejść lub przezwyciężyć przeszkodę.

Odczuwanie radości z dobrze wykonanego zadania, pozytywna ocena ze strony nauczyciela i rówieśników pozwalają uczniowi na budowanie wysokiej, realistycznej samooceny oraz na rozwijanie się u niego poczucia sprawstwa. Doświadczanie sukcesu stanowiącego konsekwencje podjętych wysiłków rozwija także wytrwałość w dążeniu do celu,

odporność na niepowodzenia oraz zdolność radzenia sobie z poczuciem frustracji.

Ocenianie podejmowane przez nauczyciela w odniesieniu do ucznia najczęściej dotyczy trzech obszarów: uczenia się, przystosowania w instytucji oraz zachowania. Temperament ucznia, poziom jego rozwoju emocjonalnego, społecznego i poznawczego mają wpływ na sposób, w jaki uczeń uczestniczy w procesie uczenia się oraz jakie osiąga efekty. Oceniamy zatem nie tylko rezultat podejmowanych działań, ale także proces prowadzący do tych rezultatów, czyli podjęte starania, zaangażowanie i wysiłek, wytrwałość ucznia oraz jego pomysły na rozwiązanie problemu.





Rysunek 6. Powiązania między informacją zwrotną dla ucznia a jego poczuciem kompetencji.

Tabela 4
Znaczenie konstruktywnej informacji zwrotnej

Właściwość informacji zwrotnej	Znaczenie informacji zwrotnej dla ucznia
udzielana najszybciej, jak to możliwe	uczeń pamięta problemy, nad którymi pracował; bez kłopotu przypomina sobie działania, które podejmował oraz sposób własnego postępowania
konkretna	uczeń dokładnie wie, co potrafi, które umiejętności już opanował, a co wymaga pracy z jego strony; sprzyja rozwijaniu zdolności dokonywania samooceny
akcentująca czynności, a nie intencje	wywołuje mniej zachowań obronnych; jest pozbawiona odgadywania intencji, które kryją się za postępowaniem ucznia; można powiedzieć: „nie mogę przeczytać, co napisałeś. Twoje <e> wygląda jak <o>”, zamiast mówić: „zupełnie się nie starasz, zawsze piszesz niewyraźnie”
uwzględniająca możliwości ucznia	język dostosowany do zdolności poznawczych ucznia; uwzględnienie wiedzy uprzedniej ucznia w określonej dziedzinie sprawia, że informacja zwrotna jest dla ucznia zrozumiała
akcentująca atuty i potwierdzająca dobrze wykonaną czynność	sprzyja budowaniu przez ucznia poczucia własnej wartości i poczucia kompetencji; stwarza szansę dostrzegania pozytywnych stron własnych działań również wówczas, gdy osiągnięty cel nie satysfakcjonuje go w pełni i/lub nauczyciela; motywuje ucznia do dalszej pracy
ukazująca prawidłowo wykonaną czynność	stanowi wzór przy rozwiązywaniu trudnego zadania lub przy opanowywaniu złożonych umiejętności
koncentrująca się na procesie wykonywania zamiast na rezultatach	zachęca do namysłu nad dochodzeniem do wiedzy; sprzyja stawianiu się uczniem refleksyjnym; zachęca do doceniania własnego zaangażowania w wykonywane zadanie/rozwiązywany problem
zachęcająca do samooceny	rozwija umiejętność dokonywania oceny własnej pracy według wcześniej znanych kryteriów

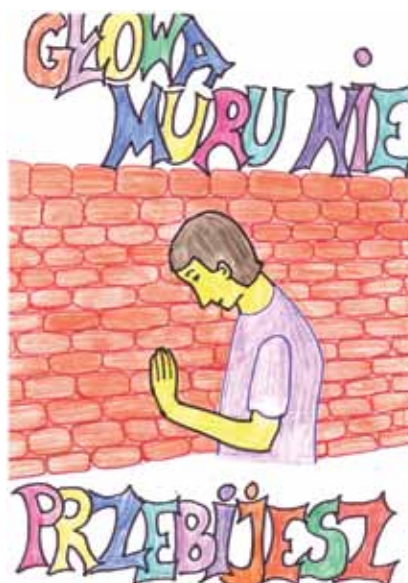
Na podstawie: Arends, 2002.

NAJWAŻNIEJSZE...

1. Nauczyciel, który pracuje z uczniami w środkowym wieku szkolnym, pełni rolę facylitatora oraz mediatora. Jest osobą, która towarzyszy, wspiera, motywuje do działania, służy pomocą.
2. Ważnym zadaniem, które staje przed nauczycielem, jest rozwijanie u uczniów umiejętności korzystania z poznawczych strategii uczenia się. Dzięki nim proces uczenia się staje się bardziej efektywny.
3. Dobry nauczyciel stawia uczniów wobec takich zadań, również prac domowych, które zachęcają ich do działania, stymulują ich rozwój, ale jednocześnie nie przekraczają możliwości uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej.
4. Optymalną dla pracy z uczniami w środkowym wieku szkolnym jest strategia budowania rusztowania, która pozwala nauczycielowi na bycie mediatorem i facylitatorem, a uczniowi tworzy przestrzeń do samodzielnego podejmowania działań.
5. Istotne jest to, by informacja zwrotna udzielana uczniom przez nauczyciela sprzyjała rozwijaniu się u nich adekwatnej, pozytywnej samooceny.



Agata Starzec, 10 lat



Jan Rutkowski, 12 lat





Piotr Byczkowski, 12 lat



Monika Wawrzyniak, 11 lat



Zosia Groth, 12 lat, MYSZ

4 Rozdział

Potencjał ucznia kończącego szkołę podstawową

4.1. Wprowadzenie, czyli o zasobach ucznia rozpoczynającego drugi etap edukacji szkolnej

Wchodząc w drugi etap edukacji szkolnej, uczeń dysponuje umiejętnościami pisania i czytania ze zrozumieniem. Rozwinięte jest u niego myślenie matematyczne oraz przyczynowo-skutkowe. Rozumie zjawiska zachodzące w najbliższym otoczeniu. Jest gotowy do rozwijania zdolności uczenia się. Cechuje go ciekawość poznawcza, gotowość do poznawania strategii uczenia się i korzystania z nich. Jest także gotowy do wspólnego z rówieśnikami opracowywania określonych zagadnień. Jest świadomy istnienia różnic w zakresie spostrzegania rzeczywistości przez ludzi i potrafi odnosić się do innych z szacunkiem.

4.2. Kompetencje poznawcze ucznia kończącego drugi etap edukacji szkolnej

Uczeń potrafi analizować i przewidywać konsekwencje własnych działań oraz działań podejmowanych przez inne osoby. Posiada również zdolność dokonywania syntezy, abstrahowania oraz uogólniania. Jego myślenie ma wymiar logiczny, dzięki czemu potrafi wykrywać zależności pomiędzy cechami czy elementami. Przejawia większą niż w klasach I–III samodzielność

i sprawność w zakresie funkcjonowania poznawczego. Cechuje go szybsze tempo pisania, czytania, liczenia, zapamiętywania, przetwarzania informacji, konstruowania wypowiedzi.

Posiada rozwiniętą w znacznym stopniu zdolność uczenia się. W sposób świadomy korzysta z poznawczych strategii uczenia się. Uczeń jest przygotowany do podejmowania zadań w ramach nowych przedmiotów, wymagających większego zaangażowania w proces uczenia się. Jest gotowy do realizowania zadań o wyższym stopniu trudności. Jest zdolny do krytycznego osądu, odrzucania zależności pozornych lub błędnych. Potrafi dokonywać coraz bardziej realistycznej samooceny.

4.3. Kompetencje społeczne ucznia kończącego drugi etap edukacji szkolnej

Uczeń potrafi współpracować z rówieśnikami. Z szacunkiem odnosi się do osób, z którymi podejmuje wspólne działania. Jest lojalny wobec grupy, w której pracuje. Potrafi komunikować własne potrzeby, argumenty w sposób akceptowany społecznie. Cechuje go poczucie odpowiedzialności za podejmowane przedsięwzięcia. Jest gotowy do pełnienia w zespole zarówno roli członka, jak i lidera. Cechuje go adekwatne poczucie kompetencji i poczucie sprawstwa, więc podejmuje zadania, którym jest w stanie sprostać.

Charakteryzuje go umiejętność zwracania się po pomoc zarówno do rówieśników, jak i do nauczyciela i innych dorosłych. Chętnie również wchodzi w rolę *tutora* i udziela rówieśnikom wsparcia w procesie uczenia się. Uczeń jest przygotowany do podejmowania



współpracy z większą liczbą nauczycieli, których cechują zróżnicowane wymagania, odmienny styl komunikowania, preferowanie różnorodnych form i metod pracy. Chętnie podejmuje nowe zadania wymagające wchodzenia w nowe role społeczne, aktywnie uczestniczy w życiu zespołu klasowego oraz szkoły.

4.4. Kompetencje samoorganizacji ucznia kończącego drugi etap edukacji szkolnej

Uczeń kończący drugi etap edukacji szkolnej potrafi organizować dla siebie warunki do uczenia się. Zna poznawcze strategie uczenia się i potrafi z nich korzystać. Posiada zdolność oceniania własnych działań. Jest świadomy własnych mocnych oraz słabszych stron. Uczeń rozumie istotę cyfrowego systemu oceniania. Potrafi traktować go jako jedno ze źródeł informacji o własnych postępach w procesie uczenia się. Na co dzień towarzyszy

mu odpowiedzialność za własne postępowanie. Cechuje go samodyscyplina w zakresie respektowania norm szkolnych oraz ustalonych w zespole, którego jest członkiem.

4.5. Zasoby ucznia kończącego drugi etap edukacji szkolnej

Uczeń zastanawia się nad własnym procesem uczenia się. Jest zatem gotowy do rozwijania umiejętności korzystania ze strategii metapoznawczych. Cechuje go gotowość do uczenia się dzięki wspólnemu z rówieśnikami rozwiązywaniu problemów. Posiada podstawy do rozwijania myślenia projektowego. Charakteryzuje go także gotowość do wchodzenia w różnorodne role społeczne. Stworzony fundament sprzyja rozwijaniu się u niego kompetencji kluczowych na coraz wyższym poziomie i we wzajemnym ze sobą powiązaniu.



Michał Obreński, 12 lat

**Kompetencje społeczne ucznia
rozpoczynającego
drugi etap edukacji**

kl. IV

**Poczucie kompetencji, sprawstwa
i odpowiedzialności**

- obawia się podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych
- ma trudności z określeniem dziedziny, w której czuje się fachowcem
- nie identyfikuje się w pełni z grupą rówieśniczą – nie czuje się jej członkiem
- sprawia mu trudność podejmowanie się pełnienia określonych ról w grupie rówieśniczej
- unika prezentowania rówieśnikom własnego stanowiska

**Znajomość i umiejętność stosowania różnych
strategii uczenia się**

- nie potrafi samodzielnie i w pełni świadomie podejmować działań, które pozwolą mu dojść do wiedzy i/lub rozwinąć określone umiejętności
- zna tylko te strategie uczenia się, których stosowanie polecał nauczyciel – nie rozumie ich znaczenia dla osiągnięcia sukcesu w uczeniu się
- nie potrafi samodzielnie planować, organizować i regulować własnego procesu uczenia się

**Umiejętność pracy w zespole i uczenia się
od rówieśników**

- nie spostrzega rówieśników jako osób, od których i z którymi może wspólnie się uczyć
- nie ma poczucia solidarności społecznej
- cechuje go niski poziom umiejętności w zakresie wspierania rówieśników przy wspólnym wykonywaniu zadań
- przejawia niski poziom umiejętności dyskusowania, uwzględniania odmiennego niż własny punktu widzenia, wspólnego rozwiązywania konfliktów

**Kompetencje społeczne ucznia
kończącego
drugi etap edukacji**

kl. VI

**Poczucie kompetencji, sprawstwa
i odpowiedzialności**

- podejmuje nowe wyzwania edukacyjne
- dzieli się z innymi osobami własną wiedzą i umiejętnościami z dziedziny, w której czuje się fachowcem
- angażuje się w zadania z dziedziny, która jest mu szczególnie bliska
- identyfikuje się z grupą rówieśniczą – mówi o sobie jako o jej członku
- pełni określone role w grupie rówieśniczej
- chętnie prezentuje rówieśnikom własne stanowisko w określonej sprawie

**Znajomość i umiejętność stosowania różnych
strategii uczenia się**

- wie, jakie działania podjąć, aby dojść do wiedzy i/lub rozwinąć określone umiejętności
- zna strategie uczenia się i rozumie ich znaczenie dla osiągnięcia sukcesu w uczeniu się
- efektywnie zarządza czasem uczenia się i informacjami
- korzysta ze strategii uczenia się w taki sposób, aby zwiększyć efektywność własnego procesu uczenia się
- jest świadomy własnych potrzeb związanych z uczeniem się

**Umiejętność pracy w zespole i uczenia się
od rówieśników**

- potrafi rozwijać wiedzę i umiejętności dzięki współpracy z rówieśnikami
- ma poczucie solidarności społecznej
- wspiera rówieśników przy wspólnym wykonywaniu zadań
- potrafi dyskutować, uwzględniać odmienny niż własny punkt widzenia, rozwiązywać wspólnie konflikty
- potrafi dokonać samooceny dzięki otrzymywanym od rówieśników informacjom zwrotnym
- zauważa mocne strony rówieśników
- docenia efektywność współdziałania

Zmiana

Rysunek 7. Zmiany kompetencji społecznych ucznia w ciągu drugiego etapu edukacji.



Zuzanna Mielcarek, 8 lat, MAMA I ZUZIA



Monika Mielcarek, 10 lat, MAMA



Anna Mandziak, 10 lat



Agata Starzec, 10 lat



Michał Appelt, 10 lat, LAURKA



Maja Gołębiowska, 12 lat, MRÓWKOJAD

NAJWAŻNIEJSZE...

Uczeń kończący drugi etap edukacji, czyli kończący szkołę podstawową

1. Dysponuje rozwiniętą zdolnością samodzielnego uczenia się.
2. Posiada zdolność organizowania własnego środowiska uczenia się.
3. Potrafi podejmować współpracę z rówieśnikami i przyjmować różne role w zespole pracującym nad zadaniem.
4. Jest przygotowany do wchodzenia w różnorodne role społeczne, także poza szkołą.
5. Jest przygotowany do konstruowania i realizowania złożonych działań o charakterze projektów.
6. Opanował podstawowe kompetencje kluczowe, czyli wiedzę, umiejętności i postawy, których potrzebuje do samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem w swoim lokalnym środowisku, integracji społecznej i przyszłego zatrudnienia.



Kuba Kleka, 9 lat, KOT

Zakończenie



Szkoła podstawowa jest instytucją, która organizuje proces uczenia się dla uczniów drugiego etapu kształcenia. Warto zadbać o to, by uwzględniła ona potrzeby uczniów w środkowym wieku szkolnym i sprzyjała realizowaniu przez nich zadań rozwojowych.

Kultura uczenia się współczesnej szkoły uwzględnia te wszystkie aspekty, które w centrum podejmowanych działań sytuują ucznia i jego rozwój. Dotyczą one określonych obszarów i problemów związanych z procesem kształcenia. Należą do nich kwestie związane z rozumieniem istoty procesu uczenia się, ze strategiami uczenia się i metodami nauczania, z organizacją zarówno fizycznego, jak i społecznego środowiska uczenia się, wreszcie z indywidualnym podejściem do ucznia, w tym także z różnicami indywidualnymi między uczniami w jednym zespole klasowym.

W dobrej szkole to dzięki nauczycielowi uczniowie dostrzegają sens podejmowanych działań. To on zapoznaje ich z różnymi poznawczymi strategiami uczenia się, dzięki którym potrafią samodzielnie poszukiwać i przetwarzać informacje. Rozwijają w nich poczucie sprawstwa, kompetencji i odpowiedzialności za podejmowane decyzje. W pracy z uczniami klas IV–VI sprzyja temu korzystanie z modelu uczenia się we współpracy oraz z metody *tutoringu* rówieśniczego.

Niezmiernie ważne jest dzisiaj także to, by każdy nauczyciel był otwarty na różnorodność kulturową i różnice indywidualne wśród uczniów. By wszelkich różnic między nimi nie traktował jako zagrożenia dla siebie i przeszkody w realizowanych zamierzeniach, ale jako wielkie, choć czasami bardzo trudne, wyzwanie.




Michał Matejczuk, 12 lat





Michał Matejczuk, 12 lat



Warto przeczytać...

- 
1. Appelt, K. i Matejczuk, J. (2014). Tutoring rówieśniczy – stara metoda na nowo odkrywana. *Psychologia w Szkole*, 1(42), 21–30.
 2. Brzezińska, A. I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35–49). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
 3. Brzezińska, A. I. i Appelt, K. (2013) Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne. *Forum Oświatowe*, 2(49), 13–29.
 4. Czekierda, P., Budzyński, M., Traczyński, J., Zalewski, Z. i Zembrzuska A. (2009). *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
 5. Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 17–34). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
 6. Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 7. Joyce, B., Calhoun, E. i Hopkins, D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
 8. Klus-Stańska, D. (2012). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
 9. Zimmerman, B. J., Bonner, S. i Kovach, R. (2005). *Poczucie własnej skuteczności ucznia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Korzystano z...

- 
1. Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?. W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 259–301). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 2. Appelt, K. i Matejczuk, J. (2014). Tutoring rówieśniczy – stara metoda na nowo odkrywana. *Psychologia w Szkole*, 1(42), 21–30.
 3. Arends, R. I. (2002). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
 4. Babula, S. (2012). Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co? W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 297–310). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
 5. Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
 6. Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
 7. Brzezińska, A. (1994). Edukacja przez aktywne uczestnictwo. *Edukacja i Dialog*, 9(62), 22–26.
 8. Brzezińska, A. I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35–49). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
 9. Brzezińska, A. I., Appelt, K. i Ziółkowska, B. (2008). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 182–232). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 10. Brzezińska, A. I., Lutomski, G. i Smykowski, B. (red.). (1995). *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
 11. Bubrowiecki, A. (2009). *Popraw swoją pamięć*. Warszawa: Wydawnictwo MUZA SA.
 12. Budzianowska, K. (2007). Po co nam rodzice w szkole? *Edukacja i Dialog*, 3(186), 11–19.
- 

Korzystano z...

- 
13. Czerniawska, E. (1994). *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
 14. Czerniawska, E. i Jagodzińska, M. (2007). *Jak się uczyć?* Wydanie I. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park Sp. z o.o.
 15. Dembo, M. H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
 16. Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
 17. Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 18. Gołębiak, B. D. (2010). Egzaminy i ocenianie szkolne. W: Z. Kwieciński i B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 206–239). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
 19. Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
 20. Kołodziejczyk, A. (2011). Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2, s. 234–258). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
 21. Ledzińska, M. i Czerniawska, E. (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
 22. Meighan, R. (1991). *Edukacja elastyczna. Jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj*. Stowarzyszenie „Nasza Szkoła”.
 23. Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
 24. Michalak, R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
 25. Pachociński, R. (1997). *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
 26. Paris, S. C. i Ayres, L. R. (1997). *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
 27. Passolunghi, M. C. (2011). Cognitive and emotional factors in children with mathematical learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 61–73.
 28. Reber, A. S. i Reber, E. (2005). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
 29. Ridley, D. S. i Walter, B. (2005). *Jak nauczyć dzieci odpowiedzialności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 30. Sahinkarakas, S. (2011). Young students' success and failure attributions in language learning. *Social Behavior and Personality*, 39(7), 879–886.
 31. Silbermann, M. (2005). *Uczymy się uczyć*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 32. Stefańska-Klar, R. (2000). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia* (t. 2, s. 130–162). Warszawa: PWN.
 33. Szymczak, J. (2012). Świadome i autentyczne uczestniczenie w procesie uczenia się. Specyfika i znaczenie strategii uczenia się. *Forum Dydaktyczne. Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość*, 9–10.
 34. Taraszkiewicz, M. i Rose, C. (2006). *Atlas efektywnego uczenia (się), nie tylko dla nauczycieli* (cz. 1). Warszawa: Transfer Learning Solutions Sp. z o.o.
 35. Wiliński, P. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?. W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 303–343). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 36. Young, C. B., Wu, S. S. i Menon, V. (2012). The neurodevelopmental basis of math anxiety. *Psychological Science*, 23(5), 492–501.
- 



Agata Starzec, 8 lat



Oliwia Kożuszkiewicz, 11 lat



Zuzanna Mielcarek, 8 lat, DINOZAUER



Kinga Jankowska, 11 lat

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela

Redakcja: prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska

Seria I. Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania

Recenzent: prof. dr hab. Barbara Bokus, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego i SWPS w Warszawie



Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo	dr Magdalena Czub
Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny	dr Joanna Matejczuk
Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny	mgr Anna Kamza
Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny	mgr Małgorzata Rękosiewicz mgr Paweł Jankowski
Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania	dr Konrad Piotrowski dr Beata Ziółkowska dr Julita Wojciechowska
Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania	dr Konrad Piotrowski dr Julita Wojciechowska dr Beata Ziółkowska

Seria II. Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania

Recenzent: prof. dr hab. Maria Ledzińska, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego



Opieka i wychowanie. Wczesne dzieciństwo	dr Karolina Appelt mgr Monika Mielcarek
Opieka i wychowanie. Wiek przedszkolny	dr Joanna Matejczuk
Opieka i wychowanie. Wczesny wiek szkolny	dr Sławomir Jabłoński mgr Aleksandra Ratajczyk
Opieka i wychowanie. Środkowy wiek szkolny	prof. dr hab. Ewa Filipiak dr Ewa Lemańska-Lewandowska
Opieka i wychowanie. Wczesna faza dorastania	prof. dr hab. Ewa Filipiak dr Ewa Lemańska-Lewandowska
Opieka i wychowanie. Późna faza dorastania	prof. dr hab. Ewa Filipiak dr Małgorzata Wiśniewska

Seria III. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania

Recenzent: prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu



Wczesna edukacja dziecka	mgr Aleksandra Kram mgr Monika Mielcarek
Edukacja przedszkolna	mgr Marta Molińska mgr Aleksandra Ratajczyk
Edukacja wczesnoszkolna	dr Barbara Murawska
Edukacja szkolna. Środkowy wiek szkolny	prof. dr hab. Ewa Filipiak mgr Joanna Szymczak
Edukacja szkolna i pozaszkolna. Wczesna faza dorastania	prof. dr hab. Ewa Filipiak mgr Adam Mroczkowski
Edukacja szkolna i pozaszkolna. Późna faza dorastania	prof. dr hab. Ewa Filipiak mgr Goretta Siadak

Seria IV. Monitorowanie rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania

Recenzent: prof. dr hab. Stanisław Kowalik, Akademia Wychowania Fizycznego
im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu



Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wczesne dzieciństwo	mgr Monika Mielcarek mgr Aleksandra Ratajczyk
Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wiek przedszkolny	mgr Aleksandra Ratajczyk mgr Monika Mielcarek
Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wczesny wiek szkolny	mgr Małgorzata Rękosiewicz mgr Aleksandra Kram
Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Środkowy wiek szkolny	mgr Małgorzata Rękosiewicz mgr Marta Molińska
Rozpoznanie zasobów nastolatka i środowiska rozwoju. Wczesna faza dorastania	mgr Aleksandra Kram mgr Marta Molińska
Rozpoznanie zasobów nastolatka i środowiska rozwoju. Późna faza dorastania	mgr Marta Molińska mgr Aleksandra Kram

Niezbędnik Dobrego Nauczyciela – seria III. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania

Tom	4	5	6
Etap edukacji	Drugi etap edukacji szkolnej	Trzeci etap edukacji szkolnej	Czwarty etap edukacji szkolnej
Faza rozwoju	Środkowy wiek szkolny	Wczesna faza dorastania	Późna faza dorastania
Wiek w latach	8/9–11/12	11/12–14/15	14/15–19/20
Miejsce	Szkoła podstawowa, klasy IV–VI	Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna
Cele kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie poczucia kompetencji, sprawstwa i odpowiedzialności kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się (indywidualnie i w zespole) kształtowanie umiejętności uczenia się i współpracy z rówieśnikami 	<ul style="list-style-type: none"> transfer poczucia kompetencji, sprawstwa i odpowiedzialności na sytuacje pozaszkolne kształtowanie myślenia problemowego/ projektowego kształtowanie umiejętności realizacji różnych ról w procesie uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie umiejętności samokontroli i samodyscypliny w zakresie uczenia się kształtowanie umiejętności samokształcenia kształtowanie kompetencji pracownika przyszłości, w tym budowania projektu własnego życia
Kształtowanie kompetencji kluczowych (wg listy Strategii Lizbońskiej z roku 2000)			
	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie umiejętności korzystania z kompetencji kluczowych w nietypowych sytuacjach szkolnych 	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie gotowości do transferu kompetencji kluczowych na sytuacje pozaszkolne 	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie umiejętności samodzielnego transferu kompetencji kluczowych na różne sytuacje
Metoda kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> uczenie się we współpracy w toku rozwiązywania problemów udział w projektach poznawcze strategie uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> uczenie się indywidualne i w zespole przez rozwiązywanie problemów i konstruowanie projektów metapoznawcze strategie uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> uczenie się indywidualne i w zespole w toku dyskusji zespolowe konstruowanie i realizacja projektów strategie zarządzania zasobami – własnymi i otoczenia
Rola nauczyciela	facylitator → przewodnik	przewodnik → doradca	doradca → mentor

Opracowanie: Anna I. Brzezińska, Monika Mielcarek i Aleksandra Ratajczyk.

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych, w tym PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS, oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.