

Szkoła Podstawowa Spark Academy

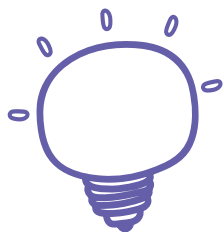
Pomysł na inną edukację



Redakcja
Sławomir Krzychała
Beata Zamorska
Paweł Jasiński

Szkoła Podstawowa Spark Academy

Pomysł na inną edukację



Redakcja

Sławomir Krzychała

Beata Zamorska

Paweł Jasiński

Szkoła Podstawowa Spark Academy

pomysł na inną edukację

Redakcja:
Sławomir Krzychała
Beata Zamorska
Paweł Jasiński

PUBLIKACJA POWSTAŁA W RAMACH PROJEKTU
Teaching Laboratory
- A Transformative Instruction Programme for Upper Primary School
Laboratorium Dydaktyki
- program transformatywnego nauczania dla klas 4-8 szkoły podstawowej

Grant EOG/21/K4/W/0047W/0202
Iceland, Lichtenstein & Norway Grants: Komponent IV PROGRAM EDUKACJA
Termin realizacji: 1 maja 2022 – 31 kwietnia 2024

LIDER PROJEKTU
Uniwersytet Dolnośląski DSW / DSW University of Lower Silesia,
Wrocław, Poland
PARTNERZY
Høgskolen i Østfold / Østfold University College, Halden, Norway
Fundacja Spark Academy / Spark Academy Foundation, Poznań, Poland

Redaktorka prowadząca: Magdalena Karciarz

Projekt i skład: Wojciech Sierżęga

Okładka: Bartłomiej Siwek Ponad.pl

ISBN 978-83-65408-76-1

Wydawnictwo Naukowe DSW, Uniwersytet Dolnośląski DSW

ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław

tel. 539 670 429

wydawnictwo@dsw.edu.pl

dsw.edu.pl

Copyright © by Wydawnictwo Naukowe DSW, 2024

TEACHING LABORATORY

The Education Programme – Grant No. EOG/21/K4/W/0047

Spis treści

	Wprowadzenie	7
Wartości	1. Misja	19
	2. Historia Szkół Spark Academy	21
	3. Pedagogiczne fundamenty	25
	3.1. Relacje	26
	3.2. Podmiotowość	28
	3.3. Otwartość na zmiany	33
Zespół	4. Struktura organizacyjna Spark Academy	39
	5. Zespół nauczycieli	43
	5.1. Praca w oparciu o metodykę OKR	45
	5.2. Zespół psychologiczno-pedagogiczny	47
	5.3. Nauczyciel-wychowawca	49
	6. Rodzice w Spark Academy	54
Miejsca	7. Przestrzeń Spark Academy	61
	7.1. Nowy budynek	62
	7.2. Przestrzeń nauczycieli	64
	7.3. Przestrzeń wspólne	66
	7.4. Przestrzeń dydaktyczne	74
Etap 1-3	8. Klasa 1-3 jako środowisko uczenia się	85
	8.1. Organizacja zajęć – czas dla dziecka	88
	8.2. POMOST	95

Etap 4-8	9. Organizacja uczenia się w klasach 4-8	101
	10. Metodyka pracy wychowawczej	106
	10.1. Kręgi klasowe	108
	10.2. Kręgi naprawcze	111
	10.3. Wycieczki i wyjazdy integracyjne	115
	10.4. Ocena z zachowania	118
	11. Edukacja zorientowana na cele	122
	11.1. Sparkling	122
	11.2. Cele edukacyjne	123
	11.3. Oceny przedmiotowe	129
	12. Kształcenie interdyscyplinarne	133
	12.1. Sparkowa Międzyprzedmiotowa Organizacja Kształcenia (SMOK)	133
	12.2. EduScrum w Sparku	141
12.3. Big Idea Day (BID)	145	
12.4. Fakultety	151	
13. Kształcenie przedmiotowe	153	
13.1. Nauczanie problemowe	154	
13.2. Edukatoria	159	
13.3. Przygotowanie do egzaminów	162	
Postowie	14. Badania nad transformatywnym uczeniem dla edukacji jutra	167
	14.1. Badania w podejściu CHAT	169
	14.2. Transformatywne uczenie	179
	Literatura	187
	Wykaz fotografii	191
	Słowniczek	193

Wprowadzenie

Przedstawiamy program pedagogiczny Szkoły Podstawowej Spark Academy w Poznaniu.

Program zawiera idee i rozwiązania, które oddolnie powstawały od 2015 roku, od początku istnienia Spark Academy, w szkole, która nie chciała być jak wszystkie inne. Od początku miała w sobie coś niepowtarzalnego – sparkową edukację.

Przez dwa lata, w ramach projektu „**Teaching Laboratory - A Transformative Instruction Programme for Upper Primary School / Laboratorium Dydaktyki – program transformatywnego nauczania dla klas 4-8 szkoły podstawowej**” (EOG/21/K4/W/0047W/0202 Iceland, Lichtenstein & Norway Grants), intensywnie obserwowaliśmy i analizowaliśmy sparkową edukację, by ją zrozumieć, rozwijać i opisać. W ten sposób powstał podręcznik dla nowych nauczycieli, gotowych dołączyć do naszego zespołu i do dalszego rozwijania naszych pomysłów na inną edukację.

Podręcznik *Szkoła Podstawowa Spark Academy. Pomysł na inną edukację* powstał jako efekt współpracy trzech partnerów projektu: nauczycieli **Spark Academy** oraz badaczy z **Uniwersytetu Østfold w Halden w Norwegii** (Høgskolen i Østfold) oraz **Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW we Wrocławiu**.

Wspólne działania projektowe rozpoczęliśmy w czerwcu 2022 roku w Halden spotkaniem zespołu koordynującego projekt „Laboratorium Dydaktyki”. Fundację Spark Academy reprezentowały Ewa Raba (wicedyrektorka etapu 4-8) oraz Małgorzata Moszyk (wychowawczyni).

Zespół norweski koordynowała prof. Irina Engeness (dziekan Wydziału Kształcenia Nauczycieli i Języków Obcych) wraz z Lin Elisabet Sandhaug Ramberg oraz Sigrun Staal Hafstad. Wrocławski zespół badaczy koordynował dr hab. Sławomir Krzychała (rektor uczelni) wraz z dr Beatą Zamorską (do zespołu dołączył później również Paweł Jasiński).



Zdjęcie 1: Zespół liderów projektu „Laboratorium Dydaktyki” (Halden – czerwiec 2022; od lewej: Lin Elisabet Sandhaug Ramberg, Irina Engeness, Małgorzata Moszyk, Sigrun Staal Hafstad, Beata Zamorska, Ewa Raba, Sławomir Krzychała).

Projekt w Szkole Podstawowej Spark Academy rozpoczął się warsztatami, które w październiku 2022 roku poprowadzili badacze z Uniwersytetu Østfold z Halden oraz Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW z Wrocławia. Szczególnie inspirujące były wykłady prof. Iriny Engeness przedstawiające założenia transformatywnego nauczania i uczenia się, nawiązujące do teorii Piotra Galperina (por. *Postówie: Badania formatywne dla edukacji jutra*).

Nauczyciele Spark Academy zaprosili badaczy do prac zespołów projektowych, przygotowujących zajęcia, projekty i warsztaty dla uczniów.

Przez ponad rok obserwowaliśmy wybrane zajęcia, a potem wspólnie ewaluowaliśmy je, by omówić zarówno zadomowione już sparkowe rozwiązania, jak i całkiem nowe pedagogiczne pomysły.



Zdjęcie 2: Spotkania projektowe zespołu SMOK (Sparkowa Międzyprzedmiotowa Organizacja Kształcenia).

W lutym 2023 roku w ramach projektu odbyliśmy tygodniowy **wyjazd studyjny** z nauczycielami z Poznania i badaczami z Wrocławia do partnera norweskiego w Halden. Mieliśmy okazję przeprowadzić ciekawe rozmowy z nauczycielami akademickimi Uniwersytetu Østfold oraz z nauczycielami norweskich szkół: Haugeåsen Ungdomsskole w Rolvsøy, Rakkestad Ungdomsskole w Rakkestad, Kruseløkka Ungdomsskole w Sarpsborg, Gimle Skole w Halden, Montessori School w Halden oraz Childrens International School (CISS) w Fredrikstad. Przez tydzień – w pięciu zespołach projektowych – uczestniczyliśmy w zajęciach partnerskich szkół, omawialiśmy z norweskimi nauczycielami wszystkie możliwe aspekty nauczania – programy kształcenia, działania wychowawcze, organizację zajęć, współpracę z otoczeniem szkoły, rozwój profesjonalny nauczycieli oraz organizację przestrzeni szkoły.



Zdjęcie 3: Nauczyciele Spark Academy w Uniwersytecie Østfold – analiza norweskich rozwiązań edukacyjnych.

Po powrocie z Norwegii testowaliśmy nowe pomysły w Spark Academy. Kontury sparkowej edukacji, wyłaniające się już w poprzednich latach, zaczęliśmy dostrzegać bardziej, na tyle wyraziście, by o nich rozmawiać krytycznie i integrować je w praktyczny system pedagogicznego myślenia. Obserwacje zebraliśmy w spójną ramę w trakcie całodziennych warsztatów strategicznych (w których uczestniczyli nauczyciele klas 1-3 oraz klas 4-8 w sierpniu 2023 roku), wyjazdowych warsztatów pisarskich w Hermanowie (październik 2023) oraz konsultacji badaczy w Halden i Wrocławia w Poznaniu w szkole podstawowej Spark Academy (listopad 2023).

Damian (nauczyciel): Warto zobaczyć całościowy obraz miejsca, w którym już teraz jesteśmy.

Według mnie ten projekt jest ważny dla nas wszystkich w organizacji, przede wszystkim ze względu na zebranie w jednym miejscu wszystkich informacji o tym co i w jaki sposób robimy. Z perspektywy codziennych wyzwań i zadań nie jesteśmy w stanie tego wszystkiego uchwycić. A to jest bardzo ważne, żeby docenić wkład, który już włożyliśmy w powstanie Sparka.

Gosia (nauczycielka): Jesteśmy dumni ze Sparka.

Mogliśmy podsumować co nam wychodzi, z czego jesteśmy dumni, co się udało, co osiągnęliśmy przez czas trwania szkoły.

Ewa (wicedyrektorka etapu 4-8): Projekt pozwolił nam zobaczyć szkołę od środka.

Udział w projekcie umożliwił mi zobaczenie z lotu ptaka szkoły jako organizacji i podejmowanych w niej działań. Dostrzegłam ogrom pracy kadry, ilość zadań i obciążenia jakiego doświadczają, jednocześnie widząc, jak ich wysiłki rozpalają w młodych ludziach ogień i chęć do rozwoju. Dzięki udziałowi w projekcie mogliśmy zatrzymać się, poddać ewaluacji zarówno metodykę, jak i funkcjonowanie naszej szkoły od środka. Na bazie zebranych informacji od osób współpracujących ze szkołą, rodziców i dzieci mogliśmy z powodzeniem wdrożyć czasem drobne, lecz konieczne modyfikacje, dzięki którym nasza przestrzeń, zajęcia i relacje nabrały nowej jakości.

Efektem dwuletnich prac jest podręcznik *Szkoła Podstawowa Spark Academy. Pomysł na inną edukację*. Całościowy program sparkowego nauczania dla klas 4-8, uzupełniony informacjami o sparkowym etapie 1-3, prezentujemy w pięciu częściach.

Pierwsza część **WARTOŚCI** zawiera syntetyczne informacje o **misji i historii szkół Spark Academy (rozd. 1 i 2)** oraz bardziej wnikliwy wgląd w kluczowe wartości sparkowej edukacji. Pierwsze warsztaty, na których spotkaliśmy się z nauczycielami Sparka we wrześniu 2022 roku dotyczyły określenia wartości, które łączą wszystkie aktywności społeczności szkolnej Sparka. Po roku, w sierpniu 2023 roku spotkaliśmy się na warsztatach, na których przypomnieliśmy sobie pierwsze ustalenia oraz ponowiliśmy pytanie o kluczowe wartości, które można dostrzec w całościowej logice oraz w konkretnych formach pracy pedagogicznej w Sparku. W ten sposób wyłoniliśmy trzy synergiczne sparkowe fundamenty pedagogiczne, do których należą: **relacje, podmiotowość i otwartość na zmiany (rozd. 3)**. Zasady te stanowią – w naszym przekonaniu – fundament nie tylko pracy wychowawczo-dydaktycznej, ale też charakterystykę naszej badawczej współpracy z nauczycielami

poprzez budowanie relacji, poszanowanie wzajemne podmiotowości i wzajemne otwarcie się na nowe propozycje i różne punkty widzenia (do tej charakterystyki pracy badawczej w projekcie powrócimy jeszcze na końcu w postłowie).

Druga część **PEDAGODZY** omawia syntetycznie **strukturę organizacyjną szkoły**, która pozwala rozpoznać powiązania i podział zadań w całym zespole pracowników szkoły (**rozd. 4**). Szczególną uwagę zwracamy na zasady współpracy i wsparcia w **zespole nauczycieli (rozd. 5)** oraz na pedagogiczne zaangażowanie **rodziców (rozd. 6)**. Spójność pracy wychowawczej i dydaktycznej, z ogromnym zaangażowaniem współpracy interdyscyplinarnej nauczycieli, są już same w sobie powodem rozwoju innej edukacji w Sparku, wyraźnie różniące się od tradycyjnego nauczania klasowo-lekcyjnego.

W podobnej perspektywie przygotowaliśmy trzecią część **MIEJSCA**, ilustrującą **przestrzeń szkoły (rozd. 7)**. Tak się złożyło, że projekt „Laboratorium Dydaktyki” rozpoczynaliśmy w momencie przeprowadzki Sparka ze „starego” budynku do „nowego”. Sytuacja ta stworzyła okazję do obserwacji procesu zadomowienia się szkoły w nowym miejscu i tworzenia przestrzeni, która odzwierciedla sparkowe wartości i sama w sobie jest programem edukacyjnym.

Zanim przejdziemy do zasadniczej części publikacji, zapraszamy jeszcze do części czwartej, pod tytułem **ETAP 1-3**, w której zaprezentowana została organizacja **środowiska uczenia się w sparkowych grupach mieszanych wiekowo (rozd. 8)**. W tym rozdziale, przygotowanym w całości przez Renatę, nauczycielkę etapu 1-3, zwracamy uwagę na podmiotowość dziecka jako osoby uczącej się poprzez własną aktywność, współpracę w grupie i wsparcie nauczycieli. Podejmujemy również temat ciągłości kształcenia i wyzwania jakim jest przejście uczniów z klasy trzeciej do czwartej. Waga tego zagadnienia ujawniła się w trakcie badań i wymagała dalszego rozwinięcia – całkiem zgodnie ze sparkową zasadą otwartości na zmiany.

Piąta część **ETAP 4-8** zaprasza do poznania **organizacji kluczowych obszarów edukacji w dwóch etapach: klasach 4-5 oraz 6-8 (rozd. 9)**. Ta część opisuje zarówno dobrze już znane podejścia i metody w Sparku,

jak i nowe rozwiązania wypracowane w trakcie projektu i zaczerpnięte w trakcie wizyty studyjnej w Halden w Norwegii.

Zwracamy uwagę nie tylko na organizacyjne aspekty i etapy pracy w formach typowych i autorskich Spark Academy, ale przede wszystkim na uspołnienie całego procesu nauczania. **Metodyki pracy wychowawczej**, która przenika wszystkie aktywności sparkowej codzienności, w tym kręgi klasowe, kręgi naprawcze, wyjazdy i wycieczki integracyjne oraz sposób „wystawiania” oceny z zachowania (**rozd. 10**).

Następnie przedstawiamy sparkową filozofię **edukacji zorientowanej na cele (rozd. 11)**, na której oparta jest szkolna **aplikacja Sparkling**. Narzędzie wspiera uczniów w określaniu priorytetów działań edukacyjnych i ich ewaluacji. Służy również do ustalania ocen końcoworocznych z przedmiotów. Skierowanie uwagi na rozwijanie wiedzy i kształtowanie kompetencji umożliwi zarówno elastyczność nauczania przedmiotowego i interdyscyplinarnego oraz przekazuje znaczną autonomię i sprawstwo samym uczniom, którzy naprawdę mogą poczuć się odpowiedzialni za własną naukę.

W kolejnym etapie zaprosimy Czytelników do zapoznania się z organizacją kształcenia w etapie 4-8 w Spark Academy. Dla przejrzystości wydzieliliśmy tu dwa rozdziały. Jeden prezentuje formy pracy dydaktycznej oparte na metodyce interdyscyplinarnych projektów (**rozd. 12**). Zaczniemy od omówienia **Sparkowej Międzyprzedmiotowej Organizacji Kształcenia (SMOK)**, która w trakcie projektu ewoluowała z metodyki *International Primary Curriculum (IPC)* i *International Middle Years Curriculum (IMYC)*. SMOK obejmuje projektowe nauczanie przede wszystkim tych przedmiotów, które nie wchodzą w zakres egzaminu ósmoklasisty. Potem przedstawiamy wykorzystanie metodyki **eduScrum** w szkole. Opiszemy organizację **projektów Big Idea Day (BID)** oraz zajęć popołudniowych – **fakultetów**, które w znacznie mierze są planowane przez uczniów i pozwalają im rozwijać działania kreatywne i zainteresowania wykraczające poza podstawę programową.

Kolejny rozdział prezentuje formy kształcenia zogniskowane wokół **nauczania przedmiotów egzaminacyjnych**: j. polskiego, j. angielskiego i matematyki (**rozd. 13**). Przedstawiamy przetestowane w ramach pro-

jektu **lekcje w podejściu nauczania problemowego** (zgodnie z koncepcją Piotra Galperina – por. również Postówie). Przekazujemy również informacje o uzupełniających zajęciach – **edukatoriach** oraz o dodatkowych przygotowaniach do egzaminów, podczas których nauczyciele wspierają pracę własną uczniów.

Zgodnie z jedną ze sparkowych wartości – otwartością na zmiany – **nie jest to zamknięty i ostateczny pomysł na edukację w Spark Academy**. Może stać się on przewodnikiem dla nowych nauczycieli oraz inspiracją dla kolejnych pomysłów na edukację.

Kluczowymi autorami podręcznika *Szkoła Podstawowa Spark Academy. Pomysł na inną edukację* są nauczyciele Spark Academy. W redakcji końcowej wersji tekstu odnieśliśmy się do naszych notatek z badań i warsztatów w Sparku, do materiałów przygotowanych przez nauczycieli, do nagrań zajęć, wywiadów z uczniami, fotografii, notatek ze spotkań (Portfolio I i II). W końcowej części projektu nauczyciele przygotowali mniej lub bardziej gotowe opisy organizacji kształcenia i działań pedagogicznych. Część z nich pisanych w formie pierwszej osoby (zarówno pojedynczej – JA, jak i mnogiej – MY) wprost wprowadziliśmy bez żadnych zmian do ramek. Część przeredagowaliśmy dla spójnej narracji. W znacznej mierze zachowaliśmy też formę narracji MY, którą można odczytać jako My społeczność Sparka, MY nauczyciele, My nauczyciele i badacze.

Prezentowana **publikacja ma zatem wielu współautorów** (wymienionych w porządku alfabetycznym): Aleksandra Manejkowska (rozdz. 7, 12.1, 12.4); Damian Woźnicki (rozdz. 3, 5, 10.3, 12, 13.2); Ewa Raba (rozdz. 5, 6, 10.1); Joanna Skorupska (rozdz. 12); Karolina Kowalewska (rozdz. 4, 5.1, 11); Katarzyna Rogozińska (rozdz. 2, 3, 5, 12.3); Kurt Montgomery (rozdz. 2); Łukasz Korycki (rozdz. 12.4); Magdalena Wysocka (rozdz. 12.3, 13.2.-13.3); Małgorzata Moszyk (rozdz. 6, 10.3-10.4, 11.3); Marta Prech (rozdz. 4, 10.3); Michał Adamkiewicz (rozdz. 3, 5); Paulina Rezanowicz (rozdz. 3, 11, 12); Renata Racinowska (rozdz. 8 oraz rozdz. 3, 5, 10.2); Wiktoria Ziętara-Grzesiak (rozdz. 13.1-13.3).

Postówie jako ostatnia część (**rozdz. 14**), przygotowane przez Beatę Zamorską i Sławomira Krzychałę, zakreśla teoretyczne i metodologiczne podstawy badań nad transformatywnym uczeniem. Można ten rozdział

czytać jako uzupełnienie i prezentację perspektywy, którą we wspólnie poszukiwaniu wnosili zespół badaczy z Polski i Norwegii. Odślaniamy tu odniesienia teoretyczne teorii aktywności i uczenia (się) Piotra Galperina, które pozwalają zrozumieć nasze badawcze zaangażowanie dla edukacji jutra.

Dziękujemy wszystkim Nauczycielkom i Nauczycielom Spark Academy za zaproszenie nas do szkoły, otwartość i zaangażowanie we wspólne spotkania, wywiady, obserwacje i warsztaty.

*Zespół redakcyjny
Poznań – Halden – Wrocław
Kwiecień 2024 roku*



Wartości

1. Misja

Możemy wskazać na kluczowe wartości, którymi jako nauczyciele kierujemy się w Spark Academy: sens, autonomia, mistrzostwo oraz współpraca. Te wartości są fundamentem dla tworzenia środowiska sprzyjającego kształceniu uczniów poprzez aktywną współpracę i indywidualny rozwój.

SENS Robimy to, co ma znaczenie/wartość dla nas i dla rozwoju dzieci i młodzieży, zgodnie z wizją sparkowej edukacji. Szukamy odpowiedzi na pytania „Jaką wartość wnosi to, co robimy?” i „Jaki cel realizuje nasze działanie?”.

AUTONOMIA Decydujemy o sobie i podejmujemy samodzielne decyzje w ramach swojej roli i odpowiedzialności.
Korzystamy z osobistego potencjału i jednocześnie szanujemy autonomię innych.

MISTRZOSTWO

Rozwijamy się, uczymy i wkładamy wysiłek w naszą pracę, aby coraz lepiej korzystać z potencjału osobistego i zespołowego.

Dążymy do wysokiej jakości działań, które realizują naszą misję i wizję.

Robimy to, co ma znaczenie/wartość dla nas.

WSPÓŁPRACA

Razem możemy więcej.

Tworzymy warunki do pracy w zespole, budowania przyjaznych relacji, wzajemnego zrozumienia i wspólnego wypracowywania rozwiązań.

2. Historia Szkół Spark Academy

Idea Sparka zrodziła się latem 2015 roku. Założycielom - Michałowi Janowskiemu i Kurtowi Montgomery - przyświecała wizja miejsca, w którym uczeń czułby, że uczy się dla siebie, dla swojego osobistego rozwoju, podążając za swoimi zainteresowaniami i uwzględniając swoje potrzeby.

Podstawą założenia Spark Academy było przekonanie, że edukacja powinna być procesem, w którym uczniowie aktywnie uczestniczą, a nie tylko biernie przyswajają informacje. Szkoła miała być przestrzenią, gdzie młodzi ludzie doświadczają życia tu i teraz, a nie tylko przygotowują się do życia, które nastąpi po zdaniu matury. Założyciele wierzą, że warunki, w których młodzi ludzie się uczą są czasami ważniejsze, niż to, czego się uczą.

Szkoła ma być miejscem, w którym młodzi ludzie mogą eksplorować różne obszary zainteresowań i uczyć się odpowiedzialności za siebie i za własną ścieżkę rozwoju. Michał i Kurt chcieli stworzyć miejsce, które zachęca do samodzielności, kreatywności i krytycznego myślenia.

Z tymi przekonaniem, Michał i Kurt zaprosili do projektu 12 nauczycieli, którzy podjęli wyzwanie stworzenia takiego miejsca. Nauczyciele w Spark Academy stawali się mentorami i przewodnikami w edukacyjnej podróży swoich podopiecznych, podczas których każdy uczeń mógł znaleźć własną drogę do wiedzy i samorealizacji.

Tak powołany zespół zaczął przygotowania podróżując po Europie i szukając dobrych praktyk. Do zespołu w roli konsultanta dołączył Bas

Rosenbrand, Holender współpracujący z grupami, które wówczas tworzyły szkoły alternatywne w różnych częściach Europy.

We wrześniu 2016 roku Spark Academy rozpoczął pierwszy rok szkolny, z grupą uczniów z klas 1-3, 4-6 i jednym oddziałem gimnazjum. Przygodę edukacyjną w nowej szkole rozpoczęło 67 uczniów i 13 osób kadry.



Zdjęcie 4: Przestrzeń wspólna i przeszklone pomieszczenia klasowe w starym budynku szkoły (ul. Druskienicka 6, Poznań - archiwum Spark Academy).

W roku 2019 gimnazjum na mocy reformy szkolnictwa w Polsce zostało zlikwidowane, a w przypadku Spark Academy przekształciło się w liceum ogólnokształcące.

W zakresie kierowania szkołą przechodziła wiele zmian.

Pierwotny model oparty był na osobie prezesa fundacji, który jednocześnie pełnił rolę dyrektora szkoły. Ze względu na to, że osoba pełniąca te obowiązki nie posiadała wykształcenia pedagogicznego, w szkole zawsze obecny był wicedyrektor. Początkowo była to jedna osoba pełniąca tę rolę dla szkoły podstawowej oraz gimnazjum, jednak w momencie przekształcenia gimnazjum w liceum ogólnokształcące powołane zostały dwie wicedyrektorki, każda dedykowana odrębnemu etapowi szkoły.

W tym okresie w skład zespołu kierującego szkołą wchodził również koordynatorzy kluczowych obszarów kształcenia. Byli to:

- koordynator zespołu 1-3;
- koordynator zespołu 4-8;
- koordynator tutoringu;
- koordynator agory (zajęć projektowych w metodyce tzw. „wolnych projektów”);
- koordynator liceum (osoba odpowiedzialna za przekształcenie gimnazjum w liceum ogólnokształcące);
- koordynator IPC (osoba koordynująca pracę nauczycieli w realizacji pracy projektowej uczniów w ramach metodyki IPC).

Każdy zespół przedmiotowy miał lidera koła przedmiotowego (przykładowe koła przedmiotowe: koło humanistyczno-społeczne, matematyczne, science, wychowania fizycznego, artystyczne, języków obcych), który miał za zadanie: organizować pracę grupy tak, aby prowadzona edukacja była międzyprzedmiotowa, nadzorować poprawność ustalania celów edukacyjnych oraz rozwijać narzędzia i metody pracy dydaktycznej w ramach danego koła przedmiotowego np. prowadzić szkolenia wewnętrzne lub organizować szkolenia kadry na zewnątrz, prowadzić obserwację i ewaluację zajęć nauczycieli wchodzących w skład koła.

Szkoła posiadała radę programową, w której skład wchodził prezes rady fundacji/dyrektor szkoły, wicedyrektorzy, koordynatorzy etapu 1-3 i 4-8 oraz przedstawiciel zarządu fundacji. Zadaniem rady programowej było wyznaczanie kierunków rozwoju szkoły, wypracowywanie wizji, misji i wartości, jakimi kierują się w swojej pracy nauczyciele i uczniowie. Rada wyznaczała również cele strategiczne dla szkoły. Spotkania rady programowej odbywały się regularnie w ciągu tygodnia na terenie szkoły. Brak jasnej struktury pracy tej grupy, jej skład osobowy oraz sposób organizacji spotkań w ciągu dnia pracy szkoły sprawiał, że grupa często zajmowała się bieżącym zarządzaniem szkołą, pracą operacyjną, przez co cel istnienia rady programowej nie był realizowany. Jednocześnie jej praca utrudniała codzienną koordynację i organizację pracy nauczycieli w szkole. Po kilku latach zapadła decyzja o zmianie sposobu zarządzania

szkołą na bardziej ustrukturyzowany i oparty o zakres ról, odpowiedzialności i harmonogram pracy.

W roku szkolnym 2022/2023 nastąpiło wiele zmian w naszych szkołach. Przeprowadziliśmy się do nowej lokalizacji przy ul. Wojska Polskiego, gdzie możemy stabilnie rozwijać się przez wiele lat. W tym roku również zmieniła się struktura zarządzania szkołą. Kurt Montgomery, który dotychczas pełnił jednocześnie rolę dyrektora i prezesa zarządu fundacji, powołał na stanowisko dyrektora obu szkół Karolinę Kowalewską. Powołano też wicedyrektorów, którzy przyjęli rolę liderów zespołu nauczycieli/pedagogów/psychologów danego etapu edukacyjnego, odpowiednio wicedyrektorzy: dla etapu 1-3 (Alicja Staszczuk), dla etapu 4-8 (Ewa Raba), liceum (Michał Adamkiewicz) oraz wicedyrektorka ds. psychologiczno-pedagogicznych (Aleksandra Dopierała). W tym momencie rozwoju Spark Academy rozpoczęliśmy też projekt „Laboratorium Dydaktyki”, w ramach którego testowaliśmy i wdrażaliśmy rozwiązania wychowawczo-dydaktyczne zaprezentowane w niniejszej publikacji.

3. Pedagogiczne fundamenty

Pedagogiczna idea Szkoły Podstawowej Spark Academy opiera się na trzech kluczowych fundamentach: relacje, podmiotowość, otwartość na zmiany. Wynikają one z historii szkoły i wspólnego wypracowywania praktycznych rozwiązań w szkole przez nauczycieli, uczniów i rodziców.

Szkoła Spark Academy opiera się na relacjach. Są one istotne na różnych płaszczyznach, włącznie z relacjami uczniów z nauczycielami, między uczniami, między nauczycielami, z rodzicami oraz z lokalną społecznością. Stanowią podstawę współpracy, wsparcia oraz rozwoju uczniów.

W Spark Academy podmiotowość ucznia jest kluczowa. Szkoła stawia na rozwijanie autonomii uczniów, odpowiedzialności za własne decyzje oraz zaangażowanie w proces nauki. Nauczyciele odgrywają istotną rolę we wspieraniu rozwoju podmiotowości uczniów poprzez tworzenie warunków sprzyjających samodzielności, kreatywności i aktywności.

Spark Academy promuje otwartość na zmiany i innowacje w edukacji. Szkoła unika sztywnych struktur i podawczych metod nauczania, zamiast tego stawia na indywidualizację, praktyczne rozwiązania, kreatywność oraz odpowiedzialność za własne wybory. Nauczyciele i uczniowie kontynuują poszukiwanie nowych rozwiązań, testując je i dostosowując do potrzeb uczniów, co sprawia, że szkoła jest miejscem dynamicznym i inspirującym zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

3.1. Relacje

Społeczność Spark Academy osadzona jest w relacjach. Powstała i rozwija się poprzez relacje. Opisanie Spark Academy, to po prostu opisanie relacji w szkole.

Filozofia edukacyjna Spark Academy opiera się na takim podejściu do uczniów, dzięki któremu mogą oni poznawać i rozwijać swoje predyspozycje, a także kształtować motywację wewnętrzną. Relacje w Spark Academy odgrywają kluczową rolę na różnych poziomach, wpływając na styl pracy edukacyjnej i wartości, które kształtują uczniów:

Relacje uczniów z nauczycielami

Nauczyciele w Spark Academy nie tyle przekazują wiedzę, ile budują bliskie i wspierające relacje z uczniami. Indywidualne wsparcie, tutoring i zrozumienie są priorytetem, by wspierać uczniów w rozwoju.

Relacje między uczniami

W Spark Academy stawiamy na współpracę i wspólnotę. Uczniowie pracują razem, dzielą się wiedzą i doświadczeniami, planują działania, wspólnie je realizują i prezentują efekty swoich poszukiwań i projektów.

Relacje między nauczycielami

Nauczyciele Spark Academy współpracują ze sobą na każdym etapie edukacyjnym, tworzą zespoły przedmiotowe i projektowe. Współpraca nie ogranicza się do okazjonalnych spotkań i posiedzeń. Nauczyciele pracują w zespołach interdyscyplinarnych (SMOKi i BIDy). Razem realizują zajęcia, projekty i warsztaty.

Relacje z rodzicami

Szkoła aktywnie współpracuje z rodzicami, organizując spotkania, warsztaty i wydarzenia. Rodzice są partnerami w procesie edukacyjnym, a to bez wątpienia sprzyja lepszemu zrozumieniu potrzeb ucznia.

Relacje z lokalną społecznością

Spark Academy angażuje się w działalność lokalną, współpracując z innymi organizacjami i instytucjami. Uczniowie uczestniczą w projektach społecznych, co rozwija ich samodzielność i odpowiedzialność.



Zdjęcie 5: W Sparku każdy uczeń może wejść w bardziej zindywidualizowaną relację z nauczycielem.

**Paulina (nauczycielka), Kate (nauczycielka), Ola (nauczycielka):
Relacje jako serce sparkowej szkoły.**

Kiedy w początkowej fazie projektu zastanawialiśmy się, co jest kwintesencją naszej szkoły, co odróżnia nas od innych, padały z naszych ust różne propozycje: atmosfera w szkole, to, że dostrzegamy w sobie ludzi, to, że w uczniu nie widzimy tylko ucznia, ale przede wszystkim człowieka, wspominaliśmy dużo o szacunku, który jest zresztą jednym z podstawowych filarów Sparka, a może nawet pierwszym w kolejności. Te hasła nie mogłyby wybrzmieć, gdybyśmy nie mieli jednej podstawowej nadrzędnej zasady - że działamy poprzez tworzenie dobrych relacji.

W Sparku mówimy sobie po imieniu. Chociaż mamy różne role, jesteśmy równi, usuwamy sztuczne i konwenansowe bariery tak, by uczniowie też dostrzegli w nas człowieka. Szacunku nie budujemy hierarchią. Nauczyciel nie jest żandarmem.

Relacje to klucz do zrozumienia sparkowej szkoły:

- wszyscy w Sparku mamy do siebie wzajemne zaufanie;
- wspólnie działamy, uczymy się, spędzamy wartościowy czas;
- przyzwalamy na popełnianie błędów, nie od razu trzeba wszystko wiedzieć.

Bliska współpraca sparkowej społeczności - uczniów - rodziców - nauczycieli - jest możliwa, gdyż podzielamy wspólny cel: troska o dobro dziecka.

3.2. Podmiotowość

Podmiotowość jest kluczowym elementem organizującym edukację w Spark Academy. Nikt - uczeń, nauczyciel, rodzic - nie jest tu obiektem oddziaływań, ale każdy z nich jest aktywnym podmiotem, zdolnym przecież do samodzielnego działania, podejmowania decyzji i wyrażania swoich opinii. W szkole, podmiotowość przejawia się poprzez autonomię ucznia, podejmowanie odpowiedzialności za własne wybory oraz zaangażowanie w proces nauki i współtworzenie środowiska edukacyjnego:

Autonomia ucznia W Spark Academy kładziemy nacisk na rozwijanie autonomii uczniów. To oznacza, że dajemy im przestrzeń do podejmowania decyzji, wyrażania opinii i wyboru ścieżki nauki. Uczniowie mają możliwość samodzielnego planowania swojej pracy, co sprzyja ich rozwojowi jako aktywnych podmiotów.

Odpowiedzialność Wartość odpowiedzialności jest ściśle związana z podmiotowością. Uczniowie w Spark Academy uczą się, że ich działania mają wpływ na innych oraz na otoczenie. Odpowiedzialność za własne wybory, działania i postępy jest ważnym aspektem edukacji w tej szkole.

Zaangażowanie Spark Academy stawia na zaangażowanie uczniów w proces nauki. To nie tylko budowanie swojej wiedzy, ale także aktywne uczestnictwo w zajęciach, projektach i działaniach społeczności szkolnej. Zaangażowanie to istotny element wzmacniania poczucia własnej wartości i sprawstwa.

Doskonale zdajemy sobie sprawę, że jako nauczyciele pełnimy ważną rolę w rozwijaniu podmiotowości uczniów. Nasze relacje z nimi są istotnym elementem warunków sprzyjających rozwojowi uczniów. Wspieramy ich w odkrywaniu własnych możliwości, zachęcamy do kreatywności i samodzielnego myślenia. W ten sposób uczniowie stają się aktywnymi współgospodarzami życia szkolnego, a nauczyciele uczą się i rozwijają dzięki wzajemnej interakcji.

Renata (nauczycielka etapu 1-3): Zaangażowanie i odpowiedzialność są podstawą uczenia się.

Szkoła jest miejscem, gdzie uczniowie (choć nie tylko, dotyczy to również nauczycieli i rodziców uczniów) powinni mieć możliwość uczenia się. Nie jest tak - do czego przyzwyczaił nas system szkolny - że człowiek jest w stanie uczyć się wszystkiego tego, co zaplanowała dla niego inna osoba i w każdych warunkach. Żeby się uczyć, trzeba chcieć. Poczucie autonomii i sprawstwa tę chęć wspiera.

W Sparku autonomia jest niejako punktem wyjścia, "ofertą", z którą wychodzimy do każdego ucznia. Jako nauczycielka nie daję sobie prawa myśleć o uczniu jako osobie zależnej ode mnie. Takie podejście prowadzi do rozwijania się w uczniu samodzielności, samosteroowności, zaangażowania i odpowiedzialności. Te wszystkie "wielkie" wyrazy łączą się ze sobą i kształtują się w młodym człowieku jakby z konieczności. Skoro jestem osobą autonomiczną, to mogę wybrać na przykład, w jaki sposób chcę rozwiązać problem, który przede mną stoi (bo wytworzyła go sytuacja, bo postawił go przede mną nauczyciel, bo wybrałem go sobie sam). Jeśli wybieram sposób, w jaki chcę rozwiązać dany problem, to biorę za swoje działanie odpowiedzialność. Jeśli chcę dany problem rozwiązać tak, jak chcę, to muszę się w to po prostu zaangażować. I tak dalej, i tak dalej.

Czy spotkałam w swojej pracy osoby, które mogąc wybrać sposób pracy nad jakimś zadaniem czy problemem, wybierają robienie "nic"? Oczywiście, że tak. Co wtedy? Czy takie podejście się nie wali? Czy dziecko, zamiast czegoś się w szkole uczyć, nie uczy się, bo "nie ma ochoty"?

Są to pytania, z którymi w największym stopniu mierzą się chyba rodzice naszych uczniów. Mają wątpliwości, czy dziecko się czegoś uczy, czy nie marnuje czasu, czy nie ma za dużo wolności w Sparku.

Wracając do ucznia. Tak, w takiej sytuacji uczeń może zdecydować, że nie chce pracować nad jakimś zadaniem. Nie chce się angażować. Dlaczego tak postanawia? Co jest w tym zadaniu, że nie chce w nie wejść? Tematyka? Praca w zespole? Czy jest może coś, co uczniowi już na starcie wydaje się za trudne i boi się podjąć ryzyko popełnienia błędu? Czy chciałby popracować teraz nad czymś zupełnie innym? Jak chce spędzić ten czas, który jest przewidziany na wykonanie zadania? Czy może ma pomysł na to, jak zrobić to zupełnie inaczej?

Z perspektywy nauczyciela taka sytuacja nie jest czymś, czego należy unikać. Czas w szkole jest czasem również ucznia. Dlaczego nie zapytać go, skąd u niego takie, a nie inne podejście do zadania? W trakcie takiej rozmowy może okazać się, że trudność jest możliwa do rozwiązania (choć oczywiście nie zawsze). Nie jest tak, że nauczyciel "odpuszcza"



uczniowi, jest natomiast tak, że bierze pod uwagę jego perspektywę. Podmiotowość ucznia w Sparku polega na tym, że to on może się czegoś nauczyć, a nie ma być coś zrealizowane. Uczeń może wpłynąć na plan, jaki miał wobec niego (grupy) nauczyciel. Bo szanowana jest jego autonomia, bo poczucie sprawstwa rozwija się wtedy, kiedy mogą działać według swojego planu.

I żeby była jasność - to nie jest tak, że na zajęciach każdy uczeń robi sobie co chce, bo nikt nie chce robić tego, co zaproponował nauczyciel. Nie. Okazuje się, że jeśli od początku pracuje się szanując autonomię każdego człowieka, to buduje to atmosferę współpracy, sprzyja chęci działania. Naprawdę. Jest więc częściej tak, że na zajęciach panuje atmosfera pracy, uczniowie działają, są aktywni. Przypadki uczniów, którzy nie chcą pracować na zajęciach są raczej wyjątkiem, a nie regułą.



Zdjęcie 6: W sparkowej edukacji zaangażowanie jest początkiem uczenia się.

Praca opierająca się na poszanowaniu autonomii każdego człowieka nie jest łatwa.

Uczniowie z czasem uświadamiają sobie, że wiele zależy od ich własnego zaangażowania w działanie. Brak zaangażowania to podjęcie ry-

zyka nieuczenia się nowych rzeczy, przegapienia okazji do wspólnych sukcesów.

Odpowiedzialność za swoje działanie nie sprowadza się jedynie do odpowiedzialności za sukcesy, ale również za te rezultaty, które uczeń odbierze jako porażkę. Uczniowie przyjmują, że nikt niczego nikomu nie daje na tacy, nikt nie daje gotowych rozwiązań, instrukcji, jak dojść do czegoś krok po kroku - to dużo trudniejsze zadania.

Samodzielność to nie tylko umiejętność wyszukania informacji w Internecie, to pojęcie jest dużo szersze i dotyczy zarówno umiejętności uczenia się, jak i umiejętności społeczno-emocjonalnych. Uczenie się samodzielności trwa przez cały czas edukacji szkolnej i nie kończy się wraz z nią.

Przyjęcie podmiotowości jako wartości edukacyjnej nie jest też łatwe dla rodziców dziecka. W sparkowej szkole trudno porównać postępy własnego dziecka z postęпами innego, jeśli dziecko nie realizuje programu, nie jest prowadzone krok po kroku tak, jak dzieci w innych szkołach, a autonomicznie wybiera cele, realizuje je i samo prezentuje efekty uczenia się. Poszanowanie autonomii ucznia wymaga cierpliwości; efekty uczenia się mogą nie być spektakularne i natychmiastowe, a jednak – nawet jeśli to wydaje się oczywiste i logiczne – rodzice często chcą i jednocześnie nie chcą, żeby dziecko uczyło się w swoim tempie, dokonując wyborów niekoniecznie zgodnych z ich oczekiwaniami - dla niektórych rodziców jest to trudne.

Podmiotowość jako wartość to też wyzwanie dla nauczycieli. Wyobraźmy sobie sytuację, gdy uczeń ma plan odmienny od tego, jaki ma dla grupy nauczyciel. Nie jest specjalną sztuką podjąć pracę z grupą chętnych i gotowych do działania uczniów. Nauczyciel w Sparku styka się jednak z obydwoma rodzajami sytuacji. Umiejętność odnalezienia się w takiej sytuacji jest praktycznym sprawdzianem tego, czy wartość podmiotowości jest żywą sparkową wartością.

3.3. Otwartość na zmiany

Spark Academy to miejsce, w którym edukacja nabiera nowego wymiaru. Otwartość na zmiany jest tu kluczową wartością, a innowacyjność stanowi fundament. W przeciwieństwie do tradycyjnych szkół, Spark Academy nie ogranicza się do standardowych struktur i metod pracy. Zamiast tego, tworzy własne praktyczne rozwiązania i kreatywnie organizuje działania.

Otwartość na zmiany oznacza, że nie przyjmujemy sztywnych ram i ścieżek uczenia się. Bez otwartości i gotowości do zmian, nie moglibyśmy zaoferować edukacji, która wyróżnia Spark Academy:

Indywidualizacja W Spark Academy kładziemy nacisk na indywidualne podejście do uczniów. Każdy uczeń ma swoje predyspozycje i motywacje, dlatego proces nauki jest tak dostosowywany do ich potrzeb, by każdy miał możliwość wybrania swojego sposobu rozwiązania problemu, realizacji celu - może to robić w takim zakresie i w taki sposób, który jest dla niego dostępny, w którym wykorzysta i rozwinie swoje umiejętności.

Praktyczne rozwiązania Szkoła nie tylko wspiera budowanie wiedzy teoretycznej, ale również stawia na praktyczne umiejętności. Uczniowie mają okazje, by wypróbować swoje pomysły i rozwiązania w praktyce.

Kreatywność W Spark Academy nie boimy się eksperymentować. Tworzymy własne tradycje i podejmujemy śmiałe decyzje, aby zapewnić unikalne doświadczenie edukacyjne.

Odpowiedzialność za wybory Uczniowie są zachęceni do podejmowania odpowiedzialności za swoje wybory. To oni kształtują swoją ścieżkę edukacyjną.

Otwartość na zmiany ma też inny wymiar. Zanim wprowadzimy nowe rozwiązania, najpierw je testujemy, sprawdzamy i omawiamy. W zasadzie prezentowane opracowanie też tak powstało: w trakcie projektu sprawdzaliśmy przyjęte już w Sparku rozwiązania, testowaliśmy też nowe, zainspirowane wspólnymi dyskusjami, wizytą w Norwegii, a potem opisaliśmy je i scaliliśmy w spójną koncepcję pedagogiczną. Jesteśmy równocześnie przekonani, że nie są one stanem ostatecznym. Nadal będziemy je sprawdzać, testować nowe i poszerzać znaczenie tego, co sparkowe w edukacji.



Zdjęcie 7: Konsultacje na temat nowych rozwiązań testowanych w Sparku z badaczami z Norwegii i Polski.

Renata (nauczycielka): Relacje, podmiotowość, otwartość na zmiany – to działa!

Uważam, że sparkowa edukacja nie mogłyby się zadziać, gdyby nauczyciele w szkole pracowali indywidualnie. To dzięki pracy zespołowej możliwe jest odważne wychodzenie poza utarte ścieżki. Zresztą, nie da się inaczej, jeśli pracuje się z ludźmi. Dzieci, ich trudności, sukcesy, rozwój, działania, nie idą utartymi ścieżkami. Praca z dziećmi wymaga ciągłego szukania nowych rozwiązań.

Najlepiej szuka się w zespole, w rozmowie. W Sparku nauczyciele nie boją się mówić, że mają z czymś problem, że czegoś potrzebują, podobnie jak nie kryją przed innymi swoich sukcesów, sposobów, jakie zadziały w pracy z grupą. Przedstawiając “swój” temat na spotkaniu otwierają go na rozpracowanie w toku dyskusji. To naprawdę działa!

W grupie na przykład siedmiu nauczycielek na jeden temat znajdujemy rozwiązania, które nas same zaskakują. Jedna osoba nigdy nie wpadnie na tyle pomysłów i na takie pomysły, na jakie wpadnie zespół. Nie zliczę, ile nowatorskich, nieoczywistych pomysłów wprowadziłyśmy w naszej pracy z dziećmi dzięki rozmowie, burzy mózgów, dyskusji.

Nie bez znaczenia jest to, że w Sparku możemy to robić. Możemy zmieniać to, co działo się do tej pory w określony sposób, możemy wprowadzać w życie własne pomysły, możemy próbować, nie musimy się też bać, że coś nam nie wyjdzie. Bo przecież może nie wyjść, prawda? I wtedy też to przegadujemy, “bierzemy na klatę” i szukamy innych rozwiązań.

Paulina (nauczycielka): Po prostu szukamy dobrych rozwiązań.

W Sparku jesteśmy otwarci na zmiany. Rozumiemy, że pewne struktury i rozwiązania nie są odpowiednie we wszystkich przypadkach. Trafiamy na grupy o różnej dynamice i uczniów o różnych talentach i potrzebach. Jako ludzie dorośli też różnimy się od siebie np. doświadczeniem czy temperamentem. Szanujemy swoje różnice, a jednocześnie obdarzamy się zaufaniem, dlatego dajemy sobie przestrzeń do zmian i testowania różnych rozwiązań.

Często zmiany wprowadzamy w ramach mniejszych zespołów złożonych z osób, które są gotowe wziąć odpowiedzialność za jakiś kawałek. Szukamy rozwiązań czy ulepszeń zarówno w naszych metodach uczenia, jak i kwestiach organizacyjnych. Rozważania i sprawdzanie tego, co działa, dotyczy szerokich kwestii: poczynawszy od poziomu filozofii szkoły i idei, a kończąc na prostych rozwiązaniach praktycznych (np. zespół rozwiązujący problem zmiany obuwia).

W Spark Academy trzy fundamenty pracy pedagogicznej, tj.: relacje, podmiotowość i otwartość na zmiany, łączą się w harmonijny sposób, tworząc unikalne środowisko edukacyjne. Odnajdziemy je subtelnie wplecione we wszystkie zaprezentowane w dalszej części rozwiązania: w organizacji szkoły, w przestrzeni budynku, w zajęciach lekcyjnych, w projektach, w dodatkowych działaniach, w pracy zespołu nauczycieli, we współpracy z rodzicami.

Damian (nauczyciel): Otwartość na zmianę to (już) nie pogoń za nowością!

W moim przekonaniu jesteśmy bardzo otwarci na zmiany w wielu aspektach naszej pracy. Jednocześnie cały czas uczymy się robić to w mądry sposób i moim zdaniem coraz lepiej nam to wychodzi.

Na początku w szkole Spark Academy zbyt dużo rzeczy odrzucaliśmy bez poprawnej ewaluacji i bez wyciągania wniosków z błędów, które popełniliśmy. Staraliśmy się szukać rozwiązań nowych, a nie udoskonalać to, co jest. W rezultacie mieliśmy poczucie chaosu i ciągłych zmian oraz nie mieliśmy poczucia, że coś nam wychodzi. Wierzyliśmy, że tak jest, ale tego nie wiedzieliśmy.

Teraz jesteśmy w miejscu, w którym niektóre projekty trwają już kilka lat i są co roku dopracowywane. Ewaluacja następuje też po każdym checkpointie. To pozwala nam na bieżąco eliminować niedociągnięcia, poprawiać rzeczy, które nie działają.

Myślę też, że jako kadra częściej mamy odwagę, żeby próbować zmieniać rzeczy, które nam nie pasują i uznajemy je za źle działające. Mamy odwagę, żeby to zgłaszać i nie tylko rozmawiać o tym, ale także proponować usprawnienia. Na pewno dzięki licznym nieformalnym rozmowom (np. kuchennym, lub podczas wspólnych wyjazdów) mamy możliwość poznawania swoich potrzeb, wymiany myśli i zastanawiania się nad potencjalnymi rozwiązaniami.

Mamy też w organizacji wysoką kulturę dyskusji. Na ogół nie mamy oporów, żeby wyrażać nasze opinie jako głos w danej sprawie. To mocno przekłada się na dalsze działania w szkole i wypracowywanie wspólnych rozwiązań.

A vertical orange line runs down the left side of the page. It features a central orange circle. The line has a wavy, organic shape, curving outwards on both the upper and lower halves.

Zespół

4. Struktura organizacyjna Spark Academy

Struktura organizacyjna szkoły Spark Academy - zgodnie z zasadą otwartości na zmiany - zmieniała się na przestrzeni czasu. Pierwotny model oparty był na osobie prezesa fundacji, który jednocześnie pełnił rolę dyrektora szkoły. W miarę przekształcania się szkoły, przekształcania gimnazjum na liceum ogólnokształcące, wzrastała liczba wicedyrektorów szkoły i ich znaczenie w zarządzaniu placówką.

W tym okresie w skład zespołu kierującego szkołą wchodził również koordynatorzy kluczowych obszarów kształcenia oraz liderzy kół przedmiotowych. Koordynatorzy mieli za zadanie organizować pracę grupy, nadzorować ustalanie celów edukacyjnych oraz rozwijać narzędzia i metody pracy dydaktycznej w ramach swoich obszarów. Szkoła posiadała radę programową, której zadaniem było wyznaczanie kierunków rozwoju szkoły oraz określanie celów strategicznych. Jednakże, brak jasnej struktury pracy oraz częste zajmowanie się bieżącym zarządzaniem utrudniało realizację celów rady.

Obecnie, od 2022 roku, struktura organizacyjna Spark Academy oparta jest na bardziej złożonym, ale lepiej zorganizowanym systemie zarządzania. Istnieje Fundacja Spark Academy jako organ prowadzący, Senior Leadership Team jako ciało kierownicze szkoły, Rada Pedagogiczna

jako ciało decyzyjne oraz zespoły robocze skupiające się na kluczowych działaniach. Ta nowa struktura wydaje się bardziej uporządkowana i przystosowana do skutecznej realizacji celów strategicznych szkoły poprzez wyraźne określenie ról i odpowiedzialności.

Od 2022 roku Spark Academy ma nową strukturę zarządzania w skład której wchodzi:

- Fundacja Spark Academy z Radą i Zarządem;
- Senior Leadership Team;
- Rada Pedagogiczna;
- Zespoły robocze nauczycieli dla etapu 1-3 i 4-8;
- Zespół psychologiczno-pedagogiczny;
- Zespół Administracyjny.

Fundacja Spark Academy

Fundacja Spark Academy jest organem prowadzącym szkołę.

Michał Jankowski jako Fundator powołał radę fundacji i ją reprezentuje. **Rada fundacji** zatwierdza misję, wizję i wartości organizacji. Zatwierdza także strategię rozwoju i jej uaktualnienia oraz sprawuje nadzór nad realizacją strategii. Wybiera członków zarządu fundacji.

Zarząd fundacji odpowiada za proces tworzenia strategii szkoły i jej realizację. Powołuje dyrektora obu szkół i nadzoruje jego pracę. Jako reprezentant organu prowadzącego zawiera umowy w imieniu szkoły, a także na wniosek dyrektora szkoły zajmuje się sprawami kadrowymi oraz opiniuje decyzje kadrowe dotyczące członków kierownictwa szkoły. Prezesem a zarazem członkiem Zarządu Fundacji jest Kurt Montgomery.

Zarząd i Rada Fundacji na zasadzie konsensusu określają **misję, wizję i wartości**, uwzględniając przy tym rekomendacje Rady Programowej, które wypracowuje w ramach swoich zadań Senior Leadership Team.

Senior Leadership Team

Senior Leadership Team (SLT) jest ciałem kierowniczym szkoły, w skład którego wchodzi: dyrektor oraz wicedyrektorzy (wicedyrektor etapu

1-3, wicedyrektor etapu 4-8, wicedyrektor ds. psychologiczno-pedagogicznych, wicedyrektor liceum).

Senior Leadership Team odpowiada za:

- realizację celów i planów strategicznych;
- przygotowanie i realizację budżetu obu szkół;
- decyzje kadrowe;
- zapewnienie funkcjonowania szkoły;
- koordynację programów nauczania;
- nadzór nad zespołami pracowniczymi (nauczyciele, administracja);
- zarządzanie infrastrukturą szkoły;
- kontrolę bezpieczeństwa;
- komunikację wewnętrzną i zewnętrzną;
- działania na rzecz doskonalenia szkoły;
- zapewnienie zgodności funkcjonowania szkoły z prawem.

Rada Pedagogiczna

Rada Pedagogiczna jest organem decyzyjnym w sprawach przewidzianych przepisami oświaty. W innych sprawach jest miejscem obrad i wymiany zdań kadry pedagogicznej oraz zespołu administracji. Wyraża opinie poprzez dyskusję i głosowanie.

Zespoły robocze

Zespoły robocze obejmują kluczowe działania na danym etapie edukacji oraz w określonym obszarze pracy szkoły:

Etap 1-3:

1. Zespół wychowawców i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W skład zespołu wchodzi nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciele wspomagający i współorganizujący pracę na tym etapie edukacyjnym, pedagog i psycholog dedykowany do tego etapu.

2. Nauczyciele zajęć popołudniowych. Zespół ten tworzą nauczyciele przedmiotowi, którzy organizują zajęcia spoza obszaru edukacji wczesnoszkolnej oraz nauczyciele pracujący w świetlicy.

Etap 4-8:

1. Zespół wychowawców i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W skład zespołu wchodzi nauczyciele pełniący rolę wychowawcy oraz nauczyciele wspomagający i współorganizujący pracę na tym etapie edukacyjnym, pedagog i psycholog dedykowany do tego etapu.
2. Zespół interdyscyplinarny tworzą nauczyciele przedmiotowi pracujący z uczniami metodą interdyscyplinarnych projektów (SMOKi 4-5 oraz SMOKi 6-8).
3. Zespół ds. przedmiotów egzaminacyjnych tworzony przez nauczycieli przedmiotów obecnych na egzaminie ósmoklasisty (język polski, matematyka, język angielski)
4. Zespół BID (Big Idea Day). W jego skład wchodzi nauczyciele przedmiotów takich jak: muzyka, plastyka, technika, informatyka oraz nauczyciele organizujący warsztaty z innych dziedzin, w ramach których uczniowie realizują swoje prace projektowe.

Zespół psychologiczno-pedagogiczny

W skład zespołu pedagogów wchodzi pedagogzy oraz nauczyciele wspomagający i współorganizujący ze wszystkich etapów kształcenia.

W skład zespołu psychologów wchodzi psychologowie ze wszystkich etapów kształcenia

Zespół administracyjny

W skład zespołu administracji wchodzi wszyscy pracownicy sekretariatu, recepcji, biblioteki oraz gospodarz budynku.

5. Zespół nauczycieli

W Spark Academy **praca zespołowa odgrywa kluczową rolę** w codziennej działalności szkoły. Każdy zespół, zarówno nauczycieli, pedagogów, psychologów, jak i administracji, regularnie spotyka się raz w tygodniu, aby omówić bieżące sprawy oraz planować dalsze działania.

Wicedyrektor, pełniący rolę lidera grupy, odpowiada za koordynację pracy zespołu oraz monitorowanie wyników, a także raportuje dyrekcji szkoły o postępach danego zespołu. Każdy zespół ma przydzielony budżet, który może przeznaczyć na szkolenia, bądź zakup potrzebnych pomocy i materiałów dydaktycznych.

W roku 2023 zdecydowaliśmy się na **wdrożenie metodyki OKR** (Objectives and Key Results) do pracy zespołów, co pozwala na skupienie się na klarownych celach i efektywnym mierzeniu postępów. Do wypracowanych przez każdy z zespołów pod koniec roku szkolnego OKR wracamy w połowie sierpnia, gdy spotykamy się na intensywnej pracy wprowadzającej wszystkich nauczycieli w nowy rok szkolny. Są to dwa tygodnie podsumowań dotychczasowych doświadczeń, wyciągania wniosków z ubiegłego roku i zbierania nowych pomysłów. Dni rozpoczynamy, podobnie jak w ciągu roku nasi uczniowie, od porannych kręgów. Jest to okazja do integracji, zacieśnienia relacji, bliższego poznania nowych osób, które co roku dołączają do zespołu. W sierpniu tworzymy plany pracy na najbliższe miesiące, wybieramy działy tematyczne zajęć międzyprzedmiotowych i opracowujemy cele edukacyjne w Sparklingu. Wychowawcy przygotowują programy profilaktyczno-wychowawcze. Zbieramy propozycje obszarów szkoleniowych, w których chcielibyśmy

pracować i doskonalić swój warsztat. Wyznaczamy harmonogram pracy i wpisujemy terminy spotkań kadry.

Podczas ferii zimowych również rezerwujemy specjalny czas na pracę w całym zespole nauczycieli. Podczas dwóch dni podsumowujemy naszą pracę, zbieramy pomysły, planujemy i dbamy o integrację zespołu.

Praca zespołu nauczycieli w Spark Academy to dynamiczny proces, w którym każdy uczestnik ma wpływ na podejmowane decyzje i rozwój szkoły. Wartość pracy zespołowej tkwi we wspierającej atmosferze, wymianie wiedzy i chęci doskonalenia zawodowego.

Ewa (wicedyrektorka etapu 4-8: Kim jest sparkowy nauczyciel?)

Wielu już próbowało odpowiedzieć na pytanie co to znaczy sparkowy nauczyciel i wielu na tym poległo. W rozmowach bardziej oficjalnych i tych kuchennych tworzy się jednak pewien obraz osoby, która przede wszystkim tworzy relację z drugim człowiekiem i wie, że bez tego ani rusz.

Profesjonalizm. Każdy dorosły odpowiada za siebie. Podobnie, jak od dzieci, oczekujemy od dorosłych, aby dbali o własny rozwój, brali odpowiedzialność za siebie, swoje emocje i postępowanie. Profesjonalizm w pracy to poddawanie jej samoocenie oraz zbieranie informacji zwrotnej od innych członków kadry, którzy wnoszą do mojej pracy swoje obserwacje, pozwalając mi na zobaczenie mojej pracy z boku.

Jednocześnie mamy otwartość na to, aby być różni w sposobie bycia i kontakcie z innymi - kadra, dziećmi, rodzicami. Obracamy się w jednym środowisku, które tworzone jest wokół wartości - zaangażowania, współpracy, szacunku i zdrowia. Nasze działanie powinno być zgodne z tymi wartościami, każdy jednak sam musi określić swoje granice, które mieszczą się w ramach szkoły.

5.1. Praca w oparciu o metodykę OKR

W roku 2023 Senior Leadership Team podjął decyzję o wprowadzeniu do pracy zespołów roboczych oraz zespołu administracji szkoły metodyki OKR - **Objectives and Key Results**.

Jest to podejście do zarządzania pracą zespołu, które polega na określeniu **jasnych celów** (Objectives) i **konkretnych kluczowych wyników** (Key Results), które służą jako miarodajne wskaźniki postępu. Metoda ta pomaga zespołom skupić się na najważniejszych zadaniach i mierzyć ich postęp w sposób transparentny i efektywny. Została ona wybrana również dlatego, że praca z nią przypomina pracę na celach edukacyjnych, którą stosujemy w codziennej pracy z uczniami.

OKRy zespołów są tworzone w powiązaniu z OKRami, które określa kierownictwo szkoły na dany rok szkolny dla całej społeczności szkolnej i ogłasza je w czerwcu. Na bazie tej wiedzy oraz ewaluacji rocznej pracy każdego zespołu dokonywanej w czerwcu, zespoły robocze tworzą dla siebie OKR podczas sierpniowej pracy przygotowującej do nowego roku szkolnego.

W pracy zespołów wydzielone są **cztery checkpointy**, podczas których uczestnicy dokonują podsumowania pracy w danym kwartale, weryfikują postawione cele, sposoby i etapy ich realizacji.

Po czwartym checkpointie, pod koniec czerwca wszystkie zespoły spotykają się na rocznym przeglądzie OKRów. W krótkim wystąpieniu każdy zespół przedstawia swoje osiągnięcia oraz wyniki ewaluacji procesu rocznej pracy. Członkowie Rady Pedagogicznej dają informację zwrotną każdej z grup i wspólnie zastanawiają się, jak usprawnić pracę zespołową w Spark Academy. Dyrektor szkoły na podstawie materiałów otrzymanych od zespołów roboczych po przeglądzie czerwcowym przygotowuje raport, który przedstawia całej kadrze oraz zarządowi Fundacji Spark Academy.

Renata (nauczycielka): Nauczyciel nie musi pracować sam.

Nauczyciel w szkole systemowej z reguły jest sam, zamknięty w sali ze swoją klasą, na krótkich przerwach zmienia tylko dziennik i znów jest zamknięty w sali z klasą. I tak lekcja po lekcji. Nikt w jego planie nie przewiduje raczej czasu na spotkanie z zespołem nauczycieli (nie licząc "rytualnych" rad pedagogicznych, organizowanych raz na semestr). W Sparku jest inaczej, stawiamy tutaj na pracę zespołową. Od początku szkoła tworzona była we współpracy kilku osób i choć trudno jest - kiedy szkoła się rozrasta i pracuje w niej coraz więcej ludzi - utrzymać taki sam poziom współpracy i wpływu na działanie szkoły, to mamy wrażenie, że udaje się nam to w całkiem dużym stopniu.

Chyba dobrym przykładem będzie tutaj zespół nauczycielek pracujących w grupach 1-3. W skład tego zespołu wchodzi wszystkie wychowawczynie grup, wicedyrektorka tego etapu oraz psycholożka etapu. Osoby te spotykają się raz w tygodniu na jakieś 2 - 3 godziny, żeby omawiać wszystkie te tematy, które dotyczą etapu 1-3. Są to zarówno sprawy bieżące, jak i sprawy dotyczące organizacji, projektów, decyzji, które trzeba podjąć. I choć jedną z członkiń zespołu jest wicedyrektorka, a więc osoba posiadająca dużo większą decyzyjność, to nie tworzy ona swojej roli tak, by polegała na wydawaniu poleceń czy informowaniu o podjętych z własnej woli działaniach. Jest członkiem zespołu, co oznacza, że z jednej strony bierze udział w omawianiu wszystkich spraw, w szukaniu rozwiązań napotykanym w grupach problemów, w organizowaniu różnych spotkań, a z drugiej strony, zanim podejmie jakąś decyzję, to omawia ją z zespołem. Tutaj tak naprawdę każdy ma wpływ na wszystko to, co dzieje się w 1-3. Wszystkie te osoby tworzą tę część szkoły.

Przez większość mojej pracy zawodowej myślałam, że wolę pracować sama, podejmować własne decyzje i mierzyć się z problemami indywidualnie. Pracując w Sparku odkryłam, że jest dokładnie odwrotnie. Takiej pracy zespołowej musiałam się nauczyć, po latach pracy "na siebie" musiałam przyzwyczaić się do pracy "dla siebie z innymi". Teraz trudno przecenić fakt, że codziennie mam wsparcie osób, które dobrze znam i z którymi mogę rozmawiać na każdy "zawodowy" (i nie tylko) temat. Na naszych spotkaniach nie boję się pytać, mieć wątpliwości, przestałam bać się dzielenia swoimi pomysłami ("bo przecież na pewno są głupie, prawda?"). Bardzo często jest tak, że potrzebuję przegadać jakiś temat, coś mi w grupie nie gra, z czymś sobie nie radzę albo brakuje mi weny na jakieś działanie. Czy to oznacza, że wszystko robimy równo, każda tak samo, że wszystko musi być zaakceptowane



przez zespół? Zdecydowanie nie. I właśnie to jest cenne w naszej współpracy. Bo przecież każda z nas jest inna, każda na swój sposób buduje klimat własnej grupy, każda z nas inaczej "czuje" jakiś temat. W mojej pracy z dziećmi mam pełną wolność i wiem też, że mam zaufanie wicedyrektorki 1-3. To jest według mnie jeden z lepszych układów - móc być częścią zespołu jednocześnie pozostając sobą. Tego też uczymy dzieci w naszych grupach.

Na naszych nauczycielskich spotkaniach poruszamy każdy temat, który jest według nas w danym momencie ważny. To może być zarówno omówienie spraw bieżących (zawsze jest ich mnóstwo po tygodniu pracy), jak i omówienie spraw "większych". Współpraca z rodzicami, szukanie rozwiązania na problem, który zgłasza grupa, dzielenie się swoimi obserwacjami, omówienie przypadków, w których wychowawca danej grupy potrzebuje wsparcia. Na naszych spotkaniach dzielimy się też naszymi sukcesami, pomysłami na jakieś działania, pozytywnymi zmianami, jakie zauważyliśmy u kogoś z naszych uczniów. Wszystko to powoduje, że każda z nas jest częścią, która tworzy całość i każda z nas ma wpływ na to, jak ta całość wygląda.

Bycie nauczycielem/ką nie jest łatwe, bo praca z ludźmi nie jest łatwa. Wsparcie osób, których praca polega na tym samym, co moja, jest moim zdaniem elementem koniecznym.

5.2. Zespół psychologiczno-pedagogiczny

Początkowo w Spark Academy był jeden pedagog szkolny, pedagog specjalny oraz koordynator psychologiczno-pedagogiczny. Obecnie zespół liczy trzech **pedagogów szkolnych**, po jednym na każdym etapie edukacyjnym (klasy 1-3, 4-8 oraz LO), trzech **nauczycieli współorganizujących proces kształcenia** oraz dwóch **nauczycieli wspierających**. Docelowo dążymy do struktury, w której na każdym etapie edukacyjnym znajdować będzie się pedagog szkolny, nauczyciel wspomagający kształcenie oraz nauczyciel wspomagający. Do zmiany w strukturze zespołu przy-

czyniły się między innymi obserwacje pracy specjalistów w szkołach norweskich, gdzie nauczyciel mający pod opieką dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego współorganizuje proces kształcenia w ścisłej współpracy z nauczycielami wspierającymi.

Dużą wartością pracy zespołu jest regularność cotygodniowych, półtoragodzinnych spotkań, w których uczestniczy wicedyrektor.

Nauczyciele z zespołu psychologiczno-pedagogicznego prowadzą również cotygodniowe zajęcia z psychologii obejmujące warsztaty doskonalące umiejętności emocjonalne i społeczne, takie jak: komunikacja, rozumienie siebie i innych, budowanie zdrowych relacji.

Marta (nauczycielka): Wspierająca atmosfera, duża wiedza specjalistyczna i doświadczenie.

Ogromną wartością Sparka jest to, że pracujemy indywidualnie i niezależnie jako jednostki, ale też stanowimy podzespoły pracujące nad wyznaczonymi zadaniami. W zależności od liczby pełnionych ról można znajdować się w kilku zespołach. Jako wychowawca i pedagog specjalny znajduję się w dwóch takich zespołach.

Dużą wartością pracy w zespołach jest regularność spotkań, które odbywają się co tydzień, trwają 1,5 godziny. Spotykamy się wszyscy wraz z wicedyrektorem do spraw psychologiczno-pedagogicznych oraz pedagogami szkolnymi. Pracujemy według określonej agendy, która aktualizowana jest cotygodniowo. Z uwagi na coraz większe możliwości diagnostyczne oraz większą świadomość społeczną nieustannie przybywa orzeczeń, w związku z czym zespół cały czas się powiększa. Mocną stroną zespołu jest wspierająca atmosfera, duża wiedza specjalistyczna i doświadczenie, które pozwalają na rozszerzanie i modyfikowanie utartych schematów w pracy pedagogicznej dla uczniów wymagających indywidualnego podejścia do nauczania. Praca zespołu psychologiczno-pedagogicznego, czasem niezauważalna przeplata się z pracą innych nauczycieli i w dużej mierze polega na współpracy i porozumieniu z innymi członkami kadry. Nasz zespół charakteryzuje też duża chęć zawodowego doskonalenia się, w związku z czym bierzemy udział w szkoleniach i konferencjach specjalistycznych.

5.3. Nauczyciel-wychowawca

Nie każdy nauczyciel w Spark Academy jest **wychowawcą**. Ci, którzy podejmują się takiego zadania przechodzą w **inne rozliczanie godzin pracy**, w zależności od etapu nauczania. Zróżnicowanie w podziale godzin wynika z trudności, z jakimi zmagają się dzieci.

Jednym z najtrudniejszych momentów jest przejście z edukacji na poziomie klas 1-3 do czwartej klasy. Wychowawca czwartoklasistów dzieli swój etat na dwie, równe części. Jedna przeznaczona jest na pracę związaną z rolą wychowawcy, druga z obowiązkami nauczyciela danego przedmiotu.

W starszych klasach podział ten jest przesunięty: $\frac{1}{4}$ etatu to godziny dla zadań wychowawcy i $\frac{3}{4}$ etatu przeznaczone są na nauczanie przedmiotów. Każdy wychowawca ma w tygodniu trzy godziny kręgów na spotkania ze swoją klasą. Oprócz tego może wchodzić na dowolne zajęcia, aby towarzyszyć swojej klasie, przyjrzeć się jak pracują i zwyczajnie z nimi pobyc. Nierzadko wychowawca wspiera nauczyciela przedmiotu w realizacji bardziej złożonych zajęć oraz aktywności poza terenem szkoły. Wychowawcy wykorzystują w swojej codziennej pracy z uczniami metody pracy tutorskiej.

Cotygodniowe **spotkania zespołu wychowawców** skupione są wokół pracy z OKR, związanymi z rozwojem obszaru wychowawstwa, rozwiązywaniu bieżących trudności. Spotkania te pełnią funkcję superwizji, a co pewien czas przeznaczone są na integrację zespołu i rozmowy wychodzące poza obszar problemów szkolnych.

Damian (wychowawca i nauczyciel muzyki): Dużo rozmawiamy ze sobą - to tworzy naszą społeczność nauczycielską.

W Sparku bardzo cenię kulturę pracy i dyskusji wśród nauczycieli. Jesteśmy różni, mamy odmienne zdanie na wiele tematów, różne charaktery, dynamikę i styl pracy. A mimo to potrafimy bardzo dobrze dogadywać się, wspierać i współpracować. Dużo rozmawiamy ze sobą w wolnym czasie - np. w kuchni, na korytarzach.

Mamy wiele momentów w ciągu dnia, które pomagają nam się nawzajem odprężyć, zrelaksować, pośmiać razem - jak np. gra w ping-ponga, wspólna gra na instrumentach w sali muzycznej, rozmowy korytarzowe lub przy kawie. Część nauczycieli z chęcią też angażuje się w aktywności na przerwach z uczniami - np. gry w piłkę nożną, w kosza lub w siatkówkę, lub bawimy się w berka.

Uważam to za duży sukces społeczności nauczycieli Sparka, że wypracowaliśmy sobie takie momenty w ciągu dnia pracy, tygodnia lub roku, które naturalnie pozwalają nam się lepiej poznać i zintegrować.

Takimi momentami scalającymi zespół są także:

- wyjazdy z uczniami na zielone szkoły - podczas tego czasu także my jako kadra lepiej się poznajemy i pomaga nam to lepiej współpracować ze sobą w sytuacjach szkolnych,
- zaproszenie od społeczności rodziców ze Sparka do spędzenia wspólnego czasu w kinie lub w teatrze z okazji Dnia Nauczyciela,
- wyjazdy bushcraftowe dla chętnych, żeby w lesie, przy ognisku spędzić razem dobry czas.

Myślę, że dzięki tej przestrzeni, którą sobie stworzyliśmy i ciągle stwarzamy, oraz nastawieniu na współpracę, chęć rozmowy, otwartość i także dobrą zabawę (bo przecież praca w szkole nie wyklucza dobrej zabawy i miło spędzonego czasu), pracuje nam się o wiele łatwiej, a przede wszystkim (mam takie silne przekonanie), że więcej nam się chce.

Podejście tutorskie

Idea pracy wychowawcy w klasach 4-8 wypracowana została w Spark Academy na podstawie **doświadczenia pracy tutorskiej**, Aktualnie w szkole podstawowej nie prowadzi się regularnych tutoriali – spotkań tutorskich tutora-nauczyciela i tutoranta-podopiecznego (taką możliwość mają uczniowie liceum). Podejście tutorskie jest obecnie realizowane w wielu momentach całego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wynika to z konsekwentnego podejścia do ucznia w sposób indywidualny.

W podejściu tutorskim pierwszym krokiem jest **ustalenie celu** jaki uczeń chciałby osiągnąć na końcu całego procesu. W przypadku uczniów starszych i często bardziej świadomych oraz śmiałych, cel wynika z ich pomysłów związanych z pasją, edukacją bądź życiem osobistym. W sytuacji pracy z uczniami wymagającymi na etapie konkretyzacji celów większej dyrektywności i wsparcia, korzystamy z narzędzi pozwalających na określenie potrzeb ucznia i poświęcamy na ten etap więcej czasu.

W swoim portfolio mamy kilka sprawdzonych pomysłów na proces doboru tutorów i tutorantów (popularnie nazywanych tutikami) w liceum. Jednym z nich jest tzw. giełda tutorów, na której tutorzy prezentują swoje mocne strony, obszary w których mogą udzielić realnego wsparcia, własne zainteresowania czy wyzwania, których chcieliby się podjąć. Na podstawie tak zaprezentowanego profilu tutora przyszli podopieczni decydują o tym, z którym tutorem chcieliby podjąć współpracę.

W szkole podstawowej nie jest oferowany zorganizowany tutoring z regularnymi spotkaniami, ale elementy tutoringu i tutorskie podejście jest obecne w pracy wychowawcy. W Spark Academy organizacja zajęć powoduje, że uczniowie przejmują odpowiedzialność za własną naukę (edukatoria, fakultety), pracują zorientowani na cele (eduScrum) oraz ewaluują własny rozwój i kompetencje w pracy zespołowej (SMOKi, BIDy).

Podejście tutorskie jest widoczne, ilekroć nauczyciel-wychowawca wzmacnia **sprawczość ucznia**, zachęca do podejmowania decyzji i radzenia sobie w nieprzewidzianych sytuacjach, ilekroć wzmacnia uczniów, aby odważyli się zaczynać i skutecznie domykać stojące przed nim zadania, by brali odpowiedzialność za swoje działania.

W procesie tutorskim ważnym momentem jest **ewaluacja i świętowanie** osiągnięcia celu – ta idea wyraźnie odzwierciedla się w prezentacjach końcowych i spotkaniach Exit Point. Zakończenie pewnego etapu procesu uczenia się jest dobrą okazją do świętowania dla tutora i tutoranta. W Sparku większość procesów uczenia się w dziale kończy się podsumowaniem przy udziale rodziców, na którym to sam uczeń opowiada o drodze jaką przeszedł, jakich trudności doświadczył, jak sobie z nimi radził oraz o sukcesach jakie stały się jego udziałem. Uczeń odgrywa na takim spotkaniu pierwszoplanową rolę.

Damian (wychowawca): Tutoring opiera się na prawdziwej relacji.

Tutoring w Sparku jest metodą pracy rozwojowej z uczniem - naszym tutikiem - poprzez pozytywne wspieranie go w jego drodze do osiągnięcia samodzielnie wyznaczonych celów. W tym celu wspólnie z tutikiem odkrywamy wyzwania, ale też pomagamy mu uświadomić sobie jego silne strony, talenty i predyspozycje, aby wykorzystać tę wiedzę do efektywniejszego działania. Wspólnie wyznaczamy cele rozwojowe, które mogą, ale nie muszą, opierać się stricte na zagadnieniach związanych z wiedzą lecz mogą być związane z rozwojem cech osobowych oraz umiejętności.

Tutoring w Sparku opiera się na prawdziwej relacji, partnerstwie oraz na procesie.

Zbudowanie szczerzej relacji opartej na partnerstwie i wzajemnym zaufaniu jest kluczowe do tego, aby proces tutoringów przebiegał dobrze i przyniósł pożądane efekty rozwojowe. Dopiero po tym etapie wchodzimy na ścieżkę procesu, określamy zasady dot. spotkań oraz określamy cele i sposoby dojścia do nich.

Ważnym elementem całego procesu jest celebrowanie sukcesu. Jest to moment, do którego zapraszamy, jeśli to możliwe, także rodziców. Dzięki temu mogą oni również "na żywo" zobaczyć osiągnięcia swojego dziecka i wspólnie przeżyć jego sukces.

W Spark Academy organizowaliśmy również **tutoring** rówieśniczy pomiędzy uczniami z klas 1-3 (tutiki) a starszymi kolegami i koleżankami (tutorzy). Wynikało to z chęci i potrzeb zarówno klas młodszych, jak i starszych. Ten format spotkań nie charakteryzował się ściśle określonymi ramami - był formą spotkania się młodszych ze starszymi, żeby wspólnie wymieniać między sobą własne doświadczenia i budować relacje. Spotkania odbywały się na przerwach - to sami uczniowie umawiali się między sobą na spotkania. Natomiast tutor-wychowawca klasy 6, w której wykorzystywany był ten model, na 1 godzinie kręgu w tygodniu robił z tutorami-uczniami coś na kształt superwizji, żeby ich wspierać w tym procesie. Sam proces wprowadzenia tutoringów rówieśniczych trwał ok. pół roku.

Damian (wychowawca): Tutoring rozproszony w szkole.

Od pewnego już czasu tutoring w Sparku jest związany z rolą wychowawcy. Każdy wychowawca jest jednocześnie tutorem dla swojej grupy. To rozwiązanie pomaga lepiej zrozumieć wychowawcy swoją klasę i pomaga mu tworzyć lepszą przestrzeń do rozwoju poprzez wykorzystanie indywidualnych umiejętności każdego z uczniów na rzecz wspólnoty-klasy.

Czasami obserwujemy również tutoring poza wytyczonymi z góry formami, który odbywa się pomiędzy zajęciami - np. grupa uczniów w naturalny sposób skupia się na rozwoju osobistych umiejętności, aby wspólnie osiągnąć sukces - tak dzieje się np. podczas wspólnych treningów przygotowujących do konkursów sportowych, koncertów muzycznych, czy innych projektów tematycznych. Nauczyciel pracujący z daną grupą pomaga wyznaczać uczniom cele indywidualnego rozwoju w ramach pracy grupowej i uczniowie doskonaląc swoje umiejętności pracują na wspólny sukces.

6. Rodzice w Spark Academy

Integralną częścią społeczności Spark Academy są rodzice. Najważniejszym elementem naszej współpracy z rodzicami jest aktywne **zaangażowanie ich w życie szkoły oraz klasy**. Staramy się stworzyć społeczność opartą na **wzajemnym szacunku i zaufaniu**, gdzie każdy głos jest ważny, a rodzice czują się wspierani i wysłuchani we wszystkich aspektach związanych z edukacją ich dzieci.

Ewa (wicedyrektorka etapu 4-8): Szkoła - Rodzina - Uczeń.

Uważamy, że zadaniem rodziców nie jest odpytywanie dziecka z treści programowych i zmuszanie do uczenia się, ale towarzyszenie dziecku w rozwoju i wspieranie go w przeżywaniu wyzwań.

W Sparku jesteśmy przekonani o znaczeniu trójpodziału odpowiedzialności i zależności we wsparciu procesu uczenia się dla dziecka.

Po stronie szkoły jest tworzenie warunków do rozwoju, dawanie miejsca i przestrzeni do uczenia się i odkrywania. Określa ramy, co uczeń powinien osiągnąć (w wymiarze wiedzy i umiejętności, aby przenieść je na swoje kompetencje); szkoła ma być miejscem bezpiecznym, gdzie można popełniać błędy i uczyć się na nich. Akceptujemy fakt, że każdy ma prawo do własnego tempa rozwoju i każdy z nas jest indywidualnością.

Rodzice to pierwsze środowisko rozwoju dziecka; uczy podstaw komunikacji, wchodzenia w relacje, radzenia sobie z trudnościami

Uczeń ma wpływ na swój proces kształcenia. Wybiera obszary, w których chce angażować się więcej, a w które mniej. Te obszary mogą się zmieniać. Ma prawo szukać pomocy w tych obszarach, w których tego potrzebuje i polegać na ważnych dla siebie dorosłych.

Już pierwsze spotkania z rodzicami, a potem cykliczne konferencje podsumowujące pracę danego działu, są momentami, w których współpraca między szkołą a rodzicami nabiera konkretnego kształtu. Poprzez indywidualne spotkania z nauczycielami oraz regularne omawianie bieżących spraw, budujemy atmosferę zaufania i partnerstwa, kluczową dla wsparcia rozwoju uczniów.

Kate (nauczycielka plastyki): Ważne są dla mnie spontaniczne zachowania rodziców i dziecka.

Bardzo ważne są dla mnie/nas nieformalne rozmowy, relacje (reakcje) rodziców podczas odbierania dzieci ze świetlicy. Jest to czas, kiedy rodzic wraca zmęczony po całym dniu "roboty" i reaguje bardziej spontanicznie, a dziecko też jest zmęczone. Wówczas widzę, że:

A) dziecko nie chce iść do domu, bo się świetnie bawi i czuje w Sparku lepiej niż w domu lub na wspólnych zakupach

Albo:

B) "napada" rodzica z informacjami: "a wiesz, a wiesz, dzisiaj było to i tamto, na rysowankach były bazgroły i to było fajne". Cudowne jest to, że dziecko nie mówi "wiesz mamó/tato dostałem piątkę z rysunków, a rodzic nie pyta „Jaką ocenę dziś przyniosłeś synu”.

Pierwsze spotkanie z rodzicami odbywa się przed przyjęciem dziecka do szkoły. Nie chodzi tylko o zapoznanie ze szkołą jako przestrzenią i organizacją nauczania, ale przede wszystkim z misją i wizją Spark Academy. Jest to osobna rozmowa z rodzicami każdego dziecka ubiegającego się o przyjęcie do szkoły podstawowej. Staramy się zrozumieć oczekiwania, jakie rodzice mają wobec szkoły, poznać ich spojrzenie na edukację dziecka i rolę w jakiej widzą siebie we współpracy z nami. Przedstawiamy nasze podejście do procesu nauczania – uczenia się oraz wagę wzajemnych, dobrych relacji.

Dwa razy w roku odbywają się konferencje podsumowujące pracę. Spotkania te odbywają się w dwóch wyznaczonych dniach w godz. 16.00-19.00. Wcześniej, na specjalnie przeznaczony do tego platformie każdy z rodziców zapisuje się na 15 minutowe spotkanie z danym nauczycielem.

Podczas regularnych spotkań, rada rodziców omawia bieżące sprawy i rozwiązują konkretne problemy, które pojawiają się w szkole. Przykładem może być zaprojektowanie i wykonanie szafek na buty.

Tradycją stała się już organizacja przez rodziców niespodzianki dla nauczycieli z okazji Dnia Edukacji. Zazwyczaj jest to wspólne (rodziców i nauczycieli) wyjście do kina, teatru, na koncert.

Gosia (wychowawczyni): zapraszam rodziców, aby tworzyli społeczność.

Współpraca z rodzicami zaczyna się już na etapie przyjmowania dziecka do szkoły, kiedy możemy przybliżyć misję, wizję, metody kształcenia. Możemy też zapytać rodziców o ich wartości, o to, co dla nich ważne. Dlaczego wybrali Sparka, czego oczekują od sparkowej edukacji i jak ją rozumieją? Ja pytam rodziców o miejsce ocen i kontroli nad nimi. Jak chcą się włączać w proces dydaktyczny? Czy oddają sprawstwo dzieciom? Czym dla nich jest samodzielność, a czym kontrola nad edukacją? Czy chcą "się interesować" i śledzić postępy dziecka? Na ile chcą rozmawiać z dziećmi, a na ile z nauczycielami? Co znaczą dla nich oceny końcoworoczne oraz egzaminy?

Dla mnie ważne jest, aby rodzic jak najczęściej słyszał pozytywne komunikaty o swoim dziecku. Staram się mówić nie jakie ich dziecko jest, ale co ma, co potrafi, co widzę, że się ujawnia na lekcjach, na kręgach. Kiedy rodzice słyszą, że wykonuję trud, by poznać ich dziecko, czuję, że mamy przymierze i razem możemy pracować "na rzecz dziecka"

Staram się, aby rodzice (za pomocą Slacka) dostawali informacje o tym, co się dzieje w klasie. Jakimi projektami się zajmujemy, jak mogą się włączyć. Piszę o tym, co nam wyszło, na jakie wycieczki chodzimy, co u nas słychać. O to też zahaczam na rozmowie rekrutacyjnej: czy macie gotowość aktywnie uczestniczyć w życiu klasy. Czy mogę liczyć na bycie w kontakcie z Wami? Staram się tak zapraszać ich do tego by tworzyli społeczność, a także by wiedzieli, co w Sparku robią ich dzieci

Proszę rodziców by kontaktowali się bezpośrednio z nauczycielami, jeżeli sprawa dotyczy kwestii dydaktycznych, "pokazuję im", że nauczyciele, też mogą dać im odpowiedź, też mogą ich wesprzeć

To co sparkowe we współpracy z rodzicami to to, że traktujemy ich jako partnerów do współpracy, że ich głos jest ważny. Kiedy rodzice piszą lub rozmawiają z nami, bardzo często przede wszystkim chcą być wysłuchani. Staram się dawać im informację zwrotną, że ich głos jest ważny i że go słyszę.

Od 2022 roku w szkołach Spark Academy rozwija się Rada Rodziców. Jest to zespół przedstawicieli klas z każdego etapu edukacyjnego, którzy wspierają szkołę w organizacji wydarzeń integrujących dorosłą społeczność Sparka, np. piknik na początku roku szkolnego, wycieczki rowerowe, spływy kajakowe, Bal Karnawałowy. Rolą Rady Rodziców jest również współorganizowanie dwóch dużych wydarzeń szkolnych: grudniowych Targów Przedsiębiorczości oraz letnich Targów dla Dobroczynności.

A vertical red line runs down the left side of the page. It has a central red circle. The word "Miejsca" is written in red text to the right of the circle.

Miejsca

7. Przestrzeń Spark Academy

Budynek szkoły stanowi ważny element kultury uczenia się. Ma pedagogiczne znaczenie. Organizacja przestrzeni szkolnej Spark Academy odzwierciedla również sparkowe podejście do edukacji. Pierwszym istotnym aspektem jest sprzyjanie efektywnej nauce. Odpowiednie rozmieszczenie i zagospodarowanie sal zajęciowych i przestrzeni wspólnych może zapraszać do zróżnicowanych form aktywności: pracy grupowej, indywidualnego skupienia, kreatywnego działania i zaangażowanej komunikacji. Architektura szkoły może też zachęcać do interakcji i współpracy między uczniami i nauczycielami, szczególnie wtedy, gdy postrzegana jest jako otwarta i przyjazna. Przestrzeń edukacyjna powinna być inspirująca i zachęcać do eksploracji oraz poszukiwania nowych pomysłów. Dlatego też naszą uwagę zwracamy na organizację przestrzeni w szkole oraz sposób, w jaki uczniowie tę przestrzeń postrzegają i użytkują.

7.1. Nowy budynek

W sierpniu 2022 roku Spark Academy przeniosta się ze współdzielonego z inną szkołą, ciasnego budynku do świeżo wyremontowanego i zaadaptowanego do potrzeb szkoły budynku, który wcześniej służył jako Ośrodek Wychowawczy. Szkoła mieści się w jednej z willowych dzielnic Poznania.



Zdjęcie 8: Budynek szkół Spark Academy przy ulicy Wojska Polskiego 53 w Poznaniu.

Aranżując przestrzeń kierowaliśmy się tym, aby służyła ona różnym formom aktywności wszystkich uczestników. Oprócz sal zajęciowych wydzieliliśmy zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów pomieszczenia do cichej pracy indywidualnej, pokoje do pracy w mniejszych grupach, przestrzeń do rekreacji i odpoczynku.



Zdjęcie 9: Nowy budynek szkoły widziany od strony boiska.

Wejście do szkoły

W korytarzu naprzeciw wejścia do szkoły umieściliśmy otwartą recepcję, gdzie zawsze jest życzliwa osoba, chętna do pomocy i udzielenia informacji. Obok znajduje się przytulny kąciak z kanapą i fotelami, z którego swobodnie mogą skorzystać rodzice, goście, ale także uczniowie i nauczyciele.

Uczniowie o Recepcji: Tu zaczyna się dzień.

Zosia: tu jest recepcja. Tutaj zawsze jest Natalia, z którą się witasz, gdy wchodzisz do szkoły i zawsze możesz z nią pogadać

Stefania: tu się miło zaczyna dzień

Zosia: Tak, tu się zaczyna dzień. Tu jest powieszonych dużo informacji i jesteśmy na topie. Tu są zawsze dekoracje. Teraz świąteczne, na Boże Narodzenie, na Halloween też były, na inne święta, latem też coś tu było.

Paweł: Obok w bibliotece też tak mamy, to są piękne dekoracje. A na kanapie, w kąciaku możemy sobie usiąść, gdy czekamy na rodziców. To jest bardzo fajne miejsce, można sobie z kimś pogadać. Mamy tu stolik z książkami i możemy poczytać coś.

Marysia: Rodzice tu sobie siedzą, jak na nas czekają.

Zosia: Albo jak za wcześnie przyszedłeś do szkoły, też możesz sobie tu posiedzieć, porozmawiać z nauczycielami, gdy przechodzą.



Zdjęcie 10: Recepcja i przestrzeń wspólna przy recepcji.

7.2. Przestrzenie nauczycieli

Pokój nauczycielski

Pokój nauczycielski jest wspólny dla nauczycieli klas 4-8 SP i nauczycieli LO. Jest to duże pomieszczenie, w którym spotykają się nauczyciele szkoły podstawowej i liceum. Każdy z nauczycieli ma tutaj swoje miejsce, w którym czuje się komfortowo. Otwarta przestrzeń sprzyja codziennym rozmowom, dzieleniem się informacjami o bieżących wydarzeniach w różnych obszarach, wymianie doświadczeń i pomysłów oraz inspirowaniu się różnymi rozwiązaniami. Można też porozmawiać nie tylko o pracy, ale zacieśniać relacje i podzielać przeżywane trudności, sukcesy i radości.



Zdjęcie 11: Pokój nauczycielski.

Pokoje do pracy zespołowej i cichej kadry

Na pracę zespołową nauczycieli przeznaczone są dwa pomieszczenia, w których odbywają się spotkania w mniejszych grupach. Okrągły, duży stół stwarza dogodne warunki do pracy zespołu psychologiczno-pedagogicznego lub nauczycieli pracujących w różnorodnych projektach.

Trzeci pokój przeznaczony został do pracy cichej. Umożliwia przygotowanie zajęć w skupieniu, bez dekoncentrujących rozmów toczących się w pokoju nauczycielskim. Nie ma tu miejsca na jakiegokolwiek rozmowy, a powitalne „cześć” można powiedzieć jedynie szeptem.



Zdjęcie 12: Pokój do pracy zespołowej nauczycieli.

7.3. Przestrzeń wspólna

Biblioteka z czytelnią i salą filmową

Biblioteka jest dwuczęściowym pomieszczeniem z miękką wykładziną (buty zostawiamy przy drzwiach) pełnym półek z książkami, pomiędzy którymi są pufy i sofy. Znajdują się tutaj również małe, ruchome stoliki do pracy, komputer, drukarka.

W części drugiej, oddzielonej portalem znajduje się sala filmowa z wygodną dużą kanapą i pufami. W oknach są zamieszczone ciemne rolety, które umożliwiają w dzień oglądanie filmów wyświetlonych na białej ścianie przez podwieszony rzutnik. Jeśli jest potrzeba, można tę część biblioteki zamienić na salę wykładową.



Zdjęcie 13: Czytelnia i wejście do Sali filmowej

Uczniowie swobodnie korzystają z całego wyposażenia biblioteki (książki, podręczniki, komiksy, gry planszowe, drukarka i komputer, maskotki). Zasady jakie tu obowiązują sprzyjają atmosferze do czytania, wyciszenia, pozbierania myśli.

Dzieci z klas 1-3 mają specjalne zajęcia, podczas których przychodzą do biblioteki i uczą się obowiązujących tutaj reguł. Często w ramach pobytu w świetlicy przychodzą do biblioteki, aby skorzystać z gier i książek.

Uczniowie o bibliotece: Tu można się wychillować.

Zosia: Przychodzimy tu, gdy chcemy się wychillować, także podczas lekcji możemy wyjść i przyjść do biblioteki.

Marysia: Ogólnie jest tu dużo książek i jest fajnie, bo jest cicho.

Paweł: Chyba, że przychodzą z 1-3 i czasem łamią zasady.

Stefania: A czytelnia to czytelnia, tutaj czyta się książki, Basia nas pilnuje i mówi, gdy jesteśmy za głośno albo robimy coś nie tak.

Marysia: Tu jest mnóstwo fajnych książek do czytania i to jest super.

Zosia: Ostatnio nawet Paulina zamówiła nam jakieś romansidła. Nie przeczytałam ani jednej i raczej tego nie zrobię. Czytam coś innego.

Stołówka i kuchnia

Stołówka jest wspólną przestrzenią, gdzie przy kilkunastu stolikach uczniowie i nauczyciele razem spożywają posiłki. Tutaj też są dostępne dla uczniów lodówka oraz mikrofalówki.

Jedną z podstawowych zasad obowiązującą wszystkich korzystających ze stołówki, zarówno nauczycieli, jak i uczniów, jest sprzątanie po sobie oraz mycie używanych przez siebie talerzy i sztućców. Dyżurujący uczniowie pomagają najmłodszym dzieciom myć naczynia oraz dbają o ogólny porządek. Zdarza się, że upominają nauczycieli, gdy któryś z nich zapomni umyć lub odłożyć talerz na miejsce.

Kuchnia jest wydzieloną częścią, w której zainstalowano sprzęty kuchenne, takie jak ekspresy do kawy, mikrofalówki, zmywarki oraz lodówki.



Zdjęcie 14: Stołówka.

Toalety

W szkole mamy jednaście toalet i dwa prysznice przy sali wychowania fizycznego. O sposobie podziału toalet zdecydowali uczniowie. Ustalili, że część toalet będzie koedukacyjna, jak w każdym domu, a część będzie podzielona na damskie i męskie. Każdy korzysta z dowolnej toalety. Dostępne są w nich na bieżąco uzupełniane środki czystości: mydło, papier toaletowy, ręczniki papierowe i różowe skrzynki – artykuły pomocy miesięczkowej.



Zdjęcie 15: Toaleta.

Uczniowie o toaletach: Te miejsca też są ważne w szkole.

Zosia: Co jest dla nas fajnego w toalecie? Duże przestronne lustro, na całą ścianę. Można zobaczyć, czy się dobrze wygląda.

Marysia: Bardzo fajne w toaletach jest to, że na drzwiach zamieszczone są krótkie ciekawostki o różnych rzeczach i to jest mega.

Zosia: Mamy też kolorowe przypominajki – o myciu rąk, o tym, że woda z kranu jest dobra i można ją pić. Nigdy nam niczego nie brakuje: papieru, ręczników, mydła.

Strefa sportowa

Strefa sportowa jest wydzieloną częścią przeznaczoną wyłącznie na aktywność fizyczną. Składa się z dwóch sal.

Pierwsza jest wyposażona w specjalistyczny sprzęt sportowy, drabinki oraz materace. Prowadzone są tutaj zajęcia z obciążeniem własnego ciała oraz z obciążeniem dodatkowym.

Większa sala gimnastyczna służy do gier i ćwiczeń zespołowych. W składziku umieszczamy ruchomy sprzęt sportowy, który wykorzystujemy w zależności od tematu zajęć.

Są tutaj również osobne szatnie dla chłopców i dziewcząt oraz dwa osobne pomieszczenia z prysznicami dla chłopców i dziewcząt. Dużą część zajęć sportowych realizujemy na szkolnym boisku.



Zdjęcie 16: Sala sportowa z wyposażeniem kulturystycznym.

Uczniowie o strefie sportowej: Tu jest wufowe terytorium.

Paweł: Tu są spoko zajęcia.

Patrycja: Takie fikołki w tył, ale też zakładamy się o coś z nauczycielami i oni przegrywają.

Stefania: Fajne jest to, że mamy dwie sale i robimy w nich różne rzeczy. Mogą też być dwa różne zajęcia na raz. Na sale absolutnie nie wchodzimy z jedzeniem ani napojami.

Zosia: Na większej mamy zwyczaj grać w berka zapamiętywanego, często gramy piłkami albo w hokeja.

Marysia: Mamy tu przydatne krateczki na lampach i nie muszę się bać, że coś zbiję.

Część rekreacyjna

Czuliśmy, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele potrzebują miejsca, gdzie mogą zresetować napięcie, zmęczenie i stres wywołany trudnymi sytuacjami. Zdecydowaliśmy, że takim ogólnodostępnym miejscem będzie hol na pierwszym piętrze. Wstawiliśmy tam stół pingpongowy oraz stołowe piłkarzyki. Zgodnie z zasadą „kto pierwszy, ten lepszy” oba miejsca cieszą się ogromną popularnością. Rozgrywane są tutaj mecze w najróżniejszych, najczęściej spontanicznie tworzonych parach nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń, licealista i uczeń z młodszej klasy.

Uczniowie o przestrzeniach rekreacyjnych: są okupowane przez wszystkie przerwy.

Zosia: Gdy mamy przerwy możemy sobie pograć w piłkarzyki albo pograć w ping ponga. Fajne są miejsca, gdzie możesz wstawić butelkę albo kartonik z napojem i nie boisz się, że się wyleje.

Janek: Piłkarzyki i stół ping – ponga są okupowane przez wszystkie przerwy. To jest moje ulubione miejsce w szkole.

Patrycja: to jest fajny sposób, aby się na przykład rozluźnić po egzaminie. Bardzo dziękujemy Asi za ten pomysł. To jest mega fajne.



Zdjęcie 17: Wspólna część rekreacyjna.

Tak zwana „Jama” to miejsce wydzielone w zaułku korytarza, nie ma specjalnego przeznaczenia. Jest otwarte dla wszystkich, którzy akurat chcą gdzieś przysiąść w spokoju. Często korzystają z niego osoby, które chcą popracować osobno, nierzadko dołączają do nich nauczyciele, aby przedyskutować jakiś wątek, albo po prostu posiedzieć razem, odpocząć. Obowiązuje tutaj zasada: „kto pierwszy, ten lepszy”.

Uczniowie o jamie: można się tu schować.

Zosia: przychodzimy do Jamy, gdy wszystkie multiroomy są zajęte. Mamy tu sofę, na których możemy wygodnie siedzieć. Są stoliki i pufy, wszystko tu mamy, jest tu super, możemy się tu uczyć albo sobie posiedzieć.

Marysia: Każdy może tu przyjść, są tu wnęki, można się w nich nawet schować.



Zdjęcie 18: Cześć wspólna zwana „Jamą”.

7.4. Przestrzenie dydaktyczne

Przestrzenie klas 1-3

Mimo, że przestrzeń przeznaczona wyłącznie dla najmłodszych dzieci jest oddzielona od reszty szkoły, to nie chcemy, aby uczniowie klas 1-3 czuli się odizolowani od pozostałych klas. Dlatego uczniowie najmłodszych klas swobodnie poruszają się podczas przerw po całej szkole. Korzystają też z części wspólnych jak biblioteka, sala filmowa, stołówka, część rekreacyjna. Służy to zacieśnianiu ich relacji z pozostałymi uczniami, budowaniu poczucia bycia częścią szkolnej społeczności.

Jednocześnie wydzielona tylko dla nich część przestrzeni szkolnej pozwala na budowanie poczucia bezpieczeństwa, co jest ważne zwłaszcza w pierwszym roku nauki. Składa się ona ze wspólnej części rekreacyjnej oraz czterech sal przeznaczonych do pracy. Każda grupa pracuje w osobnej sali, którą może aranżować według własnych pomysłów i potrzeb. Część wspólna służy wszystkim dzieciom, spotykają się w niej wszystkie grupy, aby się integrować i odpocząć. Jest to przyjazna przestrzeń z meblami wypoczynkowymi i miękką wykładziną. Dzieci korzystają w niej z gier i książek.



Zdjęcie 19: Sala zajęciowa etapu 1-3.

Przestrzenie klas 4-8

Uczniowie klas 4-5 mają sale, które są przeznaczone wyłącznie dla nich. Natomiast sale klas 6, 7 i 8 pełnią funkcję sal przedmiotowych i korzystają z nich wszyscy uczniowie z tego etapu edukacji. W Spark Academy pozostawiamy uczniom dużą swobodę w aranżacji sali lekcyjnej. Nie mamy też jednego rodzaju ławek bądź stołów. Zróżnicowanie pozwala uczniom tworzyć miejsca do pracy, które są dla nich komfortowe i odpowiadają ich potrzebom. Mogą ustawiać stoliki w dowolnej konfiguracji, jeśli ktoś woli pracować osobno albo na podłodze, ma taką możliwość.

Sale przedmiotowe:

- Biologiczno-chemiczna;
- Przyrodnicza;
- Matematyczno-fizyczna ;
- Językowa;
- Polonistyczna;
- Plastyczna;
- Muzyczna.

Sala muzyczna jest dobrze wyciszonym pomieszczeniem, aby uczniowie mogli swobodnie wyrażać się artystycznie. Podzielona jest na dwie części. Pierwsza to scena z fortepianem, perkusją, mikrofonami oddzielona kurtyną od przestrzeni gdzie można usiąść na miękkiej wykładzinie i pracować zespołowo. Nie ma tu ławek, są jedynie krzesła oraz szafki z instrumentami i materiałami kształtującymi umiejętności z obszaru muzyki. Uczniowie mają pełny i swobodny dostęp do wyposażenia sali. Wielość instrumentów, które się tutaj znajdują zachęcają uczniów do angażowania się w edukację muzyczną w różnym zakresie: od pierwszych prób gry na instrumencie, do tworzenia własnych utworów i wykonywania skomplikowanych kompozycji.



Zdjęcie 20: Sala muzyczna.

Uczniowie o sali muzycznej: Mamy tu dużo instrumentów

Patrycja: Podoba mi się piękny mural, zrobiony na ścianie przez Adama.

Stefania: Mamy tu instrumenty, dużo instrumentów, możemy na nich ćwiczyć.

Paweł: Mamy tu dużą przestrzeń do naszych pomysłów.

Ania: Mamy tu dużo instrumentów, do których normalnie nie mamy dostępu. Możemy swobodnie na nich grać.

Ola: i nie bać się, że jesteśmy za głośno.

Monika: Podobają mi się instrumenty, mikrofony, ale podoba mi się też to, że jak nie masz ochoty grać, to możesz usiąść na krześle i zrobić coś innego.

Sala plastyczna jest kolorowym pomieszczeniem, pełnym uczniowskich prac zawieszonych na ścianach, ustawionych na półkach pod sufitem i na parapecie. Na półkach i w szafkach znajdują się materiały plastyczne, takie jak różne rodzaje farb, kredek, ołówków, papierów, tkanin oraz najróżniejsze akcesoria artystyczne i różne dziwne przedmioty, które znajdują swoje zastosowanie w pracach uczniów. Wyposażenie pracowni jest ogólnodostępne. Uczniowie są zachęceni do samodzielnego doboru materiałów, a także wyboru techniki, w której chcą wykonać pracę. Mówimy, że jest tu nieład artystyczny, w którym można znaleźć wszystko i wszystko można znaleźć wszędzie.



Zdjęcie 21: Sala plastyczna.

Uczniowie o sali plastycznej: Taki artystyczny nieład.

Paweł: Tu odbywają się świetne zajęcia z Kate.

Marysia: Kochamy tę salę. Tu mamy kran i zlew, można się umyć, jak się ubrudzisz. Mamy tu kubki do farb i pędzle, i palety. Czyste, umyte.

Patrycja: tak, wszystko tu mamy. Taki artystyczny nieład.

Stefania: tutaj nigdy nie jest bałagan, ale skomplikowany porządek.

Zosia: Tutaj (wysoko na wąskiej półce) mamy poustawiane nasze obrazy, którymi możemy się chwalić.

Marysia: Ogólnie, to zawsze i każdy może powiesić albo postawić swoją pracę.

Zosia: A tu (na półce) możecie postawić inne swoje prace stojące: jest tu cegła z namalowanym kotem i drzewo z długopisu 3D, kamień z namalowaną twarzą.

Kinga: Kochamy tę salę, bo tutaj jest Kate. Jest kilka zasad, ale one się zmieniają i są takie elastyczne.

Patrycja: Mamy temat zajęć, ale jak ktoś ma własny pomysł na zrobienie czegoś plastycznego, to może robić coś swojego.

Stefania: Czuję się tu swobodnie.

Kinga: tak, jest tu luuuuz.

Zosia: słuchamy sobie muzycki, przy biurku siedzi Kate i zawsze z nami rozmawia. Możemy pracować i sobie śpiewać.

Sala biologiczno-chemiczna składa się części przeznaczonyj do pracy uczniów i zaplecza z odczynnikami oraz pomocami dydaktycznymi. Na ścianach są plansze z wzorami, tablica Mendelejewa, aktualne informacje oraz oprawione zdjęcia uczniów realizujących projekt biologiczno-chemiczny. Na końcu sali jest wieszak z odzieżą ochronną (fartuchy, rękawice). Prostokątne, duże stoły z powierzchnią odporną na różne odczynniki wyposażone są w listwy z gniazdkami.

Uczniowie o sali chemicznej: tutaj robimy wynalazki.

Ania: To jest dobrze wyposażona sala, jest tu dużo światła.

Iwona: Mamy wygodne stoły, przy każdym są listwy z gniazdkami.

Michał: Tu jest super atmosfera, jedno z miejsc, gdzie jesteśmy cicho.

Joasia: Mamy wpływ na lekcję.

Zosia: Robimy tutaj wynalazki. W gablocie są różne ciekawe minerały, a na fakultecie robimy kryształy.

Joasia: To jest nadmanganian potasu, sama go robiłam.



Zdjęcie 22: Sala biologiczno-chemiczna.

Sala matematyczna jest to dość duże pomieszczenie ze stołami do pracy grupowej, dające również możliwość pracy indywidualnej. Oprócz tablicy multimedialnej z projektorem, dużej, zwykłej białej tablicy i pomocy dydaktycznych zespół matematyków zawiesił na ścianach pięć mniejszych tablic. Są one powieszone przy stołach do pracy grupowej. Służą uczniom do wykonywania zadań zespołowych i uwidaczniają ich sposoby pracy. Nauczyciel ma możliwość śledzenia na bieżąco kolejnych etapów rozwiązywania zadań, może nie tylko uchwycić sposoby, w jakie uczniowie rozumieją dany problem, ale też wesprzeć ich w momencie, gdy dostrzeże, że tego potrzebują.



Zdjęcie 23: Sala matematyczna z białymi tablicami suchościeralnymi do pracy w grupach.

Multiroomy

Każdy etap edukacyjny ma własny multitroom. Jest to nieduży pokój, przeznaczony do pracy indywidualnej bądź w małym zespole. Jego aranżacja ma sprzyjać wyciszeniu i koncentracji na pracy. Dlatego na podłodze jest miękka wykładzina, jest stolik, fotele, kanapa, pufy. Każdy z uczniów może zgłosić nauczycielowi, że wychodzi do multitroomu podczas zajęć, aby popracować w ciszy nad danym zadaniem. Uczniowie, którzy korzystają z tego pomieszczenia zobowiązani są do pozostawienia po sobie porządku. Jeżeli ktoś nie dba o wspólną przestrzeń włączamy tzw. sprawiedliwość naprawczą, zgodnie z którą uczniowie współuczestniczą w rozwiązaniu problemu lub strat, za które ponoszą odpowiedzialność.

Uczniowie o multitroomach: Można tu pracować tak, jak chcemy.

Błażej: Multitroom pomaga nam w integracji naszego zespołu, można się tu wyciszyć i zrobić coś ważnego.

Stefania: Możemy tu zrobić pracę w mniejszej grupie, bo w klasie jest czasem głośno.

Patrycja: Możemy to zrobić w takiej atmosferze, w jakiej chcemy. I możemy też porozmawiać spokojnie ze sobą.

Marysia: Jest tu ładna aranżacja, są wygodne miejsca do siedzenia, miękka wykładzina, ciepło pomalowane ściany.

Zosia: Można trafić na czarną listę. Jeżeli brudzicie, kładzicie nogi z brudnymi butami na fotelu, wnosicie brud na wykładzinę, zostawiacie syf, nie wietrzycie po sobie, to trafiacie na czarną listę, Wtedy musisz zrobić jakieś zadanie i jak je zrobisz porządnie, to możesz znów korzystać z multitroomu.



Zdjęcie 24: Multitroom do pracy indywidualnej i spotkań.



Etap 1-3

8. Klasa 1-3 jako środowisko uczenia się

Rozpoczęcie nauki w klasach 1-3 stanowi dla dziecka wyzwanie - jest to pierwsze zetknięcie się ze szkołą. Z perspektywy dziecka w ciągu tych trzech lat bardzo dużo się dzieje. W Spark Academy organizujemy ten czas w taki sposób, aby zbudować w dzieciach bazowe poczucie bezpieczeństwa, dzięki któremu wszystkie inne rzeczy stają się możliwe.

W sparkowych klasach 1-3 mamy **grupy mieszane wiekowo**. Oznacza to, że jedną grupę tworzą dzieci w wieku 7 (czasami 6) - 9 (10) lat. Wbrew pozorom nie oznacza to wcale trudności w organizowaniu zajęć. Przynajmniej jeśli nie zależy nam na tym, aby wszyscy pracowali w tym samym czasie i w ten sam sposób. Nam zależy na tym, żeby każdy mógł pracować w swoim tempie i w sposób, który w danym momencie jest dla niego najbardziej efektywny.

Przy takim założeniu grupy mieszane wiekowo niczego nie utrudniają. Wręcz przeciwnie. W trakcie zajęć dzieci często pracują nad zadaniami w zespołach. Dzięki temu, że każdy z nich ma różne umiejętności i możliwości oraz dzięki temu, że w grupie są dzieci na różnych etapach w swoim rozwoju, praca w zespołach jest zdecydowanie bardziej efektywna. Nie trzeba (choć można oczywiście) przygotowywać na zajęcia materiałów na kilku poziomach trudności (różne dla dzieci w różnym wieku). Wystarczy pozwolić, żeby każde dziecko mogło wykonać zadanie, osiągnąć cel w taki sposób, jaki jest dla niego dostępny w danej chwili. Proste, prawda?

Renata (nauczycielka): Jak ujmujemy w Sparku uczenie się?

Naszym głównym celem na tym etapie kształcenia jest zbudowanie razem z dziećmi środowiska, w którym będzie możliwe szeroko rozumiane uczenie się. Trudno ująć w kilku zdaniach to, co według nas to pojęcie oznacza. Uczenie się pisania, czytania i liczenia jest tylko niewielkim ułamkiem tego, co zawierają w sobie te krótkie dwa wyrazy.

Według nas uczenie się to poznawanie siebie i swoich możliwości. Jest to też odwaga do podejmowania decyzji oraz ponoszenia ich konsekwencji. Uczenie się to działanie według własnego planu oraz dokonywanie wyboru, czy chce się pracować z innymi czy samemu. Uczenie się to z jednej strony odkrywanie swoich zainteresowań i pasji, swoich talentów i mocnych stron, z drugiej odkrywanie tego, co mi nie wychodzi i z czym radzę sobie słabiej.

Jest to też odczarowywanie strachu przed popełnianiem błędów, z którym dzieci albo przychodzą do szkoły, albo nabywają go w trakcie nauki, gdy nauczyciele systemowo wystawiają niższe oceny jako karę za błędy. Naszym celem jednak jest, by dziecko wypracowało postawę, że błędy to okazja do uzyskania informacji zwrotnej, że coś należy poprawić, nad czymś popracować, w czymś się doskonalić.

Uczenie się dotyczy też całokształtu życia społecznego jakie dziecko prowadzi w szkole i poza nią, nawiązywania relacji, rozwiązywania konfliktów, współdziałania w realizacji celów. Uczenie się dotyka również sfery emocji dzieci - czym one są, jak mogą wpływać na człowieka i jak człowiek może wpływać na emocje. Jest dla nas ważne, żeby w procesie uczenia się każde dziecko odkrywało i uczyło się szanować swoje granice i potrzeby. Jednocześnie jest dla nas ważne, żeby umiało dostrzegać i szanować granice oraz potrzeby innych.

Zależy nam, żeby doświadczając tego wszystkiego, co oferuje Spark każde dziecko miało możliwość zacząć budować motywację wewnętrzną.

W trakcie takiej pracy często okazuje się, że nie ma zadania, które byłoby dla kogoś za łatwe lub za trudne - jest po prostu cel, który każde dziecko (albo zespół dzieci) realizuje i osiąga inaczej. Grupy mieszane wiekowo na poziomie klas 1-3 sprawdzają się nam doskonale, choć nie uważamy, że są elementem niezbędnym, żeby sposób, w jaki pracujemy z dziećmi działał.

Renata (nauczycielka): Podstawą uczenia się jest zaangażowanie.

W klasach 1-3 dzieci z przyczyn technicznych mają bardzo ciasną szatnię. Zdarza się, że kiedy zbiorą się tam dzieci ze wszystkich grup, robi się naprawdę gorąco. Dwójka uczniów z mojej grupy postanowiła zadziałać.

Najpierw - z własnej woli, bez najmniejszego mojego udziału - poszli do ówczesnego dyrektora szkoły zapytać, jak to z tą szatnią jest i dlaczego tak jest. Poszli z petycją: chcemy mieć szatnię z prawdziwego zdarzenia. Następnie znaleźli w Internecie szafki, jakie by ich interesowały. Szafki były w różnych rozmiarach, więc - wiedząc, że szafek potrzebujemy w liczbie 52 sztuk - zmierzili miejsce, gdzie szafki te musiałyby się zmieścić. Wymierzili też na oko swój wzrost, żeby upewnić się, że najwyższe szafki w pionie nie będą za wysoko. Znając maksymalny rozmiar jednej szafki, sprawdzili ile one kosztują, pomnożyli koszt szafki przez ilość dzieci w grupach i już z konkretnym pomysłem znowu poszli do Kurta, ówczesnego dyrektora szkoły. Link do sklepu z szafkami przesłali też wicedyrektorze edukacji wczesnoszkolnej. Zrobili to z własnej woli, poświęcając na to swój czas.

Zrobili to nie tylko dla siebie, ale dla wszystkich dzieci z 1-3.

8.1. Organizacja zajęć – czas dla dziecka

W klasach 1-3 każdy **dzień zaczynamy od kręgu**, na którym dzieci mogą ćwiczyć swoje umiejętności intra- i interpersonalne. Czasami mają one formę spotkań zorganizowanych, gdzie osoba ucząca przygotowuje jakiś temat do omówienia i przećwiczenia (np.: komunikat „ja”, minimediacje itp.), a czasami są to poranne rozmowy lub wspólne omówienie problemu, który zgłasza na krąg uczeń.

Zajęcia w zespołach klasowych

Po kręgu zaczynamy w klasach 1-3 **zajęcia**. Są to działania inspirowane wybranym tematem kompleksowym, podstawą programową dla edukacji wczesnoszkolnej i zainteresowaniami dzieci. Uczniowie mają spory wpływ na to, w jaki sposób będą osiągać cele danych zajęć, czy i z jakich narzędzi będą w swoich działaniach korzystać. **Dokonując takiego wyboru dzieci nie tylko podejmują decyzję; ważne jest też, żeby wywiązały się z podjętego zadania.** Nie stawiamy za to dzieciom ocen, „stoneczek”, nie dajemy pochwał do dzienniczka. Taka formuła pracy uniemożliwia też porównywanie swojej pracy z pracą innej osoby czy zespołu. Od samego początku swojej edukacji w Spark Academy uczniowie słyszą i uczą się, że w tym miejscu oczekuje się od uczniów zaangażowania.

Podczas tych zajęć nie korzystamy z podręczników i ćwiczeń, które trzeba rozwiązać według jakiegoś klucza. Nie pracujemy tak, że nauczycielka podchodzi do każdego, wskazuje „o, tu masz błąd - popraw”, podpowiada krok po kroku, jak dojść do rozwiązania. W naszej szkole to zadaniem ucznia jest działać. **Uczniowie dowiadują się jaki jest cel zajęć i ich zadaniem jest podjąć próbę osiągnięcia tego celu.** Mogą pracować indywidualnie, mogą pracować w zespole. Mogą korzystać z książ-

żek, z Internetu, z wiedzy nauczycielki czy innych dzieci z grupy. Dzieci wyszukują potrzebne informacje, opracowują je i często przedstawiają rezultat swojej pracy innym. Naszą rolą jest wesprzeć uczniów wszędzie tam i wtedy, gdy poproszą o pomoc. Jeśli uczeń chce się czegoś nauczyć, musi wziąć za to odpowiedzialność i po prostu wykorzystać czas po to, żeby się uczyć.

Big Idea Day

Nieco inaczej, niż napisaliśmy wyżej wyglądają w grupach 1-3 środy - są to tak zwane środy projektowe, czyli BiDy (**Big Idea Day**). Obejmują one cały przedobiedni czas, gdy każdy uczeń może zaplanować i wykonać projekt według własnego pomysłu. Co może być projektem? Wszystko to, co ucznia pociąga, czego chciałby spróbować, co chciałby poćwiczyć, czego chciałby się nauczyć lub czym chciałby podzielić się z innymi. Może to być jakaś instalacja, makieta, książka, prezentacja, tak zwane prace ręczne (biżuteria, maskotka, origami itp.). Nie dla każdego dziecka jest to dzień łatwy. Są osoby, które wolą mieć czas zaplanowany przez kogoś innego. Stworzenie koncepcji, zaplanowanie i zorganizowanie potrzebnych materiałów, oszacowanie czasu, jaki może być potrzebny na cały projekt, uzgodnienie ewentualnych „współpracowników” - to zadania trudne dla niejednego dorosłego. Tym bardziej uważamy, że dobrze jest dać dzieciom szansę na ćwiczenie tych umiejętności.

Warto przy tej okazji zaznaczyć, że wszystko, co dzieje się na zajęciach - bez względu na to, czy w środę czy nie - **jest formą oferty dla uczniów**. Oznacza to, że nie oczekujemy, że każde dziecko od razu będzie sprawnie działać w warunkach, które organizujemy. Bardzo ważnym czynnikiem tych warunków jest **czas, jaki dajemy każdemu dziecku według jego potrzeb**. Są takie dzieci, które wchodzą w projekty tak, jakby całe swoje życie właśnie w ten sposób działały, a są takie, dla których możliwość zaplanowania swojego czasu jest zupełną nowością. I dla jednego i dla drugiego jest w naszej szkole miejsce.

Renata (nauczycielka): Idąc z dzieckiem, nie raz zmieniałam przygotowany plan zajęć.

Traktowanie zajęć jako oferty pociąga za sobą także inną możliwość - **możliwość zmiany**. Nie raz i nie dwa razy zdarzyło się, że plan, z jakim przychodzącyśmy na zajęcia, zmieniał się w wyniku rozmowy z grupą. Czasami bywało tak, że dzieci chciały pociągnąć jakieś działanie, które nie ma związku z tematem zajęć, czasami chciały urządzić sobie dzień gier, czasami chciały mieć tak zwany "czas wolny" - przyczyn zmiany planów nauczycielki/ła może być wiele. I to jest w naszej szkole w pełni akceptowane. Czas w szkole jest czasem dzieci, czasem uczenia się. Czy jest możliwość, że dzieci chcą uczyć się czegoś innego, niż my im proponujemy? Oczywiście. Czy jest możliwość, że potrzebują więcej czasu, żeby na coś się przygotować? Jasne, że tak.

Wszystko to powoduje, że bycie nauczycielem w Sparku jest rzeczą łatwą i niełatwą zarazem.

Działania uczniów - czy są to BIDy, czy zajęcia z tematu kompleksowego - często **kończą się prezentacją własnych dokonań** (pracy indywidualnie czy z zespołem) przed grupą. Chodzi o to, żeby pokazać, co zrobiłem, opowiedzieć o tym, jak to zrobiłem, przekazać innym informacje na jakiś temat (jeśli to było celem pracy) itd. Ważne jest to, że prezentacja nie musi spełniać jakichś z góry powziętych oczekiwań nauczycielki/ła. To nie jest „sprawdzenie pracy” w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Owszem, praca ucznia/uczniów została zapewne powzięta z zamiarem osiągnięcia jakiegoś celu i czasami jest to cel zaproponowany przez nauczycielkę/ła. Jednak to uczeń/uczniowie mogą dzięki prezentacji sprawdzić lub pokazać, jak i czy osiągnęli cel, który był powodem podjętego działania.

Po skończonej prezentacji jej autor może uzyskać **informację zwrotną** od innych uczniów lub od nauczycieli. Z reguły pytamy o to, czy taką informację chce usłyszeć. W ten sposób uczniowie uczą się co najmniej dwóch rzeczy - z jednej strony dawania innym informacji zwrotnej, a z drugiej przyjmowania takiej informacji od innych. Jedno i drugie wymaga wielu ćwiczeń (jak zresztą wszystko w procesie uczenia się). W naszej szkole dajemy dzieciom taką możliwość.

Renata (nauczycielka): Nauka to czas, który dziecko potrzebuje.

Jedna uczennica przez całe poprzednie dwa lata prezentowała przeczytaną przez siebie książkę tylko przede mną - nie chciała robić tego przed całą grupą, nawet, kiedy już wszyscy dobrze się znali.

W tym roku, tuż przed prezentacją, postanowiła: zaprezentuję ją przed wszystkimi. I wszyscy, nie tylko ja, uśmiechnęli się. Trwało to dwa lata, nikt tej uczennicy nie poganiał, nikt nie zachęcał, nie mówił: "Przełam się, spróbuj". Dałam jej czas - tyle, ile potrzebowała.

Cieszę mnie takie sukcesy dzieci i jestem przekonana, że oni też czują w takich momentach, że dokonują czegoś wielkiego. Bo dokonują.

Zajęcia do wyboru

Po obiedzie dzieci biorą udział w zajęciach, które sami dla siebie wybrali. Każde dziecko ma własny, indywidualny plan zajęć poobiednich. Jak to się odbywa? Już wyjaśniamy. Najpierw dzieci poznają ofertę zajęć poobiednich, z których mogą wybrać te, które najbardziej je ciekawią. Do tej pory były to przykładowo różne zajęcia z języka angielskiego, propozycje z obszaru sztuki, zajęcia sportowe, informatyka, psychologia, podstawy hiszpańskiego, francuskiego, niemieckiego.

Każdy uczeń może wybrać dziesięć zajęć tak, żeby wypełnić dwie poobiednie godziny pięciu dni tygodnia. **Wybiera i układa swój własny plan**, wpisując wybrane godziny do otrzymanej tabeli - od tej chwili dba o to, żeby zjawić się o odpowiedniej godzinie na odpowiednich zajęciach. Jak łatwo się domyślić, następuje tutaj mieszanie się dzieci z wszystkich grup 1-3 i tworzenie się grup nowych, na każdych zajęciach innych. Dzięki temu dzieci mogą poznawać się nawzajem, uczyć się współpracować z wieloma i w różnym stopniu poznanymi osobami oraz czuć się bezpiecznie w różnych konfiguracjach osobowych.

Takiego wyboru zajęć każdy dokonuje cztery razy w roku szkolnym. Jeden plan obowiązuje przez około 2 - 2,5 miesiąca. Oznacza to, że dziec-

ko nie może zmienić planu w dowolnym momencie - dokonało wyboru i doświadcza właśnie odpowiedzialności za ten wybór. Przez ponad dwa miesiące uczeń będzie chodził na wybrane zajęcia. Uważamy, że jest to wystarczająco długi czas, żeby mógł sprawdzić, „z czym dane zajęcia się je” i jednocześnie nie aż tak długi, żeby nie mógł zaangażować się w zajęcia, nawet jeśli okazały się nie tym, czego oczekiwał.

Samocena w klasach 1-3

Renata (nauczycielka klas 1-3): Ocena z zachowania w klasach 1-3.

Na początku chcę zaznaczyć, że ocena z zachowania w grupach 1-3 po pierwsze nie jest oceną (bardzo trudno znaleźć nam inne słowo), a po drugie podlega zmianom. Nie jest to dokument opieczętowany, podpisany i wpięty w teczkę z regulaminami. Jest to proces, który z zespołem 1-3 obserwujemy i w razie potrzeb modyfikujemy.

Zaznaczam to, bo może się zdarzyć, że model, który tutaj opisujemy, w momencie czytania tekstu przez czytelnika wygląda już inaczej.

Elementy składowe oceny, jaką organizujemy uczniom w grupach 1-3, pojawiają się w różnych momentach roku szkolnego. Chodzi o to, żeby pokazywać uczniom, że ocena z zachowania nie jest pojedynczym momentem w semestrze, tylko związana jest z ich byciem w szkole w ciągu całego roku. Mogłybyśmy rozpisać się tutaj bardzo długim tekstem, jednak dla przejrzystości zdecydowałyśmy się opisać nasze podejście w punktach. Z góry zaznaczamy, że pisząc „ocena” nie mamy takowej na myśli - wiemy jednak, że ten wyraz pomoże nam i czytelnikom „być w tym samym miejscu”.

Na początku roku szkolnego **omawiamy z uczniami wartości**, jakimi kierujemy się w Spark Academy. Nazywamy je filarami, a są to: **zaangażowanie, współpraca, szacunek i zdrowie** (por. rozdz. 10). Rozmawiamy o tym, co można rozumieć pod każdym tym słowem, dzieci w zespołowym działaniu doprecyzowują, po jakim zachowaniu można poznać każdą z tych wartości. Chcemy mieć pewność, że zasady, jakimi kierujemy się w Sparku, są dla wszystkich jasne.

Mniej więcej w środku pierwszego i potem drugiego semestru, wracamy do wartości. Proponujemy uczniom **przemyślenie i pokazanie w formie graficznej swojej postawy** w obrębie każdej z nich. „Jak widzę siebie w kontekście współpracy? Co jest dla mnie tutaj łatwe, a co sprawia mi trudność?” Nie omawiamy tego szczegółowo, każde dziecko samo decyduje, jak pokaże swoją postawę. W wyniku tego działania w grupach powstają grafiki pokazujące, jak w grupie idzie dzieciom budowanie sparkowej szkoły na tych czterech filarach.

Proces samooceny

Pod koniec każdego semestru uczniowie mają możliwość dokonania **samooceny**.

1. **Każdy uczeń pisze „opowiadanie” o tym, jak widzi swoje zachowanie w kontekście każdej wartości.** To nie musi być stricte opowiadanie - to może być komiks, rysunek/rysunki, mapa myśli itp. Każde dziecko robi to w formie, jaka jest dla niego najdogodniejsza, szczegółowość tego dokumentu zostawiamy dzieciom - każdy z nich jest na innym poziomie umiejętności przyglądania się sobie, nie mówiąc już o tym, że „nazywanie siebie” jest po prostu trudne. Uczniowie chowają swoje „teksty” do kopert, to jest ich i to oni decydują, czy chcą komuś to pokazać.
2. Drugim elementem oceny może być **informacja zwrotna od rówieśnika**. Piszemy „może być”, ponieważ odeszliśmy od obowiązku dawania takiej informacji - nie wszyscy znają wszystkich na tyle dobrze, żeby móc każdej wylosowanej osobie powiedzieć coś od siebie, nie każdy chce dostawać taką informację, nie każdy chce taką informację komuś dawać. Dlatego informacja koleżeńska jest w 1-3 dobrowolna. Jeśli ktoś chce, może innej osobie z grupy taką informację dać. Otwarcie rozmawiamy z dziećmi o tym, że może się zdarzyć, że druga osoba nie będzie chciała takiej informacji przyjąć albo że będzie chciała dopytać, co autor miał na myśli. Uprzedzamy, że może się zdarzyć, że ktoś dostanie trzy takie informacje, a ktoś inny żadnej. Dzieci ćwiczą

w ciągu roku, jakimi słowami można taką „ocenę” wyrazić, które z nich mówią o konkretach, a które są zbyt ogólne, ćwiczą konstruowanie komunikatu „ja”. W naszym odczuciu tak naprawdę, to ważne są te ćwiczenia, a nie to, żeby każdy - po równo - dostał informację koleżeńską.

3. Trzecim elementem jest możliwość **porozmawiania z wychowawczynią** o tym, jak mi było podczas tego całego „oceniań”. Jeśli uczeń chce o coś dopytać, czymś się podzielić - to ma taką możliwość. Indywidualnie, w multiroomie. Czasami to wychowawczyni może chcieć z kimś porozmawiać, o jakiejś swojej obserwacji. Nic jednak nie dzieje się po to, by oceniać, a wszystko po to, by wspierać dzieci w rozwoju.

8.2. POMOST

Szkoła Podstawowa Spark Academy łączy w sobie tak naprawdę dwie podszkoły: etap 1-3 oraz etap 4-8. Każdy z etapów ma swojego wicedyrektora, trzon zespołu i osoby, które pracują na różnych etapach.

Renata (nauczycielka): POMOST to ciągle dla nas otwarte zadanie.

Z mojej obserwacji wynika, że nauczyciele pracujący w 1-3 i nauczyciele pracujący z uczniami starszymi inaczej definiują takie pojęcia, jak uczenie się, obowiązek, wybór, poziom umiejętności czy zajęcia. Pojęcia, jak widać, kluczowe w organizowaniu procesu uczenia się uczniów. Wiele zaobserwowanych „punktów spornych” w oczekiwanych kompetencjach na obu etapach szkoły podstawowe dotyczy różnic kompetencyjnych na poziomie technicznym, tzn., umiejętności: obsługi komputera, umiejętności szybkiego i sprawnego czytania, pisanie czy układania planu dnia. W mojej ocenie są to objawy różnego definiowania celów, jakie stawiają sobie nauczyciele na tych etapach.

W grupach 1-3 dla nauczycieli ważne jest, żeby dzieci uczyły się samodzielności, współpracy i zaangażowania w działanie. W takim podejściu poziom zdobywanej wiedzy czy umiejętności schodzi niejako na dalszy plan, co oczywiście nie oznacza, że nie jest w procesie uczenia się ważny. Nie stoi po prostu na pierwszym miejscu, nie jest celem samym w sobie, tylko raczej narzędziem pozwalającym uczyć się nowych rzeczy. Wydaje mi się, że od klasy czwartej te priorytety zamieniają się miejscami i poziom posiadanej wiedzy i zdobytych umiejętności staje się bardzo ważny.

Moment przejścia dzieci z trzeciej klasy do czwartej, czyli moment przeskoczenia z jednego etapu do drugiego, stanowi dla dzieci wyzwanie. Metody pracy w tych etapach są zróżnicowane, zajęcia prowadzą inni nauczyciele. Wszystko to sprawia, że jest to moment trudny dla dzieci. Często też dla nauczycieli. Jest kilka punktów, w których uwidacznia się wyzwanie, przed którym stają uczniowie na progu klasy czwartej:

- posługiwanie się komputerem: na etapie 1-3 jest kilka komputerów współdzielonych. Z kolei w czwartej klasie każde dziecko dostaje swój, osobisty komputer do codziennej pracy na lekcjach;
- umiejętności techniczne (komputerowe): w czwartej klasie pojawia się nowe narzędzie, którym uczniowie powinni się posługiwać - Sparkling, który jest zupełną nowością dla uczniów. Od tego momentu jest to system, w którym zaznaczają swoje postępy w celach edukacyjnych, mają tam dostępne materiały do zajęć. Sparkling jest nie tyle narzędziem do „rozliczania” uczniów przez nauczycieli, a bardziej ma służyć uczniom do samoorganizowania się i monitorowania swoich postępów;
- umiejętność posługiwania się narzędziami Google: odbieranie i pisanie maili, przygotowanie zaproszeń na wydarzenia, wypełnianie ankiet itd.;
- plan zajęć oparty o 45-90 minutowe bloki zajęciowe - przejście z luźnego (czasowo) systemu prowadzenia zajęć na dość sztywny podział lekcji;
- wymagania dotyczące umiejętności czytania i pisania: na naszych nauczycielskich spotkaniach zauważyliśmy, że nauczyciele 4-8 wymagają pewnych umiejętności, które uważają za niezbędne do pracy w czwartej klasie, z kolei nauczyciele klas 1-3 mówią o tym, że z uwagi na różnice indywidualne, nie wszyscy uczniowie opanują te umiejętności. Nawet więcej – nauczyciele klas 1-3 nie oczekują, by uczeń skoncentrował się na nich i zaniechał rozwój innych umiejętności;
- zmiana grupy: na etapie 1-3 dzieci mieszane są i grupowo, i wiekowo. Często nawiązują przyjaźnie i znajomości z dziećmi z innych grup. Klasa czwarta jest tak naprawdę nową klasą, do której przynależą dzieci tylko z jednego rocznika;
- Znacząca zmiana roli nauczyciela: w klasach 1-3 wychowawca spędza z klasą większość dnia, w klasach 4-8 nauczyciele zmieniają się na poszczególnych przedmiotach i zajęciach projektowych.

Jest to też wejście w nowe relacje, do nowej grupy i poznanie nowych nauczycieli. Zauważalne jest, że miesiące pierwszego semestru

czwartej klasy nie wystarczą, by niektórzy uczniowie pokonali trudności z używaniem komputerów.

Dotychczas sprawdzonym sposobem budowania pomostu były spotkania dla dzieci z trzeciej klasy na koniec roku szkolnego z wychowawcą klasy czwartej i piątej, i uczniami tej klasy. Było to takie wprowadzenie do grupy. Młodsze dzieci miały możliwość zapytać, jak to jest w tej 4 klasie i czego mogą się spodziewać, a starsze dzieci podzielić się swoimi doświadczeniami.



Etap 4-8

9. Organizacja uczenia się w klasach 4-8

Kształcenie w Szkole Podstawowej Spark Academy różni się od tradycyjnej szkoły, w której obowiązuje sztywny podział na przedmioty, a każdy z przedmiotów odbywa się jedynie w cyklach 45-minutowych lekcji. W naszej szkole kształcenie zorganizowane jest w czterech podstawowych obszarach: praca wychowawcza, praca na celach edukacyjnych, kształcenie interdyscyplinarne i kształcenia przedmiotowe.

Praca wychowawcza

Podstawę pracy wychowawczej stanowią regularne spotkania – **kręgi klasowe**, podczas których uczniowie i nauczyciele omawiają ważne tematy, planują działania oraz podsumowują postępy w procesie nauki.

Specjalną formę kręgów stanowią **kręgi naprawcze**, zogniskowane na rozwiązywaniu konfliktów i sytuacji trudnych.

Psycholog przypinany do danego etapu edukacyjnego prowadzi cotygodniowe **zajęcia z psychologii** z elementami psychoedukacji.

Działania wychowawcze uzupełniają **wycieczki i wyjazdy integracyjne**. **Odgrywają one znaczącą rolę** w budowaniu więzi między uczniami i nauczycielami poprzez wspólne doświadczenia poza szkolnymi murami.

Przygotowana wspólnie przez uczniów i nauczycieli **ocena z zachowania** stanowi również element procesu wychowawczego w Sparku.

Praca na celach edukacyjnych

Spark Academy wypracowała własną autorską platformę edukacyjną o nazwie **Sparkling**. Sparkling został stworzony z myślą o wspieraniu procesu nauki zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli, oferując narzędzia do monitorowania postępów uczniów, planowania procesu edukacyjnego oraz udzielania informacji zwrotnej.

Centralnym elementem działania platformy są **cele edukacyjne**, które zostały zorganizowane w ramach metodyki oceniania kształtującego, zakładając trzy poziomy zaawansowania. W Sparku wszystkie zajęcia oparte są na metodzie celów edukacyjnych, co umożliwia spójną pracę z uczniami i zapewnia efektywne wykorzystanie zasobów edukacyjnych.

Dzięki możliwości śledzenia postępów uczniów oraz udzielania informacji zwrotnej, Sparkling stanowi również narzędzie **oceny kształtującej**.

Kształcenia interdyscyplinarne

Praca metodą interdyscyplinarnych projektów i warsztatów obejmuje wszystkie przedmioty, które nie są nauczane na lekcjach przedmiotowych i nie wchodzą w zakres egzaminów końcowych ósmoklasyisty. Praca metodą projektów organizowana jest w oparciu o dwie autorskie metody: SMOK i BID.

SMOK – Sparkowa Międzyprzedmiotowa Organizacja Kształcenia – obejmuje podstawowe treści objęte podstawą programową dla przyrody, geografii, biologii, chemii, historii, plastyki, techniki oraz muzyki. Nie są one poznawane oddzielnie, ale łączone w każdym roku szkolnym w cztery interdyscyplinarne projekty (nazywane w Spark Academy jako działły). Klasy 4-5 funkcjonują w ramach programu Smoki Młodsze, a klasy 6-8 - Smoki Starsze.

W organizacji projektów i warsztatów uczniowie wykorzystują metodę **eduScrum** z wykorzystaniem tablic Scrumowych. Pozwalają one uczniom wizualizować planowane, realizowane i ukończone działania.

Raz w tygodniu, zwykle w środę, uczniowie włączają się w dodatkowe kilkutygodniowe projekty, zorientowane w większym stopniu na kreatywność, umiejętność planowania, zarządzania czasem oraz poszerzanie własnych zainteresowań. Te projekty określane jako **Big Idea Day (BID)**.

Po południu uczniowie mogą uczestniczyć w **fakultetach**, które mają bardziej otwarty charakter. Na te zajęcia uczniowie przynoszą własne pomysły i planują wspólnie kreatywne działania.

Kształcenie przedmiotowe

Praca w grupach lekcyjnych obejmuje nauczanie przedmiotów wchodzących w skład egzaminu końcowego ósmoklasisty: języka polskiego, matematyki, języka angielskiego.

Zajęcia lekcyjne uzupełniają regularne **edukatoria**. Te popołudniowe zajęcia są obowiązkowe i dotyczą przedmiotów nauczanych na danym etapie edukacyjnym. Edukatoria bazują na pracy własnej ucznia ze wsparciem nauczyciela nad wyznaczanymi przez niego celami edukacyjnymi. Edukatoria umożliwiają różnicowanie tempa pracy oraz rozwijanie kompetencji samodzielnego uczenia się.

W klasie ósmej uczniowie mogą dodatkowo uczestniczyć w **przygotowaniu do egzaminów** poprzez powtórki i próbne egzaminy.

Ułożenie poszczególnych form zajęć w planie zajęć dostosowane jest do etapów 4-5 oraz 6-8, zmienia się również w ciągu roku w zależności od zaplanowania poszczególnych czerech okresów (działów). Jako przykład podać możemy plan klasy 7, realizowany w lutym 2024 roku:

Bloki zajęciowe (godziny lekcyjne)

poniedziałek	krąg	j. angielski	matematyka	SMOK	
wtorek	matematyka	wf	j. angielski		
środa	krąg	psychologia	j. polski	BID	fakultety
czwartek	j. polski	matematyka	SMOK	fakultety	
piątek	j. obcy	wf	j. polski	fakultety	

10. Metodyka pracy wychowawczej

Oddziaływanie wychowawcze w Spark Academy ogniskujemy wokół czterech wartości-filarów: szacunek – zaangażowanie – współpraca – zdrowie. Komunikujemy je też w syntetycznej formie na stronie internetowej w języku uczniów, jako zasady, które są wspólne dla całej społeczności szkolnej (<https://www.spark.edu.pl/sp/nasze-wartosci>):

- Szacunek**
- Akceptuję i uznaję innych.
 - Toleruję i zgadzam się na to, że każdy może być jaki chce.
 - Każdy jest ważny tak, jak i ja jestem.
 - Zachowuję się tak, jak chcę by inni zachowywali się wobec mnie.

- Zaangażowanie**
- Jestem w Sparku by się rozwijać, a to wymaga mojego zaangażowania.
 - Angażuję się, kiedy wiem w czym uczestniczę, kiedy wnoszę swój głos/swoje zdanie, działam i podejmuję wyzwania.
 - Orientuję się jakie jest moje zadanie i co się wokół mnie dzieje.

Współpraca

- Tworzę rzeczy razem z innymi ludźmi.
- We współpracy każdy jest ważny, każdy uczestniczy w działaniu i dąży do wspólnego celu.
- We współpracy ważna jest dobra komunikacja.

Zdrowie

- Dbam o swoje zdrowie fizyczne i psychiczne.
- Akceptuję swoje ciało, troszczę się o nie, o jego sprawność, wystarczającą ilość snu i dobre pożywienie.
- Zapewniam sobie dobrą kondycję psychiczną, robiąc rzeczy, które lubię, otaczając się życzliwymi osobami, dostrzegam swoje emocje i rozmawiam o tym, co się u mnie dzieje.
- Zachęcam innych do troski o własne samopoczucie.

Wartości-filary przenikają wszystkie aktywności szkolne, jednak w oddziaływaniu wychowawczym wypracowaliśmy formy współpracy z uczniami, które wprost koncentrują się na wartościach-filarach: kręgi klasowe, kręgi naprawcze, wycieczki i wyjazdy integracyjne oraz proces oceniania zachowania.

10.1. Kręgi klasowe

Kręgi to spotkania – jak sama nazwa wskazuje – w kręgu, na dywanie (czasem przy stole), w którym omawiamy ważne sprawy, planujemy, a potem podsumowujemy działania, rozpoczynamy nowy temat lekcji, otwieramy nowy tydzień. Czasem codzienność szkolna podsuwa ważne tematy, które wymagają przedyskutowania, przeanalizowania i umówienia się, co jest dla nas ważne, czego wymaga dana sytuacja i jakie mamy w związku z nią podjąć działania. Dotyczy to tak spraw społecznych, emocjonalnych, jak i edukacyjnych.

Najczęstsze są kręgi klasowe, w klasach 4-5 to średnio trzy kręgi w tygodniu; w klasach 6-8 to dwa kręgi w tygodniu.

Zdarzają się kręgi całej społeczności sparkowej, od klas najmłodszych 1-3, czasem aż po 4 klasę liceum.

Każdy – i uczeń, i nauczyciel – może wnieść temat na krąg. Ważne jest jedynie, by przestrzegał tzw. **zasad kręgu**:

1. Mów z serca - mów o sobie, o tym, co dla ciebie ważne, co ci w duszy gra (nie mów za innych);
2. Słuchaj sercem - odłóż na bok ocenianie tego, co mówi druga osoba; bądź uważny na innych i na swoje reakcje (słuchaj uważnie innych, bo wtedy, gdy przyjdzie twoja kolej, będziesz wiedział/a, co masz powiedzieć);
3. Idź na żywioł - nie musisz ćwiczyć swojej wypowiedzi (po prostu powiedz, co jest dla ciebie ważne, co cię zastanawia, zaciekawia lub po prostu niepokoi);
4. Nie spiesząc się mów zwięźle - zmierzaj do istoty, „do brzegu” i w konkretny sposób opowiadaj o tym, co czujesz w związku z wniesionym tematem (nie musisz zabierać głosu, gdy nie czujesz takiej potrzeby lub gdy to, na czym ci zależy, już zostało powiedziane przez innych).

**Ewa (wicedyrektorka etapu 4-8):
Kręgi – serce społeczności Spark Academy.**

W Sparku wszyscy jesteśmy równi. Mówimy do siebie po imieniu niezależnie od tego, ile mamy lat, co lubimy czy jakie pełnimy role.

Kręgi to taki moment, gdzie ta równość ma ogromne znaczenie.

Przed wszystkim staramy się tak zaaranżować przestrzeń, aby uczestnicy spotkania siedzieli na tym samym poziomie i bez "przeszkód" na środku tak, aby uwolnić przestrzeń i otworzyć ją, również fizycznie, na uczestników.

Na kręgach spotykają się nauczyciele z uczniami, sami dorośli lub sami uczniowie.

Na początku roku jest to czas, gdy możemy się lepiej poznać, podzielić wrażeniami z wakacji, doświadczeń obozowych i ważnych dla nas tematów oraz ustalić, jak będziemy pracować wspólnie w nowym roku szkolnym. Tutaj świętujemy uroczystości klasowe i jemy wspólne śniadania :) Przypominamy sobie lub zmieniamy zasady grupy odnosząc się do szkolnych wartości. Nadajemy im sens i moc - tłumaczymy i pokazujemy czasem z perspektywy dorosłego czym jest zaangażowanie na zajęciach, a czasem gościmy młodszych uczniów, aby opowiedzieli nam czym jest dla nich szacunek i jak z tej wartości chcemy się wobec siebie wywiązywać.

Na kręgach każdy może wnieść swój temat - rozmawiać o tym co jest dla niego ważne. Jako "ważne" postrzegać możemy tak różnorodne tematy, jak: sprzątanie w klasie i "tylko po sobie"; wyrzucanie ogromnej ilości papieru; to, że komuś jest za głośno na zajęciach i to nie sprzyja nauce, organizowanie nocowanek i wspólnych wyjazdów.

Na kręgach ćwiczymy także w jaki sposób uczniowie mogą samodzielnie rozwiązywać konflikty między sobą, sposoby reagowania na sytuacje, z którymi się nie zgadzamy lub które przekraczają nasze granice. Pokazujemy wartość współpracy, ale też otwieramy się na dyskusję o różnych (nie zawsze łatwych) wydarzeniach na świecie dostosowując język i poziom rozmowy do możliwości rozwojowych naszych uczniów.

W organizacji i prowadzeniu kręgów ogromną rolę odgrywa przygotowanie kadry. Tutaj bardzo cenne jest cotygodniowe spotkanie wychowawców z zespołem psychologiczno-pedagogicznym, aby takie scenariusze zajęć opracować i dostosować ich poziom trudności stosownie do potrzeb grupy oraz wagi omawianych tematów.

Gosia (nauczycielka): Co mi dają kręgi i jak wyglądają w klasie 5?

Mamy ich 3. W poniedziałek jest organizacyjny, od rana, zaczynamy tydzień, wnosimy swoje tematy, "przegadujemy" co nas czeka, każdy może coś wniesić, ustalamy plan działania.

W piątek dwie godziny od rana – jedna godzina często poświęcona jest na pracę wychowawczą w formie warsztatowej, wnoszę temat z zakresu: kompetencji, filarów i wartości szkoły.

Jeden krąg w tygodniu przeznaczam na edukatorium "ogólne". Uczniowie mogą wybrać cele edukacyjne, które chcą realizować ze wszystkich przedmiotów. Mogą także skorzystać ze wsparcia wychowawcy oraz rówieśników - uczniowie wnoszą swoje tematy na krąg.

10.2. Kręgi naprawcze

Są **kręgi, które potrzebują zaangażowania innych osób** - psychologa, nauczyciela przedmiotu, dyrekcji szkoły. W zależności od tego co jest przedmiotem tych rozmów, koniecznym może być zastosowanie metody kręgów naprawczych Dominica Bartera.

Idea tego podejścia zakłada, że ludzie mogą efektywnie rozwiązywać konflikty i naprawiać relacje poprzez uczestnictwo w spotkaniach skupiających osoby zaangażowane w konflikt. W kręgach naprawczych uczestnicy zasiadają w okręgu, co symbolizuje równość i brak hierarchii w rozmowie. Proces ten jest prowadzony przez mediatora, który pomaga uczestnikom zrozumieć siebie nawzajem, wyrazić swoje uczucia i potrzeby oraz wspólnie szukać rozwiązań. Istotnym elementem kręgów naprawczych jest empatyczne słuchanie i otwarta komunikacja, które pozwalają na budowanie porozumienia i wzajemnego zrozumienia.

Kręgi naprawcze prowadzimy z zachowaniem zasad *Porozumienia bez przemocy (Nonviolent communication)*.

Zdarza się, że pomiędzy nauczycielem a klasą wystąpi rozdźwięk co do stosowanych metod, ilości celów na zajęciach, trudności w relacji czy zaangażowania u uczniów. Nie pozostawiamy tego napięcia bez reakcji. Ponieważ pracujemy na relacji i sensie, jako podstawie tworzenia środowiska uczenia się, wiemy, że sytuacja, w której występuje konflikt między nauczycielem a klasą zaburza to środowisko i dezorganizują procesy kształcenia. Jeśli klasie nie udaje się rozwiązać problemów w bezpośredniej relacji z nauczycielem, wówczas jest miejsce na krąg naprawczy. Pierwszym krokiem jest **zgłoszenie potrzeby kręgu naprawczego** przez którąś ze stron - nauczyciela lub grupę uczniów. Wychowawca może sam wcielić się w rolę mediatora lub poprosić o wsparcie kogoś przeszkolonego w tym obszarze.

Mediator z każdą ze stron rozmawia na początku oddzielnie - o odczuciach względem zgłoszonej sprawy, o emocjach, które się pojawiają i o potrzebach, które ta strona ma.

Po spotkaniach indywidualnych **zainteresowane osoby siadają w kręgu i rozmawiają**. Rolą mediatora jest kontynuowanie procesu i sprawdzenie, czy każda ze stron miała okazję się wypowiedzieć i została właściwie usłyszana. Jeśli jest taka potrzeba na koniec kręgu można wypracować rozwiązania, które będą służyły obu stronom. Ważne jest, aby po jakimś czasie sprawdzić, czy rzeczywiście działają i w razie potrzeby należy poddać je zmianom.

Od kilku lat w procesach naprawczych korzystamy również z podejścia opracowanego przez Katarzynę Dworaczyk, są to minimediacje SNO.

Minimediacje w modelu SNO są procesem składającym się z trzech kluczowych kroków. Pierwszym etapem, oznaczonym jako S – SŁYSZĘ, jest aktywne słuchanie potrzeb dzieci, wyrażając uwagę na ich emocje i żądania. Następnie, podczas drugiego etapu, N – NAZYWANIA POTRZEB, mediator wspiera identyfikację rzeczywistych potrzeb dziecka, odróżniając je od chwilowych zachcianek. Ten etap wymaga cierpliwości i empatii w zrozumieniu dziecięcych perspektyw. Ostatni krok, O – OTWIERANIE PRZESTRZENI NA ROZWIĄZANIE, polega na zachęcaniu dzieci do samodzielnego znalezienia rozwiązań dla konfliktów. Mediator zachęca do kreatywnego myślenia i autonomii w rozwiązywaniu problemów, co buduje ich zaufanie do własnych umiejętności. W ten sposób, minimediacje w modelu SNO umożliwiają skuteczne i empatyczne rozwiązywanie konfliktów, opierając się na słuchaniu, zrozumieniu oraz wspieraniu dzieci w poszukiwaniu rozwiązań.

W kręgu – zarówno klasowym, jak i naprawczym – nie ma tematów tabu, jeśli tylko uczniowie chcą je podejmować. Nie ma głupich pytań, nie ma nieważnych pomysłów czy potrzeb. Na kręgach grupowych każdy może podjąć temat, który jest dla niego ważny. Może o coś zapytać, może powiedzieć, z czym czuje się źle, co mu przeszkadza, może też komuś podziękować. W takim kręgu wszyscy jesteśmy na równoważni – uczniowie i nauczyciele. Na kręgu uczymy się słuchać siebie nawzajem i mówić o tym, co jest dla nas ważne. Krąg jest bezpieczną przestrzenią – to, co zostało powiedziane na kręgu, zostaje na kręgu (chyba że bezpieczeństwo ucznia wymaga innego działania, o czym jest on przez osobę dorosłą poinformowany).

Renata (nauczycielka): W Sparku uczniowie stają się dla siebie mediatorami.

Na konflikt między uczniami można zareagować co najmniej na dwa sposoby. Jeden z nich to szukanie winnego zaistniałej sytuacji i wyciągnięcie konsekwencji dla tej osoby nieprzyjemnych. Drugi sposób to próba szukania rozwiązania, które będzie do przyjęcia dla każdej ze stron konfliktu.

U podstaw naszego podejścia do sytuacji problemowych między uczniami leży założenie, że każdemu człowiekowi należy się szacunek. Taka postawa wyklucza ocenianie, obwinianie, wyznaczanie kar z pozycji sędziego. Nie jesteśmy sędziami i nie chcemy, żeby uczniowie myśleli, że ich zachowanie podlega osądowi, na który nie mają wpływu.

Każde zachowanie wynika z czegoś, za każdym stoi jakaś potrzeba. Takie, a nie inne zachowanie jest strategią mającą daną potrzebę zaspokoić. Człowiek wybiera określoną reakcję na sytuację z jakiegoś powodu - bo nie potrafi inaczej, bo zawsze tak reagował, bo tak mu podyktowały emocje, bo tak było najłatwiej itp. I tak jak potrzeby ma każdy z nas i nie podlegają one dyskusji, tak sposobów radzenia sobie z tymi potrzebami można się nauczyć. Naszym celem jest nauczyć dzieci takich sposobów, żeby były one z korzyścią dla nich samych i żeby nie krzywdziły innych.

Jednym z takich sposobów są mediacje. W naszej szkole dzieci uczą się, jak wykorzystywać mediacje od pierwszego roku nauki. Każde z nich, poprzez ćwiczenia "na sucho" lub w sytuacjach wynikających z codziennych kontaktów z innymi uczy się wykorzystywać rozmowę do tego, żeby znaleźć rozwiązanie danej sytuacji. Najpierw, siłą rzeczy, dzieje się to z naszą pomocą. Występujemy w roli mediatorów, żeby pokazać uczniom, że można inaczej. Pomagamy im sprawdzać, czego chce każda ze stron (czyli pomagamy nazwać potrzebę), a później szukać możliwych rozwiązań zaistniałej sytuacji (strategie). W toku takiej rozmowy z mediatorem, każdy może wskazać rozwiązanie, które najbardziej mu odpowiada i wybrać to, które jest do przyjęcia dla każdej ze stron konfliktu. To działa, wymaga tylko wielu ćwiczeń. Z czasem to dzieci stają się mediatorami, a co lepsze z czasem też mediator przestaje być potrzebny.

Renata (nauczycielka): Możemy wyjść poza pułapkę szukania winnego.

Uczestniczyłam w niejednej rozmowie między uczniami jako mediator. Mogłam też obserwować, jak uczniowie sami, bez mojej pomocy, dochodzą do rozwiązania.

Czasami się dziwię, że jest to takie łatwe - o wiele łatwiejsze niż szukanie winnego. W mediacjach dzieci czują się bezpiecznie, nic im ze strony dorosłego nie grozi, nie wisi nad nimi żadna kara. Każdy uczestnik danej sytuacji jest wysłuchany bez osądzania i każdy może podać swój pomysł na rozwiązanie. Każdy też uczestniczy w wyborze takiej strategii, która będzie do przyjęcia dla wszystkich.

Oczywiście nie zawsze dzieci chętnie wchodzą w taką rozmowę, często przeszkadzają w tym emocje, które wzbudziła w nich dana sytuacja. Jest różnie, tak jak różne są dzieci i różne są między nimi zajęcia.

Nie przypominam sobie, żebym kiedyś zawiodła się na mediacjach, choć pamiętam takie, które wydawały się bez wyjścia. Wydawały się... Mogłabym podać dużo przykładów takich sytuacji, ale myślę, że nie o to tutaj chodzi. Nie chciałabym wychodzić z przekazem, że mediacje są idealną metodą i że zawsze wszystko idzie gładko. Chciałabym za to zapewnić, że obserwuję, jak dzieci uczą się ze sobą rozmawiać, jak korzystają z możliwości szukania rozwiązań. Niesamowita jest też możliwość obserwowania, jak niektóre dzieci podejmują rolę mediatorów i jak są w takiej roli przyjmowani. Tu wszystko jest na serio i wierzę, że na serio będzie później, kiedy już skończą szkołę podstawową.

10.3. Wycieczki i wyjazdy integracyjne

W Spark Academy nauczyciele dbają o integrację uczniów. Ważnym jej elementem są wycieczki szkolne, które stanowią stałe punkty w każdym kolejnym roku szkolnym.

Wycieczki organizujemy na początku, w środku i na końcu roku szkolnego. Takie wyjazdy są istotnym **elementem budowania relacji** zarówno między uczniami, uczniami i nauczycielami, jak i między nauczycielami. Ale nie tylko. Wycieczki to szansa na ćwiczenie samodzielności, odpowiedzialności, na uczenie się kultury osobistej i utrzymywania porządku w swoim otoczeniu.

Wycieczka integracyjna organizowana jest na początku roku szkolnego, zazwyczaj w trzecim tygodniu września. Uczestnikami tej wycieczki są uczniowie z klas 4-8. Organizacja wydarzenia leży po stronie wychowawców, którzy dzielą między sobą poszczególne zadania, m.in: poszukiwanie ośrodków wypoczynkowych, rezerwacje miejsca w odpowiednim terminie, organizacja transportu, komunikaty do rodziców, rozmowy przygotowawcze z uczniami na kręgach.

Nie bez powodu wycieczka na początku roku nazywana jest integracyjną, ponieważ faktycznie jest to czas, podczas którego dzieci mogą pożyć razem, w obrębie całego etapu edukacyjnego, ale też ze swoją klasą. Po tych wyjazdach uczniowie wracają trochę bardziej pewni siebie, mają już więcej znajomych. Czas spędzony poza szkołą, kiedy dzieci uczestniczą w różnych aktywnościach (np. sportowych), wspólnie spożywają posiłki, przebywają w wieloosobowych pokojach jest najlepszą formą integracji, pełną okazji do poznawania siebie nawzajem. Oczywiście na takim wyjeździe nauczyciele również mogą poznać siebie nawzajem w innym niż szkoła środowisku.

Oczywiście w trakcie roku szkolnego wychowawcy oraz pozostali nauczyciele organizują również inne wycieczki. Mogą one być **tematyczne - dotyczyć konkretnych zajęć lub wydarzeń** lub **integracyjne** (np. dla konkretnej klasy). Dużą wartością jest to, że uczniowie mają realny wpływ na to, gdzie wyjadą, nauczyciele zachęcają uczniów, aby angażowali się w proces organizacji wycieczek, aby zgłaszali propozycje miejsc, które uważają za ciekawe. To może być wystawa, kino, wyjazd do innych miast, wyjście na wspólny posiłek, spacer, wycieczka rowerowa, wizyta w uniwersytecie itd.

Tradycją jest już też coroczny zimowy **tygodniowy wyjazd w góry**. Jest to tzw. biała szkoła, w której dzieci uczą się lub ćwiczą umiejętności jazdy na nartach / snowboardzie pod okiem instruktorów. Górski klimat i mroźne powietrze są za każdym razem przeniesieniem się w inny, dość odległy świat, w którym całe dni spędza się na stoku.

Pod koniec roku organizowany jest też **wyjazd poszczególnych klas na kilka dni**. Jest to czas, w którym po całorocznej pracy dzieci mogą po- być razem, odpocząć, złapać oddech. Jest to również ważny punkt roku szkolnego z perspektywy nauczyciela. Końcówka roku jest momentem, w którym wspólny wyjazd z uczniami jest „odżywczy” i daje „powiew w żagle” przed obowiązkami związanymi z zakończeniem roku (m.in. świadectwa).

Gosia (nauczycielka): Więcej wycieczek to mniej interwencji wychowawczych.

Dla mnie ważne jest to, że podczas wycieczek nie tylko nawiązują się relacje, ale toczy się proces wychowawczy. Więcej wycieczek to mniej „kontraktów”, interwencji wychowawczych, gaszenia pożarów. Mogę poznać dzieci w innym kontekście, mogę poznać je „na nowo”.

Damian (nauczyciel): Nieformalna rozmowa i zabawa są inwestycją w pracę wychowawczą.

Na początku roku szkolnego (w 3 lub 4 tygodniu września) wszystkie klasy 4-8 wyjeżdżają na wspólny wyjazd na tydzień na zieloną szkołę

Jest to czas integracji, wspólnych rozmów i zabawy (uczniów z uczniami, uczniów z nauczycielami oraz nauczycieli z nauczycielami). Jest to bardzo ważny moment w ciągu roku szkolnego, który ułatwia dużą część pracy wychowawczej ze względu na nieformalne rozmowy i wspólną zabawę. Nauczyciele uczestniczą z uczniami w większości zabaw zorganizowanych przez instruktorów zewnętrznych. Jest to dla nich czas, kiedy odpowiedzialność za grupę przejmują instruktorzy zielonej szkoły. Dzięki temu mają możliwość swobodnego dołączenia do grup i autentycznej zabawy.

W czasie zielonej szkoły uczniowie mają ograniczoną możliwość korzystania z telefonów (1 godzina dziennie podczas przerwy poobiedniej). Rodzice poprzez kanał na Slacku mają wgląd w fotorelację z tego, co się dzieje na wyjeździe.

10.4. Ocena z zachowania

Już od początku istnienia Sparka zależało nam na tym, żeby ocena z zachowania nie miała funkcji oceniającej tylko informującą. Informacja owa miała przede wszystkim pochodzić od siebie do i dla siebie, a nie od innej osoby. Słowem - chcemy, żeby to zadanie, które musimy wykonać jako placówka oświatowa, dawało dzieciom możliwość uczenia się i przyglądania się sobie. Uważamy, że znajomość siebie, umiejętność obserwowania i nazywania swoich reakcji, zachowań i decyzji w kontaktach społecznych jest składową tak zwanego wysokiego poczucia własnej wartości. Poznając siebie uczniowie uczą się akceptować siebie takimi, jakimi są. W bezpiecznych, pozbawionych elementu oceniania warunkach, dziecko przestaje się bać powiedzieć sobie samemu, że coś mu nie wychodzi, że coś sprawia mu trudność, że w czymś nie sięga „ideału”.

Cały proces związany z „oceną z zachowania” zorganizowaliśmy tak, żeby **całe działanie oddać w ręce dzieci**. Włączając w to decyzję, czy chcą swoją samoocenę pokazać nauczycielce i rodzicom, czy nie. Powstały w wyniku ich pracy dokument należy do nich i tylko do nich.

Ocena zawsze pociąga za sobą wartościowanie: to jest dobre, a to nie; to zasługuje na nagrodę, a tamto nie; to nam się w tobie podoba, a to nie. Uważamy, że takie wartościowanie niczemu nie służy. Nie chcemy, żeby dzieci dążyły do postaw z góry przez nas wyznaczonych - mamy w szkole zasady, które dzieci znają i same potrafią obserwować, jak im idzie ich respektowanie. W ciągu roku szkolnego dostają naturalne **informacje zwrotne od rówieśników** - jeśli jakieś zachowanie nie odpowiada innym, to przecież powiedzą o tym danej osobie. Takie wspólne bycie, rozmawianie o trudnych sytuacjach, szukanie rozwiązań - wszystko to jest składową postawą, jaką przyjmują poszczególni uczniowie, decyzji, jakie podejmują w ciągu całego roku. Nie chcemy mierzyć wszystkich jedną miarą - każdy z uczniów może mieć swoje strategie na to, jakim chce być człowiekiem i jak chce układać swoje stosunki z innymi.

Samooce na w klasach 4-8

Gosia (nauczycielka), Marta (nauczycielka):
Ćwiczymy się w dawaniu feedbacku.

Nie funkcjonujemy w próżni, nie jesteśmy w stanie w systemie oświatowym wyeliminować oceny z zachowania, możemy jedynie zmieniać jej rolę w pracy szkoły, modelować proces jej "wystawiania" i włączyć w ten proces dzieci i innych, znaczących dla nich dorosłych.

To co dla nas jest szczególnie ważne, to to, że sam proces, a również kryteria każdej z ocen wyrażonych na skali, opracowują sami uczniowie, że uczeń ma okazję zetknąć się z feedbackiem od dorosłych, ale też od rówieśników. Wszyscy przy tej okazji i uczniowie, i nauczyciele, ćwiczymy się w dawaniu feedbacku, który w swoim zamiśle nie ma być jedynie krytyczną oceną.

Ten proces trwa przynajmniej pół roku i jest mocno oparty na samoocenie.

Przygotowałyśmy arkusz samooceny śródrocznej. Stanowi on modyfikację arkusza kompetencji społeczno-emocjonalnych. Dostosowałyśmy ten arkusz tak, aby był bardziej dopasowany do etapu rozwojowego i też stał się drogowskazem na to, co chcę osiągnąć w drugiej połowie roku szkolnego.

Na etapie klas 4-8 szkoły podstawowej Spark Academy ocena z zachowania odbywa się wieloetapowo. Jej składową **jest samooce na, oce na rówieśnicza, oce na proponowana przez nauczyciela przedmiotowego oraz wychowawcy.**

Na ocenę z zachowania pracuje się cały rok. Początkiem pracy jest **semestralny arkusz ewaluacji.**

Na jednym z kręgów około półrocza prosimy dzieci o wypełnienie **kwestionariusza.** Podobny kwestionariusz uczniowie wypełniają pod koniec roku. Mogą tym samym zobaczyć co się zmieniło, jakie sukcesy mają na koncie, czy udało im się zrealizować zamierzone cele.

Na kolejnym kręgu rozmawiamy z klasą o tym, że pojawi się „ocena z zachowania”. Proponujemy formę warsztatową, która określa ramy dla każdego kryterium oceny z zachowania. **Dzieci przypisują konkretne zachowania, postawy do skali.** Zadajemy pytania, np.: „Po czym poznasz,

że ten ktoś zachowuje się na ocenę bardzo dobrą?”, „Jak zachowuje się ktoś, kto prezentuje wzorową postawę?”, „Co robi, czego nie robi”. Co roku te kryteria mogą się zmieniać.

Dotyczą jednak określonych obszarów: pracy na lekcjach, zaangażowania, sumienności, przygotowania, języka szacunku, utrzymywania atmosfery współpracy, przestrzegania sparkowych zasad, filarów Sparka. Zebrane w ten sposób „konkrety od dzieci” układamy w kryteria dla każdej z ocen na skali od wzorowego do nieodpowiedniego. Ważne, aby te kryteria były od dzieci, pisane ich językiem, żeby stanowiły ich reprezentacje.

Kolejnym krokiem, jest prośba o wystawienie oceny z zachowania kierowana do nauczycieli uczących poszczególnych przedmiotów. Dzieci losują nauczyciela, do którego następnie piszą maila z prośbą o wystawienie oceny oraz jej uargumentowanie. To dobra praktyka proszenia oraz otrzymywania feedbacku.

Podobne losowanie odbywa się, kiedy dzieci losują rówieśnika do oceny podczas rozmowy rówieśniczej. W tej rozmowie bierze udział też wychowawca i jest moderatorem rozmowy.

Przebieg rozmowy opiera się na sprawdzonym już schemacie:

1. Pytanie do ucznia jak ocenia siebie podczas tego roku w kontekście oceny z zachowania, co wyszło, z czego jest dumny, co udało się zrealizować, czym chciałby się pochwalić?
2. Informacja zwrotna do jednego z uczniów (zaczynamy od komentarzy, sukcesów, obszarów in plus).
3. Pytanie do ucznia, nad czym chciałby pracować, co warto udoskonalać. Na tym etapie uczeń jest też proszony o ocenę wystawioną dla siebie na skali, w oparciu o klasowe kryteria.
4. Informacja zwrotna od nauczyciela odnosząca się do poszczególnych obszarów nauki. Informacja nauczyciela dotyczy między innymi tego, co uczeń zrealizował na dobrym poziomie, co mogłoby być lepiej wykonane, na czym można by się było zastanowić w kontekście przeszłego roku szkolnego.

5. Feedback od rówieśnika, zarówno w kontekście sukcesów, aspektów do pozytywnego wzmocnienia, jak i obszarów do dalszej pracy. Rówieśnik również przedstawia swoją propozycję oceny na skali dla kolegi lub koleżanki.
6. Rozmowę kończy podsumowanie wyrażone przez wychowawcę, odnoszące się do wszystkich ocen cząstkowych, zaproponowanych przez ucznia, kolegę lub koleżankę, nauczyciela przedmiotowego oraz wychowawcę. Zbiór tych ocen stanowi końcową ocenę z zachowania.

11. Edukacja zorientowana na cele

11.1. Sparkling

Sparkling jest autorską platformą Spark Academy. Dzięki tej aplikacji uczniowie oraz nauczyciele mają **pod kontrolą proces nauki**. Jest to narzędzie, które łączy w sobie funkcję **syllabusa przedmiotowego**, oraz narzędzia samodzielnego monitorowania procesu uczenia się przez ucznia. To też jest narzędzie do **planowania procesu edukacyjnego** i jednocześnie **udzielania informacji zwrotnej** o indywidualnych postępach edukacyjnych ucznia, którą może prowadzić nauczyciel przedmiotowy lub wychowawca.

Przedmioty rozpisane w postaci celów edukacyjnych pozwalają dostrzec progres pracy ucznia, ale też monitorować postępy w realizacji programu nauczania przez nauczyciela w przejrzystej formie.

Dzięki aplikacji uczeń wie z wyprzedzeniem, jaki materiał będzie realizował na lekcjach. Może też w dowolnym czasie powrócić do miejsc, które są dla niego ważne. Również wychowawca, mając dostęp do statystyk każdego ucznia, uzyskuje funkcjonalne narzędzie, które pozwala mu prowadzić proces tutoringowy w oparciu o obiektywne dane.

11.2. Cele edukacyjne

Organizacja roku szkolnego w Sparku skorelowana jest z aplikacją Sparkling: rok szkolny podzielony jest na **4 okresy - checkpointy**.

Uczniowie otrzymują od nauczyciela przedmiotowego na każdy okres **cele edukacyjne, razem z kryteriami sukcesu oraz punktacją** jaka jest przypisana za realizację konkretnych kryteriów.

Cele edukacyjne budowane są w Sparku na bazie konkretnej metodologii, opartej na idei oceniania kształtującego: Ripples Model of Learning oraz Intended Learning Outcomes, która zakłada rozkład zaawansowania materiału oraz umiejętności na trzech poziomach.

Sparkling jest narzędziem wykorzystywanym w pracy z uczniem od 4 klasy szkoły podstawowej. Uczniowie są przygotowywani do pracy na celach edukacyjnych już na poziomie klas 1-3, jednak ma to wówczas mniej formalny charakter. W klasie 4 uczniowie otrzymują szkolne komputery i w raz z tym momentem są wdrażani przez nauczycieli przedmiotowych oraz wychowawcę do pracy na celach edukacyjnych z wykorzystaniem aplikacji Sparkling.

Odbywają się dwie formy wdrożenia Sparklingu:

1. **Techniczne, czyli z umiejętności obsługi Sparklinga, jako narzędzia;** tym zajmuje się głównie wychowawca klasy;
2. **Metodyczne, czyli z rozumienia sensu pracy na celach edukacyjnych,** tym zajmuje się cała kadra nauczycielska tłumacząc metodykę własnych celów edukacyjnych w ramach lekcji przedmiotowych.

W Spark Academy wszystkie **zajęcia są prowadzone metodą celów edukacyjnych**, zatem każda forma pracy z uczniem jest oparta o rozpiśnięcie celów w Sparklingu. Nie tylko przedmioty egzaminacyjne, ale też zajęcia projektowe mają swoje turnusy w aplikacji Sparkling. Stosowanie metodyki pracy opartej na celach edukacyjnych pozwala na rozpisywanie w ten sposób zadań z zakresu wiedzy i umiejętności przedmiotowych, ale też kompetencji miękkich, czy nawet elementów oceny zachowania.

Uczeń za realizację każdego zadania edukacyjnego uzyskuje zaliczenie konkretnego celu edukacyjnego, bądź jego fragmentu w postaci konkretnego kryterium. Cele i kryteria mają przypisaną punktację, która przeliczna jest na wynik procentowy. System pokazuje użytkownikom (uczniowi, nauczycielowi oraz wychowawcy) jaki procent celów zrealizował uczeń w danym czasie w odniesieniu do wszystkich wymaganych przez nauczyciela celów w danym okresie.

Uczeń realizując dane zadanie zaznacza w systemie (służy do tego specjalna ikona w aplikacji), że pracuje nad danym elementem z turnusu. Wówczas uczeń, nauczyciel przedmiotowy oraz tutor/wychowawca widzi, na jakim etapie realizacji programu jest uczeń. Gdy uczeń jest gotowy, by zaprezentować nauczycielowi swój wytwór może to zaznaczyć w Sparklingu, wówczas nauczyciel otrzymuje powiadomienie, że konkretny uczeń danego dnia zgłosił, że jest gotów do zaliczenia danej partii lub całego celu edukacyjnego.

W sytuacji, gdy dostarczony przez ucznia wytwór, np. praca pisemna, sprawdzian, odpowiedź ustna, praca grupowa itp., spełnia kryteria, jakie zostały postawione przez nauczyciela, wówczas nauczyciel w systemie zaznacza, że dane wymaganie zostało przez ucznia spełnione. Jeśli jednak praca wymaga jeszcze korekty, uczeń nie osiągnął zamierzonego przez nauczyciela poziomu wiedzy czy umiejętności, wówczas nauczyciel zaznacza w systemie, że uczeń powinien pracować dalej nad danym zagadnieniem.

Wszystkie znaczniki w Sparklingu mają swoje kolorystyczne oznaczenia, co pozwala uczniowi, nauczycielowi oraz wychowawcy na bardzo szybką orientację w sytuacji edukacyjnej ucznia. Widzimy nad czym uczeń pracuje, co zgłosił do sprawdzenia przez nauczyciela, co udało mu się zrealizować prawidłowo, a nad czym jeszcze musi pracować.

Karolina (nauczycielka): Sparkling to kalendarz sparkowego roku szkolnego.

Uczeń na początku każdego okresu (checkpointu) dowiaduje się, nad czym będzie pracował z nauczycielem w tym okresie. Ma też jasno wyszczególnione, jakie są wymagania (konkretne formy realizacji lub wskazania metodyczne do wykonania danego zadania), a czasami otwartą możliwością do wyboru formy, w jakiej uczeń tworzy wytwór edukacyjny, który jest dowodem osiągnięcia pewnej kompetencji edukacyjnej (kompetencja rozumiana jako wiedza + umiejętność + postawa), by pokazać nauczycielowi, że dany cel edukacyjny się osiągnęło. Uczeń może realizować cele zgodnie z harmonogramem programu nauczania zaproponowanym przez nauczyciela danego przedmiotu albo stworzyć swój indywidualny harmonogram pracy nad danym przedmiotem dopasowany do jego indywidualnych potrzeb.

Gdy pojawia się kolejny checkpoint uczniowie otrzymują następną partię materiału edukacyjnego, która jest dokładana do tego samego turnusu. Turnus w Sparklingu, to jest zbiór celów edukacyjnych wraz z materiałem edukacyjnym realizowany przez konkretnego nauczyciela danego przedmiotu, z konkretną grupą uczniów (nie zawsze jest to zespół klasowy), w konkretnym roku szkolnym.

Materiał narasta w ciągu roku szkolnego. Uczeń ma wszystkie cele z danego przedmiotu w jednym miejscu, ale podawane partiami. Jest to celowy zabieg edukacyjny. Materiał narasta, nie jest podawany w jednym pakiecie na cały rok, gdyż to mogłoby przytłaczać, zwłaszcza młodszych uczniów. Materiał podawany partiami na okresy ok. 2-2,5 miesiąca pozwala na dokonywanie wyboru materiału, nad którym pracuje uczeń, ale w kontrolowanych przez nauczyciela oraz strukturę warunkach.

By zapewnić uczniom warunki, w których uczeń ma możliwość brania odpowiedzialności za swój proces edukacyjny, robienia planów i decydowania czego w danym momencie chce się uczyć, system zakłada możliwość realizacji niezrealizowanych celów edukacyjnych do jednego checkpointu wstecz.

Cele w danym checkpointie są oznaczone hasztagami konkretnego checkpointu (#checkpoint1, #checkpoint2 itp.). Dzięki temu uczeń może wyselekcjonować sobie cele z konkretnego checkpointu i sprawdzić, ile zadań nie zdążył zrealizować na czas.

Może też sprawdzać, ile zadań ma do zrobienia w danym okresie i podjąć świadome decyzje czy czasowo stać go na to, by zrealizować inne ważne dla niego projekty. Przykładowo uczennica, która zdecydowała się na wzięcie udziału w olimpiadzie filozoficznej, po konsultacjach z nauczycielami biologii, chemii, fizyki i geografii (przedmiotów przyrodniczych) przełożyła realizację celów z tych obszarów na kolejny checkpoint, ze względu na to, że w okresie wrzesień-listopad pracuje nad esejem filozoficznym, co pochłania większość jej czasu. Dzięki temu, że wszystko jest w aplikacji uczennica wie, co będzie musiała nadrobić i może tę pracę świadomie rozłożyć w czasie.

Co nam daje Sparking?

Jak Sparking **wspiera ucznia** w procesie uczenia się:

- Uczeń może na bieżąco monitorować swój proces edukacyjny poprzez ogólną informację procentową przy każdym turnusie, czyli wie jaki procent zadań zadanych przez nauczyciela do realizacji już wykonał;
- Uczeń może planować proces realizacji celów, jednocześnie dając znać nauczycielowi, że nad nimi aktualnie pracuje, poprzez oznaczenia danego celu lub kryterium do tego celu informacją „pracuję nad tym”, wówczas jego cele podświetlają się na kolor żółty;
- Uczeń może dać znać nauczycielowi, które cele, bądź kryteria danego celu chce poddać w danym czasie ocenie, wówczas nauczyciel dostaje informację o tym na pulpicie swojej wersji programu;
- Uczeń widzi, które elementy poddane ocenie nie zostały przez nauczyciela zaliczone i może ponownie podejść do ich realizacji;
- Uczeń ma całą bazę celów edukacyjnych w jednym miejscu, dodatkowo często do opisu celów dołączone są przez nauczyciela materiały edukacyjne lub wskazówki niezbędne do prawidłowej realizacji danego zadania;
- Uczeń może jasno określić, jaką ocenę końcoworoczną otrzyma poprzez przeliczanie wyników procentowych w Sparklingu na ocenę zgodnie z WSO.

Jak Sparking **wspiera nauczyciela** w procesie nauczania:

- Nauczyciel opracowuje swój program nauczania z pozycji celów edukacyjnych, dzięki czemu ukierunkowuje swoje myśli na perspektywę ucznia i proces, w jakim ma przyswajać wiedzę i rozwijać umiejętności;
- Wszyscy nauczyciele w szkole stosują tę samą metodykę pracy z uczniem poprzez cele edukacyjne, do których uczeń jest przyzwyczajony i na których potrafi pracować;
- Nauczyciel nie jest sędzią dla ucznia, pełni bardziej rolę opiekuna i ewaluatora pracy ucznia, przez co łatwiej jest mu pracować na błędach ucznia, za które go nie karze, tylko poprzez wskazywanie ich w pracach ucznia pomaga mu uporać się z trudnościami, udoskonalić jego wytwory i osiągnąć zaliczenie danego zadania w aplikacji;

- Nauczyciel ma szybki wizualny wgląd w poziom realizacji programu nauczania w danej grupie zajęciowej, co ułatwia mu kontrolę całego procesu;
- Nauczyciel w przystępnej wizualnej formie ma wgląd w indywidualną sytuację każdego ze swoich uczniów, dzięki czemu może na bieżąco reagować włączając np. rozmowy motywujące, konsultacje z uczniem, wychowawcą lub rodzicami ucznia; jest to szczególnie ważne, w sytuacji, gdy uczeń ma z nauczycielem podpisany kontrakt przedmiotowy, a dzięki tej funkcji nauczyciel ma dane, by sprawdzać, czy uczeń realizuje zadania, na które umówili się w kontrakcie;
- Nauczyciel może w systemie Sparkling szczegółowo opisywać zasady realizacji danego celu lub kryterium jego realizacji, może też podpinąć materiały edukacyjne niezbędne do jego realizacji, co pozwala na większą indywidualizację pracy z uczniami, gdyż uczeń ma dostęp do instrukcji nauczyciela w dogodnym dla siebie czasie, przez co nauczyciel nie musi wielokrotnie powtarzać tego samego, a uczeń nie jest uzależniony w swoim procesie nauki od obecności nauczyciela;
- Nauczyciel w module „historia” może sprawdzić, jak kształtuje się historia edukacyjna wybranego ucznia na jego przedmiocie;
- Dzięki oznaczeniom kategorii celów nauczyciel może grupować różne cele ze wszystkich prowadzonych przez siebie turnusów;
- Aplikacja pozwala nauczycielowi kopiować cele z poprzednich lat nie tylko z turnusów prowadzonych przez siebie, ale też z turnusów, jakie prowadzili inni nauczyciele, co powoduje, że Sparkling jest również ogromną bazą celów edukacyjnych, z których nauczyciel może korzystać w swojej pracy.
- Jak Sparkling **wspiera pracę wychowawcy:**
- Tutor/wychowawca ma w Sparklingu specjalny moduł, dzięki któremu może zapoznać się z sytuacją każdego swojego wychowanka;
- Wychowawca ma podgląd w ogólne wyniki ucznia w każdym turnusie, ale może też prześledzić realizację każdego pojedynczego celu w danym turnusie, dzięki czemu zyskuje informację a zarazem narzędzie pozwalające na pogłębioną analizę sytuacji podopiecznego;

- Wychowawcy, dzięki możliwości uzyskania szczegółowych informacji o sytuacji edukacyjnej swoich uczniów, mogą też wspierać ich w procesie realizacji celów, wspólnie z uczniem opracowywać strategie pracy, a w sytuacjach, w których uczeń ma trudności edukacyjne, również bardziej dyrektywnie wspomagać ucznia poprzez tworzenie harmonogramów pracy ucznia razem z mechanizmem kontroli jego działań (jest to szczególnie ważne w sytuacji kontraktów przedmiotowych lub map drogowych).

11.3. Oceny przedmiotowe

W Spark Academy chcieliśmy stworzyć system oceniania, który będzie wspomagał monitoring procesu uczenia się. Ocena jest przez nas traktowana jako integralny element procesu uczenia się. Analizując ocenianie tradycyjne, stosowane powszechnie w polskiej szkole, czyli informację zwrotną udzielaną uczniowi w postaci oceny wyrażonej w skali stopniowej, wskazaliśmy na kilka negatywnych aspektów takiego podejścia:

- Uproszczenie złożoności procesu uczenia się: Ocenianie za pomocą ocen w skali stopniowej może upraszczać ten proces. Nie uwzględnia ono pełnego zakresu umiejętności, wiedzy i zdolności ucznia, co prowadzi do utraty informacji o różnorodnych osiągnięciach ucznia;
- Motywacja oparta na ocenach: Stopnie często stają się jedynym celem nauki, a nie samą nauką. To może wpłynąć na to, że uczniowie będą się uczyć tylko po to, by zdobyć dobrą ocenę, a nie dla rozwoju osobistego lub zrozumienia materiału;
- Konkurencja zamiast współpracy: Ocenianie na podstawie stopni może zachęcać uczniów do konkurencji między sobą, a nie do współpracy i wzajemnej pomocy. To może prowadzić do rywalizacji i napięć w klasie;
- Stres i presja: Uczniowie często doświadczają stresu i presji związanego z oczekiwaniami co do uzyskiwania wysokich ocen. To może negatywnie wpływać na ich zdrowie psychiczne i emocjonalne;
- Strach przed porażką: Stopnie mogą sprawić, że uczniowie boją się porażki i popełnienia błędów. To może zahamować ich kreatywność i zdolność do eksplorowania nowych pomysłów;
- Brak uwzględnienia rozwoju osobistego: Tradycyjne oceny mogą pomijać rozwijanie ważnych umiejętności miękkich, jak komunikacja, współpraca, samokontrola i rozwiązywanie problemów.

Ocenianie w rękach uczniów

Sparkowy model oceniania zakłada, że uczeń ma prawo decydować o tym w jakim tempie się uczy i co preferuje. Uczeń świadomie wybiera te przestrzenie i przedmioty, z których chce się doskonalić oraz te, które traktuje, jako „przykry obowiązek”. W Spark Academy nie jest niczym dziwnym ani nieakceptowanym, jeśli uczeń z zachowaniem zasad szacunku przekazuje nauczycielowi, że przedmiot przez niego nauczany nie jest w obszarze jego zainteresowań i będzie chciał zrealizować tylko taką liczbę zadań, która pozwoli mu na zaliczenie przedmiotu i uzyskanie promocji do klasy wyższej.

Świadomość i odpowiedzialność ucznia za swój proces uczenia się jest możliwa między innymi dzięki temu, że uczeń w każdej chwili ma wgląd w swoją aktualną sytuację edukacyjną i potrafi na bazie wyświetlanych w Sparklingu procentów przewidzieć swoją ocenę końcoworoczną. Nauczyciel koncentruje się na udzielaniu informacji zwrotnej do konkretnego zadania. To uczeń sam poprzez planowanie swojej aktywności edukacyjnej decyduje o ocenie końcoworocznej widniejącej na świadectwie. Nie jest to wcale proste zadanie dla młodego człowieka, gdyż pozwala na odwlekanie czasu realizacji zadań, a tym samym ich kumulowanie i wykonywanie na ostatnią chwilę. Jednakże takie doświadczenie, które przechodzi większość uczniów w Spark Academy, staje się niejednokrotnie bolesnym przykładem na to, jak ważna w życiu jest umiejętność planowania i realizowania założonych planów.

Dopiero takie doświadczenia pozwalają uczniom realnie rozwijać umiejętność organizacji i ponoszenia odpowiedzialności za ich proces rozwoju. W tradycyjnym systemie szkolnym to dorośli (nauczyciel) organizuje cały proces nauki, decyduje czego, w jakim czasie uczeń będzie się uczył, w jakiej formie i czasie będzie to zaliczał. Nie ma możliwości dostosowania czasu ani sposobu zaliczenia do preferencji ucznia, do jego predyspozycji, kondycji zdrowotnej, stanu emocjonalnego lub harmonogramu pracy, czyli wszystko to o co jako dorośli walczymy, by było uwzględniane w czasie naszej pracy. Dlatego właśnie oparliśmy nasz system oceniania na założeniu, że uczeń musi mieć ramy swobody, w któ-

rych wybiera co, w jakiej formie i w jakim terminie poddaje pod ocenę nauczyciela. Taka możliwość nie tylko zwiększa poczucie odpowiedzialności ucznia za swoją naukę, ale też poczucie sprawstwa oraz redukuje stres związany z procesem oceniania.

Wskaźniki oceny przedmiotowej

Wszystkie **zrealizowane i potwierdzone przez nauczyciela cele edukacyjne** dają uczniowi punkty, które przeliczane są na wynik procentowy. System przeliczania punktów na procenty opiera się na wzorze: wszystkie punkty za zrealizowane przez ucznia cele stanowią licznik, zaś wszystkie punkty za wymagane przez nauczyciela cele stanowią mianownik wzoru. Na tej bazie powstaje wynik procentowy.

Wewnętrzny System Oceniania (WSO) oraz **Przedmiotowe Systemy Oceniania (PSO)** są ściśle skorelowane ze Sparklingiem. Uczeń otrzymuje ocenę końcoworoczną, która wg przepisów Prawa Oświatowego musi być wyrażona stopniem na świadectwie szkolnym. Przy ustalaniu ocen sumujących stosuje się następujący algorytm (100% to suma punktów za wszystkie cele edukacyjne możliwe do zrealizowania z danego przedmiotu udostępnione uczniowi w systemie Sparkling w ramach programu nauczania):

- od 40% dopuszczający
- od 55% dostateczny
- od 70% dobry
- od 85% bardzo dobry
- od 95% celujący

Ważne jest też to, że do mianownika tego równania wchodzi jedynie cele, które nauczyciel określa, jako cele tzw. obowiązkowe dla danego programu nauczania. Są to wszystkie cele oznaczone hasztagiem np. #checkpoint 1. Wszystkie pozostałe cele, które nie są oznaczone hasztagiem danego checkpointu są przez system traktowane jako cele bonusowe. Nauczyciel umieszcza je w programie nauczania w celach rozwojowych dla uczniów - pozwalając w ten sposób zgłębiać dany temat, podnosić swoje kompetencje z danego przedmiotu z materiału, któ-

ry nie stanowi bazy treści i umiejętności na danym etapie edukacyjnym. Do celów bonusowych zaliczyć też można tzw. cele pomocnicze, czyli cele, które pozwalają uczniom wykazać się zaangażowaniem w pracę, by móc „podnieść” swoją ocenę końcoworoczną. Wszystkie cele bonusowe, które zrealizuje uczeń, trafiają do licznika równania, przy jednoczesnym niezwiększaniu wartości mianownika, co pozwala na zwiększenie wskaźnika procentowego w realizacji celów edukacyjnych. Możemy mieć też wtedy do czynienia z wynikiem procentowym powyżej 100% z danego turnusu. Oznacza to, że uczeń zrealizował wszystkie cele oznaczone przez nauczyciela jako obowiązkowe oraz jakieś cele dodatkowe. Wynik powyżej 100% nie ma przełożenia w WSO, gdyż ocena celująca mieści się w granicach 95-100%, jednak są to dane istotne dla ucznia, nauczyciela oraz tutora pokazujące zaangażowanie ucznia, jego predyspozycje i strategię w procesie edukacyjnym.

12. Kształcenie interdyscyplinarne

12.1. Sparkowa Międzyprzedmiotowa Organizacja Kształcenia (SMOK)

SMOK – Sparkowa Międzyprzedmiotowa Organizacja Kształcenia – jest autorską metodą projektową wypracowaną przez zespół nauczycieli Spark Academy w ramach projektu „Laboratorium Dydaktyki”. Bazuje na naszych wieloletnich doświadczeniach pracy metodą projektów z wykorzystaniem programów *International Primary Curriculum* (IPC) oraz *International Middle Years Curriculum* (IMYC).

Uczniowie pracując metodą projektu SMOK, oprócz tego, że nabywają **wiedzę merytoryczną** z nauczanych przedmiotów, to równocześnie mają też okazję do rozwijania **kompetencji kluczowych**: samoorganizacji, krytycznego myślenia i współpracy. Ponadto metoda ta pozwala podejść do poznawanych zagadnień **całościowo, z naciskiem na interdyscyplinarność**.

SMOK w klasach 4-5 łączy następujące przedmioty: przyrodę, geografę, biologię, historię, plastykę, technikę oraz muzykę. Jednak kiedy pojawią się zagadnienia i tematy pozwalające na włączenie innych

przedmiotów szkolnych, proponujemy innym nauczycielom, by w ramach swych lekcji włączali się w pracę SMOKów. Dzięki temu całkiem spora część tematów dzieje się też na WF-ie, języku angielskim, języku polskim oraz matematyce.

SMOK w klasach 6-8 obejmuje przedmioty takie jak: geografia, biologia, historia, chemia i fizyka oraz elementy realizowane na języku angielskim, polskim i matematyce.

Nauczyciele uczący przedmiotów wchodzących na stałe w SMOKi w grupach 4-5 oraz 6-8 tworzą dwa zespoły, w ramach których regularnie się spotykają, by dzielić się pomysłami, dbać o spójność nauczanych treści i interdyscyplinarność, czuwać nad jakością, tempem pracy i postępami.

Paulina, Ola, Kate (nauczycielki): Idea przewodnia SMOKów

Na etapie 4 - 8 podzieliliśmy się na dwa obszary: klasy 4-5 i 6-8. Oba programy są interdyscyplinarne i nazywamy je SMOK, jest to skrót od: Sparkowa Międzyprzedmiotowa Organizacja Kształcenia. Klasy 4-5 funkcjonują w ramach programu Smoki Młodsze, a klasy 6-8 - Smoki Starsze.

Idea jest taka, że świat jest całością, a dzielenie na pojedyncze przedmioty nie oddaje do końca złożoności danego zjawiska czy sytuacji. Nauczyciele przedmiotowi funkcjonują jako eksperci ze swoich dziedzin, jednocześnie są zespołem i dzięki regularnym spotkaniom i dyskusjom nad zagadnieniami, które wykraczają poza wąskie ramy przedmiotowe, planują, jak umożliwić uczniom całościowe pojmowanie rzeczywistości. Dzięki temu na Smokach pojawiają się także tematy, których normalnie nie podjęliby się w ramach swoich dziedzin i podstawy programowej.

Niektóre przedmioty, które mogą być postrzegane jako mniej ważne, np. plastyka, mają szansę w pełni wybrzmieć.

Nauczanie w obu grupach wiekowych funkcjonuje na bardzo zbliżonych zasadach.

Nauka odbywa się działami. Najczęściej decydujemy się na **wybór 4 działów na rok szkolny**, co jest zbieżne z podziałem roku szkolnego na 4 części (checkpointy). Wyboru działów dokonują nauczyciele, biorąc

pod uwagę zarówno głosy uczniów - którzy często sami zgłaszają, czego i w jaki sposób chcieliby się uczyć - jak i podstawę programową. Ponieważ mamy już kilkuletnie doświadczenie w pracy tą metodą, to część działań jest już przygotowana na tyle, że możemy do nich wracać - w Smokach Młodszych co 2 lata, a w Starszych Smokach co 3 lata. Z drugiej strony wciąż jesteśmy otwarci na to, by modyfikować działy w zależności od potrzeb danych grup lub wymyślać całkiem nowe działy.

Dwa działy w roku realizujemy metodą tradycyjną, a dwa eduScrumem.

Cykl pracy w SMOKu

Po wyborze tematyki działań oraz treści przedmiotów z podstawy programowej, praca w obrębie działu realizowana jest w czterech stałych, kluczowych etapach: rozpoczęcie działu, zaplanowanie pracy w dziale, realizacja działu poprzez warsztaty i projekty, Exit Point.:



1. Rozpoczęcie działu

Zanim uczniowie poznają tytuł działu, nauczyciele proponują jakąś ekscytującą aktywność związaną z planowanym działem. Po aktywności uczniowie sami próbują odgadnąć, czego będą się uczyć oraz jaki jest temat działu. Dzięki efektowi niespodzianki, zaciekawienie uczniów sprawia, że do nowych treści podchodzą z dużym entuzjazmem.

Paulina (nauczycielka): Uczniowie mają ogromną przestrzeń do realizacji projektów.

Mogą to być projekty zarówno własne, jak i realizacje tematów zaproponowanych przez nauczyciela. Często w ramach Smoków Młodszych dajemy propozycje tematów możliwych do samodzielnego badania przez uczniów wraz z kryteriami sukcesu, po to by nakreślić ramy. Dzieci mogą skorzystać z propozycji lub, jeśli są gotowe, zaproponować swoje pomysły i rozwiązania. W miarę nabierania doświadczenia uczniowie mają coraz większą swobodę i odpowiedzialność w decydowaniu o własnej pracy.

Zachęcamy uczniów do podejmowania współpracy i realizacji zadań zespołowo, po to, by wspierać rozwój kompetencji społecznych.

Zadaniem ucznia jest przyjęcie odpowiedniej roli w zespole zgodnie z własnymi kompetencjami, możliwościami i potrzebami grupy.

Uczniowie planują swoją pracę i dzielą się odpowiedzialnościami.

Są zachęceni do dbania o wysoką jakość merytoryczną projektu, mogą o nią zadbać zwracając się o pomoc do odpowiedniego nauczyciela przedmiotowego.

Mogą skorzystać ze źródeł proponowanych przez nauczyciela lub dokonać własnego wyboru.

Bywa, że pojawiają się konflikty np. o brak zaangażowania. Uczniowie często zaczynają od próby dogadania się samodzielnie, mogą też skorzystać z mediacji rówieśniczej.

Uczniowie zachęceni są do planowania swojej pracy i śledzenia postępów w projekcie z użyciem narzędzi informatycznych, np. trello.

Uczniowie doskonalą umiejętność wystąpień publicznych, prezentowania wyników własnej pracy, przyjmowania informacji zwrotnej, mierzenia się z merytoryczną krytyką.

2. Zaplanowanie pracy w dziale

Najpierw dowiadujemy się od uczniów, co już wiedzą, jeśli chodzi o nowy dział i porządkujemy tę wiedzę oraz dowiadujemy się, czego uczniowie chcieliby się dowiedzieć, co robić, jakie są ich oczekiwania, jeśli chodzi o dany dział.



Zdjęcie 25: Uczniowie wybierają zespoły projektowe z uwzględnieniem przygotowanych przez siebie kart kompetencji.

Istotnym elementem pracy projektowej jest **wybór zespołów**. Uczniowie sami dobierają się w grupy jednak może to się odbyć na różnych zasadach. Czasem uczniowie dobierają się bezpośrednio w grupy, bazując na swoich dotychczasowych doświadczeniach i relacjach koleżeńskich. W ramach projektu wypracowaliśmy inną metodę, której istotnym elementem jest analiza własnych kompetencji przez uczniów i dobór drużyn w taki sposób, by do zespołu zaprosić koleżanki i kolegów o zróżnicowanych kompetencjach. Uczniowie najpierw określają swoje kompetencje kluczowe dla danego projektu, jak np. zdolności artystyczne, umiejętność prezentowania nowych pomysłów, planowanie pracy, kierowanie zespołem lub wyszukiwanie informacji. Omówienie z uczniami kluczowych kompetencji oraz wyzwań, z jakimi zmierzą się w pracy zespołu, umożliwia uczniom świadome planowanie pracy zespołowej i własnej oraz ewaluowanie działań procesu uczenia się. Praca na kompetencjach jest także istotnym elementem pracy wychowawczej na etapie 4-8.

3. Organizacja zajęć: warsztaty i projekty

Zajęcia w ramach działu odbywają się w dwóch blokach: **warsztaty i projekty**.

Warsztaty prowadzone są przez nauczycieli i zaproszonych gości, podczas nich uczniowie poznają nowe treści i ćwiczą nowe umiejętności. Rolą dorosłego jest bycie ekspertem. Z kolei na projektach uczniowie samodzielnie badają zjawiska łączące się z tematem działu lub rozszerzają wiedzę/umiejętności nabyte podczas warsztatów. Często mogą mieszać się między klasami. Rolą nauczyciela jest bycie mentorem.

Jeśli dział realizujemy **tradycyjnie**, to przez pierwsze tygodnie odbywa się część wiedzowo-warsztatowa, a w następnych praca projektowa. Uczniowie łączą się wówczas w zespoły, najczęściej mają swobodę wyboru, z kim chcą pracować, choć mają ograniczenie co do liczby osób w zespole (najczęściej maksymalnie 4). Mogą wybrać również pracę indywidualną.

Jeśli dział realizowany jest z użyciem **eduScruma**, czas na warsztaty i projekty jest przeplatany. W obu przypadkach zanim uczniowie zaczną pracę nad projektem, poznają kryteria sukcesu, które stanowią ramę dobrej jakości produktu końcowego.

4. Exit Point

Na zakończenie każdego działu następuje wielki finał czyli **Exit Point!** Uczniowie prezentują publicznie swój projekt i efekty badań/poszukiwań. To podsumowanie tego, czego się nauczyli.

Gdy ogłaszamy termin Exit Point uczniowie z wyprzedzeniem już w trakcie pracy nad projektem określają, jaki ma być ich Produkt. W zależności od działu, ogłoszenie terminu Exit Point połączone jest z omówieniem zasad prezentacji końcowej.

Exit Point stanowi zatem **uwieńczenie danego działu**, w którym uczniowie zbierają również wiedzę z przedmiotów, które obejmował projekt. Exit Point stanowi w Spark Academy coś na wzór zamiennika sprawdzianu po rozdziale w szkole systemowej. Zamiast pisać spraw-

dzian uczniowie przygotowują jakiś wytwór i za pomocą tego wytworu demonstrują, czego się nauczyli.

Również w trakcie przygotowania do Exit Point uczniowie nadal pracują w grupach lub parach. Zwłaszcza gdy wykorzystują metodę eduScrum, wtedy pracują na kompetencjach i zupełnie nie spodziewają się, z kim będą wykonywać zadanie; uczą się pracować poza grupą najbardziej lubianych przez siebie osób, nabywają umiejętności współpracy z różnymi osobami.



Zdjęcie 26: Exit Point – prezentacja „układ planetarny”.

W Exit Point uczestniczą również **rodzice** lub inni **zaproszeni goście**. W ten sposób osoby te mają okazję nie tylko zapoznać się z prezentacjami uczniów, ale również – jeśli taka jest gotowość uczniów – wyrazić swoje spostrzeżenia.



Zdjęcie 27: Exit Point – prezentacja „układ planetarny”.

12.2. EduScrum w Sparku

EduScrum to metoda, którą przyjęliśmy w Spark Academy, aby ułatwić uczniom pracę grupową w projekcie tak, by wzmocnić ich sprawczość.

Metoda eduScrum została opracowana przez Wilberta Krannenabela i Sjoerda Niehofa w 2005 roku w Holandii. Jej sercem jest przekonanie, że to sami **uczniowie pozostają odpowiedzialni za proces projektowy**. Wymyślają oni, jak zrealizować cele, **planują, wyznaczają sobie zadania, monitorują postęp pracy**, a nauczyciel usuwa się w cień. Cele eduScrum to rozwijanie umiejętności uczniów, takich jak: praca w zespole z uwzględnieniem umiejętności podziału pracy między członkami zespołu, komunikacja, planowanie długoterminowej pracy, kreatywność, zarządzanie czasem, samodzielność, odpowiedzialność i refleksja.

W metodzie eduScrum uczniowie dobierają się w zespoły na zasadzie dopasowania kompetencji poszczególnych osób do kompetencji potrzebnych do realizacji danego projektu. W tej perspektywie relacje koleżeńskie i poczucie sympatii nie odgrywają decydującej roli w organizacji zespołów projektowych: nie obserwujemy tendencji, by uczniowie pracowali ciągle w tych samych grupach rówieśniczych. Praca projektowa jest dobrą okazją do **poznania siebie w różnych nowych sytuacjach**, ale również do **pracy z różnymi osobami**.

W pracy projektowej dostrzegamy potencjał wzmacniania uczniów tak, by dzięki zastosowanym metodom i formom pracy uczeń sparkowy:

- umiał znaleźć swoją dziedzinę, którą się zaciekawi i którą polubi;
- mówił, co myśli i nie bał się wyrażać swego zdania (z zachowaniem kultury);
- zachowywał szacunek dla odmienności;
- podejmował odpowiedzialność za siebie, swój rozwój i działania;
- potrafił odkryć swoją wartość, pewność siebie,
- stawał się aktywnym członkiem społeczności i miał świadomość, że może na nią wpływać i zmieniać na lepsze.

EduScrum został zaproponowany w oparciu o metodykę pracy zespołów projektujących oprogramowanie, która należy do tzw. technik zwinnych (Agile). Z tej też przyczyny w eduScrum funkcjonuje wiele terminów znanych dla zespołów projektowych tworzących oprogramowanie (lub szerzej, działających w branży IT). Jednym z nich jest Backlog Produktu, czyli zbiór wszystkich wymagań dotyczących produktu - w rzeczywistości szkolnej można uznać, że jest nią podstawa programowa.

Nauczyciel w eduScrum pełni rolę Właściciela Produktu (to też terminologia z zarządzania projektami) i jest odpowiedzialny za:

- ustalanie, czego uczniowie mają się nauczyć;
- sprawdzenie, czy zespoły stworzone są na zasadzie uzupełniania swoich kompetencji;
- dbałość o pozytywne nastawienie oraz chęć rozwoju zespołów;
- identyfikowanie zewnętrznych zakłóceń, które mogą utrudnić tworzenie Produktów;
- monitorowanie, czy wszyscy uczniowie pozostają zaangażowani w pracę projektową;
- tylko, gdy to jest niezbędne, wspieranie uczniów dodatkowym wytłumaczeniem, wyjaśnieniem wątpliwości i informacją zwrotną.

EduScrum określa 5 etapów pracy metodą projektów, które mają pomóc uczniom i nauczycielom w efektywnym zarządzaniu procesem edukacji:

1. **Tworzenie zespołu:** Nauczyciel i uczniowie tworzą zespół, który będzie pracował nad projektem. W tym etapie nauczyciel pomaga uczniom poznać się nawzajem i zbudować zaufanie między sobą.
2. **Planowanie działań:** W tym etapie zespół ustala cele, które chce osiągnąć w określonym czasie. Nauczyciel pomaga uczniom określić cele, które są realistyczne i wykonalne.
3. **Wspólne uzgodnienia:** W tym etapie zespół spotyka się, aby omówić postępy w pracy i ustalić, co należy zrobić, aby osiągnąć cele.
4. **Przegląd działań:** W tym etapie zespół omawia, co udało mu się osiągnąć i co można zrobić lepiej w przyszłości.
5. **Wgląd w działanie:** W tym etapie zespół analizuje swoją pracę i określa, co należy zrobić, aby poprawić swoje umiejętności i osiągnąć lepsze wyniki.

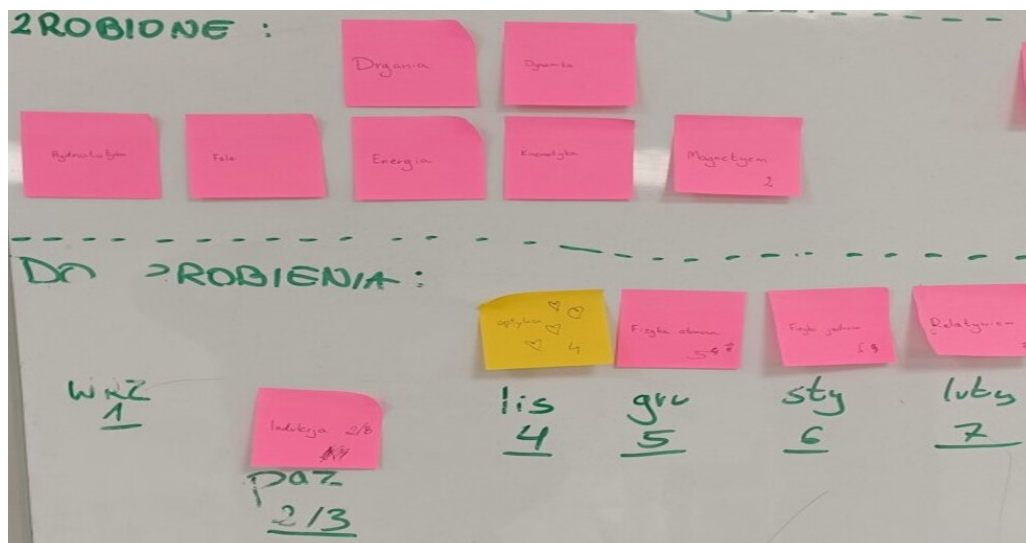
W planowaniu i przeglądzie działań w eduScrum pomocna jest tzw. **Tablica Scrum**, znana również jako Scrum Board. Jest to dosłownie „tablica” lub „plakat” zawieszony na ścianie (czasem dostępna online), na której zespół może śledzić postęp prac nad wymaganiami produktu lub zadaniami. Na tablicy Scrum zwykle znajdziemy kolumny, które reprezentują różne etapy pracy nad zadaniami (np. „To Do”, „In Progress”, „Done”), ale zespół może dostosować tablicę do swoich potrzeb, dodając nowe kolumny, takie jak „In Test” czy „Blocked”.

Tablica Scrum dostarcza wizualnego obrazu tego, co zespół robi i co jeszcze pozostaje do zrobienia. Dzięki temu każdy w zespole ma jasny obraz postępu prac i wie, co zostało do zrobienia i na czym powinien się skupić, żeby osiągnąć cel. Tablica Scrum uwidacznia procesy, powiązania pomiędzy zadaniami oraz podjęte przez uczniów odpowiedzialności za wykonanie zadań.



Zdjęcie 28: Tablica Scrum przed rozpoczęciem pracy zespołu „Avocado” (temat: kultura Meksyku).

Metoda eduScrum wprowadza w Spark Academy model organizacji kształcenia łączący planowanie, osiąganie celów i ewaluację jako integralne elementy procesu uczenia się. Widać to wyraźnie w późniejszych etapach edukacyjnych (klasach 6-8, liceum), m.in. w nauczaniu przedmiotów egzaminacyjnych i maturalnych. Na początku semestru nauczyciel oraz uczniowie wspólnie ustalają cele, które chcą osiągnąć na lekcjach. Nauczyciel może podzielić materiał na konkretne zagadnienia do omówienia. Następnie uczniowie pracują nad przydzielonymi zagadnieniami, dzieląc się wiedzą, dyskutując i rozwiązując problemy. Jednocześnie uczniowie mogą łączyć pracę własną, zajęcia przedmiotowe i zajęcia dodatkowe (fakultety, edukatoria), gdyż mają ogłęd całej ścieżki: co już zrobili, nad czym teraz pracują i co im pozostało do zrobienia.



Zdjęcie 29: Semestralny plan nauki fizyki (liceum) bazujący na metodyce eduScrum.

Po zakończeniu cyklu lekcji w danym miesiącu uczniowie oraz nauczyciel oceniają, jak skutecznie osiągnęli wyznaczone cele oraz jak przebiegała współpraca w zespołach. Wspólnie analizują, co poszło dobrze, co można uznać za zakończone, a jakie treści wymagają jeszcze powtórek. Bazując na feedbacku zebrany podczas ewaluacji, nauczyciel i uczniowie podejmują działania mające na celu doskonalenie procesu nauczania i uczenia się na przyszłość.

12.3. Big Idea Day (BID)

Uczniowie klas 6-8 regularnie, raz w tygodniu (dotychczas w środy), angażują się z projekty organizowane w ramach **Big Idea Day** (BIDy). Obejmują one warsztaty z plastyki, techniki, muzyki, informatyki, fakultety - przygotowanie egzaminacyjne oraz projekty własne - jako możliwość realizowania własnych pomysłów na projekty.

ZAPISY Big Idea Day 19-26.10.					ZAPISY Big Idea 19-26.10.	
TECHNIKA INFORMA Szymon	INFORMA Łukasz	MUZYKA Asia	PLASTYKA Kate	PROJEKTY WŁASNE	POLSKI Marta	MATMA Magda
prąd jak woda	programowanie C++	piosenki refleksyjne, przygotowanie do koncertu	pejzaż	projekt własny	Krótkie formy wypowiedzi	Liczby i dział
1. POLA M	1. Tomek D.	1. Alena	1. Tymon S.	1.	1. NIKODEM B-G	1. ŁUKASZ C
2. DASIAT	2. ...	2. FRANKK	2. Vera	2.	2. MARYSIA P.	2. LEON G
3. NADIA G	3. MUG	3.	3. Zanka	3.	3. MONIKA U.	3. HANIA C
4. ...	4.	4.	4. Zanka	4.	4. MILENA S.	4. AMELIA C
5. ...	5.	5.	5. Zocha	5.	5. MAJA DZ	5. LIDIA D
6.	6.	6.	6. Gocha	6.	6. TOSIA P.	6. ANIA DZ
7.	7.	7.	7. Gaja	7.	7. ANIA K.	7. OLAF S.
8.	8.	8.	8.	8.	8. JEREMISZ	8. LAURA P.
9.	9.	9.	9.	9.	9. ANTEK J.	9. MAX K.
10.	10.	10.	10.	10.	10. ...	10. LENA B.
11.	11.	11.	11.	11.	11. ...	11. ...
12.	12.	12.	12.	12.	12. ...	12.
13.	13.	13.	13.	13.	13. ...	13.

Zdjęcie 30: Listy z zapisami uczniów do zespołów tematycznych BID.

Big Idea Day w naszej szkole istnieje jako kompromis między pewną strukturą a dowolnością. Rozwija kompetencje uczniów, umożliwiając im planowanie, branie odpowiedzialności za decyzje, samodzielny wybór projektów i warsztatów oraz pracę zarówno indywidualną jak i w grupach. Ten wybór bardzo istotnie wpływa na zaangażowanie uczniów. Dodatkowo zaangażowaniu sprzyjają ściśle określony czas trwania projektów i jasno określone zasady. Każdy projekt, warsztat czy fakultet trwa

2 tygodnie, czyli w trakcie jednego checkpointu uczeń korzysta z 4 wybranych przez siebie zajęć. Natomiast pod koniec każdego checkpointu uczeń wybiera jeden projekt ze wszystkich, które w tym okresie zrealizował i prezentuje go przed grupą.

Dodatkowo, BID angażuje rodziców do prowadzenia różnorodnych warsztatów.

Warsztaty Big Idea Day zaspokajają potrzeby rozwoju artystycznego uczniów oraz dają dużą swobodę wyboru nad czym uczniowie chcą pracować. Mogą zapisywać się na wybrane warsztaty lub pracować nad projektami własnymi.

Podstawowym założeniem BID jest stworzenie przestrzeni dla uczniów w szkole, gdzie mogliby realizować swoje własne pomysły na projekty i kreatywnie wykorzystywać wiedzę zdobytą na innych zajęciach w praktyce.



Zdjęcie 31: BID w grupie muzycznej – wspólne komponowanie utworu wokally-instrumentalnego.

Podczas warsztatów tworzymy określony produkt, który uzgadniamy z uczniami i który staje się wspólnym celem ogniskującym współpracę i zaangażowanie. Produkty mogą być oczywiście zróżnicowane. W ramach warsztatów muzycznych o tematyce bębny, końcowym produktem będzie występ grupy projektowej.

Damian (nauczyciel): Początki vs. to, gdzie teraz jesteśmy.**Na początku.**

Od początku BID był pomyślany jako przestrzeń pracy projektowej, gdzie uczniowie mogą sami wybierać to, co będą robić oraz brać za to odpowiedzialność.

Celem tej przestrzeni było umożliwienie uczniom rozwoju takich kompetencji, jak samodzielność, planowanie pracy, odpowiedzialność, praca w grupie, prezentowanie projektów oraz ćwiczenie umiejętności ewaluacji i dawania feedbacku.

W pierwszym roku ze względu na zbyt dużą swobodę i brak jasno określonych ram zderzyliśmy się z dużym problemem braku zaangażowania uczniów.

Problemem był zbyt długi czas na realizację projektów (cały semestr), brak wystarczającej pomocy w kontrolowaniu przebiegu procesów planowania i realizacji ze strony nauczycieli i niejasne kryteria sukcesu. Okazało się również, że część uczniów nie chce realizować projektów własnych tylko woli formę warsztatów, na które mogliby się zapisać.

W kolejnych latach czas na realizację projektów uległ skróceniu, doszły warsztaty do wyboru dla uczniów, wprowadziliśmy zasady dotyczące dawania wartościowego feedbacku (żeby zniwelować komentarze w stylu "Podoba mi się. Nic bym nie zmienił.") oraz zwiększyliśmy częstotliwość prezentacji projektowych, a także podzieliliśmy je na kilka grup (żeby uniknąć efektu znudzenia przedłużającym się czasem prezentacji). Docelowo też rozszerzyliśmy BIDy o udział w nich klas 4 i 5 (wcześniej BIDy odbywały się tylko w klasa 6-8).

Teraz.

Uczniowie raz w tygodniu - w środę, po przerwie obiadowej, przez 2 godziny lekcyjne - mają czas na pracę w formie warsztatów lub mogą realizować swoje własne pomysły na dowolne projekty (tzw. projekty własne).

Na początku każdego checkpointu (czyli 4 x w roku) zapisują się (poprzez formularz zapisów online) na cały checkpoint - czyli na cztery warsztaty/projekty własne trwające każdy po 2 tygodnie. Zapis na cokolwiek jest obligatoryjny.

Do wyboru są 4 dwutygodniowe warsztaty z tematów dotyczących muzyki, plastyki, informatyki i techniki, fakultety przedmiotowe z matematyki i języka polskiego oraz czas na realizację projektów własnych.

W prowadzenie warsztatów mogą angażować się również rodzice - mogą oni przeprowadzić warsztaty na dowolny temat związany np. z wykonywanym przez nich zawodem lub pasją.

Zwracamy uwagę, by sukcesywnie zwiększać liczbę warsztatów prowadzonych przez rodziców.

Podczas warsztatów z druku 3D wydruk zaprojektowanego wcześniej modelu.

W projektach BID uczniowie mogą pracować indywidualnie lub w grupach do 3 osób (lub większej, ale tylko jeśli końcowy produkt tego wymaga).

Odkrywanie zainteresowań i uzdolnień

Uczeń odkrywa swoje zasoby, umiejętności, mocne strony już od początku kształcenia w Spark Academy - od klas 1-3. W kolejnych etapach edukacyjnych odkrywanie **zainteresowań i talentów** jest coraz bardziej pogłębiane i uczniowie poprzez samą chociażby organizację zajęć są zaproszeni do wykorzystywania tej zdobytej wiedzy o sobie. Uczą się wykorzystywać swoje talenty do lepszej współpracy w grupie. Tak się dzieje chociażby na projektach Big Idea Day, Smokach (eduScrum), czy też na projektach przedmiotowych.

Kate (nauczycielka): Jak sparkowe projekty wspierają talenty uczniów?

Uczeń ma możliwość wybrania swojej ścieżki doskonalenia talentów, aspiracji, zamiłowań; rozwija się w środowisku, które dopuszcza popełnianie błędów i próbowania nowych rzeczy, testowania nowych narzędzi;

Uczeń ma możliwość korzystania do nauki z innych przestrzeni niż docelowa sala, w której odbywają się jego zajęcia wpisane w plan;

W przypadku przedmiotów artystycznych uczeń ma możliwość korzystać z zajęć prowadzonych przez specjalistów spoza szkoły (np. specjalista gry na skrzypcach);

Nauczyciel wskazuje źródła do czerpania wiedzy (np. pomaga szukać odpowiednich stron internetowych albo przynosi do szkoły analogowe źródła, proponuje filmy, organizuje wycieczki na wystawy lub wskazuje interesujące miejsca), ale przy tym daje uczniowi swobodę w wyborze ścieżki, stwarza bezpieczną atmosferę otwartości, szczerości i zaufania, w której uczeń "nie boi się" wybrać w danej chwili inny przedmiot do nauki, niż ten wskazany w planie.

Wychowawca uczestniczy w tym procesie w roli tutora (**indywidualna praca z uczniem**), jak i poprzez **pracę rozwojową całej grupy**. Dodatkowo, momentami rozwojowymi z perspektywy wychowawcy są wszelkie sytuacje konfliktowe/problemowe, które udało się pojedynczemu uczniowi lub grupie samodzielnie lub ze wsparciem dorosłego (a nie przez dorosłego) rozwiązać. Daje to uczniom/grupie poczucie sprawstwa i wiary w swoje możliwości i jednocześnie zachęca do samodzielnego rozwiązywania trudnych sytuacji w przyszłości.

Cykl pracy metodą projektu

Projekty własne w ramach BIDów mają z reguły podobne etapy: wyłonienie pomysłu na projekt, określenie tzw. prototypu, realizacja zaplanowanych działań i prezentacja efektu:

Pomysł na projekt Na początku uczniowie przygotowują wstępny pomysł na projekt, opisują tzw. prototyp produktu, który chcą wypracowywać. W grupie przedstawiają szkic pomysłu w krótkiej prezentacji.

Prototyp projektu Potem w grupie prototyp poddawany jest wewnętrznemu testowi. Uczniowie i nauczyciele omawiają pomysł, a pomysłodawca wysłuchuje sugestii i uwag.

Potem uczniowie mogą przygotować prezentację prototypu w krótkim filmie, kolażu lub poprzez makietę obrazującą pomysł na projekt.

Realizacja projektu Pozostały czas to już praca “właściwa” nad realizacją projektu.

Prezentacja projektu i feedback

Na koniec checkpointu uczniowie według grup, w których pracowali (indywidualnie lub w grupach do 4 osób), prezentują efekt swojej pracy z jednego wybranego przez siebie cyklu warsztatowego lub z projektów własnych. Po prezentacji otrzymują feedback od wybranych przez siebie 3 osób.

Każdy uczeń lub nauczyciel podczas dnia prezentacji projektów może dać 3 feedbacki do wysłuchanych prezentacji.

Ewa (wicedyrektorka): BID to dobra okazja artystyczna.

Jako szkoła rozumiemy, że zajęcia artystyczne są formą, z której nie można rezygnować na rzecz większego obciążenia matmą czy historią. Sztuka jest formą wyrazu, możliwością uzewnętrznienia się, radzenia sobie z emocjami itp. Dlatego każdy uczeń 4-8 może korzystać z salki muzycznej czy plastycznej i tam dać upust swojej twórczości. Wiemy też, że nie każdy ma taką chęć, aby na muzyce realizować wszystkie wymagane podstawą programową formy: np. śpiew, gra na instrumencie, czytanie z nut itp. Stąd pojawia się pewna oferta, z której dzieci i młodzież może skorzystać aby spróbować, poznać to, co dla nich było nieznane lub rozwijać swoje zainteresowania w tym, co wybiorą za swoje, z czym się identyfikują.

Łukasz (nauczyciel): BID to dobra okazja, by zaangażować rodziców.

Na warsztaty z druku 3D zapisało się wyjątkowo dużo osób. Część po raz enty. Zaproszony rodzic tłumaczył nowicjuszom na czym polega druk i jak zacząć, tymczasem ja z weteranami ustalałem na czym będzie polegał ich projekt 3D w tym roku. W sześć godzin powstały obłędne modele, a uczniowie mieli okazję rozwinąć kompetencje w obszarze technologii, kreatywności, i myślenia przestrzennego.

Magda (nauczycielka): BID to dobra okazja dla wzmocnienia samodzielności uczniów.

BiDy to duże wyzwanie organizacyjne dla nas nauczycieli, ale również dla uczniów. To wydarzenie w szkole, które pozwala uczniom nauczyć się planowania, ustalania priorytetów. Cieszę się, że udało nam się dołożyć tutaj fakultety z przedmiotów egzaminacyjnych, ponieważ to daje czas uczniom na regularne przygotowanie do egzaminu, zapoznanie się ze schematem arkuszy oraz strategiami rozwiązywania zadań.

12.4. Fakultety

Fakultety to kolejna forma zajęć organizowanych w szkole. Są propozycją dla uczniów zaciekawionych konkretną dziedziną, chcących rozwijać ją i wykraczać poza treści dostępne w ramach SMOKów.

Fakultety obejmują treści z dziedzin takich jak: chemia, fizyka, biologia, historia z WOS-em, geografia. To zajęcia wykraczające poza podstawę programową, które odbywają się po zakończeniu lekcji obowiązkowych.

Fakultety dają możliwość realizowania właściwie wszystkiego. O ile w projektach SMOKowych nauczyciele z góry ustalają działy i wiedzę, jakimi treściami nauczania będą się zajmować, to na fakultecie nie planują z góry całego roku. Wynika to z chęci zachowania elastyczności i odpowiadania na bieżące potrzeby uczniów. Dzięki temu:

- Uczniowie mają wpływ na to, co się dzieje na zajęciach;
- Nauczyciel zachowuje pełną elastyczność tworzenia programu, jest otwarty na potrzeby uczniów;
- Fakultety stają miejscem na realizowanie pasji uczniów;

- W trakcie fakultetów realizowane są m.in. mapy skarbów metodą Design Thinking (co stanowi niejako połączenia z tym, co dzieje się w sparkowym liceum, gdzie metodyka DT stanowi jeden z fundamentów pracy projektowej licealistów przez 4 lata nauki na wielu przedmiotach, tj. język angielski, wszystkie przedmioty humanistyczno-społeczne oraz przedmioty SCIENCE).

Fakultety to wolność wyboru uczniów, szacunek dla indywidualnych zainteresowań, praca we własnym tempie, kształtowanie umiejętności planowania, sprawstwo uczniów, umiejętność współpracy i pracy zespołowej oraz umiejętność wystąpień publicznych.



Zdjęcie 32: Fakultet z zaplanowanym i przeprowadzonym przez uczniów eksperymentem z fizyki.

13. Kształcenie przedmiotowe

Nauczanie przedmiotowe obejmuje regularne lekcje z trzech przedmiotów: języka polskiego, matematyki i języka angielskiego.

W Spark Academy w ramach projektu „Teaching Laboratory/ Laboratorium Dydaktyki” wprowadzono elementy nauczania problemowego do przedmiotowych zajęć lekcyjnych. Szczególnie widoczne jest to na lekcjach matematyki. Preferujemy nauczanie problemowe z uwagi na skupienie się na praktycznym rozwiązywaniu problemów. Ułatwia to uczniom zrozumienie i zastosowanie wiedzy w praktyce, a także - poprzez analizę i rozwiązywanie trudnych zagadnień - rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia.

13.1. Nauczanie problemowe

Nauczanie problemowe to strategia edukacyjna, którą można uznać za odwrotność uczenia podającego. W nauczaniu problemowym nauczyciel prezentuje nowe, nieznanе jeszcze uczniom zagadnienie jako problem do rozwikłania. To rozwikłanie problemu stanowi rdzeń procesu uczenia, a nie przyswajanie gotowych definicji, schematów i wzorów. Nauczyciel, najpierw zaprasza uczniów do podjęcia wyzwania, a potem poprzez stawianie pytań stymuluje uczniów do myślenia i zaangażowania się w proces eksperymentowania, testowania rozwiązań, określania nowych aspektów zagadnienia, samodzielnego poszukiwania wiedzy oraz stawiania nauczycielowi konkretnych pytań.

Nauczanie problemowe bazuje na czterech podstawowych elementach projektowania lekcji: przedstawienie zadania do rozwiązania, zadawanie pytań pobudzających uczniów do myślenia, aktywne poszukiwanie rozwiązań przez uczniów, refleksja i systematyzowanie wiedzy przez uczniów:

Przedstawienie problemu do rozwiązania

Nauczyciel najpierw przedstawia problem, który jest albo bliski doświadczeniom uczniów albo wiąże się z rzeczywistymi wyzwaniami w danej dziedzinie wiedzy. Zadanie powinno być wystarczająco otwarte, aby umożliwić różnorodne sposoby rozwiązania, ale jednocześnie na tyle konkretne, aby uczniowie mogli skupić się na kluczowych zagadnieniach.

Inspirowanie nowych kierunków myślenia poprzez pytania

Nauczyciel zadaje pytania prowadzące uczniów przez proces myślenia krytycznego i analizy problemu. Pytania mogą być otwarte, wymagające interpretacji, analizy, porównania, oceny lub syntezy. Celem jest zachęcenie uczniów do głębszego zastanowienia się nad problemem, a nie poszukiwanie prostych odpowiedzi.

Aktywne poszukiwanie rozwiązań przez uczniów

Stymulowanie myślenia przez pytania sprawia, że uczniowie uczą się, dyskutując między sobą, poszukując informacji, formułując hipotezy, eksperymentując i prezentując rozwiązania. Nauczyciel pełni rolę przewodnika, moderatora i mentora, a nie tylko źródła wiedzy.

Refleksja i systematyzowanie wiedzy

Po przedstawieniu rozwiązań problemu uczniowie wraz z nauczycielem dokonują refleksji nad przebiegiem procesu szukania rozwiązania problemu, oceniając różne podejścia i wyciągając wnioski. Ta faza pomaga uczniom zrozumieć, jakie strategie były skuteczne, a które można poprawić w przyszłości. Na bazie tej refleksji uczeń systematyzuje wiedzę z danej dyscypliny nauki.

Idea nauczania problemowego nawiązuje do prac Johna Deweya (1938) oraz Lwa Wygotskiego (1978). Dewey promował ideę „uczenia się przez

doświadczenie”. Jego prace na temat edukacji opartej na doświadczeniu i refleksji miały duży wpływ na rozwój pragmatycznego nauczania, podkreślając znaczenie myślenia krytycznego i aktywnego uczestnictwa uczniów w procesie edukacyjnym. Koncepcje Wygotskiego na temat strefy najbliższego rozwoju i znaczenia interakcji społecznych w procesie uczenia się wprost wyznaczają wytyczne dla nauczania problemowego. Wygotski argumentował, że uczenie się jest najlepiej wspierane, gdy bodziec do poszukiwania rozwiązania zadania problemowego stanowi z jednej strony samo zadanie, a z drugiej strony interakcja w grupie i wsparcie nauczyciela (zasada podwójnej stymulacji). Aktualnie badania nad znaczeniem kreatywności, doświadczenia i eksploracji w procesie nauczania prowadzi Peter Liljedahl (2021). Autor propaguje koncepcję „myślącej klasy” (Thinking Classroom), która opiera się na trzech głównych ideach: tworzeniu środowiska sprzyjającego aktywnemu myśleniu uczniów, promowaniu ich samodzielności oraz współpracy. Kładzie nacisk na metodę nauczania, która angażuje uczniów w procesie rozwiązywania problemów poprzez zadawanie otwartych pytań i zachęcanie do dyskusji, co ma na celu rozwijanie krytycznego myślenia i umiejętności współpracy.

Lekcje w podejściu nauczania problemowego

Wizyta studyjna w Norwegii zainspirowała nauczycieli matematyki nie tylko do testowania strategii nauczania problemowego, ale też do przeorganizowania pomieszczenia klasowego tak, by uczniowie mogli pracować przy **sucho ściernalnych białych tablicach** wiszących na ścianach. Tablic w klasie jest pięć i zwykle tyle grup uczniów pracuje w czasie lekcji.

W procesie nauczania problemowego z wykorzystaniem białych tablic uczniowie angażują się w samodzielną eksplorację tematów, analizują problemy, pracują w grupach nad rozwiązaniami, prezentują swoje pomysły i prowadzą dyskusje. Białe tablice stają się narzędziem wizualizacji problemów, interakcji i łatwej korekty rozwiązań, co sprzyja zaangażowaniu uczniów i rozwijaniu umiejętności współpracy i komunikacji.

Z perspektywy nauczyciela istotą nauczania problemowego jest przygotowanie **zadań problemowych** na podstawie treści w podstawie

programowej danego przedmiotu. W Spark Academy zespół nauczycieli matematyki organizuje cykliczne spotkania, podczas których w oparciu o treści w podstawie programowej ustalane są tematy, które zdaniem członków zespołu można przekształcić na zadania problemowe. Innym zagadnieniem poruszonym podczas spotkań jest **określenie stopnia trudności tych zadań**. Właściwe określenie stopnia trudności zadania (czyli tego z czym uczniowie poradzą sobie, a co będzie już dla nich zbyt trudne, przy jednoczesnym ustawieniu stopnia trudności dość wysoko), polega na przedyskutowaniu dotychczasowych treści, które uczniowie opanowali, a także tych elementów wiedzy i umiejętności, które będą im potrzebne do rozwiązania przygotowanego problemu.

Do wybranych już zadań problemowych nauczyciele przygotowują **pytania problemowe**, które mają pomóc uczniom samodzielnie rozszyfrowywać strukturę problemu i zagadnienia wymagające rozstrzygnięcia w procesie rozwiązywania zadania.

Przygotowane zadanie nauczyciel prezentuje na początku lekcji. Następnie uczniowie w zespołach pracują nad przygotowaniem rozwiązania - każdy zespół ma swoje wyznaczone miejsce pracy i osobną tablicę, na której zapisuje pomysły.

Obserwacja pracy zespołów oraz otwarty dostęp do rozwiązań pojawiających się na tablicach daje możliwość nauczycielowi szybkiej reakcji w sytuacjach, w których widać trudności. W takiej sytuacji nauczyciel udziela wsparcia. Jest to też szansa na zaobserwowanie, czy poziom trudności przygotowanego zadania jest adekwatny dla grupy. Dlatego też po przeprowadzonych lekcjach o charakterze problemowym zespół matematyków spotyka się, aby omówić wyniki przygotowanych prac oraz adekwatność zadania do poziomu wiedzy i umiejętności uczniów.

Innym ciekawym aspektem wykorzystania nauczania problemowego jest praca zespołowa nauczycieli. Przygotowanie zadań i pytań, a potem ewaluacja procesu uczenia się na lekcji - praca zespołowa jest w takich działaniach bezcenna. Jest też okazją do wsparcia rozwoju profesjonalnego, co mogliśmy zaobserwować w trakcie dyskusji nauczycieli o różnym poziomie doświadczenia zawodowego. Spotkania i dyskusje dotyczące poszczególnych tematów, a także konkretnych klas, w których

zadania problemowe miały być realizowane, były świetną okazją do wymiany doświadczeń i rozwoju warsztatu początkującego nauczyciela. Osoby z większym doświadczeniem dzieliły się swoimi uwagami i pomysłami na zadania, a także odpowiedniego dostosowania poziomu trudności zadania do poziomu uczniów.

Łukasz (Nauczyciel): Pionowe tablice angażują uczniów.

Największą wartością, jaką widzę jest możliwość szybkiego reagowania. Uczniowie mogą być bardziej zaangażowani, ponieważ mogą aktywnie uczestniczyć w procesie nauki, rysując, pisząc i dzieląc się swoimi pomysłami, a nauczyciel szybciej dostrzega myślenie magiczne w matematycznych rozważaniach.

Wiktoria (nauczycielka): Nauczyciel obecny w procesie myślenia uczniów.

Białe tablice dają mi okazję, aby móc lepiej obserwować uczniów przy pracy, patrzeć w jaki sposób rodzą się ich pomysły na rozwiązania i jak radzą sobie z trudnościami. Jest to niezwykle cenne doświadczenie móc być niejako obecnym w ich procesie myślenia, słuchać ich dyskusji, jednocześnie oddając im kontrolę nad rozwiązaniem. Sposób myślenia naszych uczniów jest często nieschematyczny i dla mnie absolutnie zaskakujący, a wiele ich rozwiązań jest zupełnie innych niż moje prywatne wyuczone podejście. Obserwowanie ich jest rozwojowe również dla mnie jako nauczyciela.

Praca w grupach daje uczniom okazję podejść do zadania od własnej strony, w którą staram się nie ingerować poza prostowaniem błędów merytorycznych lub naprowadzaniem pytaniami pomocniczymi w przypadku braku pomysłów. Na tablicach jest dużo łatwiej obserwować proces tworzenia niż na kartkach w zeszytach, ponieważ jestem w stanie objąć wzrokiem pracę wszystkich grup naraz, śledzić postępy i wyłapywać błędy.

13.2. Edukatoria

Edukatoria są regularnymi zajęciami, które umożliwiają uczniom pracę we własnym tempie, a także rozwijanie kompetencji samodzielnego uczenia się, organizacji pracy, systematyczności a także współpracy i bycia pomocnym.

Uczniowie już podczas czytania listy obecności **wybierają czym będą się zajmować, wybierając też cele, nad którymi jeszcze nie pracowali**. Cele na ogół dotyczą **konkretnego przedmiotu**. Jeśli jednak uczeń zrealizował wszystkie cele z danego przedmiotu np. matematyki, to - za zgodą nauczyciela tego przedmiotu - może podczas edukatorium realizować cele z innego przedmiotu. Uczniowie, którzy zrealizowali wszystkie swoje cele, mogą prosić o tzw. cele bonusowe. Przykładowo na edukatorium z matematyki uczeń, który zrealizował wszystkie swoje cele z tego przedmiotu może uzgodnić z nauczycielem dodatkowe treści, zadania, które go interesują i które chce poćwiczyć w ramach celów bonusowych. Takie podejście pozwala uczniom zainteresowanym konkretnymi zagadnieniami przedmiotowymi wchodzić na wyższy poziom zaawansowania.

Nauczyciel następnie przygotowuje dla uczniów materiały instruktażowe oraz przyporządkowuje adekwatne cele w Sparklingu korzystając z kategorii „edukatorium”. Określenie celów ułatwia znacznie sprawdzanie wiedzy i umiejętności, gdyż uczeń otrzymuje informację zwrotną, w jakim stopniu poradził sobie z przygotowanym zadaniem i jakie osiągnął efekty uczenia się.

Dobór par lub grup, w jakich uczniowie mogą pracować, odbywa się na różne sposoby, mogą być stworzone przez nauczyciela lub przez samych uczniów. Jeżeli uczniowie mają pytania (można je zapisać na tablicy). Uzyskanie odpowiedzi nie rozpoczyna się od pomocy wzajemnej (uczeń uczy ucznia), dopiero gdy ten sposób się wyczerpie, udają się po wsparcie nauczyciela.

Podsumowanie edukatorium odbywa się na koniec zajęć, z reguły trwających 90 minut. Uczniowie wraz z nauczycielem zbierają się w kręgu. Dyskusja moderowana przez nauczyciela ma na celu zebranie informacji na temat uczniowskich odczuć, osiągnięć i potrzeb związanych z tematyką realizowanego edukatorium. Uczniowie przekazują sobie informację zwrotną na temat współpracy oraz obserwacje i sugestie dotyczące materiałów dydaktycznych i całego procesu przygotowanego przez nauczyciela. W przypadku wystąpienia trudności, np. brak postępów w osiąganiu celów edukacyjnych przez ucznia, nauczyciel może użyć kontraktu przedmiotowego, aby określić dalsze kroki edukacyjne dla całej grupy lub poszczególnych uczniów.

Łukasz (nauczyciel): Edukatorium jest szansą na wzajemną pomoc pomiędzy uczniami.

Często zdarza się, że uczniowie podczas edukatorium mają wiele różnych pytań. Każda para uczniów może wpisać na białej tablicy pytanie lub temat, który chce omówić. To sygnał nie tylko dla nauczyciela. Rówieśnicy również widzą swoje pytania i podejmują rozmowę z koleżankami i kolegami z innych grup. Dzięki temu podejściu, wielokrotnie uczniom udało się samodzielnie rozwiązać wiele kwestii w kilka minut, bez konieczności angażowania nauczyciela. To nie tylko zwiększa efektywność naszej nauki, ale także kształtuje atmosferę wzajemnej pomocy i wsparcia w naszej klasie, co jest jednym z ważnych celów metody edukatorium.

Magda (nauczycielka): Edukatorium to czas i przestrzeń na działanie ucznia.

Czas edukatorium pokazuje mi, jak ważne jest dać uczniom przestrzeń i czas na samodzielną pracę - to właśnie w tym momencie uczniowie otwierają się i mają wiele pytań, mobilizują się do zaliczania poszczególnych kryteriów, które sami sobie wybierają. Mam poczucie, że edukatoria pozwalają uczniom ułożyć plan działania, uczyć ich organizacji pracy i planowania.

Damian (nauczyciel): Nauczyciel wspiera w samokształceniu i rozwiązywaniu problemów

Edukatoria są taką przestrzenią, w której uczniowie na zajęciach mogą realizować dowolny cel edukacyjny ze Sparklinga. Jest to przestrzeń współpracy - wskazane jest aby uczniowie wzajemnie się wspierali, gdy mają wątpliwości lub mogą poprosić o wyjaśnienia, pomoc nauczyciela.

Często uczniowie w pierwszej kolejności kierują się z problemem do kolegów/koleżanek z klasy, które są ekspertami w danym temacie. Dopiero jak nie są w stanie w gronie ekspertów rozwiązać problemu zgłaszają się do nauczyciela.

Nauczyciel podczas edukatoriów pełni rolę opiekuna, osoby wspierającej ucznia w samokształceniu i rozwiązywaniu problemów. Powinien on z uwagnością reagować na prośby o pomoc tak, żeby przede wszystkim zachęcić do szukania możliwości rozwiązań problemów w ramach grupy uczniów, co docelowo wzmacnia ich wiedzę o posiadanych kompetencjach w klasie, zaufanie do siebie oraz często prowokuje dyskusje nad możliwymi rozwiązaniami problemu tylko w gronie uczniów.

Nauczyciel może zdecydować, czy na jego godzinie zajęć odbywać się będą edukatoria z jego przedmiotu, czy też uczniowie mogą realizować dowolny cel z jakiegokolwiek przedmiotu.

Wiktoria (nauczycielka): Nauczyciel nie wyręcza uczniów.

Edukatorium jest dla mnie dowodem na to, że człowiek, który czuje, że ma kontrolę nad tym co robi, czego i jak się uczy jest w stanie dużo lepiej zmobilizować się do pracy i realizować konkretne cele. Jest to niezwykle doświadczenie obserwować grupę nastolatków, dla których zwykle matematyka nie jest najbardziej ekscytującą częścią życia, jak przez 40/45 min. siedzą w skupieniu i liczą zadanka, w międzyczasie proszą o pomoc, nie boją się przyznać do błędów. Edukatorium jest też czasem, który nasi uczniowie wykorzystują na uporządkowanie swojej wiedzy, zaliczeń celów i rozeznanie się we własnej nauce. Jednocześnie mają w klasie nauczyciela, który może wytłumaczyć dane zagadnienie lub pomóc znaleźć błąd w rozumowaniu, co nie zawsze byłoby możliwe w warunkach domowych.

13.3. Przygotowanie do egzaminów

Przygotowanie do egzaminów ósmoklasisty jest ważną częścią pracy z uczniami w klasie ósmej. Egzaminy końcowe nie są używane jako element straszenia uczniów, czy sztucznego motywowania ich do uczenia się. W Spark Academy nauczyciele wychodzą z założenia, że ich rolą jest tworzenie odpowiednich warunków, aby uczniowie mogli przygotować się do egzaminów końcowych.

Dlatego też na **początku klasy ósmej** (a czasem nawet pod koniec klasy siódmej), uczniowie mogą **zdecydować w jaki sposób będą przygotowywać się do egzaminów**. Ważne jest budowanie w uczniach odpowiedzialności za proces przygotowania się i zdefiniowanie jaką rolę w tym procesie będzie odgrywał nauczyciel. Dlatego też na początku klasy ósmej odbywają się spotkania z uczniami, podczas których poruszane są tematy związane z przygotowaniem się do tychże egzaminów. W rozmowie nauczyciele pytają o potrzeby uczniów, czym w ogóle jest dla nich ten egzamin, jak chcą się do niego przygotowywać oraz czego oczekują w tej kwestii od nauczyciela, jak nauczyciel może ich wesprzeć w przygotowaniach. Nauczyciel zapewnia też materiały do nauki.

Proces przygotowania się jest jednak po stronie ucznia. Dużo pracy uczniowie wykonują samodzielnie, realizując cele, które sobie wyznaczyli. Nie zmienia to faktu, że w każdej chwili uczniowie mogą zwrócić się do nauczyciela z prośbą o wsparcie, wytłumaczenie poszczególnych zagadnień, czy też o dodatkowe materiały. W ostatnich latach przygotowania do egzaminów przebiegały w różnym sposób. Byli uczniowie, którzy chcieli systematycznie rozwiązywać przykładowe testy (było to ustalane z nauczycielem, aby np. raz na 2 miesiące przeprowadzić egzamin sprawdzający). Takie działanie miało pokazać uczniom, w którym miejscu są, jeśli chodzi o wiedzę teoretyczną, a także oswoić ich z różnymi rodzajami zadań testowych, czy z panowaniem nad czasem (taka inicjatywa była zgłaszana przez uczniów).

Podczas Big Idea Day nauczyciele matematyki i polskiego organizują dla uczniów ostatnich klas powtórki lektur i najważniejszych tematów, ćwiczą zadania, które najczęściej pojawiają się na testach jednocześnie zwracając uwagę na tzw. atmosferę pracy i skupienia. Przy wielości aktywności, które szkoła oferuje w formie aktywizującej taki czas skupienia i pracy w ciszy kształtuje w uczniach inne kompetencje - planowania, organizacji czasu czy radzenia sobie ze stresem.

Dwa razy do roku (na początku grudnia i marca) organizujemy egzaminy próbne - z losowaniem stolików, komisją i kodowaniem prac, które nauczyciele sprawdzają wg klucza, 0-1 i anonimowo. Egzaminy te mają na celu nie tylko usystematyzowanie wiedzy.

Magda (nauczycielka): Więcej samoświadomości niż strachu.

Cieszę się, że uczniowie nie odbierają egzaminów jako zło ostateczne, w młodszych klasach nawet nie poruszamy tego tematu, co pozwala nam się bawić matematyką, a nie uczyć pod schemat. Natomiast zaobserwowałam, że u uczniów na przełomie klasy 7/8 pojawia się samoświadomość, ważności tego egzaminu i sami zgłaszają potrzeby, np. rozwiązywania dodatkowych arkuszy z matematyki. Co udało nam się zrealizować w poprzednich latach - klasy 8 na lekcjach matematyki pisali egzamin raz w miesiącu. Dzięki czemu zapoznali się dokładnie z formą arkusza, nauczyli się działać w określonym czasie oraz widzieli swoje postępy.

Wiktoria (nauczycielka): Bliska relacja ułatwia wspieranie uczniów.

Z mojego doświadczenia widzę, że egzamin jest istotny dla dużej grupy naszych uczniów, ale temat ten pojawia się dopiero w 7 lub 8 klasie. Uczniowie sami wyrażają potrzebę liczenia zadań egzaminacyjnych, robienia powtórek czy próbnych arkuszy i są świadomi tego, co może ich wspierać w dążeniu do celu, który chcą osiągnąć, a co im przeszkadza. Jako nauczyciel nie mam potrzeby "straszenia" egzaminem czy przypominania o nim. Moja rola sprowadza się do przekazywania im wiedzy i wsparcia ich w przygotowaniach. Dzięki temu, że mamy stosunkowo bliską relację z uczniami, to łatwiej jest im rozmawiać z nimi o swoich obawach i problemach, dzielić się swoimi przeżyciami. Nasi uczniowie też się stresują egzaminami i czasami panikują, ale myślę, a przynajmniej mam dużą nadzieję, że mają w nas wsparcie i nie są z tym sami.



Postowie

14. Badania nad transformatywnym uczeniem dla edukacji jutra

Sławomir Krzychała
Beata Zamorska

Edukacja jutra (*future education*) odzwierciedla dynamiczne i transformatywne podejście do nauczania, które ma na celu przygotowanie uczniów do życia i zaangażowania w szybko zmieniającym się świecie. Szkoła jutra ma za zadanie nauczyć młodych ludzi radzenia sobie z wyzwaniami i problemami, które jeszcze nie istnieją. Wyzwania przyszłości wprowadzie już teraz nas wszystkich nurtują, jednak ich pełne znaczenie i konsekwencje nie są jeszcze do końca rozpoznane. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD, 2018) podkreśla, że edukacja jutra jest konieczna już teraz i to nie tyle jako wybrane do omówienia treści z zakresu zrównoważonego rozwoju, sprawiedliwości społecznej, zdrowia publicznego czy nowych technologii. Szkoła spełni rolę edukacji, jeśli w centrum postawi nie tyle odtwórczą wiedzę, ile kompetencje transformatywne, takie jak tworzenie nowych wartości, godzenie napięć i dylematów oraz przejmowanie odpowiedzialności (OECD, 2018, s. 4). Edukacja ma nie tylko wyposażyć uczniów w gotowe narzędzia dla przyszłego działania, ile stać się miejscem doświadczania przyszłości już teraz, nawet jeśli jeszcze w załączkowej i ograniczonej formie. Nie czekajmy, aż uczniowie za kilka lat przyjmą „doroste” obowiązki i będą zmie-

niać otaczający ich świat. Pozwólmy im doświadczyć tej sprawczości już dziś w trosce o siebie nawzajem, w odpowiedzialności za otaczające ich środowisko i społeczność, w projektowaniu własnego zaangażowania i edukacji.

**The Future of Education and Skills:
Education 2030 (OECD, 2018, s. 5).**

Gotowi na przyszłość uczniowie muszą wykazywać się sprawczością (*agency*) we własnej edukacji i przez całe życie. Aktywność/podmiotowość (*agency*) oznacza poczucie odpowiedzialności za uczestnictwo w świecie, a tym samym pozytywne wpływanie na ludzi, wydarzenia i otoczenie. Sprawczość wymaga umiejętności określenia celu przewodniego i zidentyfikowania działań zmierzających do jego osiągnięcia. Nauczyciele, by pomóc uczniom w podejmowaniu działań, powinni nie tylko uznać ich indywidualność, ale także uznać szerszy zestaw relacji - z nauczycielami, rówieśnikami, rodzinami i społecznościami, które wpływają na ich uczenie się. Koncepcją leżącą u podstaw uczenia się jest "współdziałanie" (*co-agency*) - rozumiane jako interaktywne, wzajemnie wspierające się relacje, które pomagają uczniom w osiąganiu wartości i celów. W tym kontekście każdy powinien być uważany za osobę uczącą się, nie tylko uczniowie, ale także nauczyciele, dyrektorzy szkół, rodzice i społeczności.

Edukacja jutra zakłada **transformację zastanej szkoły**, którą dobrze znamy, w otwarte i spersonalizowane środowisko nauczania i uczenia się – w społeczność, która wspiera i motywuje każdego ucznia indywidualnie i jako społeczność do rozwijania potencjału i projektowania własnych procesów edukacyjnych – a nawet więcej: do współdziałania dla tworzenia lepszej przyszłości i przyjęcia odpowiedzialność za wspólne dobro. W tym kontekście lokujemy nasze podejście badawcze i praktykę badań w szkole. Centralna rola sprawczości w szkole jutra oraz ekosystemowe podejście do zmian, angażujące wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, były dla nas inspiracją dla projektu „Laboratorium dydaktyki”.

Nasze badania i współpracę w szkole z nauczycielami, uczniami i rodzicami opieramy również na założeniach **pedagogiki postkrytycznej** (Hodgson i in., 2017). Przekłada ona akcent z tradycyjnego krytycyzmu w edukacji na aktywne poszukiwanie nowych, konstruktywnych sposo-

bów nauczania i uczenia się. Główny nacisk kładzie na afirmację, tworzenie i sprawstwo, zamiast na krytykę i dekonstrukcję istniejących struktur edukacyjnych. Pedagogika ta promuje również ideę wspólnoty i współpracy, budowania relacji i sojuszy między uczestnikami procesu edukacyjnego.

14.1. Badania w podejściu CHAT

Jako metodę realizacji projektu zastosowaliśmy badania oparte na metodologii interwencji formatywnych, którymi pracują badacze w podejściu **kulturowo-historycznej teorii działalności** (*cultural-historical activity theory*, w skrócie CHAT). Metoda ta stale ewoluuje odpowiadając na pojawiające się nowe wyzwania, jakie stoją przed badaczami społecznymi. Wynikają one z różnorodnych zmian (klimatycznych, kulturowych, politycznych, ekonomicznych, technologicznych, społecznych), które zachodzą w świecie i oddziałują na różne obszary codziennego życia zarówno w wymiarze globalnym, jak i w odniesieniu do małych lokalnych społeczności, jaką jest szkoła i jej otoczenie społeczne. W kolejnych generacjach kulturowo-historycznej teorii działalności badacze podejmowali interwencje na rzecz transformacji relacji jednostki i środowiska społecznego w różnych konfiguracjach, w których rozwijane sprawstwo jednostek prowadziło **zarówno do zmian w nich samych, jak i w świecie społecznym** (Engeström, 2001; Gołębiak, 2021, s. 64–75).

Podjęcie decyzji o pracy interwencjami formatywnymi w projekcie „Laboratorium Dydaktyki” wynikało z naszych wcześniejszych doświadczeń współpracy z nauczycielami, gdzie sprawczość uczestników

rozwijają się w toku rozwiązywania przez nich ujawniających się w ich praktyce niespójności (Krzychała, 2020; Krzychała i Zamorska, 2014; Zamorska i Gąsiorek, 2022). W klasycznych badaniach, o liniowym przebiegu, cel i kolejne etapy oraz role uczestników są zdefiniowane i ściśle zaplanowane już w punkcie wyjścia. Celowo odeszliśmy od takiej formuły badań kierując się w stronę propozycji interwencji formatywnych nastawionych na elastyczną, dialogiczną współpracę uczestników. Pierwszą zasadą, stanowiącą o odrębności interwencji formatywnych jest **współtworzenie przez badaczy i praktyków obiektu badań**. Obiekt badań staje się wyzwaniem dla wszystkich uczestników, gdyż zawiera częściowo podzielany wspólny cel, w którym ścierają się także różne, nierzadko sprzeczne motywy uczestników. Obiekt ten nigdy nie jest stały, a jego przekształcenia zachodzą w toku zmiany sposobów myślenia i praktyki uczestników.

Konsekwencją przyjęcia tej zasady jest **redefinicja roli badacza**, który nie prowadzi i nie nadzoruje wyznaczonego przebiegu badań, ale tworzy możliwości i warunki wzmacniające procesy transformacji sprawstwa nauczycieli. Kluczową metodą, którą posługuje się badacz jest opisana przez Wygotskiego **metoda podwójnej stymulacji**. Umożliwia ona przekształcanie sytuacji, z którą konfrontują się uczestnicy (pierwszy bodziec) poprzez zastosowanie różnych artefaktów (drugi bodziec) w nowe rozwiązania zmieniające ich sposoby myślenia i wzmacniające poczucie sprawstwa (Sannino, 2015b; Sannino, 2022; Wygotski, 1989, s. 85–88). Korzystaliśmy z tej metody wprowadzając do praktyki dydaktycznej jako drugi bodziec koncepcję uczenia Piotra Galperina.

Kolejna zasada interwencji formatywnych dotyczy samego procesu badawczego, który z założenia jest nieprzewidywalny, a jego kształt zależy od **dynamiki współpracy uczestników, którzy na zmianę z badaczami przejmują kontrolę i inicjatywę**. W jego przebiegu wpisany jest pojawiający się opór, punkty zwrotne przerywające dany etap pracy i zmuszające do zmiany interwencji. W interwencjach linearnych wymienione sytuacje są przejawem słabości, natomiast w interwencjach formatywnych pełnią rolę „motoru” napędzającego uczenie się uczestników. Odrębność interwencji formatywnych od innych typów badań uwidacznia

się w oczekiwanym rezultacie. Nie chodzi tutaj o osiągnięcie spójnego rozwiązania gotowego do zastosowania i generującego ten sam wynik. Celem nadrzędnym jest **rozwój sprawstwa uczestników i kreowanie nowych koncepcji, modeli, które mogą być wykorzystane w innych środowiskach społecznych** (Engeström i Sannino, 2012; Postholm, 2020; Virkkunen i Newnham, 2013).

Idea jedności

To, co wyróżnia, a zarazem łączy badaczy pracujących w CHAT jest **koncepcja jedności** zaproponowana przez Lwa Wygotskiego, czyli dynamicznej i przede wszystkim organicznej relacji człowieka i jego świata społecznego. **Idea jedności była dla nas zarówno teoretyczną konceptualizacją całego projektu**, jak i jednostką analityczną, pozwalającą nam wyłaniać najmniejsze, niepodzielne całości do projektowania kolejnych kroków badawczych oraz analizowania zaobserwowanych procesów. Posłużyliśmy się tutaj, dokonany przez Wygotskiego rozróżnieniem mechanicznych i organicznych metod analizowania świata społecznego. Mechaniczne podejście dostrzega wielość złożonych elementów składowych rzeczywistości, konsekwentnie badając ich powiązania poprzez rozkładanie na czynniki pierwsze i tworzenie różnorodnych układów zależności. Przeciwnieństwem jest ujęcie organiczne, skoncentrowane na wyłanianiu najmniejszych, niepodzielnych całości, w których odzwierciedla się dynamika żywych i zmieniających się relacji człowieka i świata (Wygotski, 1989, s. 16–18).

Implikacje tego rozróżnienia widoczne są we wszystkich etapach prowadzonego przez nas procesu badawczego. Interesowały nas przede wszystkim **transformacje zachodzące w zawiązywanych pomiędzy uczestnikami projektu węzłach działalności** (pomiędzy nauczycielami Spark Academy, nauczycielami norweskimi, badaczami polskimi i norweskimi). Sama koncepcja działalności jest rdzeniem podejścia CHAT. Wprowadzona przez L. Wygotskiego i rozwijana przez Aleksieja Leontieva oraz ich kontynuatorów, aż po współcześnie pracujące nią zespoły badawcze (Engeström, 2001; Leontiev, 1978; Wygotski, 1997). **Dzia-**

łalność jest najbardziej złożoną strukturalnie relacją człowieka i jego świata, w której odzwierciedla się jedność pomiędzy jednostką wrastającą w swoje środowisko społeczne i otoczeniem wrastającym w jednostkę. Podejmując ją człowiek nie tylko zmienia otoczenie, ale i siebie (Leontiev, 2005, s. 17-13). Rozróżniamy trzy rodzaje strukturalnie złożonych odniesień człowieka do środowiska: (1) operacje, gdy działanie jest realizowane w konkretnych warunkach środowiskowych; (2) działanie, które jest elementem działalności i jest ukierunkowane na realizację wspólnego celu; (3) działalność, w której jednostka realizuje swój motyw. To właśnie w motywie spotyka się społeczne znaczenie współpracujących ludzi i wewnętrzny sens, jaki jednostka nadaje realizowanej działalności (Gąsiołek i Zamorska, 2022; Leontiev, 1978).

Badacze prowadzący badania w pierwszej generacji teorii działalności koncentrowali się na wspieraniu sprawczości uczestników badań w wypracowaniu przez nich nowych jakościowo działań. W drugiej generacji teorii działalności jednostką analizy był cały system wspólnej działalności. Było to przejście od indywidualnie ujmowanych zaangażowań do współpracujących ze sobą ludzi, którzy wspólnie przekształcają łączącą ich działalność (np. zawodową). W trzeciej generacji CHAT uwaga badaczy skupiła się na konfiguracji kilku systemów działalności w wypracowaniu wspólnego obiektu (Engeström, 2010; Engeström i Sannino, 2012). Przykładem mogą być interwencje prowadzone w szpitalu dziecięcym w Helsinkach, których celem była koordynacja i ciągłość opieki nad dziećmi z chorobami przewlekłymi. Badacze korzystali z pracy węzłowej pomiędzy trzema systemami działalności: rodzin pacjentów, szpitala dziecięcego i ośrodka zdrowia podstawowej opieki zdrowotnej (Engeström, 2001).

Zastosowanie interwencji formatywnych trzeciej generacji stało się atrakcyjne dla badaczy, którzy poszukiwali nowych rozwiązań w edukacji, pozwalających wyjść poza system klasowo-lekcyjny i poza klasę szkolną. Można tu wymienić jeden z projektów realizowanych przez zespół Katsuhiko Yamazumiego w Nowej Szkole w Osace, gdzie uczniowie ze szkoły podstawowej podczas zajęć pozalekcyjnych pracowali metodą *project-based learning* współpracując ze społecznością lokalną (farme-

rami, ekspertami, organizacjami społecznymi) oraz studentami uniwersytetu, którzy przejęli rolę tutorów. Rozwój sprawczości wszystkich uczestników projektu pozwolił im przekroczyć ograniczenia dość restrykcyjnego podejścia do tradycyjnej japońskiej edukacji w stronę integracji szkoły ze środowiskiem lokalnym oraz uniwersytetem (Yamazumi, 2009; Yamazumi, 2013).

Kolejna, czwarta już transformacja teorii działalności została wymuszona wielością zmian i doświadczanych globalnych kryzysów, które się wzajemnie przenikają i dotyczą różnych podmiotów, którym trudno zachować stabilność. Dlatego przeniesienie następuje ze strukturalnego ujęcia systemów działalności na procesualne relacje zachodzące w czasie w różnych, niestabilnych konstelacjach działalności. Jednostką analizy nie mogą już być kolektywne systemy działalności (druga generacja), czy kilka systemów interakcyjnie dzielących częściowo wspólny obiekt. Najmniejszą, niepodzielną jednostką analizy są koalescencyjne, czyli zbiegające się, współdziałające i częściowo przenikające się cykle poszerzonego uczenia się (*Coalescing cycles of expansive learning*) (Engeström i Sannino, 2021). Cykle uczenia powstają wokół obiektu, który jest krytycznym wyzwaniem zawierającym liczne społeczne napięcia i przeciwności (np. wykluczenia w edukacji, przedwczesne kończenie nauki, bezdomność). Wymaga to zaangażowania wielu osób, organizacji, ruchów i grup społecznych, instytucji państwowych, które na różnych poziomach i w różnych koalicjach motywowane własnymi celami osiągną wystarczającą spójność do projektowania podzielanego celu i podjęcia długoterminowej, wspólnej działalności. Sprawczość uczestników interwencji formatywnych powiązana jest z przekształcaniem sposobów myślenia i społecznych praktyk w zespołowym kreowaniu przyszłości (Engeström i Sannino, 2021; Gołębniak, 2021; Sannino, 2020).

Polskim przykładem edukacji zaangażowanej w „gorące problemy świata” jest „Momentum”, koncepcja edukacji rozwijanej w Spark Academy w latach 2021-23. Uczniowie w wieku 14-15 lat pracowali w jednej grupie realizując program szkolny poprzez projekty, które nie tylko łączyły różne obszary wiedzy, ale angażowały we współdziałanie z innymi na rzecz rozwiązywania ważnych i aktualnych dla nich i społeczności

problemów. Nie chodziło tutaj o wprowadzanie tematów spoza treści zawartych w podręcznikach, czy osób spoza szkoły, które mogłyby współpracować z uczniami, ani nawet nie chodziło o podejmowanie wspólnych działań w środowisku lokalnym. Otwartość szkoły rozumiana tutaj była jako partnerskie współdziałanie z innymi w wypracowywaniu odpowiedzi na aktualny i dotyczący wiele osób problem. Jednym z takich zaangażowań było zaprojektowanie i stworzenie aplikacji ułatwiającej porozumienie nastolatków i dorosłych (zwłaszcza rodziców), w której młodzież przedstawia swoje codzienne trudności i potrzeby związane ze wsparciem ze strony rodziców (Długa i Marszał-Kaczmarek, 2024).

Uczenie jako jedność uczenia się i nauczania

Projektując badania w ramach projektu „Laboratorium Dydaktyki” („Teaching Laboratory”) czerpaliśmy z dorobku założycieli podejścia CHAT (*cultural-historical activity theory*) oraz badaczy pracujących w tym podejściu w kolejnych jego generacjach. W odróżnieniu od badań prowadzonych linearnie, według określonego planu na osiągnięcie zdefiniowanego celu, z wyraźnie opisanym podziałem zadań między badaczami a badanymi, w interwencjach wykorzystaliśmy dialektykę rozwiązywania ujawniających się podczas realizacji projektu różnorodnych przeciwieństw. Sam obiekt badań nie był stały, ale ciągle się wymykał i wymagał od uczestników projektu kolejnych redefinicji i przekształceń. Istotną implikacją podejścia kulturowo-historycznego było wyłanianie się jednostek analizy, które miały charakter organicznej całości. Taką podstawową jednostką było **uczenie**, zawierające w sobie zarówno **działania nauczyciela związane z nauczaniem**, jak i **działania uczniów związane z uczeniem się**. Interesowały nas nie tyle poszczególne działania uczniów i nauczycieli, co relacja w jakiej zachodzą interakcje pomiędzy nimi w procesie, w którym obie strony się rozwijają i uczą. Inną kluczową dla nas cechą badań prowadzonych w CHAT jest ich zakorzenienie kulturowo-historyczne. Prowadzone przez nas interwencje miały na celu rozwój sprawstwa nauczycieli we współtworzeniu edukacji przyszłości. Wypracowywanie nowych rozwiązań dokonywało się w powiązaniu z przeżywaną

sparkową terażniejszością, która miała swoje uwarunkowania zarówno w przeszłości szkoły (idee jakie stały u jej początku, wspólnej historii), jak i minionych, jednostkowych doświadczeń nauczycieli.

Dla nauczycieli głównym obiektem, na który ukierunkowali współpracę w projekcie badawczym, było **wypracowanie spójnego modelu edukacji sparkowej**, która przekładałaby się na **codzienne działania wszystkich uczestników społeczności Spark Academy** (kadry zarządzającej, nauczycieli, pracowników, uczniów i ich rodziców). Dla nas, celem tej współpracy było stwarzanie **warunków do rozwoju poczucia sprawstwa nauczycieli**. Przedmiotem badań nie było rozwiązanie ujawniających się w różnych obszarach praktyki poszczególnych problemów. Przeniesienie uwagi na identyfikowanie przeciwieństw w działalności społeczności szkoły, które dochodziły do głosu w napięciach, zakłóceniach i różnego rodzaju trudnościach umożliwiło wyostrenie i poszerzenie spojrzenia na koncepcję sparkowej edukacji. **Ujawniające się kolejne przeciwieństwa stawały się motorem poszukiwania odpowiedzi na powracające główne pytanie o to „co jest sparkowe?”**

Pytanie to pojawiało się nie tylko podczas zaplanowanych warsztatów, gdy analizowaliśmy doświadczenia z danego etapu pracy i podejmowaliśmy się ponownego określenia sposobów realizacji idei, misji i wizji Spark Academy. Nauczyciele zadawali je sobie wzajemnie, spontanicznie w różnych momentach codziennej praktyki. Nie chodziło tutaj o dołożenie kolejnego „puzzla”, ale nierzadko wymagało to ułożenia z nich nowej układanki. Przykładem może być praca nad rozwiązaniem ujawniających się sprzeczności pomiędzy przekonaniem edukacyjnym nauczycieli klas 1-3, a oczekiwaniami nauczycieli klasy czwartej w momencie, gdy dzieci przechodziły z klasy trzeciej do wyższego etapu nauczania. Rozpoczęcie prac nad tzw. „pomostem” wymagało w pierwszej kolejności od obu grup nauczycieli zidentyfikowania tego, co dla każdej z nich jest ważne, uzyskania wzajemnego porozumienia i przeformułowania obiektu swojej pracy, który był nowym, wspólnym rozwiązaniem zawierającym różne motywy obu grup (por. rodz. 8.2) Organiczność przekształceń w obiekcie działalności polega na stworzeniu z ujawnionych przeciwieństw w wypowiedziach obu grup nauczycieli syntezy sensów, jakie nauczyciele nadają

swojej praktyce ze wspólnie zredefiniowanym znaczeniem sparkowej edukacji.

Nasza rola, jako badaczy nie polegała jedynie na towarzyszeniu nauczycielom w ich poszukiwaniach, nie mieliśmy też gotowego rozwiązania, na które mielibyśmy naprowadzać uczestników. Korzystaliśmy z podpowiedzi, którą u Wygotskiego jest „gest wskazania”, umożliwiający uwspólnione widzenie (zobacz, co dla niej/niego jest ważne), przechodzenie od subiektywnego „ja” i zewnętrznego „ty” do społecznego „my” (*poly-subject*) (Bredikyte, 2012). To uzyskiwanie jedności dokonywało się przez umiejętność przejmowania perspektywy drugiej osoby nie po to, aby zatracić własną, ale uzyskać wzajemną internalizację przeżyć i stworzyć nowy wspólnie przekształcony, wyobrażony obiekt (tzw. most pomiędzy trzecią a czwartą klasą), który w następnych krokach będzie urzeczywistniany w codziennych działaniach, z założeniem jego modyfikacji.

Lustro

W badaniach CHAT **metoda „lustra”** wykorzystywana jest na wielu etapach badań, jako odzwierciedlenie procesów zachodzących w praktyce (Virkkunen i Newnham, 2013, s. 15–23). Zbieraliśmy wycinki codziennego życia w Spark Academy za pomocą nagrań kamerą, dyktafonem, zapisów z obserwacji, zdjęć, prac uczniów. Służyły one wnikliwemu przyjrzeniu się procesom, które trudno jest uchwycić podczas normalnego biegu zdarzeń, nierzadko wielowarstwowych i wielowymiarowych. Wielokrotnie nauczyciele wskazywali nam interesujący ich obszar praktyki, prosząc o obserwację i rejestrację, o zapisanie na gorąco krótkich rozmów z uczniami. Dotyczyło to najczęściej fragmentu lekcji, pracy nad zadaniami, współpracy pomiędzy uczestnikami danej aktywności. Nierzadko nauczyciele sami nagrywali przebieg swoich zajęć, który potem wspólnie analizowaliśmy z różnych perspektyw i poprzez ważne dla nauczycieli pytania. Metoda ta była szczególnie pomocna podczas pracy zespołu matematyków nad metodyką nauczania problemowego (por. rozdz. 13.1). Pozwalała im zobaczyć, jak ich zamiary odzwierciedlają się

w działaniach uczniów. Zespołowy wnikliwy wgląd w przebieg poszczególnych etapów pracy nad problemem różnych zespołów uczniów pomógł nauczycielom dostrzec tak zwane „białe plamki”, czyli powtarzające się sytuacje, które były zazwyczaj niezauważane i nieuświadomiane. Refleksja, a czasem konfrontacja przekonań nauczycieli z zarejestrowanym wycinkiem ich praktyki umożliwiła im zadawanie nowych pytań i poszerzanie widzenia.

Praca węzłowa

Jako badacze stosowaliśmy zasadę „niekompletnych działań” (El’konin i Vygotsky, 2001), której cechą jest włączanie znaczeń i działań, jakie wnoszą uczestnicy i pozostawianie przestrzeni na wzajemne „dostrajanie”. Miało to miejsce podczas pracy pytaniami, kwestionowania sparkowego *status quo*, identyfikowania i definiowania ujawniających się w różnych obszarach przeciwieństw, wskazywania na to co umykało, bądź było niewidoczne dla uczestników. Naprzemiennosc przejmowania i oddawania inicjatywy przez nas i nauczycieli wspierała rozwój poczucia sprawstwa wszystkich uczestników projektu. Wymagało to dużej elastyczności kolejnych etapów projektu. Kilukrotnie, gdy nauczyciele dostrzegali pomiędzy sobą sprzeczne rozumienie swoich działań bądź ujawniały się zakłócenia w pracy zespołowej, ktoś z nich przejmował inicjatywę i prowadził warsztat, w którym my byliśmy wspierającymi obserwatorami. Ważna była tutaj dynamika wzajemnych dostosowań wszystkich uczestników, pozostawiania i podejmowania niedokończonych działań, dające możliwość włączania perspektywy innych osób i wychodzenia poza dotychczasowe ograniczenie.

Tworzenie wspólnego obiektu sparkowej edukacji przybrało charakter pracy węzłowej, która jest jedną z podstawowych metod stosowanych w interwencjach formatywnych. Jej celem było wchodzenie w system nowych relacji społecznych i łączenie jednostkowego sensu jaki nauczyciele nadawali swojej działalności z obiektywnym, społecznym znaczeniem. Naszym zadaniem nie było projektowanie węzłów, ale two-

rzenie możliwości do ich zawiązywania. Przykładem mogą być wizyty studyjne nauczycieli w szkołach norweskich i na uniwersytecie Østfold. Sam pobyt w szkołach, obserwacje zajęć, spotkania, rozmowy z norweskimi nauczycielami i badaczami były okazją do pracy węzłowej, ale nie tworzyły węzła w rozumieniu organicznym. Dopiero wejście w żywą relację, osobiste przeżywanie doświadczanej sytuacji, nadawanie sensu temu, czym dzielili się nauczyciele i badacze norwescy, i co można było dostrzec w środowiskach szkolnych oraz akademickich tworzyło warunki do transformacyjnych przekształceń. Każdy z węzłów cechował się niepowtarzalnością i wyjątkowością ze względu na to, co środowisko społeczne, w którym były zawiązywane oferowało nauczycielowi i co on sam twórczo zinternalizował.

W ostatnim dniu wizyty studyjnej poprosiliśmy nauczycieli, aby w małych zespołach, w których pracowali podczas projektu odpowiedzieli sobie wzajemnie na pytania: Z czym przyjechałem? Co z tego biorę? Co chcę z tym zrobić? Interesowało nas to, na co nauczyciele byli wrażliwi i co zostało odzwierciedlone w ich przeżyciach. Każdy z nauczycieli wchodził w relację z norweskim środowiskiem edukacyjnym z innym motywem, nadawał inny sens pozornie wspólnym doświadczeniom. Do tych odpowiedzi (zarejestrowanych i spisanych) powróciliśmy kilka miesięcy później, podczas wakacyjnych warsztatów w Spark Academy, poszerzając je o pytanie Co z tym robicie?. Nie chodziło tutaj tylko o samą refleksję nad minionymi doświadczeniami, ani tym bardziej o ocenę słuszności konkretnych działań, ale procesy negocjacji (mediację), które dochodziły do głosu w wypowiedziach nauczycieli. Ważne były nowe powiązania pomiędzy teraźniejszością, a przeszłymi doświadczeniami, ujętymi w nowym, sparkowym kontekście myślenia o przyszłej edukacji.

14.2. Transformatywne uczenie

W naszych badaniach odwołujemy się do dialektycznej teorii uczenia Piotra Galperina (Engeness, 2021; Engeness i Lund, 2020). Galperin rozwinął koncepcję transformatywnego uczenia się Wygotskiego, ujmując uczenie się jako aktywność, która początkowo rozgrywa się na płaszczyźnie zewnętrznej, w formie działania zmaterializowanego, w trakcie działań społecznych, a następnie jest przenoszona i przekształcana w wewnętrzną, psychologiczną formę. Innowacyjny wkład Galperina polegał na opisanu, w jaki sposób zachodzi ta transformacja. Jego prace skupiały się równocześnie na powiązaniu procesu uczenia się z procesem nauczania, z projektowaniem społeczno-materialnego środowiska nauczania i uczenia się. Galperin dostrzegał potencjał pedagogiczny świadomego planowania i stopniowego wspierania opanowywania umiejętności przez uczniów, podkreślając znaczenie aktywnego udziału uczniów i nauczyciela w procesie nauczania. W tej perspektywie uczenie się i nauczanie tworzą dialektyczną całość jako system działalności uczenia (Engeness i Lund, 2020).

Transformatywne uczenie, przekształcanie działań zewnętrznych (fizycznych, społecznych) w działania wewnętrzne (mentalne) dokonuje się stopniowo, poprzez pośrednie etapy (Engeness, 2021, s. 91–104):

1. *Tworzenie motywacyjnej podstawy działania*

W tej fazie kluczową rolę odgrywa zrozumienie przez uczącego się znaczenia działania i jego wyników. Galperin rozróżnia trzy typy motywacji: zewnętrzną, konkurencyjną i wewnętrzną. Zewnętrzna motywacja wiąże się z oczekiwaniem nagrody zewnętrznej, konkurencyjna motywacja kieruje uwagę na osiągnięcie lepszych wyników niż inni, natomiast wewnętrzna motywacja jest podyktowana głębokim zainteresowaniem

i pasją do nauki. W tej fazie kształtuje się orientacja ucznia wobec celu i procesu nauki, co determinuje późniejsze zaangażowanie w proces edukacyjny.

Na tym etapie nauczyciel „wciąga” uczniów w zadanie problemowe, w historię lub zagadkę, która skupia uwagę na nowym wyzwaniu, nieznanym elemencie, na problemie do rozwiązania. Zaciekawia i inspiruje do działania, dyskusji, próbowania.

2. Tworzenie schematu orientacyjnej podstawy działania

Faza ta koncentruje się na stworzeniu przez uczącego się mentalnego planu działania, który uwzględni kluczowe relacje i elementy zadania. Uczący się poznaje jakie kroki muszą zostać podjęte do rozwiązania problemu i jakie zasoby są do tego potrzebne. Jest to etap, na którym rozwijana jest zdolność do przewidywania i planowania działań z wyprzedzeniem, co jest fundamentem świadomego uczenia się.

Nauczyciel wspiera uczniów w budowaniu schematu orientacji w zadaniu poprzez pytania problemowe, nie daje gotowych wskazówek i instrukcji, ale inspiruje, poddaje próbie schematy wypracowywane przez uczniów. W tej fazie proces uczenia możemy określić jako podwójną stymulację, w której uczeń zaczyna postrzegać problem z dwóch perspektyw: poprzez zrozumienie i rozwikłanie „struktury” samego zadania oraz poprzez podpowiedzi i pytania nauczyciela (Lund i Rasmussen, 2008; Sannino, 2015).

Pamiętajmy, że uczeń jest skonfrontowany z zadaniem, którego znaczenie nie jest jeszcze w pełni klarowne, nie jest jeszcze w strefie jego aktualnego rozwoju. Dzięki nauczycielowi i całej sytuacji uczenia (w tym interakcjom z rówieśnikami, włączaniu nowych narzędzi i perspektyw poznawczych) wchodzi on w strefę najbliższego rozwoju. Strefa najbliższego rozwoju to różnica między tym, co dziecko już wie i tym, czego może się nauczyć pod kierunkiem bardziej „kompetentnych” osób. To obszar, w którym dziecko może osiągnąć więcej, gdy otrzymuje wsparcie i wskazówki od innych (Vygotsky, 1978; Filipiak, 2015). Uczeń nie

ma jeszcze pełnej wiedzy, kompetencji i umiejętności, które pozwoliłyby wprost zrozumieć istotę i strukturę zadania. Jest w trakcie ich nabywania i poszerzania już nabytych umiejętności i wiedzy. Jednak wsparcie nauczyciela pozwala powoli odśłaniać nowe aspekty i perspektywy.

3. Formowanie działania w jego namacalnym, materialnym doświadczaniu

Na tym etapie działanie jest przekształcane w formę materialną, co oznacza, że uczący się wykonuje działanie w sposób zewnętrzny, korzystając z dostępnych narzędzi i materiałów, a również z zmaterializowanych form, które pozwalają wizualizować i manipulować procesami. Zmaterializowanymi formami mogą być modele wirtualne, schematy, wykresy, karty pracy, reprezentacje przestrzenne, symulacje.

Jest to etap, na którym teoria zamienia się w praktykę, a uczeń zaczyna rozumieć zależności między teoretycznymi koncepcjami a ich praktycznym zastosowaniem. Z pedagogicznego punktu widzenia ważne jest, by działanie było wykonywane wprost przez uczniów, fizycznie, by pozwalało na bezpośrednią interakcję z obiektami i doświadczanie poznawanej zasady i wiedzy w praktyce.

4. Formowanie działania w bezpośredniej komunikacji z innymi

Działanie w tej fazie jest wyrażane i wspierane przez mowę, co umożliwia dzielenie się myślami i współpracę. Opisywanie, dopytywanie i dyskusowanie o istocie zadania i testowanych rozwiązaniach, pozwala na lepszą organizację myśli i zrozumienie procesu. Mówienie o działaniu pomaga w jego analizie i krytycznym przemyśleniu. Uczący się poprzez wyrażanie swoich myśli na głos, stają się bardziej świadomi poszczególnych kroków procesu oraz ich znaczenia.

Ta faza płynnie pojawia się już podczas działania zmaterializowanego, które pozwala uczniom najpierw „zobaczyć” i „doświadczyć” nowej struktury, a potem uczący się poszukują również języka do opisanie na-

bywanej wiedzy. Tu dostrzegamy już kluczową transformację działania zewnętrznego w działanie wewnętrzne.

Nauczyciel na tym etapie może zadbać, by uczący się nie tylko sami mogli zaobserwować działanie poznawanej zasady, ale by proces odkrywania tej zasady był widoczny dla nauczyciela i innych uczniów. W ten sposób w klasie w niemal spontaniczny sposób może powstać rozmowa pomiędzy uczniami, testowanie nowych pomysłów, dopytywanie (innymi słowy: tutoring rówieśniczy).

Myślę, że ten etap jest też odpowiednim miejscem, by nauczyciel podpowiadał i włączał teoretyczny język nauczanego przedmiotu do opisu i porządkowania nowej wiedzy.

5. Formowanie działania jako wewnętrznej mowy

W tej fazie dochodzi do wewnętrznego dialogu, w którym uczący się przeprowadza działanie mentalnie, używając „wewnętrznego głosu”. Jest to przejście od zewnętrznej ekspresji do wewnętrznej refleksji nad działaniem. Umożliwia to głębsze opanowanie wiedzy i umiejętności, co jest kluczowe dla samodzielnego myślenia, planowania własnej aktywności i rozwiązywania problemów.

Uczeń może integrować nowe zasady i umiejętności z innymi, już wcześniej nabywanymi. Ten element jest ważny, gdy chcemy, by efektem uczenia się była nie tylko deklaratywna odtwórcza wiedza, ale holistyczny rozwój powiązanych ze sobą m.in. umiejętności kognitywnych, manualnych, społecznych, a również kreatywności i krytycznego myślenia. Uczeń potrzebuje tu swobodnej przestrzeni i czasu, których nie przytłamsi przedwczesne i pospieszne przejście do „kolejnego tematu” nauczania.

Tu również dostrzec możemy jedność uczenia (nauczania i uczenia się), która zakłada aktywną rolę nauczyciela, który przede wszystkim pozwala uczniom integrować i umacniać nową wiedzę, jak również wspiera uczniów w ewaluacji procesu uczenia, by uczeń coraz bardziej świadomie doświadczał siebie, poznawał własne możliwości i coraz bardziej przyjmował inicjatywę, planowania i zarządzania swoim procesem nauki.

6. Formowanie działania z wykorzystaniem nabytych umiejętności jako narzędzi

Ostatnia faza polega na całkowitej internalizacji działania, które teraz może być przeprowadzone mentalnie, bez konieczności artykułowania myśli na głos. Uczący się jest w stanie przeprowadzić procesy myślowe bez manifestowania ich zewnętrznie. Jest to oznaka pełnej autonomii i opanowania umiejętności czy wiedzy. Uczeń już nie koncentruje swojej uwagi bezpośrednio na nich, ale używa ich z coraz większą biegłością i swobodą w nowych kontekstach i zadaniach. W skrócie możemy odwołać się do myśli Wygotskiego, że to, czego dziecko uczy się dziś, staje się narzędziem dla jego przyszłego rozwoju (Vygotsky, 1978).

Ta faza tylko pozornie nie potrzebuje nauczyciela. Po pierwsze nauczyciel może inspirować uczniów do wykorzystania nowych umiejętności i kreatywnego zaangażowania. Po drugie, uważny nauczyciel dostrzeże tu okazję do zainicjowania kolejnego cyklu uczenia, do kolejnego zadania problemowego i nowych horyzontów uczenia się i nauczania.

Reasumując: proces transformacji w uczeniu jest głęboko zakorzeniony w interakcjach społecznych. Działania są początkowo społeczne i zewnętrzne, zanim staną się indywidualne i wewnętrzne. W przekształcaniu działania znaczącą rolę odgrywa również orientacja, czyli zdolność jednostki do przewidywania wyników swoich działań i nadawania znaczenia doświadczanym interakcjom i działaniom. Nie możemy też pominąć znaczenia języka i jego centralnej roli w procesie internalizacji. Począwszy od działań wykonywanych z pomocą słów mówionych, przez myślenie dialogowe, aż do myślenia wewnętrznego, gdzie język staje się narzędziem myśli. I w końcu zaznaczmy, że efektywne uczenie się wymaga nie tyle „suchego” przyswajania wiedzy, ile wyłaniania jej poprzez działanie, integrowanie i dalsze jej przekształcanie w działanie.

Rozwój profesjonalny jako transformatywne uczenie

Proces transformatywnego uczenia stawiamy w centrum naszego myślenia o badaniach formatywnych w szkole, Irina Engeness i Andreas Lund wprost podpowiadają, że „formy transformacji zewnętrznej aktywności społecznej na wewnętrzną płaszczyznę uczącego się mogą być wykorzystane jako zasoby analityczne w badaniach nad zrozumieniem procesów uczenia się zachodzących w klasach i innych przestrzeniach edukacyjnych, w których uczący się są wspierani zarówno przez zasoby materialne, jak i społeczne” (2020, s. 9).

W naszych badaniach idziemy o krok dalej. Badania formatywne w szkole traktujemy jako proces uczenia się uczenia przez nauczycieli (tak, jak Niklas Lumann określał obserwacje socjologiczne jako obserwacje obserwacji). Nie chodzi o to, byśmy jako badacze tworzyli tylko zewnętrzną wiedzę o szkole, ale przede wszystkim **uczestniczyli w działaniach nauczycieli, którzy przekształcają swoją praktykę edukacyjną**. Nie chodzi tylko o zakres i temat badań. Ich struktura i wykonanie mają również odzwierciedlić proces transformatywnego profesjonalnego rozwoju szkoły i nauczycieli.

Wszystkie wskazane przez Galperina elementy procesu transformacji aktywności w nabywanie nowych umiejętności dostrzegliśmy również w trakcie projektu „Laboratorium Dydaktyki” jako **transformację praktyki nauczania w poszerzenie kompetencji profesjonalnych całego zespołu nauczycieli**. Wychodząc od motywacyjnych podstaw działania, zaangażowanie nauczycieli w projekt zakotwiczone było w zgodzie na poddanie refleksji działalności szkoły i własnych praktyk nauczania. Pierwsze warsztaty i konsultacje zespołu badaczy i nauczycieli, prowadzone zarówno w całym gronie pedagogicznym, jak i małych zespołach tematycznych/przedmiotowych, pozwalały wyłonić wyzwania lub sprzeczności dostrzegane w codziennej praktyce. Z jednej strony nauczyciele chcieli przepracować całościowy spójny system wartości sparkowych wartości (por. rozdz. 3), z drugiej strony uwaga skupiona była na konkretnych problemach i zadaniach rozproszonych w mnogości

form i metod sparkowej edukacji (rozd. 12 i 13). Początkujący nauczyciele mówili, z jakim trudem próbują rozszyfrować sparkowe nazewnictwo i rozeznac się w pracy innych nauczycieli stosujących zróżnicowane metody i podejścia. Z czasem odstaniały się też bardziej konkretne wyzwania, takie jak chęć usprawnienia czasochłonnej i obciążającej pracy przygotowania projektów interdyscyplinarnych, przygotowania materiałów dydaktycznych po rezygnacji z pracy z podręcznikami szkolnymi, wyznaczanie celów w Sparklingu, przygotowania do egzaminów końcowych po przekazaniu uczniom odpowiedzialności za własną naukę i odejście od klasycznego nauczania przedmiotowo-lekcyjnego. W kolejnych cyklach wyzwania ogniskujące uwagę nauczycieli były coraz to bardziej konkretne i wynikały z testowanych i wdrażanych rozwiązań, jak np. zmiana procesu doboru uczniów do grup projektowych, by nie bazowały one na koleżeńskich sympatiach, ale na rozpoznaniu kompetencji uczniów (SMOKi); poszerzenie ewaluacji uczenia się przez samych uczniów (Exit Point), wykorzystanie wizualizacji nowych treści i procesu uczenia się przez nauczycieli i uczniów w trakcie lekcji (nauczanie problemowe).

Kultura pedagogiczna szkoły, w której zespół nauczycieli opiera edukację na budowaniu relacji, podmiotowości wszystkich uczestników życia szkoły oraz otwartości na zmiany, wprowadza już sama w sobie wielość perspektyw i umożliwia rozwijanie poszerzonych schematów orientacji w trakcie planowania nowych rozwiązań. Z tej perspektywy kluczowe dla nas były spotkania nauczycieli, którzy razem planowali i ewaluowali własne praktyki dydaktyczne. Zaobserwowaliśmy, że podwójną stymulację wprowadzała w pracę zespołu nauczycieli interdyscyplinarność perspektyw (np. gdy wspólne projekty przygotowywali nauczyciele różnych przedmiotów w SMOKach i BIDach), zróżnicowanie doświadczenia zawodowego (np. dialog i uzupełnianie się spostrzeżeń początkujących sparkowych nauczycieli i tych już bardziej doświadczonych w nauczaniu problemowym). Dodatkowo nasza obecność jako badaczy i nasze pytania, wizyta studyjna w norweskich szkołach, obserwacje i rozmowy z norweskimi nauczycielami, również stanowiły dodatkowy punkt odniesienia i porównania dla sparkowych praktyk.

Wszystkie opisane w publikacji formy pracy w szkole podstawowej Spark Academy są przetestowane w działaniu i rozwijane w działaniu. Jako badacze mogliśmy w części uczestniczyć i potem z nauczycielami i uczniami o nich rozmawiać. Część znamy z relacji, część z prezentacji i ewaluacji podsumowujących (Exit Point). Część mogliśmy obserwować i analizować razem z nauczycielami jako nagrania filmików z lekcji i spotkań uczniowskich zespołów projektowych lub też z relacji audiowizualnych przygotowanych dla nas wprost przez uczniów. Za tymi działaniami stoją konkretne tematy, np. legendy jako temat projektów interdyscyplinarnych; lekcje o czworokątach wpisanych w okrąg i opisanych na okręgu, Exit Point projektu o układzie słonecznym, indywidualny projekt figur gamingowych 3D, fakultet z eksperymentem dotyczącym wpływu zanieczyszczeń na rozwój roślin.

Każda z przeprowadzonych lekcji, projekty i warsztaty były potem okazją do rozmów nauczycieli, również do spotkań z nami jako badaczami, czasem całkiem na gorąco bezpośrednio po zajęciach w klasie albo tego samego dnia po południu za pośrednictwem wideokonferencji. Tak klarował się język opisu, wspólnie podzielane zrozumienie i wycucie istoty sparkowego nauczania, z czasem autorskie rozwiązania zyskały swoje nazewnictwo, jak np. Sparkowa Międzyprzedmiotowa Organizacja Kształcenia SMOK. Przetestowane działania inspirowały do kreatywnego i krytycznego spojrzenia na kolejne tematy, kolejne aspekty pracy pedagogicznej. W kolejnych cyklach badań w szkole dostrzegaliśmy dialogiczne relacje pomiędzy sparkowymi wartościami, zróżnicowanymi formami pracy, wykorzystaniem Sparklingu, zaangażowaniem uczniów i rodziców w szkole, systemem wychowawczym (w tym kręgi klasowe i naprawcze, samooceny z zachowania).

Jesteśmy przekonani, że cykl profesjonalnego rozwoju szkoły Spark Academy i zespołu nauczycieli nie jest domknięty i zakończony. To, na czym skupialiśmy uwagę w trakcie projektu „Laboratorium dydaktyki”, może dziś już stać się narzędziem do podejmowania nowych pedagogicznych wyzwań, do wyznaczania nowych horyzontów i zaangażowania w edukację jutra.

Literatura

- Brédikyté, M. (2012). Akt kulturowego upośredniania w zabawie dzieci. *Forum Oświatowe*, 24(2(47)), 101–122. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/16/31>
- Dewey, J. (1938). *Experience & education* (1st edition). Free Press.
- Długa, K., Marszał-Kaczmarek, E. (2024). O odwadze w edukacji. *Forum Oświatowe*, 36(2(70)), 131–136. <https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.7>
- El'konin, D. B., Vygotsky, L. S. (2001). Symbolic Mediation and Joint Action B. D. El'konin. *Journal of Russian & East European Psychology*, 39(4), 9–19. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040539049>
- Engeness, I. (2021). *P.Y. Galperin's Development of Human Mental Activity* (Vol. 14). Springer International Publishing.
- Engeness, I., Lund, A. (2020). Learning for the future: Insights arising from the contributions of Piotr Galperin to the cultural-historical theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100257. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.004>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2010). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511619847>
- Engeström, Y., Sannino, A. (2012). Badania nad ekspansywnym uczeniem się: Założenia, wnioski i przyszłe wyzwania. *Forum Oświatowe*, 24(1(46)), 209–266. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/121>

- Engeström, Y., Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Filipiak, E. (red.). (2015). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego: Od teorii do zmiany w praktyce*. ArtStudio.
- Gołębiak, B. D. (2021). *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem?: w stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. punctum books.
- Krzychała, S. (2020). Teacher Responses to New Pedagogical Practices: A Praxeological Model for the Study of Teacher-Driven School Development. *American Educational Research Journal*. 57(3), 979-1013. <https://doi.org/10.3102/0002831219868461>
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2014). Collective Patterns of Teachers' Action: A Documentary Interpretation of the Construction of Habitual Knowledge. *Qualitative Sociology Review*, 10(4), 68–86. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.10.4.04>
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. <http://philpapers.org/rec/LEOACA-2>
- Leontiev, A. N. (2005). Study of the environment in the pedological works of LS Vygotsky: A critical study. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(4), 8–28. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059254>
- Liljedahl, P. (2021). *Building thinking classrooms in mathematics (grades K-12): 14 teaching practices for enhancing learning*. Corwin.
- Lund, A., Rasmussen, I. (2008). The right tool for the wrong task? Match and mismatch between first and second stimulus in double stimulation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(4), 387–412. <https://doi.org/10.1007/s11412-008-9050-8>

- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Sannino, A. (2015a). The emergence of transformative agency and double stimulation: Activity-based studies in the Vygotskian tradition. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.07.001>
- Sannino, A. (2015b). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>
- Sannino, A. (2020). Enacting the utopia of eradicating homelessness: Toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 163–179. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1725459>
- Sannino, A. (2022). Transformative agency as warping: How collectives accomplish change amidst uncertainty. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(1), 9–33. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805493>
- Virkkunen, J., Newnham, D. S. (2013). *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Sense Publishers.
- Wygotski (Vygotsky), L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wygotski (Vygotsky), L. (1989). *Myślenie i mowa*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski (Vygotsky), L. (1997). Consciousness as a problem of behaviour. W: R. W. Rieber, J. Wollock (red.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (t.3, s. 63–79). Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5893-4>
- Yamazumi, K. (2009). Not from the Inside Alone but by Hybrid Forms of Activity: Toward an Expansion of School Learning. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, (2), 35–55. <https://www.researchgate.net/publication/228516225>
- Yamazumi, K. (2013). Beyond Traditional School Learning: Fostering Agency and Collective Creativity in Hybrid Educational Activities. W: A. Sannino, V. Ellis (red.), *Learning and collective creativity: Activity-theoretical and sociocultural studies* (s. 61–76). Routledge.

Zamorska, B., Gąsiorek, P. (2022). *Education as Cultural Migration: Organic Transformations in the Developmental Knots of Activity*. <https://doi.org/10.34862/FO.2022.2.1>

Wykaz fotografii

Zdjęcie 1: Zespół liderów projektu „Laboratorium Dydaktyki” (Halden – czerwiec 2022; od lewej: Lin Elisabet Sandhaug Ramberg, Irina Engeness, Małgorzata Moszyk, Sigrun Staal Hafstad, Beata Zamorska, Ewa Raba, Sławomir Krzychała.	8
Zdjęcie 2: Spotkania projektowe zespołu SMOK (Sparkowa Międzyprzedmiotowa Organizacja Kształcenia).	9
Zdjęcie 3: Nauczyciele Spark Academy w Uniwersytecie Østfold – analiza norweskich rozwiązań edukacyjnych.	10
Zdjęcie 4: Przestrzeń wspólna i przeszklone pomieszczenia klasowe w starym budynku szkoły (ul. Druskienicka 6, Poznań - archiwum Spark Academy).	22
Zdjęcie 5: W Sparku każdy uczeń może wejść w bardziej zindywidualizowaną relację z nauczycielem.	27
Zdjęcie 6: W sparkowej edukacji zaangażowanie jest początkiem uczenia się.	31
Zdjęcie 7: Konsultacje na temat nowych rozwiązań testowanych w Sparku z badaczami z Norwegii i Polski.	34
Zdjęcie 8: Budynek szkół Spark Academy przy ulicy Wojska Polskiego 53 w Poznaniu.	62
Zdjęcie 9: Nowy budynek szkoły widziany od strony boiska.	63
Zdjęcie 10: Recepcja i przestrzeń wspólna przy recepcji.	64
Zdjęcie 11: Pokój nauczycielski.	65
Zdjęcie 12: Pokój do pracy zespołowej nauczycieli.	66
Zdjęcie 13: Czytelnia i wejście do Sali filmowej.	67

Zdjęcie 14: Stołówka.	68
Zdjęcie 15: Toaleta.	69
Zdjęcie 16: Sala sportowa z wyposażeniem kulturowym.	70
Zdjęcie 17: Wspólna część rekreacyjna.	72
Zdjęcie 18: Cześć wspólna zwana „Jamą”.	73
Zdjęcie 19: Sala zajęciowa etapu 1-3.	76
Zdjęcie 20: Sala muzyczna.	76
Zdjęcie 21: Sala plastyczna.	77
Zdjęcie 22: Sala biologiczno-chemiczna.	79
Zdjęcie 23: Sala matematyczna z białymi tablicami suchoscieralnymi do pracy w grupach.	80
Zdjęcie 24: Multiroom do pracy indywidualnej i spotkań.	81
Zdjęcie 25: Uczniowie wybierają zespoły projektowe z uwzględnieniem przygotowanych przez siebie kart kompetencji.	137
Zdjęcie 26: Exit Point – prezentacja „układ planetarny”.	139
Zdjęcie 27: Exit Point – prezentacja „układ planetarny”.	140
Zdjęcie 28: Tablica Scrum przed rozpoczęciem pracy zespołu „Avocado” (temat: kultura Meksyku).	143
Zdjęcie 29: Foto: Semestralny plan nauki fizyki (liceum) bazujący na metodyce eduScrum.	144
Zdjęcie 30: Listy z zapisami uczniów do zespołów tematycznych BID.	145
Zdjęcie 31: BID w grupie muzycznej – wspólne komponowanie utworu wokalnoinstrumentalnego.	146
Zdjęcie 32: Fakultet z zaplanowanym i przeprowadzonym przez uczniów eksperymentem z fizyki.	152

Słowniczek

BID - Big Idea Day: warsztaty oraz projekty własne uczniów i warsztaty dla chętnych → rozdział 12.3

checkpoint: rok szkolny podzielony jest na 4 okresy (działy) trwające około 2 - 2,5 miesiąca → rozdział 5.1 oraz 11.2

edukatoria: praca samodzielna pod okiem nauczyciela → rozdział 13.2

eduScrum: narzędzie pracy w grupie oparte o indywidualne kompetencje oraz planowane cele uczenia się → rozdział 12.2

Exit Point: zakończenie działu tematycznego. Czas na podsumowanie czego nauczyli się uczniowie i celebrowanie procesu zdobywania wiedzy umiejętności. W ramach pracy eduScrumem odbywają się 4 Exit Pointy w roku szkolnym. Podczas różnych form prezentacji uczniowie prezentują efekty swojej pracy przed społecznością szkolną. → rozdział 12.1 oraz 12.3

fakultety: popołudniowa oferta zajęć, z których uczniowie tworzą swoje indywidualne plany → rozdział 12.4

kręgi naprawcze: grupowe spotkanie mające na celu lepsze zrozumienie problemowej sytuacji i wypracowanie rozwiązania, które naprawia to co się stało. Najczęściej prowadzi je psycholog etapu → rozdział 10.2

kręgi z wychowawcą: spotkania w grupie ćwiczące umiejętności społeczno-emocjonalne → rozdział 10.1

mediacje: sposób prowadzenia rozmowy, który sprzyja wzajemnemu zrozumieniu różnych perspektyw widzenia sytuacji konfliktowej i potrzeb za nią stojących (zgodnie z Porozumieniem Bez Przemocy). Dzięki temu łatwiej jest znaleźć rozwiązanie, które będzie dobre dla obydwu stron. W Sparku nauczyciele są przeszkoleni w prowadzeniu mediacji → rozdział 10.2

metodyka OKR - Objectives and Key Results: zarządzania pracą zespołu nauczycieli poprzez określenie jasnych celów (Objectives) i konkretnych kluczowych wyników (Key Results) → rozdział 5.1

powtórki do egzaminów: zajęcia do wyboru, oferujące powtórzenie lektur, motywów literackich i działań matematycznych → rozdział 13.3

SMOK – Sparkowa Międzyprzedmiotowa Organizacja Kształcenia: interdyscyplinarne projekty obejmujące treści przewidziane podstawą programową dla przyrody, geografii, biologii, chemii, historii, plastyki, techniki oraz muzyki. W każdym roku szkolnym przywdziano cztery interdyscyplinarne projekty (klasy 4-5 realizują Smoki Młodsze, a klasy 6-8 - Smoki Starsze). → rozdział 12.1

Sparking: autorska aplikacja Spark Academy, która łączy w sobie funkcję sylabusu przedmiotowego oraz narzędzia do samodzielnego monitorowania procesu uczenia się przez ucznia → rozdział 11.1

tutoring rówieśniczy: uczniowska wymiana doświadczeń i wsparcie młodszych kolegów i koleżanek → rozdział 10.1

tutoring: indywidualne spotkania ucznia z wychowawcą → rozdział 10.1

zajęcia interdyscyplinarne: łączą wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin nauki → rozdział 12

zajęcia przedmiotowe: obejmują przedmioty egzaminu ośmioklasisty: język polski, matematyka, język angielski → rozdział 13

zajęcia z psychologii: cotygodniowe zajęcia prowadzone przez psychologa etapu, psychoedukacja, warsztaty doskonalące umiejętności emocjonalne i społeczne takie jak: komunikacja, rozumienia siebie i innych, budowania zdrowych relacji → rozdział 5.2

Ciągłe „poszukiwanie odpowiedzi na powracające główne pytanie o to co jest sparkowe?“, ukazuje żywą strukturę tej szkoły. Organiczny rozwój oznacza, że organy tworzą się i zmieniają a często zanikają wraz z pojawiającymi się potrzebami lub zmieniającymi warunkami. (...) Nieustanne pytanie o to kim jestem i wywołane w ten sposób napięcie uwidacznia prawdziwy potencjał rozwoju organicznego, który wytwarza „nowe organy“, nowe instrumenty, nowe metody. Ukazana organiczna próba udzielenia odpowiedzi na to „co jest sparkowe?“ nie prowadzi do przerwania, lecz do poszerzania uczenia i rozwoju. Nie prowadzi do dominacji jednego nad drugim (przeszłości nad przyszłością; przyszłości nad przeszłością, nauczycieli nad dziećmi, dzieci nad nauczycielami, doomersów nad boomersami itd), lecz do organicznych powiązań, w których jedno czerpie z drugiego generując nowy cel (nowy organ). Różnica i problem w edukacji „sparkowej“ nie jest zagrożeniem, lecz staje się nową możliwością poznania i zrozumienia siebie, drugiego i świata. Być może ta wrażliwość i stawiane sobie samemu i innym pytania generują tak wiele ciekawych rozwiązań pedagogicznych.

Z recenzji dr. Przemysława Gąsiorka

Autorom nie zależy na krytyce status quo dla przekonania czytelników o konieczności radykalnych zmian w edukacji czy przestrzeganiu ich przed wprowadzaniem powierzchownych, bo „opakowujących“ inaczej to, co było/jest istotą (zastanej) kultury szkoły. Nawigując – w warstwie teoretyczno-metodologicznej do pedagogiki postkrytycznej, szczególnie koncepcji immanentnej ontologii nauczania, i trzeciej generacji historyczno-kulturowej teorii działalności (CHAT), ukazują po prostu idee, drogę i efekty procesu dokonywanej zmiany w edukacji: ile i jakiego rodzaju angażowania – nauczycieli, uczniów, rodziców i badaczy reprezentujących także zagraniczne ośrodki szkolne i naukowe – może wymagać przynoszące satysfakcję, udane transformowanie praktyki edukacyjnej. (...) Podkreślić zaś szczególnie warto rolę/ miejsce badaczy w projekcie i wieńczącym go na aktualnym etapie tekście. Choć zabierają oni głos w pierwszej osobie (liczby mnogiej) dopiero w części zamykającej książkę, a mianowicie w „Postłowiu“, to ich moderującej roli w całości przedsięwzięcia opisywanego w książce nie sposób nie dostrzec i nie docenić. Jestem przekonana, że z tego tekstu będą mogli korzystać zarówno praktycy, jak i profesjonalni badacze edukacji, a także aktywiści edukacyjni.

Z recenzji dr hab. Bogusławy Doroty Gołębiak, prof. Uniwersytetu DSW

Iceland
Liechtenstein
Norway grants

Wspólnie działamy na rzecz Europy zielonej,
konkurencyjnej i sprzyjającej integracji społecznej

Programme Operated by:
f r s e
Foundation for the Development
of the Education System

TEACHING LABORATORY

The Education Programme – Grant No. EOG/21/K4/W/0047

 Uniwersytet
Dolnośląski DSW

 spark
academy

 Høgskolen i Østfold

ISBN 978-83-65408-76-1


9 788365 408761 >