

## Lamp von Lakerveld

KSZTAŁCENIE KONTEKSTUALNE W ZARZĄDZANIU  
I NAUCZANIU W EUROPIE. JAK ZAMIENIĆ SZKOŁĘ  
W ŚRODOWISKO KSZTAŁCENIA DLA NAUCZYCIELI

## Wstęp

Szybko zachodzące zmiany społeczne i demograficzne, ewolucja znaczenia narodów i kontynentów w międzynarodowej konkurencji oraz postęp technologiczny to tylko niektóre zjawiska, które spowodowały, że Komisja Europejska i inne organy decyzyjne dostrzegły konieczność kształcenia ustawicznego specjalistów różnych branż.

W dokumencie zatytułowanym *Europejskie ramy kluczowych kompetencji w zakresie uczenia się przez całe życie* wskazano i zdefiniowano osiem zasadniczych kompetencji, które mają zapewnić osobistą samorealizację, aktywne obywatelstwo, inkluzję społeczną i zatrudnialność w społeczeństwie opartym na wiedzy:

1. komunikacja w języku ojczystym,
2. komunikacja w językach obcych,
3. znajomość matematyki i podstawowe wiadomości z dziedziny nauk przyrodniczych i technologii,
4. kompetencje informatyczne,
5. nauka uczenia się,
6. kompetencje społeczne i obywatelskie,
7. inicjatywa i przedsiębiorczość,
8. świadomość własnej kultury i umiejętność jej wyrażania.

Edukacja początkowa i szkolenia mają za zadanie wspierać rozwijanie tych kluczowych kompetencji u wszystkich młodych ludzi, także tych znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, do takiego poziomu, aby byli przygotowani do dalszego kształcenia się i pracy. Edukacja i szkolenia powinny zapewnić wszystkim uczącym się osobom możliwość rozwijania i aktualizowania istotnych dla siebie kompetencji przez całe życie. Dotyczy to wszystkich uczących się, a więc także – a może zwłaszcza – nauczycieli.

Głównym zajęciem nauczycieli było zawsze uczenie, przy czym w swojej pracy koncentrowali się oni przede wszystkim na procesie uczenia się swoich uczniów. Świadomość konieczności samokształcenia pojawiła się później. Przedmiotem naszego zainteresowania w ramach projektu Contextual Learning in Management and Teaching (CLIMATE) jest właśnie proces uczenia się nauczycieli. Pokróćce omówimy niektóre tendencje w zakresie samokształcenia, które rozwinęły się w ostatnich dziesięcioleciach. Otoczenie, w jakim ludzie obecnie pracują lub które uważają za swoje środowisko pracy, bardzo się zmieniło. Zmiany te mają wpływ na codzienną pracę specjalistów w ogóle, a nauczycieli i szkoleniowców w szczególności. Świadczy o tym ewolucja sposobu postrzegania i podejścia do kwestii samokształcenia nauczycieli w ostatnich dziesięcioleciach oraz zmieniająca się rola metodyków.

W ramach projektu analizowane będą wyniki prowadzonych na szeroką skalę badań dotyczących produktywności wiedzy oraz warunków sprzyjających kształceniu

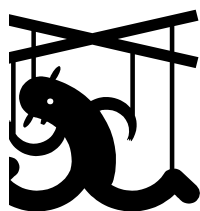
ustawicznemu specjalistów. Badanie zostało przeprowadzone w wielu różnorodnych organizacjach w sektorze służbie zdrowia i opieki społecznej oraz w placówkach edukacyjnych. Zaczniemy od objaśnienia podstawowych koncepcji teoretycznych. Jedną z nich jest „produktywność wiedzy”, która oznacza zdolność organizacji i pracowników do sygnalizowania wiedzy oraz jej przyswajania, wzbogacania, udostępniania i rozpowszechniania. Inne podstawowe pojęcie to „program nauczania organizacji”, czyli otoczenie motywujące ludzi do uczenia się, zapewniające im odpowiednie środowisko niezbędne do nauki oraz przekazujące informacje zwrotne na temat wyników, co pozwala im analizować swoją pracę. Poza opisem wyników badania objaśnimy i skonkretyzujemy ich przydatność pod kątem placówek edukacyjnych.

Ostatnia część niniejszego artykułu zawiera redefinicję zadań, ról i kompetencji potrzebnych w procesie doskonalenia zawodowego i uczenia się nauczycieli w przyszłości.

## Człowiek i jego najinteligentniejsze wynalazki

W ciągu wieków człowiek często porównywał się do swoich najinteligentniejszych wynalazków<sup>1</sup>, na przykład do silnika parowego, radia czy komputera. Dwadzieścia pięć lat temu w swojej książce na temat metafor Vroon i Draaisma wskazywali, że „w ostatnich czasach” ludzki umysł bywa często porównywany do komputera. Jednak maszyny te ewoluują, w wyniku czego ewoluuje także nasz sposób postrzegania umysłu, a być może również sam umysł.

### *Początek lat siedemdziesiątych*

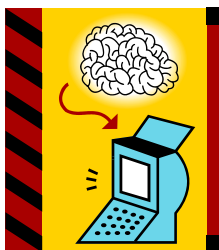


Początek lat siedemdziesiątych XX wieku to okres, w którym behawioryzm zaczął tracić na znaczeniu<sup>2</sup>. Mechaniczne metafory, proste koncepcje mechanicznego umysłu, rejestry pamięci i nauczanie programowane ustąpiły miejsca podejściu zorientowanemu bardziej poznawczo. Skończyły się czasy nauczania programowanego, gdzie uczenie się było rozumiane jako synonim szkolenia, a wychowanie opierało się na systemie nagród i wzmocnień. Pojawił się komputer osobisty, który z czasem stał się powszechnym urządzeniem na naszych biurkach w szkołach i uniwersytetach.

<sup>1</sup> P. Vroon, D. Draaisma, *De mens als metafoor: over vergelijkingen van mens en machine in filosofie en psychologie*, Baarn 1985.

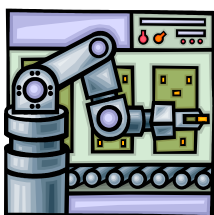
<sup>2</sup> J.C. Lecas, *Behaviourism and the mechanization of the mind*, „C.R. Biologies” 329/2006, s. 386–397, [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).

### *Koniec lat siedemdziesiątych, początek lat osiemdziesiątych*



Psychologowie zaczęli porównywać ludzki umysł do komputera osobistego jako systemu, który przechowuje informacje, przetwarza je i pobiera oraz funkcjonuje lepiej, gdy dane są poukładane i zorganizowane. Nastąpiła rewolucja poznawcza. Kognitywizm istniał oczywiście już wcześniej, ale teraz podejście to zyskało dominującą pozycję. Uczenie się definiowano jako proces przetwarzania informacji i zaczęto stosować koncepcje metaforyczne, takie jak pamięć długotrwała i krótkotrwała. Człowiek i jego metafora zbliżyli się do siebie. Można pokusić się o stwierdzenie, że osoba ludzka jest nie tylko porównywana do systemu przetwarzania informacji, ale sama stanowi taki system<sup>3</sup>.

### *Koniec lat osiemdziesiątych*



Szybko okazało się jednak, że komputery to nie tylko systemy przetwarzające informacje. Urządzenia te są o wiele bardziej kreatywne, niż sądzono. Sztuczna inteligencja przestała być domeną *science fiction*, stając się rzeczywistością. Psychologowie zdali sobie sprawę, że ludzki mózg bywa o wiele bardziej konstruktywny, niż zakładali do tej pory. Podejście kognitywne zaczęło ewoluować w kierunku konstruktywizmu. Pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku koncepcja poznawcza została zastąpiona przez podejście bardziej konstruktywistyczne<sup>4</sup>. Tutaj wiedza nie jest jedynie przyswajana i przechowywana, a stanowi osobistą kompetencję, którą można samemu rozwijać. Innymi słowy jest to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw pozwalające jednostce działać w danej sytuacji. Konstruktywizm to teoria ukształtowana dawno temu, ale szczególną popularność zdobył właśnie w latach osiemdziesiątych.

### *Początek lat dziewięćdziesiątych*



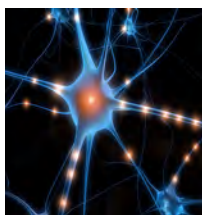
Lata dziewięćdziesiąte XX wieku to czas gwałtownego rozwoju technologii komputerowych i popularyzacji Internetu. Komputery przestały służyć tylko do przetwarzania czy opracowywania informacji, a stały się narzędziami interakcji międzyludzkich. Badacze, pisarze i dziennikarze odkryli pocztę elektroniczną, pozwalającą im na ścisłą i konstruktywną współpracę bez względu na miejsce zamieszkania czy pobytu. Dowiedziano tym samym, że uczenie się nie polega jedynie na indywidualnym konstruowaniu wiedzy. Jest to działanie międzyludzkie, gdzie postęp

<sup>3</sup> P.H. Lindsay, D.A. Norman, *Human Information Processing*, Academic Press, New York 1977.

<sup>4</sup> M. Valcke, *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*, Academia Press, Gent 2007, s. 193–194.

jednostki i grupy następuje jednocześnie<sup>5</sup>. To właśnie wtedy konstruktywizm stał się konstruktywizmem społecznym. I choć Lev Vygotsky przemyślał to wszystko dawno temu, dopiero teraz podejście to zyskało powszechną aprobatę.

### *Koniec lat dziewięćdziesiątych*



Na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku Internet ograniczał się w zasadzie do przechowywania, wyszukiwania i pobierania informacji (Google) oraz do poczty elektronicznej. Zainteresowania psychologów dążyły w dwóch kierunkach. Jeden zainspirowały wewnętrzne struktury komputerów i sieci, w wyniku czego pojawiły się teorie koneksjonizmu badającego struktury połączeń nerwowych w mózgu.

Inni koncentrowali się na zewnętrznych związkach i połączeniach, skłaniając się ku konektywizmowi, zgodnie z którym nauka polega na łączeniu się z właściwymi ludźmi będącymi źródłem wiedzy. Konektywizm podkreśla konieczność dzielenia się wiedzą oraz wyszukiwania właściwych źródeł i osób, z którymi można się połączyć<sup>6</sup>. Koneksjonizm koncentruje się głównie na nerwowym funkcjonowaniu mózgu, natomiast konektywizm podkreśla znaczenie technologii komunikacyjnej i informacyjnej oraz jej potencjalnego wpływu na proces uczenia się.

### *Przełom tysiącleci*



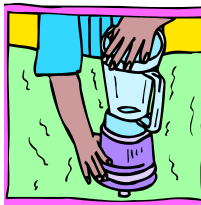
Na przełomie tysiącleci paradygmaty zmieniały się i były kwestionowane tak często, że doprowadziło to do postmodernistycznego eklektyzmu w tym zakresie. Podobnie jak komputer, który stał się narzędziem o wielozadaniowym i multimedialnym charakterze, również ludzki mózg uznano za wielopoziomową strukturę opartą na wielu mechanizmach, których

działanie objaśniały różne teorie.

<sup>5</sup> A.S. Palinscar, *Social constructivist perspectives on teaching and learning*, „Annual Review of Psychology” 49/1998, s. 345–375.

<sup>6</sup> G. Siemens, *Connectivism: a learning theory for the digital age*, 2005, <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism>.

## Początek drugiej dekady trzeciego tysiąclecia



W dzisiejszych czasach obserwujemy kolejne ważne zjawisko mające istotny wpływ na pracę z komputerami i sposób myślenia o uczeniu się. Przez długi czas komputery uważano za źródła informacji lub kanały, za pomocą których można dotrzeć do tych źródeł. Coraz częściej jednak wykorzystuje się je do wprowadzania informacji do sieci, czego dobrym przykładem jest Wikipedia.

Jedna osoba umieszcza informacje w sieci, inne dodają swoje, następnie kolejna osoba aktualizuje je lub rozszerza, dodając swoje opinie lub komentarze. Kiedy pierwszy użytkownik wpisze to samo hasło do wyszukiwarki Google, przekona się, że umieszczone przez niego informacje rozrosły się bez jego udziału.

Można by więc stwierdzić, że uczenie się to proces zachodzący na poziomie wyższym niż jednostka. Wiedza jest produkowana, czyli tworzona, a miejscem, w którym się znajduje, nie musi być ludzki mózg. Proces uczenia się zamienił się na proces produkcji i tworzenia wiedzy. Czy oznacza to, że najinteligentniejszy wynalazek człowieka zajął jego miejsce? Obecnie zaczynamy zdawać sobie sprawę, że proces uczenia się ewoluuje w taki sposób, że jeżeli nie będziemy uczestniczyli w nim przez cały czas, stracimy możliwość bycia na bieżąco z nowościami w różnych dziedzinach oraz samą szansę uczenia się. Jeżeli chodzi o pracę i zawód nauczyciela, ta zależność była zawsze dobrze znana. w przeszłości uczęszczano na kursy doszkalające i czytano książki, ale dziś widać, że samo kształcenie podlega ciągłej ewolucji i wymaga doszkalania na bieżąco. Jesteśmy przekonani, że na osobach kształcących nauczycieli, których główne zadanie polega na analizowaniu procesu uczenia się, promowaniu kształcenia i jego optymalizacji, spoczywa w tym zakresie szczególna odpowiedzialność.

## Od kursów doszkalających do ustawicznego kształcenia zawodowego

Wraz z ewolucją poglądów na temat uczenia się w ostatnich dziesięcioleciach pojawiały się różne tendencje w sposobie podejścia do kwestii edukacji nauczycieli oraz procesów ich kształcenia. Jednocześnie zmieniała się rola metodyków.

### *Kursy doszkalające*

Tradycyjnie rozwój zawodowy nauczycieli opierał się na kursach doszkalających. Ich celem było aktualizowanie wiedzy i umiejętności w zakresie danego przedmiotu oraz metod nauczania. Kursy koncentrowały się na szkoleniu, a nie na doskonaleniu zawodowym. W latach siedemdziesiątych XX wieku zmieniło się podejście do uczenia się. Nastąpił odwrót od typowych szkoleń w zakresie umiejętności w kierunku rozwijania procesów myślenia i planowania.

## *Doskonalenie zawodowe w środowisku szkolnym*

Długą tradycję kształcenia indywidualnego, oferowanego przez uniwersytety i kolegia, zastąpiła koncepcja kształcenia w środowisku szkolnym. Samodoskonalenie przestało być tylko szkoleniem, a zaczęło polegać na angażowaniu się zarówno jako jednostka, jak i jako zespół. Szkoły zaczęły brać odpowiedzialność za swój rozwój jako organizacje, a doskonalenie zawodowe uzależniono od zapotrzebowania. Kształcenie w ramach doskonalenia zawodowego musiało być bardziej dopasowane do konkretnych sytuacji. Takie podejście wymagało nowych kompetencji od metodyków, którzy musieli pełnić kilka różnych ról. Do ich zadań należało aktywizowanie, rozwiązywanie problemów, pomoc w realizacji procesów i wyszukiwanie zasobów.

## *Od doskonalenia zawodowego do zawodowego uczenia się*

Przez wiele lat dominującą metodą było doskonalenie zawodowe realizowane w szkołach, jednak z czasem uświadomiono sobie konieczność uczenia się w miejscu pracy przy wykorzystaniu zasobów wewnętrznych. Wynikało to z trudności związanych z przenoszeniem gromadzonej wiedzy na grunt codziennej praktyki. Doskonalenie zawodowe zyskało pewne cechy charakterystyczne dla konstruktywizmu. Dzięki realizowanym w szkołach programom wprowadzającym dla początkujących nauczycieli, wsparciu i konsultacjom uczenie się stało się częścią zintegrowanego zarządzania personelem placówki.

Metodycy przededefiniowali swoje zadania i przyjęli rolę pomocników w procesie uczenia się. Stopniowo znaczenia zaczęły nabierać formy kształcenia oparte na współpracy. Pojawiły się społeczności uczących się specjalistów i praktyków, kółka naukowe, sieci oraz zespoły badawcze.

## *Kontekstualne uczenie się w zarządzaniu i nauczaniu*

Doskonalenie zawodowe wciąż można traktować jako działania realizowane na przemian z pracą: uczymy się czegoś, a następnie to stosujemy. Jednak w przypadku produktywności wiedzy chodzi o to, że zmiana i innowacja nie przerywają okresów ciągłej pracy, podczas których praktyka nie zmienia się znacząco. Wręcz przeciwnie – zmiana i innowacja to „normalna” sytuacja. Obecnie podkreśla się, że szkoła, zawód nauczyciela, a także społeczeństwo jako całość stanowią środowisko, które wymusza od nauczycieli i dyrektorów szkół ciągłe uczenie się, pomagając im produkować i tworzyć wiedzę oraz zachęcając do doskonalenia w zawodzie i pogłębiania własnych kompetencji. Najważniejsze jest jednak zoptymalizowanie tego środowiska dla wszystkich osób biorących udział w procesie uczenia się. Żyjemy w świecie, w którym oddajemy i pobieramy wiedzę, produkujemy ją i się nią dzielimy, przekraczamy granice i bariery oraz korzystamy z wielu środków i sposobów uczenia się. Jego konieczność rośnie, podobnie jak złożoność tego procesu. Pojawia się coraz więcej sposobów uczenia się i z czasem zauważamy, że staje się ono częścią pracy. Nie jest już możliwe

ani wskazane oddzielanie pracy od uczenia się, bo stało się ono naszą pracą. Procesy nauczania i uczenia się stopiły się w jedno. To samo dotyczy zarządzania i doskonalenia zawodowego. Kadra zarządzająca i dyrektorzy szkół są zarówno osobami uczącymi się, jak i organizatorami nauki w swoim środowisku.

Projekt CLIMATE popiera ten pogląd i ma na celu wskazanie tych elementów kontekstualnych, dzięki którym szkoła staje się miejscem do nauki dla nauczycieli i kadry zarządzającej.

## Badania nad produktywnością wiedzy

### *Domeny uczenia się*

Znaczenie uczenia się podkreśla wielu teoretyków i praktyków. Jednak to, czego należy się uczyć, pozostaje niejasne. Niektórzy twierdzą, że trzeba wyraźnie określić domeny, w jakich może zachodzić proces uczenia się. Specjaliści pracujący w różnych organizacjach rozwijają wiedzę tylko dzięki temu, że są w pracy i mają możliwość kontaktowania się z innymi ludźmi, współpracowania z nimi, poznawania nowych narzędzi i materiałów itp. Poza tym budują kompetencje w zakresie rozwiązywania problemów oraz wyszukiwania i dobierania właściwych strategii w tym celu. Łatwiej się komunikują i są lepszymi współpracownikami. Uczą się, jak analizować swoją pracę i podejścia wybrane do realizacji zadań, a także jak kontrolować własne motywacje i emocje. Joseph W.M. Kessels<sup>7</sup> rozróżnia pięć następujących domen:

- wiedza merytoryczna,
- umiejętność rozwiązywania problemów,
- umiejętność komunikacji i współpracy,
- zdolność do refleksji,
- kontrola motywacji, emocji i uczuć.

Poza tym Kessels wymienia kilka dodatkowych obszarów o nieco innym charakterze. Twierdzi, że w ciągu swojego życia zawodowego specjaliści uczą się, jak:

- wywoływać i kontrolować spokój i stabilność;
- wywoływać i kontrolować kreatywne pobudzenie.

Po części koncepcje te dotyczą warunków uczenia się, a po części domen uczenia się. Kessels określa te domeny łącznie jako siedem filarów programu nauczania organizacji. Koncepcja ta zostanie bardziej szczegółowo omówiona poniżej.

<sup>7</sup> J.W.M., Kessels, Het Corporate Curriculum. Oratie. 23 februari Rijksuniversiteit, Leiden 1996, s. 35; idem, Verleiden tot kennisproductiviteit. Inaugurele rede, 8 februari 2001, Universiteit Twente, Enschede 2001.



### *Program nauczania organizacji i produktywność wiedzy*

Środowisko pracy może stać się środowiskiem nauki. w szkole oznaczałoby to opracowanie programu nauczania organizacji dla nauczycieli i kierownictwa – a właściwie umożliwienie, by taki program ukształtował się samoistnie. Ponieważ zdajemy sobie sprawę z wagi uczenia się dla specjalistów i organizacji zawodowych, warto je promować i optymalizować. Wymaga to kompetencji społecznych i dużych zasobów pozytywnej energii.

Koncepcja programu nauczania organizacji zakłada możliwość wskazania w środowisku pracy elementów, które promują i ułatwiają uczenie się. Oznacza to też, że procesy uczenia się da się usprawnić poprzez wywieranie wpływu na to środowisko. Program nauczania organizacji jest więc planem uczenia się. Zapewnia pracownikom w organizacji (w przypadku nauczycieli – w szkole) takie warunki pracy, które będą dla nich stanowić:

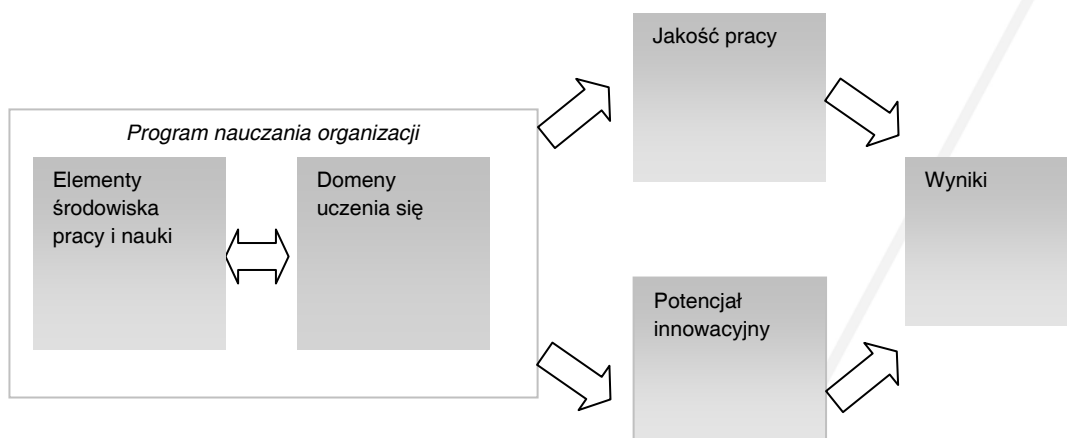
- środowisko motywujące do nauki, gdzie wiedza jest doceniana, atrakcyjna i nagradzana;
- ciekawe i bogate środowisko, w którym dużo można się nauczyć i wiele doświadczyć dzięki różnym możliwościom i zasobom;
- uczącą się społeczność, ponieważ praca jest miejscem, gdzie można spotykać się i rozmawiać z wieloma osobami oraz gdzie następuje nieustanna wymiana poglądów;
- środowisko refleksyjne, zapewniające czas na przemyślenia i analizę;
- środowisko efektywne, w którym poszczególne osoby otrzymują informacje na temat rezultatów swoich starań, dotyczące wyników i wydajności oraz obejmujące analizę i ocenę wykonanej pracy.

Wszystkie te czynniki mogą zmienić środowisko pracy w środowisko nauki. Podczas realizacji projektu badawczego w organizacjach z sektora służby zdrowia, opieki społecznej, edukacji i wielu innych mogliśmy zauważyć, że takie warunki sprzyjają uczeniu się<sup>8</sup>. Ponadto dane jednoznacznie wykazały związek pomiędzy uczeniem się w organizacjach a jakością pracy tych organizacji. Podobna relacja występuje między uczeniem się a potencjałem innowacyjnym. Innymi słowy organizacje, w których domeny uczenia się, takie jak „wiedza merytoryczna”, „umiejętność rozwiązywania problemów”, „umiejętność komunikacji i współpracy”, „zdolność do refleksji” oraz „kontrola motywacji, emocji i uczuć”, są wysoko cenione i promowane, charakteryzują się wyższą efektywnością. Zatem są one bardziej skuteczne we wdrażaniu nowych trendów i tendencji, lepiej wykorzystują i przetwarzają na własny użytek informacje oraz

<sup>8</sup> J.A. van Lakerveld, *Het Corporate Curriculum*, Onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn, Enschede 2005.

rozwijają nową wiedzę, którą lepiej potrafią zastosować i przekazać w obrębie organizacji.

Opisane relacje przedstawiono na poniższym schemacie:



Schemat 1

## Ramy teoretyczne

W kolejnym podrozdziale omówimy bardziej szczegółowo te elementy środowiska pracy, dzięki którym staje się ono środowiskiem pracy i nauki.

### Elementy środowiska pracy i nauki

W środowisku pracy można wyróżnić kilka cech, które mają związek z uczeniem się. Niezwykle dowiedziono, że uczeniu się w nim sprzyjają następujące elementy<sup>9</sup>:

#### Selekcja, rekrutacja, wprowadzenie

Z ofert pracy zamieszczanych w prasie oraz w trakcie procedury rekrutacji i rozmów o pracę kandydaci uzyskują wstępną wiedzę na temat stawianych im wymagań. Dzięki temu mają jasność co do tego, jakich informacji, wiedzy i umiejętności potrzebują, aby odpowiednio wykonywać swoje zadania. Można więc stwierdzić, że te elementy wraz z wprowadzeniem do stanowiska pracy stanowią początek procesu uczenia się, którego dane stanowisko wymaga.

#### Ocena pracownika, monitoring

W trakcie pracy osoba zatrudniona podlega ocenie oraz otrzymuje informacje zwrotne na temat swoich wyników. w przypadku nauczycieli często realizowany jest program

<sup>9</sup> Ibidem.

wprowadzający, który ma pomóc młodym lub nowo zatrudnionym pedagogom w zapoznaniu się ze swoją pracą i w przygotowaniu do niej.

### **Mobilność**

Uczenie się nie odbywa się tylko w konkretnym miejscu pracy, ale także podczas zmiany stanowiska lub środowiska. Oznacza to, że nauczyciele, którzy przechodzą z jednej szkoły do drugiej, zyskują nową wiedzę na temat tego, jak działa nowa placówka, a jak stara. Korzyści z takich obserwacji mogą czerpać zarówno oni sami, jak i inne osoby. Dotyczy to nie tylko zmian stanowiska, ale także zadań lub poziomów w jednej szkole. Proces ten zapewnia elastyczność myślenia.

### **Szkolenia**

Kursy lub szkolenia mogą uzupełniać proces uczenia się nauczycieli i innych specjalistów. Jest to metoda, która przychodzi na myśl jako pierwsza. Ma charakter bardziej formalny niż pozostałe sposoby oparte w większym stopniu na doświadczeniu.

### **Współpraca**

Koledzy z pracy inspirują się nawzajem albo przynajmniej zmuszają do myślenia. Spotykając się ze współpracownikami i omawiając swoje pomysły, zadania i doświadczenia, nauczyciele mogą się dzielić wiedzą oraz zdobywać nowe informacje i kompetencje.

### **Nadzór i ocena partnerska**

W porównaniu ze współpracą nadzór nad pracownikiem oraz przeprowadzana ocena partnerska dają lepszą okazję do uczenia się. Takie działania mają za zadanie zachęcać do nauki lub wymiany wiedzy.

### **Kontrola jakości**

Systemy kontroli jakości służą do organizowania pracy i informowania zatrudnionych o jej wynikach. Nauczyciele uzyskują informacje na temat tego, jak uczą, jak komunikują się z rodzicami, jaki jest wpływ ich nauczania na wybory życiowe i sukces uczniów itp. Dzięki kontroli jakości wiadomo, które działania są efektywne, co odnosi skutek i co zostało docenione.

### **Relacje zewnętrzne**

Wychodząc poza własną organizację lub szkołę, można dojrzeć inne perspektywy i wyciągnąć nowe wnioski odnośnie sytuacji, w której się funkcjonowało do tej pory. Procesom uczenia się w pracy sprzyja zapraszanie stażystów, wizytowanie innych organizacji, uczestniczenie w projektach badawczych lub konferencjach. Takie ukierunkowanie „na zewnątrz” wykazuje silny związek z produktywnością wiedzy, co

oznacza, że osoby angażujące się w takie działania rozwijają się szybciej i mają lepsze wyniki.

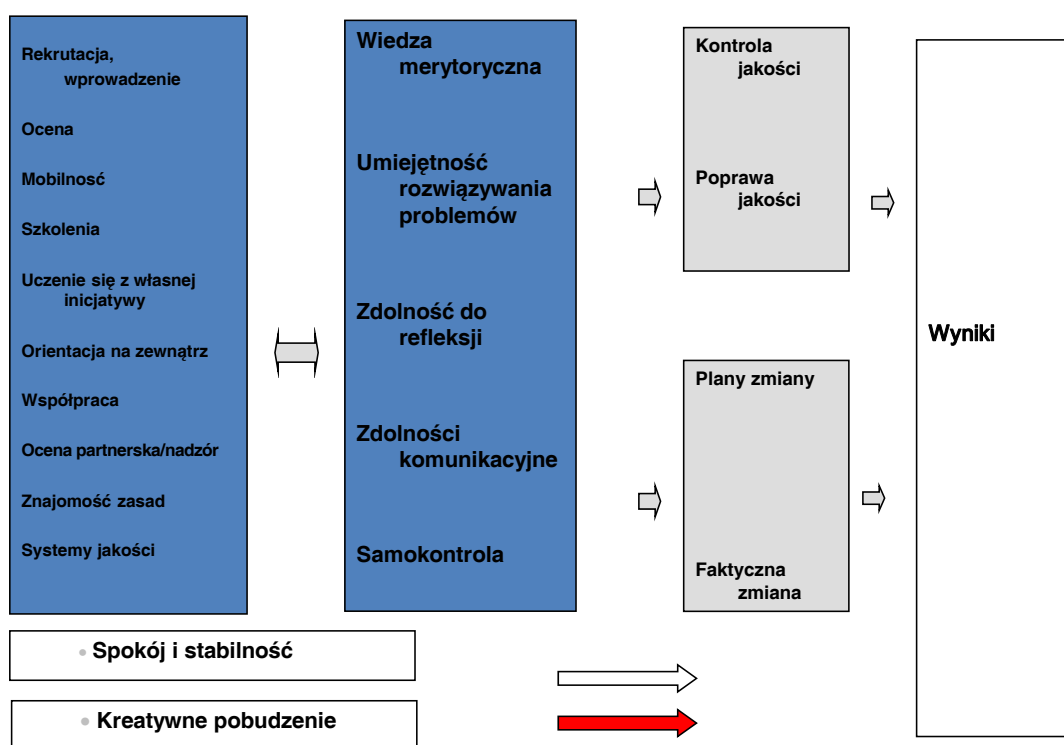
### Uczenie się z własnej inicjatywy

Piony lub działy w organizacji przyczyniają się do realizacji procesu uczenia się, traktując go jako autonomiczną, przejrzystą i wspólną inicjatywę. Umieszczenie kwestii uczenia się w porządku zebrania lub uczynienie jej priorytetem sprawia, że cały proces przebiega sprawniej. Uczenie się jest bardziej efektywne, jeżeli zostało wyraźnie zalecone.

### Znajomość zasad

Członkowie zespołu znający zasady pracy obowiązujące w placówce lub organizacji bądź biorący udział w ich określaniu czują większą odpowiedzialność oraz są bardziej skłonni podejmować inicjatywy i włączać się w działania na rzecz rozwoju organizacji.

Poniższy schemat przedstawia omówione komponenty i relacje między nimi:



Schemat 2: Przegląd elementów środowiska pracy i nauki, domen uczenia się, jakości, potencjału innowacyjnego oraz wyników i relacji pomiędzy nimi

Przedstawione wyżej ramy stanowią punkt wyjścia dla projektu CLIMATE. Kluczowe pytanie brzmi: Czy model programu nauczania organizacji można zastosować do szkół i instytucji kształcących nauczycieli w Europie?

### *Uczenie się poza organizacją*

Do tej pory uczenie się traktowano jako coś, co ma miejsce w szkole. w rzeczywistości jednak uczenie odbywa się pomiędzy organizacjami lub osobami w różnorodnych kontekstach i relacjach. Nauczyciele i inni specjaliści pracują w swoich szkołach lub organizacjach, a jednocześnie są członkami różnego rodzaju społeczności. Oto przykłady społeczności, które wykraczają poza organizację:

- sieci zawodowe,
- społeczności absolwentów,
- wyszukiwarki (Google),
- stowarzyszenia, sieci,
- wspólnoty partnerskie,
- związki o charakterze międzynarodowym,
- środowiska e-learningu,
- bazy danych,
- rówieśnicy, koledzy z pracy, przyjaciele, rodzina,
- blogi, Skype, Facebook, Linked In, Twitter itp.

Na wszystkich poziomach i w różnych kręgach ludzie uzyskują informacje wzbogacające ich doświadczenia i kompetencje. Opisany wyżej program nauczania organizacji byłby zbyt wąską koncepcją, gdyby kazał nam lekceważyć procesy zachodzące często poza bezpośrednią strefą wpływów własnej szkoły lub innej organizacji. Stanowi on element szerszego podejścia wykraczającego poza organizację, o charakterze częściowo wirtualnym, pozwalającego tworzyć i produkować wiedzę poza mózgiem jednostki.

## Bibliografia

Buiskool B.J., van Lakerveld J., *Frowine den Oudendammer*, [w:] Kats E., Smit H., Boer S. *Adult Learning Professions in Europe*. (2008).

CLIMATE (Contextual Learning in Management and Teaching, 2008–2010)  
<http://www.socialsciences.leiden.edu/plato/climate/>.

Fransson G., van Lakerveld J., Rohtma V., *To be a facilitator of in-service learning: challenges, options and professional context: in becoming a teacher*, 2009, s. 75–88.

Kessels J.W.M., *Het Corporate Curriculum. Oratie. 23 februari* Rijksuniversiteit, Leiden 1996, s. 35.

Kessels J.W.M., *Verleiden tot kennisproductiviteit. Inaugurele rede, 8 februari 2001*, Universiteit Twente, Enschede 2001.

van Lakerveld J.A., *Het Corporate Curriculum*, Onderzoek naar werk-  
leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn, Enschede 2005.

Lecas J.C., *Behaviourism and the mechanization of the mind*, „C.R. Biologies” 329/2006,  
s. 386–397, [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).

Lindsay P.H., Norman D.A., *Human Information Processing*, Academic Press, New York  
1977.

Palinscar A.S., *Social constructivist perspectives on teaching and learning*, „Annual  
Review of Psychology” 49/1998, s. 345–375.

Siemens G., *Connectivism: a learning theory for the digital age*, 2005,  
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism>.

Stam D.A., *Managing Dreams and Ambitions*, analiza psychologiczna komunikacji  
wizualnej, 2008.

de Tjip J., *Linking social capital to knowledge productivity*, Enschede 2010.

Valcke M., *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*, Academia Press, Gent 2007, s. 193–  
–194.

Vroon P., Draaisma D., *De mens als metafoor: over vergelijkingen van mens en machine  
in filosofie en psychologie*, Baarn 1985.