



***Narzędzie i proces identyfikacji oraz oceny kompetencji
nabytych przez uczniów dzięki doświadczeniu
wolontariatu***



Karel de Grote Hogeschool

N ° 2016-1-KA201-023866-FR01

Styczeń, 2018

Opracowali: Wouter Smets & Sofie Peetroons

Spis treści

SPIS TREŚCI	2
WSKAZÓWKI DLA CZYTELNIKA	5
PODEJŚCIE OPARTE NA KOMPETENCJACH	6
DEFINICJA	6
ZNACZENIE WIEDZY	6
ZNACZENIE UMIEJĘTNOŚCI	6
ZNACZENIE POSTAW	7
WSPÓLNA EUROPEJSKA RAMA ODNIESIENIA: 8 KOMPETENCJI KLUCZOWYCH	7
ZWIĄZEK POMIĘDZY KOMPETENCJAMI KLUCZOWYMI, KOMPETENCJAMI NABYTYMI W SZKOLE & KOMPETENCJAMI UZYSKANymi PODCZAS WOLONTARIATU	8
OPRACOWANIE KSZTAŁCENIA UKIERUNKOWANEGO NA ZDOBYWANIE KOMPETENCJI	11
W OPARCIU O KRZYWE UCZENIA SIĘ	11
NA BAZIE RZECZYWISTOŚCI	11
W OPARCIU O PYTANIA	11
RODZAJE KSZTAŁCENIA	13
KSZTAŁCENIE FORMALNE	13
KSZTAŁCENIE NIEFORMALNE	13
KSZTAŁCENIE POZAFORMALNE	15
OCENA FORMATYWNA	17
WSTĘP	17
GŁÓWNE ELEMENTY EWALUACJI FORMATYWNEJ	18
FORMATYWNE ZADANIA EWALUACYJNE	18
ZADAWANIE PYTAŃ	19
UDZIELANIE INFORMACJI ZWROTNEJ - FEEDBACK, FEED-FORWARD I FEED-UP	19
NASTAWIENIE NA ROZWÓJ	21
ZDOLNOŚCI INTELEKTUALNE	21
NASTAWIENIE NA ROZWÓJ	21
1. NASTAWIENIE NA TRWAŁOŚĆ	22
2. NASTAWIENIE NA ROZWÓJ	22
TALENT I WYSIŁEK	24
WYNIKI I INFORMACJE ZWROTNE	24
ZNACZENIE DLA EDUKATORÓW I NAUCZYCIELI	25
ZMIANA NASTAWIENIA	26
POZYTYWNA KOMUNIKACJA	29
POZYTYWNY KLIMAT	29
CZTERY POZIOMY KOMUNIKACJI	29
TREŚĆ	30
RELACJA	30
POSTRZEGANIE	30
DOCENIANIE	30
AKTYWNE SŁUCHANIE	30
PORTFOLIO	32
EDUKACJA I PORTFOLIO UKIERUNKOWANE NA KOMPETENCJE	32

PORTFOLIO UKIERUNKOWANE NA ROZWÓJ.....	32
PORTFOLIO OCENY.....	33
ROZPOZNAWANIE I ZATWIERDZANIE KOMPETENCJI.....	33
OD PORTFOLIO UKIERUNKOWANEGO NA ROZWÓJ DO OCENY.....	34
EWALUACJA PORTFOLIO.....	34
DOKUMENTOWANIE KOMPETENCJI W PORTFOLIO.....	35
ROZPOCZĘCIE PRACY Z NARZĘDZIEM SCHOLA.....	36
FAZA WSTĘPNA: ZNACZENIE DZIAŁAŃ WOLONTARIACKICH.....	37
CELE.....	37
OKNO JOHARI.....	38
FAZA 1: OPIS DOŚWIADCZEŃ WOLONTARIACKICH.....	39
FAZA 2: REFLEKSJA NAD DZIAŁANIEM.....	40
Co może być przedmiotem refleksji?.....	40
1. DOŚWIADCZENIA.....	40
2. ODCZUCIA.....	40
3. CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA DZIAŁANIA.....	40
FAZA 3: WYRAŻANIE DOŚWIADCZENIA W KATEGORIACH KOMPETENCJI.....	41
PRZEŁOŻENIE UZYSKANYCH KOMPETENCJI NA ODPOWIEDNIE KOMPETENCJE W SZKOLE.....	41
SAMOOCENA.....	41
POZYTYWNA OCENA / OPINIE OD NAUCZYCIELI I EDUKATORÓW.....	41
FAZA 4: PLAN DZIAŁANIA.....	43
W PRAKTYCE.....	44
W PRAKTYCE 1: ZWIĄZEK MIĘDZY KOMPETENCJAMI KLUCZOWYMI, KOMPETENCJAMI NABYTYMI W SZKOLE I KOMPETENCJAMI NABYTYMI PODCZAS WOLONTARIATU.....	44
W PRAKTYCE 2: RÓŻNE RODZAJE KSZTAŁCENIA.....	46
A. WSKAŻ GDZIE PRZYNALEŻĄ POSZCZEGÓLNE DOŚWIADCZENIA ZWIĄZANE Z UCZENIEM SIĘ.....	46
B. OPISZ PODSTAWOWE CECHY (1) KSZTAŁCENIA FORMALNEGO, (2) KSZTAŁCENIA NIEFORMALNEGO, (3) KSZTAŁCENIA POZAFORMALNEGO, NA PODSTAWIE NIEKTÓRYCH KLUCZOWYCH POJĘĆ.....	47
W PRAKTYCE 3: PRZYKŁADY OCENY FORMATYWNEJ.....	48
POCZTÓWKI.....	48
DWIE GWIAZDY I ŻYCZENIE.....	48
LISTA.....	48
KOLAŻE.....	48
SZYBKI QUIZ.....	48
W PRAKTYCE 4: NASTAWIENIE NA WZROST.....	50
1. UZUPEŁNIJ PONIŻSZĄ TABELĘ WYPOWIEDZIAM I UCZNIÓW / NAUCZYCIELI.....	50
2. ZWIĘKSZANIE ŚWIADOMOŚCI UCZNIÓW / EDUKATORÓW.....	51
3. DYSKUSJA: W JAKI SPOSÓB „WYPOWIEDZI Z NASTAWIENIEM NA ROZWÓJ” MOGĄ MIEĆ ZNACZENIE DLA KORZYSTANIA Z NARZĘDZIA SCHOLA?.....	53
W PRAKTYCE 5: POZYTYWNA KOMUNIKACJA.....	54
A. FIGURA.....	54
B. NASTAWIENIE.....	55
C. KARTY TRENINGOWE (COACHING CARDS).....	56
WERSJA 1: INDYWIDUALNIE.....	56
WERSJA 2: W PARACH.....	56
D. PRACA Z OBRAZAMI.....	58
W PRAKTYCE 6: PORTFOLIO.....	59
A. BURZA MÓZGÓW: INNE METODY ZBIERANIA MATERIAŁÓW DO PORTFOLIO?.....	59
B. STWÓRZ MATRYCĘ PRZYPORZĄDKOWUJĄCĄ KOMPETENCJE DO POSZCZEGÓLNYCH KRYTERIÓW.....	59

W PRAKTYCE 7: FAZA WSTĘPNA: ROLA WOLONTARIATU	60
WARSZTATY 1: OBRAZ WOLONTARIUSZA	60
WARSZTATY 2: ORIGAMI Z FIGURĄ WOLONTARIUSZA	61
WARSZTATY 3: DEBATA OKSFORDZKA.....	61
WARSZTATY 4: ZABAWA W ODGRYWANIE RÓL.....	63
W PRAKTYCE 8: PROJEKTOWANIE WŁASNEGO PORTFOLIO - BURZA MÓZGÓW I OGÓLNA DYSKUSJA	64
BIBLIOGRAFIA	65

Wskazówki dla czytelnika

Moduły i przykłady zawarte w niniejszym podręczniku rekomendowane są do wdrożenia w konkretnych sytuacjach i zaadaptowania do konkretnego kontekstu pracy. W tym sensie najlepsze, co możesz zrobić, aby upewnić się, że ćwiczenia przynoszą konkretny rezultat, to pomyśleć i wyobrazić sobie, w jaki sposób mogą one angażować uczniów. Pamiętaj, aby być tak kreatywnym, jak to tylko możliwe i staraj się wyobrazić sobie, w jaki sposób Twoi uczniowie mogliby reagować i zachowywać się podczas proponowanych ćwiczeń.

Kilka przemyśleń zanim wdrożymy proponowane działania:

1. Jakie korzyści można uzyskać dzięki poszczególnym działaniom?
2. Czego mogą potrzebować Twoi uczniowie?
3. W jakiej sytuacji mógłbyś/abyś wykorzystać proponowane ćwiczenia?
4. Jak mogę pomóc uczniom w ćwiczeniu?
5. Jakie emocje mogą towarzyszyć uczniom biorącym udział w zajęciach?
6. Jakie działania mogą pomóc uczniom przezwyciężać konkretne trudności, które mogą pojawić się podczas wolontariatu?

Pamiętaj, że nie ma jednego sposobu na wykorzystanie proponowanych ćwiczeń. Wszystko zależy od kontekstu, ludzi i ich konkretnych potrzeb ... a zwłaszcza od kreatywności i umiejętności oceniania i tworzenia odpowiedniego środowiska do uczenia się.

Podejście oparte na kompetencjach

Głównym punktem odniesienia są europejskie ramy odniesienia opublikowane przez Komisję Europejską - tzw. „8 kluczowych kompetencji” (WE, Bruksela 2006). Przedstawione tu treści opierają się głównie na tych ramach.

Definicja

Każdy obywatel/każda obywatelka potrzebuje szerokiej gamy kluczowych kompetencji, aby móc elastycznie dostosowywać się do wyzwań szybko zmieniającego się świata.

Edukacja ma do odegrania rolę społeczną i ekonomiczną. Zadaniem edukacji jest zapewnienie obywatelom i obywatelkom możliwości zdobywania niezbędnych kompetencji, aby mogli/ły szybko i elastycznie dostosowywać się do zachodzących zmian.

Kompetencje definiuje się jako:

Zestaw wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych w danym kontekście.

Kompetencje kluczowe to te, których potrzebujemy dla:

naszego osobistego rozwoju, osiągnięcia aktywnego obywatelstwa i integracji społecznej oraz znalezienia odpowiedniej pracy.

Znaczenie wiedzy

W porównaniu do umiejętności i postaw, wiedza jest zazwyczaj najłatwiejsza do osiągnięcia. Zdobywanie wiedzy jest możliwe na wiele różnych sposobów: poprzez szkolenie, samokształcenie, uczenie się w miejscu pracy, itp. Zdobywanie wiedzy często wiąże się z nabywaniem umiejętności. Ostatecznie celem jest stosowanie w praktyce posiadanej przez nas wiedzy.

Znaczenie umiejętności

Stosując termin umiejętności odnosimy się do zdolności przekształcania wiedzy w praktykę i wykonywania określonych działań.

- Umiejętności można rozwijać poprzez szkolenie, powtarzające się ćwiczenia oraz rutynę.
- Umiejętności to prawidłowe wykonywanie pewnych (technicznych) czynności i stosowanie w praktyce zdobytej przez nas wiedzy.

Znaczenie postaw

Twoja postawa determinuje chęć oraz / lub umiejętność zachowania się w określony sposób.

W dużej mierze zależy to od przyjętych przez siebie kanonów, wyznawanych wartości i osobistych motywów. Trudno rozwinąć daną postawę, ponieważ spleciona jest z naszą tożsamością i nie kształtuje się na świadomym poziomie.

Przykładami postaw są: chęć do nauki, inicjatywność, pozytywne nastawienie, wytrwałość, elastyczność, gotowość do współpracy, zdecydowanie.

Podczas treningu lub innych form uczenia się ważne jest, aby wziąć pod uwagę wszelkie przeszkadzające przekonania, takie jak „Nigdy nie uda mi się tego zrobić”, „Nie mogę popełniać błędów”, itp. Znalazienie pozytywnych przekonań pomaga ludziom wykorzystać ich potencjał. Uczenie się to nie tylko kwestia chęci lub ich braku. Motywacja, inteligencja, talent oraz perspektywy również odgrywają ważną rolę.

Wspólna europejska rama odniesienia: 8 kompetencji kluczowych

Poniższe umiejętności można zidentyfikować i ocenić w obliczu trudności napotkanych w szkole. Wówczas, ocena takich umiejętności odbywa się (również) w oparciu o doświadczenie wolontariackie. Poniższej znajduje się lista 8 kluczowych kompetencji, które uczniowie powinni nabywać w szkole i które mogą rozwijać poprzez wolontariat:

- 1- **Komunikacja w języku ojczystym:** umiejętność wyrażenia i interpretacji koncepcji, myśli, uczuć, faktów i opinii zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie),
- 2- **Komunikacja w językach obcych:** umiejętność zrozumienia, wyrażenia i interpretacji koncepcji, myśli, uczuć, faktów i opinii zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie) w innym języku
- 3- **Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne:** umiejętność rozwijania i stosowania matematycznego myślenia w celu rozwiązania szeregu problemów w codziennych sytuacjach.

- 4- **Kompetencje informatyczne** umiejętne i krytyczne wykorzystanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, w czasie wolnym i w komunikacji.
- 5- **Umiejętność uczenia się**: zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach.
- 6- **Kompetencje społeczne i obywatelskie**: kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe oraz zachowania przygotowujące osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym.
- 7- **Inicjatywność i przedsiębiorczość**: zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn – kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i ich realizacji.
- 8- **Świadomość i ekspresja kulturalna**: docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury oraz sztuk wizualnych.

Związek pomiędzy kompetencjami kluczowymi, kompetencjami nabytymi w szkole i kompetencjami uzyskanymi podczas wolontariatu.

Kompetencje kluczowe	Kompetencje nabyte w szkole	Kompetencje uzyskane przez wolontariusza/kę (przykłady)
1. Porozumiewanie się w języku ojczystym	Podstawowa umiejętność: umiejętność czytania Uczenie się języka narodowego/języka ojczystego może się różnić (wśród uczniów pochodzenia imigranckiego)	Umiejętność udzielenia odpowiedzi na pytanie zadawane przez otoczenie organizacji, zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej.
2. Porozumiewanie się w językach obcych	Podstawowa umiejętność: język Nauka obcego języka (angielski dla większości krajów europejskich, inny język w przypadku Anglików)	Umiejętność wyjaśnienia „obcokrajowcom” tego, co jest przedmiotem działalności organizacji, jakie prowadzi działania oraz przedstawienia rezultatów tych działań
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne	Podstawowa umiejętność: liczenie Matematyka od poziomu szkoły podstawowej i dalej	Umiejętność stworzenia budżetu, bilansu, zebrania danych finansowych dotyczących stowarzyszenia (źródła/wydatki)
4. Kompetencje informatyczne	Podstawowe umiejętności wykorzystania technologii społeczeństwa	Umiejętność opracowania strony internetowej organizacji, bloga

		informacyjnego (TSI). Wykorzystanie komputera od szkoły podstawowej	usprawniającego porozumiewanie się z odbiorcami.
5. Umiejętność uczenia się		Umiejętność uczenia się pomaga we wszelkich zajęciach edukacyjnych Zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się.	Umiejętność wyjaśnienia innym wolontariuszom/kom zadań, które mają wykonać, opracowania dowolnego dokumentu wyjaśniającego misję organizacji
6. Kompetencje społeczne obywatelskie	i	Niektóre działania mają na celu rozwijanie pracy zbiorowej w powiązaniu z kształceniem społecznym i obywatelskim” Kompetencje te obejmują pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby.	Umiejętność podnoszenia poziomu świadomości problemu wśród członków danej społeczności. Umiejętność „obrony” danej sprawy ważnej dla organizacji
7. Inicjatywność przedsiębiorczość	i	Wszelkie działania mające na celu krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywę, rozwiązywanie problemów, ocenę ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne zarządzanie	Umiejętność stworzenia i wdrożenia danej działalności w ramach organizacji. Umiejętność stworzenia własnej organizacji, projektu, inicjatywy.
8. Świadomość ekspresja kulturalna	i	Większość działań twórczych, takich jak rysunek, malarstwo, teatr, muzyka Zdolność do	Umiejętność wyrażenia innej perspektywy w odniesieniu do danego kontekstu

	<p>kreatywności w wyrażaniu pomysłów poprzez muzykę, wszystkie możliwe sposoby sztuki, literatury i teatru. Otwartość na wyrażanie idei poprzez muzykę, teatr, literaturę i inne formy sztuki.</p>	<p>Umiejętność korzystania z dorobku różnych kultur</p>
--	--	---

Opracowanie procesu edukacyjnego ukierunkowanego na zdobywanie kompetencji

Oferujemy wiele propozycji, w których może pojawić się proces edukacyjny ukierunkowane na zdobywanie kompetencji. W praktyce, te różne podejścia mogą się na siebie nakładać lub mieszać się ze sobą. (Competentiegericht onderwijs vorm geven sd)

W oparciu o krzywe uczenia się

Kształcenie ukierunkowane na kompetencje opierające się na krzywych uczenia się oparta jest (częściowo) na programie nauczania odwołującego się do kompetencji. Systematyczny proces rozwijania kompetencji będzie miał istotne znaczenie.

Możemy rozwinąć „kompetencje ogólne” (na przykład kompetencje podstawowe osiąmane przez każdego nauczyciela), jak również szczególne kompetencje takie jak „zdolność do refleksji”, proces uczenia się oparty na współpracy, „umiejętności komunikacyjne”...

Te krzywe uczenia się są następnie powiązane z formami pracy i ewaluacji, które zwiększają złożoność, zmniejszając potrzebę udzielania wsparcia i wskazówek. Celem jest samodzielne działanie, odpowiedzialność za siebie, zdolność do refleksji, umiejętności aktywnego współdziałania.

W oparciu o rzeczywistość

W edukacji opartej na kompetencjach często wychodzimy od rzeczywistych sytuacji lub realistycznych problemów. Dotyczy to głównie kursów, które przygotowują do konkretnych zawodów. Jednakże takie podejście może również okazać się cenne dla wszelkiego rodzaju kursów, gdyż w ten sposób środowisko edukacyjne ulega poszerzeniu.

W oparciu o pytania do nauki

W edukacji stymulowanej zapotrzebowaniem, opartej na kompetencjach, zaczynamy od pytań dotyczących nauki formułowanych przez uczniów. Na tej podstawie opracowywany jest osobisty plan rozwoju. Również tutaj element zapotrzebowania stopniowo się zwiększa.

Dochy & Nickmans wyróżniają dwie podkategorie:

- Autentyczne zadania, których złożony charakter wzrasta przy równoczesnym ograniczaniu wskazówek. Nadz polega na odpowiedziach na pytania dotyczące nauki. Oznacza to pracę nad osobistymi planami rozwoju, w których praktyczne problemy ucznia stają się punktem wyjścia procesu edukacyjnego.
- Proces edukacyjny zaczyna się od zadania otwartego. Na jego podstawie uczeń/uczennica tworzy plan rozwoju osobistego opisujący metody i kompetencje, nad którymi będzie pracował/a. Matryca kompetencyjna tworzy ramę określającą, które kompetencje należy rozwinąć w jakim okresie i na jakim poziomie. Na uczniach spoczywa wielka odpowiedzialność za ich własny proces uczenia się, a nauczyciel przejmuje rolę przewodnią. Podejście takie zakłada, że uczniowie w sposób naturalny uzyskają niezbędną treść do nauki. (Dochy, 2005)

W praktyce 1 (str. 41)

⇒ **Zastosowanie we własnej szkole**

Rodzaje kształcenia

Opublikowano wiele definicji dotyczących różnych rodzajów kształcenia. Te najbardziej odpowiednie znalazły się w glosariuszu opublikowanym przez CEDEFOP (2012). Ostatnio również UNESCO opublikowało definicje oparte głównie na tych przedstawionych przez CeDeFop.

Kształcenie formalne

Kształcenie formalne jest formą uczenia się w oparciu o **strukturę** w procesie uczenia (na przykład w zakresie celów), w której czas szczególnie poświęca się nauce. Taka forma uczenia się ma miejsce w typowych instytucjach edukacyjnych i szkoleniowych. Jest to proces **nauki świadomej** i dotyczy **zaplanowanych** działań edukacyjnych (CEDEFOP, 2002).

Skupiając się na miejscu pracy, poprzez formalne kształcenie rozumiemy uczenie się tych wszystkich działań, w których w planowanie, nadzór i / lub kontrolę procesu nauki jest zaangażowana organizacja (Weistra, 2011). Kształcenie formalne może odbywać się w miejscu pracy, jak i poza nim. Przykłady formalnego kształcenia w miejscu pracy to staż, warsztaty w miejscu pracy, itp. (Kyndt, Michielsen, Van Nooten, Nijs & Baert, 2011).

Kształcenie nieformalne

Oprócz edukacji formalnej, która odbywa się w sposób świadomy i systematyczny, mamy również kształcenie nieformalne. Większość procesu uczenia się, zwłaszcza poza szkołą, to uczenie się nieformalne. Proces nauki ma miejsce, gdyż kontekst ma dla uczniów znaczenie. **Sytuacja skłania do uczenia się**. W konsekwencji, ten rodzaj nauki jest także **trwały**: nowe doświadczenie generuje wiedzę, umiejętności lub dogłębne zrozumienie. Często rezultatem jest połączenie wszystkich trzech elementów. Ma to miejsce z pewnością w przypadku, gdy taki proces nauki odbywa się we współpracy lub porozumieniu z innymi. Zatem uczenie się nieformalne jest zawsze związane z aktywną rolą tych, którzy się uczą. Nieformalny typ uczenia się jest również bardzo atrakcyjny ze względu na tę cechę. Rosnący wpływ cyfrowych źródeł informacji także wydaje się promować nieformalny typ kształcenia.

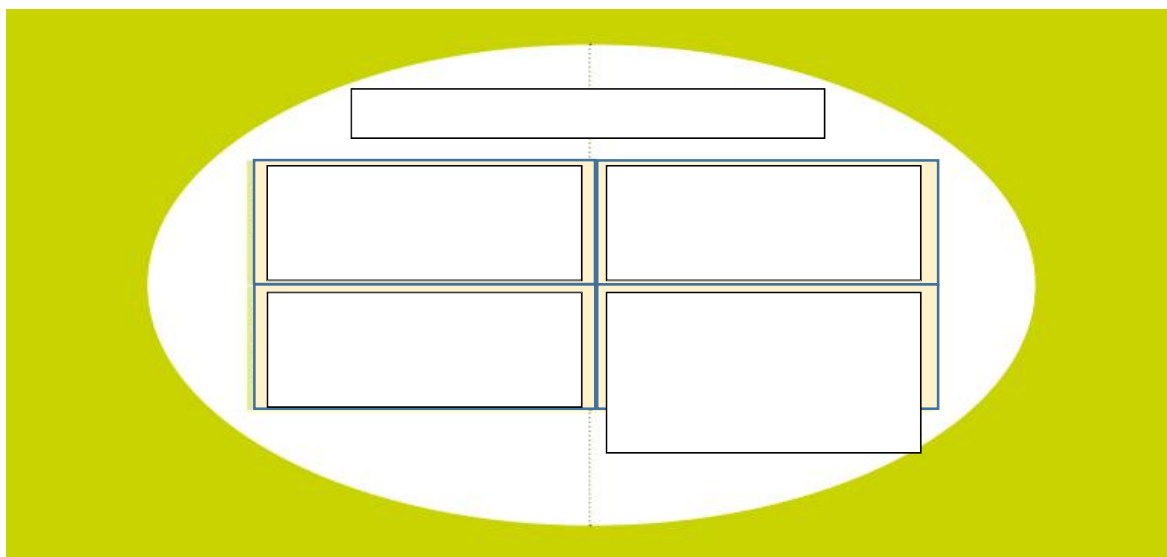
Nauka nieformalna ma miejsce najczęściej kiedy zadanie, nad którym uczniowie pracują polega (choćby częściowo) na ich **własnej inicjatywie i własnych wyborach**. Uczenie się nieformalne często okazuje się efektywne, kiedy uczniowie są „zmuszeni” do samodzielnego myślenia.

Kształcenie formalne, w którym niewiele pozostawia się przypadkowi, jest efektywne i skuteczne w przypadku konkretnych celów, na przykład, kiedy uczniowie wiedzą, czego się uczyć, co zmienić, a co usprawnić. Na etapie wcześniejszym, w którym uczeń musi badać wszystko, co ma miejsce, jaki ma związek z jego dotychczasową wiedzą, co może sprawiać trudności, itp., taki nieformalny sposób nauki jest bardziej przydatny. Zbyt szybkie zdefiniowanie tematu zabija inicjatywę i pozbawia uczniów szansy na wykorzystanie i wzmocnienie połączeń w ich mózgach. W tej fazie orientacji współpraca okazuje się bardzo skuteczna (Janson, 2014).

W skrócie, kształcenie nieformalne charakteryzuje **niewielki stopień planowania i organizacji w zakresie kontekstu, wsparcia, czasu i celów**. Możliwości kształcenia nieformalnego nie są ograniczone do konkretnego kontekstu. Uczenie się nieformalne wynika z codziennych czynności, w których nauka nie jest celem nadrzędnym. W uczeniu się nieformalnym uczymy się w sposób autonomiczny bez udziału „nauczyciela” (Kyndt & Raes). Nie przestrzega się żadnej konkretnej strategii uczenia się, zwykle **nie ma oficjalnej oceny czy certyfikacji** (*Informal learning*, 2013)

Pomimo, iż często wyraźnie rozgranicza się kształcenie formalne od nieformalnego, rozgraniczenie to wymaga uszczegółowienia. Poza tym, **każde działanie edukacyjne posiada cechy zarówno formalne, jak i nieformalne** (Colley, Hodkinson, & Malcolm, 2003). Innymi słowy, rozróżnienie pomiędzy kształceniem formalnym i nieformalnym nie powinno być traktowane jak dychotomia, a raczej postrzegane jako **kontinuum**.

Koncepcję „nieformalnego kształcenia” możemy traktować jako termin zbiorczy dla różnych form. Van der Klink przedstawia koło z czterema kwadrantami.



Kwadranty w lewej połowie zawierają formy, które zwykle zdarzają się nieświadomie lub niecelowo u człowieka: uczenie się dorozumiane i przypadkowe. W takim wypadku osoba nie uczy się dla samego uczenia się, ale ponieważ sytuacja tego wymaga.

Prawa połowa zawiera dwie formy zamierzone: kształcenie nieformalne z inicjatywy jednostki i organizacji (szkoła). Nauka nieformalna wymaga „całkiem innego modelu mentalnego”. Zarządzanie kształceniem zamierzonym zaczyna się od pytania: „jakie działania muszę podjąć w związku z charakterem pracy?” Może to być cokolwiek: poszerzenie zakresu zadań, staż, praca wolontariacka... Są to często niewielkie interwencje: Zmieniając formę kreujesz szansę na to, że pojawią się różne rzeczy, co jest zwykle zachętą do uczenia się. (Klink, 2017)

„Fascynujące jest dla mnie to, że często uczymy się nieformalnie bez uświadomienia sobie tego. Jeżeli chcesz w pełni wykorzystać te doświadczenia, musimy o tym wspólnie porozmawiać. Jeżeli nie powiemy tego wyraźnie, ludzie nie dojdą do wniosku, że się czegoś nauczyli. To jak rybka w akwarium, która również nie zauważa, że jest w wodzie. Dopóki jej nie wyjmiesz. Powinno się to zrobić również z tymi ludźmi, upewnić się, że rozmawiają o tym, co zrobili” (Klink, 2017; Stompedisse, 2017).

Kształcenie pozaformalne

Edukacja pozaformalna jest zwykle zorganizowana poza systemem edukacyjnym (na przykład przez stowarzyszenia kulturowe i społeczne...). Wymaga to uczenia się świadomie **zorganizowanego i ujętego w strukturę**. Przekazywanie wiedzy odbywa się poprzez edukatora. Certyfikaty edukacji pozaformalnej zwykle nie są uznawane przez ministerstwo, jednak mają swoją wartość dodaną na rynku pracy.

W praktyce 2 (str. 43)

⇒ **Ćwiczenia z różnych rodzajów kształcenia.**

Ocena formatywna

Teoria oceny formatywnej (inaczej: kształtującej) jest niezwykle obszerna, dlatego literatura tematu zawiera wiele istotnych pozycji do dalszej lub głębszej lektury. Kompetentne wprowadzenie w te zagadnienia można znaleźć w pracy Dylana Williama.

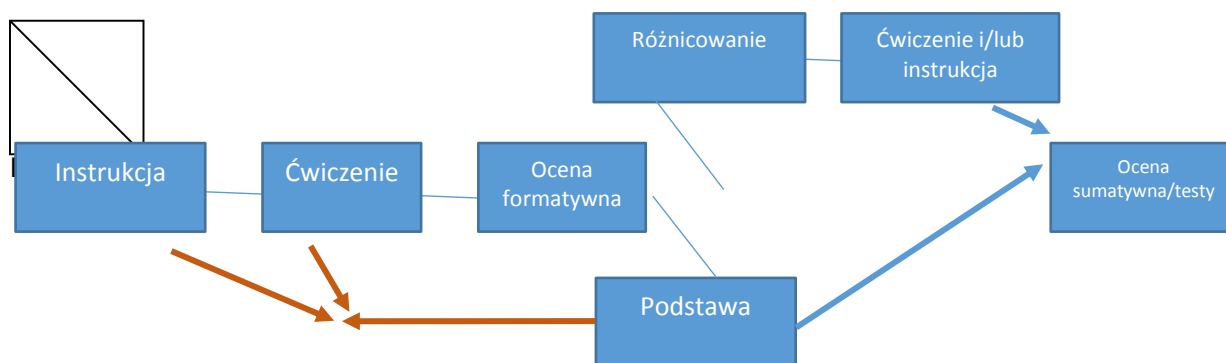
Wstęp

W obrębie grupy lekcyjnej istnieją znaczne różnice w potrzebach edukacyjnych uczniów. Aby móc optymalnie reagować na indywidualne potrzeby edukacyjne, nauczyciele muszą dowiedzieć się, w jakim stopniu uczniowie zdobyli już wiedzę i umiejętności. Ocena formatywna oferuje nauczycielom możliwość sprawdzenia, w których obszarach uczniowie potrzebują więcej pomocy lub pogłębienia wiedzy.

Ponieważ coraz więcej szkół i całych rejonów zaczyna wykorzystywać nastawienie na rozwój i dogłębne uczenie, ocenianie formatywne może być najskuteczniejszym narzędziem do identyfikacji przez nauczycieli strategii nakierowane na poprawę ich własnych działań, zapewniając jednocześnie uczniom spersonalizowaną uwagę, której potrzebują, by odnieść sukces akademicki.

Ocena formatywna zapewnia natychmiastową informację zwrotną uczniów **w trakcie** nauki. W odróżnieniu od testów podsumowujących, które zwykle przypadają na koniec przerabianego tematu lub działu, w ramach oceny formatywnej zwykle nie stawia się stopni lub nie mają one znaczącego wpływu na ocenę końcową ucznia/uczennicy. Bardziej istotna jest możliwość szybkiej weryfikacji i pomocy nauczycielom w odpowiedzi na ważne pytania dotyczące rozwoju uczniów: Co wiedzą moi uczniowie? Czego jeszcze muszą się nauczyć? Jak powinienem dostosować moje zajęcia? (10 Formative Assessment Ideas for K-12 Classrooms 2016).

Na poniższej ilustracji (Smets, 2018) przedstawiono schematycznie różnicę między ewaluacją formatywną a sumatywną. Ocena jest wykorzystywana w ewaluacji sumatywnej, aby wyrazić ostateczną opinię na temat wyników uzyskanych przez uczniów. Na przykład nauczyciel języka angielskiego przeprowadza test pisemny po ukończeniu danego rozdziału. Z drugiej strony, jeśli nauka angielskiego zaczyna się od wyjaśnienia czasu *present simple*, a następnie uczniowie dostają do wykonania krótkie ćwiczenie jako „ocenę formatywną”, to nauczyciel i uczniowie mogą się dowiedzieć już w trakcie procesu uczenia się, kto potrzebuje dodatkowych wskazówek na temat podstawy tego materiału, a kto już go opanował (Smets 2017).



Główne elementy ewaluacji formatywnej

W jaki sposób nauczyciele mogą zastosować ocenianie w pracy w klasie? W swojej analizie, Sluijsmans, Joosten-ten Brinke i Van der Vleuten (2013) opisują trzy podstawowe elementy: 1) formatywne zadania ewaluacyjne, 2) zadawanie pytań i 3) udzielanie informacji zwrotnej.

Formatywne zadania ewaluacyjne

Formatywne zadania ewaluacyjne są ważnym sposobem włączenia oceny formatywnej do lekcji. Formatywne zadania ewaluacyjne łączą różnorodne pisemne działania, w których stwarza się uczniom/uczennicom możliwość dzielenia się swoją wiedzą, spostrzeżeniami i pomysłami (Kang, Thompson i Windschitl, 2014). Ta kategoria obejmuje techniki takie jak mapowanie pojęć, w których uczniowie są proszeni o wizualizację treści i zasadniczych pojęć przerabianych na lekcji. Tak zwany „bilet wyjściowy”, jednogodzinny esej i jednozdaniowe streszczenie, w których uczniowie/uczennice podsumowują kluczowe tezy lekcji, również należą do tej kategorii (Rada szkoły w okręgu Levy, 2009). Formatywne zadania ewaluacyjne mają na celu poinformowanie uczniów i nauczycieli o tym, co uczeń już wie, tak aby można było na tym budować kolejne lekcje. Kwestie, które zostały źle zrozumiane przez uczniów, dzięki tym zadaniom stają się widoczne (Sluijsmans i in., 2013).

Zadawanie pytań

Zadawanie pytań daje nauczycielom wgląd w zakres i dogłębne zrozumienie przez uczniów materiału przedmiotowego. Sztuka polega na zebraniu właściwych informacji poprzez zadawanie właściwych pytań (Bennett, 2011, Black & Wiliam, 1998, 2003, 2009). Zamknięte pytania informują nauczyciela o poziomie wiedzy ucznia, zaś otwarte pytania pobudzą ucznia do myślenia i zrozumienia. (Torrance i Pryor, 2001).

Wcześniejsze badania pokazują, że zadawanie przez nauczycieli pytań otwartych daje uczniom więcej możliwości dzielenia się swoimi pomysłami, ujawniania swoich strategii uczenia się, a nauczycielom zapewnia lepszy wgląd w proces uczenia się (Cazden, 2001, Coffey i in., 2011).

Udzielanie informacji zwrotnej - feedback, feed-forward i feed-up

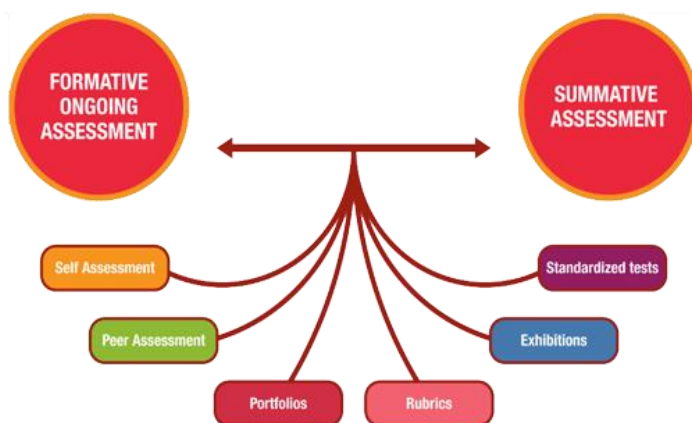
Informacja zwrotna jest jednym z najważniejszych elementów kluczowych oceny formatywnej. **Informacja zwrotna** (ang. **feedback**) nie ogranicza się do wyjaśnienia uczniom, w jaki sposób wykonali określone zadanie. Dwa inne rodzaje informacji są również ważne, gdy mówimy o skutecznej informacji zwrotnej, a mianowicie *feed-forward* i *feed-up*.

Dzięki **feed-up** uczeń/uczennica dowiadują się dokąd zmierzają. Warunkiem udzielenia informacji są jasno określone cele i kryteria oceny. **Feed-forward** dostarcza uczniowi informacje o tym, jak powinien kontynuować działania. Główne pytania brzmią: „Jaki jest następny krok?” i „Jakie podejście jest konieczne, aby osiągnąć postęp?” (Hattie i Timperley, 2007, Sluijsmans i wsp., 2013, Struyven, Coubergs, Gheysens i Engels, 2015)

Wyzwaniem dla nauczycieli jest dostarczanie cennych informacji zwrotnych. Według Williama (2011) źle sformułowane informacje zwrotne mogą sprawić, że uczniowie nie rozumieją, co nauczyciel chce powiedzieć, poddają się lub wybierają łatwiejszy cel nauki. Wyzwaniem dla nauczycieli jest formułowanie opinii w taki sposób, aby uczniowie czuli się bardziej odpowiedzialni za własny proces uczenia się (William, 2011).

Ponieważ informacje zwrotne mają na celu udoskonalenie procesu uczenia się, nie wystarczy podać na końcu modułu, gdzie popełnili błędy. Dla odniesienia właściwego efektu, informacje zwrotne muszą mieć charakter dwukierunkowego dialogu, który pomaga motywować uczniów (choć nie wszyscy uczniowie wymagają tego samego rodzaju informacji). Uczniom potrzebna jest ciągła formalna i nieformalna informacja zwrotna na temat ich pracy (z jej oceną, jak i bez niej) w ramach każdego modułu oraz pomoc w jej wykorzystaniu. Ważne jest, aby uczniowie mieli świadomość, że przekazują się im taką informację. Powinno to być jasne, gdy opinia jest przekazywana na piśmie, ale należy pamiętać, że formatywne informacje zwrotne nie zawsze muszą mieć formę pisemną. Uczniowie także potrzebują możliwości przekazywania nauczycielom opinii na temat tego, czego się nauczyli. Informacja zwrotna powinna być zatem ciągłym procesem rozmowy i refleksji. (Rowe sd)

Nauczyciele mogą też dopuścić samoocenę uczniów lub uzyskiwanie informacji zwrotnych od rówieśników. Zaletą samooceny jest to, że po poprawnym dokonaniu oceny swoich postępów, uczniowie lepiej rozumieją zadania i wiedzą, jakie kroki powinni podjąć, aby osiągnąć pożądaną cel końcowy (Cauley i McMillan, 2010; Sluijsmans i in., 2013; Struyven i wsp., 2015). Jeśli chodzi o informacje zwrotne od rówieśników, uczniowie wskazują, że przekazywanie informacji innym uczniom przyczynia się do lepszego zrozumienia kryteriów oceny (Black & Wiliam, 1998, 2009). Warunkiem sukcesu samooceny i oceny rówieśniczej jest to, aby procesem kierował nauczyciel, formułując jasne kryteria, wyznaczając osiągalne cele i ucząc uczniów umiejętności przekazywania informacji.



Większość nauczycieli uważa, że włączanie formatywnych strategii oceniania do ich klasowej praktyki jest raczej łatwe i bezproblemowe. W rzeczywistości prawdopodobnie wielu nauczycieli już włączyło jakiś rodzaj oceniania kształtującego i mogli jedynie nie nazywać tego „oceną formatywną”.

Diagram

Lewe koło: Bieżąca ocena formatywna

Prawe koło: Ocena sumatywna

Prostokąty – od lewej do prawej:

Ocena własna

Ocena rówieśnicza

Portfolia

Rubryki

Prezentacje prac

Standaryzowane testy

W praktyce 3 (str. 45).

➔ **Przykłady oceny formatywnej**

Nastawienie na rozwój

Carol Dweck szeroko omawiała interwencje empiryczne nakierowane na badanie i kształcenie u uczniów nastawienia na rozwój (ang. *growth mindset*). Przystępnym wprowadzeniem do tej koncepcji jest jej książka *Nowa psychologia sukcesu*. Bardziej akademickie wprowadzenie można znaleźć w jej książce na temat teorii „ja” (ang. *self-theories*).

Zdolności intelektualne

Ludzie różnią się pochodzeniem, doświadczeniem, wykształceniem czy sposobem uczenia się. Wielkim zwolennikiem tego założenia był Alfred Binet, wynalazca testu IQ. Zaprojektował ten test, aby dowiedzieć się, które dzieci nie mogą uczestniczyć w edukacji publicznej w szkołach w Paryżu, gdyż zależało mu na opracowaniu nowych specjalnych programów edukacyjnych, które umożliwią im powrót na właściwy tor. Uważał, że nauka i ćwiczenia mogą spowodować fundamentalne zmiany w inteligencji.

„Niektórzy współcześni filozofowie (...) twierdzą, że inteligencja ma stałą wartość, której nie można powiększyć. Musimy protestować i podjąć działania przeciwko temu straszному pesymizmowi (...) Poprzez praktykę, trening, a przede wszystkim systematyczność możemy zwiększyć przenikliwość myślenia, pamięć i rozumienie i stać się bardziej inteligentni niż przedtem”. (Cytat z Bineta z jego książki „Les idées modernes sur les enfants” (1919)).

Inteligencja jest plastyczna. Jest zmienna, aktywna, jest czymś, co (re)organizuje się w obliczu nowych wyzwań. Sieć neuronów i połączenia pomiędzy nimi określają nasze możliwości i zdolności intelektualne. Proces tworzenia nowych połączeń trwa aż do starości i nosi nazwę neuroplastyczności.

Książka *Make it stick* wyróżnia trzy bodźce poznawcze, które mogą zwiększyć już nabyte umiejętności intelektualne (Peter C. Brown J. S., 2014): nastawienie na rozwój, intensywna praktyka i wreszcie - korzystanie z ułatwień w zapamiętywaniu.

Nastawienie na rozwój

Czy ludzkie możliwości są stałe, czy mogą się zwiększać? Na to pytanie szukamy odpowiedzi już od kilku wieków. Wydaje się, że ludzkie możliwości rozwijają się w interakcji pomiędzy naturą (predyspozycją) a wychowaniem (środowiskiem). Przekonanie jakie masz na temat możliwości rozwijania zdolności, ma ważne konsekwencje dla twojego podejścia do uczenia się.

Amerykańska psycholog Carol Dweck (Dweck, s., 2016) opisuje swoje odkrycia w książce *Mindset, the road to successful life*. Stwierdza, że nie tylko nasze talenty i umiejętności zapewniają sukces. Zależy on również od naszego nastawienia i sposobu myślenia. Odkryła, że istnieją dwa nastawienia: nastawienie na trwałość i nastawienie na rozwój.

1. Nastawienie na trwałość

Ktoś z takim nastawieniem zakłada, że **inteligencja jest stała**. Właśnie dlatego chce wypaść jako osoba inteligentna. **Unika wyzwań**, ponieważ wtedy można popełnić błędy. Zawsze szuka potwierdzenia swojej inteligencji, osobowości lub charakteru. Najważniejsze jest odnieść sukces, być inteligentnym, akceptowanym i czuć się zwycięzcą. Wielkim lękiem napawa taką osobę ewentualność porażki, wyjścia na głupca, bycia odrzuconym, poczucie bycia nieudacznikiem. Ktoś taki, gdy napotyka przeszkody, zachowuje się defensywnie i szybko się poddaje.

Wysiłek nie ma sensu, ponieważ jeśli naprawdę jesteś geniuszem, nie musisz podejmować wysiłku. Krytyka i sukcesy innych osób są postrzegane jako zagrożenie. Rezultatem statycznego nastawienia jest to, że tak naprawdę nie rozwijasz się i osiągasz mniej niż byłoby to możliwe. Statyczny sposób myślenia ogranicza osiągnięte wyniki. Jest destrukcyjny dla naszych myśli i osłabia metody uczenia się.

Istnieją dwa rodzaje ludzi o nastawieniu na trwałość. Jedna grupa uważa, że to świat musi się zmienić, a nie oni sami. Myślą, że mają prawo do czegoś lepszego: lepszej pracy, domu, męża ... Świat powinien zauważać ich wyjątkowe talenty i odpowiednio ich traktować. Druga grupa wychodzi z założenia, że nie trzeba niczego zmieniać: „Moje życie jest doskonałe” (Dweck, 2006). Ci ludzie często uciekają od swoich problemów. Łatwiej jest uwierzyć, że wszystko idzie dobrze, niż stawić czoła wyzwaniom. (Dweck, 2006)

2. Nastawienie na rozwój

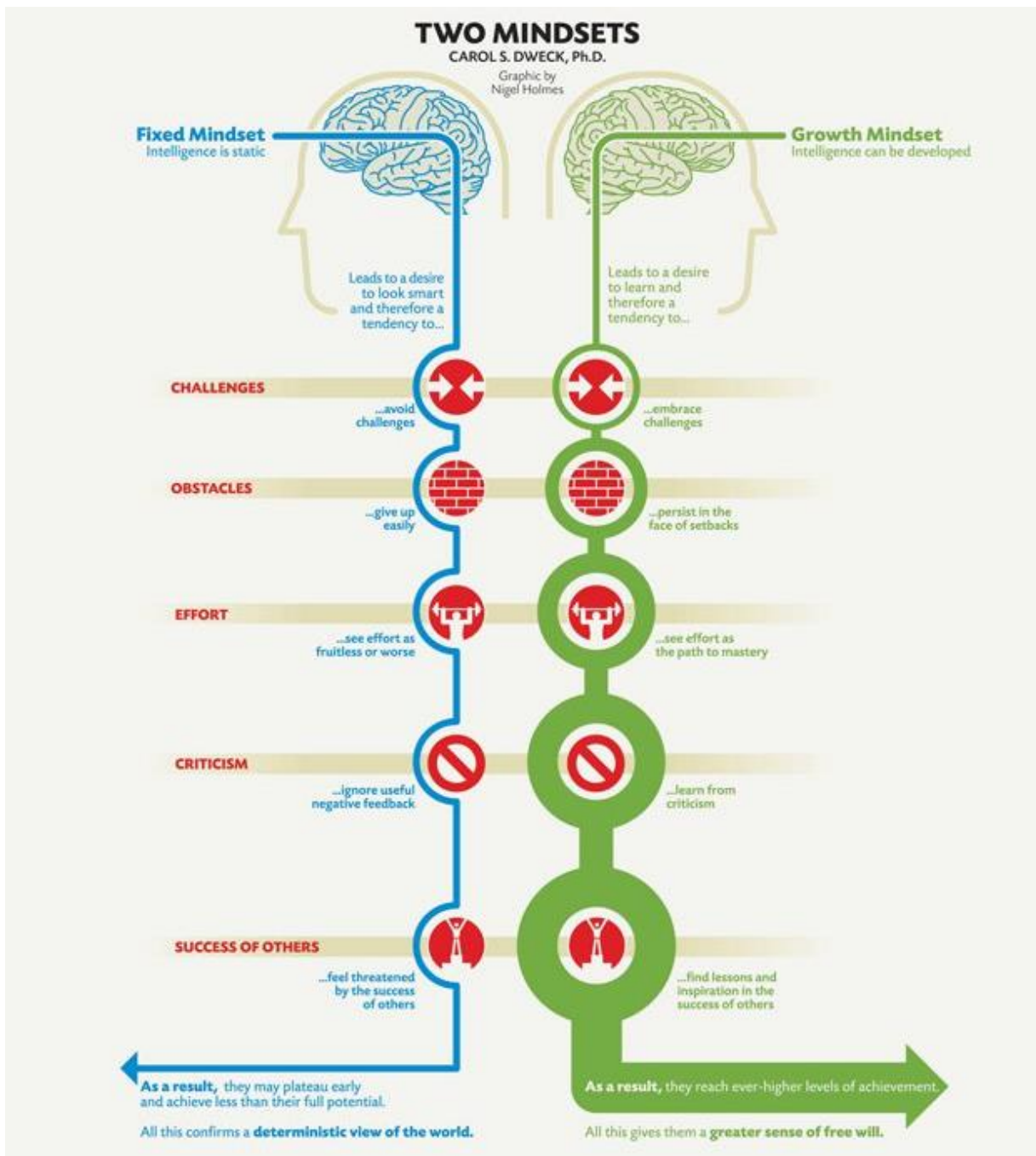
Chociaż ludzie różnią się pod względem talentu, zainteresowań i temperamentu, każdy może się zmienić, ucząc się i zdobywając doświadczenie. Osoba z nastawieniem na rozwój zakłada, że podejmując wysiłek można rozwinąć swoje zdolności. **Inteligencję można rozwijać**. To wszystko sprawia, że taka osoba chce się uczyć. Uważa ona, że prawdziwy potencjał człowieka jest nieznan i tego, co może osiągnąć prac i ćwiczeniami przez lata nie sposób przewidzieć.

Ktoś, kto jest nastawiony na rozwój, cieszy się z **wyzwań** i nie poddaje w przypadku porażki. Wysiłek jest drogą do osiągnięcia biegłości. Osoba nastawiona na rozwój uczy się

na bazie krytyki i inspirowane sukcesem innych. Rezultatem tego nastawienia jest osiągnięcie coraz wyższego poziomu.

Widzimy teraz, jak jedna rzecz prowadzi do drugiej. Jeśli uważasz, że twoje umiejętności są stałe, prowadzi cię to do określonych myśli i działań. Jeśli jednak wierzysz, że twoje zdolności mogą być rozwijane, to takie przekonanie skutkuje wielką różnorodnością myśli i działań.

Oba nastawienia ilustruje diagram:



Diagram

Dwa nastawienia

Dr Carol S. Dweck

Grafika: Nigel Holmes

Lewa strona, od góry:

Nastawienie na trwałość / inteligencja jest statyczna

Prowadzi do pragnienia aby sprawiać wrażenie osoby mądrej, a w efekcie do tendencji, aby...

WYZWANIA ...unikać wyzwań

TRUDNOŚCI ...łatwo się poddawać

WYSIŁEK ...postrzegać wysiłek jako bezproduktywny lub gorzej

KRYTYKA ...ignorować przydatne negatywne opinie

SUKCESY INNYCH ...czuć się zagrożonym przez sukcesy innych

W rezultacie osoby te mogą wcześniej zatrzymywać się w rozwoju i osiągać wyniki poniżej pełni swoich możliwości

To wszystko utwierdza ich w **deterministycznym patrzeniu na świat**

Prawa strona, od góry:

Nastawienie na rozwój / inteligencję można rozwijać

Prowadzi do pragnienia, aby uczyć się i rozwijać, a w efekcie do tendencji, aby...

WYZWANIA ...podejmować wyzwania

TRUDNOŚCI ...nie poddawać się trudnościom

WYSIŁEK ...postrzegać wysiłek jako drogę do mistrzostwa

KRYTYKA ...wyciągać wnioski z krytyki

SUKCESY INNYCH ...czerpać z sukcesów innych nauk i inspirację

W rezultacie osoby te osiągają coraz lepsze wyniki

Wszystko to daje im **silniejsze poczucie wpływu na własny los**

Talent i wysiłek

Ludzie o statycznym sposobie myślenia nie cenią wysiłku, a jedynie talent. Uważają, że wysiłek jest oznaką braku talentu, ponieważ jeśli masz talent, to wszystko przychodzi ci naturalnie. Ludzie z nastawieniem na rozwój postrzegają to zupełnie inaczej. Geniusze też muszą pracować, aby odnieść sukces. Poza tym, cóż jest takiego chwalebego w posiadaniu talentu? Oczywiście oni też chcą posiadać zdolności, ale podziwiają wysiłek. Ponieważ niezależnie od posiadanych zdolności, to wysiłek rozwija posiadane talenty i zamienia się je w osiągnięcia.

Carol Dweck przestudiowała reakcje uczniów na złe oceny z nowego kursu. Uczniowie z nastawieniem na rozwój twierdzili, że do następnego testu będą się więcej uczyć. Ale uczniowie ze statycznym nastawieniem mówili, że będą uczyć się mniej następnym razem. Bo dlaczego miałbyś się uczyć, jeśli nie masz możliwości? Takie osoby nie uczą się na swoich błędach, ale przede wszystkim starają się odzyskać honor. Na przykład, patrząc na uczniów, którzy zdobyli gorsze wyniki.

W przypadku niepowodzenia, uczniowie o ustalonym sposobie myślenia szukają przyczyn zewnętrznych. Problem polega na tym, że tak postępując nie rozwijasz się. Uczniowie, którzy szukają przyczyny w samych sobie, koncentrują się również na tym, jak i co następnym razem zrobiliby inaczej.

Wyniki i informacje zwrotne

Dweck zbadała także wyniki i informacje zwrotne. W badaniu podzieliła uczniów na dwie grupy i dała im dość trudne zadanie. Następnie dała jednej grupie następującą informację zwrotną: „Świetnie, dostaliście niezłe stopnie, więc musicie być w tym bardzo dobrzy.”

Druga grupa otrzymała inną informację zwrotną: „Świetnie, macie niezły wynik, musieliście ciężko pracować.” Gdy następnie pozwolono im wybrać inne zadanie, uczniowie z pierwszej grupy odmówili podjęcia nowego wyzwania. Nie chcieli narazić się na ryzyko, że ich talent zostanie zakwestionowany. 90% uczniów w drugiej grupie wybrało trudniejsze wyzwanie, z którego mogli się czegoś nauczyć.

Następnie dała obu grupom uczniów trudniejsze zadania, których nie zrobili już tak dobrze. Pierwsza grupa nie czuła się już tak mądra i straciła zapał do dalszej pracy. Po tych trudniejszych zadaniach wyniki uczniów z tej grupy pogorszyły się, nawet jeśli otrzymywali prostsze polecenia. Stracili wiarę w swoje zdolności. Druga grupa nadal miała zapał do pracy i z chęcią angażowała się w trudniejsze zadania. Uczniowie z tej grupy radzili sobie coraz lepiej. Zachęty do wysiłku i zaangażowania miały bardziej pozytywny wpływ. Pokazuje to, jak ważny jest sposób, w jaki nauczyciel przekazuje informację zwrotną.

Znaczenie dla edukatorów i nauczycieli

Jeśli zastosujemy ustalenia Carol Dweck na temat odnoszących sukcesy pracodawców, pracowników i firm do odnoszących sukcesy szkół, to otrzymamy atmosferę pracy, w której umiejętności są prezentowane jako „możliwe do rozwinięcia”, gdzie ceniona jest nauka i wytrwałość, gdzie nie patrzymy tylko na posiadanie zdolności, a informacje zwrotne zachęcają do nauki. Uczniowie o statycznym sposobie myślenia radzą sobie dobrze, jeśli mają wszystko pod kontrolą. Tracą zainteresowanie większymi wyzwaniami. Mówią: „Tego nie potrafię zrobić” i zapominają o słowie „jeszcze”. Uczniowie z nastawieniem na wzrost nie tracą zainteresowania i nowe zadania postrzegają jako wyzwanie, nawet jeśli stają się one trudne.

Zachęcanie do wysiłku zwiększa poczucie „kontroli” ucznia nad osiąganymi wynikami, natomiast komunikat „bycie inteligentnym”, daje dziecku poczucie, że ma ono niewielki lub żaden wpływ na własne wyniki, szczególnie w zmieniających się sytuacjach. Takie dzieci są mniej konstruktywne w stawianiu czoła wyzwaniom i trudnościom. Paul Tough (autor książki *How children succeed*) stwierdza, że nasz sukces jest mniej zależny od inteligencji, niż od naszej ciekawości, dyscypliny, kreatywności, optymizmu, samokontroli i wytrwałości.

Nauczenie studentów, aby radzić sobie z błędami, jest dla nauczyciela bardzo ważne. Niepowodzenia i popełnianie błędów dają nam wiele informacji na temat tego, co możemy osiągnąć, jeśli wytrwamy. Osoba z nastawieniem na wzrost wytłumaczy sobie porażkę niewystarczającym zaangażowaniem i nieodpowiednim podejściem. To zachęca do wytrwałości i zmiany podejścia. Przeciwnie u ludzi, którzy wierzą, że ich możliwości są

„ustalone” i nie da się nic zmienić. W takim przypadku porażka jawi się jako wynik własnych niedostatków, których nie można naprawić. Brak wyzwania lub zbytne utwierdzenie w przekonaniu, że do uzyskiwania wyników konieczne jest „bycie inteligentnym”, nie zaprowadzi cię na wyższy poziom „uczenia się”. (Peter C. Brown J. S., 2014)

Nauczyciel, udzielając odpowiednich informacji zwrotnych, stymuluje uczniów do odmiennego podejścia do porażki, a tym samym pozwala swoim uczniom rozwijać się w nastawieniu na rozwój. Możemy zatem wyciągnąć wniosek, że najlepiej gdy nauczyciele i edukatorzy uczą swoje dzieci i uczniów, aby stawiali czoła wyzwaniom i byli ciekawi błędów, a przez to czerpali radość z wysiłku i kontynuowali naukę. W ten sposób stają się bardziej niezależni od nagród i mogą wzmocnić i odzyskać wiarę w siebie.

Badanie dotyczące motywacji Falko Rheinberga (Uniwersytet w Poczdamie) pokazało, że **sposób myślenia nauczyciela ma ogromne znaczenie**. Tam, gdzie nauczyciel zakładał, że wyniki uczniów pozostaną niezmienną przez cały rok, w rzeczywistości tak się działo. Z kolei jeśli nauczyciel zakładał, że osiągnięcia uczniów mogą być coraz większe, i odpowiednio do tego postępował, uczniowie rozwinęli się znacznie lepiej. Wysokie oczekiwania nauczyciela sprawiają, że oczekiwania uczniów również rosną (Hattie, 2014).

Dweck: „Każdego roku wielu nauczycieli dostrzega dowody przemawiające za nastawieniem na trwałość. Uczniowie, którzy zaczynają wysokimi wynikami na tle klasy, tak też kończą, a ci, którzy zaczynają od niskich, kończą również z niskimi. Badania Falko Rheinberga pokazują, że tak właśnie się dzieje kiedy nauczyciele wierzą w stałą inteligencję. Jest to samospełniająca się przepowiednia. Jednak gdy nauczyciele przejawiają nastawienie na wzrost, wielu z uczniów, którzy rozpoczynają naukę w klasie z niższymi wynikami, w ciągu roku rozkwita i dołącza do osób osiągających wyższe wyniki. Jako edukatorzy chcemy, aby wszyscy uczniowie, których uczymy, odnosili korzyści z naszych wysiłków. Nastawienie na rozwój - nasze i uczniów - pomaga uczniom szukać nauki, kochać naukę i uczyć się efektywnie.”

Zmiana nastawienia

Nastawienia są ważną częścią twojej osobowości, ale można je zmienić. Fakt, że wiesz, że istnieją, może wystarczyć, abyś myślał i reagował inaczej. Możesz rzucić wyzwanie sobie, jeśli znajdziesz się w kleszczach statycznego sposobu myślenia, na przykład jeśli czujesz się zniechęcony, gdy coś wymaga dużego wysiłku. W takim przypadku włącz w siebie nastawienie na rozwój: wykorzystuj szanse, ucz się na błędach, podejmuj wysiłek.

Co więcej, ktoś o statycznym sposobie myślenia nie zawsze musi myśleć w taki sposób. Twój sposób myślenia może też różnić się w zależności od umiejętności. Na przykład możesz wierzyć, że inteligencja może być rozwijana, ale zdolności artystyczne są stałe.

Gdy zmieniamy nastawienie, **wewnętrzny monolog - (auto)refleksja** odgrywa ważną rolę. Wewnętrzny monolog nakierowany na przekonanie musi przekształcić się w monolog kierujący rozwojem.

Wiedza na temat funkcjonowania mózgu może przyczynić się do zmiany sposobu myślenia. Ostatnie badania mózgu pokazują, że mózg działa jak mięsień: staje się silniejszy, jeśli częściej go używasz. Podczas nauki tworzone są nowe, małe połączenia. Im więcej podejmujesz wyzwań związanych z uczeniem się, tym więcej powstaje komórek mózgowych. Wynik? Zdrowszy, jaśniejszy umysł.

Gdy zmienisz swoje nastawienie, twoje stare przekonania nie znikną nagle. Nowe przekonania będą współistnieć ze starymi, ale kiedy staną się silniejsze, stworzą inny sposób myślenia, odczuwania i zachowania. Musisz wytrwać. Zmiana nastawienia nie polega na zrobieniu paru sztuczek. Chodzi o zmianę twojego myślenia.

Dobrzy nauczyciele wierzą w rozwój inteligencji i talentu i są zafascynowani procesem uczenia się
Carol S. Dweck

W praktyce 4 (str. 47).

- **Wypowiedzi uczniów i nauczycieli**
- **Zwiększanie świadomości**
- **Dyskusja**

Pozytywna komunikacja

Teoria warunków sprzyjających pozytywnej komunikacji jest bardzo obszerna, dlatego literatura tematu zawiera wiele istotnych pozycji do dalszej lub głębszej lektury. Ważny wgląd w komunikację pozbawioną przemocy znajdziemy w pracy założyciela Marshalla B. Rosenberga.

„Wszystko, co zostało włączone w „Komunikację pozbawioną przemocy” jest znane od wieków. Chodzi o to, aby przypomnieć nam o tym, co już wiemy - o tym, jak ludzie mają się do siebie odnosić - i aby pomóc nam żyć w sposób, który konkretnie demonstruje tę wiedzę.”

Marshall Rosenberg

Dobra komunikacja w szkole oraz między nauczycielami i uczniami stanowi dobry punkt wyjścia do wspólnej pracy. Pozytywna komunikacja zapobiega problemom i stanowi warunek bezpiecznego środowiska uczenia się. Możemy również stwierdzić, że bezpieczne środowisko uczenia się jest warunkiem wstępnym osiągnięcia dobrej komunikacji.

Pozytywny klimat

W literaturze znajdziemy różne rodzaje definicji w odniesieniu do środowiska (nauki) w klasie. W najszerszych opisach **pozytywny klimat uczenia się** jest postrzegany jako atmosfera, którą nauczyciel tworzy w klasie poprzez obowiązujące zasady, interakcję z uczniami i środowisko fizyczne (Freiberg, 1999, w: *Pogram poprawy efektywności nauczycieli*, 2002). Jest to środowisko, w którym uczniowie czują się dobrze, lubią się, pracują w miłej atmosferze i wchodzą ze sobą w interakcje (B.J. Fraser, 1991).

Fraser odkrył także istotne związki między pozytywnym klimatem uczenia się a zaangażowaniem, zachowaniem, poczuciem własnej skuteczności, wynikami, rozwojem społecznym i emocjonalnym, stylem przywództwa, wypaleniem wśród nauczycieli i ogólną jakością życia szkolnego. W wielu badaniach odkrywamy, że pozytywny klimat w klasie ma **kluczowy wpływ** na osiągnięte przez uczniów wyniki (Fraser i Walberg, 1991)

Jak osiągnąć dobrą komunikację? Komunikacja nie jest procesem akcji i reakcji, ale **interakcji**, wzajemnego i równoczesnego oddziaływania. Wpływamy i ulegamy wpływom. Zwykle jesteśmy bardzo świadomi wpływu, jaki mają na nas inni, a w bardzo niewielkim stopniu - jaki sami mamy na innych.

Cztery poziomy komunikacji

Treść

Pierwszą funkcją komunikacji jest przekazywanie treści, informacji. Im jaśniej przekazujesz swoją wiadomość, tym większa szansa, że komunikacja się powiedzie.

Relacja

Sposób, w jaki osoba komunikuje treść, pokazuje, jak patrzy na siebie, na wiadomość i na odbiorcę. Poziom tej relacji i poziom treści są nierozłączne. Używamy głównie sygnałów niewerbalnych, aby jasno pokazać nasz stosunek do odbiorcy.

Postrzeganie

Każdy nadaje sens temu, co postrzega, wykorzystując swój układ odniesienia (zasady rodzinne, wartości edukacyjne, normy kulturowe i społeczne). W zależności od naszego przygotowania i doświadczenia różnie interpretujemy nasze zasady i nawyki.

Problemy z komunikacją pojawiają się, jeśli nie przyjmujemy/nie chcemy przyjąć, że może istnieć inna rzeczywistość niż nasza. Z tego względu zrozumienie wzajemnych układów odniesienia jest ważne. Dobra komunikacja zaczyna się od „Rozumiem (wystarczająco dobrze), jak inni postrzegają te fakty”.

Docenianie

Docenianie wiąże się z poczuciem, że zostałeś zauważony. Każda osoba ma podstawowe prawo do bycia akceptowanym takim, jakim jest - ze wszystkimi swoimi wadami i zaletami. Komunikacja zakończy się sukcesem tylko wtedy, gdy partnerzy dyskusji poczują się docenieni.

Jakie podstawowe umiejętności są potrzebne do otwartej i uczciwej komunikacji?

Przede wszystkim należy **docenić** ucznia: uczniowie (i nauczyciele, wszyscy) mają pewien obraz siebie. Nieustannie dbają o sposób, w jaki chcą widzieć siebie w relacji do innych. Zauważenie pokazuje, że widzisz i rozumiesz, jak druga osoba postrzega siebie.

Zauważenie polega na **empatii** i akceptacji jego wartości. Korzyść z zauważenia jest przede wszystkim taka, że druga osoba czuje się zrozumiana. Jest to ważny warunek nawiązania prawdziwego kontaktu podczas rozmowy.

Aktywne słuchanie

Aktywne słuchanie to technika konwersacji, która opłaca się przy każdej rozmowie. Aktywne słuchanie to słuchanie w aktywny sposób. Podczas słuchania, poprzez określone

zachowania pokazujesz, że jesteś czujny, zwracasz uwagę na drugą osobę i próbujesz ją zrozumieć.

Można użyć następujących form informacji zwrotnej:

1. **Parafraza:** «Jeśli dobrze cię zrozumiałem, to zauważ, że...»
2. Wyrażanie opinii o **skutkach:** «Mówiąc tak, czy uważasz także, że...»
3. Wyrażanie opinii o **odczuciach:** «Mogę sobie wyobrazić, że...»
4. Zachęta do **dalszej wypowiedzi:** «Czy możesz mi powiedzieć jak...»
5. **Niewerbalna:** poprzez język ciała (otwarty, zasłuchany, zainteresowany ...)

Problemy z komunikacją często pojawiają się, gdy ludzie mieszają poziom treści i poziom relacji. Oprócz poziomu treści i poziomu relacji istnieje również poziom kontekstu: miejsce, moment i okoliczności komunikacji. Jest to kontekst materialny (miejsce rozmowy), kontekst społeczny (znajomi, rodzina, współpracownicy) i kontekst społeczno-kulturowy (religia, kultura). Kontekst determinuje efekt komunikatu. Zapewnienie bezpiecznego środowiska jest zatem warunkiem dobrej komunikacji. (*Class for teachers*, 2000)

W praktyce 5 (str. 52).

→ **Ćwiczenia: posąg, nastawienie, karty treningowe, praca z obrazami**

Portfolio

Główna definicja portfolio i odniesienia do niego są podane ponownie w glosariuszu opublikowanym przez CEDEFOP (2002). Definicja została również podana w pierwszym portfolio, zaprojektowanym do identyfikacji i oceny doświadczenia wolontariatu (iriv & alii, projekt Leonardo da Vinci, 2003-2006). Poniższa definicja jest bezpośrednio inspirowana definicjami przyjętymi w oparciu o projekt VAEB i CEDEFOP.

Portfolio to zbiór materiałów reprezentujących umiejętności i wiedzę danej osoby nabyte podczas określonych działań i doświadczeń. Jest ono ważne dla dokonania oceny procesu takiego pozaformalnego i nieformalnego uczenia się, ponieważ zapewnia młodym ludziom możliwość gromadzenia doświadczeń, a tym samym dokumentowania tego, czego się nauczyli.

Edukacja i portfolio ukierunkowane na kompetencje

Portfolio ukierunkowane na rozwój

Główna zmiana dla **ucznia** w edukacji opartej na kompetencjach polega na tym, że staje się on **coraz bardziej odpowiedzialny za własny proces uczenia się** i jego dokumentowanie. Uczeń jest coraz bardziej odpowiedzialny za wszystkie fazy procesu uczenia się: rozpoznanie, planowanie, wykonanie i ocenę.

W edukacji opartej na kompetencjach, niezbędna stają się dla ucznia metapoznawcza wiedza i umiejętności (w tym refleksja): uczniowie mogą analizować swoje mocne i słabe strony w procesie uczenia się oraz w swojej wiedzy i umiejętnościach. Na tej podstawie mogą dokonywać wyborów, formułować cele nauczania i monitorować własny proces uczenia się. Portfolio idealnie nadaje się do wspierania tych procesów. W programie nauczania opartym na kompetencjach musi ono koniecznie mieć formę portfolio ukierunkowanego na rozwój. Aspekt rozwojowy wskazuje dwa kierunki: **uczeń rejestruje i monitoruje swój własny rozwój**, a podczas pracy z portfolio rozwija **umiejętności metapoznawcze**.

Ważnym warunkiem dla portfolio ukierunkowanego na rozwój jest to, aby uczeń czuł się **właścicielem portfolio** (Wade, 1996). W konsekwencji uczeń ma pewną swobodę w projektowaniu i kompilowaniu własnego portfolio, a także określa kto może oglądać jego elementy.

Portfolio ukierunkowane na rozwój dają istotny wgląd w **proces uczenia się** i poziom osiągany przez poszczególnych uczniów. Portfolio ukierunkowane na rozwój wymaga postawy otwartego uczenia się i wrażliwości.

Podsumowując, portfolio ukierunkowane na rozwój ma następujące funkcje:

1. Monitorowanie własnych procesów uczenia się
2. Pokazywanie przyrostu wiedzy i rozwoju kompetencji
3. Komunikowanie o wyborach, celach i procesach uczenia się
4. Stymulowanie procesu refleksji ucznia
5. Dokumentowanie indywidualnego programu nauki.

Portfolio oceny

Portfolio w edukacji opartej na kompetencjach ma nie tylko funkcję ukierunkowaną na rozwój, ale może również pełnić funkcję w ocenie ucznia. Korzystając z **dokumentacji** zgromadzonej w portfolio, uczeń wykazuje, że jest kompetentny w zakresie określonych umiejętności, wiedzy i postaw. Ocena tutaj ma **funkcję kształtującą**. Taka forma oceny kieruje procesem uczenia się i przyczynia się do rozwoju ucznia. **Informacje zwrotne** (od rówieśników, od nauczycieli lub trenerów / edukatorów) powinny skupiać się na mocnych i słabych stronach funkcjonowania ucznia i wspierać proces refleksji. Taka ocena kształtująca idealnie pasuje do portfolio ukierunkowanego na rozwój. (Ritzen i Kösters, 2002)

Rozpoznawanie i zatwierdzanie kompetencji

Zdajemy sobie sprawę, że rozwój kompetencji przebiega nie tylko w ramach procesu edukacji, ale też w wielu innych domenach (praca, hobby, wolontariat, sport, życie rodzinne, itp.). Dlatego zatwierdzenie / uznanie ich może być przydatne.

Czynimy rozróżnienie pomiędzy „**zatwierdzeniem**” kompetencji, a ich „**rozpoznaniem**”. Zatwierdzenie to formalne uznanie, które musi być poprzedzone oceną. Z drugiej strony możemy rozpoznać kompetencje: odnosi się to do własnej świadomości nabytych kompetencji.

Te dwie ścieżki uzupełniają się wzajemnie. Rozpoznanie kompetencji jest pierwszym krokiem w kierunku formalnego zatwierdzenia kompetencji.

Od portfolio ukierunkowanego na rozwój do oceny

Istnieje wiele modeli portfolio ukierunkowanego na rozwój. Opisujemy model STAR.

	START	POWIEDZ	PRZYKŁAD
S	Sytuacja (S ituation)	<i>Jak wyglądała sytuacja?</i>	
T	Zadania (T asks)	<i>Jakie były twoje zadania?</i>	
A	Działania (A ctivities)	<i>Jak sobie poradziłeś? Czy korzystałeś z jakichś środków/materiałów?</i>	
R	Rezultat (R esult)	<i>Jaki był rezultat?</i>	

Portfolio oceny może być pochodną portfolio ukierunkowanego na rozwój:

Nabyte kompetencje	W jakiej sytuacji nabyta?	Jak sobie poradziłem?	Co udało mi się osiągnąć?	Jak mogę to udokumentować?

Ewaluacja portfolio

Ocena informacji zgromadzonych w portfolio jest kwestią złożoną. Portfolio obrazuje **bardzo osobisty proces**.

W celu zwiększenia obiektywności oceny można zastosować szereg **kryteriów jakościowych**:

- Autentyczność
Odnosi się to do zaufania, że dokumentacja zgromadzona w portfolio jest również odzwierciedleniem doświadczenia i wiedzy studenta.
- Trafność

Dotyczy stopnia, w jakim dokumentacja obejmuje najważniejsze elementy jednej (lub większej liczby) kompetencji.

- Ilość

Dotyczy okresu lub ilości zgromadzonej dokumentacji.

- Różnorodność

Im większa różnorodność kontekstów, w których zdobywane jest doświadczenie, tym większa wiarygodność dokumentacji, a tym samym prawdopodobieństwo, że kompetencje rzeczywiście zostały rozwinięte.

Dokumentowanie kompetencji w portfolio

Możemy umożliwić uczniom umieszczanie dowodów nabycia kompetencji w portfolio na kilka sposobów:

- sprawozdanie z wykonanych działań
- informacje zwrotne od nauczycieli i / lub rówieśników i / lub innych edukatorów
- referencje
- dowody przeprowadzenia określonych działań (na przykład nagrania wideo)
- certyfikaty
- obserwacje działań
- wywiady
- rysunki
- muzyka
- ...

W praktyce (str. 57).

→ ***Matryca***

Rozpoczęcie pracy z narzędziem Schola

Ten ostatni rozdział jest bezpośrednio oparty na pierwszym elemencie dorobku intelektualnego opracowanym dla projektu Schola - portfolio z 4-etapowym wykonaniem.

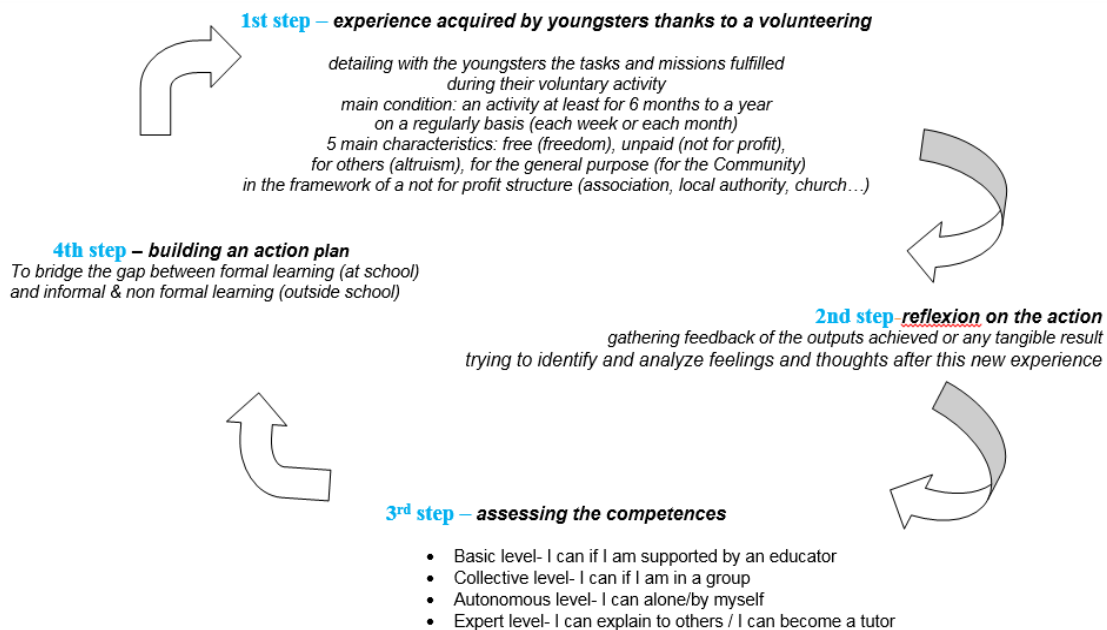
Możemy wykorzystać powyższe spostrzeżenia, aby zacząć od uczniów, którzy są bliscy rezygnacji, cierpią z powodu zmęczenia szkołą, mają małą pewność siebie, itp. Proponujemy podejście, w którym rozróżniamy różne fazy w cyklu dynamicznym. Niektóre kroki można łączyć w zależności od okoliczności.

Przed przystąpieniem uczniów do działań, warto przejść przez fazę wprowadzającą (faza wstępna). Materiały z kolejnych faz są gromadzone przez ucznia w portfolio. Ponadto sugerujemy organizowanie w szkole sesji przekazywania informacji zwrotnych, aby rozważyć, indywidualnie lub w grupie, pod nadzorem nauczyciela, proces, rozwój, siłę i kompetencje u każdego ucznia.

Powinniśmy zawsze pamiętać, jaki jest cel projektu Schola. Staramy się wykształcić w uczniu większą odporność, aby nabył więcej pewności siebie, postrzegał naukę w szkole jako rozszerzenie wolontariatu, podbudował własną motywację. Portfolio, pisemne lub cyfrowe, jest środkiem do osiągnięcia tego celu, a nie odwrotnie. Dlatego bardzo ważne jest poszukiwanie środków (na przykład w porozumieniu z uczniem), które dla danego ucznia będą odpowiednie i stymulujące.

Należy też podjąć decyzję, czy portfolio to zostanie wykorzystane również jako narzędzie oceny, pozwalające zatwierdzać kompetencje.

Zalecenie dla nauczycieli: należy włączać swoich uczniów w podejmowanie decyzji dotyczących wolontariatu, pytać ich, co chcą robić.



Diagram

(zgodnie z ruchem wskazówek zegara):

1 krok – doświadczenia zdobyte przez młodych ludzi dzięki wolontariatowi

wyszczególnienie z młodzieżą zadań i misji wypełnionych w trakcie działań wolontariackich

główny warunek: działania prowadzone przez co najmniej 6 miesięcy do 1 roku w regularnym trybie (co tydzień, co miesiąc)

5 głównych cech: nieprzymusowe (wolność), za darmo (non-profit), dla innych (altruizm), dla dobra ogólnego (społeczne), w ramach struktury non-profit (stowarzyszenie, samorząd lokalny, kościół...)

2 krok – refleksja na temat działań

gromadzenie opinii dotyczących uzyskanych wyników lub innych trwałych rezultatów
 próba identyfikacji i analizy odczuć i myśli dotyczących nowego doświadczenia

3 krok – ocena kompetencji

- Poziom podstawowy – potrafię, jeśli mam pomoc ze strony edukatora
- Poziom kolektywny – potrafię, jeśli jest to działanie w grupie
- Poziom autonomiczny – potrafię samodzielnie
- Poziom ekspercki – potrafię wytłumaczyć innym / mogę działać jako nauczyciel

4 krok – tworzenie planu działań

aby wypełnić lukę pomiędzy uczeniem się formalnym (w szkole)
 a uczeniem się nieformalnym i pozaformalnym (poza szkołą)

Faza wstępna: znaczenie działań wolontariackich

Cele

1. Stymulowanie samoświadomości i samooceny;
2. Uświadomienie sobie czynników i osób, które motywują młodzież;
3. Mapowanie nabytych kompetencji, czyli „Kim jestem?”;

4. Uświadomienie sobie roli wolontariusza.

Okno Johari

Okno Johari (Joseph Luft i Harrington Ingham, ok. 1950 r.) to model dający wgląd w to, jak dana osoba widzi siebie i jak jest postrzegana przez innych w kontekście relacji. Okno Johari ma cztery kwadranty:

Znane samemu sobie		Nieznane samemu sobie
Znane innym	Otwarta przestrzeń	Martwe pole
Nieznane innym	Obszar ukryty	Obszar nieznan

1. *Otwarta przestrzeń* jest znana obu stronom relacji, możemy się na jej temat komunikować.
2. *Martwe pole* jest znane innym, ale nie tobie. Na przykład: ktoś ma nieświeży oddech i sam o tym nie wie.
3. *Obszar ukryty* jest celowo ukrywany przed innymi.
4. *Obszar nieznan* jest nieznan zarówno tobie, jak i innym, a zatem nie jest przedmiotem komunikacji.

Ogólnie rzecz biorąc, w związku/relacji dobrze jest, aby *otwarta przestrzeń* była jak największa. Można tego dokonać, prosząc o **informacje zwrotne** od innych (wtedy przestrzeń przesuwa się z *martwego pola* na *otwartą przestrzeń*) i **komunikując się w sposób otwarty** (wtedy przestrzeń przesuwa się z *obszaru ukrytego* na *otwartą przestrzeń*).

Kiedy chcemy pomóc uczniom uzyskać jak najlepszy obraz siebie i własnych kompetencji, powinniśmy podjąć wyzwanie zredukowania części „martwego pola” i „obszaru ukrytego” oraz zwiększenie „otwartej przestrzeni”.

W praktyce 7 (str. 58).

- ➔ **Warsztaty 1: Obraz wolontariusza/ki**
- ➔ **Warsztaty 2: Origami z figurą wolontariusza**
- ➔ **Warsztaty 3: Debata oksfordzka**
- ➔ **Warsztaty 4: Zabawa w odgrywanie ról**

Faza 1: opis doświadczeń wolontariackich

	START	POWIEDZ	PRZYKŁAD
S	Sytuacja (S ituation)	<i>Jak wyglądała sytuacja?</i>	
T	Zadania (T asks)	<i>Jakie były twoje zadania?</i>	
A	Działania (A ctivities)	<i>Jak sobie poradziłeś? Czy korzystałeś z jakichś środków/materiałów?</i>	
R	Rezultat (R esult)	<i>Jaki był rezultat?</i>	

Faza 2: refleksja nad działaniem

Możemy zdefiniować refleksję jako retrospekcję podejmowaną, aby iść do przodu. Refleksja obejmuje dwa poziomy. Z jednej strony uczniowie zastanawiają się nad swoimi działaniami **w swoim portfolio**. Z drugiej strony w szkole zaplanowane są momenty refleksji, aby móc wspólnie (w stymulujący, twórczy sposób) rozważyć miniony okres, działania, wydarzenia, emocje, itp. Te momenty refleksji można zorganizować z każdym uczniem osobno, ale możliwe jest również zebranie razem różnych uczniów. Uczniowie mogą także przekazywać informacje zwrotne sobie nawzajem. W ten sposób stwarzamy miejsce na opinie rówieśnicze i wzajemne uczenie się. Odwołujemy się do znaczenia nastawienia na rozwój w przekazywaniu informacji zwrotnych i rozmowach prowadzonych z uczniami.

Co może być przedmiotem refleksji?

1. Doświadczenia

Użyj dowolnego materiału lub metody wybranej przez uczniów (telefon, zdjęcia, gazeta, media społecznościowe, itp.), aby utrwalić doświadczenie.

2. Odczucia

Kiedy uczniowie zastanawiają się lub mówią o odczuciach, musimy mieć świadomość, że nie zawsze dysponują odpowiednim językiem do wyrażania emocji (frustracja, wątpliwość, szczęście, itp.). Patrz: „ćwiczenia w komunikowaniu się z młodzieżą” str. 30.

Dajemy kilka wskazówek:

Schola_IO2_Wouter Smets & Sofie Peetroons

- a) Przygotuj formularz, który można wykorzystać w dialogu („siła dwóch”).
- b) Utwórz listę słów, których można użyć.
- c) Zbierz obrazy, które uczniowie mogą wykorzystać do wyjaśnienia emocji lub uczuć.
- d) Pracuj z fragmentami utworów muzycznych.

3. Czynniki wpływające na działania

Rozróżniamy czynniki wewnętrzne i zewnętrzne:

- 1. Czynniki wewnętrzne (umiejętności, emocje, itp.)
- 2. Czynniki zewnętrzne (czynniki środowiskowe, społeczne, itp.)

Faza 3: wyrażanie doświadczenia w kategoriach kompetencji

Przełożenie uzyskanych kompetencji na odpowiednie kompetencje w szkole

Uczniowie, z pomocą nauczyciela, analizują działania i przekładają je na odpowiednie kompetencje w szkole. Można to zrobić w następującej formie (zobacz: str. 33).

Nabyte kompetencje	W jakiej sytuacji została nabyta?	Jak sobie poradziłem?	Co udało mi się osiągnąć?	Jak mogę to udokumentować?

Samoocena

Uczniowie określają swoje własne walory. Taka samoświadomość prowadzi do wzmocnienia pozycji i wzrostu motywacji. Uczniowie ćwiczą się w wypowiedziach na następujące tematy:

- Jakie są moje mocne strony?
- Jestem dumny z....
- Potrafię użyć tego do... (kompetencje w szkole)
- Osiągnąłem te kompetencje na następującym poziomie:
 - o Podstawowym: mogę to zrobić z czyjąś pomocą
 - o Kolektywnym: mogę to zrobić w grupie
 - o Autonomicznym: mogę zrobić to samodzielnie
 - o Nauczyciela: Potrafię wyjaśnić to innym

Pozytywna ocena / opinie od nauczycieli i edukatorów

Celem jest przekazanie pozytywnej opinii i konstruktywnych wypowiedzi na temat wyników ucznia na podstawie jego kompetencji, zaangażowania i umiejętności. Chcemy:

1. Zdobyć wgląd w wyniki / walory ucznia.
2. Określić walory ucznia.
3. Rozpoznać i uznać uzyskane kompetencje.
4. Powiązać je z programem nauki (z celami dla przedmiotu lub międzyprzedmiotowo).

Przekazując informację zwrotną, pamiętaj o pozytywnym działaniu nastawienia na rozwój (zobacz: str. 23) i oceny formatywnej (zobacz: str.16).

Faza 4: plan działania

Mapujemy to, czego uczeń ma się podjąć:

- Jakie cele stawiamy na pierwszym miejscu?
- jakie konkretne działania zostaną podjęte w celu osiągnięcia danego celu?
 - o Gdzie?
 - o W jakim czasie?
 - o Jakimi środkami?
 - o Jakie przeszkody widzimy?
- Jakie kompetencje będą dalej rozwijane?
- W jaki sposób wpłynie to na umiejętności / cele w szkole?

W praktyce 8 (str. 62).

→ **Ćwiczenie: projektowanie własnego portfolio - burza mózgów i ogólna dyskusja**

W praktyce

W praktyce 1: związek między kluczowymi kompetencjami, kompetencjami nabytymi w szkole i kompetencjami nabytymi podczas wolontariatu

Celem tego ćwiczenia jest przejście z 8 kluczowych kompetencji do rzeczywistości własnej szkoły.

1. Zastanów się nad następującymi pytaniami:

- Jakie cele międzyprzedmiotowe są realizowane w ramach poszczególnych projektów szkolnych (na poziomie przedmiotu, roku, klasy lub szkoły)?
- Jakie kompetencje badawcze są osiągnane poprzez konkretne zadania lub projekty?

2. Uzupełnij poniższą tabelę: powiąż kompetencje z odpowiednimi kluczowymi kompetencjami europejskimi

- Opisz nabytą kompetencję + projekt w szkole lub kurs, w ramach którego jest ona nabywana.
- W jaki sposób można uzyskać te kompetencje jako wolontariusz?

Kluczowe kompetencje	Kompetencje osiągnięte w szkole + projekt / kurs / zadanie, w którym to nastąpiło	Kompetencje osiągnięte w roli wolontariusza
Porozumiewanie się w języku ojczystym		
Porozumiewanie się w języku obcym		
Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne		
Kompetencje cyfrowe		
Umiejętność uczenia się		
Kompetencje społeczne i obywatelskie		
Inicjatywność i przedsiębiorczość		
Świadomość i ekspresja kulturalna		

W praktyce 2: różne rodzaje kształcenia

- wskaż gdzie przynależą poszczególne doświadczenia związane z uczeniem się

	Kształcenie formalne	Kształcenie nieformalne	Kształcenie pozaformalne
Sofie uczy się gotować spaghetti na obozie młodzieżowym.			
Hatim uczy się w klasie zasad mnożenia potęg.			
Nauczanie dyscypliny w naszej szkole odbywa się poprzez uświadamianie uczniom, jak ważne jest codzienne punktualne przychodzenie na lekcje.			
Chłopcy w klubie piłkarskim uczą się jak ważna jest solidarność i duch współpracy.			
Jako wolontariusz w tej organizacji zorganizowałem kampanię na rzecz wsparcia biednych rolników na południu. Nauka korzystania z mediów społecznościowych jest fascynująca. Nie jestem zbyt towarzyski, ale przy pomocy komputera uczę się wielu umiejętności społecznych.			
Podczas corocznej akcji sprzedaży ciastek Kelly staje się bardziej świadoma, ile radości sprawia jej praca w grupie.			
Thomas robi kurs na dyżurnego. Uczy się technik komunikacji i uświadamia sobie wagę odpowiedzialności związanej z dyżurowaniem.			

- opisz podstawowe cechy (1) kształcenia formalnego, (2) kształcenia nieformalnego, (3) kształcenia pozaformalnego, na podstawie niektórych kluczowych pojęć

(1) kształcenie formalne

(2) kształcenie nieformalne

(3) kształcenie pozaformalne

W praktyce 3: przykłady oceny formatywnej

Pocztówki

Ta strategia oceny formatywnej sprawdza się szczególnie dobrze w przypadku uczniów historii lub wiedzy o społeczeństwie, ale może być również wykorzystana w innych kontekstach.

Poproś uczniów, aby wcielili się w postać wolontariusza, który pisze pocztówkę do innej osoby. Uczniowie powinni przemyśleć pewne fakty, takie jak daty lub miejsca, a także uwzględnić kontekst, przyczyny i skutki oraz inne czynniki społeczne. Możesz również zadać szereg pytań, które pomogą im rozpocząć pisanie.

Dwie gwiazdy i życzenie

Ocena rówieśnicza i współpraca to kolejny sposób na wdrożenie oceniania kształtującego.

Po zakończeniu pracy poproś każdego ucznia lub grupę o zapisanie dwóch gwiazd (obszarów, w których rezultaty były doskonałe) oraz życzenia (obszar, w którym możliwe są ulepszenia) na temat projektu rówieśnika. Ten przykład oceny formatywnej ma na celu utrzymanie pozytywnych wyników, a jednocześnie zapewnia każdemu uczniowi konstruktywną informację zwrotną.

Lista

Pod koniec lekcji poproś uczniów, aby wymienili trzy rzeczy, których nie zrozumieli. Uczniowie mogą zapisać swoje odpowiedzi lub wysłać je drogą elektroniczną. Po zapisaniu możesz również poprosić ich, aby podzielili się swoimi pytaniami na głos, co stworzy możliwość uzyskania informacji zwrotnych od innych uczniów.

Kolaże

Zwiększ kreatywność swoich uczniów, prosząc ich, aby stworzyli kolaże z obrazów, które przedstawiają ich zrozumienie koncepcji lub projektu.

Możesz poprosić uczniów, aby zaprezentowali swoje kolaże innym i wyjaśnili, dlaczego zdecydowali się użyć każdy z obrazów. Pozwól uczniom zadawać pytania lub przekazywać opinie.

Szybki quiz

Poproś uczniów, aby odpowiedzieli na pytania, które pokażą ich opanowanie materiału. Odpowiedzi pomogą ci ustalić, czy nadszedł czas, aby przejść dalej, podzielić uczniów na

grupy, podać więcej przykładów lub wskażą uczniów, którzy potrzebują dodatkowej pomocy.

(10 Formative Assessment Ideas for K-12 Classrooms 2016)

W praktyce 4: Nastawienie na wzrost

1. Uzupełnij poniższą tabelę wypowiedziami uczniów / nauczycieli.

WYPOWIEDZI STUDENTA O ZADANIU DO WYKONANIA	NASTAWIENIE NA TRWAŁOŚĆ CZY ROZWÓJ? DLACZEGO?	JEŚLI NA TRWAŁOŚĆ, PODAJ PRZYKŁAD WYPOWIEDZI Z NASTAWIENIEM NA ROZWÓJ
Dlaczego dostaję trudniejsze zadania niż mój kolega/koleżanka?		
Czy możemy pracować wspólnie? To da lepszy efekt.		
Nie notuję, ponieważ już to wiem.		
Nie chcę tego robić, to jest za trudne.		
WYPOWIEDZI UCZNIĄ O OCENIE / PUNKTACH (STOPNIU)	NASTAWIENIE NA TRWAŁOŚĆ CZY ROZWÓJ? DLACZEGO?	JEŚLI NA TRWAŁOŚĆ, PODAJ PRZYKŁAD WYPOWIEDZI Z NASTAWIENIEM NA ROZWÓJ
W których miejscach popełniłem błędy?		
Czy będzie szansa na poprawę?		
Proszę nie sprawdzać zbyt surowo!		

WYPOWIEDZI NAUCZYCIELA NA TEMAT ZADAŃ	NASTAWIENIE NA TRWAŁOŚĆ CZY ROZWÓJ? DLACZEGO?	JEŚLI NA TRWAŁOŚĆ, PODAJ PRZYKŁAD WYPOWIEDZI Z NASTAWIENIEM NA ROZWÓJ
Zrób wszystko, żeby wypaść jak najlepiej.		
Jeśli naprawdę ci zależy, to na pewno sobie poradzisz.		
Lepiej żebyś to zaliczył!		
Masz talent, dasz sobie z tym radę!		
STWIERDZENIA NAUCZYCIELA Z OCENY OPISOWEJ UCZNIĄ	NASTAWIENIE NA TRWAŁOŚĆ CZY ROZWÓJ? DLACZEGO?	JEŚLI NA TRWAŁOŚĆ, PODAJ PRZYKŁAD WYPOWIEDZI Z NASTAWIENIEM NA ROZWÓJ
Masz wrodzony talent		
To są wspaniałe wyniki		
W przyszłym miesiącu oczekuję większego zaangażowania z historii.		
WYPOWIEDZI NAUCZYCIELA O UCZNIACH NA FORUM RADY KLASY	NASTAWIENIE NA TRWAŁOŚĆ CZY ROZWÓJ? DLACZEGO?	JEŚLI NA TRWAŁOŚĆ, PODAJ PRZYKŁAD WYPOWIEDZI Z NASTAWIENIEM NA ROZWÓJ

... jest niezbyt pracowity/a		
... musi więcej pracować nad gramatyką		

2. Zwiększanie świadomości uczniów / edukatorów

Cel: Zwiększenie świadomości uczniów / edukatorów na temat wpływu naszego przekonania o własnych umiejętnościach i skuteczności na naszą motywację.

Wprowadzenie: To ćwiczenie potrwa trzy minuty. W tym czasie będziesz tworzyć pięcioliterowe słowa. Żadne słowo nie może się powtórzyć. W każdym kolejnym słowie możesz użyć tylko dwóch liter z poprzedniego słowa.

Krok

1

Poniżej zaznacz w odpowiednim miejscu, co myślisz o swoich możliwościach wykonania tego zadania.

Poradzę sobie bardzo dobrze	Poradzę sobie dobrze	Poradzę sobie raczej dobrze	Poradzę sobie średnio	Poradzę sobie raczej słabo	Poradzę sobie słabo	Poradzę sobie bardzo słabo

Krok**2**

Na mój sygnał zaczynasz pracę. Masz trzy minuty. Kiedy mówię „stop”, przestajesz.

1.	•
2.	•
3.	•
4.	•
5.	•
6.	•
7.	•
8.	•
9.	•
10.	•
11.	•
12.	•
13.	•
14.	•
15.	•

Krok 3

Jeśli uważasz, że ci się udało, odpowiedz dlaczego.

SUKCES					
Poszcęściło mi się	<table border="0"> <tr> <td>Zdecydowanie nie</td> <td>Zdecydowanie tak</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5 7 8 9 10</td> <td></td> </tr> </table>	Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak	1 2 3 4 5 7 8 9 10	
Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak				
1 2 3 4 5 7 8 9 10					
Potrafę robić takie zadania	<table border="0"> <tr> <td>Zdecydowanie nie</td> <td>Zdecydowanie tak</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5 7 8 9 10</td> <td></td> </tr> </table>	Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak	1 2 3 4 5 7 8 9 10	
Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak				
1 2 3 4 5 7 8 9 10					
Włożyłem w to zadanie wiele wysiłku	<table border="0"> <tr> <td>Zdecydowanie nie</td> <td>Zdecydowanie tak</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5 7 8 9 10</td> <td></td> </tr> </table>	Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak	1 2 3 4 5 7 8 9 10	
Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak				
1 2 3 4 5 7 8 9 10					
To nie było trudne zadanie	<table border="0"> <tr> <td>Zdecydowanie nie</td> <td>Zdecydowanie tak</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5 7 8 9 10</td> <td></td> </tr> </table>	Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak	1 2 3 4 5 7 8 9 10	
Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak				
1 2 3 4 5 7 8 9 10					

Jeśli uważasz, że ci się nie udało, odpowiedz dlaczego.

PORAŻKA					
Nie poszczyło mi się	<table border="0"> <tr> <td>Zdecydowanie nie</td> <td>Zdecydowanie tak</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5 7 8 9 10</td> <td></td> </tr> </table>	Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak	1 2 3 4 5 7 8 9 10	
Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak				
1 2 3 4 5 7 8 9 10					
Nie potrafię robić takich zadań	<table border="0"> <tr> <td>Zdecydowanie nie</td> <td>Zdecydowanie tak</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5 7 8 9 10</td> <td></td> </tr> </table>	Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak	1 2 3 4 5 7 8 9 10	
Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak				
1 2 3 4 5 7 8 9 10					
Nie chciało mi się wysilać nad tym zadaniem	<table border="0"> <tr> <td>Zdecydowanie nie</td> <td>Zdecydowanie tak</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5 7 8 9 10</td> <td></td> </tr> </table>	Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak	1 2 3 4 5 7 8 9 10	
Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak				
1 2 3 4 5 7 8 9 10					
To było trudne zadanie	<table border="0"> <tr> <td>Zdecydowanie nie</td> <td>Zdecydowanie tak</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5 7 8 9 10</td> <td></td> </tr> </table>	Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak	1 2 3 4 5 7 8 9 10	
Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak				
1 2 3 4 5 7 8 9 10					

3. Dyskusja: w jaki sposób „wypowiedzi z nastawieniem na rozwój” mogą mieć znaczenie dla korzystania z narzędzia Schola?

W praktyce 5: Pozytywna komunikacja

a. Figura

Cele:

- Wyrażanie emocji
- Wzmacnianie pewności siebie

Potrzebne materiały:

- Lista różnych emocji (przestraszony, zły, szczęśliwy, smutny, zakłopotany, rozczarowany, itp.)
- Stoper

Wykonanie:

1. Wszyscy uczestnicy spacerują dokoła w tym samym rytmie.
2. Przywódca grupy daje sygnał i wszyscy uczestnicy wyrażają podaną przez niego emocję. Uczestnicy wyrażają tę emocję fizycznie przez około minutę.
3. Po minucie zostaje dany sygnał i grupa znów zaczyna spacerować. Następnie dawany jest kolejny sygnał do wyrażenia emocji. Po kilku powtórzeniach można wybrać innego lidera.

Uczestnikom nie wolno zbyt myśleć o emocjach. Po otrzymaniu sygnału muszą fizycznie wyrazić daną emocję w ciągu kilku sekund. Zadbaj o spontaniczność! Pierwszy wybrany sposób jej wyrażenia jest zazwyczaj tym właściwym. Uczestnicy muszą mieć zaufanie do swoich działań i emocji.

Ewaluacja

- Która figura wywarła na tobie największe wrażenie?
- Którą figurę łatwo było przedstawić?
- Która figura była trudniejsza? Dlaczego?

(Baker)

b. Nastawienie

Cel

Doświadczenie siły pozytywnego nastawienia

Wykonanie

- Wyznacz pary uczniów.
- Przedstaw sposób wykonania uczestnikom (osobom A z pary).
 - Poproś uczestnika/uczestniczkę, aby stał/a swobodnie z lekko rozstawionymi stopami.
 - Wyjaśnij: „Będę popychał twoje ramię, ale najpierw proszę cię pomyśl o czymś, co ci się nie podoba, co uważasz za trudne lub czego nie lubisz. Wyobraziłeś to sobie? To teraz myśl o tym”.
 - Popchnij go z boku w ramię; jest duża szansa, że będzie słaby i łatwo będzie można go odepchnąć na bok.
 - Zrób to jeszcze raz, ale teraz z następującym poleceniem: „Teraz chcę, żebyś wymyślił coś miłego, coś, na co chętnie czekasz i co lubisz robić. Czy już coś takiego sobie wyobraziłeś?” Podczas gdy osoba A myśli o czymś pozytywnym, popychasz ponownie. Jest duża szansa, że nie można jej teraz będzie łatwo poruszyć.
- Następnie ćwiczenie zostaje wykonane w parach.

Dyskusja na temat:

- wpływu pozytywnego nastawienia.
- tego, jak pozytywne nastawienie pomaga ci być silnym.

(Job Cornelissen Source variant: Michiel Knotnerus)

c. Karty treningowe (Coaching cards)

Wersja 1: indywidualnie

Cel

Odkrywanie naszych zdolności, ambicji lub wizji.

Przygotowanie

Wybierz kontekst: w jakim kontekście będą udzielane odpowiedzi na pytania? Jeśli to konieczne, dokonaj wcześniej wyboru kart treningowych.

Wykonanie

Student wybiera kartę i odpowiada na zadane na niej pytanie w formie komiksu, który powinien się składać z maksymalnie 5 rysunków.

Wersja 2: w parach

Czas wykonania: ± 60 min.

Cel:

Omów zdolności i cele rozwoju w parach.

Wykonanie

- Ustal temat rozmowy: cel nauki, zdolność, którą chcesz rozwinąć lub konkretną sytuację.
- Każdy wybiera dziesięć kart, które pasują do wybranego kontekstu. Uwaga: na każdą czerwoną kartę (negatywnie sformułowane pytanie) weź dwie zielone karty (pozytywnie sformułowane pytanie).
- Wyłóż swoje karty i poświęć chwilę, aby popatrzeć na znajdujące się na nich pytania. Wybierz jedną kartę z pytaniem, które najbardziej Cię nurtuje i zakryj ją.
- Omów w losowej kolejności dziesięć z dwudziestu kart leżących na stole.
- Na koniec odsłoń kartę z pytaniem, które najbardziej Cię nurtowało i zobacz, czy odpowiedź na nie dodaje coś do tego, co już omówiłeś.
- Odpowiedz na następujące pytania na końcu rozmowy.
 - Co chciałbyś zmienić?
 - Od czego chciałbyś zacząć?
 - Na czym zamierzasz zakończyć?

Pytania według kategorii

<p>Pytania sformułowane negatywnie (czerwone)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Czego nie chciałbyś, aby się wydarzyło? 2. Jaka była twoja największa gafa? 3. Co cię złości? 4. Co cię denerwuje? 5. W czym nie jesteś dobry? 6. Co chciałbyś odłożyć na później? <p>Pytania sformułowane pozytywnie (zielone)</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Kiedy czujesz się wyjątkowo? 8. Jak wytrwały jesteś? 9. Co lubisz robić? 10. W czym jesteś dobry? 11. Co byś zrobił, gdybyś stał się niewidzialny? 12. O czym marzysz? 13. Kiedy tracisz poczucie upływu czasu? 14. Z czego jesteś dumny? 15. Na co niecierpliwie czekasz? 16. W czym chcesz być najlepszy? 	<p>Pytania do refleksji (różowe)</p> <ol style="list-style-type: none"> 17. Jak jest najlepsza rada, jaką w życiu otrzymałeś? 18. Jakie jest twoje ulubione uczucie? 19. Do czego się uśmiechasz? 20. Jak chcesz, żeby ludzie cię pamiętali? 21. W czym byłeś dobry jako dziecko? 22. Co było ważnym punktem zwrotnym w twoim życiu? <p>Pytania o przyszłość (żółte)</p> <ol style="list-style-type: none"> 23. Jak widzisz siebie za 10 lat? 24. Jakie nadzieje wiążesz z przyszłością? 25. Jak sądzisz, kiedy odniesiesz sukces? <p>Pytania o zdolności (niebieskie)</p> <ol style="list-style-type: none"> 26. Jak definiujesz swoje ograniczenia? 27. Z kim chcesz pracować? 28. Co uważasz za ważne w swoich kontaktach z ludźmi? 	<ol style="list-style-type: none"> 29. Jak bardzo jesteś kreatywny? 30. Jak ważna jest dla ciebie przejrzystość sytuacji? 31. Na co chciałbyś wydać pieniądze? 32. W co wierzysz? 33. Kiedy prosisz o pomoc? 34. Jakie znaczenie ma dla ciebie uczciwość? 35. Jak ważne są dla ciebie pieniądze? 36. Jak chciałbyś być pokierowany/poprowadzony? 37. W jaki sposób się uczysz? 38. Co jest według ciebie ważne we współpracy? 39. Skąd wiesz czego potrzebuje druga osoba? 40. Kogo prosisz o pomoc? <p>(...) (Blaauw 2011)</p>
---	---	---

d. Praca z obrazami

Wykonanie

- Przygotuj zdjęcia lub rysunki z różnymi możliwymi kontekstami i rozłóż je na podłodze.
- Usiądź w kręgu z uczniami i zadaj im następujące pytania:
 - Co sprawia Ci największą radość?
 - Kiedy czujesz się najbardziej pewny siebie?
 - Kiedy czujesz się niepewnie?
 - ...
- Za każdym razem uczniowie dobierają do swojej odpowiedzi obraz.
- Formułują odpowiedzi na podstawie tego obrazu.

Cele

- Rozmowa o emocjach i uczuciach.
- Pokazanie sposobu komunikacji innego niż przy użyciu słów.

W praktyce 6: Portfolio

- Burza mózgów: jakie są jeszcze inne metody zbierania materiałów do portfolio?
- Stwórz matrycę do mapowania kompetencji, a następnie przyporządkuj je do poszczególnych kryteriów.

Doświadczenie/dokumentacja:	Autentyczność	Adekwatność	Liczba	Wariacja
Opisy zdobytych doświadczeń				
Informacja zwrotna				
Zaświadczenie				
Dowód zdobycia doświadczenia				
Certyfikaty				
Obserwacje				
Wywiady				
Rysunki				
Muzyka				
...				

W praktyce 7:

Faza wstępna: rola wolontariatu

Warsztaty 1: Obraz wolontariusza

Wykonanie:

- Nauczyciel rysuje na planszy dużą postać wolontariusza. Daje każdemu studentowi nalepki post-it w trzech różnych kolorach.
- Uczniowie zapisują lub rysują na trzech karteczkach post-it odpowiedzi na następujące 3 pytania (każde pytanie ma swój własny kolor post-it):
 - Pytanie 1: co motywuje cię do bycia wolontariuszem?
 - Pytanie 2: co lubisz w swojej pracy wolontariackiej?
 - Pytanie 3: co najlepiej ci w niej wychodzi?
- Nalepki post-it zostają przyklejone do rysunku na planszy.

Omówienie, możliwości:

- Uczniowie biorą 1 post-it (nie własny) z planszy, jeśli wiedzą czyj on jest. Następnie wyjaśniają, dlaczego wiedzieli, że pochodzi od danej osoby (na przykład: „Wiem, że Pieter jest bardzo dobry w pływaniu i potrafi też dobrze tłumaczyć, więc myślę, że to pochodzi od niego”).
- Uczniowie biorą 1 post-it (nie własny) z planszy i odczytują coś, do czego sami aspirują.
- Uczniowie biorą 1 post-it (nie własny) z planszy i odczytują coś, co sami chcieliby osiągnąć.
- Uczniowie biorą 1 post-it (nie własny) z planszy i odczytują coś, co uważają za bardzo miłe i motywujące.
- Nauczyciel: jeśli można utworzyć powiązanie z kompetencjami, które są przydatne w szkole, należy wyraźnie je zaznaczyć.

Cele:

- Uświadomienie sobie własnych możliwości i mocnych stron.
- Uświadomienie sobie ogólnej motywacji i motywacji do bycia wolontariuszem.

Warsztaty 2: Origami z figurą wolontariusza

Wykonanie:

1. Każdy uczeń wydziera swoją własną mini-figurkę wolontariusza z kolorowego papieru.
2. Uczeń odpowiada na konkretne pytanie dotyczące każdej części ciała. Na każde pytanie odpowiada wyobrażając sobie, że jest wolontariuszem:
 - Mózg: O czym masz dużą wiedzę?
 - Włosy: Co wywołuje panikę?
 - Ucho: Co wcale cię nie interesuje?
 - Oko: Co cię smuci?
 - Nos: Co cię interesuje?
 - Usta: W czym nie jesteś dobry?
 - Szyja: Z czego jesteś dumny?
 - Ramiona: Co lubisz robić najbardziej?
 - Serce: Co kochasz w sposób wyjątkowy?
 - Żyły: Co cię bardzo złości?
 - Ręce: Komu zawsze chcesz pomóc?
 - Palce: Co potrafisz robić bardzo dobrze?
 - Kolana: Na co się nie odważysz?
 - Stopy: Za czym się opowiadasz? Co jest dla Ciebie ważne?
 - Palce: Co cię denerwuje?
3. Wszystkie figurki ochotników są zestawiane w jeden duży kolaż.
4. Omówienie, możliwości:
 - a) Omawiamy „Co lubisz robić najlepiej jak tylko potrafisz? Jak możesz to wykorzystać w szkole?” Uczniowie przekazują sobie swoje sugestie.
 - b) Omawiamy „Co potrafisz robić bardzo dobrze? Jak możesz wykorzystać to w szkole?” Uczniowie udzielają sobie nawzajem sugestii.
 - c) ...

Cele:

1. Zwiększanie świadomości własnych mocnych stron.
2. Mapowanie potrzeb rozwojowych.
3. Pobudzanie do rozwoju samoświadomości

Warsztaty 3: Debata oksfordzka

Wykonanie:

1. 4 uczestników jest za propozycją, a 4 jej przeciwnych. Najpierw odbywa się głosowanie nad wyborem tematu (na przykład „wolontariat to wykorzystywanie” / „Wolontariusze nie potrzebują pewnych umiejętności” ...)
2. Argumenty odnośnie danego stwierdzenia są omawiane w ramach każdej grupy.
3. Mówcy wzajemnie kwestionują swoje argumenty.
4. Na zakończenie mówcy podsumowują swoją własną argumentację, aby mogli również wysunąć nowe argumenty.

Cele:

1. Wzmocnienie zaangażowania wolontariuszy.
2. Poprawa wizerunku wolontariatu.

Warsztaty 4: Odgrywanie ról

Wykonanie:

Uczniowie odgrywają scenkę z podziałem na role. Dostają kartę z opisem scenki. Możliwe są różne role (w zależności od scenariusza): uczniów, ochotników w wolontariacie, nauczycieli, przedstawicieli samorządu uczniowskiego.

Przykładowa scenka: Nauczyciel Johnson i nauczyciel Smiths są bardzo niezadowoleni, ponieważ ich uczniowie Ann i Stef poświęcają dużo czasu na inne rzeczy, gdy są w szkole. Ann i Stef pracują jako wolontariusze w organizacji zajmującej się pomocą żywnościową. Od czasu do czasu opuszczają lekcje, ponieważ rozmawiają o tym z doradcą.

Uczniowie wraz z doradcą muszą przekonać nauczyciela Johnsona i nauczyciela Smithsa o znaczeniu wolontariatu i znaczeniu umiejętności, których się uczą.

Cel:

Zwiększenie świadomości własnego rozwoju poprzez wolontariat (Borek, 2017).

W praktyce 8: projektowanie własnego portfolio - burza mózgów i ogólna dyskusja

Wspomnieliśmy już, że oprócz **rozpoznania** kompetencji, przydatne i motywujące dla uczniów może być faktyczne **zatwierdzenie** nabytych kompetencji.

Każda szkoła ma własne podejście pedagogiczne. Może to wynikać z wyboru metody. W tym kontekście sensowne jest zbadanie granic tego, co jest pożądane i osiągalne.

Poniższe pytania mogą służyć jako inspiracja.

1. Czy wdrażamy portfolio ukierunkowane na rozwój i / lub ukierunkowane na ocenę? (zobacz: Edukacja i portfolio ukierunkowane na kompetencje str. 31)
2. Czy ustalamy kryteria jakości (w celu udowodnienia zdobytych kompetencji) w porozumieniu ze studentami? (zobacz: Dokumentowanie kompetencji w portfolio str. 34)
3. Czy bierzemy pod uwagę osobisty plan rozwoju? (zobacz: Opracowanie kształcenia ukierunkowanego na zdobywanie kompetencji / str. 11)
4. Co powinniśmy zrobić z opracowanym przez ucznia portfolio??
 - Wystawienie (nieoficjalnego) certyfikatu kompetencji?
 - Prezentacja portfolio?
 - Dołączenie komentarza dotyczącego nabytych kompetencji w oficjalnym raporcie szkolnym?
 - Zwolnienie z niektórych kursów lub zadań na bazie nabytych kompetencji?
5. Jak traktujemy portfolio?
 - Jako system oceny (w sposób sumatywny)?
 - Jako wsparcie dla osobistego procesu rozwoju (w sposób formatywny)?
 - Jako wsparcie dla osobistego procesu uczenia się (w sposób formatywny)?
 - Jako system motywowania i budowania świadomości?
 - ...
6. ...

Bibliography

- 10 *Formative Assessment Ideas for K-12 Classrooms*. 2nd March 2016.
<https://blog.masteryconnect.com/10-formative-assessment-ideas-for-k-12-classrooms/>.
- B.J. Fraser, H.J. Walberg. *Two Decades of Classroom Environment Research. In Educational Environments: Evaluation, Antecedents, and Consequences*. Oxford, England: Pergamon Press, 1991.
- Bakker, Hugo. *33 gratis energizers*. sd.
- Bénédicte, Halba. *Gestion du bénévolat et du volontariat*. Bruxelles: De Boeck, 2006.
- Bénédicte, Halba. *Valuing learning outcomes of a voluntary experience*. VAEB project, Paris: a alii, 2006.
- Blaauw, Espérance. „Coachkaarten_handleiding.” *coachkaarten.nl*. 2011.
http://www.coachkaarten.nl/documentenmap/pdf/coachkaarten_handleiding.pdf.
- Bonebakker, Fatima. *Training, coaching en opleidingsbeleid*. 2012.
<http://www.fatimabonebakker.nl/nl/coaching-technieken/>.
- Borek, Agnieszka. Jagellionian, May 2017.
- Carol, Dweck. *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House, 2006.
- . *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, 2000.
- Competentiegericht onderwijs vorm geven*. sd.
<http://www.diversiteitactie.be/themas/observeren-en-evalueren/professionalisering/competenties-inzetten/competentiegericht>.
- Dochy, Filip & Nickmans, Goele. *Competentiegericht opleiden en toetsen. Theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Uitgeverij Lemma BV, 2005.
- Dweck, Carol. *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP, 2016.
- Dweck, Carol S. *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP, 2016.
- Halba, Bénédicte. „Bénévolat & volontariat en France et dans le monde.” Paris: La Documentation française, 2003.

HRwijs. sd. <http://www.hrwijs.be/thema/wat-zijn-competenties>.

Informeel leren. 03 december 2013. <https://www.leraar24.nl/informeel-leren>.

Janson, Dolf. „Over het belang van informeel leren op school.” *Speziaal*, 2014: 13-17.

JAZZ 4 THE AGES YOUTH WINNERS. Niagara Jazz Festival.

Job Cornelissen. Bron variant: Michiel Knotnerus, Bart Verhagen. „werkvormen info door acteursbureau Kapok.” *werkvormen.info*. sd. www.werkvormen.info/werkvorm/mindset.

„Klasse voor leraren.” *Klasse*. Juni 2000. <https://www.klasse.be/archief/communicatie/>.

Klink, Marcel van der. „Wat heb je over vijf jaar nodig?” *Informeel leren*. Februari 2017. <http://www.zestor.nl/sites/default/files/publications/Paper%20Informeel%20leren.pdf>.

Kyndt, Dr. Eva, en Elisabeth Raes. „Blits-teamleren.” *Formeel en informeel leren*. sd. http://www.blits-teamleren.be/sites/default/files/formeel_en_informeel_leren.pdf?phpMyAdmin=n-SUbe%2CBO6tAL4qEUuOGUOR10G6.

Magda, Ritzen, en Kösters Jacqueline. „Mogelijke functies van een portfolio binnen een competentiegericht curriculum.” *researchgate*. 04 Juni 2014. https://www.researchgate.net/publication/242665161_Mogelijke_functies_van_ee_n_portfolio_binnen_ee_n_competentiegericht_curriculum.

Mieke Clement, Lies Saga. „Portfolio.” *KuLeuven*. sd. <https://www.kuleuven.be/onderwijs/steekkaarten/evaluatie/portfolio.pdf>.

Peter C. Brown, J. S. *Make it stick The science of successful learning*. Harvard: Harvard University Press, 2014.

Peter C. Brown, James S Mc Donnell. *Make it stick The science of successful learning*. Harvard: Harvard University Press, 2014.

Rowe, Richard. *Toolkit for learning and teaching feedback and assessment*. sd. <https://www.sheffield.ac.uk/lets/toolkit/f-a/feedback/formative>.

Smets, Wouter. *Slim differentiëren praktijkboek binnenklasdifferentiatie voor leerkrachten*. Antwerpen: De Boeck, 2017.

Stompedisse, Bartel. „Paper informeel leren.” *Zestor arbeidsmarkt en opleidingsfonds hbo*. Februari 2017.

<http://www.zestor.nl/sites/default/files/publications/Paper%20Informeel%20leren.pdf>.

Vandendriessche, Lynn. „Bouwen aan een positief inclusief klasklimaat.” *lib.ugent.be*. 2008. http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/290/244/RUG01-001290244_2010_0001_AC.pdf.

Vrijwilligerswerk, vzw Vlaams Steunpunt. *Wie mag vrijwilligen*. sd. <http://www.vlaanderenvrijwilligt.be/wetgeving/wie-mag-vrijwilligen/>.

William, D. & Black. D. „Developing the theory of formative assessment, Educational Assessment, Evaluation and Accountability.” *Educational assessment, evaluation and accountability*, Feb 2009