



Co-funded by  
the European Union

Erasmus+ KA2 Współpraca partnerska  
w edukacji szkolnej

# Uczenie się przez doświadczenie w formalnej edukacji szkolnej



**learning  
by doing**

## **Experiential Learning w formalnej edukacji szkolnej**

"Teoretyczne i metodologiczne ramy zastosowania Experiential Learning w edukacji formalnej"

Za wkład chcemy podziękować

### **Pisarze**

DeM - Mustafa Erdoğan, Çağla Gemalmaz, Kaan Mert Güven

EUROPROODOS - Georgia Griva, Aikaterini Lykomitrou

FEIO - Magdalena Bogusławska, Michał Pietrzok

VISMEDNET - Gounay Tashdemir, Katia Roque

Colegio do Sardoas - Centrum Edukacji

Innowacyjnej Paulo Silva - Pelin Öztürk

### **Projektant i redaktorzy**

Emre Duman, N. Seda Öztürk

Projekt ten został zrealizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Wsparcie Komisji Europejskiej przy tworzeniu tej publikacji nie stanowi poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.

## PRZEDMOWA

Experiential Training Centre Association (DeM) działa od momentu powstania w 2009 roku, podejmując wysiłek upowszechniania badań z zakresu edukacji pozaformalnej opartej na uczeniu się przez doświadczenie oraz rozwijania wykorzystania uczenia się przez doświadczenie w skali lokalnej, krajowej i międzynarodowej. Opracowało projekty i przeprowadziło badania badawczo-rozwojowe w zakresie uczenia się przez doświadczenie; oraz zaangażowało się w wiele działań szkoleniowych na skalę krajową i międzynarodową.

DeM dostrzegł wpływ experiential learning na poziomie edukacji nieformalnej. Jest to skuteczne narzędzie do angażowania uczestników w szkolenia, tworzenia zmian behawioralnych i umożliwiania nauki poprzez zabawę. DeM uważa, że ten efekt uczenia się przez doświadczenie w edukacji nieformalnej nie powinien pozostać w obszarach nieformalnych. Powinien wykraczać poza nie.

Jako Experiential Training Center Association (Turcja), VisMedNet Association (Malta), Europroodos (Grecja), Colegio do Sardo (Portugalia), Innovative Education Centre (Austria) oraz Fundacja Europejski Instytut Outsourcingu (Polska) chcemy tym projektem stworzyć ramy koncepcyjne do wdrożenia experiential learning do edukacji formalnej.

W czasie trwania projektu kilku pedagogów formalnych, pedagogów nieformalnych i ekspertów pracowało w obszarze uczenia się przez doświadczenie. Dzięki ich wkładowi i ciężkiej pracy zespołu projektowego, te ramy dadzą wspaniały wgląd i zapewnią ważną podstawę do wdrożenia uczenia się przez doświadczenie do edukacji formalnej.

Pragniemy podziękować naszym partnerom i wszystkim, którzy zaangażowali się w ten projekt. Bez ich wysiłku ten projekt nie byłby możliwy.

**Learning by Doing: Experiential Learning in Formal School Education**  
**Zespół Projektowy**



# SPIS TREŚCI



Przedmowa  
O PROJEKCIE  
STRESZCZENIE PROJEKTU  
O PROJEKCIE  
STRESZCZENIE PROJEKTU  
RAMY KONCEPCYJNE  
NOWY EUROPEJSKI PROGRAM NA RZECZ UMIEJĘTNOŚCI  
UMIEJĘTNOŚCI.  
PAKT NA RZECZ UMIEJĘTNOŚCI  
Gwarancja umiejętności  
Nowy Europass  
FORMALNY PROGRAM EDUKACJI I UMIEJĘTNOŚCI  
Nauczyciele, Trenerzy i Liderzy Szkolni - Inicjatywy  
Edukacja cyfrowa: Darmowe narzędzia do autorefleksji  
KOMPETENCJE  
Co Oznacza Kompetencja?  
Wprowadzenie do 8 kluczowych kompetencji  
8 Kompetencje kluczowe Matryca Umiejętności Ustawienie  
TEORIA UCZENIA SIĘ PRZEZ DOŚWIADCZENIE  
ZAŁOŻYCIELE NAUKI OPARTEJ NA DOŚWIADCZENIU  
Alice Y. KOLB  
Dawid A. KOLB  
TEORIA  
Od doświadczenia do wiedzy  
CYKL UCZENIA SIĘ PRZEZ DOŚWIADCZENIE  
STYLE UCZENIA SIĘ KOLBA  
PROFILE RÓL WYCHOWAWCZYCH KOLB  
PRZESTRZENIE DO NAUKI  
OSTATNI ROZWÓJ EXPERIENTIAL LEARNING W PROGRAMACH  
KSZTAŁCENIA FORMALNEGO W EDUKACJI K12  
PROGRAM NAUCZANIA EDUKACJI FORMALNEJ W SZKOŁACH  
PONADPODSTAWOWYCH  
CASE STUDIA  
NAJNOWSZY ROZWÓJ UCZENIA SIĘ PRZEZ DOŚWIADCZENIE W  
EDUKACJI FORMALNEJ  
PROGRAM NAUCZANIA W EDUKACJI K12  
INFORMACJE ZWROTNE OD FORMALNYCH EDUKATORÓW  
WNIOSEK KOŃCOWY  
REFERENCJE

## O PROJEKCIE

Uczenie się przez działanie: uczenie się przez doświadczenie w formalnej edukacji szkolnej to projekt Główne działanie 2: Partnerstwa na rzecz współpracy w dziedzinie edukacji szkolnej finansowany z programu Erasmus+ Unii Europejskiej. Projekt składa się z partnerskiego konsorcjum ekspertów organizacji w zakresie edukacji pozaformalnej, uczenia się przez doświadczenie oraz pracy z młodzieżą. Konsorcjum projektowe określa się jako:

- ~ **Portugalia** Colegio do Sardo
- ~ **Malta** VisMedNet Association
- ~ **Austria** Innovative Education Center
- ~ **Polska** Fundacja Europejski Instytut Outsourcingu
- ~ **Turcja** Experiential Training Center Association (DeM)
- ~ **Grecja** Europroodos Educational Group Jednoosobowa spółka prywatna

## STRESZCZENIE PROJEKTU

Inicjatywy Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji szkolnej, w tym wykorzystanie uczenia się pozaformalnego w edukacji formalnej, wspierają innowacyjność w nauczaniu poprzez zwiększanie zarówno ciągłego rozwoju zawodowego nauczycieli, jak i rozwoju kompetencji kluczowych uczniów. Jednocześnie w dzisiejszym szybko zmieniającym się świecie istnieją pewne kluczowe kompetencje, których dzieci potrzebują, by dobrze radzić sobie w szkole (krytyczne myślenie, umiejętność uczenia się itp.), ale nie praktykują ich na co dzień w swoim życiu; dlatego większość dzieci nigdy tak naprawdę nie rozwinię tych umiejętności. Doświadczalne uczenie się jest najlepszym paradygmatem innowacji edukacyjnych i przeniesienia nieformalnej metody uczenia się do edukacji formalnej. Dokładniej mówiąc, uczenie się przez doświadczenie to filozofia edukacyjna, która stara się czerpać z doświadczeń uczniów, aby się uczyć. Jest przeciwieństwem uczenia się opartego na podręcznikach. Wyjmując rzeczy z klasy i wprowadzając je w rzeczywisty kontekst zamiast tego, dzieci mogą uczyć się informacji, które są nauczane w szkole w bardziej interesujący sposób i wymaga praktycznej nauki.

W ramach projektu zaplanowano zaspokojenie następujących potrzeb:

### Dla Nauczycieli:

- Inicjatywy, które ułatwią im pracę: Dzięki proponowanym działaniom doświadczalnym uczniowie będą bardziej skoncentrowani i skupieni na zajęciach, a swoją energię rozproszą w działaniach doświadczalnych i dzięki temu nie będą przeszkadzać, ułatwiając pracę nauczycielom.
- Nowe metody dydaktyczne, które sprawią, że ich lekcje będą bardziej atrakcyjne dla uczniów: Dzięki działaniom w ramach projektu, uczestniczący w nim nauczyciele będą mieli rolę "tutora" lub "facilitator" zamiast "wykładowcy", który niejednokrotnie traci swoich słuchaczy.
- Możliwości podnoszenia kwalifikacji: Nauczyciele uczestniczący w projekcie zdobędą znaczące doświadczenie w zakresie uczenia się przez doświadczenie oraz będą mogli poznać nowe podejścia pedagogiczne, które będą im towarzyszyć przez resztę życia zawodowego. Otrzymają również transfer wiedzy od edukatorów specjalizujących się w edukacji nieformalnej.

## **Dla Dyrektorów Szkół Dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, w wieku od 15 do 18 lat, w tym uczniów z trudnościami w uczeniu się:**

- Nowe metody szkoleniowe, które uczynią szkołę bardziej atrakcyjną nie tylko dla uczniów i ich rodziców, ale także dla nauczycieli, którzy szukają innowacyjnego miejsca pracy: Po zakończeniu projektu, szkoły uczestniczące w projekcie będą miały możliwość wdrożenia nowych innowacyjnych podejść, metod pedagogicznych i inicjatyw szkoleniowych, które wniosą coś świeżego do środowiska szkolnego, przyciągając więcej uczniów, rodziców i nauczycieli niż dotychczas.
- Innowacje, które pozwolą im określić się jako "szkoła wzorcowa" lub pomogą im później ubiegać się o tytuł "szkoły eksperymentalnej": Po zakończeniu projektu dyrekcja szkół uczestniczących w projekcie będzie miała odpowiednie narzędzia do ich dalszego rozwoju, aby ubiegać się o tytuł "szkoły wzorcowej" lub "eksperymentalnej"

## **Dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, w wieku od 15 do 18 lat, w tym uczniów z trudnościami w uczeniu się:**

- Motywacja do bardziej aktywnego udziału w procesie uczenia się: Poprzez wyjęcie rzeczy z klasy i wprowadzenie ich w zamian do rzeczywistego kontekstu, uczestniczący uczniowie będą uczyć się w bardziej interesujący sposób i angażują się w praktyczną naukę. -Aktywizacja i ciągłe uczenie się nowych rzeczy: Dzięki zajęciom uczniowie wyjdą ze swojej strefy komfortu i wezmą udział w innowacyjnych szkoleniach poprzez gry
- Nabycie kompetencji kluczowych: Dzięki naszemu projektowi, poprzez udział w zajęciach typu uczenie się przez doświadczenie, uczniowie podniosą swoje kompetencje kluczowe ze szczególnym uwzględnieniem krytycznego myślenia, umiejętności uczenia się oraz kompetencji obywatelskich. Pomoże im to również rozwinąć umiejętności miękkie, które będą niezbędne nie tylko na studiach II stopnia, ale również w dłuższej perspektywie.
- Poczucie komfortu w środowisku szkolnym: Dzięki proponowanym zajęciom doświadczalnym uczniowie z trudnościami w uczeniu się będą bardziej aktywni w nauce, co zmniejszy szanse na przedwczesne opuszczenie szkoły.

Projekt ma na celu:

- Zwiększenie świadomości na temat uczenia się przez doświadczenie jako nieformalnej praktyki edukacyjnej,
- Przetestować i wdrożyć metody uczenia się przez doświadczenie wywodzące się z edukacji pozaformalnej do formalnej edukacji szkolnej,
- Podniesienie kompetencji kluczowych uczniów ze szczególnym uwzględnieniem krytycznego myślenia, umiejętności uczenia się, a także kompetencji obywatelskich poprzez ich udział w zajęciach typu uczenie się przez doświadczenie,
- Podniesienie kwalifikacji nauczycieli i zwiększenie ich doświadczenia praktycznego poprzez wykorzystanie nowych metod pedagogicznych,
- Transfer wiedzy pomiędzy nauczycielami szkolnymi z formalnym wykształceniem a edukatorami specjalizującymi się w edukacji nieformalnej.

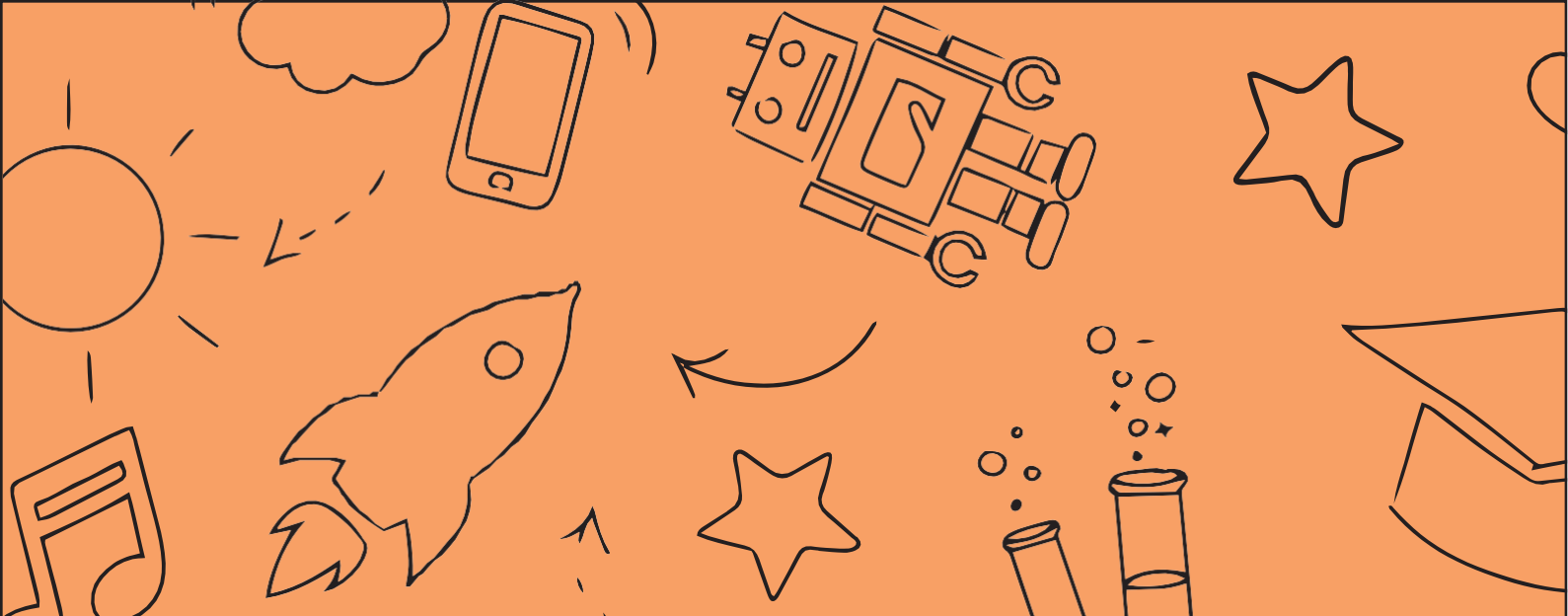


W ramach projektu zostaną osiągnięte trzy główne rezultaty:

- 1. Teoretyczne i metodologiczne ramy zastosowania uczenia się przez doświadczenie w edukacji formalnej**, które zapewnią nauczycielom nowe metody dydaktyczne, uatrakcyjnią ich lekcje dla uczniów oraz możliwości podnoszenia kwalifikacji, ponieważ będą mogli nauczyć się nowych podejść pedagogicznych, które będą im towarzyszyć przez resztę życia zawodowego. Również szkoły zostaną wyposażone w nowe metody szkolenia, które szkołę bardziej atrakcyjną nie tylko dla uczniów i ich rodziców, ale także dla nauczycieli, którzy poszukują innowacyjnego miejsca pracy i innowacji, które pozwolą im określić się jako "szkoła wzorcowej" lub pomogą im ubiegać się o tytuł "szkoły eksperymentalnej" później.
- 2. Repozytorium z materiałami szkoleniowymi i działaniami z zakresu uczenia się przez doświadczenie**, które sprawią, że uczestniczący w nim nauczyciele będą mogli pełnić rolę "tutora" lub "facilitator" zamiast "wykładowcy", który wielokrotnie traci swoich słuchaczy, a także zdobędą znaczące doświadczenie w zakresie uczenia się przez doświadczenie będą mogli nauczyć się nowych podejść pedagogicznych, które będą im towarzyszyć przez resztę życia zawodowego.
- 3. Transfer wiedzy na nauczycieli i uczniów**, który zmotywuje nauczycieli i uczniów do bardziej aktywnego udziału w procesie uczenia się. Poprzez wyciągnięcie rzeczy z klasy i wprowadzenie ich do rzeczywistego rzeczywisty kontekst. Ponadto, wyjdą oni ze swojej strefy komfortu i wezmą udział w innowacyjnym szkoleniu poprzez grę. Ponadto, kluczowe kompetencje uczniów zostaną poprawione i sprawią, że poczują się komfortowo w środowisku szkolnym: Dzięki proponowanym działaniom doświadczalnym, uczniowie z trudnościami w uczeniu się będą bardziej aktywni w nauce, zmniejszając szanse na przedwczesne zakończenie nauki. Ponadto, uczniowie będą bardziej skoncentrowani i skupieni na zajęciach. Rozproszą swoją energię w trakcie zajęć empirycznych, dzięki czemu nie będą przeszkadzać, co ułatwi pracę nauczycielom. Wreszcie, nauczyciele otrzymają wiedzę przekazywaną przez edukatorów specjalizujących się w edukacji nieformalnej.







# RAMY KONCEPCYJNE



## RAMY KONCEPCYJNE

Zanim zagłębiono się w konkretne scenariusze lekcji, opracowano ramy teoretyczne i metodologiczne dotyczące tego, jak uczenie się przez doświadczenie może być zastosowane w formalnej edukacji szkolnej.

Grupą docelową / odbiorcami ram są:

- Nauczyciele szkół, którym brakuje nowych metod dydaktycznych i możliwości podnoszenia kwalifikacji
- Dyrektorzy szkół, którzy potrzebują nowych podejść do szkolenia, które uczynią szkołę bardziej atrakcyjną i innowacyjną
- Inni interesariusze edukacji formalnej, którzy są zainteresowani praktykami innowacyjnego uczenia się pozaformalnego.

Te ramy metodyczne obejmują najnowsze aktualizacje teorii uczenia się przez doświadczenie (Cykl uczenia się przez doświadczenie) i zapewniają wszystkie najnowsze trendy w konkretnych działaniach i technikach uczenia się przez doświadczenie.

Ramy te działają jak rubryka, która pomaga projektantom programów edukacyjnych/programów nauczania w projektowaniu programów edukacji formalnej zgodnie z teorią uczenia się przez doświadczenie.

Sposób myślenia dla tego projektu znajduje swoje podstawy w przyjętym w 2016 roku przez Komisję Europejską programie Nowy europejski Program Na Rzecz Umiejętności.

Metodologia opracowywania ram:

- Pierwszym krokiem było przeprowadzenie badań biurowych na temat Uczenie się przez doświadczenie jako procesu uczenia się. Nacisk zostanie położony na: Cykl uczenia się przez doświadczenie jako konkretnej koncepcji. Style Uczenia się w uczeniu się przez doświadczenie - Profile Ról Edukatora na przykład, w ramach teoretycznych uwzględniono Inwentarz Kolba dla Stylów Uczenia się, który został opracowany głównie dla edukacji dorosłych, oraz Profile Ról Edukatora Kolba, które musiały być dalej zaadaptowane dla nauczycieli szkolnych.
- W celu opracowania metodologii, każdy z partnerów zorganizował w swoim kraju grupy fokusowe z udziałem przedstawicieli edukacji formalnej i nieformalnej. W sumie zorganizowano 4 grupy fokusowe, z których raporty zostały wykorzystane w komponencie metodologicznym.
- Gromadzenie informacji **zwrotnych od stron zewnętrznych i finalizacja ram.**
- Ostatnim etapem prac nad ramami było przesłanie, dokumentu został wysłany **do ekspertów w celu dokonania przeglądu.** Eksperti zgłosili swoje uwagi do feedbacku i przyjęli rubrykę dla edukacji formalnej.

## NOWY EUROPEJSKI PROGRAM NA RZECZ UMIEJĘTNOŚCI <sup>1</sup>

W lipcu 2020 roku Komisja Europejska przedstawiła Nowy europejski Program Na Rzecz Umiejętności, która opiera się na agendzie umiejętności Komisji z 2016 roku. Agenda Umiejętności wprowadza zupełnie nowy impet, skoncentrowany na zdobywaniu kwalifikacji do pracy. Łączy w sobie Europejski Pakt na rzecz Umiejętności, który łączy wszystkie zainteresowane strony, z mocno zwiększonym budżetem UE, jak zaproponowała Komisja w maju, oraz ambitnymi celami ilościowymi do 2025 r.<sup>2</sup>

Nowy Europejski Program Na Rzecz Umiejętności to pięcioletni ambitny plan, który ma pomóc osobom fizycznym i przedsiębiorstwom w rozwijaniu większej ilości lepszych umiejętności i ich wykorzystaniu, poprzez:

- Wzmocnienie zrównoważonej konkurencyjności, zgodnie z założeniami [Europejskiego Zielonego Ładu](#)
- Zapewnienie sprawiedliwości społecznej, wprowadzenie w życie pierwszej zasady [Europejskiego Filaru Praw Społecznych](#): dostęp do edukacji, szkoleń i uczenia się przez całe życie dla wszystkich, wszędzie w UE
- Budowanie odporności na reagowanie na sytuacje kryzysowe, na podstawie doświadczeń zdobytych podczas pandemii COVID-19

Europejski program na rzecz umiejętności obejmuje 12 działań zorganizowanych wokół czterech elementów składowych<sup>3</sup>:

DZIAŁANIE	INICJATWA
Wezwanie do <b>połączenia sił w działaniu zbiorowym</b>	<b>Działanie 1:</b> Pakt na rzecz umiejętności Mobilizacja wszystkich partnerów w celu zapewnienia ludziom większej liczby i lepszych możliwości szkolenia oraz odblokowania inwestycji publicznych i prywatnych w całym ekosystemie przemysłu i umiejętności.
Działania mające na celu zapewnienie, że ludzie mają <b>odpowiednie umiejętności do miejsc pracy</b>	<b>Działanie 2:</b> Wzmocnienie informacji o umiejętnościach Aby nabyć umiejętności potrzebne są informacje online "w czasie rzeczywistym" na temat zapotrzebowania na umiejętności, w tym na poziomie regionalnym i sektorowym, z wykorzystaniem analizy big data ofert pracy, oraz ich szerokie udostępnienie.

<sup>1</sup> <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>

<sup>2</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda\\_20\\_1197](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197)

<sup>3</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda\\_20\\_1197](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197)

DZIAŁANIE	INICJATYWA
<p>Działania mające na celu zapewnienie, że ludzie mają <b>odpowiednie umiejętności do miejsc pracy</b></p>	<p><b>Działanie 3:</b> Wsparcie UE dla strategicznych krajowych działań w zakresie podnoszenia kwalifikacji</p> <p>Państwa członkowskie będą pracować nad nowoczesnymi i kompleksowymi krajowymi strategiami w zakresie umiejętności i połączą siły z krajowymi publicznymi agencjami zatrudnienia, aby je zrealizować. Można to połączyć z bardziej strategicznym podejściem do legalnej migracji, ukierunkowanym na lepsze przyciąganie i zatrzymywanie talentów.</p> <p><b>Działanie 4:</b> Wniosek dotyczący zalecenia Rady w sprawie kształcenia i szkolenia zawodowego (VET)</p> <p>Przyjęcie świeżego podejścia w celu uczynienia kształcenia i szkolenia zawodowego bardziej nowoczesnym, atrakcyjnym dla wszystkich uczących się, elastycznym i dostosowanym do ery cyfrowej i zielonej transformacji.</p> <p><b>Działanie 5:</b> Rozwijanie <a href="#">Europejskiej Inicjatywy Uniwersyteckiej</a> i podnoszenie kwalifikacji naukowców</p> <p>Budowanie długoterminowych sojuszy transnarodowych między instytucjami szkolnictwa wyższego w całej Europie oraz rozwijanie podstawowego zestawu umiejętności dla naukowców.</p> <p><b>Akcja 6:</b> Umiejętności wspierające podwójne przejścia</p> <p>Opracowanie zestawu podstawowych umiejętności ekologicznych, statystyczne monitorowanie ekologiczności naszych miejsc pracy, zwiększenie umiejętności cyfrowych poprzez plan działania w zakresie edukacji cyfrowej oraz kursy szkoleniowe w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych.</p>

DZIAŁANIE	INICJATYWA
<p>Działania mające na celu zapewnienie, że ludzie mają <b>odpowiednie umiejętności do miejsc pracy</b></p>	<p><b>Działanie 7:</b> Zwiększenie liczby absolwentów kierunków STEM oraz wspieranie przedsiębiorczości i umiejętności przekrojowych</p> <p>Zachęcanie młodych ludzi, zwłaszcza kobiet, do nauki, technologii, inżynierii i matematyki. Celem jest wzmocnienie wsparcia dla przedsiębiorców i nabycie umiejętności przekrojowych, takich jak współpraca i krytyczne myślenie.</p> <p><b>Działanie 8:</b> Umiejętności na całe życie</p> <p>Poza rynkiem pracy celem jest wspieranie uczenia się dorosłych dla wszystkich – młodzieży i dorosłych – w takich kwestiach jak umiejętność korzystania z mediów, kompetencje obywatelskie oraz umiejętności finansowe, ekologiczne i zdrowotne.</p>
<p>Narzędzia i inicjatywy <b>wspierające ludzi</b> w ich ścieżkach uczenia się przez całe życie</p>	<p><b>Działanie 9:</b> Inicjatywa dotycząca indywidualnych kont edukacyjnych</p> <p>Zbadanie, czy i w jaki sposób przenośne i sprawdzone pod względem jakości uprawnienia do szkoleń mogłyby pomóc w stymulowaniu uczenia się przez całe życie dla wszystkich.</p> <p><b>Działanie 10:</b> Europejskie podejście do mikropożyczek</p> <p>Szkolenia stają się coraz krótsze, bardziej ukierunkowane i często odbywają się online. Celem jest stworzenie europejskich standardów, które powinny pomóc w uznawaniu wyników takich szkoleń.</p> <p><b>Działanie 11:</b> Nowa platforma Europass</p> <p>Europass platforma oferuje online narzędzia i wskazówki dotyczące pisania CV, proponuje dostosowane do potrzeb oferty pracy i nauki, dostarcza informacji osobom poszukującym pracy i jest dostępna w 29 językach. <a href="http://www.europa.eu/europass">www.europa.eu/europass</a>.</p>

DZIAŁANIE	INICJATYWA
Ramy umożliwiające <b>odblokowanie inwestycji</b> w umiejętności	<p><b>Akcja 12:</b> Poprawa strony umożliwiająca ramy odblokowujące państwa członkowskie i prywatne inwestycje w umiejętności. Kluczowym elementem programu na rzecz umiejętności jest znacznie zwiększony budżet UE, który ma katalizować Państwa członkowskie i podmioty prywatne do inwestowania w umiejętności. Celem jest praca nad poprawą przejrzystości wokół umiejętności inwestycje i zbadać nowe mechanizmy finansowania takich jak obligacje społeczne, aby zachęcić inwestycje.</p>

Plan zakłada współpracę ze wszystkimi państwami członkowskimi i realizację prawa do szkoleń i uczenia się przez całe życie, zapisanego w [Europejskim Filarze Praw Społecznych](#). Komisja inicjuje, by skorzystali z niego wszyscy Europejczycy mieszkający w miastach lub na odległych obszarach wiejskich.

## UMIEJĘTNOŚCI

Umiejętności mają kluczowe znaczenie dla trwałej konkurencyjności, odporności i zapewnienia sprawiedliwości społecznej dla wszystkich. Przedsiębiorstwa potrzebują pracowników posiadających umiejętności wymagane do opanowania ekologicznych i cyfrowych przemian, a ludzie muszą mieć możliwość uzyskania odpowiedniego wykształcenia i szkolenia, aby móc rozwijać się w życiu. Umiejętności są odpowiedzią na potrzebę utrzymania konkurencyjności przez przedsiębiorstwa przy jednoczesnym zapewnieniu sprawiedliwości społecznej dla wszystkich.<sup>4</sup>

Posiadanie odpowiednich umiejętności oznacza możliwość utrzymania zatrudnienia i łatwiejszego radzenia sobie ze zmianą pracy. Wymaga to zapewnienia równego dostępu do dodatkowych możliwości podnoszenia kwalifikacji dla osób w całej UE, niezależnie od płci, pochodzenia rasowego lub etnicznego, religii lub przekonań, niepełnosprawności, wieku lub orientacji seksualnej, a także dla osób dorosłych o niskich kwalifikacjach/wykwalifikowanych oraz osób ze środowisk migracyjnych. Podobnie należy objąć wszystkie terytoria, od dużych miast po obszary wiejskie, nadmorskie lub oddalone w całej UE.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda\\_20\\_1197](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197)

<sup>5</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda\\_20\\_1197](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197)



## PAKT NA RZECZ UMIEJĘTNOŚCI

Pakt na rzecz umiejętności to pierwsze i najnowsze osiągnięcie w ramach nowej inicjatywy Nowy europejski Program Na Rzecz Umiejętności. Został uruchomiony 10 listopada 2020 r. i jest zaproszeniem do połączenia sił na rzecz kwalifikacji i przekwalifikowania Europejczyków.

Pakt na rzecz umiejętności to nowy model zaangażowania i zarządzania umiejętnościami. Przemysł, pracodawcy publiczni i prywatni, partnerzy społeczni, izby handlowe, dostawcy usług edukacyjnych i szkoleniowych oraz agencje zatrudnienia zostaną zaproszeni do współpracy i stworzenia wspólnej wizji i działań. W szczególności utworzone zostaną partnerstwa na dużą skalę, w tym na poziomie regionalnym, w strategicznych ekosystemach przemysłowych i obszarach priorytetowych określonych w europejskim Zielonym Planie, w celu realizacji ambitnych zobowiązań.<sup>6</sup>

W szczególności zaprasza organizacje publiczne i prywatne oraz każdego, kto może odegrać kluczową rolę w tej transformacji siły roboczej. Pakt ma na celu:

- Promowanie kultury uczenia się przez całe życie dla wszystkich
- Budowanie silnego partnerstwa umiejętności
- Monitorowanie potrzeb i zapotrzebowania na umiejętności
- Działanie przeciwko dyskryminacji,
- Działanie na rzecz równości płci i równości szans
- Mobilizowanie zasobów i zachęcanie wszystkich zainteresowanych stron do podejmowania rzeczywistych działań w celu podnoszenia i zmiany kwalifikacji siły roboczej

Ponadto, aby wspierać współpracę wszystkich tych różnych organizacji uczestniczących, Pakt na rzecz Umiejętności będzie oferował pewne specjalne usługi. Będzie on w szczególności działał jako węzeł sieci, węzeł wiedzy oraz węzeł wskazówek i zasobów. W celu wyjaśnienia, te trzy węzły będą oferować wsparcie w poszukiwaniu partnerów, webinaria i seminaria informacyjne oraz wskazówki w celu określenia możliwości.<sup>7</sup> W ramach paktu Komisja zaoferuje jeden punkt dostępu na poziomie UE, w którym każdy będzie mógł uzyskać informacje na temat finansowania i programów UE w zakresie rozwoju umiejętności osób w wieku produkcyjnym. Na podstawie pilotażowej analizy big data przeprowadzonej przez Cedefop zostanie stworzone stałe narzędzie internetowe, w którym będą publikowane informacje w czasie rzeczywistym, tak aby mogły z nich korzystać wszystkie zainteresowane strony. Komisja przeanalizuje również partnerstwa w celu wykorzystania danych z prywatnych portali pracy i krajowych badań umiejętności.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda\\_20\\_1197](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197)

<sup>7</sup> <https://ied.eu/blog/new-skills-agenda-for-europe-2020/>

<sup>8</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda\\_20\\_1197](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197)

## Gwarancja umiejętności

Komisja z zadowoleniem przyjmuje również inicjatywę gwarancji umiejętności. W szczególności "gwarancja umiejętności" jest krokiem we właściwym kierunku dla kształcenia dorosłych i dla osób o niskich kwalifikacjach. Jak słusznie stwierdzono w komunikacie, "większość członków europejskiej siły roboczej w ciągu najbliższych dwóch dekad jest już dziś dorosła", dlatego też bardzo potrzebne jest skupienie się na kształceniu dorosłych w celu przekwalifikowania i podniesienia kwalifikacji.<sup>9</sup>

W ramach programu na rzecz umiejętności Komisja opracuje europejskie normy jakości i przejrzystości mikropolecenia, tak aby można było im ufać, uznawać je i stosować na całym europejskim rynku pracy i w europejskim obszarze edukacji. W ten sposób można je połączyć z krajowymi ramami kwalifikacji i europejskimi ramami kwalifikacji. Jako sposób nadania zaufanej i zrozumiałej wartości krótkim szkoleniom, mają one ogromny potencjał, by pomóc ludziom w doskonaleniu lub zdobywaniu nowych umiejętności w trakcie ich kariery zawodowej i przy zachowaniu potrzebnej im elastyczności. Są one również przydatne dla zwykłych studentów i absolwentów, w szczególności w celu rozwijania uniwersalnych umiejętności, które są potrzebne studentom wszystkich dyscyplin w ich przyszłej karierze.<sup>10</sup>

## Nowy Europass

Europass jest unijnym narzędziem dla pracowników, osób poszukujących pracy, uczących się i wolontariuszy, dzięki któremu mogą zaplanować swoją karierę i uzyskać dostęp do narzędzi i informacji dotyczących pracy i nauki w Europie.

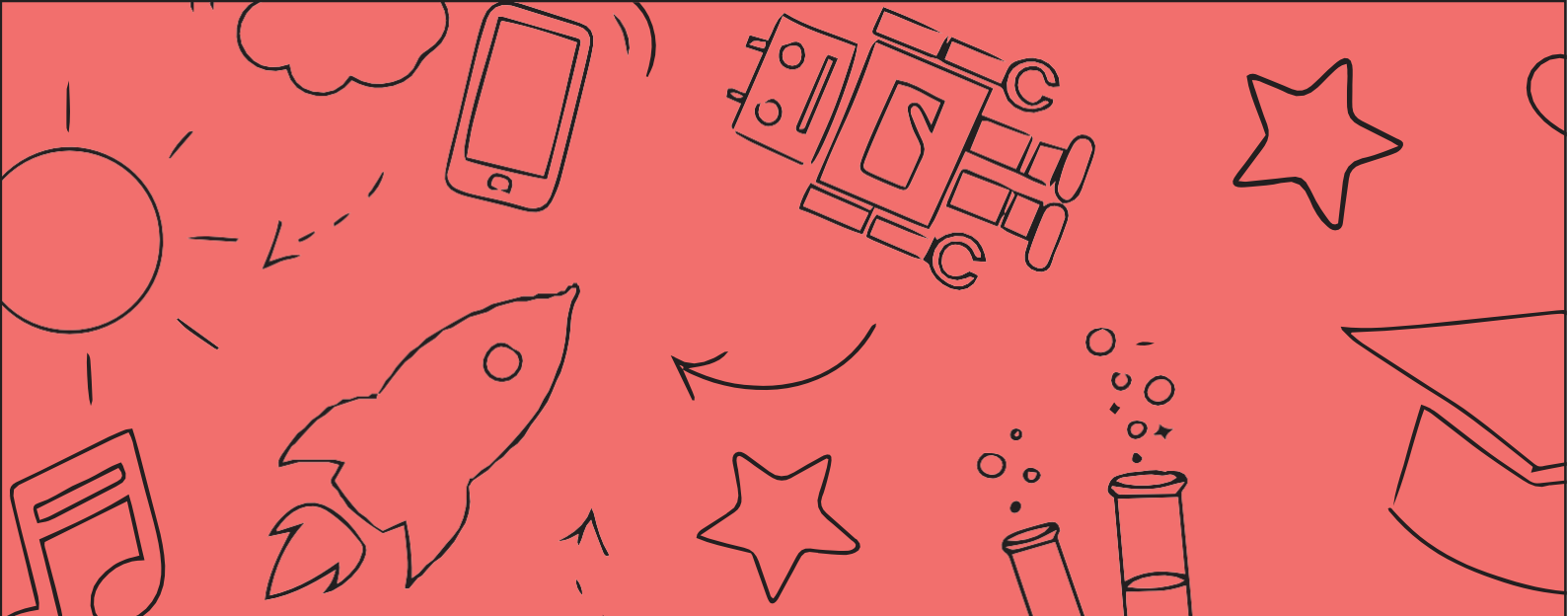
Nowa platforma Europass oferuje nowe, wielojęzyczne narzędzie internetowe e-Portfolio, dzięki któremu osoby mogą rejestrować informacje o swoich umiejętnościach, kwalifikacjach i doświadczeniach, otrzymywać dostosowane do potrzeb propozycje pracy (za pośrednictwem EURES) i szkoleń oraz przygotowywać i śledzić wnioski o pracę. Nowa platforma, dostępna w 29 językach, zawiera również zaktualizowane narzędzia do projektowania CV i listów motywacyjnych oraz osobistą bibliotekę, dzięki której osoby mogą przechowywać wszystkie swoje informacje w bezpiecznym narzędziu online.<sup>11</sup>

---


<sup>9</sup> [https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/EAEA\\_statement\\_skills-guarantee.pdf](https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/EAEA_statement_skills-guarantee.pdf)

<sup>10</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda\\_20\\_1197](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197)

<sup>11</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda\\_20\\_1197](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_20_1197)



# EDUKACJA FORMALNA I PROGRAM UMIEJĘTNOŚCI



## PROGRAM KSZTAŁCENIA FORMALNEGO I UMIEJĘTNOŚCI

Każdy ma prawo do wysokiej jakości edukacji, szkolenia i uczenia się przez całe życie o charakterze integracyjnym, rozwijających kompetencje kluczowe i umiejętności podstawowe. Kompetencje kluczowe i umiejętności podstawowe są potrzebne wszystkim do samorealizacji i rozwoju osobistego, zdolności do zatrudnienia, włączenia społecznego i aktywności obywatelskiej.<sup>12</sup> Poniżej przedstawiono kilka przykładów inicjatyw UE.

### Nauczyciele, trenerzy i liderzy szkół - inicjatywy<sup>13</sup>

Unia Europejska pracuje nad podniesieniem wartości zawodów nauczycielskich oraz nad zapewnieniem wszystkim nauczycielom, szkoleniowcom i dyrektorom szkół wysokiej jakości kształcenia wstępnego i możliwości rozwoju zawodowego. Nauczyciele, szkoleniowcy i dyrektorzy szkół odgrywają kluczową rolę w zapewnianiu wysokiej jakości edukacji integracyjnej dla wszystkich uczniów. Podczas pandemii COVID-19 szybko dostosowali się do zamknięcia szkół i przeszli na zdalne i mieszane formy nauczania, aby zapewnić kontynuację skutecznego uczenia się.

Bez zaangażowania i oddania tych specjalistów żadna reforma edukacyjna się nie powiedzie. Odgrywają oni główną rolę w promowaniu i wdrażaniu innowacyjnych programów i praktyk nauczania, które zapewniają uczącym się kluczowe kompetencje potrzebne do rozwoju w zrównoważonej europejskiej gospodarce cyfrowej przyszłości.<sup>14</sup>

### Edukacja cyfrowa: Darmowe narzędzia do autorefleksji

Unia Europejska promuje rozwój wysokowydajnego europejskiego ekosystemu edukacji cyfrowej i dąży do zwiększenia kompetencji i umiejętności obywateli w zakresie transformacji cyfrowej.

Narzędzia do autorefleksji nad kompetencjami cyfrowymi w edukacji SELFIE (w tym moduł WBL) i SELFIE dla nauczycieli są prowadzone przez Komisję Europejską i dostępne za darmo we wszystkich językach urzędowych UE.<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/school-education-initiatives/key-kompetencje-i-podstawowe-umiejętności>

<sup>13</sup> [https://innovative-teaching-award.ec.europa.eu/index\\_en](https://innovative-teaching-award.ec.europa.eu/index_en)

<sup>14</sup> <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/trainers-and-school-leaders/about-teachers-trainers-i-dyrektorzy-szkół>

<sup>15</sup> <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/about/self-reflection-tools>

## KOMPETENCJE

### Co oznacza kompetencja?

Słowo "kompetencje" oznacza połączenie wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności: jesteś "kompetentny", jeśli potrafisz dobrze działać w danej sytuacji. Bycie kompetentnym nie oznacza jedynie, że coś się wie lub ma się pewne wyobrażenia na pewne tematy, ale także, że potrafi się zastosować tę wiedzę w praktyce w danym kontekście i sytuacji.

Kompetencje definiuje się jako połączenie wiedzy, umiejętności i obowiązków przydatnych w określonym kontekście. Kompetencje kluczowe to te, które przyczyniają się do samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej i zatrudnienia.

### Wprowadzenie do 8 kluczowych kompetencji

W grudniu 2006 roku Parlament Europejski i Rada przyjęły rekomendację Kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie.<sup>16</sup> Ideą tej inicjatywy politycznej było stworzenie strategii edukacyjnych w celu budowania i dbania o konkurencyjną, opartą na wiedzy gospodarkę oraz o znacznie większą spójność społeczną w Europie. Kompetencje kluczowe zdefiniowano jako podstawowe umiejętności, wiedzę i postawy, które każdy obywatel Europy powinien nabyć i rozwijać w ciągu swojego życia. (Parlament UE, 2006).

Kompetencje kluczowe są uważane za równie ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie opartym na wiedzy. Mają zdolność do wykazania rozwoju w znormalizowanej strukturze, która może być uznana i zatwierdzona przez świat zewnętrzny.

### 8 Klucz - Matryca Kompetencji Umiejętności Ustawienie

Aby w pełni zrozumieć koncepcję Kluczowych Kompetencji ustalonych przez KE oraz niezbędny zestaw umiejętności do ich wykonania, można sprawdzić poniższą tabelę Matrix

---

<sup>16</sup> <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

Kompetencje	Wydajność działania	Zestaw umiejętności
<p><b>Porozumiewanie się w języku ojczystym</b></p>	<p><b>1.</b> Artykułować myśli i pomysły skutecznie wykorzystując umiejętności komunikacji ustnej, pisemnej i niewerbalnej w różnych formach i kontekstach.</p> <p><b>2.</b> Skuteczne słuchanie dekodowania znaczeń (wiedza, wartości, postawy, intencje).</p> <p><b>3.</b> Używać komunikacji do wielu celów (informowanie, instruowanie, motywowanie i przekonywanie) i w różnych środowiskach.</p>	<p><b>S1.</b> Zdolność rozumienia i interpretowania pojęć, uczuć, faktów lub opinii w formie ustnej.</p> <p><b>S2.</b> Zdolność rozumienia i interpretowania pojęć, uczuć, faktów lub opinii w formie pisemnej.</p> <p><b>S3.</b> Umiejętność wyrażania pojęć, uczuć, faktów lub opinii w formie ustnej.</p> <p><b>S4.</b> Umiejętność wyrażania pojęć, uczuć, faktów lub opinii w formie pisemnej.</p> <p><b>S5.</b> Umiejętność interpretowania świata i odnoszenia się do innych.</p> <p><b>S6.</b> Umiejętność odpowiedniego i twórczego współdziałania w każdej sytuacji.</p>
<p><b>Komunikacja w językach obcych</b></p>	<p><b>1.</b> Artykułować myśli i pomysły skutecznie w języku obcym, w różnych formach i kontekstach.</p> <p><b>2.</b> Słuchać skutecznie do dekodowania znaczeń.</p> <p><b>3.</b> Używać komunikacji do wielu celów i w obcych środowiskach.</p>	<p><b>S1.</b> Zdolność rozumienia i interpretowania pojęć, uczuć, faktów lub opinii w formie ustnej.</p> <p><b>S2.</b> Zdolność rozumienia i interpretowania pojęć, uczuć, faktów lub opinii w formie pisemnej.</p> <p><b>S3.</b> Umiejętność wyrażania pojęć, uczuć, faktów lub opinii w formie ustnej.</p> <p><b>S4.</b> Umiejętność wyrażania pojęć, uczuć, faktów lub opinii w formie pisemnej.</p>

Kompetencje	Wydajność działania	Zestaw umiejętności
<p><b>Komunikacja w językach obcych</b></p>	<p>1. Skutecznie artykułować myśli i idee w języku obcym, w różnych formach i kontekstach.  2. Efektywne słuchanie w celu odkodowania znaczeń.  3. Wykorzystanie komunikacji do wielu celów i w obcych środowiskach.</p>	<p><b>S5.</b> Umiejętność interpretowania świata i odnoszenia się do innych.  <b>S6.</b> Umiejętność odpowiedniego i twórczego współdziałania w każdej sytuacji.  <b>S7.</b> Znajomość słownictwa, gramatyki i języka.  <b>S8.</b> Docenianie różnorodności kulturowej.  <b>S9.</b> Umiejętność posługiwania się językiem technicznym zgodnie z dziedziną pracy.</p>
<p><b>Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje w zakresie nauk ścisłych i technicznych</b></p>	<p>1. Wykazać się umiejętnością rozumowania za pomocą liczb i innych pojęć matematycznych.  2. Wykazać się umiejętnością oceny naukowej i informacji liczbowe na podstawie ich źródeł i metod stosowanych do ich wygenerowania.  3. Wykazać zdolność do oceny argumentów naukowych opartych na dowodach i do stosowania wniosków z takich argumentów w odpowiedni sposób.</p>	<p><b>S1.</b> Umiejętność wykorzystania skonstruowanego myślenia w celu rozwiązania problemu w każdej sytuacji.  <b>S2.</b> Rozumienie terminów i pojęć matematycznych oraz umiejętność ich stosowania.  <b>S3.</b> Znajomość podstawowych zasad funkcjonowania świata przyrody, naukowych koncepcje, metody i procesy technologiczne  <b>S4.</b> Umiejętność liczenia (zdolność do wykonywać podstawowe obliczenia)</p>



Kompetencje	Wydajność działania	Zestaw umiejętności
<b>Kompetencje cyfrowe</b>	<p>1. Skutecznie stosuj technologię: technologia jako narzędzie badać, organizować, oceniać, i przekazywać informacje.</p> <p>2. Korzystaj z technologii cyfrowych, komunikacja/sieć narzędzi i mediów społecznościowych odpowiednio do dostępu, zarządzać, integrować, oceniać, i tworzyć informacje do działać pomyślnie w danym środowisko.</p> <p>3. Podstawowe zrozumienie kwestii etycznych i prawnych wokół wejścia i wykorzystanie informacji technologie.</p>	<p>S1. Krytyczne użycie informatyka dla praca</p> <p>S2. Podstawowe umiejętności w zakresie ICT</p> <p>S3. Zrozumienie rola, szansa i ryzyko związanych z ICT na co dzień życie.</p> <p>S4. Umiejętność korzystania i posługiwać się narzędziami technologicznymi i maszyny.</p>
<b>Uczenie się, aby się uczyć</b>	<p>1. Wykaż zaangażowanie uczenie się jako proces trwający całe życie.</p> <p>2. Bądź samodzielnym uczniem: idź poza podstawowym opanowaniem umiejętności odkrywać i rozszerzać swoje własnej nauki i możliwości aby zdobyć ekspertyzę.</p> <p>3. Wykaż inicjatywę awansować poziomy umiejętności w kierunku a poziom profesjonalny.</p> <p>4. Zastanów się krytycznie nad przeszłością doświadczeń w celu poinformowania przyszły postęp.</p>	<p>S1. Możliwość prowadzenia i utrzymują się w różnych rodzajach uczenie się.</p> <p>S2. Identyfikacja dostępna możliwości.</p> <p>S3. Możliwość zdobycia procesu i zasymilować nowe wiedza, umiejętności i wymagane kwalifikacje do cele zawodowe.</p>

Kompetencje	Wydajność działania	Zestaw umiejętności
<p><b>Kompetencje społeczne i obywatelskie</b></p>	<p>1. Skutecznie wchodzi w interakcję z innymi: wie, kiedy to jest odpowiednie do słuchania i kiedy mówić, zachowywać się szanowany, fachowiec sposób.</p> <p>2. Elastyczność i zdolność adaptacji: dostosowywać się do zmian (np. różne role społeczne, praca, obowiązki, harmonogramy, i kontekstach, działają efektywnie w klimacie zmian (priorytety) i bądź elastyczny (reaguj skutecznie, udzielać informacji zwrotnej, być odporny na stres, pozytywnie nastawiony z wadami i krytyką, zrozumieć, negocjować i zrównoważyć różne poglądy i przekonania, aby dotrzeć do rozwiązań, szczególnie w wielokulturowości środowiska).</p> <p>3. Współpracuj z innymi ludźmi: być w stanie pracować skutecznie i z szacunkiem z różnicowanymi zespołami bądź elastyczny i chętny do pomocy przy robieniu niezbędnych kompromisów, aby osiągnąć wspólny cel.</p> <p>4. Zdecyduj się na wspólną odpowiedzialność w pracy zespołowej i wartości poszczególnych składki wykonane przez każdego członka zespołu.</p>	<p>S1. Zdolność do skutecznego interakcji z innymi ludźmi</p> <p>S2. Możliwość dostosowania się do zmieniającej się sytuacji, bycie elastyczny i pracuje pod ciśnieniem</p> <p>S3. Zdolność do pracy efektywnie i współpracować z innymi członkami zespołu</p>


Kompetencje	Wydajność działania	Zestaw umiejętności
<b>Świadomość i ekspresja kulturalna</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Efektywna praca w wielonarodowym zespole.</li> <li>2. Szanować i być świadomym różnic kulturowych i skutecznie pracować z ludźmi z różnych środowisk społecznych i kulturowych.</li> <li>3. Bądź tolerancyjny i reaguj z otwartym umysłem na różne pomysły i wartości.</li> <li>4. Wykorzystaj różnice społeczne i kulturowe do tworzenia nowych pomysłów i zwiększenia zarówno innowacyjności, jak i jakości pracy.</li> </ol>	<p><b>S1.</b> Świadomość dziedzictwa kultury lokalnej, narodowej, europejskiej i ich miejsca w świecie</p> <p><b>S2.</b> Podstawowa wiedza o kulturze współczesnej</p> <p><b>S3.</b> Rozumienie różnorodności kulturowej</p>
<b>Inicjatywa i przedsiębiorczość</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Efektywna praca w wielonarodowym zespole.</li> <li>2. Szanować i być świadomym różnic kulturowych i skutecznie pracować z ludźmi z różnych środowisk społecznych i kulturowych.</li> <li>3. Bądź tolerancyjny i reaguj z otwartym umysłem na różne pomysły i wartości.</li> <li>4. Wykorzystaj różnice społeczne i kulturowe do tworzenia nowych pomysłów i zwiększenia zarówno innowacyjności, jak i jakości pracy.</li> </ol>	<p><b>S1.</b> Umiejętność przekształcenia pomysłu w działanie</p> <p><b>S2.</b> Kreatywność/innowacyjność</p> <p><b>S3.</b> Umiejętność planowania i zarządzania zadaniami</p> <p><b>S4.</b> Niepodległość</p> <p><b>S5.</b> Motywacja</p> <p><b>S6.</b> Określenie</p>

W 2017 roku Komisja Europejska rozpoczęła konsultacje w celu zmiany starych Kompetencji Kluczowych. Komisja Edukacji omówiła proponowane zalecenia podczas prezydencji bułgarskiej, a Rada Edukacji podjęła ostateczną decyzję 22 maja 2018 r. (Parlament UE, 2008, 2009, 2018).

W poniższej tabeli można zobaczyć modyfikacje adaptacyjne pomiędzy tymi latami:

<b>NIE</b>	<b>KLUCZOWE KOMPETENCJE 2006</b>	<b>KOMPETENCJE KLUCZOWE 2018 R. Zalecenia Rady<sup>1717</sup></b>
1	Porozumiewanie się w języku ojczystym	Umiejętność czytania i pisania
2	Komunikacja w językach obcych	Kompetencje wielojęzyczne
3	Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje w zakresie nauk ścisłych i technicznych	Kompetencje matematyczne i kompetencje w zakresie nauki, technologii i inżynierii
4	Kompetencje cyfrowe	Kompetencje cyfrowe
5	Uczenie się, aby się uczyć	Kompetencje osobiste, społeczne i umiejętność uczenia się
6	Kompetencje społeczne i obywatelskie	Kompetencje obywatelskie
7	Inicjatywa i przedsiębiorczość	Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości
8	Świadomość i ekspresja kulturalna	Świadomość kulturowa i kompetencja w zakresie wyrażania opinii

<sup>17</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)



**UCZENIE SIĘ  
PRZEZ  
DOŚWIADCZENIE**

## UCZENIE SIĘ PRZEZ DOŚWIADCZENIE TEORIA

### TWÓRCY NAUKI OPARTEJ NA DOŚWIADCZENIU

David Kolb i Alice Kolb zbudowali teorię uczenia się przez doświadczenie na cennej pracy następujących naukowców:

- William James
- Kurt Lewin
- Carl Rogers
- Carl Jung
- John Dewey
- Jean Piaget
- Lew Wygotski
- Paulo Freire
- Mary Parker Follett

### Alice Y. KOLB

Alice Kolb jest prezesem Experience-Based Learning Systems (EBLS), organizacji badawczo-rozwojowej zajmującej się badaniem i stosowaniem uczenia się przez doświadczenie w organizacjach na całym świecie. EBLS opracował wiele ćwiczeń opartych na doświadczeniu oraz instrumentów samooceny, w tym Inwentarz Stylów Uczenia się Kolba.

4.0. Program badań EBLS nad Doświadczalną Teorią Uczenia się jest kontynuowany we współpracy z międzynarodową siecią badaczy, praktyków i partnerów edukacyjnych.

Jako prezes EBLS, ułatwia inicjatywy badawcze i praktyczne tej międzynarodowej sieci. Była współtwórcą Inwentarza Stylów Uczenia się Kolba 4.0 i liderem zespołu, który opracował Profil Roli Edukatora Kolba, inwentarz zaprojektowany, aby pomóc edukatorom zastosować zasady uczenia się przez doświadczenie w ich pracy.

Urodziła się i wychowała w Brazylii, a następnie wyjechała do Japonii, gdzie uzyskała licencjat z japonistyki na Tokijskim Uniwersytecie Studiów Zagranicznych oraz magisterium i doktorat z zarządzania zasobami ludzkimi na Uniwersytecie Hitotsubashi. Otrzymała tytuł magistra zarządzania zasobami ludzkimi na Cleveland State University oraz tytuł doktora na Case Western Reserve University w zakresie zachowań organizacyjnych, gdzie była adiunktem w Weatherhead School of Management. Mówi biegle po portugalsku, hiszpańsku, japońsku i angielsku.

Jej badania koncentrujące się na tworzeniu przestrzeni edukacyjnych sprzyjających głębokiemu uczeniu się doprowadziły do jej artykułu „Style uczenia się i przestrzenie uczenia się: wzmacnianie empirycznego uczenia się w szkolnictwie wyższym” opublikowanego w Akademii Zarządzania, Nauki i Edukacji oraz „Uczenie się, aby grać, grać, aby się uczyć: przypadek” studium ludycznej przestrzeni uczenia się”, opublikowane w Journal of Organizational Change Management. Niedawno opublikowała książkę zatytułowaną Becoming an Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning z Davidem Kolbem. Ona i David otrzymali w 2008 roku nagrodę „Educational Pioneers of the Year” od National Society for Experiential Education.

## David A. KOLB

David A. Kolb jest prezesem Experience Based Learning Systems (EBLS), organizacji, którą założył w 1981 roku, aby rozwijać badania i praktykę w zakresie uczenia się przez doświadczenie. EBLS opracował wiele ćwiczeń opartych na doświadczeniu i instrumentów samooceny, w tym najnowszy Kolb Learning Style Inventory 4.0 i Kolb Educator Role Profile, inwentarz zaprojektowany, aby pomóc nauczycielom zastosować zasady uczenia się przez doświadczenie w ich pracy. Program badań EBLS nad Teorią Doświadczalnego Uczenia się jest kontynuowany przez międzynarodową sieć badaczy, praktyków i partnerów edukacyjnych.

Uzyskał tytuł licencjata z psychologii, filozofii i religii w Knox College oraz doktorat. w psychologii społecznej na Uniwersytecie Harvarda. Był profesorem zachowań organizacyjnych i zarządzania w MIT Sloan School of Management oraz w Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University, gdzie obecnie jest emerytowanym profesorem zachowań organizacyjnych.

Najbardziej znany jest ze swoich badań nad empirycznym uczeniem się i stylami uczenia się, opisanymi w nowej drugiej edycji *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Inne książki to: *Nauczyciel doświadczalny: zasady i praktyki uczenia się przez doświadczenie*, *Sposób, w jaki się uczysz, jest tym, jak żyjesz: korzystanie z dziewięciu sposobów uczenia się, aby zmienić swoje życie*, *Konwersacyjne uczenie się: eksperymentalne podejście do tworzenia wiedzy*, *Innowacje w edukacji zawodowej: kroki podróży od nauczania do uczenia się i zachowania organizacyjne: podejście empiryczne*. Ponadto jest autorem wielu artykułów w czasopiśmie i rozdziałów w książkach na temat uczenia się przez doświadczenie, dostępnych na stronie [www.learningfromexperience.com](http://www.learningfromexperience.com). David otrzymał kilka nagród naukowych i cztery stopnie honorowe w uznaniu jego wkładu w uczenie się przez doświadczenie w szkolnictwie wyższym.

Kolb oparł swoją teorię na sześciu podstawowych tezach:

- 1.** **Uczenie się jest najlepiej rozumiane jako proces, a nie w kategoriach wyników.** Mimo, że uczenie się jest punktowane przez kamienie milowe wiedzy, nie kończy się na wyniku, ani nie jest zawsze udokumentowane osiągnięciami. Uczenie się zachodzi raczej w trakcie powiązanych ze sobą doświadczeń, w których wiedza jest modyfikowana i ponownie formowana. Aby poprawić jakość uczenia się w szkolnictwie wyższym, należy przede wszystkim skupić się na zaangażowaniu uczniów w proces, który najlepiej wspomaga ich uczenie się – proces, który obejmuje informacje zwrotne na temat skuteczności ich wysiłków edukacyjnych. "...edukacja musi być pomyślana jako ciągła rekonstrukcja doświadczenia: (. . .) proces i cel edukacji to jedno i to samo".
- 2.** **Każda nauka to ponowne uczenie się.** Uczenie się najlepiej ułatwia proces, który wydobywa przekonania i pomysły uczniów na dany temat, tak by można je było zbadać, przetestować i połączyć z nowymi, bardziej wyrafinowanymi pomysłami. Piaget nazwał tę propozycję konstruktywizmem - jednostki konstruują swoją wiedzę o świecie na podstawie swoich doświadczeń i uczą się na podstawie doświadczeń, które prowadzą do uświadomienia sobie, jak nowe informacje są sprzeczne z ich wcześniejszymi doświadczeniami i przekonaniami.



**3.** Uczucie się wymaga rozwiązywania konfliktów pomiędzy dialektycznie przeciwstawnymi sposobami adaptacji do świata. Konflikt, różnice i niezgoda są tym, co napędza proces uczenia się. Napięcia te są rozwiązywane w iteracjach ruchu w tył i pomiędzy przeciwstawnymi trybami refleksji i działania oraz odczuwania i myślenia.

**4.** Uczucie się jest holistycznym procesem adaptacji do świata. Uczucie się nie jest tylko wynikiem poznania, ale obejmuje zintegrowane funkcjonowanie całej osoby - myślenie, odczuwanie, postrzeganie i zachowanie. Obejmuje inne specjalistyczne modele adaptacji od metody naukowej do rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji i kreatywności.

**5.** Uczucie się jest wynikiem synergetycznych transakcji pomiędzy osobą a środowiskiem. W ujęciu Piageta, uczenie się następuje poprzez wyrównanie dialektycznych procesów asymilacji nowych doświadczeń do istniejących koncepcji oraz dostosowania istniejących koncepcji do nowych doświadczeń. Zgodnie ze słynną formułą Lewina, że zachowanie jest funkcją osoby i środowiska, ELT twierdzi, że na uczenie się wpływają cechy uczącego się i przestrzeń uczenia się.

**6.** Uczucie się jest procesem tworzenia wiedzy. W ELT wiedza jest postrzegana jako transakcja pomiędzy dwoma formami wiedzy: wiedzą społeczną, która jest współkonstruowana w kontekście społeczno-historycznym i wiedzą osobistą, subiektywnym doświadczeniem uczącego się. Ta konceptualizacja wiedzy stoi w opozycji do "transmisyjnego" modelu edukacji, w którym istniejące wcześniej, stałe idee są przekazywane uczącemu się.

## TEORIA

Doświadczalna teoria uczenia się opiera się na pracach dominujących naukowców XX wieku, takich jak Dewey, który wykorzystuje doświadczenie jako podstawę uczenia się, Lewin, który podkreśla znaczenie indywidualnej efektywności w procesie uczenia się, czy Piaget, który nie postrzega inteligencji jedynie jako cechy wrodzonej, ale kwalifikuje ją jako wynik interakcji między ludźmi a środowiskiem.

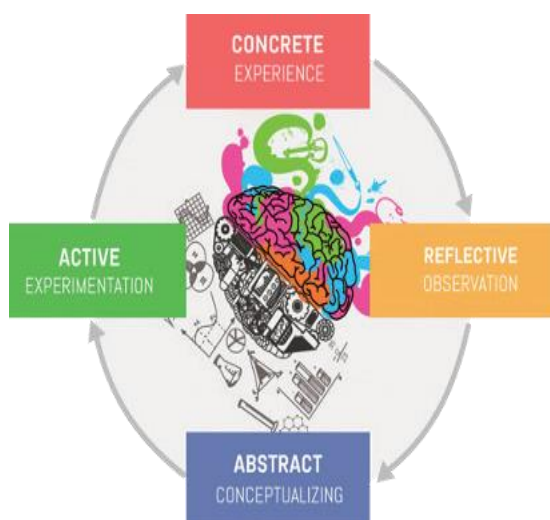
Uczenie się przez doświadczenie to podejście holistyczne, które obejmuje wszystkie cztery (odczuwanie, refleksja, myślenie, działanie) wymiary uczenia się.

David A. Kolb, twórca teorii uczenia się przez doświadczenie, definiuje uczenie się jako proces, w którym "doświadczenie jest przekształcane w wiedzę".

## Od doświadczenia do wiedzy

Wszyscy uczymy się na podstawie naszych doświadczeń. Ten proces uczenia się, który rozpoczął się w niemowlęctwie, a następnie w dzieciństwie, trwa w młodości i dorosłości. Staramy się przekraczać nasze granice, zdobywać nowe umiejętności i pokonywać nasze wyzwania. Każde doświadczenie daje nam doświadczenie. Zastanawiamy się nad tym doświadczeniem, analizujemy je, obserwujemy własne doświadczenia i doświadczenia innych. Te analizy i obserwacje dają nam nowe spojrzenie i pomysły. To wdraża nowe pomysły, a my naturalnie otrzymujemy nowe doświadczenie z tego zastosowania. Ten cykl, który jest naturalnym procesem uczenia się człowieka, został włączony do procesów edukacyjnych przez czołowych naukowców XX wieku.

## UCZENIE SIĘ PRZEZ DOŚWIADCZENIE CYKL



Teoria uczenia się przez doświadczenie jest dynamicznym spojrzeniem na uczenie się opartym na cyklu uczenia się napędzanym przez rozwiązanie podwójnej dialektyki działania/refleksji i doświadczenia/abstrakcji. Uczenie się jest definiowane jako "proces, w którym wiedza jest tworzona poprzez transformację doświadczenia. Wiedza wynika z połączenia chwytania i przekształcania doświadczenia". Doświadczenie to odnosi się do procesu przyswajania informacji, a doświadczenie przekształcające to sposób, w jaki jednostki interpretują i działają na podstawie tych informacji.

Model teorii uczenia się przez doświadczenie przedstawia dwa dialektycznie powiązane sposoby pojmowania doświadczenia:

### Konkretne doświadczenie i abstrakcyjna konceptualizacja

Dwa dialektycznie powiązane tryby przekształcania doświadczenia:

### Refleksyjna obserwacja i aktywne eksperymentowanie

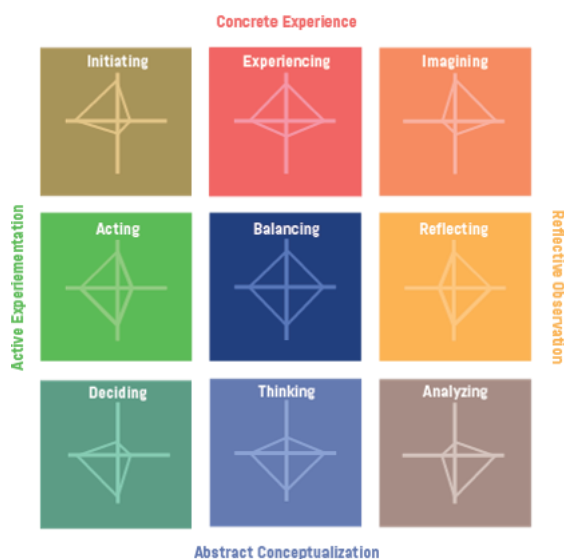
Uczenie się powstaje w wyniku rozwiązywania twórczych napięć pomiędzy tymi czterema sposobami uczenia się. Proces ten jest przedstawiony jako wyidealizowany cykl uczenia się, w którym uczący się "dotyka wszystkich podstaw" - doświadcza, zastanawia się, myśli i działa - w powtarzającym się procesie, który jest wrażliwy na sytuację uczenia się i to, czego się uczy. Bezpośrednie lub konkretne doświadczenia stanowią podstawę do obserwacji i refleksji. Refleksje te są przyswajane i przekształcane w abstrakcyjne pojęcia, z których można wyciągnąć nowe implikacje dla działania. Implikacje te mogą być aktywnie testowane i służyć jako wskazówki w tworzeniu nowych doświadczeń.

## STYLE UCZENIA SIĘ KOLBA

Styl uczenia się opisuje unikalne sposoby, w jakie jednostki przechodzą przez cykl uczenia się w oparciu o ich preferencje dotyczące czterech różnych trybów uczenia się. Ze względu na uwarunkowania genetyczne, szczególne doświadczenia życiowe i wymagania obecnego środowiska, rozwija się preferowany sposób wyboru spośród tych czterech trybów uczenia się.

### Nowe 9 stylów uczenia się

Dane z badań empirycznych i klinicznych prowadzonych na przestrzeni lat wykazały, że pierwotne cztery typy stylów uczenia się - akomodacyjny,



Asymilujący, Zbieżny i Rozbieżny - może być dalej udoskonalony w dziewięciostopniową typologię, która lepiej definiuje unikalne wzorce indywidualnych stylów uczenia się i redukuje nieporozumienia wprowadzone przez przypadki graniczne w starej czterostopniowej typologii.

Dzięki informacjom zwrotnym od użytkowników, Kolb po raz pierwszy zaczął zauważać piąty "równoważący" styl opisujący użytkowników, którzy uzyskali wynik w centrum siatki stylów uczenia się.

Nowy KLSI (Kolb Learning Style Inventory) 4.0 wprowadza te dziewięć typów stylów poprzez przejście z 4-pikselowej do 9-pikselowej rozdzielczości typów stylów uczenia się. Typy stylów uczenia się mogą być systematycznie rozmieszczone na dwuwymiarowej przestrzeni uczenia się zdefiniowanej przez Abstrakcyjną Konceptualizację - Konkretnie Doświadczenie i Aktywne Eksperymentowanie - Refleksyjną Obserwację.

Przestrzeń ta, wraz z opisem charakterystycznego dla każdego stylu kształtu latawca, została przedstawiona na poniższym rysunku:



**Styl Inicjujący** charakteryzuje się umiejętnością inicjowania działań w celu poradzenia sobie z doświadczeniami i sytuacjami. Wiąże się z aktywnym eksperymentowaniem i konkretnym doświadczeniem.

**Osoby o stylu Inicjatywnym:** Rozwijają się w dynamicznych przestrzeniach edukacyjnych, w których mogą pracować z innymi, aby wykonać zadania, ustalić cele i wypróbować różne podejścia do ukończenia projektu. Preferują nauczycieli, którzy przyjmują rolę trenera lub mentora pomagającego im uczyć się z ich doświadczeń życiowych.

**Mocne strony uczenia się:**

- Zaangażowanie w realizację celów działania
- Szukanie nowych możliwości osób
- Wpływanie na innych i przewodzenie im

**Wyzwania edukacyjne:**

- Kontrolowanie impulsów do
- Słuchanie poglądów innych
- Niecierpliwość

## Experiencing



**Styl doświadczania** charakteryzuje się umiejętnością odnajdywania znaczenia z głębokiego zaangażowania w doświadczenie. Czerpie z konkretnych doświadczeń, równoważąc jednocześnie aktywne eksperymentowanie i refleksyjną obserwację.

**Osoby w stylu doświadczania** Preferują przestrzenie do nauki bogate w interakcje i bieżącą komunikację ze swoimi przyjaciółmi i współpracownikami. Chociaż mogą lubić pracować w grupach, potrzebują również czasu na pracę w samotności, aby osiągnąć zamierzony cel. Istotne jest, że otrzymują konstruktywne informacje zwrotne na temat swoich postępów w pracy i życiu osobistym. Istotne jest, aby mieli osobiste relacje ze swoim nauczycielem.

### Mocne strony uczenia się:

- Budowanie głębokich relacji osobistych
- Silna intuicja nastawiona na refleksję i działanie
- Otwartość na nowe doświadczenia

### Wyzwania edukacyjne:

- Zrozumienie teorii
- Systematyczne planowanie
- Ocena

## Imagining



**Styl Wyobraźniowy** charakteryzuje się zdolnością do wyobrażania sobie możliwości poprzez obserwację i refleksję nad doświadczeniami. Łączy on w sobie etapy uczenia się polegające na konkretnym doświadczeniu i refleksyjnej obserwacji.

**Osoby w stylu wyobraźniowym** Lubią pracować w grupach, gdzie panuje otwarta i swobodna rozmowa, w której mogą zbierać informacje, słuchać z otwartym umysłem i otrzymywać spersonalizowane informacje zwrotne. Mogą lubić sytuacje, które wymagają generowania szerokiej gamy pomysłów, np. sesje burzy mózgów. Lubią nauczycieli, którzy przyjmują rolę facylitatora, są wrażliwi i kreatywni.

### Mocne strony uczenia się:

- Świadomość uczuć i wartości ludzi
- Słuchanie z otwartym umysłem
- Wyobrażanie sobie implikacji sytuacji niejednoznacznych

### Wyzwania edukacyjne:

- Podejmowanie decyzji
- Przyjęcie roli lidera
- Działanie w odpowiednim czasie



**Styl refleksyjny** charakteryzuje się zdolnością do łączenia doświadczeń i idei poprzez ciągłą refleksję. Czerpie z refleksyjnej obserwacji, równoważąc jednocześnie konkretne doświadczenie i abstrakcyjną konceptualizację.

**Osoby o stylu refleksyjnym:** Rozwijają się w przestrzeniach uczenia się bogatych w dialog i dyskusję, ale są również wygodne uczenie się z wykładów, niezależnych projektów i z lektur. Ze względu na ich preferencje do głębokiej refleksji, mogą również potrzebować czasu na samodzielne przemyślenie i nadanie sensu swoim doświadczeniom. Cenią sobie nauczycieli, którzy stwarzają okazje do indywidualnej i grupowej refleksji i są otwarci na odkrywanie pomysłów.

**Mocne strony uczenia się:**

- Rozumienie punktu widzenia innych osób
- Widzenie "co się dzieje" w sytuacji
- Przekształcanie intuicji w jednoznaczne wyjaśnienia
- Gromadzenie informacji

**Wyzwania edukacyjne:**

- Inicjowanie działań
- Ruminacja
- Wypowiadanie się w grupach



**Styl Analizujący** charakteryzuje się zdolnością do integrowania i systematyzowania pomysłów poprzez refleksję. Łączy w sobie refleksyjną obserwację i abstrakcyjną konceptualizację.

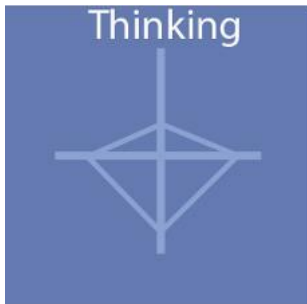
**Osoby o stylu analitycznym:** Rozwijają się w przestrzeniach edukacyjnych, w których mogą wykorzystać i rozwinąć swoje umiejętności analityczne i koncepcyjne. Mogą preferować wykłady, lektury, zgłębianie modeli analitycznych i mieć czas na przemyślenie spraw. Wolą pracować samodzielnie niż w grupach. Preferują nauczycieli, którzy będą modelować ich proces myślenia i analizy w swoich wykładach i interakcjach z nimi.

**Mocne strony uczenia się:**

- Organizowanie informacji
- Bycie logicznym i racjonalnym
- Budowanie modeli koncepcyjnych

**Wyzwania edukacyjne:**

- Podejmowanie ryzyka
- Socjalizowanie się z innymi
- Radzenie sobie z brakiem struktury



**Styl Myślenia** charakteryzuje się zdolnością do zdyscyplinowanego zaangażowania w abstrakcyjne i logiczne rozumowanie. Czerpie z abstrakcyjnej konceptualizacji, równoważąc jednocześnie aktywne eksperymentowanie i refleksyjną obserwację.

**Osoby o stylu myślenia:** Mogą uczyć się najlepiej w dobrze zorganizowanych przestrzeniach edukacyjnych z jasnymi kierunkami i agendami nauki. Dobrze czują się w środowiskach, w których mogą projektować, przeprowadzać eksperymenty lub manipulować danymi. Wolą pracować w samotności i potrzebują czasu na przemyślenie spraw. Najważniejsze jest dla nich doświadczenie nauczyciela w swojej dziedzinie.

**Mocne strony uczenia się:**

- Analiza logiczna
- Racjonalne podejmowanie decyzji
- Analizowanie danych ilościowych

**Wyzwania edukacyjne:**

- Praca z ludźmi
- Zachowanie otwartego umysłu w stosunku do swoich pomysłów
- "Zagubieni w myślach"



**Styl Decydujący** charakteryzuje się umiejętnością wykorzystania teorii i modeli do podejmowania decyzji o rozwiązaniach problemów i kierunkach działania. Łączy abstrakcyjną konceptualizację i aktywne eksperymentowanie.

**Osoby o stylu decyzyjnym:** Mogą uczyć się najlepiej w przestrzeniach edukacyjnych, gdzie mogą eksperymentować z nowymi pomysłami, symulacjami, zadaniami laboratoryjnymi i praktycznymi zastosowaniami. Preferują nauczycieli, którzy wyznaczają jasne standardy i cele oraz oceniają problemy i pytania, które mają dobre lub złe odpowiedzi.

**Mocne strony uczenia się:**

- Rozwiązywanie problemów
- Ocenianie pomysłów i rozwiązań
- Wyznaczanie celów
- Podejmowanie decyzji

**Wyzwania edukacyjne:**

- Myślenie "out of the box"
- Wrażliwość na uczucia ludzi
- Radzenie sobie z niejednoznacznością





**Styl Działający** charakteryzuje się silną motywacją do działania ukierunkowanego na cel, który integruje ludzi i zadania. Czerpie z aktywnego eksperymentowania, równoważąc jednocześnie konkretne doświadczenie i abstrakcyjną konceptualizację.

**Osoby o stylu działacza:** Najlepiej uczą się w pracy, ucząc się poprzez dyskusje z kolegami i pracę w zespołach. Wolą nauczycieli z praktycznym, praktycznym doświadczeniem, które mogą naśladować.

**Mocne strony uczenia się:**

- Połączenie wiedzy technicznej i relacje osobiste
- Skupiony na załatwianiu spraw
- Kierowanie zespołami roboczymi

**Wyzwania edukacyjne:**

- Poświęcenie czasu na refleksję
- Rozwiązywanie właściwego problemu
- Gromadzenie i analizowanie informacji



**Styl Równoważenia** charakteryzuje się zdolnością do adaptacji, wazieniem zalet i wad działania w stosunku do refleksji oraz doświadczenia w stosunku do myślenia. Równoważy on konkretne doświadczenie, abstrakcyjną konceptualizację, aktywne eksperymentowanie i refleksyjną obserwację.

**Osoby o stylu równoważącym:** Mają tendencję do bycia bardziej zadowolonymi w środowiskach uczenia się, w których mogą używać wszystkich czterech trybów uczenia się: uczenia się z wykładów, grup dyskusyjnych, burzy mózgów sesje, laboratoria i uczenie się w miejscu pracy. Ponieważ są w stanie dostosować się do różnych środowisk uczenia się, mogą uczyć się od nauczycieli o różnych podejściach do nauczania.

**Mocne strony uczenia się:**

- Elastyczność w poruszaniu się po cyklu kształcenia
- Umiejętność pracy z różnymi grupami ludzi
- Kreatywne spostrzeżenia

**Wyzwania edukacyjne:**

- robotnik każdej branży, mistrz żadnej
- niezdecydowanie
- Trwałe zaangażowanie



## ROLA WYCHOWAWCY KOLB PROFILE



Bycie edukatorem to najbardziej satysfakcjonująca i pociągająca rzecz dla człowieka. Wspieranie uczenia się i rozwoju osoby jest złożonym zadaniem, które wymaga zwrócenia uwagi na szereg skomplikowanych wyzwań (potrzeby i zainteresowania ucznia, wiedza na temat przedmiotu, głębsze znaczenie i wpływ wiedzy oraz praktyczne zastosowanie trudności w życiu ucznia). Jako nauczyciele, trenerzy, coachowie, liderzy i rodzice często spotykamy się z tymi wyzwaniami edukacyjnymi.

Profil Roli Edukatora Kolba (KERP) dostarcza ram do oceny naszego preferowanego podejścia do edukacji innych i maksymalizacji naszej skuteczności w pomaganiu inni uczyć się i rozwijają. Opiera się na holistycznej typologii ról edukatora wywodzącej się z Teorii Doświadczalnego Uczenia się.

Nauczanie wokół cyklu uczenia się i różnych stylów uczenia się niesie ze sobą potrzebę zmiany roli, jaką dana osoba pełni wobec uczniów. Profil roli edukacyjnej został stworzony, aby pomóc trenerom zrozumieć preferowaną rolę nauczyciela i zaplanować, jak mogą dostosować się do nauczania wokół cyklu uczenia się. Profile Ról Edukacyjnych powstają jako połączenie preferencji roli nauczycielskiej, przekonań na temat nauczania i uczenia się, celów procesu edukacyjnego, preferowanego stylu nauczania i praktyk edukacyjnych. Rola edukacyjna nie jest ograniczona do osób zaangażowanych w formalne nauczanie w klasie.

Ramy te mogą być stosowane w przypadku wszystkich osób, które pełnią rolę nauczycielską na każdym etapie życia, takich jak liderzy, trenerzy, rodzice i przyjaciele.

Rola nauczycielska to zestaw zaplanowanych zachowań w odpowiedzi na środowisko uczenia się, w tym uczniów i wymagania dotyczące uczenia się. Każda rola nauczycielska zachęca uczniów do uczenia się w niezrównany sposób przy użyciu doświadczenia i sposobu zmiany tego doświadczenia. W roli facylitatora, Trenerzy wykorzystują konkretne doświadczenie i refleksyjną obserwację, aby pomóc uczniom w kontakcie i refleksji nad ich własnymi doświadczeniami. Eksperci przedmiotu używają refleksyjnej obserwacji i metod abstrakcyjnej konceptualizacji, aby pomóc studentom połączyć refleksję i powiązać ją z bazą wiedzy. Uczniowie mogą dostarczyć modeli lub teorii, które zostaną wykorzystane w późniejszej analizie. Standardowa rola wyznacza i ewaluatora wykorzystuje abstrakcyjną konceptualizację i aktywną praktykę, aby pomóc uczniom zastosować wiedzę do celów wykonania. W tej roli trenerzy zapewniają regularne informacje zwrotne poprzez dokładne monitorowanie wyników uczniów zgodnie z ustalonymi przez nich standardami. Wreszcie trenerzy, którzy przyjmują rolę coacha, wykorzystują konkretne doświadczenie i aktywną praktykę, by indywidualnie mobilizować uczniów do osiągnięcia znaczących celów. Role te mogą być wyrażone w obliczu ucznia w postaci centrów wiedzy w całej aplikacji.

Profil roli edukacyjnej; Zdefiniowano cztery role: facylitatora, eksperta, asesora i trenera. Trenerzy przyjmują te role, aby pomóc uczniom zmaksymalizować ich możliwości uczenia się poprzez przejście przez cztery etapy uczenia się przez doświadczenie.

**Facylitator:** W roli facylitatora trenerzy pomagają uczniom połączyć się i zastanowić nad ich osobistymi doświadczeniami. Uczniowie przyjmują intymny i pozytywny styl, aby ujawnić swoje zainteresowania, wewnętrzną motywację i wiedzę o sobie. Często robią to poprzez zachęcanie małych grup do dialogu. Nawiązują osobiste relacje z uczniami.

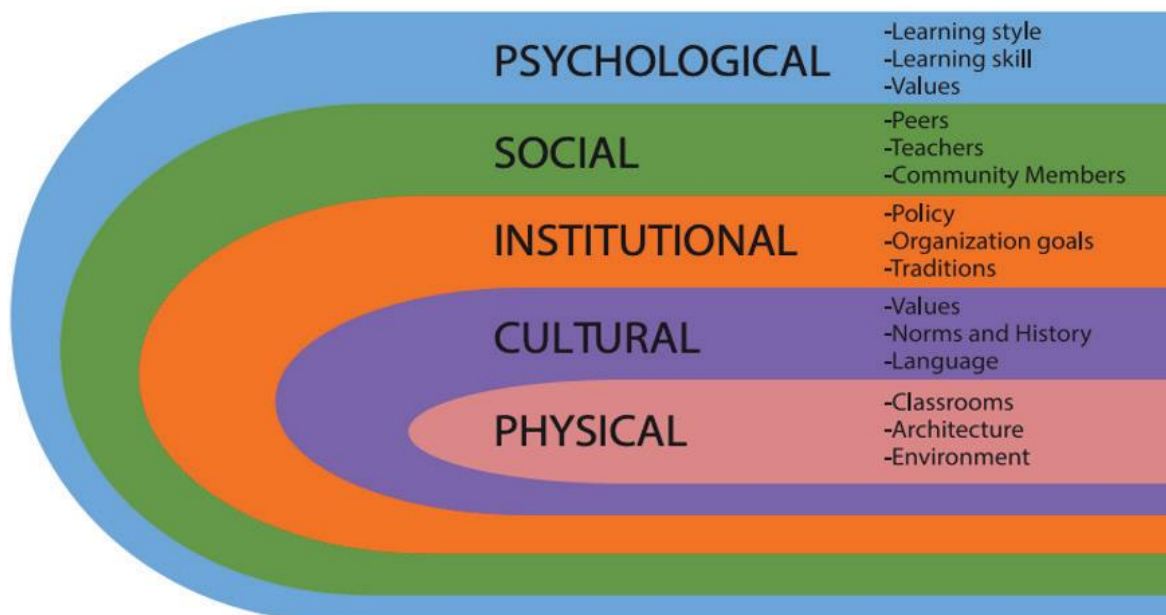
**Ekspert przedmiotu:** W roli eksperta przedmiotu, trenerzy pomagają uczniom połączyć refleksje na temat przedmiotu z uczniami w bazie wiedzy. Przyjmują styl autorytarny i refleksyjny. Systematycznie organizując i analizując informacje na dany temat, często uczą poprzez przykłady, modelowanie i zachęcanie do krytycznego myślenia. Informacje te są często przekazywane za pomocą wykładów i tekstów pisanych.

**Wyznacznik standardu i ewaluator:** Jako wyznaczający standardy i oceniający, trenerzy pomagają uczniom opanować wiedzę i umiejętności, aby spełnić wymagania dotyczące wydajności. Przyjmują oni styl zorientowany na wynik i obiektywny, który określa wymagania informacyjne wymagane dla kwalifikowanego wykonania. Studenci tworzą ćwiczenia wydajnościowe, aby ocenić swój własny proces uczenia się.

**Coach:** Nauczyciele, którzy przyjmują rolę coacha, uczą uczniów wykorzystywania wiedzy do osiągnięcia swoich celów. Aby pomóc im uczyć się z własnych doświadczeń życiowych, często pracują z poszczególnymi osobami indywidualnie i przyjmują styl współpracy, zachęcający do działania. Pomagają w tworzeniu planów rozwoju osobistego i udzielają informacji zwrotnej na temat wyników.

## PRZESTRZENIE DO NAUKI

Jeśli nauka ma się odbywać, wymaga przestrzeni. Choć dla większości pojęcie przestrzeni edukacyjnej kojarzy się z fizycznym środowiskiem klasy, jest ono znacznie szersze i wielowymiarowe. Wymiary przestrzeni uczenia się obejmują aspekty fizyczne, kulturowe, instytucjonalne, społeczne i psychologiczne. (Kolb & Kolb 2013).



W ELT wszystkie te wymiary łączą się w doświadczeniu uczącego się. Ponieważ przestrzeń edukacyjna jest ostatecznie tym, czego doświadcza uczący się, to właśnie wymiar psychologiczny i społeczny przestrzeni edukacyjnej ma największy wpływ na uczenie się.

Koncepcja przestrzeni edukacyjnej w ELT podkreśla, że uczenie się nie jest jednym uniwersalnym procesem, ale mapą terytoriów uczenia się, ramą odniesienia, w której wiele sposobów uczenia się może się rozwijać i wzajemnie oddziaływać. Jest to holistyczna rama, która ukierunkowuje wiele różnych sposobów uczenia się na siebie nawzajem. Proces uczenia się przez doświadczenie można postrzegać jako proces przemieszczania się przez obszary nauki, na które wpływa pozycja osoby w przestrzeni nauki. Pozycja osoby w przestrzeni uczenia się definiuje jej doświadczenie i w ten sposób określa jej "rzeczywistość". Nauczyciele obiektywnie tworzą przestrzeń uczenia się poprzez informacje i działania, które oferują na swoich kursach. Mimo to, przestrzeń ta jest interpretowana w subiektywnym doświadczeniu uczniów przez pryzmat ich stylu uczenia się.

## NAJNOWSZY ROZWÓJ EMPIRYCZNEGO UCZENIA SIĘ W EDUKACJI FORMALNEJ EDUKACJA FORMALNA PROGRAM NAUCZANIA EDUKACJI FORMALNEJ W EDUKACJI K12

1. Falloon, G. (2019). Wykorzystanie symulacji do nauczania młodych uczniów koncepcji naukowych: An Experiential Learning theoretical analysis. *Computers & Education*, 135, 138-159.

**Streszczenie:** W artykule przedstawiono szczegóły badania przeprowadzonego w Nowej Zelandii, w którym 38, 5-letnich uczniów uczyło się podstawowych procedur i pojęć dotyczących budowy i projektowania obwodów. Badanie wykorzystało uczenie się przez doświadczenie jako ramy teoretyczne do zbadania wyników nauczania zasad naukowych poprzez symulacje na iPadzie. Badanie sugeruje, że w połączeniu ze starannymi wskazówkami nauczyciela, symulacje zasad fizyki mogą skutecznie zachęcać do "refleksyjnego myślenia i abstrakcyjnej konceptualizacji" (pp.139) wśród młodych uczniów. Badania oceniały skuteczność symulacji przez pryzmat teorii uczenia się przez doświadczenie. Dlatego też w ocenie wykorzystano model ELT (Experiential Learning Theory) zaadaptowany z oryginalnego modelu Kolba opublikowanego w 1984 roku. W poprawionym modelu, cztery proste symulacje budowy obwodów, prezentowane stopniowo, dostarczały uczniom (pracującym w parach) konkretnych doświadczeń. Zgodnie z ramami uczenia się przez doświadczenie, nauczyciele wprowadzali lekcje bez angażowania się w "transmisyjne nauczanie procedur i koncepcji" (s. 141). Uczniowie opisywali swoje obserwacje, generowali pytania dotyczące symulacji i formułowali "nieśmiałe, uogólnione idee lub teorie" (str. 147) na temat procedur, projektowania i funkcji obwodów. W kolejnym etapie cyklu ELT uczniowie eksperymentowali, testując swoje teorie i powtarzając cykl.

2. Hsu, T. C., Abelson, H., & Van Brummelen, J. (2022). The Effects on Secondary School Students of Applying Experiential Learning to the Conversational AI Learning Curriculum. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(1), 82-103.

**Streszczenie:** Artykuł jest studium porównawczym, które bada efektywność uczenia się w wyniku wdrożenia Experiential Learning w programie nauczania AI w szkole średniej. W ramach badań 46 uczniów siódmej klasy uczyło się stosować konwersacyjne AI na "platformie programistycznej opartej na blokach". Platforma została stworzona dla uczniów K-12, aby mogli korzystać z programowania opartego na blokach (zamiast konwencjonalnych platform programistycznych, które wymagają od osób nauki konkretnego języka programowania). Programowanie oparte na blokach wykorzystuje wstępnie skategoryzowane bloki kodu wyróżnione przez funkcję lub logikę. Uczniowie używali MIT App Inventor do tworzenia umiejętności konwersacyjnych AI (takich jak Amazon's Alexa) poprzez przeciąganie i upuszczanie bloków kodu podczas badania. Po zakończeniu pracy nad umiejętnościami studenci wysyłali je do firmy Amazon, a dzięki temu bloki kodu konwertowały się na format tekstowy, możliwy do odczytania przez Alexę i stronę internetową Amazon. W badaniu sprawdzono efektywność uczenia się poprzez uwzględnienie dwóch różnych zmiennych: płci i podejścia do nauki. W ramach badania grupa studentów uczyła się poprzez uczenie się przez doświadczenie, a inna grupa poprzez uczenie się konwencjonalne. W grupie uczącej się przez doświadczenie, studenci podążali za cyklem uczenia się przez doświadczenie, obejmującym ekspozycję na konkretne doświadczenie, refleksyjną obserwację, konceptualizację i aktywne eksperymentowanie.



Tymczasem podejście konwencjonalne wymagało od nauczycieli udzielania uczniom wskazówek krok po kroku. Badanie wykazało, że studentki uczące się przy pomocy podejścia konwencjonalnego osiągały lepsze wyniki niż inne grupy. Zalecenia do badania sugerują, że mężczyźni o wyższych wynikach i kobiety o niższych wynikach powinni wykorzystywać metodę uczenia się przez doświadczenie. Dla porównania, kobiety o lepszych wynikach i mężczyźni o gorszych wynikach skorzystałoby z konwencjonalnego sposobu nauczania.

3. Konak, A. (2018). Experiential learning builds cybersecurity self-efficacy in K-12 students. *Journal of Cybersecurity Education, Research and Practice*, 2018(1), 6.

**Streszczenie:** Artykuł dotyczy realizacji programu K-12 mającego na celu inicjację uczniów w dziedzinie cyberbezpieczeństwa. Głównym celem było zmotywowanie uczniów do kariery w cyberbezpieczeństwie poprzez zapoznanie ich z kluczowymi koncepcjami i umiejętnościami w zakresie administracji systemami, sieci komputerowych, identyfikacji zagrożeń cybernetycznych i kryptografii. Program miał na celu dostarczenie studentom praktycznego doświadczenia i zapewnienie, że studenci zrozumieli podstawowe zasady cyberbezpieczeństwa. Naukowcy stworzyli ramy oparte na dociekaniu, aby zaprojektować odpowiednie zajęcia praktyczne w celu osiągnięcia wyników nauczania, które uwzględniają doświadczenie i wiedzę. Podejście oparte na dociekaniu zastosowane w badaniu zapożyczyło kluczowe elementy Modelu Doświadczalnego Uczenia się Kolba, aby odejść od stylów instruktazowych, które zapewniają dużą ilość treści, ale nie gwarantują praktycznego zrozumienia. Wykorzystując model doświadczalnego uczenia się Kolba, praktyczne działania realizowane podczas tygodniowego programu zawierały cztery komponenty doświadczalnego uczenia się: "konkretne doświadczenie, refleksyjną obserwację, abstrakcyjną konceptualizację i aktywne eksperymentowanie" (s. 6-7). Badanie kończy się wnioskiem, że zajęcia praktyczne oparte na modelu opartym na dociekaniu, zaadaptowanym z uczenia się przez doświadczenie, poprawiły poczucie własnej skuteczności studentów w zakresie cyberbezpieczeństwa.

4. Sudria, I.B., Redhana, I.W., Kirna, I.M., & Aini, D. (2018). Effect of Kolb's Learning Styles under Inductive Guided-Inquiry Learning on Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*, 11, 89-102.

**Streszczenie:** W artykule wykorzystano model stylów uczenia się Kolba i podkreślono znaczenie stylów uczenia się jako "preferowanych sposobów uczenia się w zakresie przyswajania, zarządzania i przetwarzania informacji, które uzyskuje się poprzez zapamiętywanie, rozumowanie i/lub rozwiązywanie problemów" (Sudria i in., 2018, s. 90). Kolb opracował swoją teorię na temat różnych stylów uczenia się na podstawie uczenia się przez doświadczenie i definiuje style uczenia się w 4 kategoriach: Diverger, Assimilator, Converger i Accommodator. Kategorie te mogą być zdefiniowane zgodnie z następującymi osiami uczenia się: uczenie się jest procesem ciągłym, który opiera się na doświadczeniu, uczenie się wymaga rozwiązywania istniejących konfliktów, aby zaadaptować nowe informacje oraz odbywa się pomiędzy otoczeniem a ludźmi w celu stworzenia pożądanej wiedzy. Badanie porównawcze zostało przeprowadzone w Bali i zebrało dane dotyczące uczenia się poprzez indukcyjny model uczenia się kierowanego dociekaniem. Studenci, którzy zostali zakwalifikowani do kategorii Konwergencja i Asymilacja wykazali zrównoważony wzrost umiejętności takich jak obserwacja, zadawanie pytań i projektowanie eksperymentów, a Dywergencja i Akomodacja wykazały poprawę wyników w zakresie obserwacji, zadawania pytań i projektowania eksperymentów.

Wszyscy uczniowie, niezależnie od ich stylów uczenia się, uzyskali wysokie wyniki w korzystaniu ze sprzętu laboratoryjnego i chemikaliów w ramach indukcyjnego uczenia się przez dociekanie. Odkrycie to sugeruje, że indukcyjne uczenie się przez zapamiętywanie w pracy naukowej jest korzystne dla wszystkich uczniów o wszystkich stylach uczenia się.

5. Long, N. T., Yen, N. T. H., & Van Hanh, N. (2020). The Role of Experiential Learning and Engineering Design Process in K-12 Stem Education. *International Journal of Education and Practice*, 8(4), 720-732.

**Streszczenie:** W artykule przeanalizowano połączenie modelu doświadczalnego uczenia się Kolba i procesu projektowania inżynierskiego w systemach edukacyjnych K12-STEM (nauka, technologia, inżynieria i matematyka). Doświadczalna teoria uczenia się wykorzystana jako ramy koncepcyjne w dziedzinach STEM do tego badania. Celem tego badania było znalezienie perspektyw studentów na połączenie modelu Kolba i procesu projektowania inżynierskiego w edukacji K12 STEM. Badacze przeprowadzili 2 pytania badawcze i wdrożyli projekt eksperymentalny w celu zbadania. Aby przeprowadzić to badanie 32 uczniów gimnazjum zostało wybranych do udziału w eksperymencie. uczestnicy zostali wybrani zgodnie z ich wcześniejszą wiedzą na tematy K-12 STEM, niektórzy uczniowie mieli wcześniejszą wiedzę, podczas gdy inni nie. Uczniowie otrzymali bezpośrednie kwestionariusze po wzięciu udziału w eksperymencie, aby zebrać ich odpowiedzi na temat pozytywnej roli modelu Kolba i procesu projektowania inżynierskiego w edukacji K-12 STEM. Wyniki pokazały, że teoria uczenia się przez doświadczenie w połączeniu ze strategią pedagogiczną w edukacji STEM zapewnia pozytywne doświadczenie edukacyjne.

## FORMALNY PROGRAM NAUCZANIA W SZKOLE ŚREDNIEJ

1. Voukelatou, G. (2019). The Contribution of Experiential Learning to the Development of Cognitive and Social Skills in Secondary Education: A Case Study. [www.mdpi.com/journal/education](http://www.mdpi.com/journal/education), *Educ. Sci.* 2019, 9, 127; doi:10.3390/educsci9020127

Jak wynika z badań przedstawionych w niniejszym artykule, uczenie się przez doświadczenie jest skuteczną metodą nauczania w szkołach średnich i kluczowe jest jej wybranie i wdrożenie. Jedną z najszerzej akceptowanych teorii dotyczących tego, jak się uczymy, jest koncepcja, że jest to dynamiczny proces, w którym czerpiemy z naszych wcześniej istniejących percepcji i zdolności, a jednocześnie organizujemy i syntetyzujemy nowe informacje. To właśnie perspektywa projektu identyfikuje problem związany z interakcją pomiędzy uczeniem się i nauczaniem, dzięki czemu proces edukacyjny może być bardziej efektywny. Edukatorzy mogą wykorzystać metodę projektu, aby pomóc uczniom w doskonaleniu ich zdolności poznawczych i społecznych, natomiast sami uczniowie mogą wykorzystać nowoczesny model nauczania skoncentrowany na uczniu do rozwijania własnej wiedzy i postawy wobec życia.

2. Okoli, J.N., & Abonyi, O.S. (2014). The Effects of the Experiential Learning Strategy on Secondary School Students' Achievement in Biology. *US-China Education Review A*, ISSN 2161-623X D February 2014, Vol. 4, No. 2, 96-101.

Zgodnie z wynikami badań, skuteczną metodą nauczania biologii jest wykorzystanie techniki experiential learning. Uczniowie mają wspaniałą okazję do zdobycia doświadczenia w świecie rzeczywistym dzięki zastosowaniu uczenia się przez doświadczenie, które jest integralną częścią nauki biologii. Wyniki tych badań sugerują, że nauczyciele biologii w szkołach średnich powinni stosować technikę uczenia się przez doświadczenie, ponieważ jest to skuteczna metoda nauczania biologii uczniów w tych szkołach. Podczas opracowywania programów nauczania w szkołach średnich, planiści powinni rozważyć włączenie uczenia się przez doświadczenie jako metody bardziej efektywnego nauczania biologii. Różne programy kształcenia nauczycieli przedmiotów ścisłych, oferowane przez kolegia edukacyjne i uniwersytety, powinny uwzględnić strategię uczenia się przez doświadczenie w swoich programach kształcenia nauczycieli, aby odpowiednio przygotować nauczycieli do stosowania strategii uczenia się przez doświadczenie podczas nauczania uczniów biologii. Zarówno rząd federalny, jak i rządy stanowe są odpowiedzialne za zapewnienie niezbędnego sprzętu do nauczania biologii w warunkach klasowych

3. Rohr Marques, C. M., & Agüero Contreras, F. C. (2022). Edukacja ekologiczna na poziomie szkoły średniej w Afryce: studium przypadku w Bengueli-Angoli. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 282-297.

Poniższe informacje, zaczerpnięte z różnych źródeł, zostały uzyskane z analizy teoretycznych, praktycznych, pedagogicznych i dydaktycznych wymagań i treści edukacji ekologicznej, szczególnie na poziomie szkoły średniej oraz w pracy z nastolatkami i młodzieżą. W rezultacie edukacja ekologiczna powinna być multidyscyplinarna i holistyczna, to znaczy powinna kształcić w zakresie zrównoważonego rozwoju w sposób zintegrowany jako całość, a nie jako odrębna dziedzina nauki. W ramach edukacji ekologicznej należy uczyć o wartościach, a studentów zachęcać do dyskusji o etycznych i filozoficznych podstawach zrównoważonego rozwoju. W edukacji ekologicznej należy podkreślać zdolność do krytycznego i twórczego myślenia, jak również umiejętność znajdowania odpowiedzi na problemy. aby wpoić pewność siebie w obliczu zagadek i trudności, jakie niesie ze sobą zrównoważony rozwój. Edukacja ekologiczna powinna wykorzystywać różnorodne strategie instruktażowe, takie jak instruowanie uczniów z wykorzystaniem słowa, sztuki, teatru, dyskusji, doświadczeń, a także różnorodnych pedagogik w celu konfrontacji z procesami. Uczniowie powinni być włączeni w proces podejmowania decyzji dotyczących sposobu uczenia się, a edukacja środowiskowa powinna zachęcać do stosowania procedur podejmowania decyzji opartych na uczestnictwie. Edukacja o środowisku powinna włączać naukę praktyczną do codziennych czynności, zarówno w domu, jak i w miejscu pracy. Edukacja środowiskowa powinna generować działania instruktażowe, które są bezpośrednio związane z życiem społeczności i miejscowości, i powinna to robić używając języków, które uczniowie mogą zrozumieć.



4. Hsu, T.-C., Abelson, H. & Van Brummelen, J. (2022). The Effects on Secondary School Students of Applying Experiential Learning to the Conversational AI Learning Curriculum. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(1), 82-103. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i4.5474>

W badaniu studenci byli uczeni przez cykl uczenia się przez doświadczenie, a ich ogólna wydajność uczenia się była mierzona. Skuteczność uczenia się konwersacyjnej AI, wydajność VUI oraz poziom skali koncepcji myślenia obliczeniowego studentów miałyby wpływ na cykl uczenia się przez doświadczenie. Następujące pytania badawcze posłużyły jako podstawa naszych dociekań:

Czy skuteczność nauczania konwersacyjnego programu AI różni się w zależności od płci uczącego się (czyli mężczyzn i kobiet), a także od wybranego przez niego podejścia do uczenia się (czyli cyklu robienia projektów i cyklu uczenia się przez doświadczenie)? Czy płeć osoby lub jej podejście do nauki ma wpływ na to, jak dobrze radzi sobie w programie nauczania conversational AI?

Czy płeć ucznia lub jego podejście do nauki ma wpływ na rozumiane przez niego koncepcje myślenia obliczeniowego?

Wyniki tego badania empirycznego sugerują, że kiedy nauczyciele szkół średnich instruują uczniów do nauki programu konwersacyjnego AI, zaleca się, aby uczniowie przyjęli cykl wykonywania projektów. Zalecenie to wynika z wyników tego badania. Zaleca się również, aby ludzie korzystali z cyklu uczenia się przez doświadczenie, aby zaspokoić swoje jedyne w swoim rodzaju preferencje i wymagania. To badanie empiryczne wykazało, że kiedy standardowy cykl prowadzenia projektów został zastosowany do programu nauczania konwersacyjnego AI, studenci płci męskiej nie osiągnęli tak dobrych wyników jak studenci płci żeńskiej w zakresie pomysłów na myślenie obliczeniowe. Był to wniosek wyciągnięty na podstawie zebranych danych.

5. Tiessen, R. (2018). Improving Student Reflection in Experiential Learning Reports in Post-Secondary Institutions. *Journal of Education and Learning*; Vol. 7, No. 3; 2018 ISSN 1927-5250 E-ISSN 1927-5269. <http://doi.org/10.5539/jel.v7n3p1>

Wartość edukacji spółdzielczej i uczenia się poprzez pracę społeczną (CSL) jako sposobów uczenia się opartego na doświadczeniu może być faktycznie postrzegana jako zmieniająca sposób uczenia się uczniów w różnych środowiskach edukacyjnych. Z drugiej strony, przy braku odpowiedniej facylitacji i refleksji, jakość tego uczenia się może być ograniczona i jedynie powierzchowna. Cykl uczenia się każdego doświadczenia edukacyjnego, aby był skuteczny, musi obejmować podejście zorientowane na praxis. Nacisk na uczenie się zintegrowane z pracą, znane także jako uczenie się przez doświadczenie, oraz rosnący nacisk na szereg opcji uczenia się przez doświadczenie w ramach szkolnictwa średniego oznaczają, że należy podjąć dodatkowy wysiłek, aby zapewnić, że szerokość i głębokość uczenia się odbywa się poprzez połączenie refleksji teoretycznej i praktycznego zaangażowania w świecie. Można to osiągnąć poprzez zapewnienie, że uczenie się odbywa się poprzez połączenie refleksji teoretycznej i praktycznego zaangażowania w świecie. Zanim przejdziemy do bardziej aktywnego eksperymentowania, model Kolba służy jako pomocne przypomnienie o iteracyjnym charakterze uczenia się i wymogu powrotu do bardziej podstawowych działań, takich jak krytyczna refleksja i abstrakcyjna konceptualizacja (myślenie i teoretyzowanie). Jednakże, aby naprawdę być zdolnym do głębszej refleksji i konceptualizacji, musimy najpierw ustalić nasze miejsce w świecie poprzez "działanie" i poprzez doświadczenia, które są namacalne, zanim zacniemy myśleć bardziej abstrakcyjnie.

Aby zachęcić studentów do tworzenia analiz politycznych na podstawie ich

praktycznych doświadczeń oraz do głębszej refleksji nad tym, jak te akty działania lub konkretne doświadczenia mogą ułatwić lepsze myślenie i teoretyzowanie po powrocie do klasy, zadania zaprojektowane tak, by ułatwić uczenie się przez doświadczenie, muszą mieć wbudowane mechanizmy umożliwiające studentom wyjście poza jednokierunkową refleksję nad tym, jak "to, czego nauczono się w klasie, kształtuje sposób wykonywania praktycznej pracy". Dzieje się tak dlatego, że uczniowie muszą być w stanie wyjść poza refleksję, że "to, czego nauczono się w klasie, kształtuje sposób wykonywania praktycznej pracy" (po zakończeniu edukacji policealnej). Uczniowie wykazali wysoki poziom entuzjazmu, jeśli chodzi o promowanie cyklicznego charakteru uczenia się przez doświadczenie, które obejmuje myślenie, działanie, refleksję i teoretyzowanie. Jednakże, aby spełnić życzenie uczniów dotyczące udziału w tej krytycznej refleksji, konieczne jest zapewnienie wsparcia instruktazowego i ułatwień w nauce, które są niezbędne do takiej ostrożnej analizy i pogłębionej refleksji. Arendt (1958) twierdzi, że zdolność do nadawania sensu światu poprzez ciągłą refleksję i analizę jest tym, co odróżnia ludzi od innych zwierząt. Zdolność ta umożliwia również "sumienie" (Freire, 1972), które można zdefiniować jako świadomość, dlaczego istnieje nierówność i jaką rolę odgrywamy albo w utrzymywaniu, albo w eliminowaniu nierówności. Możemy zrealizować naszą pełną ludzką wolność poprzez praxis, a także możemy wykorzystać praxis do generowania zrozumienia i wsparcia dla działań politycznych, które mają na celu promowanie sprawiedliwości społecznej i równości. Oba te cele mogą być osiągnięte poprzez stosowanie praxis.

## STUDIA PRZYPADKÓW

### **Temat: Cele Zrównoważonego Rozwoju Opis.**

FREI DAY to format nauki, w którym życie zadaje pytania. Uczniowie są na tropie samodzielnie wybranych pytań o przyszłość. Opracowują innowacyjne i konkretne rozwiązania i wdrażają swoje projekty bezpośrednio w sąsiedztwie i społeczności. FREI DAY to format nauczania, który upoważnia uczniów do samodzielnego stawiania czoła wyzwaniom naszych czasów i do sprostania im z odwagą, poczuciem odpowiedzialności i kreatywnością. W FREI DAY dzieci i młodzież uczą się zmieniać świat.

Podczas badania, planowania i realizacji projektu FREI DAY uczniowie napotykają wiele pytań bez odpowiedzi, na które chcą uzyskać odpowiedzi. Cele Globalne (SDGs) obejmują 17 różnych tematów, począwszy od ochrony przyrody i równości płci, poprzez jakość edukacji i sprawiedliwy podział zasobów, aż po zrównoważone miasta i społeczności. Nauczyciele wycofują się w tym momencie i pozwalają ekspertom spoza szkoły odpowiedzieć na pytania. Ekspertami spoza szkoły mogą być rodzice, krewni, sąsiedzi, organizacje pozarządowe, naukowcy, firmy lub uniwersytety.

Co najmniej 4h tygodniowo  
FREI DAY tworzy regularność!

FREI DAY jest stałym elementem planu zajęć uczniów. Odbywa się jak tradycyjne przedmioty szkolne co tydzień i przez cały rok szkolny. Podobnie jak matematyka i język niemiecki, FREI DAY jest częścią podstawowego czasu nauczania, tak aby wszystkie dzieci i młodzież miały tę wolną przestrzeń do interdyscyplinarnego uczenia się i działania. Co szczególnie ważne: FREI DAY odbywa się jednorazowo przez co najmniej 4 godziny. Dzięki temu uczniowie mają wystarczająco dużo czasu na opracowanie i realizację własnych projektów FREI DAY.

Skąd się biorą te 4 godziny?

Niektóre przedmioty przyznają czas na FREI DAY w sposób proporcjonalny. W programach nauczania przedmiotów we wszystkich krajach wymaga się, by uczniowie oprócz zdobywania wiedzy przedmiotowej rozwijali ważne umiejętności osobiste i społeczne. Zalicza się do nich umiejętność samodzielnego uczenia się, kreatywnego projektowania oraz działania w sposób zrównoważony i we współpracy. Ponieważ umiejętności te trudno jest rozwinąć podczas konwencjonalnych lekcji przedmiotowych, czas przeznaczony na zdobycie tych ważnych w przyszłości kompetencji zostaje przeniesiony do FREI DAY. Dzięki FREI DAY dzieci i młodzież spędzają w szkole tyle samo czasu, co wcześniej.

### **Impact**

W DNIU FREI uczniowie biorą odpowiedzialność za siebie, za innych i za świat.

Odwaga dla nowych rzeczy i zaufanie w niepewności to centralne kompetencje przyszłości XXI wieku. Jako ludzkość stoimy przed wielkimi wyzwaniami: Sprawiedliwy podział zasobów, pokonanie kryzysu klimatycznego i stworzenie równych szans to tylko niektóre z nich. Aby aktywnie stawić czoła problemom naszych czasów i znaleźć

dla nich rozwiązania, potrzebujemy młodych ludzi o silnych osobowościach, których cechuje odwaga, poczucie odpowiedzialności, myślenie wyprzedzające oraz samodzielne, a zarazem oparte na współpracy działanie. Dzieci i młodzież potrzebują przestrzeni i czasu na interdyscyplinarne uczenie się oraz na ćwiczenie odpowiedzialnego i zrównoważonego myślenia i działania, aby mogły uwierzyć w siebie i kształtować nasze społeczeństwo w sposób zrównoważony i sprawiedliwy.

FREI DAY wspiera te kluczowe umiejętności przyszłości u uczniów. Zachęca ich do samodzielnego kształtowania społeczeństwa jutra.

Uczniowie zajmują się aktualnymi wyzwaniami społecznymi, ekonomicznymi i ekologicznymi, które opierają się na Globalnych Celach Organizacji Narodów Zjednoczonych. Opracowują własne rozwiązania, które następnie wdrażają jako projekty w swojej szkole, społeczności lub mieście. Bez presji oceny czy czasu, uczniowie pracują w oparciu o zainteresowania, interdyscyplinarnie i z lokalnymi ekspertami.

Nauczyciele lub same grupy projektowe zapraszają ekspertów od swoich tematów i wykorzystują ogromną wiedzę poza szkołą do realizacji swoich rozwiązań. Dzieci i młodzież opuszczają szkołę jako miejsce nauki i z pomocą ekspertów realizują swoje projekty tam, gdzie są one potrzebne: na miejscu. Na przykład organizują spotkanie ze swoją radą miejską i przekonują ją do przekształcenia szkół na ekologiczne źródła energii elektrycznej. Albo szukają odpowiedniego lokalu i szkolenia, aby założyć punkt kontaktowy dla dzieci i młodzieży dotkniętych rasizmem. FREE DAY otwiera drzwi szkoły i przyczynia się do wykorzystania świata jako wspaniałego krajobrazu do nauki.

### **Temat: Opis kultury**

Wpływ kultury na indywidualność.

Cel: Zwiększenie świadomości nauczycieli na temat ich tożsamości kulturowej oraz stopnia postrzeganych przez nich kompetencji międzykulturowych

Krok 1: Masz kulturową, etniczną i/lub rasową tożsamość, która kształtuje twoje rozumienie świata i postrzeganie innych.

Krok 2: Odpowiedz na pytania zaproponowane jako refleksje mające na celu ocenę stopnia postrzeganych przez Ciebie kompetencji międzykulturowych

### **Impact**

Kompetencja ta ma dwa warunki wstępne. Jeden z nich dotyczy wiedzy o obcym społeczeństwie i procesach społecznych, o sobie i innych, a także o interakcji i wszystkim, co się z nią wiąże w danej sytuacji. Drugi warunek wstępny dotyczy postawy. Odnosi się do takich cech jak otwartość, elastyczność, empatia, świadomość innych oraz zdolność do relatywizowania swojej perspektywy i przewyższania dysfunkcji i oporów. Wszystkie one pozwalają na nawiązywanie i utrzymywanie relacji z innymi kulturami.

## **Temat: Edukacja ekologiczna Opis.**

W "Lekcji ekologii", realizowanej w KALEV (Kadıköy Anatolian High School Education Foundation) Szkoła Podstawowa w Istambule, Turcja, w celu wzmocnienia więzi uczniów z przyrodą, dzieci mogą żyć w harmonii z naturą, jednocześnie ucząc się cykli życia w przyrodzie, podstaw permakultury i rolnictwa regeneracyjnego zgodnie z ich wiekiem. Doświadczają tego, co można zrobić dla nich.

Ze względu na postępującą urbanizację i zmieniające się wzorce produkcji, większość pokoleń, które oddaliły się od przyrody i naturalnych metod produkcji, dorasta obecnie jako "dzieci miejskie". Dlatego edukacja przyrodnicza dzieci jest bardzo ważna, aby zarówno zminimalizować niszczenie przyrody, jak i naprawić nasze zerwane więzi.

Nauczycielka ekologii Esin Kuşluoğlu jest architektem krajobrazu. Mówi, że jej lekcje nie są tylko klasowe i teoretyczne, ale że dzieci uczą się poprzez widzenie, słyszenie, wąchanie, smakowanie i odczuwanie, czyli poprzez doświadczanie, które stanowi podstawę edukacji ekologicznej. W tym celu w ogrodzie i na tarasie szkoły założono dwie strefy roślinne, a w klasie, w której odbywały się lekcje, powstała szklarnia. Ponadto uczniowie mają możliwość badania cykli przyrody, drzew, owadów i zwierząt na miejscu podczas spacerów przyrodniczych, które odbywają się w ciągu roku.

Głównym celem edukacji ekologicznej organizowanej w Szkole Podstawowej w KALEVIE jest wychowanie uczniów na osoby świadome ekologicznie, które wiedzą jak żyć z przyrodą, wiedzą skąd pochodzą rzeczy, które jedzą i jak są uprawiane, są ekologicznie piśmienne, ciekawe i pytające, potrafią postrzegać całość.

## **Impact**

Edukacja zaczyna się już w przedszkolu. Najmłodszy uczniowie szkoły poprzez zabawy i kolorowe wizualizacje dowiadują się czym jest ekosystem i siedlisko, cykle życia w przyrodzie, grupy pokarmowe i jak wygląda zbilansowana dieta.

## **STUDIA PRZYPADKÓW**

### **Temat: Cele Zrównoważonego Rozwoju Opis.**

FREI DAY to format nauki, w którym życie zadaje pytania. Uczniowie są na tropie samodzielnie wybranych pytań o przyszłość. Opracowują innowacyjne i konkretne rozwiązania i wdrażają swoje projekty bezpośrednio w sąsiedztwie i społeczności. FREI DAY to format nauczania, który upoważnia uczniów do samodzielnego stawiania czoła wyzwaniom naszych czasów i do sprostania im z odwagą, poczuciem odpowiedzialności i kreatywnością. W FREI DAY dzieci i młodzież uczą się zmieniać świat.

Podczas badania, planowania i realizacji projektu FREI DAY uczniowie napotykają wiele pytań bez odpowiedzi, na które chcą uzyskać odpowiedzi. Cele Globalne (SDGs) obejmują 17 różnych tematów, począwszy od ochrony przyrody i równości płci, poprzez jakość edukacji i sprawiedliwy podział zasobów, aż po zrównoważone miasta i społeczności. Nauczyciele wycofują się w tym momencie i pozwalają ekspertom spoza szkoły odpowiedzieć na pytania. Ekspertami spoza szkoły mogą być rodzice, krewni, sąsiedzi, organizacje pozarządowe, naukowcy, firmy lub uniwersytety.



Co najmniej 4h tygodniowo  
FREI DAY tworzy regularność!

FREI DAY jest stałym elementem planu zajęć uczniów. Odbywa się jak tradycyjne przedmioty szkolne co tydzień i przez cały rok szkolny. Podobnie jak matematyka i język niemiecki, FREI DAY jest częścią podstawowego czasu nauczania, tak aby wszystkie dzieci i młodzież miały tę wolną przestrzeń do interdyscyplinarnego uczenia się i działania. Co szczególnie ważne: FREI DAY odbywa się jednorazowo przez co najmniej 4 godziny. Dzięki temu uczniowie mają wystarczająco dużo czasu na opracowanie i realizację własnych projektów FREI DAY.

### **Skąd się biorą te 4 godziny?**

Niektóre przedmioty przyznają czas na FREI DAY w sposób proporcjonalny. W programach nauczania przedmiotów we wszystkich krajach wymaga się, by uczniowie oprócz zdobywania wiedzy przedmiotowej rozwijali ważne umiejętności osobiste i społeczne. Zalicza się do nich umiejętność samodzielnego uczenia się, kreatywnego projektowania oraz działania w sposób zrównoważony i we współpracy. Ponieważ umiejętności te trudno jest rozwinąć podczas konwencjonalnych lekcji przedmiotowych, czas przeznaczony na zdobycie tych ważnych w przyszłości kompetencji zostaje przeniesiony do FREI DAY. Dzięki FREI DAY dzieci i młodzież spędzają w szkole tyle samo czasu, co wcześniej.

### **Impact**

W DNIU FREI uczniowie biorą odpowiedzialność za siebie, za innych i za świat.

Odwaga dla nowych rzeczy i zaufanie w niepewności to centralne kompetencje przyszłości XXI wieku. Jako ludzkość stoimy przed wielkimi wyzwaniami: Sprawiedliwy podział zasobów, pokonanie kryzysu klimatycznego i stworzenie równych szans to tylko niektóre z nich. Aby aktywnie stawić czoła problemom naszych czasów i znaleźć ich rozwiązania, potrzebujemy młodych ludzi o silnych osobowościach, których cechuje odwaga, poczucie odpowiedzialności, myślenie antycypacyjne oraz samodzielne, a zarazem oparte na współpracy działanie. Dzieci i młodzież potrzebują przestrzeni i czasu na interdyscyplinarne uczenie się oraz na ćwiczenie odpowiedzialnego i zrównoważonego myślenia i działania, aby mogły uwierzyć w siebie i kształtować nasze społeczeństwo w sposób zrównoważony i sprawiedliwy.

FREI DAY wspiera te kluczowe umiejętności przyszłości u uczniów. Zachęca ich do samodzielnego kształtowania społeczeństwa jutra.

Uczniowie zajmują się aktualnymi wyzwaniami społecznymi, ekonomicznymi i ekologicznymi, które opierają się na Globalnych Celach Organizacji Narodów Zjednoczonych. Opracowują własne rozwiązania, które następnie wdrażają jako projekty w swojej szkole, społeczności lub mieście. Bez presji oceny czy czasu, uczniowie pracują w oparciu o zainteresowania, interdyscyplinarnie i z lokalnymi ekspertami.

Nauczyciele lub same grupy projektowe zapraszają ekspertów od swoich tematów i wykorzystują ogromną wiedzę poza szkołą do realizacji swoich rozwiązań. Dzieci i młodzież opuszczają szkołę jako miejsce nauki i z pomocą ekspertów realizują swoje

projekty tam, gdzie są one potrzebne: na miejscu. Na przykład organizują spotkanie ze swoją radą miejską i przekonują ją do przekształcenia szkół na ekologiczne źródła energii elektrycznej. Albo szukają odpowiednich pomieszczeń i szkoleń, aby założyć punkt kontaktowy dla dzieci i młodzieży dotkniętych rasizmem. FREE DAY otwiera drzwi szkoły i przyczynia się do wykorzystania świata jako wspaniałego krajobrazu do nauki.

### **Temat: Opis kultury**

Wpływ kultury na indywidualność.

Cel: Zwiększenie świadomości nauczycieli na temat ich tożsamości kulturowej oraz stopnia postrzeganych przez nich kompetencji międzykulturowych

Krok 1: Masz kulturową, etniczną i/lub rasową tożsamość, która kształtuje twoje rozumienie świata i postrzeganie innych.

Krok 2: Odpowiedz na pytania zaproponowane jako refleksje mające na celu ocenę stopnia postrzeganych przez Ciebie kompetencji międzykulturowych

### **Impact**

Kompetencja ta ma dwa warunki wstępne. Jeden z nich dotyczy wiedzy o obcym społeczeństwie i procesach społecznych, o sobie i innych, a także o interakcji i wszystkim, co się z nią wiąże w danej sytuacji. Drugi warunek wstępny dotyczy postawy. Odnosi się do takich cech jak otwartość, elastyczność, empatia, świadomość innych oraz zdolność do relatywizowania swojej perspektywy i przewycięzania dysfunkcji i oporów. Wszystkie one pozwalają na nawiązywanie i utrzymywanie relacji z innymi kulturami.

### **Temat: Edukacja ekologiczna Opis.**

W "Lekcji Ekologii", realizowanej w Szkole Podstawowej KALEV (Kadıköy Anatolian High School Education Foundation) w Istambule w Turcji, w celu wzmocnienia więzi uczniów z naturą, dzieci mogą żyć w harmonii z przyrodą, ucząc się jednocześnie cykli życia w przyrodzie, podstaw permakultury i rolnictwa regeneracyjnego odpowiednio do swojego wieku. Doświadczają tego, co można zrobić dla nich.

Ze względu na postępującą urbanizację i zmieniające się wzorce produkcji, większość pokoleń, które oddaliły się od przyrody i naturalnych metod produkcji, dorasta obecnie jako "dzieci miejskie". Dlatego edukacja przyrodnicza dzieci jest bardzo ważna, aby zarówno zminimalizować niszczenie przyrody, jak i naprawić nasze zerwane więzi.

Nauczycielka ekologii Esin Kuşluoğlu jest architektem krajobrazu. Mówi, że jej lekcje nie są tylko klasowe i teoretyczne, ale że dzieci uczą się poprzez widzenie, słyszenie, wąchanie, smakowanie i odczuwanie, czyli poprzez doświadczanie, które stanowi podstawę edukacji ekologicznej. W tym celu w ogrodzie i na tarasie szkoły założono dwa miejsca do sadzenia roślin, a w klasie, w której odbywały się lekcje, powstała szklarnia. Ponadto uczniowie mają możliwość badania cykli przyrody, drzew, owadów i zwierząt na miejscu podczas spacerów przyrodniczych, które odbywają w ciągu roku.



Głównym celem edukacji ekologicznej organizowanej w Szkole Podstawowej w KALEVIE jest wychowanie uczniów na osoby świadome ekologicznie, które wiedzą jak żyć z naturą, wiedzą skąd pochodzą rzeczy, które jedzą i jak są uprawiane, są ekologicznie wykształceni, ciekawi i pytający, potrafią postrzegać całość.

### **Impact**

Edukacja zaczyna się już w przedszkolu. Najmłodszy uczniowie szkoły poprzez zabawy i kolorowe wizualizacje dowiadują się czym jest ekosystem i siedlisko, cykle życia w przyrodzie, grupy pokarmowe i jak wygląda zbilansowana dieta.

Cel: Wspieranie generowania pomysłów dla pozytywnego środowiska uczenia się  
W tym ćwiczeniu należy opracować pomysł na centrum nauki, biorąc pod uwagę klasę i zainteresowania uczniów. Następnie podaj wyczerpujący opis tego, jak powinno ono wyglądać, jak planujesz z nim pracować, jakich zasobów potrzebujesz, czy można je zdobyć, jak można je zdobyć. Na koniec oceń swój pomysł.

### **Impact**

Metody nauczania mogą wahać się pomiędzy klasycznym stylem nauczania, indywidualnym/grupowym, pracą nad projektem itp. Może również obejmować uczenie się przez rówieśników, czyli w formie systemów tutoringów, oznaczających połączenie zmotywowanego studenta z niezmotywowanym.

Zgodnie z "glosariuszem reformy edukacji", zaangażowanie uczniów opisuje stopień uwagi, zainteresowania i pasji, jaką uczniowie wykazują podczas nauki, co wpływa na poziom motywacji, jaką muszą mieć, aby robić postępy w nauce.

Zaprojektowanie ekscytujących i efektywnych centrów nauki wymaga wcześniejszego planowania i kreatywności. Ale korzyści z tego płyną, gdy zobaczysz, jak twarze uczniów rozświetlają się, gdy ogłaszasz "Czas na centrum".

### **Temat: Świadomość społeczna**

#### **Opis.**

Zajęcia te nazywane są uczeniem się przez doświadczenie na ulicy. Nauczyciel wyprowadza uczniów z klasy, aby porozmawiali z bezdomnymi, co ma zachęcić ich do głębokiego uczenia się. Jest to siła nie tylko opowiadania, ale także pokazywania i nauczania poza schematami.

Zamiast dawać uczniom do przeczytania rozdział o bezdomności, nauczyciel zabiera ich na pieszą wycieczkę z przewodnikiem. Podczas wycieczki uczniowie mają szansę porozmawiać z bezdomnymi i zobaczyć z pierwszej ręki, gdzie śpią, gdzie znajdują jedzenie i dostęp do opieki medycznej.

Doświadczenie obejmuje również wizyty w lokalnych schroniskach, obiektach mieszkalnych o niskich dochodach i więzieniu federalnym.

### **Impact**

Jest to intensywne i osobiste uczenie się przez doświadczenie. Uczniowie mają szansę dowiedzieć się, czym jest rzeczywistość. To także ich miejsce w świecie i odpowiedzialność jako obywateli za zaangażowanie się w życie społeczności.

## **Temat: Historia**

### **Opis.**

W projekcie zatytułowanym "Opactwo Vlierbeek" wykorzystano podejście dydaktyczne oparte na fabule, aby zaangażować uczniów 4 klasy z Vrije Basisschool Vlierbeek w Belgii w praktyczną naukę o historii opactwa Vlierbeek. Uczniowie otrzymują oficjalny list od burmistrza, w którym prosi on ich o promowanie opactwa. Uczniowie robią burzę mózgów i pracują nad stworzeniem wystawy dla opactwa. W trakcie tego procesu uczniowie zastanawiają się nad funkcjami, projektem i definicją wystawy. Formułują pytania dotyczące tego, czego chcieliby się dowiedzieć o opactwie i wypełniają formularz samooceny dotyczący ich możliwości i talentów, dostarczony przez nauczyciela. Uczniowie przeprowadzają badania terenowe, aby dowiedzieć się więcej o opactwie i zdecydować o zawartości wystawy. Uczniowie organizują reklamę wydarzenia i prezentują swoje wnioski na wystawie.

### **Impact**

Praktyka wymaga od studentów zaangażowania się w realistyczny scenariusz, w którym muszą wdrożyć szeroki zakres kompetencji i umiejętności, takich jak kompetencje przedsiębiorcze, organizacyjne i badawcze. Uczą się poprzez bezpośrednie zaangażowanie w badania i planowanie wystawy o tematyce historycznej, a po drodze rozwijają refleksyjne myślenie, strategie i plany działania.

## **Temat: Nauka.**

### **Opis**

Wykorzystanie symulacji na iPadzie do nauki przez przedszkolaków podstawowych zasad i pojęć z zakresu budowy obwodów, projektowania i elektryczności. Podczas projektu przeprowadzonego w Nowej Zelandii z udziałem 38 uczniów 5-letnich, nauczyciele wprowadzali lekcje krótko, ale bez przekazywania treści. Nauka w dużej mierze opierała się na symulacjach i wymagała od uczniów opisywania swoich obserwacji, tworzenia teorii i eksperymentowania. Staranne wskazówki ze strony nauczycieli były niezbędne do udanej realizacji uczenia się przez doświadczenie dzięki wykorzystaniu symulacji.

### **Impact**

Symulacje zasad fizyki skutecznie zachęcały bardzo młodych uczniów do "refleksyjnego myślenia i abstrakcyjnej konceptualizacji"

## **TOPIC: Świadomość społeczna Opis.**

Na kilku uniwersytetach w Turcji prowadzone są "Kursy odpowiedzialności społecznej". Głównym celem tego kursu jest pomoc studentom w uświadomieniu sobie, że mają obowiązki wobec społeczeństwa i świata, w którym żyją, zdobycie umiejętności definiowania problemów społecznych, kulturowych i środowiskowych charakterystycznych dla społeczeństwa, w którym żyją, podniesienie świadomości na temat praw człowieka i wartości demokratycznych, określenie/określenie tematu projektu w ramach odpowiedzialności społecznej, opracowanie projektu. Zapewnienie, że realizuje,

ocenia, wdraża w interdyscyplinarnej współpracy z instytucjami i organizacjami publicznymi/prywatnymi, organizacjami pozarządowymi, gdzie praktycznie zdobywa się świadomość społeczną, rozwija wrażliwość na społeczeństwo obywatelskie, świadomość i poczucie odpowiedzialności społecznej.

Treść przedmiotu; poprzez zdefiniowanie problemów społecznych, kulturowych i środowiskowych właściwych dla społeczeństwa, w którym żyje student, koncentruje się na określeniu/określeniu tematu projektu w ramach odpowiedzialności społecznej, zaprojektowaniu, wykonaniu i ocenie projektu oraz wprowadzeniu go w życie w interdyscyplinarnej współpracy z instytucjami i organizacjami publicznymi/prywatnymi oraz organizacjami pozarządowymi.


## **Impact**

Po zakończeniu tego kursu student:

- (1) Wyjaśnia pojęcie odpowiedzialności społecznej.
- (2) Rozumie znaczenie badań nad odpowiedzialnością społeczną.
- (3) Uświadamia sobie czynniki wpływające na rozumienie społecznej odpowiedzialności.
- (4) Staje się świadomy swoich obowiązków wobec społeczeństwa i świata, w którym żyje.
- (5) Omawia obszary pracy związane z odpowiedzialnością społeczną.
- (6) Identyfikuje problemy społeczne, kulturowe i środowiskowe właściwe dla społeczeństwa, w którym żyje.
- (7) Projektuje projekt mający na celu wytworzenie rozwiązań jednego z problemów społecznych, kulturowych i środowiskowych właściwych dla danego społeczeństwa.
- (8) Wykonuje zaprojektowane przedsięwzięcie.
- (9) Dokonuje ewaluacji zrealizowanego projektu.
- (10) Przedstawia projekt, który zrealizował.
- (11) Bierze dobrowolnie udział w różnych projektach w ramach odpowiedzialności społecznej.
- (12) Zdobywa umiejętności pracy w grupie.
- (13) Nabycie poczucia odpowiedzialności społecznej i wartości społeczno-obywatelskich.
- (14) Rozwija społeczne umiejętności pracy w zespole.



**RUBRYKA  
SZKOLENIA  
DOŚWIADCZLNEGO**



## **RUBRYKA SZKOLENIA OPARTEGO NA DOŚWIADCZENIU (EDUKACJA NIEFORMALNA)**

### **Rubryka DeM dla Doświadczenia w nauce**

W 2021 roku opracowano DeM Rubric w celu stworzenia jakościowych ram do oceny programów edukacji nieformalnej pod kątem teorii i metodologii uczenia się przez doświadczenie. Ramy te zostały opracowane i współopublikowane przez Mustafę Erdogana, Ilke Evin Gencel z DeM Experiential Training Center oraz Alice Kolb i Davida A. Kolba z Experience Based Learning Systems (Gencel, Erdogan, Kolb & Kolb 2021).

Praktykowanie uczenia się przez doświadczenie w pełnej zgodności z teorią uczenia się przez doświadczenie jest bezpośrednio związane z działalnością szkoleniową uczących się przez doświadczenie. Wychodząc naprzeciw potrzebom związanym z procesem ewaluacji tych działań szkoleniowych, postanowiono opracować rubrykę dla szkoleń opartych na doświadczeniu. Ocena tego, czy w procesach aplikacji w działaniach szkoleniowych trenerów przestrzegane są wszystkie cztery kroki cyklu uczenia się przez doświadczenie, czy cykl uczenia się przez doświadczenie jest wprowadzony prawidłowo, poziom wiedzy edukatorów na temat stylów uczenia się, a także słuszne lub błędne zastosowania uczenia się przez doświadczenie będą funkcjonalne dla poprawy jakości aplikacji. Ogólnie rzecz biorąc, w procesie opracowywania rubryki dla szkolenia opartego na doświadczeniu, zastosowano kroki zasugerowane przez Goodricha (2000), a są to odpowiednio: wyszczególnienie kryteriów, podjęcie decyzji o rodzaju rubryki (opracowano rubrykę analityczną, ponieważ skupiono się na ocenie procesu), określenie wskaźników wydajności i zdefiniowanie poziomów (uczestnik osiągający najlepsze wyniki otrzymuje 4 punkty, podczas gdy uczestnik osiągający najniższe wyniki otrzymuje 1 punkt) oraz uzyskanie opinii ekspertów przedmiotowych.

W rubryce dotyczącej kształcenia opartego na doświadczeniu wybrano dwa główne komponenty, które mają miejsce w teorii i zostały krótko wyjaśnione powyżej, aby zmierzyć zgodność programu nauczania z teorią kształcenia opartego na doświadczeniu. Jednym z tych komponentów jest koncepcja przestrzeni uczenia się, a drugim koncepcja profili roli edukatora. Przestrzenie uczenia się odnoszą się do środowiska uczenia się, które musi być zaprojektowane dla programu nauczania opartego na uczeniu się przez doświadczenie. Jeśli to środowisko nie zostanie zbudowane holistycznie, proces uczenia się w nim nie będzie w pełni doświadczalny. Profile roli edukatora oferują ramy koncepcyjne dotyczące konieczności stosowania przez edukatora zróżnicowanej metodologii w programie nauczania, która porusza się w cyklu uczenia się przez doświadczenie. Ponieważ uczenie się jest uważane za holistyczne w teorii uczenia się przez doświadczenie tylko wtedy, gdy dotknięte są wszystkie cztery tryby cyklu, można zrozumieć, czy program nauczania obejmuje cały cykl uczenia się przez doświadczenie, obserwując, jakie role odgrywają edukatorzy w tych przestrzeniach uczenia się. Z tego powodu, podczas gdy przestrzenie edukacyjne definiują ekosystem programu nauczania, profile ról edukatorów podkreślają role, jakie edukatorzy odgrywają w tym ekosystemie. Podczas gdy koncepcja przestrzeni edukacyjnej definiuje sześć różnych przestrzeni edukacyjnych, koncepcja profili ról edukatorów definiuje cztery różne role edukatorów. Tak więc rubryka przyjęła za bezpośrednie odniesienie podkomponenty (6+4=10 podkomponentów) tych dwóch głównych komponentów. Rubryki składają się z kryteriów, które są wykorzystywane do pomiaru wydajności, zachowania lub kwalifikacji (Campbell, A., 2005).

1.1. Tworzenie i utrzymywanie przyjaznej przestrzeni do nauki	Niedopuszczalne	Niezadowalający	Wymaga poprawy	Satysfakcja
1.1.1. Poznajemy się wzajemnie	Zabrakło aktywności, aby uczniowie mogli się poznać.	Nauczyciel i niektórzy uczniowie poznali wzajemnie swoje imiona.	Nauczyciele i uczniowie poznali imiona wszystkich uczestników.	Nauczyciele i uczniowie poznali imiona wszystkich uczestników i otrzymali by poznać się osobiście.
1.1.2. Dynamika grupy	Zabrakło aktywności, która zbudowałaaby poczucie zaufania i przełamała lody wśród grupy.	Lód został przełamany wśród niektórych uczniów i nauczycieli grupy.	Wśród wszystkich uczniów i nauczycieli przełamano lody i zwiększono dynamikę grupy.	Wśród wszystkich uczniów i nauczycieli zapanował spokój, zwiększyła się dynamika grupy i powstał duch zespołowy.
1.1.3. Porozumienie o programie zajęć/zasady	Nie ustalono Porozumienia o programie zajęć/zasad.	Porozumienie o programie zajęć/zasady zapewniające szacunek i efektywny proces uczenia się w grupie ustalał tylko nauczyciel.	Learning Agreement/Principles dla zapewnienia szacunku i efektywnego procesu uczenia się w grupie został ustalony przez zaangażowanie nauczyciela i niektórych uczniów.	Porozumienie o programie zajęć/zasady zapewniające szacunek i efektywny proces uczenia się w grupie zostały ustalone dzięki aktywnemu zaangażowaniu nauczyciela i wszystkich uczniów.
<b>1.2. Tworzenie nauki skoncentrowanej na uczniu</b>  <b>Przestrzeń</b>	Niedopuszczalne	Niezadowalający	Wymaga poprawy	Satysfakcja

1.2.1. Oczekiwania i wkład	Studenci nie zostali poproszeni o podzielenie się swoimi wrażeniami z programu i potencjalnym wkładem w jego realizację.	Uczniowie dzielili się tylko swoimi ekspektacjami i/lub wkładami.	Studenci dzielili się swoimi oczekiwaniami i uwagami do programu, a program był odpowiednio korygowany przez nauczyciela.	Uczniowie dzielili się swoimi oczekiwaniami i wkładem w realizację programu, oczekiwania i wkład były analizowane wspólnie z uczniami, a program był rewidowany dzięki aktywnemu zaangażowaniu uczniów.
1.2.2. Metodologia	Metody nie zostały wybrane z uwzględnieniem preferencji/trudności edukacyjnych uczniów. Stosowana jest metodologia monotoniczna.	Wybrano kilka różnych metod, biorąc pod uwagę preferencje/trudności uczniów w uczeniu się, zgodnie z założeniami nauczyciela.	Różnorodność metod została dobrana z uwzględnieniem preferencji/trudności uczniów, zgodnie z analizą uczniów przeprowadzoną przez nauczyciela.	Różnorodność metod została dobrana w zależności od predyspozycji/problemów w uczeniu się studentów, zgodnie z analizą przeprowadzoną na studentach przez nauczyciela. studenci mieli przestrzeń do refleksji/udzielenia informacji zwrotnej na temat metody. nauczyciel odpowiednio dostosował metodologię.



1.2.3. Ocena przez uczniów	Program nie był oceniany przez studentów	Program był oceniany przez studentów dopiero na koniec programu	Program był oceniany przez uczniów w trakcie i na zakończenie programu.	Program został oceniony przez studentów na koniec programu i w trakcie jego trwania. Informacje zwrotne uzyskane w trakcie programu zostały wzięte pod uwagę i program został odpowiednio zmieniony.
<b>1.3. Tworzenie ludycznej przestrzeni edukacyjnej</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowolający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>
1.3.1. Energetycy	Nie zastosowano żadnego energizera.	Energizery zostały wdrożone-. Jednak profile uczniów i dynamika grupy nie były brane pod uwagę przy wyborze energizerów.	Energizery zostały wdrożone i wybrane biorąc pod uwagę tylko profile uczniów.	Energizery były wdrażane i wybierane z uwzględnieniem profilu uczniów i dynamiki grupy.
1.3.2. Gry dydaktyczne	Nie było wdrożonej gry edukacyjnej.	Gry edukacyjne zostały wdrożone, ale uczniowie nie byli przygotowani do wspólnej zabawy.	Gry edukacyjne były wdrażane po przygotowaniu grupy poprzez działania rozgrzewające do wspólnej zabawy, jednak nie było działań schładzających, które wspierałyby uczniów. aby wrócić do prawdziwego życia.	Gry edukacyjne zostały wdrożone po przygotowaniu grupy poprzez działania rozgrzewające do wspólnej zabawy oraz działania schładzające, które miały na celu wsparcie studentów w powrocie do prawdziwego życia.

1.3.3. Zabawa	Nie było nieformalnej działalności społecznej, w której studenci grali i bawili się wspólnie.	Odbywały się nieformalne zajęcia społeczne, podczas których uczniowie grali i bawili się razem, jednak nauczyciel nie był w nie zaangażowany.	Zdarzały się informalne działania społeczne, w których uczniowie grali i bawili się razem, w które zaangażowany był również nauczyciel, jednak działania te były organizowane tylko przez nauczyciela.	Były to nieformalne zajęcia pozalekcyjne, w których uczniowie grali i bawili się razem, w które zaangażowany był również nauczyciel, a zajęcia były organizowane przez uczniów przy wsparciu nauczyciela.
<b>1.4. Tworzenie przestrzeni do nauki konwersacyjnej</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowolający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>
1.4.1. Dyskusja	Zabrakło aktywności uczniów w dyskusji na zadane tematy.	Aktywność dyskusyjną na tematy były tylko między nauczycielem a studentami, ale nie między studentami.	Prowadzone były dyskusje tematyczne pomiędzy nauczycielami i uczniami, jednak były one zdominowane przez jednego lub kilku uczniów.	Prowadzono działania dyskusyjne na temat subiektów wśród nauczycieli i uczniów, gdzie słuchanie i mówienie było równoważone przez odpowiednią moderację.
1.4.2. Debrief	Nie było debriefingu po doświadczeniach.	Były tylko oceny doświadczeń/działań.	Odbyły się debriefingi, jednak nie były one ustrukturyzowane zgodnie z wszystkimi czterema krokami cyklu uczenia się.	Debriefingi były zorganizowane zgodnie z wszystkimi czterema krokami cyklu uczenia się: doświadczaj, rozważaj, myśl, działaj.
<b>1.5. Tworzenie przestrzeni dla refleksyjnego myślenia</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowolający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>

<p>1.5.1. Od dualizmu do wieloplanowości</p>	<p>Nie było żadnych działań dzielenia się, które ujawniałyby stereotypowe zachowania uczniów. myśli na te tematy o sobie i o innych.</p>	<p>Były to działania dzielenia się tylko po to, by ujawnić stereotypowe nastawienie uczniów myśli na ten temat o sobie i o innych, ale nie mieli szansy na poznanie odmiennych punktów widzenia innych.</p>	<p>Odbyły się zajęcia z shar-ingu ujawnienie stereotypowych myśli uczniów na dane tematy o sobie i o innych oraz wysłuchanie-krycie odmiennego punktu widzenia innych.</p>	<p>W trakcie zajęć uczniowie dzielili się swoimi spostrzeżeniami, aby ujawnić stereotypowe myślenie uczniów na dany temat o sobie i o innych, a także aby wysłuchać i przedstawić inny punkt widzenia innych. Uczniowie mieli przestrzeń do krytycznego myślenia i refleksji nad tymi różnymi punktami widzenia.</p>
<p>1.5.2. Wielość do relatywizmu</p>	<p>Nie było zajęć z debaty, w której uczniowie podważają swoje argumenty.</p>	<p>Były debaty, w których uczniowie tylko podważali swoje argumenty.</p>	<p>Były zajęcia debaty, w których studenci podważali swoje argumenty i szczegółowo analizowali spory.</p>	<p>W trakcie zajęć odbywały się debaty, podczas których studenci podważali swoje argumenty i szczegółowo analizowali spory. Studenci mieli przestrzeń do krytycznego przemyślenia swoich założeń.</p>

<p>1.5.3. Relatywizm do komponacji</p>	<p>Nie było zajęć dla studentów, w których próbowaliby stosować alternatywne podejścia i punkty widzenia.</p>	<p>Uczniowie mieli zajęcia, w których starali się stosować alternatywne podejścia i punkty widzenia, ale nie mieli miejsca na refleksję nad swoim doświadczeniem radzenia sobie z niejednoznacznością i relatywizmem.</p>	<p>Uczniowie mieli do dyspozycji działania, w których próbowali zastosować alternatywne podejścia i punkty widzenia. Mieli przestrzeń do refleksji nad swoim doświadczeniem radzenia sobie z ambiwalencją i relatywizmem.</p>	<p>Studenci mieli do czynienia z działaniami, w których próbowali zastosować alternatywne podejścia i punkty widzenia. Mieli przestrzeń do refleksji nad swoimi doświadczeniami w radzeniu sobie z niejednoznacznością i relatywizmem, a także mieli możliwość ustrukturyzowania swojej własnej nauki o tym, które tematy będą badać bardziej.</p>
<p><b>1.6. Tworzenie przestrzeni do rozwoju i trwałości</b> <b>Uczenie głębokie</b></p>	<p><b>Niedopuszczalne</b></p>	<p><b>Niezadowolający</b></p>	<p><b>Wymaga poprawy</b></p>	<p><b>Satisfakcja</b></p>
<p>1.6.1. Style uczenia się i elastyczność uczenia się</p> <p>*Kolb Learning Styles inventory może być stosowany w przypadku uczniów starszych niż 13 lat.</p>	<p>Nie było zajęć wprowadzających Style Uczenia się Kolba.</p>	<p>Styl uczenia się Kolba został wprowadzony, ale nie było implementacji do odkrywania stylów uczenia się uczniów.</p>	<p>Kolb Learning Styles został przedstawiony studentom i studenci odkryli swoje style uczenia się poprzez Kolb Learning Styles Inventory lub inne narzędzie.</p>	<p>Kolb Learning Styles został przedstawiony studentom; studenci odkryli swoje style uczenia się poprzez Kolb Learning Styles Inventory, lub inne narzędzie i studenci byli wspierani w planowaniu jak zwiększyć ich elastyczność uczenia się, aby zaangażować się w projekt. do nauki w pełnym cyklu.</p>

1.4.3. Postępy konwersji	Konwersacje w trakcie programu nie były ze sobą powiązane.	Czasami nauczyciel dokonywał powiązań między rozmowami, które miały miejsce w różnym czasie.	nauczyciel dokonywał skojarzeń między rozmowami i ułatwiał de- wclację rozmów tylko zgodnie z tematyką.	Wszystkie konwersacje w trakcie programu były kontrolowane przez nauczyciela, który ułatwiał organiczne rozwijanie rozmów zgodnie z zainteresowaniami uczniów i tematem.
--------------------------	--	--	---	--

## 2. ROLA NAUCZYCIELA

2.1. Facylitator	Niedopuszczalne	Niezadowolający	Wymaga poprawy	Satysfakcja
2.1.1. Doświadczenie w zakresie przedmiotów	Studenci nie doświadczyli żadnego z przedmiotów programu.	Niektóre z tematów programu były doświadczane przez uczniów poprzez zabawę/sensację/ doświadczenia z życia.	Wszystkie tematy programu były doświadczane przez uczniów poprzez zabawę/odczuwani e/rzeczywiste doświadczenia, jakkolwiek uczniowie nie mieli miejsca na mówienie o swoich odczuciach związanych z tymi doświadczeniami.	Wszystkie tematy programu były doświadczane przez uczniów poprzez zabawę/odczuwani e/realne doświadczenia życiowe, a uczniowie mieli przestrzeń do rozmowy o swoich odczuciach związanych z tymi doświadczeniami.
2.1.2. Doświadczenia studentów	Uczniowie nie mieli okazji by podzielić się swoimi dotychczasowymi doświadczeniami w zakresie tematyki programu.	Uczniowie mieli okazję podzielić się swoimi wcześniejszymi doświadczeniami na temat niektórych tematów programu.	Uczniowie mieli okazję podzielić się swoimi doświadczeniami z zakresu wszystkich przedmiotów. programu, jednak nie mieli miejsca, by powiedzieć, co czują na te tematy.	Studenci mieli możliwość podzielenia się swoimi dotychczasowymi doświadczeniami w zakresie wszystkich tematów programu i mieli przestrzeń, aby powiedzieć, co czują w związku z tymi tematami.

2.1.3. Odbicie	Studenci nie mieli miejsca na refleksję nad swoją dalszą poprawą.	Studenci mieli czasem miejsce na refleksję nad swoją dalszą poprawą.	Uczniowie mieli stale miejsce na refleksję nad swoim ciągłym doskonaleniem.	Uczniowie stale mieli miejsce do refleksji nad swoim ciągłym doskonaleniem i zastosowano różne metody, aby zapewnić im najbardziej odpowiedni sposób refleksji.
<b>2.2. Ekspert przedmiotowy</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowalający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>
2.2.1. Gromadzenie i analiza informacji	Uczniowie nie mieli możliwości poszukiwania, gromadzenia/otrzymywania informacji na zadane tematy.	Istniała przestrzeń, w której uczniowie mieli możliwość wyszukiwania, gromadzenia/odbierania informacji tylko na niektóre tematy.	Była to przestrzeń, w której uczniowie mieli możliwość poszukiwania, gromadzenia i odbierania informacji na wszystkie tematy.	Istniała przestrzeń, w której uczniowie mieli możliwość poszukiwania, gromadzenia/odbierania informacji na wszystkie tematy oraz mieli możliwość porównywać i krytycznie analizować te pojęcia.
2.2.2. Powiązanie wiedza	Było brak miejsca dla uczniów na powiązanie nowych abstrakcyjnych informacji z poprzednimi konkretnymi doświadczeniami i pojęciami.	Było przestrzeń, w której uczniowie mogą powiązać nowe, abstrakcyjne informacje z wcześniejszymi, konkretnymi doświadczeniami i pojęciami.	Było przestrzeń dla uczniów, aby połączyć wszystkie nowe abstrakcyjne informacje z wcześniejszymi doświadczeniami i pojęciami.	Było przestrzeń, w której uczniowie mogli powiązać wszystkie nowe abstrakcyjne informacje z wcześniejszymi konkretnymi doświadczeniami i pojęciami oraz mieli możliwość stworzenia własnej wiedzy. krawędzi.

2.2.3. Zasoby wiedzy	Nie było zasobów wiedzy dzielił się z uczniami.	Zasobami wiedzy na niektóre tematy dzielił się z uczniami nauczyciel.	Zasobami wiedzy na wszystkie tematy dzielił się z uczniami nauczyciel.	Studenci mieli możliwość przyniesienia i podzielenia się swoimi zasobami wiedzy na wszystkie tematy.
<b>2.3. Oceniający</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowolający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>
2.3.1. Ustalanie standardów	Nie ustalono standardów wykonania/celów nauczania.	Standardy wykonania/cele nauczania były ustalane tylko przez nauczyciela w zależności od treści przedmiotu.	Standardy osiągnięć/cele nauczania zostały ustalone przez nauczyciela zgodnie z treścią przedmiotu i realnymi wyzwaniami uczniów. Odbywało się to poprzez aktywne zaangażowanie uczniów.	Standardy wykonania/cele nauczania zostały ustalone przez nauczyciela zgodnie z treścią przedmiotu i realnych wyzwań studentów. Odbywało się to poprzez aktywne zaangażowanie studentów, a cele rozwojowe były personalizowane dla każdego studenta wspólnie z nim.



2.3.2. Informacje zwrotne	Studenci nie praktykowali swojej nowej wiedzy i nie otrzymywali informacji zwrotnej.	Studenci mieli szansę wypróbować/sprawdzić swoją nową wiedzę w ramach kursu, ale nie otrzymali konstruktywnej informacji zwrotnej od nauczyciela.	Studenci mieli okazję wypróbować/przetrenować swoją nową wiedzę w ramach kursu i otrzymali konstruktywną informację zwrotną od nauczyciela.	Studenci mieli szansę wypróbować/przećwiczyć swoją nową wiedzę w ramach kursu i otrzymali koncepcje. Strukturalna informacja zwrotna od nauczyciela zgodnie ze standardami wykonania, które zostały ustalone wspólnie z uczniami.
2.3.3. Samoocena	Uczniowie nie mieli szans na dokonanie samooceny.	Studenci mieli możliwość dokonania samooceny, ale nie według standardów wykonania.	Uczniowie mieli okazję dokonać samooceny zgodnie ze standardami wykonania.	Uczniowie mieli możliwość dokonania samooceny zgodnie ze standardami wykonania oraz mieli przestrzeń do wyznaczenia nowych celów na podstawie tej oceny przy wsparciu nauczyciela.
<b>2.4. Trener</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowolający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>
2.4.1. Coaching	Nie było wsparcia trenerskiego dla studentów.	Uczniowie otrzymali wsparcie coachingowe częściowo, ale coaching nie był do końca zaplanowany.	Uczniowie otrzymali planowe i terminowe wsparcie coachingowe.	Studenci otrzymali zaplanowane i terminowe wsparcie coachingowe, które było zorganizowane zgodnie z cyklem experiential learning.

2.4.2. Plan nauczania	Uczniowie nie tworzyli żadnego planu nauki na przyszłość.	Studenci określili, czego potrzebują, aby nauczyć się więcej pod koniec kursu, ale nie stworzyli indywidualnych planów nauki, które mają konkretne i terminowe działania.	Uczniowie określili, czego powinni się jeszcze nauczyć pod koniec kursu i stworzyli indywidualne plany nauki, w których zawarli konkretne i terminowe działania.	Studenci określili, czego potrzebują, aby nauczyć się więcej na koniec kursu, i stworzyli indywidualne plany nauki, które mają konkretne i terminowe działania. Plan ten obejmował przyszłe spotkanie z nauczycielem w celu oceny postępów.
2.4.3. Praktyka w życiu codziennym	Nie było praktyki nowej wiedzy w realnych kontekstach.	Studenci mieli szansę przeciwżyć swoją nową wiedzę w realnym życiu, ale nie było żadnej oceny po zakończeniu.	Studenci mieli okazję wykorzystać swoją nową wiedzę w realnym kontekście, a te nowe doświadczenia zostały odzwierciedlone i ocenione przez studentów i nauczyciela.	Uczniowie mieli szansę przeciwżyć swoją nową wiedzę w realnym kontekście, te nowe doświadczenia zostały odzwierciedlone i ocenione przez uczniów i nauczyciela, a uczniowie wyznaczyli nowe cele i plany działania w oparciu o wyniki oceny.

Pełny tekst artykułu dotyczącego powyższej rubryki znajduje się na stronie:

<https://ijpe.inased.org/makale/2307> Niektóre treści zawarte w tej rubryce mogą być kopiowane pod warunkiem niezarabiania i podania źródła. Wszelkie prawa zastrzeżone.

©2019 - Stowarzyszenie Centrum Szkoleń Eksperymentalnych DeM. - dem@demturkey.com



# INFORMACJE ZWROTNE OD FORMALNYCH EDUKATORÓW



## INFORMACJE ZWROTNE OD FORMALNYCH EDUKATORÓW

W celu wdrożenia i dostosowania Rubryki Szkolenia Doświadczalnego do edukacji formalnej, w 4 różnych krajach przeprowadzono zogniskowane wywiady grupowe z 18 różnymi edukatorami formalnymi. Grupy fokusowe przeanalizowały Rubrykę i zaproponowały uwagi do jej zastosowania w edukacji formalnej. Wyniki tych grup fokusowych są podsumowane poniżej według komponentów i kryteriów jakości.

Ogólna informacja zwrotna do struktury Rubryki:

- Kryteria sukcesu powinny być wystarczająco szczegółowe nie tylko dla osoby oceniającej, aby mogła ona ocenić kompetencje, ale także dla osoby ocenianej, aby zrozumiała oczekiwania i dążyła do ich spełnienia.
- Oceniane elementy (w pierwszej kolumnie) powinny być bardziej szczegółowo związane z dziedziną uczenia się przez doświadczenie. Czasami elementy te są zbyt ogólnikowe lub niejasne.
- Rozpatrywanie kryteriów w edukacji formalnej krok po kroku (przedszkole - szkoła podstawowa - gimnazjum - szkoła średnia) i stopniowe określanie kryteriów sukcesu tych kryteriów
- Dla edukatorów, którzy nie są zaznajomieni z uczeniem się przez doświadczenie, potrzebne są pewne wyjaśnienia i szczegółowe objaśnienia.
- Dodanie kilku przykładów narzędzi, metod dla każdego kryterium byłoby ważne dla edukatorów, aby mogli je zrozumieć i wdrożyć. Również szkolenie edukatorów w zakresie EL jest kluczowe dla osiągnięcia wyższego poziomu stosowania EL w edukacji formalnej.
- Niektóre z głównych obaw związanych z zastosowaniem tego narzędzia w warunkach formalnych to tradycyjne filozofie edukacyjne nauczycieli, administratorów i rodziców, intensywny program nauczania dostarczany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, brak czasu, brak miejsca itp.
- Ogólnie rzecz biorąc, kryteria są kluczowe dla stworzenia środowiska uczenia się przez doświadczenie i w ten czy inny sposób mogą być zastosowane w edukacji formalnej.

FEEDBACKS	
1. PRZESTRZENIE DO NAUKI	
1.1. Tworzenie i utrzymywanie przyjaznej przestrzeni do nauki	
1.1.1. Poznajemy się wzajemnie	- Wszystkie kryteria są odpowiednie i niezbędne do zapewnienia doświadczalnego środowiska uczenia się w edukacji formalnej. - Bardziej szczegółowe, jasne wyjaśnienia kryteriów i poziomów oceny są potrzebne formalnym edukatorom, którzy nie są zaznajomieni z uczeniem się przez doświadczenie i terminologią.
1.1.2. Dynamika grupy	- Metody i narzędzia spełniające te kryteria są przydatne i możliwe do zastosowania w warunkach edukacji formalnej.
1.1.3. Zasady podstawowe	- Członkowie grupy/zespołu we wszystkich zajęciach grupowych/zespołowych powinni się za każdym razem zmieniać, aby zapobiec niepotrzebnej rywalizacji i kompetencji. - Bardziej właściwe jest używanie w edukacji formalnej sformułowania "decyzje podejmowane z uczniami" zamiast "zasady"

<b>1.2. Tworzenie przestrzeni edukacyjnej skoncentrowanej na uczniu</b>	
1.2.1. Oczekiwania i wkład	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kryteria te są odpowiednie również dla edukacji formalnej, ale trudno je spełnić w warunkach formalnych. Na przykład: posiadanie centralnego programu nauczania i dużych treści w krótkim czasie ogranicza stosowanie metodyki uczenia się przez doświadczenie.</li> <li>- Edukatorzy powinni być przeszkoleni i wyposażeni w odpowiednie narzędzia, metody i umiejętności, które spełniają te kryteria i nie są czasochłonne.</li> <li>- Ograniczenie czasowe jest głównym ograniczeniem w stosowaniu metodologii EL.</li> </ul>
1.2.2. Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Należy również przeszkolić osoby decyzyjne w zakresie edukacji formalnej. Na przykład dyrektorzy szkół powinni być świadomi, jak mogą wyglądać eksperymentalne metody nauczania i zachęcać nauczycieli do ich stosowania.</li> <li>- W przypadku edukacji formalnej musi być ona bardziej uporządkowana i uregulowana.</li> <li>- Edukatorzy są skłonni do stosowania metodologii bardziej skoncentrowanej na uczniu i eksperymentalnej. Szukają sposobów uczenia się i możliwości ich wykorzystania.</li> <li>- Indywidualne różnice w klasie dotyczące nauki lub specjalnych potrzeb powinny być uwzględnione i wzięte pod uwagę przy wyborze metodologii.</li> </ul>
1.2.3. Ocena przez uczących się	<ul style="list-style-type: none"> <li>- W przypadku kryteriów oczekiwań stwierdzono, że oczekiwania uczniów nie są wyłącznie ich oczekiwaniami. Mają na nie wpływ rodziny, rówieśnicy, ich specjalne potrzeby, materiały edukacyjne, a nawet Ministerstwo Edukacji i społeczeństwo na różnych poziomach w różnych latach edukacji. Powinno to być jakoś uwzględnione w Rubryce.</li> <li>- W przypadku kryteriów oceny, proces oceny programu jest dokonywany przez rady pedagogiczne i ma swoje regulacje. Można stwierdzić, że ta ocena dotyczy edukatora i jego sesji, a nie całego programu edukacyjnego.</li> </ul>
<b>1.3. Tworzenie ludycznej przestrzeni edukacyjnej</b>	
1.3.1. Energetycy	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kryteria te są bardzo odpowiednie dla edukacji formalnej, ale w praktyce mogą wystąpić trudności ze względu na tradycyjne filozofie edukacyjne nauczycieli, administratorów i rodziców. Również ciężkość programu nauczania i brak czasu, brak miejsca ze względu na zatłoczone klasy, stałe tabele i krzesła są ograniczeniem dla spełnienia tych kryteriów.</li> </ul>
1.3.2. Gry dydaktyczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gra nie powinna mieć zwycięzcy ani wicelidera podczas struktury i utrzymywania gier edukacyjnych oraz praktyk w edukacji formalnej.</li> </ul>
1.3.3. Zabawa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Szkolenia dla edukatorów, narzędzia, materiały są ważne dla edukatorów, zwłaszcza, dla tych, którzy nie są przyzwyczajeni do korzystania z nich.</li> </ul>

1.4. Tworzenie przestrzeni do nauki konwersacyjnej	
1.4.1. Dyskusja	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Te kryteria są również odpowiednie dla edukacji formalnej, ale mają takie same ograniczenia jak inne kryteria.</li> <li>- Istnieje potrzeba zróżnicowania w rubryce poziomu edukacyjnego i developmentu uczących się.</li> <li>- Wymaga to wstępnego planowania i otwarcia przestrzeni w programach nauczania na edukację formalną.</li> <li>- Edukator powinien mieć możliwość zmiany swoich ról edukatora.</li> </ul>
1.4.2. Debrief	
1.4.3. Postępy w rozmowach	
1.5. Tworzenie przestrzeni dla refleksyjnego myślenia	
1.5.1. Dualizm do wielości	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centralność programów kształcenia/szkolenia w edukacji formalnej oraz fakt, że osiągnięcia są precyzyjnie określone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, ogranicza przydatność i zastosowanie tych kryteriów.</li> <li>- Są one możliwe do zastosowania, ale czasochłonne w przypadku formalnej edukacji.</li> <li>- Wymaga również wstępnego planowania i otwarcia przestrzeni w programach nauczania na edukację formalną.</li> </ul>
1.5.2. Wielość do relatywizmu	
1.5.3. Relatywizm wobec zaangażowania	
1.6. Tworzenie przestrzeni do rozwoju i podtrzymywania głębokiego uczenia się	
1.6.1. Style uczenia się i elastyczność uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kryteria te są odpowiednie i ważne również dla edukacji formalnej</li> <li>- Możliwość zapewnienia swobody osobom uczącym się jest ważna dla spełnienia tych kryteriów.</li> <li>- Aby te kryteria mogły być zastosowane w formalnej organizacji, nauczyciele musieliby być przeszkoleni w zakresie stylów uczenia się Kolba na poziomie teoretycznym i praktycznym.</li> </ul>
1.6.2. Etapy rozwoju	
2. ROLA EDUKATORA	
2.1. Facylitator	
2.1.1. Doświadczenie w zakresie przedmiotów	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kryteria te obowiązują w przypadku edukacji formalnej.</li> <li>- Nauczyciele powinni mieć kompetencje do przygotowania materiałów i arkuszy refleksyjnych, które ułatwią uczniom refleksję.</li> <li>- Nauczyciele mogą potrzebować dodatkowego szkolenia, aby mieć takie kompetencje.</li> <li>- Ważna jest umiejętność dokonywania przez nauczyciela refleksji, takich jak samoocena, samoocena ucznia i ocena koleżeńska.</li> <li>- Dwustronna komunikacja jest kluczem do spełnienia tych kryteriów przez wychowawców.</li> <li>- Aby zapewnić jakość wokół edukacji formalnej, kryteria potrzebują szczegółowych standardów i znormalizowanych ocen.</li> </ul>
2.1.2. Doświadczenia uczniów	
2.1.3. Odbicie	



2.2. Ekspert przedmiotowy	
2.2.1. Gromadzenie i analiza informacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kryteria te są odpowiednie i obowiązujące również dla edukacji formalnej.</li> <li>- Będąc edukatorem uczącym się ważne jest, aby rozwijać kompetencje spełniające te kryteria.</li> <li>- Kryteria te wymagałyby dodatkowego czasu ze strony wychowawców i powinny być uwzględnione i zapewnione przez administrację.</li> </ul>
2.2.2. Powiązanie wiedzy	
2.2.3. Zasoby wiedzy	
2.3. Oceniający	
2.3.1. Ustalanie norm	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kryteria te są odpowiednie również dla edukacji formalnej.</li> <li>- Dostarczanie informacji zwrotnej w edukacji formalnej może być postrzegane jedynie jako wyniki testów i egzaminów, co wymaga deklarowania.</li> <li>- Edukatorzy powinni znać różne metody asercji i techniki ewaluacji oraz umieć je stosować zarówno w odniesieniu do swoich uczniów, jak i siebie.</li> <li>- Kompetencje edukatora są kluczowe dla tych kryteriów, jak i wszystkich innych.</li> </ul>
2.3.2. Informacje zwrotne	
2.3.3. Samoocena	
2.4. Trener	
2.4.1. Coaching	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kryteria te są odpowiednie również dla edukacji formalnej.</li> <li>- Umiejętność przygotowania przez nauczyciela planu pracy i zdolność do coachingu wymaga wysokich kompetencji samego nauczyciela.</li> <li>- Kryteria te można teoretycznie dostosować do edukacji formalnej, ale konieczne jest zbadanie, co nauczyciele rozumieją i robią w praktyce.</li> </ul>
2.4.2. Plan nauczania	
2.4.3. Praktyka w życiu codziennym	

## WNIOSEK DOTYCZĄCY DOSTOSOWANIA

- Zespół ekspertów dokonał przeglądu informacji zwrotnych i stworzył adaptację Rubryki. Poniżej można zobaczyć podsumowanie adaptacji i dostosowany Rubrykę.

Streszczenie:

- Wszystkie "Learner" zmieniamy na "Student"
- Wszystkie "Eduktor" zmienia się na "Nauczyciel"
- "Ground Rules" zmienia się na "Learning Agreement/Principles"
- W przypadku kryterium "Tworzenie przestrzeni do rozwoju i podtrzymywania głębokiego uczenia się" wprowadza się następujące zmiany:
  - Kryteria "Learning Styles & Learning Flexibility" dotyczą tylko uczniów powyżej 13 roku życia.
  - "Kryteria etapów rozwoju" dotyczą przede wszystkim umiejętności uczenia się. **Pedagogicznie**

Etapy rozwoju mogą być różnie rozumiane. Dlatego też kryterium to zostało usunięte. Umiejętność uczenia się jest również ujęta w kryteriach "Trener".

- Uwagi zespołu ekspertów:
- To narzędzie nie służy do samooceny, chociaż może być używane w takiej formie. To narzędzie służy do oceny programu. Nauczyciele powinni postrzegać to narzędzie jako ewaluację swojego programu edukacyjnego. Nauczyciel korzystający z tego narzędzia powinien być świadomy, że różne aspekty kryteriów wymagają różnych zasobów.
- Aby móc korzystać z tego narzędzia, nauczyciele powinni przeczytać wszystkie wyjaśnienia pojęć, które są napisane przed Rubryką. Bez tych informacji trudno jest korzystać z Rubryki.

### Rubryka adaptowana

1.1. Tworzenie i utrzymywanie przyjaznej przestrzeni do nauki	Niedopuszczalne	Niezadawalący	Wymaga poprawy	Satysfakcja
1.1.1. Poznajemy się wzajemnie	Zabrakło aktywności, aby uczniowie mogli się poznać.	Nauczyciel i niektórzy uczniowie poznali wzajemnie swoje imiona.	Nauczyciele i uczniowie poznali imiona wszystkich uczestników.	Nauczyciele i uczniowie poznali imiona wszystkich uczestników i otrzymali by poznać się osobiście.
1.1.2. Dynamika grupy	Zabrakło aktywności, która zbudowała by poczucie zaufania i przełamała lody wśród grupy.	Lód został przełamany wśród niektórych uczniów i nauczycieli grupy.	Wśród wszystkich uczniów i nauczycieli przełamano lody i zwiększono dynamikę grupy.	Wśród wszystkich uczniów i nauczycieli zapanował spokój, zwiększyła się dynamika grupy i powstał duch zespołowy.

1.1.3. Porozumienie o programie zajęć/zasady	Nie ustalono Porozumienia o programie zajęć/zasad.	Porozumienie o programie zajęć/zasady zapewniające szacunek i efektywny proces uczenia się w grupie ustalał tylko nauczyciel.	Learning Agreement/Principles dla zapewnienia szacunku i efektywnego procesu uczenia się w grupie został ustalony przez zaangażowanie nauczyciela i niektórych uczniów.	Porozumienie o programie zajęć/zasady zapewniające szacunek i efektywny proces uczenia się w grupie zostały ustalone dzięki aktywnemu zaangażowaniu nauczyciela i wszystkich uczniów.
<b>1.2. Tworzenie nauki skoncentrowanej na uczniu Przestrzeń</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowolający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>
1.2.1. Oczekiwania i wkład	Studenci nie zostali poproszeni o podzielenie się swoimi wrażeniami z programu i potencjalnym wkładem w jego realizację.	Uczniowie dzielili się tylko swoimi ekspektacjami i/lub wkładami.	Studenci dzielili się swoimi oczekiwaniami i uwagami do programu, a program był odpowiednio korygowany przez nauczyciela.	Uczniowie dzielili się swoimi oczekiwaniami i wkładem w realizację programu, oczekiwania i wkład były analizowane wspólnie z uczniami, a program był rewidowany dzięki aktywnemu zaangażowaniu uczniów.

1.2.2. Metodologia	Metody nie zostały wybrane z uwzględnieniem preferencji/trudności edukacyjnych uczniów. Stosowana jest metodologia monotoniczna.	Wybrano kilka różnych metod, biorąc pod uwagę preferencje/trudności uczniów w uczeniu się, zgodnie z założeniami nauczyciela.	Różnorodność metod została dobrana z uwzględnieniem preferencji/trudności uczniów, zgodnie z analizą uczniów przeprowadzoną przez nauczyciela.	Różnorodność metod została dobrana w zależności od predyspozycji/problemów w uczeniu się studentów, zgodnie z analizą przeprowadzoną na studentach przez nauczyciela. studenci mieli przestrzeń do refleksji/udzielenia informacji zwrotnej na temat metody. nauczyciel odpowiednio dostosował metodologię.
1.2.3. Ocena przez uczniów	Program nie był oceniany przez studentów	Program był oceniany przez studentów dopiero na koniec programu	Program był oceniany przez uczniów w trakcie i na zakończenie programu.	Program został oceniony przez studentów na koniec programu i w trakcie jego trwania. Informacje zwrotne uzyskane w trakcie programu zostały wzięte pod uwagę i program został odpowiednio zmieniony.
<b>1.3. Tworzenie ludycznej przestrzeni edukacyjnej</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowolający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>

1.3.1. Energetycy	Nie zastosowano żadnego energizera.	Energizery zostały wdrożone-. Jednak profile uczniów i dynamika grupy nie były brane pod uwagę przy wyborze energizerów.	Energizery zostały wdrożone i wybrane biorąc pod uwagę tylko profile uczniów.	Energizery były wdrażane i wybierane z uwzględnieniem profilu uczniów i dynamiki grupy.
1.3.2. Gry dydaktyczne	Nie było wdrożonej gry edukacyjnej.	Gry edukacyjne zostały wdrożone, ale uczniowie nie byli przygotowani do wspólnej zabawy.	Gry edukacyjne były wdrażane po przygotowaniu grupy poprzez działania rozgrzewające do wspólnej zabawy, jednak nie było działań schładzających, które wspierałyby uczniów. aby wrócić do prawdziwego życia.	Gry edukacyjne zostały wdrożone po przygotowaniu grupy poprzez działania rozgrzewające do wspólnej zabawy oraz działania schładzające, które miały na celu wsparcie studentów w powrocie do prawdziwego życia.
1.3.3. Zabawa	Nie było nieformalnej działalności społecznej, w której studenci grali i bawili się wspólnie.	Odbywały się nieformalne zajęcia społeczne, podczas których uczniowie grali i bawili się razem, jednak nauczyciel nie był w nie zaangażowany.	Zdarzały się informalne działania społeczne, w których uczniowie grali i bawili się razem, w które zaangażowany był również nauczyciel, jednak działania te były organizowane tylko przez nauczyciela.	Były to nieformalne zajęcia pozalekcyjne, w których uczniowie grali i bawili się razem, w które zaangażowany był również nauczyciel, a zajęcia były organizowane przez uczniów przy wsparciu nauczyciela.
<b>1.4. Tworzenie przestrzeni do nauki konwersacyjnej</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowolający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>

1.4.1. Dyskusja	Zabrakło aktywności uczniów w dyskusji na zadane tematy.	Aktywność dyskusyjną na tematy były tylko między nauczycielem a studentami, ale nie między studentami.	Prowadzone były dyskusje tematyczne pomiędzy nauczycielami i uczniami, jednak były one zdominowane przez jednego lub kilku uczniów.	Prowadzono działania dyskusyjne na temat subiektów wśród nauczycieli i uczniów, gdzie słuchanie i mówienie było równoważone przez odpowiednią moderację.
1.4.2. Debrief	Nie było debriefingu po doświadczeniach.	Były tylko oceny doświadczeń/działań.	Odbyły się debriefingi, jednak nie były one ustrukturyzowane zgodnie z wszystkimi czterema krokami cyklu uczenia się.	Debriefingi były zorganizowane zgodnie z wszystkimi czterema krokami cyklu uczenia się: doświadczaj, rozważaj, myśl, działaj.
<b>1.5. Tworzenie przestrzeni dla refleksyjnego myślenia</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowolający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>
1.5.1. Od dualizmu do wieloplanowości	Nie było żadnych działań dzielenia się, które ujawniałyby stereotypowe zachowania uczniów. myśli na te tematy o sobie i o innych.	Były to działania dzielenia się tylko po to, by ujawnić stereotypowe nastawienie uczniów myśli na ten temat o sobie i o innych, ale nie mieli szansy na poznanie odmiennych punktów widzenia innych.	Odbyły się zajęcia z sharingu ujawnienie stereotypowych myśli uczniów na dane tematy o sobie i o innych oraz wysłuchanie-krycie odmiennego punktu widzenia innych.	W trakcie zajęć uczniowie dzielili się swoimi spostrzeżeniami, aby ujawnić stereotypowe myślenie uczniów na dany temat o sobie i o innych, a także aby wysłuchać i przedstawić inny punkt widzenia innych. Uczniowie mieli przestrzeń do krytycznego myślenia i refleksji nad tymi różnymi punktami widzenia.

1.5.2. Wielość do relatywizmu	Nie było zajęć z debaty, w której uczniowie podważają swoje argumenty.	Były debaty, w których uczniowie tylko podważali swoje argumenty.	Były zajęcia debaty, w których studenci podważali swoje argumenty i szczegółowo analizowali spory.	W trakcie zajęć odbywały się debaty, podczas których studenci podważali swoje argumenty i szczegółowo analizowali spory. Studenci mieli przestrzeń do krytycznego przemyślenia swoich założeń.
1.5.3. Relatywizm do komponacji	Nie było zajęć dla studentów, w których próbowaliby stosować alternatywne podejścia i punkty widzenia.	Uczniowie mieli zajęcia, w których starali się stosować alternatywne podejścia i punkty widzenia, ale nie mieli miejsca na refleksję nad swoim doświadczeniem radzenia sobie z niejednoznacznością i relatywizmem.	Uczniowie mieli do dyspozycji działania, w których próbowali zastosować alternatywne podejścia i punkty widzenia. Mieli przestrzeń do refleksji nad swoim doświadczeniem radzenia sobie z ambiwalencją i relatywizmem.	Studenci mieli do czynienia z działaniami, w których próbowali zastosować alternatywne podejścia i punkty widzenia. Mieli przestrzeń do refleksji nad swoimi doświadczeniami w radzeniu sobie z niejednoznacznością i relatywizmem, a także mieli możliwość ustrukturyzowania swojej własnej nauki o tym, które tematy będą badać bardziej.
<b>1.6. Tworzenie przestrzeni do rozwoju i trwałości Uczenie głębokie</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowolający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>



<p>1.6.1. Style uczenia się i elastyczność uczenia się</p> <p>*Kolb Learning Styles inventory może być stosowany w przypadku uczniów starszych niż 13 lat.</p>	<p>Nie było zajęć wprowadzających Style Uczenia się Kolba.</p>	<p>Styl uczenia się Kolba został wprowadzony, ale nie było implementacji do odkrywania stylów uczenia się uczniów.</p>	<p>Kolb Learning Styles został przedstawiony studentom i studenci odkryli swoje style uczenia się poprzez Kolb Learning Styles Inventory lub inne narzędzie.</p>	<p>Kolb Learning Styles został przedstawiony studentom; studenci odkryli swoje style uczenia się poprzez Kolb Learning Styles Inventory, lub inne narzędzie i studenci byli wspierani w planowaniu jak zwiększyć ich elastyczność uczenia się, aby zaangażować się w projekt. do nauki w pełnym cyklu.</p>
<p>1.4.3. Postępy konwersji</p>	<p>Konwersacje w trakcie programu nie były ze sobą powiązane.</p>	<p>Czasami nauczyciel dokonywał powiązań między rozmowami, które miały miejsce w różnym czasie.</p>	<p>nauczyciel dokonywał skojarzeń między rozmowami i ułatwiał de- wclację rozmów tylko zgodnie z tematyką.</p>	<p>Wszystkie konwersacje w trakcie programu były kontrolowane przez nauczyciela, który ułatwiał organiczne rozwijanie rozmów zgodnie z zainteresowaniami uczniów i tematem.</p>
<b>2. ROLA NAUCZYCIELA</b>				
<b>2.1. Facylitator</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowolający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>

2.1.1. Doświadczenie w zakresie przedmiotów	Studenci nie doświadczyli żadnego z przedmiotów programu.	Niektóre z tematów programu były doświadczane przez uczniów poprzez zabawę/sensację/ doświadczenia z życia.	Wszystkie tematy programu były doświadczane przez uczniów poprzez zabawę/odczuwani e/rzeczywiste doświadczenia, jakkolwiek uczniowie nie mieli miejsca na mówienie o swoich odczuciach związanych z tymi doświadczeniami.	Wszystkie tematy programu były doświadczane przez uczniów poprzez zabawę/odczuwani e/realne doświadczenia życiowe, a uczniowie mieli przestrzeń do rozmowy o swoich odczuciach związanych z tymi doświadczeniami.
2.1.2. Doświadczenia studentów	Uczniowie nie mieli okazji by podzielić się swoimi dotychczasowymi doświadczeniami w zakresie tematyki programu.	Uczniowie mieli okazję podzielić się swoimi wcześniejszymi doświadczeniami na temat niektórych tematów programu.	Uczniowie mieli okazję podzielić się swoimi doświadczeniami z zakresu wszystkich przedmiotów. program, jednak nie mieli miejsca, by powiedzieć, co czują na te tematy.	Studenci mieli możliwość podzielenia się swoimi dotychczasowymi doświadczeniami w zakresie wszystkich tematów programu i mieli przestrzeń, aby powiedzieć, co czują w związku z tymi tematami.
2.1.3. Odbicie	Studenci nie mieli miejsca na refleksję nad swoją dalszą poprawą.	Studenci mieli czasem miejsce na refleksję nad swoją dalszą poprawą.	Uczniowie mieli stale miejsce na refleksję nad swoim ciągłym doskonaleniem.	Uczniowie stale mieli miejsce do refleksji nad swoim ciągłym doskonaleniem i zastosowano różne metody, aby zapewnić im najbardziej odpowiedni sposób refleksji.
<b>2.2. Ekspert przedmiotowy</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowolający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>

2.2.1. Gromadzenie i analiza informacji	Uczniowie nie mieli możliwości poszukiwania, gromadzenia/otrzymywania informacji na zadane tematy.	Istniała przestrzeń, w której uczniowie mieli możliwość wyszukiwania, gromadzenia/odbierania informacji tylko na niektóre tematy.	Była to przestrzeń, w której uczniowie mieli możliwość poszukiwania, gromadzenia i odbierania informacji na wszystkie tematy.	Istniała przestrzeń, w której uczniowie mieli możliwość poszukiwania, gromadzenia/odbierania informacji na wszystkie tematy oraz mieli możliwość porównywać i krytycznie analizować te pojęcia.
2.2.2. Powiązanie wiedza	Było brak miejsca dla uczniów na powiązanie nowych abstrakcyjnych informacji z poprzednimi konkretnymi doświadczeniami i pojęciami.	Było przestrzeń, w której uczniowie mogą powiązać nowe, abstrakcyjne informacje z wcześniejszymi, konkretnymi doświadczeniami i pojęciami.	Było przestrzeń dla uczniów, aby połączyć wszystkie nowe abstrakcyjne informacje z wcześniejszymi doświadczeniami i pojęciami.	Było przestrzeń, w której uczniowie mogli powiązać wszystkie nowe abstrakcyjne informacje z wcześniejszymi konkretnymi doświadczeniami i pojęciami oraz mieli możliwość stworzenia własnej wiedzy. krawędzi.
2.2.3. Zasoby wiedzy	Nie było zasobów wiedzy dzielił się z uczniami.	Zasobami wiedzy na niektóre tematy dzielił się z uczniami nauczyciel.	Zasobami wiedzy na wszystkie tematy dzielił się z uczniami nauczyciel.	Studenci mieli możliwość przyniesienia i podzielenia się swoimi zasobami wiedzy na wszystkie tematy.
<b>2.3. Oceniający</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowalający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>

2.3.1. Ustalanie standardów	Nie ustalono standardów wykonania/celów nauczania.	Standardy wykonania/cele nauczania były ustalane tylko przez nauczyciela w zależności od treści przedmiotu.	Standardy osiągnięć/cele nauczania zostały ustalone przez nauczyciela zgodnie z treścią przedmiotu i realnymi wyzwaniami uczniów. Odbywało się to poprzez aktywne zaangażowanie uczniów.	Standardy wykonania/cele nauczania zostały ustalone przez nauczyciela zgodnie z treścią przedmiotu i realnych wyzwań studentów. Odbywało się to poprzez aktywne zaangażowanie studentów, a cele rozwojowe były personalizowane dla każdego studenta wspólnie z nim.
2.3.2. Informacje zwrotne	Studenci nie praktykowali swojej nowej wiedzy i nie otrzymywali informacji zwrotnej.	Studenci mieli szansę wypróbować/sprawdzić swoją nową wiedzę w ramach kursu, ale nie otrzymali konstruktywnej informacji zwrotnej od nauczyciela.	Studenci mieli okazję wypróbować/przetrenować swoją nową wiedzę w ramach kursu i otrzymali konstruktywną informację zwrotną od nauczyciela.	Studenci mieli szansę wypróbować/przećwiczyć swoją nową wiedzę w ramach kursu i otrzymali koncepcje. Strukturalna informacja zwrotna od nauczyciela zgodnie ze standardami wykonania, które zostały ustalone wspólnie z uczniami.

2.3.3. Samoocena	Uczniowie nie mieli szans na dokonanie samooceny.	Studenci mieli możliwość dokonania samooceny, ale nie według standardów wykonania.	Uczniowie mieli okazję dokonać samooceny zgodnie ze standardami wykonania.	Uczniowie mieli możliwość dokonania samooceny zgodnie ze standardami wykonania oraz mieli przestrzeń do wyznaczenia nowych celów na podstawie tej oceny przy wsparciu nauczyciela.
<b>2.4. Trener</b>	<b>Niedopuszczalne</b>	<b>Niezadowolający</b>	<b>Wymaga poprawy</b>	<b>Satysfakcja</b>
2.4.1. Coaching	Nie było wsparcia trenerskiego dla studentów.	Uczniowie otrzymali wsparcie coachingowe częściowo, ale coaching nie był do końca zaplanowany.	Uczniowie otrzymali planowe i terminowe wsparcie coachingowe.	Studenci otrzymali zaplanowane i terminowe wsparcie coachingowe, które było zorganizowane zgodnie z cyklem experiential learning.

2.4.2. Plan nauczania	Uczniowie nie tworzyli żadnego planu nauki na przyszłość.	Studenci określili, czego potrzebują, aby nauczyć się więcej pod koniec kursu, ale nie stworzyli indywidualnych planów nauki, które mają konkretne i terminowe działania.	Uczniowie określili, czego powinni się jeszcze nauczyć pod koniec kursu i stworzyli indywidualne plany nauki, w których zawarli konkretne i terminowe działania.	Studenci określili, czego potrzebują, aby nauczyć się więcej na koniec kursu, i stworzyli indywidualne plany nauki, które mają konkretne i terminowe działania. Plan ten obejmował przyszłe spotkanie z nauczycielem w celu oceny postępów.
2.4.3. Praktyka w życiu codziennym	Nie było praktyki nowej wiedzy w realnych kontekstach.	Studenci mieli szansę przećwiczyć swoją nową wiedzę w realnym życiu, ale nie było żadnej oceny po zakończeniu.	Studenci mieli okazję wykorzystać swoją nową wiedzę w realnym kontekście, a te nowe doświadczenia zostały odzwierciedlone i ocenione przez studentów i nauczyciela.	Uczniowie mieli szansę przećwiczyć swoją nową wiedzę w realnym kontekście, te nowe doświadczenia zostały odzwierciedlone i ocenione przez uczniów i nauczyciela, a uczniowie wyznaczyli nowe cele i plany działania w oparciu o wyniki oceny.

## **WNIOSEK KOŃCOWY**

Potrzeba działań edukacyjnych skoncentrowanych na uczniu jest coraz większa, a uczenie się przez doświadczenie wraz z jego teorią i praktyką dostarcza wspaniałego wglądu dla edukatorów. Teoria uczenia się przez doświadczenie była szeroko stosowana w edukacji nieformalnej i wyższej, a jej zastosowanie w edukacji formalnej jest ostatnio coraz częstsze. W niniejszym dokumencie starano się przedstawić teoretyczne i praktyczne podstawy uczenia się przez doświadczenie, które można wykorzystać w edukacji formalnej. W badaniach i zogniskowanych wywiadach grupowych stwierdzono, że edukatorzy są skłonni stosować w swoim nauczaniu więcej teorii uczenia się przez doświadczenie. Należy przyznać, że dla niektórych edukatorów, uczniów, administratorów, rodziców i krajowego systemu edukacji może to być nowe podejście, mimo że teoria i jej praktyka są powszechnie znane od lat. Z tego powodu pojawią się pewne trudności w zastosowaniu teorii uczenia się przez doświadczenie w edukacji formalnej. Kluczem jest posiadanie wykwalifikowanych edukatorów, którzy przyswoją sobie teorię uczenia się przez doświadczenie i będą kompetentni w jej stosowaniu. Ten dokument i projekt pomogą edukatorom w ich podróży w kierunku uczenia się przez doświadczenie w edukacji formalnej.



## REFERENCJE

DeM, M. (red.). (2017). *Ezilenlerin Deneyimsel Pedagojisi*. İstanbul: DeM Deneyimsel Eğitim Merkezi.

Deneyimsel Eğitim Merkezi (Centrum Szkolenia Eksperymentalnego), (2017). *Experiential Pedagogy of the Oppressed (Doświadczalna pedagogika uciśnionych)*.

Dewey, J. (1938) *Edukacja i doświadczenie*. N.Y.: Simon and Schuster.  
EU Fact-sheet about Key Competences - dostępny na stronie  
[https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/factsheet-key-competences-lifelong-learning\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/factsheet-key-competences-lifelong-learning_en.pdf)

European Commission. (2020, 1 lipca). Komisja przedstawia Europejski Program Umiejętności na rzecz zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności. Retrieved April 16, 2022, from  
[https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip\\_20\\_1196](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_1196).

Gencel, İ E. (2006). Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Systemy nauczania opartego na doświadczeniu. (n.d.). Retrieved April 8, 2022, from  
<https://learningfromexperience.com>

Gencel, İ.E., Erdogan, M., Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2021). Rubric for Experiential Training (Rubryka dla szkoleń eksperymentalnych) . *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 188-211. doi: 10.29329/ijpe.2021.366.13

Green F. (2013). *Skills and Skilled Work-An Economic and Social Analysis*. Oxford: Oxford University Press

Greenaway, R. (1992). Reviewing by Doing. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 9(2), 21-25.

Healy, M. ve A. Jenkins (2000). Kolb's experimental learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*,

IELN - International Experiential Learning Network. (n.d.). Retrieved May 3, 2022, from <https://experientiallearning.net/>.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0 A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory- Version 4.0 A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Experience Based Learning Systems.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential learning*. Kaunakakai, HI: EBLS Press.

Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator (O stawaniu się doświadczalnym edukatorem). *Simulation & Gaming*, 45(2), 204-234. doi:10.1177/1046878114534383.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: doświadczenia jako źródło uczenia się i rozwoju*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.

Nicholson, S. (2012). Completing the Experience: Debriefing in Experiential Educational Games. *Proceedings of The 3rd International Conference on Society and Information Technologies*, 117-121.

Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich (2008). *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (EQF)*. Luksemburg.

Pytania i odpowiedzi: Europejski program umiejętności na rzecz zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET).

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. *Sept/Oct*; 99,5:185-195.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: Uczenie się, nauczanie, ocenianie (CEFR). (2002). Dostępny pod adresem: <http://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136WS.pdf>

Europejskie ramy kompetencji w zakresie przedsiębiorczości (EntreComp) <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1317&langId=pl>

Thiagarajan, S. (2004). Thiagarajan, S. Sześć faz debriefingu. Play for Performance. Retrieved March 10, 2018, from <http://thiagi.net/archive/www/pfp/IE4H/february2004.html#Debriefing>