



Dwu- i wielojęzyczność

Szesciołek w szkole (cz. 2)

Nowa oferta szkoleniowa

Współpraca szkół z uczelniami

Zmiana w szkole...



Szanowni Państwo Dyrektorzy,
Nauczyciele województwa pomorskiego,

dla każdego z nas, okres wakacji to przede wszystkim czas odpoczynku od gwarnego życia szkoły, ale i nadziei, planów i wyzwań związanych z nowym rokiem, a tych wydaje się w tym roku nie zabraknąć. Dlatego, wychodząc naprzeciw Państwa oczekiwaniom, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku zaplanowało w roku szkolnym 2013/2014 bogatą ofertę, obejmującą aż cztery programy wspierające rozwój szkół i nauczycieli: Uczymy Dla Przyszłości, Pomorska Akademia Lidera, Nauczyciel-Uczeń-Technologie i Placówka w Środowisku.

Realizacja naszych zadań jako publicznej placówki doskonalenia nauczycieli uwzględnia zapisy Strategii Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020, a w szczególności cel operacyjny 2.3.: Efektywny system edukacji i oczekiwane efekty jego realizacji, do których należą: wyższa jakość kształcenia, głównie pod kątem nabywania kompetencji kluczowych, w tym społecznych oraz ułatwiających dostęp do rynku pracy; mniejsze wewnątrzregionalne zróżnicowanie w zakresie luk kompetencyjnych wśród pomorskich uczniów oraz poprawa spójności kształcenia na poszczególnych etapach ścieżki edukacyjnej.

Nasze działania zdeterminowane są także zobowiązaniami Samorządu Województwa Pomorskiego, obejmującymi uruchomienie: regionalnego systemu wsparcia szkół, mechanizmu trwałej współpracy uczelni ze szkołami i placówkami edukacyjnymi, jak i regionalnego systemu monitorowania losów absolwentów na każdym etapie edukacyjnym.

Chcemy w wymiernym stopniu przyczynić się do spełnienia warunków sukcesu w obszarze edukacyjnym naszego województwa. Kluczowym w tym zakresie wyzwaniem będzie podjęcie skutecznych starań na rzecz zbudowania trwałej współpracy między jednostkami samorządu terytorialnego, instytucjami oświatowymi, instytucjami rynku pracy i organizacjami pozarządowymi ukierunkowanej na rozwój kompetencji kluczowych, a także współdziałania uczniów, nauczycieli, rodziców i jednostek samorządu terytorialnego dla poprawy jakości kształcenia na każdym etapie edukacyjnym.

Mając na względzie wysoki stopień Państwa zadowolenia z naszych usług, obrane przez Centrum tegoroczne cele kierunkowe uwzględniają dodatkowo obok aktualnych kierunków polityki oświatowej państwa wskazanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, wniosków ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego przez Pomorskiego Kuratora Oświaty, również oczekiwania i potrzeby wynikające z przeprowadzonej diagnozy.

Serdecznie zapraszam do korzystania z oferty szkoleniowej Centrum, wzbogaconej o nowe treści wynikające z wdrażania reformy programowej, a także ze zmieniającego się paradygmatu nauczania. Więcej o naszych propozycjach dowiecie się Państwo z kolejnych stron 59. numeru „Edukacji Pomorskiej”, jak i ze strony internetowej CEN.

A w nowym roku szkolnym, po udanych wakacjach, życzę Państwu wielu sukcesów zawodowych, do których choć w częstce chcielibyśmy się przyczynić.

Z wyrazami szacunku
Renata Ropela,
dyrektor CEN w Gdańsku

Spis treści

	<i>W najbliższym czasie w CEN</i>	4
FORUM OŚWIATOWE	<i>Dwujęzyczność a rozwój językowy dziecka</i>	5
	dr hab. Magdalena Olpińska-Szkiełko	
	<i>Współczesne wzorce osobowe i ich oddziaływanie na dzieci</i>	9
	Karolina Pol	
WOKÓŁ NAS	<i>Nie tylko słowa i czasy,</i> <i>czyli VI Wojewódzki Konkurs „English Poetry and Drama”</i>	11
	Marlena Jasińska	
	<i>Czego uczy nas czeska reforma programowa?</i>	15
REFORMA PROGRAMOWA	Šimon Stiburek	
	<i>Sześciolatek uczeń – jaki jest i jak wspierać jego rozwój. Cz. 2</i>	17
	Ewa Kalińska	
	<i>Rozwój kompetencji kluczowych w szkole</i>	20
	Beata Wierzbą	
ROK BEZPIECZNEJ SZKOŁY	<i>Coraz bezpieczniej w szkołach województwa pomorskiego</i>	24
	Joanna Aleksandrowicz	
	<i>Ogólnopolska akcja „Bezpieczne wakacje”</i>	25
	Kamila Ochędzan	
BADANIA I ANALIZY	<i>Analiza wyników egzaminu gimnazjalnego w województwie pomorskim</i> <i>w latach 2010–2012. Cz. 2</i>	26
	Barbara Przychodzeń	
	<i>Pytanie jako tekst oraz narzędzie badawcze w kwestionariuszu/ankiecie</i>	30
	Sławomir Sieradzki	
DOŚWIADCZENIA I KONKRETY	<i>Oferta szkoleniowa CEN na rok szkolny 2013/2014</i>	33
	Beata Symbor	
	<i>Współpraca przedszkoli i szkół województwa pomorskiego z uczelniami</i>	34
	Mirosława Janowska	
	<i>Współpraca i aktywność międzynarodowa CEN w Gdańsku</i> <i>w temacie „Małe języki” w edukacji</i>	38
	Renata Mistarz	
WYWIAD	<i>Zmiana w szkole, szkoła w zmianie – rozmowa z Marcinem Szalą</i>	40
	Małgorzata Bukowska-Ulatowska	
O TYM SIĘ MÓWI		43

CENne informacje

WYDAWCA PISMA:

Centrum Edukacji Nauczycieli
w Gdańsku, al. gen. J. Hallera 14,
80-401 Gdańsk
tel.: (58) 34 04 100 (centrala);
(58) 34 04 110 (sekretariat)
fax: (58) 34 10 763, www.cen.gda.pl
e-mail: edukacjapomorska@cen.gda.pl

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Beata Symbor
– redaktor naczelna
Małgorzata Bukowska-Ulatowska
– z-ca redaktor naczelnej
Ewa Kalińska
Joanna Aleksandrowicz
Kamila Ochędzan
PROJEKT GRAFICZNY – Beata Kwaśniewska
DRUK – Dorota Gmerek
KOLPORTAŻ – Anna Szablowska
WSPÓŁPRACA:
Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka
w Gdańsku



Biuletyn Centrum
Edukacji Nauczycieli
w Gdańsku

Organ prowadzący:
Samorząd Województwa
Pomorskiego

Placówka posiada
akredytację – decyzja
Pomorskiego Kuratora Oświaty
w Gdańsku nr 17/2006
z dnia 27.03.2006 r.

Placówka wpisana do rejestru
instytucji szkoleniowych
Wojewódzkiego Urzędu Pracy
w Gdańsku
pod nr ewidencyjnym
2.22/00057/2007

PUBLIKUJ W „EDUKACJI POMORSKIEJ”

Redakcja czasopisma serdecznie zaprasza do współpracy partnerów indywidualnych i instytucje, podejmujących aktywne działania na rzecz środowiska oświatowego regionu oraz zachęca do nadsyłania ciekawych artykułów do „Edukacji Pomorskiej” na adres:
edukacjapomorska@cen.gda.pl.

Przesłanie pracy ze swoimi danymi uznaje się za jednoznaczne z wyrażeniem zgody na publikację drukowaną i elektroniczną oraz przetwarzanie danych osobowych (tj. imienia i nazwiska, adresu do korespondencji oraz miejsca pracy) dla potrzeb redakcji pisma, zgodnie z art. 23 ust. 1. pkt 1 ustawy z dnia 29 sierpnia 1997 r. (Dz. U. z 1999 r. Nr 133, poz. 883 z późn. zm.), a twórca tym samym oświadcza, że jest autorem pracy, a jego prawa nie są ograniczone i nie łamie on praw osób trzecich.

Teksty powinny być zapisane w formacie word 97-2000 w pliku o nazwie będącej tytułem artykułu, czcionką Times New Roman – 12 pkt., bez wprowadzania zabiegów edytorskich (wcięć, interlinii, wyrównywania do prawego marginesu, ręcznego przenoszenia wyrazów, łamania na szpalty itp.), z zachowaniem układu treści: autor (kursywa/bold) i instytucja/funkcja (kursywa), tytuł (bold), tekst (normal), bez podwójnych spacji. Przypisy bibliograficzne należy opracowywać wg postanowień norm: PN-ISO 690: 2002 oraz PN-ISO 690-2: 1999, pamiętając o obowiązku podawania wydania i ISBN-u. Ilustracje, zdjęcia należy dołączyć w osobnych plikach, w formacie jpg, tif lub eps oraz opisać, co przedstawiają i kto jest ich autorem.

Redakcja zastrzega sobie prawo do dokonywania skrótów, poprawek językowych i stylistycznych, a także ewentualnych zmian w proponowanych tytułach, a ponadto nie zwraca materiałów niezamówionych i nie odpowiada za treść ogłoszeń reklamowych.

W NAJBLIŻSZYM CZASIE W CEN

■ Zachęcamy do zgłaszania się na kursy kwalifikacyjne organizowane przez CEN w Gdańsku. Do 15 września 2013 roku przyjmujemy zapisy m.in. na kursy:

- pedagogiczny dla czynnych zawodowo nauczycieli (270 godzin zajęć, 150 godzin praktyki),
- dla nauczycieli przedmiotu przyroda (300 godzin),
- wychowanie do życia w rodzinie (250 godzin),
- tyflopädagogika (270 godzin).

Rejestracji należy dokonać elektronicznie, wypełniając odpowiednie formularze zgłoszeniowe dostępne na stronie internetowej CEN w Gdańsku. O przyjęciu decyduje kolejność zgłoszeń. Planowany termin rozpoczęcia zajęć to październik 2013 roku, przy czym uruchomienie kursów uzależnione jest od zebrania się odpowied-

niej liczby uczestników. Zajęcia najczęściej odbywają się w trybie zjazdów weekendowych, trwają dwa semestry szkolne. **Więcej informacji można uzyskać pod numerem telefonu 58 34 04 114.**

■ Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku będzie realizatorem kursu doskonalącego „Nauczanie skuteczne, ciekawe i twórcze (nowoczesne formy i środki dydaktyczne w praktyce szkolnej)”, organizowanego w ramach Wojewódzkich Zadań Edukacyjnych Pomorskiego Kuratora Oświaty w roku szkolnym 2013/2014. Adresatami kursu są dyrektorzy i nauczyciele wszystkich typów szkół oraz placówek województwa pomorskiego. Rejestracja elektroniczna na kurs rozpocznie się we wrześniu br.

FORUM OŚWIATOWE

Dwujęzyczność a rozwój językowy dziecka

dr hab. Magdalena Olpińska-Szkiełko

Uniwersytet Warszawski



Fot. B. Kwaśniewska

Wielu badaczy problematyki dwujęzyczności formułuje tezę, że w dziedzinie morfologii i składni, fonetyki i fonologii, rozwój dziecka dwujęzycznego nie różni się zasadniczo od rozwoju dziecka jednojęzycznego. Jeżeli uwzględnimy różnice pomiędzy metodami stosowanymi w wychowaniu dwujęzycznym dziecka i wynikające z nich konsekwencje dla rozwoju językowego (np. w modelu konsekwentnego przyswajania drugiego języka występują opóźnienia w rozwoju fonetyki i fonologii drugiego języka w porównaniu z modelem symultanicznym (por. Vildomec, 1971, s. 300-301 i Watson, 1992, s. 36), to możliwe będzie stwierdzenie pewnych regularności w dwujęzycznym rozwoju językowym dziecka:

- jako udowodnione może być traktowane stwierdzenie, że wczesny kontakt dziecka z więcej niż jednym językiem nie przynosi żadnych negatywnych skutków dla jego rozwoju językowego, tzn. dziecko wychowywane dwujęzycznie osiąga w podobnym czasie podobny stopień kompetencji w zakresie poszczególnych systemów językowych, co dziecko jednojęzyczne;
- rozwój językowy bilingwalnego dziecka przebiega zasadniczo równolegle w obu językach, nawet wtedy, gdy drugi język nie jest używany w kontaktach z dzieckiem od samego początku; jednak w warunkach, gdy kontakt dziecka z obydwojema językami jest wystarczający, dziecko osiąga w wieku około 4 lat porównywalną kompetencję w obydwa językach;
- w pierwszych dwóch latach wychowania dwujęzycznego często dochodzi do mieszania przez dziecko obu języków (*code-mixing* lub *language-mixing*);
- świadomość istnienia dwóch różnych systemów językowych kształtuje się mniej więcej w ciągu trzeciego roku życia dziecka;
- pod wpływem różnych czynników (rodzaj i intensywność kontaktów z każdym z języków), a także pod wpływem czynników emocjonalnych (stosunek do poszczególnych osób posługujących się w kontaktach z dzieckiem danym językiem, potrzeba komunikacji itp.) dziecko „wybiera” zwykle jeden z języków jako swój język dominujący, zaś drugi – jako język słabszy;
- w sprzyjających warunkach dla rozwoju obydwa języków, szczególnie w przypadku, kiedy rodzina i dalsze otoczenie dziecka, a także samo dziecko, posiada pozytywne nastawienie do dwujęzyczności, do obu języków i kultur, każde dziecko, niezależnie od swych predyspozycji czy tzw. „zdolności językowych”, może rozwinąć pełną, zrównoważoną kompetencję bilingwalną. Natomiast w negatywnych warunkach socjopsychologicznych rozwój jednego z dwóch języków, a czasem obydwa języków, może zostać zaburzony;
- wczesny intensywny kontakt z drugim językiem stwarza dobre podstawy nabywania w przyszłości kolejnych języków obcych: „Wszyscy, którzy oprócz swojego języka ojczystego nauczyli się drugiego języka, rozwinęli kompetencję uczenia się języków. Powstaje ona przede wszystkim dzięki kompleksowym, dynamicznym zależnościom pomiędzy sprawnościami językowymi w języku ojczystym

a doświadczeniami z językiem drugim i ułatwia nabywanie trzeciego języka” (Werlen, 2002, s. 68).

Dwujęzyczność a rozwój intelektualny dziecka

Zainteresowanie rozwojem kompetencji dwujęzycznej dziecka, a jego rozwojem intelektualnym (szczególnie rozwojem inteligencji) ma długą tradycję. Ten problem należy do najczęściej dyskutowanych i jednocześnie do najbardziej kontrowersyjnych pytań w dziedzinie badań nad dwujęzycznością. Dlatego przeprowadzono wiele badań, na podstawie których próbowano ustalić, jaki wpływ ma dwujęzyczność na zdolności poznawcze dziecka: na rozwój jego wiedzy i myślenia, na jego styl kognitywny, a także na jego zdolność rozwiązywania problemów i symbolizację. Innymi słowy: próbowano ustalić, czy dwujęzyczność posiada pozytywny, czy też raczej negatywny wpływ na rozwój dziecięcego intelektu i umysłu.

Wyniki badań i poglądy na ten temat obejmują prawie całą skalę możliwości: w wielu badaniach udowodniono negatywny wpływ dwujęzyczności na rozwój inteligencji, w wielu nie stwierdzono żadnej zależności, zaś w wielu udokumentowano wpływ pozytywny (przegląd badań zob. np. w: Wode, 1995, s. 40 i n.).

We wcześniejszej historii badań nad dwujęzycznością większość badaczy była przekonana o negatywnym wpływie znajomości więcej niż jednego języka na rozwój myślenia dziecka. Badania przeprowadzone przed rokiem 1960, a przede wszystkim w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku, w przeważającej części dokumentują negatywny wpływ dwujęzyczności na rozwój intelektualny. W wyniku wielu eksperymentów stwierdzono, że dzieci dwujęzyczne osiągają gorsze wyniki w testach na inteligencję, a także gorsze wyniki w szkole, niż dzieci jednojęzyczne. Szczególnie źle wypadały dzieci dwujęzyczne w werbalnych częściach testów na inteligencję. Z tego wnioskowano, że dwujęzyczność powoduje „duchowy zamęt” i „zahamowania językowe” (Cummins, 1982, s. 35). Tylko nieliczne badania z tego okresu oceniają wpływ dwujęzyczności na inteligencję jako neutralny lub nawet pozytywny.

Te częściowo sprzeczne ze sobą wyniki badań nie powinny jednak zaskakiwać ze względu na trudności metodologiczne w przeprowadzaniu tych eksperymentów i mierzeniu zarówno stopnia dwujęzyczności (nie tylko w sensie kompetencji, ale przede wszystkim pod względem różnorodności metod i warunków osiągnięcia dwujęzyczności), jak i zdolności intelektualnych. Także we współczesnych ba-

daniach podkreśla się fakt, że największe trudności w ewaluacji wyników badań wynikają z problemów metodologicznych (Baker, 1993, s. 127). Jednakże szczególnie wcześniejsze badania można łatwo skrytykować ze względu na niedostatki metodologiczne. Najważniejsze zarzuty dotyczą faktu, że w eksperymentach tych nie uwzględniono wielu czynników językowych i pozajęzykowych, postulowanych już nawet we wczesnych badaniach nad dwujęzycznością (np. Arsenian, 1972, s. 51 i n.), takich jak wiek testowanych, metody i warunki przyswajania języków, a także warunki socjalne, ekonomiczne, psychologiczne i emocjonalne, czy też te związane z typem edukacji (por. Lambert, 1977, s. 15; Ben-Zew, 1977, s. 29; Arnberg, 1987, s. 21).

Niemniej jednak przekonanie o negatywnym wpływie dwujęzyczności na inteligencję było tak rozpowszechnione, że autorzy projektu z roku 1962, który okazał się przełomowym w dziejach badań nad dwujęzycznością, E. Peal i W. Lambert (tu wg Lambert, 1977) wyszli z założenia, że o ile w zakresie inteligencji niewerbalnej być może nie istnieją wielkie różnice pomiędzy dziećmi jedno- i dwujęzycznymi, to w zakresie inteligencji werbalnej dzieci dwujęzyczne osiągają zdecydowanie gorsze wyniki. Celem badań Peal i Lamberta było właśnie wykrycie potencjalnych deficytów intelektualnych u osób dwujęzycznych, aby opracować odpowiednie strategie wyrównania tych deficytów. Badano dziesięcioletnie dzieci z licznych kanadyjskich szkół, które zostały podzielone w wyniku wstępnego testu opracowanego przez autorów eksperymentu na dwie grupy osób: jedno- i dwujęzycznych. Potem poddano te osoby szeregowi testów na inteligencję. Wyniki tych testów były dla samych autorów wielkim zaskoczeniem. Okazało się, że dokumentują one w prawie wszystkich werbalnych i niewerbalnych częściach testów lepsze wyniki osiągane przez uczniów dwujęzycznych. Także wyniki w nauce szkolnej tych uczniów były lepsze niż dzieci jednojęzycznych.

Wyniki eksperymentu Peal i Lamberta zostały potwierdzone w licznych badaniach na całym świecie (przegląd badań w: Lambert, 1977, s. 16 i n.; Aleemi, 1991, s. 163; Baker, 1993, s. 117 i n.). Także większość prowadzonych obecnie badań nad dwujęzycznością potwierdza jednoznacznie fakt, że dwujęzyczność może korzystnie wpływać na rozwój zdolności intelektualnych człowieka.

Jako wytłumaczenie tak pozytywnego wpływu dwujęzyczności na zdolności poznawcze człowieka Lambert proponuje hipotezę, że osoby dwujęzyczne posiadają bardziej wielostronną i złożoną strukturę inteligencji. Wyraźną przewagę uczniowie dwujęzyczni wykazują przede wszystkim w zakresie

„elastyczności poznawczej”, kreatywności i „kreatywnego myślenia” (Lambert, 1977, s. 17 i n.) Tę tezę Lamberta często podejmuje się we współczesnych badaniach i postuluje się (np. Białystok, 1992), że nie należy sądzić o wpływie dwujęzyczności na inteligencję w kategoriach tradycyjnego pomiaru ilorazu inteligencji, lecz powinno się zwracać uwagę na różnice w procesie przetwarzania informacji i kreatywności myślenia. Obecnie opracowywane są nowe testy, w których badane są zdolności kreatywnego myślenia człowieka. W testach takich osoby dwujęzyczne osiągają nieodmiennie lepsze wyniki niż osoby jednojęzyczne (Baker, 1993, s. 119). Oprócz tego najnowsze wyniki badań na dwujęzycznością ukazują przewagę osób bilingwalnych w dziedzinie myślenia analitycznego i metajęzykowego. Osoby bilingwalne posiadają lepszą niż monolingwalne zdolność oceny gramatyczności zdań, reagują większą wrażliwością na relacje semantyczne pomiędzy słowami, potrafią efektywniej analizować swoją wiedzę i język oraz kontrolować mentalne procesy przetwarzania informacji językowej (Ben-Zew, 1977, s. 32 i n.). Osoby bilingwalne wydają się również reagować z większą wrażliwością w różnych sytuacjach komunikacyjnych niż osoby monolingwalne (Baker, 1993, s. 123 i n.). Ponadto osoby dwujęzyczne wykazują, i to już w wieku dziecięcym, doskonałe zdolności tłumaczeniowe (Malakoff & Hakuta, 1992).

Jednakże nie wszystkie wyniki badań pozwalają w tak jednoznaczny sposób ustalić pozytywny wpływ dwujęzyczności na rozwój zdolności poznawczych człowieka. Negatywną korelację obu czynników zdają się potwierdzać badania prowadzone także w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. Jednym z najbardziej znanych przykładów takich badań jest eksperyment Skutnabb-Kangas i Taumomaa (1977, tu wg: Skutnabb-Kangas, 1987). Badaczki zajmowały się problematyką fińskich emigrantów



Fot. B. Kwaśniewska

w Szwecji i stwierdziły, że fińskie (dwujęzyczne) dzieci wykazują znaczne deficyty rozwojowe. Do podobnych rezultatów doszła Ben-Zew (1977, s. 33 i n.) w swoich badaniach nad dziećmi hiszpańsko-angielskojęzycznymi w USA. Istnienie tak różnych, sprzecznych ze sobą wyników badań skłoniło badaczy problematyki dwujęzyczności do poszukiwania wyjaśnienia pytania, od jakich czynników zależy pozytywny lub negatywny wpływ dwujęzyczności na inteligencję.

Odpowiedzi na to pytanie poszukuje się we współczesnej psycholingwistyce w kontekście warunków socjoekonomicznych i psychologiczno-emocjonalnych w rozwoju języków. Istnieje wiele teoretycznych prób wyjaśnienia zależności pozytywnych skutków dwujęzyczności i kontekstu przyswajania języków (por. Kurcz, 1992, s. 202 i n.; Baker, 1993, s. 132-146). Jedną z najbardziej przekonujących

hipotez stawia Cummins (tu: 1982, 1992). Przedstawia on w zasadzie dwie hipotezy dotyczące wyjaśnienia tego fenomenu: hipotezę progów i hipotezę wzajemnej zależności języków, dotyczącą funkcjonalnej wzajemnej zależności pomiędzy rozwojem pierwszego i drugiego języka. Zauważył on, że dzieci, które posługują się językiem dominującym w danej społeczności jako językiem ojczystym, zaś język obcy poznają w szkole, osiągają znakomite wyniki w nauce zarówno w obu językach, jak i w innych przedmiotach szkolnych. Natomiast te dzieci, których językiem ojczystym jest język mniejszości etnicznych, opanowują zarówno swój język ojczysty, jak i język drugi (język dominujący danej społeczności) często w stopniu niezadowolającym i uzyskują ponadto gorsze wyniki w nauce innych przedmiotów szkolnych. Cummins przypisuje te wyraźne różnice w rozwoju językowym i osiągnięciach szkolnych skutkom programów nauczania dwujęzycznego – programów immersji dla dzieci większości językowej i programów submersji

dla dzieci mniejszości. Jego rozważania dotyczą także czynników socjokulturowych (np. nastawienia do obydwu języków), statusu socjoekonomicznego rodziny dziecka, wspierania poszczególnych programów nauczania przez ogół społeczeństwa (przede wszystkim zaś przez rodziców) i relatywny prestiż obu języków i ich wpływ na sam proces nauki. Cummins zanalizował różnorakie wyniki badań nad stosunkiem bilingwizmu i inteligencji i stwierdził, że poziom kompetencji, jaki osiągają dzieci dwujęzyczne w obu językach wywiera znaczący wpływ na ich zdolności intelektualne. Przyjął on przy tym, że istnieje pewien poziom (próg) kompetencji językowej, jaki muszą osiągnąć dzieci dwujęzyczne, aby ich rozwój intelektualny mógł postępować bez zakłóceń. Dokładniej rzecz ujmując, chodzi tutaj o dwa progi. Osiągnięcie pierwszego progu byłoby wystarczające, aby zniwelować negatywne skutki dwujęzyczności, zaś osiągnięcie drugiego progu mogłoby stanowić warunek pozytywnego wpływu bilingwizmu na rozwój inteligencji. W hipotezie wzajemnej zależności języków Cummins wychodzi z założenia, że istnieje zależność pomiędzy stopniem kompetencji, jaki dziecko osiąga w rozwoju swojego pierwszego języka, a stopniem kompetencji, jaki może osiągnąć w rozwoju swego języka drugiego. Wysoki poziom rozwoju pierwszego języka w momencie pierwszego intensywnego kontaktu z językiem drugim umożliwia osiągnięcie podobnej kompetencji w drugim języku. Natomiast ograniczona znajomość języka pierwszego w tym momencie ogranicza rozwój języka drugiego. Obie hipotezy Cumminsa są wynikiem „pogodzenia oczywistej niezgodności pomiędzy ‘pozytywnymi’ i ‘negatywnymi’ wynikami badań nad dwujęzycznością” (Cummins, 1982, s. 37). Wyniki te wykazują takie rozbieżności, iż niemożliwym jest, a ukazują to właśnie hipotezy Cumminsa, jednoznaczne udzielenie odpowiedzi na pytanie o skutki bilingwizmu na rozwój intelektualny człowieka. Coraz więcej badaczy przychyliła się nawet do stanowiska, że sama dwujęzyczność nie wywiera żadnego wpływu na rozwój inteligencji. Pozytywne lub negatywne skutki dwujęzyczności mają swoje źródło w warunkach socjokulturowych i socjoekonomicznych badanej grupy. Pozytywne skutki dwujęzyczności zależą więc od pozytywnych warunków rozwoju językowego: przede wszystkim od pozytywnego nastawienia dziecka, jego rodziców i społeczności wobec obydwu języków, od wysokiego prestiżu społecznego obu języków, wysokiego statusu socjoekonomicznego badanej grupy i odpowiedniego zaplecza kulturowego (por. Ben-Zew, 1977, s. 33; Aleemi, 1991, s. 164). W terminologii Lamberta (1977) w przypadku dwujęzyczności wzbogacającej, czyli immersji, mamy do czynienia z pozytywnym wpływem

bilingwizmu na rozwój inteligencji, zaś w przypadku dwujęzyczności zubożającej, czyli submersji, z wpływem negatywnym. ■

Bibliografia:

- Aleemi, Janet. Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen. Sprachwelten Bd. 6. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 1991.
- Arnberg, Lenore. Raising Children Bilingually: The Pre-school Years. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1987.
- Arsenian, Seth. Bilingualism and Mental Development: A Study of Bilingual Children in New York City. New York: College Press, 1972 (1. wydanie: 1937).
- Baker, Colin. Foundations of bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993.
- Ben-Zeev, Sandra. Mechanism by Which Childhood Bilingualism Affects Understanding of Language and Cognitive Structures. W: Hornby, Peter, A., Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications. New York: Academic Press, 1977, s. 29-51.
- Bialystok, Ellen (red.). Language Processing in Bilingual Children. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- Cummins, James. Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. W: Swift, James (Hrsg.). Bilinguale und Multikulturelle Erziehung. Würzburg: Verlag Königshausen + Neumann, 1982, s. 34-43.
- Cummins, Jim. Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children. W: Bialystok, Ellen, (Hrsg.). Language Processing in Bilingual Children. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, s. 70-89.
- Kurcz, Ida. Język a psychologia. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.
- Lambert, Wallace, E. The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences. W: Hornby, Peter, A. Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications. New York: Academic Press, 1977, s. 15-27.
- Malakoff, Marguerite, Hakuta, Kenji. Translation Skill and Multilingual Awareness in Bilinguals. W: Bialystok, Ellen, (Hrsg.). Language Processing in Bilingual Children. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, s. 141-166.
- Skutnabb-Kangas, Tove. Bilingualism or Not. The Education of Minorities. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1987.
- Vildomec, Vereboj (nachgedruckt aus V. Vildomec, 1963, Multilingualism, Leyden S. 25-26). Multilingualism. W: Bar-Adon, Aaron & Leopold, Werner (Hrsg.). Child Language. A Book of Reading. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1971, s. 300-302.
- Watson, Ian. Phonological Processing in Two Languages. W: Bialystok, Ellen, (Hrsg.), 1992, Language Processing in Bilingual Children. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, s. 25-48.
- Werlen Erika. Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV. W: Dakowska M., Olpińska M. (red.), Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość. Materiały konferencji w Warszawie, 14-15.02.2002. Warszawa 2002, s. 64-88.
- Wode, Henning. Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1995.

Współczesne wzorce osobowe i ich oddziaływanie na dzieci

Karolina Pol

*Pomorska Wyższa Szkoła Nauk
Stosowanych w Gdyni*

Edukacja dzieci na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym kładzie nacisk na realizację celów wychowawczych. Literatura jest jednym z czynników wspomagających te działania, a wychowawcy wykorzystują teksty literackie do kształtowania osobowości dziecka. Najczęściej jest to kontynuacja procesu rozpoczętego przez rodziców. Są oni pierwszymi osobami proponującymi dzieciom odpowiednią lekturę, ponieważ wierzą, iż prezentowane w książkach pozytywne wartości staną się istotne dla dzieci. Rodzice z reguły wybierają utwory, które znane są im z dzieciństwa, chętniej sięgają po klasyczne baśnie i bajki.

Osobowość każdego człowieka jest różna. Staramy się być indywidualistami, zapominając, że jesteśmy istotami społecznymi i podświadomie uzależniamy nasze życie od innych. Psychologia społeczna, definiując termin „osobowość”, wyraźnie zaznacza wpływ środowiska na jej kształtowanie. Według Huberta Rohrachera „osobowość wyraża aktualny sposób bycia jednostki, czyli wynik predyspozycji, które dotychczas ukazały się pod wpływem środowiska”¹. Zgodnie z tą definicją, osobowość człowieka jest zbiorem postaw bardziej lub mniej świadomie przejętych ze środowiska.

Osobowość każdego człowieka można kształtować, wpływać na nią od wczesnego dzieciństwa. Jednak bardzo ważne jest, aby stymulować ją pozytywnymi wzorami postaw. Nie chodzi tylko o krótkotrwałe bodźce, wspomagające rozwój – w życiu każdego człowieka bardzo ważne jest istnienie kogoś, kogo można nazwać „wzorem osobowym”. Według *Encyklopedii PWN* „wzór osobowy to wyobrażenie zespołu cech, do których posiadania aspiruje członek zbiorowości, chcąc być w zgodzie z postulowanym lub faktycznie panującym systemem wartości”². W literaturze pedagogiczno-psychologicznej wzór osobowy jest łączony z pojęciem naśladownictwa. Według Wincentego Okonia wzór osobowy to „opis lub wyobrażenie jakiejś osoby, której zachowanie uważa się za godne naśladowania. Stanowić go może konkretna postać historyczna lub współcześnie żyjący, wybitny pod jakimś względem człowiek, może nim być również bohater powieści, filmu lub widowiska telewizyjnego”³. Aleksander Kamiński pisze: „wzór osobowy to taka konstrukcja teoretyczna, która ujmuje najbardziej istotne cechy rzeczywistych zachowań danej kategorii osób”⁴.

Nawiązując do przytoczonych definicji, warto zastanowić się, czy wzór osobowy jest tylko wyobrażeniem, bytem teoretycznym? Uważam, że bardzo dobrze byłoby, gdyby był on kimś realnym bądź prezentował cechy darzone przez społeczeństwo aprobatą. Nawet jeśli naśladowaną będzie postać fikcyjna, musi prezentować cechy znane dzieciom z ich życia. To, co jest bliskie wiedzy dziecka o świecie, jest łatwiej i szybciej przez nie przyswajane. To, czego dziecko może doświadczać i odczuwać zmysłami, wywołuje w nim intensywniejsze wrażenia. Nawet jeśli autorytetem stanie się postać fikcyjna, jej zachowania powinny stwarzać wrażenie realistycznych. Tak, aby przekazywany system wartości nie był już czymś fikcyjnym.

Potrzeba wzorców osobowych jest tylko pozornie czymś oczywistym. We współczesnym świecie jest coraz mniej czasu na dbanie o prawidłowy rozwój psychiczny dziecka. Za mało jest czasu, a zbyt dużo stresu, aby osoba dorosła mogła zadbać o swoją osobowość, a co dopiero o osobowość małego dziecka.

W okresie rozwojowym od 7 roku życia dziecko dąży do poznania świata i zdobywania informacji. Wiedzę zdobywa głównie poprzez

1 Cyt. za: Fedeli, M. *Temperamenty, charaktery, osobowości: profil medyczny i psychologiczny*. Przekł. P. Graczykowski, K. Trojan. Kraków: 2003, s. 268.

2 <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3999283> [dostęp: 3.12.2012].

3 <http://www.eduteka.pl/doc/pojecia-wzoru-osobowego> [dostęp: 3.12.2012].

4 Ibidem.

obserwacje. Inspiruje je to, co jest nowe, ciekawe, intrygujące, wywołujące emocje. Koncentrując się na faktach szczegółowych, dzieci tworzą swoją wizję świata. Mają tendencję do dosłownego rozumienia treści metaforycznych. Przyswajają sobie sposoby zachowania na wzór tego, co widzą w otoczeniu i w mediach. Jest to czas podatności na wpływ kultury, w której dziecko się rozwija, a która wyznacza sposób rozumienia podstawowych pojęć określających naturę człowieka, jego egzystencji, życia społecznego itp.⁵. W związku z tym bardzo ważne jest dla dziecka wchodzenie w relacje z kimś, kogo postępowanie będzie przez dzieci podziwiane i stanie się dla nich godne naśladowania. To, czego doświadczą w wieku dziecięcym, będzie miało silny wpływ na rozwój dojrzałości emocjonalnej.

Dojrzałość jest konotacją terminu „wzór osobowy”. Dziecko powinno stopniowo uczyć się jej, aby w późniejszym wieku umieć sprostać wyzwaniom rzeczywistości. Dorośli nie mogą zakładać, że bez pozytywnych wzorów będzie ono prawidłowo funkcjonować w życiu dorosłym, kierować się wartościami takimi jak: dobro, pracowitość, szczerość, odpowiedzialność, szacunek do innych. Dziecko należy wspierać i wychowywać w taki sposób, aby samo w życiu dorosłym stało się wzorem do naśladowania. To wartości stymulują zachowanie dziecka.

Każda epoka propagowała wzorce postępowania, które zmieniały się i stopniowo przestawały być doceniane w epokach kolejnych. Z perspektywy współczesnego człowieka postawa średniowiecznego ascety wydaje się być mało racjonalna. Umartwianie ciała i duszy, spędzanie życia na modlitwie nie jest już celem współczesnych. Zmieniają się realia, środowiska życia, a w związku z tym zmieniają się priorytety. Te zmiany możemy obserwować na przykładzie średniowiecznego rycerza, który stopniowo przeobrażał się w szlachcica, gentelmana, a teraz jego cechy przejęli tacy bohaterowie, jak: Spider-Man, Batman czy Superman. Renesansowy humanista nie imponuje już młodzieży, która zna o wiele więcej języków obcych i ma większą wiedzę o świecie. Ze względu na intensywność życia w mieście niedoceniani są także renesansowi dworzanie czy ziemianie, opiewani w utworach Mikołaja Reja i Jana Kochanowskiego.

Odchodzimy od postaw kultywowanych w przeszłości, lecz czy te prezentowane współcześnie są tak samo mocno szanowane jak w minionych stuleciach? Należy zadać pytanie o to, jakie postawy doceniają współcześni i czy dążą do ich realizacji z takim samym zaangażowaniem?

5 Por. Braun-Gałkowska, M., Ulfik-Jaworowska, I. Zabawa w zabijanie: oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci. Lublin 2002, s. 209-211.

Obserwujemy na co dzień wiele postaw, które mogą potencjalnie wpłynąć na kształtowanie osobowości. Rozwijają się poprzez media, wykonywane zawody, zmieniające się sytuacje rodzinne, wartości, priorytety. Dzieci są grupą najbardziej podatną na oddziaływanie społeczeństwa, dlatego skupię się na postawach, które przez nie mogą zostać nazwane współczesnymi wzorami osobowymi.

Każda mała dziewczynka marzy o karierze modelki, aktorki, piosenkarki. Godzinami stoją przed lustrem, ćwicząc gestykulację, mimikę twarzy, ucząc się na pamięć kwestii lub przebierając się w sukienki mamy i malując jej kosmetykami. Czują się przy tym jak gwiazdy Hollywood, które znają z telewizji. Uczą się przybierać maski, grać role, przez co w życiu codziennym udają kogoś kim nie są. Manipulują faktami, naginają prawdę o swoim pochodzeniu, sytuacji materialnej. Często oddziaływanie wyżej wymienionych wzorców może przynieść negatywne skutki. Dzieci, chcąc upodobnić się do artystki/artysty, zaczynają mieć problemy z odżywianiem, chorują na anoreksję, uzależniają się od używek, komputera, Internetu.

Rodzina, jako środowisko znane dziecku od urodzenia, bardzo silnie wpływa na kształtowanie jego osobowości. Dzieci obserwują zachowania rodziców, wykonywane przez nich zawody. Uczą się, jak wygląda świat dorosłych. Kształtują się ich emocje, zarówno te pozytywne, jak i negatywne. Wyczuwają, przy kim mogą czuć się bezpiecznie, kto otacza ich troską i uwagą. Poprzez zabawę odgrywają rolę ojca i matki. Naśladują wykonywane przez nich czynności: podobnie jak matka chcą gotować, sprzątać, dbać o otoczenie; na wzór ojca chcą być kimś odpowiedzialnym, udają, że wychodzą do pracy, wypełniają dokumenty. Jednak we współczesnym świecie obraz rodziny jako środowiska idealnego może być zachwiany. Pośpiech, stres i chęć awansu zawodowego powoduje, że wielokrotnie dziecko jest przez rodziców zaniedbywane. Poczucie samotności powoduje niechęć w traktowaniu ojca i matki jako wzoru osobowego. Coraz częściej zdarza się, że rodzice żyją osobno, rozwodzą się i walczą o względy potomstwa. Taka sytuacja wpływa negatywnie na rozwój dziecka, które w efekcie może nie wiedzieć, jak powinien funkcjonować odpowiedni schemat rodziny. Wzrasta w nim poczucie rywalizacji i chęć zwrócenia na siebie uwagi poprzez negatywne zachowania. W wieku dorosłym nie jest w stanie stworzyć rodziny, bo jej wzór został zaburzony w wieku dziecięcym.

Dzieciom bardzo często imponują zawody wykonywane przez ich rodziców lub osoby z bliskiego otoczenia. W młodzieńczym wieku podziwia się

WOKÓŁ NAS

Nie tylko słówka i czasy, czyli VI Wojewódzki Konkurs „English Poetry and Drama”

policjantów, strażaków, dziennikarzy, polityków, naukowców, lekarzy, nauczycieli, biznesmenów. Są to zawody w mniemaniu dzieci dochodowe, prestiżowe, pozwalające na awans i uznanie. Zabawy dziecięce zdradzają owe fascynacje wyżej wymienionymi grupami społecznymi, a w życiu dorosłym wielokrotnie wybierają zawód, który wykonywali rodzice. Jednak wszystkie te profesje są czasochłonne, wymagają wiele zaangażowania i poświęcenia.

Szkoła oferuje dziecku uwagę, której mogli nie okazywać mu rodzice. Dlatego na etapie wczesnoszkolnym to nauczyciel staje się wzorcem osobowym. W szkole dzieci spędzają bardzo dużą część dnia i nauczyciel jest osobą, z którą dziecko przebywa najczęściej. Może z nim rozmawiać, zwierzać się, a ten imponuje wiedzą i przekazywanymi radami. Niestety, ta fascynacja wraz z wiekiem przemija.

Oprócz realnych osób z otoczenia dziecka, bardzo silnie wpływają na nie postacie fikcyjne, znane z bajek, filmów, książek i komiksów. Te postacie imponują siłą, tężyzną fizyczną, nadprzyrodzonymi zdolnościami, potrafią latać, czarować, zmieniać rzeczywistość. Dziecko, pograżając się w marzeniach, wyobraża sobie, że mogłoby stać się kimś takim. Wie, że gdyby posiadało czarodziejskie moce, mogłoby wpływać na rzeczy i wydarzenia, które nie wydają mu się przyjemne. Świat fikcyjny jest ciekawszy, bardziej imponuje i zachwyca. Jednak dziecko nie jest w stanie przewidywać skutków i naśladować super bohatera, chce nauczyć się latać, skacząc z wysokości lub myśli, że ma więcej niż jedno życie.

Uważam, że najmłodszym potrzebne są wzory osobowe, które będą ich uczyły życia w realnym świecie, a nie podejmowania próby stworzenia świata fikcji i magii.

Dobra edukacja to znacznie więcej niż skuteczne przygotowanie ucznia do egzaminu zewnętrznego. Dbłość o wszechstronny rozwój młodego człowieka oznacza nie tylko kształtowanie kompetencji matematycznych czy informatycznych, ale również stwarzanie warunków sprzyjających poznawaniu samego siebie, rozwijaniu umiejętności społecznych oraz świadomości i ekspresji kulturalnej.

O tym, że edukacja językowa może, a w zasadzie powinna być czymś więcej niż tylko zapamiętywaniem struktur leksykalno-gramatycznych i rozwiązywaniem testów przypominają nam co roku organizatorzy konkursu „English Poetry and Drama” z Gimnazjum nr 1 w Redzie. Konkurs ten organizowany jest już od 11 lat, najpierw jako inicjatywa szkolna, potem miejska, z czasem jako konkurs powiatowy w ramach Małego Trójmiasta Kaszubskiego. W 2008 r. „English Poetry and Drama” uzyskał rangę konkursu wojewódzkiego i objęty został honorowym patronatem Pomorskiego Kuratora Oświaty.

Poniżej znajdują Państwo informacje oraz refleksje odnoszące się do tegorocznych zmagani konkursowych. Zapraszam do lektury i zachęcam do udziału w kolejnej edycji Wojewódzkiego Konkursu „English Poetry and Drama”.

Małgorzata Bukowska-Ulatowska,
nauczyciel konsultant CEN ds. języka angielskiego

Marlena Jasińska
*nauczyciel języka angielskiego,
koordynator konkursu
„English Poetry and Drama”
Gimnazjum nr 1 w Redzie*

9 maja 2013 r. w Gimnazjum nr 1 w Redzie odbył się VI Wojewódzki Konkurs „English Poetry and Drama”.

Konkurs swoją obecnością zaszczytili: Pani Gabriela Albertin – Pomorski Wicekurator Oświaty, Pan Krzysztof Krzemiński – Burmistrz Miasta Reda, Pani Hanna Janiak – Sekretarz Urzędu Miasta Reda, Pani Karolina Bochan oraz Pani Małgorzata Lewińska z Komisji Oświaty przy Urzędzie Miasta w Redzie, Pani Marta Więclawska-Wałęsa – konsultantka wydawnictwa Pearson oraz Gospodarz Konkursu – Dyrektor ZS nr 1 w Redzie, Przewodniczący Komisji Edukacji Powiatu Wejherowskiego Pan Marek Kamiński.

Celem naszego konkursu jest upowszechnienie znajomości języka angielskiego, rozwijanie u młodych ludzi zdolności aktorskich, poczucia własnej wartości i umiejętności pokonywania tremy. Motywem przewodnim tegorocznego konkursu był temat „Health is better than wealth” (Lepiej być zdrowym niż bogatym).

Występy uczniów oceniała komisja, powołana przez organizatorów konkursu, w składzie: Małgorzata Bukowska-Ulatowska (przewodnicząca) – nauczyciel konsultant ds. języka angielskiego z Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Katarzyna Lepacka – metodyk języka angielskiego oraz konsultant wydawnictwa Macmillan, Justyna Piepke – piosenkarka, uczestniczka programu „Bitwa na Głosy”, wokalistka zespołu Too Jazzy2 oraz Agata Mioduszevska – wykładowca akademicki języka angielskiego.

W tegorocznej edycji konkursu wzięło udział 139 uczestników z 14 szkół z terenu województwa pomorskiego. Zaprezentowano 13 scenek, 23 piosenki i 9 wierszy. W każdej z wymienionych kategorii komisja konkursowa wyłoniła laureatów I, II oraz III miejsca. Przyznano również trzy wyróżnienia oraz trzy nagrody specjalne. Wszyscy uczestnicy otrzymali dyplomy uczestnictwa i drobne upominki, zaś zwycięzców uhonorowano statuetkami i nagrodami ufundowanymi przez Urząd Miasta w Redzie. Fundatorami nagród były również wydawnictwa i księgarnie językowe: Pearson, Macmillan, Oxford i Polanglo.

Zwycięzcom i wszystkim uczestnikom konkursu serdecznie gratulujemy, przede wszystkim odwagi w pokonaniu tremy oraz umiejętności językowych i aktorskich. Nauczycielom, którzy przygotowali uczniów do występów, dziękujemy za wkład pracy i zaangażowanie.

Za współorganizację konkursu składam serdeczne podziękowania Pani Joannie Bączek oraz Panu Łukaszowi Kamińskiemu.

Zapraszamy ponownie za rok!



Zdjęcia z archiwum konkursu

Gabriela Albertin
Pomorski Wicekurator
Oświaty

Zaproszenie na konkurs przyjąłam z ogromną radością. Miałam okazję przekonać się o tym, jak dobrze radzą sobie uczniowie z językiem angielskim, rozwijając równocześnie zdolności aktorskie. Tegoroczny temat przewodni „Health is better than wealth” pozwala również na refleksję o tym, co jest dla nas w życiu najważniejsze.

Cieszy fakt, że tak wielu uczniów wzięło udział w konkursie, niektóre szkoły przygotowały się we wszystkich kategoriach (piosenka, wiersz, scenka teatralna). Poziom konkursu, w opinii Jurorów i samych uczestników, był bardzo wysoki – stąd gratuluję wszystkim, a szczególnie serdecznie zwycięzcom i ich opiekunom. W mojej ocenie najwięcej pracy wymagała kategoria „scenka teatralna” - przygotowanie scenariusza, scenografii, praca zespołowa.

Konkurs, w którym bierze udział tak duża liczba uczestników to również ogromne wyzwanie organizacyjne dla Gospodarzy i Jurorów... Mimo burzy i gradu za oknem BYŁO CUDNIE.

Mam nadzieję – DO ZOBACZENIA ZA ROK!



Zdjęcia z archiwum konkursu

Laureaci VI Wojewódzkiego Konkursu „English Poetry and Drama”:

Kategoria „Scenka”:

I miejsce: zespół „Too Little” w składzie Paula Gołuńska, Iwona Selonke, Piotr Gościcki, Łukasz Julke, Weronika Dettlaff, Patrycja Skobrosz, Natalia Nowak i Ewa Szawłowska; Gimnazjum nr 2 w Gdyni

II miejsce: „Paradise City” z Gimnazjum nr 2 w Redzie

III miejsce: „What the hell” z Gimnazjum nr 1 w Gdyni

wyróżnienie indywidualne: Agnieszka Modzelewska, Gimnazjum nr 2 w Redzie

wyróżnienie indywidualne: Patryk Wesółowski, Gimnazjum nr 1 w Gdyni

Kategoria „Piosenka”:

I miejsce: Aleksandra Hinc, Gimnazjum nr 1 w Redzie

II miejsce: Magdalena Gorczyca, Gimnazjum nr 1 w Redzie

III miejsce: Kamil Wydra, Gimnazjum nr 2 w Gdyni

wyróżnienie: Małgorzata Chmielewska, Gimnazjum w Łęczycach

Kategoria „Wiersz”:

I miejsce: Dominika Konkol, Gimnazjum nr 1 w Redzie

II miejsce: Angelika Grubba, Gimnazjum w Szemudzie

III miejsce: Tina Sargsyan, Gimnazjum nr 2 w Gdyni

Nagroda „Odkrycie Roku” w kategorii żeńskiej: Adriana Czuryńska, Gimnazjum nr 2 w Redzie

Nagroda „Odkrycie Roku” w kategorii męskiej: Mateusz Michalik, Gimnazjum nr 1 w Rumi

Nagroda organizatorów: Rafał Nadarzyński, Gimnazjum nr 1 w Rumi.

Laureatów kategorii głównych tegorocznej edycji konkursu zapytaliśmy o to, co – oprócz cennych dodatkowych punktów w rekrutacji do szkoły ponadgimnazjalnej – dał im udział w konkursie. Natomiast ich opiekunów poprosiliśmy o przepis na sukces – wskazówki dla innych nauczycieli języka angielskiego, którzy chcieliby uczestniczyć ze swoimi uczniami w kolejnych edycjach konkursu. Oto, co nam powiedzieli:

Gimnazjum nr 2 w Gdyni

- zespół „Too Little” w składzie Paula Gołubińska, Iwona Selonke, Piotr Gościcki, Łukasz Julke, Weronika Dettlaff, Patrycja Skobrosz, Natalia Nowak i Ewa Szawłowska (I miejsce w kategorii „Scenka”): Oprócz bardzo cennych punktów do liceum praca nad przedstawieniem dała mi także bardzo dużo satysfakcji. Myślę, że spędziłam parę miłych godzin z moimi rówieśnikami, które nas do siebie zbliżyły. (E.S.) Uważam, że konkurs nie tylko dał mi możliwość poprawienia oceny z angielskiego, ale dzięki niemu nauczyłam się dobrego aktorstwa oraz nowych słów po angielsku. (P.G.) Nie jestem najlepsza z angielskiego. Dzięki konkursowi nauczyłam się wielu nowych słów. (P.G.) Konkurs dał mi dużo dobrej zabawy. (I.S.)

- uczennica Tina Sargsyan (III miejsce w kategorii „Wiersz”): W zeszłym roku zostałam zdyskwalifikowana ze względu na niedostosowanie się do regulaminu. Po konkursie postanowiłam sobie, że się nie poddam, i że będę cały rok ciężko pracować nad sobą, aby w kolejnym roku znowu przystąpić do konkursu. Udało mi się, zajęłam III miejsce. Myślę, że podczas tego roku, jak i podczas konkursu wiele się nauczyłam – przede wszystkim tego, żeby nigdy, nawet w obliczu porażek, nie rezy-

gnować ze swoich planów oraz celu, który sobie obieramy.

- nauczyciele Ewa Gobis i Alicja Jank: Młodzież gimnazjalna jest w swej istocie „materiałem” niezwykle wymagającym, ale jednocześnie posiadającym duży potencjał twórczy oraz nieograniczony zapał i energię, które pod kierunkiem nauczyciela z pasją mają szansę zostać przekute na sukces. A przepis na sukces, to przede wszystkim umiejętność pracy w zespole, i to zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli, którzy niewątpliwie stanowią dla uczniów w tym wieku wzorzec właściwych postaw w procesie wspólnej realizacji określonego celu. W naszym przypadku przedstawienie jest końcowym efektem wspólnych działań nauczycieli i uczniów, co daje tym ostatnim poczucie współodpowiedzialności za tworzone dzieło i olbrzymią satysfakcję ze zwycięstwa w konkursie, jednocześnie budując więź zarówno pomiędzy uczniami biorącymi udział w projekcie, jak i ich opiekunami. Ta więź stanowi kluczowy element w naszym przepisie na sukces.

Gimnazjum nr 1 w Redzie

- uczennica Dominika Konkol (I miejsce w kategorii „Wiersz”): Bardzo się cieszę, że wzięłam udział w tym konkursie. Pozwoliło mi to rozwinąć moje umiejętności i znajomość języka angielskiego, szczególnie prawidłowej wymowy. Przygotowania do występu trwały bardzo długo, ale było warto!

- nauczyciel Marlena Jasińska: Na każdy sukces z całą pewnością składa się rzetelna i żmudna praca oraz odrobina talentu. Jeśli chodzi o wiersz, to ważna jest interpretacja, oczywiście prawidłowa wymowa wyrazów, akcent zarówno wyrazowy, jak i zdaniowy. Istotny jest też ruch sceniczny – jeśli mogę to tak określić, oraz mowa ciała i ubiór. Wszystko razem tworzy nierozdzielalną całość, która owocuje sukcesem.

- uczennica Aleksandra Hinc (I miejsce w kategorii „Piosenka”): Konkurs przyniósł mi dużą satysfakcję, mogłam wystąpić przed wspaniałą publicznością i zaśpiewać moją ulubioną piosenkę „Price Tag”.

- uczennica Magdalena Gorczyca (II miejsce w kategorii „Piosenka”): Cieszę się niezmiernie, że udało mi się zdobyć drugie miejsce w kategorii piosenka, gdyż konkurencja była naprawdę mocna. Przygotowywałam się przez ponad półtora miesiąca do tego występu i jestem przeszczęśliwa, że Jury konkursowe doceniło mój wkład pracy.

- nauczyciel Mateusz Kamiński: Przepis na sukces: znaleźć utalentowane osoby i oczywiście dobrze dobrać repertuar.

Gimnazjum nr 2 w Redzie

- zespół w składzie Katarzyna Kabat, Agnieszka Modzelewska, Julia Błaszczuk, Malwina Kosińska, Zofia Dolata, Malwina Reclaf, Wiktor Konik, Jakub Neumann (II miejsce w kategorii „Scenka”): Udoskonaliłam swoje umiejętności teatralne. Występ był dla mnie fantastyczną przygodą. (W.K.) Dzięki konkursowi podszkoliłam swoją wymowę oraz poszerzyłam swoje horyzonty myślowe. Ponadto zrozumiałam, że zdrowie jest najcenniejszą wartością. (J.B.) Podszlifowałam umiejętność wypowiadania się w języku angielskim. Naprawdę polubiłam ten język i mam nadzieję, że w przyszłości będę mogła również wziąć udział w podobnych konkursach. (K.K.) Udział w konkursie dał mi możliwość poznania wielu ciekawych i utalentowanych osób. Rozwinęłam również swoje umiejętności aktorskie, pokonałam lęk przed wyjściem na scenę. (J.N.) Poszerzyłam znajomość języka angielskiego, nauczyłam się współpracy z innymi, działania w grupie oraz radzenia sobie w sytuacjach kiedy nie wszystko idzie po mojej myśli.

REFORMA PROGRAMOWA

Czego uczy nas czeska reforma programowa?

Występ przyniósł mi wiele radości, nauczył konsekwencji i sumienności. (Z.D.)

• nauczyciel Małgorzata Terlecka: *Udział w konkursie postrzegam jako przygodę i świetną zabawę, która pobudziła moich uczniów do rzetelnej i efektywniejszej pracy związanej z nauką języka angielskiego. Jeśli podopieczni bawią się tym co robią, rozwijając przy tym swoje zainteresowania i uzdolnienia, to połowa sukcesu. Jeśli dochodzi do tego systematyczna praca, pozytywne nastawienie oraz owocna współpraca w duchu zdrowej rywalizacji, to sukces gwarantowany.*

Gimnazjum nr 1 w Gdyni

• zespół w składzie Jakub Dębski, Igor Niemczyk, Kamil Zarycz, Weronika Kolbek, Patryk Wesołowski, Konrad Komor (III miejsce w kategorii „Scenka”): *Oprócz wiele wartych punktów do liceum, wygrana w konkursie zachęciła nas do brania udziału w coraz częstszych przedstawieniach w naszej szkole. Dzięki temu konkursowi zwiększyła się nasza wiara w siebie samych oraz poziom naszego zaangażowania w naukę języka angielskiego. Chcielibyśmy również wziąć udział w tym konkursie za rok i za dwa lata, bo on naprawdę daje szansę wykazania się i zaistnienia na scenie ;)*

• nauczyciele Anna Klein i Lucyna Lipińska: *Dla nas przepis na sukces w konkursie wiąże się z wykorzystaniem kreatywności naszych wspaniałych uczniów. Pomysł naszego zwycięskiego przedstawienia wyszedł właśnie od naszych uczniów. My pomogliśmy im pod kątem przygotowania językowego. Sukces nasi uczniowie zawdzięczają swym pomysłom i zdolnościom. Mamy nadzieję na powtórzenie przygody z konkursem za rok.*



Šimon Stiburek,
analityk Scio, Czechy

*tłum. Małgorzata Bukowska-Ulatowska
nauczyciel konsultant CEN ds. języka
angielskiego*

Edukacja szkolna w okresie komunistycznym opierała się na unifikacji – dążono do tego, aby w tym samym czasie każdy uczeń w danym wieku w każdej sali lekcyjnej w kraju czytał tę samą stronę podręcznika. Zakładano, że efektem unifikacji procesu kształcenia będzie ujednolicenie osiąganych efektów - nabytej przez uczniów wiedzy i umiejętności. Nie udało się jednak osiągnąć tego celu.

W połowie lat '90 XX w., kiedy to rozpoczęły się reformy oświaty w Czechach, przyjęto odmienne założenie: położono nacisk na umożliwienie każdej szkole i każdemu nauczycielowi uwzględniania w ich pracy indywidualnych potrzeb uczniów oraz uwarunkowań lokalnych – istniejących szans i zagrożeń edukacyjnych. W efekcie przeprowadzona w 2005 r. reforma programowa przyniosła czeskim szkołom szeroki zakres autonomii, koncentrując wymagania wokół kształtowania kompetencji kluczowych i rozwijania umiejętności ponadprzedmiotowych, a nie – jak dotychczas – zdobywania wiedzy encyklopedycznej z poszczególnych dziedzin.

Trzy poziomy regulacji

Zaproponowana struktura systemu zakłada istnienie trzech poziomów regulacji programowych. Pierwszy z nich stanowi narodowa podstawa programowa, określająca ogólne cele kształcenia, wyznaczająca priorytety i zasady wspólne dla wszystkich typów szkół. Drugi poziom to ramowe programy kształcenia dla poszczególnych typów szkół – ogólnokształcących (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna), zindywidualizowanych ścieżek kształcenia zawodowego oraz placówek artystycznych. Programy ramowe określają szczegółowe cele kształcenia dla poszczególnych etapów edukacyjnych i typów szkół i sformułowane są w większości jako zakładane efekty – co uczeń kończący daną szkołę powinien wiedzieć i umieć. W oparciu o te ogólne wytyczne, każda szkoła opracowuje własny szkolny program nauczania, określający sposoby realizacji celów wyznaczonych przez państwo – po-

dział tematów pomiędzy przedmioty, kolejność realizacji materiału, liczbę godzin poszczególnych przedmiotów. Autonomia szkoły, choć nadal podlega pewnym ograniczeniom, ma jednak bardzo szeroki zakres w porównaniu z sytuacją w poprzednim systemie.

Aktywizacja nauczycieli

Największym osiągnięciem reformy programowej jest stworzenie przestrzeni do aktywności nauczycieli. W przeszłości wielu pedagogów czuło się zniewolonych przez wszechobecne szczegółowe uregulowania i zwolnionych w zasadzie z odpowiedzialności za swoje działanie. Nawet jeżeli zależało im na poprawie jakości nauczania, wprowadzeniu nowych metod czy tematów, uczynieniu edukacji przyjemniejszą i bardziej zajmującą dla uczniów, niewiele wolno im było zrobić. Wprowadzona reforma programowa uwolniła ogromne pokłady innowacyjności i kreatywności nauczycieli.

Z drugiej strony jednak, zmiana systemu pogłębiła różnice w jakości pracy poszczególnych pedagogów i przyczyniła się do zwiększenia nierówności w zakresie szans edukacyjnych uczniów. Mądrzy, aktywni i skuteczni nauczyciele umożliwiają swoim podopiecznym zdobywanie pozytywnych, wartościowych doświadczeń edukacyjnych. Jednak są też pedagodzy, którzy nie odnajdują się w nowej, bardziej wymagającej rzeczywistości oświatowej – oni nie mają tak pozytywnego wpływu na swoich uczniów. Działaniom na rzecz zwiększenia autonomii powinno zawsze towarzyszyć budowanie systemu wsparcia dla osób, które trudniej przystosowują się do nowych warunków – o co, niestety, nie zadbano w Czechach.

Rzeczywiste rezultaty

Jakie są efekty czeskiej reformy programowej? Czy przyniosła ona znaczące zmiany w oświacie? Wydaje się, że choć od czasu wprowadzenia nowych rozwiązań minęło prawie osiem lat, stosunkowo niewiele uległo zmianie w szkolnej rzeczywistości. Niektóre szkoły – najczęściej te, które już wcześniej wyróżniały się swoją pracą – wykorzystały stworzone możliwości i twórczo podeszły do konstruowania szkolnych programów nauczania. W większości szkół jednak nic się nie zmieniło – nauczają się tam tego samego i w taki sam sposób, jak przed reformą. Zmiany programowe postrzegane są tam jako źródło dodatkowego obciążenia nauczyciela, nowe obowiązki, którym nie towarzyszy wzrost wynagrodzenia, zaś konieczność przygotowania szkolnego programu nauczania traktuje się jako kolejny niezrozumiały wymóg biurokratyczny.

Można powiedzieć, że – ogólnie rzecz biorąc – nowa podstawa programowa nie została w pełni wdrożona. Brakuje precyzyjnych wytycznych dot. sposobu do-

sowania do niej programów ramowych. Prace nad ww. programami podejmowane są od początku przez każdego kolejnego ministra edukacji i odbywają się bez szerszych konsultacji ze środowiskiem oświatowym. Znaczna część nauczycieli oraz rodziców uczniów nie rozumie założeń reformy, takie pojęcia, jak kompetencje kluczowe są im obce, a zatem wzbudzają niechęć.

Z drugiej strony jednak coraz więcej szkół zaczyna, przynajmniej częściowo, zmieniać swoje programy nauczania i metody pracy dydaktycznej, korzystając z przyznanej im autonomii. Wyniki PIRLS oraz TIMSS, opublikowane w 2012 r., wskazują na znaczącą poprawę rezultatów w obszarach, które objęła reforma, nie można jednak jednoznacznie stwierdzić, czy te osiągnięcia zawdzięczamy przede wszystkim zmianom programowym.

Czego nauczyła nas reforma

Podsumowując mijające osiem lat wdrażania reformy programowej w Czechach, możemy stwierdzić, iż zwiększenie autonomii w zakresie programów nauczania sprzyja innowacyjności i wspiera w pracy najlepszych nauczycieli. Z drugiej jednak strony, nawet najlepsza strategia oraz właściwe akty prawne nie będą skuteczne, jeżeli nie poświęci się uwagi procesowi wdrażania zmian. Warto pamiętać o kilku istotnych kwestiach:

- kluczowe znaczenie ma komunikacja ze wszystkimi podmiotami zaangażowanymi w reformę (w tym przypadku – przede wszystkim z nauczycielami), wyjaśnienie, na czym ma polegać zmiana, do czego prowadzić i dlaczego jest korzystna;
- niezbędne jest zapewnienie wsparcia wszystkim tym, którzy mają trudności z nową sytuacją, np. przygotowanie wzoru programu na potrzeby szkół, które nie chcą lub nie mogą stworzyć własnej propozycji, wspomaganie szkół, które mają trudności w adaptacji do nowych warunków;
- nie należy zakładać, że zmiana dokona się w ciągu roku lub dwóch – szkoły, nauczyciele i rodzice potrzebują czasu, aby przyzwyczaić się do nowej sytuacji;
- w przyszłości należałoby bardziej precyzyjnie określać zadania i zakres odpowiedzialności poszczególnych podmiotów uczestniczących w reformie, a także terminy i sposoby wprowadzania kolejnych nowych rozwiązań; reguły powinny być jasne, a ich przestrzeganie egzekwowane.

Napotykałyśmy na wiele przeszkód na drodze do stworzenia nowoczesnego, elastycznego, dobrego jakościowo systemu oświaty, jednak – moim zdaniem – zwiększanie autonomii w obszarze programów nauczania jest właściwym działaniem, wartym kontynuacji.

■

Sześćioletni uczeń - jaki jest i jak wspierać jego rozwój. Cz. 2

Ewa Kalińska

nauczyciel konsultant CEN
ds. wychowania przedszkolnego

W pierwszej części artykułu zostały opisane charakterystyczne dla dzieci w tym wieku zachowania i procesy biologiczne. Szczegółowo zaprezentowano 11 kompetencji niezbędnych w nauce szkolnej.

Kompetencje te kształtują się dzięki interakcji zachodzącej pomiędzy indywidualnym dojrzewaniem dziecka – biologicznym, psychomotorycznym, poznawczym a pobudzaniem tego rozwoju przez czynniki zewnętrzne. W 2. części artykułu przedstawione zostaną propozycje wspomagania rozwoju wybranych kompetencji przez środowisko zewnętrzne – nauczyciela. To do niego bowiem należy wspieranie naturalnego rozwoju dziecka poprzez obiektywną i realną diagnozę jego zasobów i zaplanowanie działań adekwatnych do jego możliwości.

Duński filozof, poeta romantyczny i teolog, Søren Kierkegaard (1813-1855), stwierdził: *Być nauczycielem we właściwym sensie to znaczy być uczniem. Nauczanie zaczyna się wtedy, gdy Ty – nauczycielu – uczysz się od ucznia, stawiasz się w jego położeniu tak, abyś mógł zrozumieć, co on rozumie i poznać sposób, w jaki to, czy owo pojmuje.*

Tak opisanego nauczyciela określiłabym słowem WSPIERAJĄCY. Co kryje się w tym pojęciu? WSPIERAJĄCY NAUCZYCIEL – pomaga, ułatwia, naprowadza, wskazuje, doradza, podpowiada, zachęca, ukierunkowuje, upewnia, rozbudza wiarę w powodzenie, aprobeuje, podtrzymuje na duchu, motywuje, prowadzi, towarzyszy...

WSPIERAJĄCY NAUCZYCIEL jest pozytywnym obserwatorem i diagnostą – podkreśla pozytywne cechy rozwoju i funkcjonowania dziecka, które stanowią podstawę do planowania pracy opartej na jego potencjalnych zasobach i zainteresowaniach.

Według M. Kielar-Turskiej („Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata”, WSiP, 1992), nauczyciel wspomagający rozwój dziecka powinien w szczególności:

- umieć dostrzegać, rozumieć i właściwie reagować na emocje dziecka,
- wiedzieć, kiedy śpieszyć z pomocą, a kiedy się od niej powstrzymać,
- rozumieć postępowanie dziecka i umiejętnie występować w jego obronie,
- podtrzymywać zapał poznawczy dziecka, wykazywać zainteresowanie tym, co ono robi, zachęcać do działania,
- powstrzymywać się od nadmiernego wyjaśniania,
- być dynamiczny w sensie fizycznym i psychicznym,
- być skłonny analizować i wyjaśniać zachowania dzieci, a nie tylko oceniać je lub odrzucać,
- pozwolić dziecku być sobą, czyli traktować je podmiotowo,
- pozwolić mu na życie poprzez zabawę – przyjmować postawę zaciekania światem i zarażać nią dziecko.

Właśnie taka nauczycielska postawa i postrzeganie małego człowieka może ułatwić nauczycielowi rozwijanie kompetencji niezbędnych w nauce szkolnej.

Jak pokazuje praktyka, najczęściej diagnoza sprowadza się do wskazywania tylko słabości, opóźnień i braków, a to niewątpliwie nie przyczynia się do budowania pozytywnego obrazu własnej osoby u dzieci diagnozowanych. Kierunek zmian w konstruowaniu diagnozy powinien uwzględnić konieczność formułowania diagnozy pozytywnej. (...) Pozytywne nastawienie do wykonywania zadań i odpowiednia motywacja to podstawy budowania relacji terapeutycznej i planowania oddziaływań pomocowych.

B. Skalbani. *Diagnostyka pedagogiczna*, 2011.

KOMPETENCJA – Hamowanie reakcji

Co może zrobić, jak może zachować się nauczyciel, gdy dziecko: działa odruchowo i impulsywnie, mówi szybciej niż pomyśli i zanim odkryje, że jego słowa sprawiły innym przykrość lub wywołały złość, nie zawsze potrafi ocenić wpływ własnego działania na sytuację, w której się znalazł, ma problemy z zaakceptowaniem niekorzystnej opinii na swój temat, rozpoczyna zadanie bez zastanowienia, przejawia problemy z podporządkowaniem się regułom?

Nauczycielu, możesz:

- Uczyć hamowania reakcji, poprzez spokojne kierowane do dziecka polecenia typu: *Poczekaj, Zatrzymaj się na chwilę, Policz do 10, Zamknij oczy i zobacz, jak liście kołysz się na wietrze, Usłysz, jak szumi morze...*
- Konsekwentnie egzekwować kolejność zabierania głosu i wykonywania określonych czynności: *Teraz głos ma Agnieszka, Odpowiesz, gdy koleżanka skończy, W tej chwili rozpoczynamy zadanie...*
- Wyznaczać stałe dyżury, obowiązki, atrakcyjne zadania dodatkowe (nie za karę!);
- Udzielać dziecku konkretnych i jasnych informacji na temat jego zachowań, wskazując na ich negatywne konsekwencje, także w stosunku do samego siebie.
- Stosować przerwy, chwile odpoczynku i relaksu, wypełniając je kierowanymi gramami i zabawami, rymowanekami i wyliczankami;
- Ustalić hasła, okrzyki – jako sposoby dyscyplinowania, hamowania reakcji.

KOMPETENCJA – Kontrola emocji

Co może zrobić, jak może zachować się nauczyciel, gdy dziecko: przez dłuższy czas nie potrafi ukryć rozczarowania, obraża się, łatwo ujawnia niepokój, nie umie opanować złości lub nadmiernej radości?

Nauczycielu, możesz:

- Uczyć rozpoznawania i nazywania emocji w zabawach;
- Rozmawiać na temat przeżyć bohaterów literackich;
- Rozmawiać o przeżywanych przez dzieci emocjach – pomagać odkrywać dzieciom źródła ich emocji – wykorzystywać konkretne zdarzenia jako sytuacje edukacyjne;
- Dawać dzieciom prawo do odczuwania i przeżywania różnych emocji, ale wyrażania ich w sposób społecznie akceptowalny (nie ma złych emocji – są tylko niewłaściwe sposoby ich okazywania);
- Wprowadzić grupowy wykaz akceptowanych sposobów radzenia sobie, np. z gniewem – zawierać kontrakty z dziećmi, ustalić konsekwencje, przestrzegać ich;

- W razie konieczności oceniać tylko zachowania dziecka, a nie jego emocje i jego samego jako człowieka;
- Dostrzegać, doceniać i nagradzać akceptowalne formy wyrażania emocji;
- Dbać o dobry nastrój dzieci, wprowadzić grupowe rytuały;
- Uprzedzać wybuchy emocji, zapobiegać nieakceptowalnym zachowaniom, chronić pozostałe dzieci;
- Dać czas dziecku i sobie.

HAMOWANIE REAKCJI, KONTROLA EMOCJI – TEGO NIE RÓB!

- » Nie zawstydzaj.
- » Nie ośmieszaj.
- » Nie poganiaj.
- » Nie strasz konsekwencjami.
- » Nie etykietuj.
- » Nie podawaj za wzór innych dzieci.
- » Nie porównuj dzieci ze sobą.

KOMPETENCJA – Gotowość do poświęceń na rzecz nadrzędnego celu

Co może zrobić, jak może zachować się nauczyciel, gdy dziecko: miewa problemy z uzasadnianiem sensowności własnych działań, nie potrafi samo zmobilizować się do działania, szybko się zniechęca i nudzi w oczekiwaniu na gratyfikację, woli robić coś „po swojemu”, wykazuje trudności z dostosowywaniem się do pracy w grupie, „odcina się” od grupy?

Nauczycielu, możesz:

- Przeznaczyć pierwsze dni zajęć szkolnych na integrację klasy, wzajemne poznanie się, ustalenie zasad grupowych (to nie jest czas stracony, to INWESTYCJA na przyszłość!);
- Włączyć rodziców w proces budowania grupowego regulaminu lub przynajmniej wnikliwie omówić go;
- W trudnych sytuacjach powoływać się na ustalenia regulaminu/kodeksu, przestrzegać ustalonych konsekwencji;
- Proponować atrakcyjne zadania grupowe zakładające aktywność poszczególnych członków zespołu oraz jednoczesne działanie całego zespołu;
- Wskazywać cel zadania, jego sens i znaczenie dla poszczególnych uczniów, zespołu, klasy – przypominać je wielokrotnie podczas wykonywania pracy;
- Pobudzać zaangażowanie dziecka, doceniając jego wkład na poszczególnych etapach pracy;
- Stosować zmienność form pracy: indywidualna, w parach, grupkach kilkuosobowych.

- Dawać dzieciom okazję do zajmowania różnych ról w grupie – lidera, inicjatora, wykonawcy;
- Pozwalać na dobrowolność w budowaniu zespołów, ale stosować także dobór losowy;
- Oceniać nie tylko efekt końcowy, ale przede wszystkim poszczególne etapy pracy i wkład poszczególnych osób;
- Pozwalać uczniom na dzielenie się wrażeniami na temat zadania, osobistego zaangażowania, efektu;
- Proponować integrujące zabawy także w ciągu roku szkolnego, jako przerywniki, wprowadzenia do zadań i podsumowania;
- Organizować przedsięwzięcia scalające grupę, wykorzystujące aktywność dzieci (zaplanowanie wycieczki, zorganizowanie wystawy, przygotowanie występów itp.);
- Uszanować potrzebę dziecka do „pobycia samemu”.

GOTOWOŚĆ DO POŚWIĘCEŃ NA RZECZ NADRZĘDNEGO CELU – TEGO NIE RÓB!

- » *Nie zawstydzaj.*
- » *Nie ośmieszaj.*
- » *Nie moralizuj.*
- » *Nie strofuj i nie uciszaj, gdy wspólnie pracują nad zadaniem.*
- » *Nie uruchamiaj rywalizacji między osobami ani między zespołami.*
- » *Nie obawiaj się chaosu, hałasu, nieporządku – TO TWÓRCZY BAŁAGAN!*

KOMPETENCJA - Pamięć robocza

Co może zrobić, jak może zachować się nauczyciel, gdy dziecko: miewa problemy z zapamiętaniem i realizacją złożonego zadania, pamięta wskazówki dla zaledwie jedno- i dwu- etapowych działań, ma problemy ze sprostaniem wielu oczekiwaniom ze strony rodziców i nauczycieli?

Nauczycielu, możesz:

- Dzielić zadanie na etapy, wydawać krótkie polecenia, proponować dziecku powtórzenie zadania;
- Potwierdzić, że dziecko zrozumiało zadanie;
- Formułować nadrzędny cel zadania i nadawać sens działaniom, systematycznie przywoływać je w trakcie pracy;
- Zachęcać dzieci do autokontroli stopnia wykonania poszczególnych zadań;
- Wprowadzić różnego rodzaju symbole graficzne, sygnały dźwiękowe, gesty jako „przypominalki”;
- Wprowadzić rytmizowane teksty, rymowanki, piosenki jako sygnały zapowiadające działania, informujące o poszczególnych czynnościach;
- Dla bardziej skomplikowanych zadań wprowadzać graficzne instrukcje, ruchome zegary;
- Wyznaczać czas na realizację poszczególnych etapów zadań;
- Proponować dzieciom, poza skomplikowanymi, zadania proste, mieszczące się w sferze najbliższego rozwoju, dla budowania pewności siebie, wewnętrznej motywacji, uzyskiwania szybkiej informacji zwrotnej o efektach własnej pracy.

PAMIĘĆ ROBOCZA – TEGO NIE RÓB!

- » *Nie stosuj długich i złożonych poleceń.*
- » *Nie irytuj się, gdy kolejny raz powtarzasz polecenie.*
- » *Nie używaj niezrozumiałych dla dziecka słów.*

W tej części artykułu odniosłam się do wspomnianego przez nauczyciela wybranych czterech z 11 kompetencji niezbędnych w nauce szkolnej. Niech będzie to jednak zaczątek do refleksji nad własną rolą w rozwijaniu pozostałych, opisanych w pierwszej części artykułu (opublikowanym w numerze 57/58 „Edukacji Pomorskiej” – przyp. red.)

Niech artykuł ten będzie też okazją do rozważań na temat gotowości instytucjonalnej. O gotowości i dojrzałości dziecka do podjęcia nauki szkolnej napisano i powiedziano już wiele. Ale to przede wszystkim szkoła i nauczyciele mają być gotowi na przyjęcie ucznia, niezależnie od jego wieku kalendarzowego i biologicznego.

Bibliografia:

- Brzezińska, A. I. Gotowość dziecka do szkoły czy gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej. Edukacja. Studia, badania, innowacje. - 2012.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.). Psychologia akademicka. Podręcznik (tom 2, s. 95-292). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne (II wyd. popr.), 2010.
- Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Nowotnik, A. Wspomaganie rozwoju dzieci 5-7 letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. Edukacja. Studia, badania, innowacje. - 2012.
- Kielar-Turska, M. Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata. WSiP, 1992.
- Skalbani, B. Diagnostyka pedagogiczna. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2011.
- Schaffer, H. R. Psychologia dziecka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Wadsworth, B. J. Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka. Warszawa: WSiP, 1998.
- Wilgocka-Okon, B. Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2003.

Rozwój kompetencji kluczowych w szkole

Beata Wierzba

nauczyciel konsultant CEN
ds. przedsiębiorczości, doradztwa
zawodowego i przedmiotów
zawodowych

Uczenie się przez całe życie stało się koniecznością dla każdego człowieka. Musimy wciąż rozwijać nasze umiejętności i kompetencje, nie tylko w celu samorealizacji i aktywnego udziału w życiu społeczeństwa, ale również po to, by z powodzeniem funkcjonować na rynku pracy, który ulega ciągłym zmianom.¹

Wyobraźnia bez wiedzy może stworzyć rzeczy piękne.

Wiedza bez wyobraźni – najwyżej doskonałe.

A. Einstein

Rada i Parlament Europejski pod koniec 2006 r. przyjęły europejskie ramy kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. W tych ramach określono oraz zdefiniowano kompetencje niezbędne osobom do ich samorealizacji, integracji społecznej, aktywnej postawy obywatelskiej i uzyskania szans na rynku pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy.²

Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

- **porozumiewanie się w języku ojczystym**, czyli zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych;
- **porozumiewanie się w językach obcych**, co obejmuje – oprócz głównych wymiarów umiejętności porozumiewania się w języku ojczystym – mediację i rozumienie różnic kulturowych. Stopień biegłości zależy od kilku czynników oraz możliwości rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisanie;
- **kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne**. Kompetencje matematyczne obejmują umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji, z naciskiem na proces, działanie i wiedzę. Podstawowe kompetencje naukowo-techniczne dotyczą opanowania, wykorzystywania i stosowania wiedzy oraz metod objaśniających świat przyrody. Obejmują one rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli;
- **kompetencje informatyczne** obejmują umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI), a tym samym podstawowych umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK);
- **umiejętność uczenia się** jest związana ze zdolnością konsekwentnego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, indywidualnie oraz w grupach, odpowiednio do własnych potrzeb, a także świadomością metod i możliwości;

1 Figel, J. Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia [on-line] [dostęp: 04.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/documents/publications/keycomp_pl.pdf

2 Figel, J. Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia [on-line] [dostęp: 04.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/documents/publications/keycomp_pl.pdf

- **kompetencje społeczne i obywatelskie.** Kompetencje społeczne to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe oraz wszelkie formy zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Jest to związane z dobrem osobistym i społecznym. Ważne jest zrozumienie zasad postępowania i zwyczajów w różnych społeczeństwach i środowiskach, w których funkcjonują dane osoby. Kompetencje obywatelskie, a zwłaszcza znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych (demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich), przygotowują do angażowania się w aktywne i demokratyczne działania;
- **inicjatywność i przedsiębiorczość** to zdolność do wcielania pomysłów w czyn. Jest to kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Dana osoba ma świadomość kontekstu swojej pracy i jest zdolna do wykorzystywania pojawiających się szans. Jest to podstawa do nabywania bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym albo w nich uczestniczą. Powinno to obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie;
- **świadomość i ekspresja kulturowa**, co obejmuje docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji za pośrednictwem szeregu środków wyrazu (muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych).³

Kompetencje kluczowe mają istotne znaczenie w społeczeństwie wiedzy i gwarantują większą elastyczność siły roboczej, umożliwiając jej szybsze dostosowanie się do stałych zmian w świecie, w którym zachodzą coraz liczniejsze wzajemne powiązania. Stanowią również ważny czynnik innowacji, produktywności i konkurencyjności, a ponadto mają wpływ na motywację i zadowolenie pracowników oraz jakość pracy.

Przeobrażenia gospodarcze ostatnich lat spowodowały, że rynek pracy stał się mniej przewidywalny, trudniejszy dla potencjalnych pracowników niż dotychczas. Konsekwencją tych przeobrażeń są zmiany w zarządzaniu organizacjami, a to z kolei tworzy nowe podejście do kariery. W związku z powyższymi zmianami, *analfabetami w XXI w. nie będą ci, którzy nie potrafią czytać i pisać, ale ci, którzy nie potrafią:*

- *uczyć się,*
- *oduczać*
- *i uczyć ponownie.*

(Alvin Toffle, amerykański futurysta, profesor Cornell University, wykładowca New Scholl for Social Researsch).

Efektem postępującej dematerializacji pracy wzmacnianej przez rozwój technologii informacyjnych jest ewolucja rynku pracy w kierunku rosnącego znaczenia zawodów wymagających operowania złożonym zestawem kompetencji przy pewnej redukcji popytu na zawody proste, rutynowe, oparte na niskich kwalifikacjach zawodowych.

W przeglądzie badań i analiz nie określono kompetencji uznawanych za ułatwiające dostęp do rynku pracy, ale w raportach badających kompetencje ułatwiające wejście na rynek pracy wskazuje się właśnie kompetencje kluczowe.

Podczas konferencji Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Gdańsku, prezentującej wyniki drugiego cyklu badań zrealizowanych w ramach projektu „Pomorski barometr zawodowy – diagnozowanie zapotrzebowania na kwalifikacje i umiejętności na regionalnym rynku pracy województwa pomorskiego” pokazano, że najczęściej wskazywanym przez pracodawców wymaganiem są cechy osobowe, w tym zwłaszcza: uczciwość, pracowitość i samodzielność, jak również kompetencje takie jak znajomość języka angielskiego w stopniu komunikatywnym, znajomość obsługi komputera, umiejętności analityczne, umiejętności interpersonalne i komunikacyjne. Zwrócono uwagę, że istnieje potrzeba poprawy zawartości programów kształcenia w szczególności w zakresie zdobywania umiejętności miękkich i kształcenia elastyczności zachowań na rynku pracy.⁴

Według badań Olivia Business Centre, **Kluczowe efekty kształcenia** (Model Kompetencji ABSL) przedstawionych na konferencji pt. „Przedsiębiorcy – szkoły zawodowe. Przegląd wybranych problemów w edukacji zawodowej”, zorganizowanej przez Pracodawców Pomorza 4 grudnia 2013 r., oczekiwania przedsiębiorców w stosunku do absolwentów szkół to:

1. w zakresie wiedzy:

WIEDZA rozumiana jako efekt przyswajania informacji przez uczenie się, zbiór opisu faktów, zasad, teorii, i praktyk powiązanych z określoną dziedziną pracy lub nauki.

- Po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej absolwent:
 - a. ma podstawową wiedzę na temat metodologii zarządzania projektami,
 - b. ma podstawową wiedzę na temat kultury

³ Kluczowe kompetencje w uczeniu się przez całe życie [on-line] [dostęp: 28.03.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm

⁴ Pomorski Barometr zawodowy. Wojewódzki Urząd Pracy w Gdańsku [on-line] [dostęp: 23.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.wup.gdansk.pl/g2/2013_02/221687b0-d6553972af8dc49112c0cff3.pdf

i zwyczajów innych grup narodowościowych i etnicznych,

- c. ma podstawową wiedzę z zakresu przedsiębiorczości,
- d. ma podstawową wiedzę z zakresu matematyki i statystyki, która umożliwia mu korzystanie ze źródeł typu raporty i zestawienia,
- e. posiada podstawową wiedzę z zakresu regulacji prawnych,
- f. posiada podstawową wiedzę z zakresu funkcjonowania organizacji,
- g. ma elementarną wiedzę na temat projektowania ścieżki własnego rozwoju,
- h. ma wiedzę o metodach i technikach wykorzystywanych do pozyskiwania odpowiednich danych gospodarczych i prawnych.

2. w zakresie umiejętności:

UMIEJĘTNOŚCI (umysłowe oraz praktyczne) rozumiane jako zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z know-how, w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów.

- Po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej absolwent:
 - a. potrafi wyszukać i wyselekcjonować odpowiednie informacje ze źródeł pisanych i elektronicznych (w tym liczbowych), przeanalizować je pod kątem określonego celu i wyciągnąć wnioski,
 - b. potrafi współdziałać i pracować w zespole, przyjmując w nim różne role,
 - c. posiada umiejętność samodzielnego proponowania rozwiązań konkretnego problemu,
 - d. potrafi skoncentrować się na jednym zadaniu i poświęcić mu całą uwagę, tak aby uniknąć błędów,
 - e. potrafi w stopniu zaawansowanym korzystać z edytorów tekstu, arkuszy kalkulacyjnych oraz programów służących do przygotowywania prezentacji,
 - f. posiada umiejętność prezentowania własnych pomysłów, wątpliwości i sugestii,
 - g. potrafi w sposób precyzyjny i spójny argumentować oraz dowodzić własnych pomysłów, zarówno w mowie, jak i na piśmie,
 - h. opanował w stopniu zaawansowanym (C1) język angielski, a także drugi język obcy w stopniu przynajmniej średniozaawansowanym (B2), uwzględniając słownictwo fachowe,
 - i. ma rozwinięte umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej, w tym potrafi komunikować się z wykorzystaniem nowoczesnych technologii (ICT),
 - j. potrafi w sposób precyzyjny opisać metodę, z której skorzystał celem rozwiązania

konkretnego problemu, tak aby mogła z niej skorzystać inna osoba.

3. w zakresie kompetencji społecznych:

KOMPETENCJE SPOŁECZNE rozumiane jako potwierdzona zdolność stosowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych, społecznych lub metodologicznych, okazywana w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i rozwoju osobowym.

- Po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej absolwent:
 - a. rozumie konieczność poszerzania i ciągłego aktualizowania swojej wiedzy,
 - b. potrafi w odpowiedni sposób zorganizować własną pracę, tak aby zakończyć zlecone zadania w wyznaczonym terminie,
 - c. potrafi dostosować się do dynamicznie zmieniającego się środowiska,
 - d. przyjmuje proaktywną postawę, potrafi zaproponować rozwiązania mogące usprawnić funkcjonowanie organizacji,
 - e. wykazuje aktywność i odznacza się wytrwałością w realizacji zadań związanych z działalnością organizacji,
 - f. rozumie potrzebę dzielenia się wiedzą ze współpracownikami.⁵

Można zatem przyjąć, że kompetencje **ułatwiające dostęp do rynku pracy to kompetencje społeczne, inicjatywność i przedsiębiorczość**, jak również **znajomość języków obcych** (co najmniej dwóch), **kompetencje informatyczne** oraz **umiejętność uczenia się**. Pokazuje to, jak ważne jest kształtowanie i rozwijanie kompetencji kluczowych w szkole.

Należałoby zastanowić się, jak rozwijanie kompetencji kluczowych realizowane jest w procesie kształcenia w polskiej szkole. Określone w kompetencjach definicje, zakresy wiedzy, umiejętności oraz postawy, jakie powinni zdobywać uczniowie podczas edukacji szkolnej są zgodne z oczekiwaniami większości nauczycieli oraz oficjalnymi dokumentami programowymi obowiązującymi w Polsce. Jednak ich wdrożenie do codziennej praktyki napotyka na problemy związane z tradycją polskiej edukacji, której bliższy jest behawiorystyczny model uczenia niż koncepcja konstruktywistyczna, w której kultura szkół oparta jest na modelu herbartowskim, a tym samym, daleka jest od rozwiązań „nowego wychowania” J. Deweya.⁶

Kompetencje kluczowe jako zestaw uniwersalnych kompetencji potrzebnych do dalszego kształcenia oraz późniejszego dobrego funkcjonowania na rynku pra-

⁵ Grabski, M. Olivia Business Centre, Materiały pokonferencyjne, Przedsiębiorcy – szkoły zawodowe. Przegląd wybranych problemów w edukacji zawodowej, 04.12.2012 r.

⁶ Rozwijanie kompetencji kluczowych w Akademii uczniowskiej, Centrum Edukacji Obywatelskiej [on-line] [dostęp: 04.04.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ceo.org.pl/pl/au/news/rozwijanie-kompetencji-kuczowych-w-akademii-uczniewskiej>

cy powinny być również kształtowane od najmłodszych lat. Szczególny nacisk na ten rodzaj kompetencji musi być kładziony w szkołach podstawowych i gimnazjach – są one ściśle powiązane (a nawet warunkowane) z wcześniej i/lub równolegle kształtowanymi cechami osobowymi, takimi jak: otwartość na nowe doświadczenia, kreatywność, samodzielność, odpowiedzialność, przedsiębiorczość, uczciwość/prawość, uporządkowanie, komunikatywność, asertywność, pracowitość, wytrwałość, konsekwencja, samokontrola, ciekawość poznawcza⁷.

Z powodu rosnącego w nowoczesnej gospodarce, zapotrzebowania na umiejętności związane z rozwiązywaniem problemów wywołującego potrzebę kształtowania rozwiniętych kompetencji uniwersalnych, które mogą być wykorzystywane na różnych stanowiskach, w różnych zawodach, edukacja musi w pierwszym rzędzie kształtować dobrze zdefiniowane kompetencje, a nie dostarczać wiedzę encyklopedyczną – wyrobić motywację i umiejętności uczenia się przez całe życie. Efektywne wykorzystywanie szybko rosnących zasobów wiedzy ma charakter sieciowy. *Know-how* to obecnie coraz bardziej *know-where*, *know-who*, *know-why*.⁸

Proces kształtowania cech osobowych rozpoczyna się już w najwcześniejszym okresie życia. To, czego dzieci uczą się od rodziców, w przedszkolu i szkole podstawowej, istotnie wpłynie na poziom ich kompetencji kluczowych i kompetencji zawodowych w przyszłości. Pisanie, czytanie i liczenie to nie wszystko. W tym okresie dzieci uczą się logicznego myślenia, wnioskowania, dostrzegania i opisywania świata, umiejętności interpersonalnych. Przede wszystkim na tym etapie można wykształcić właściwą postawę wobec uczenia się przez całe życie – postawę bycia ciągle ciekawym świata. Dlatego tak niezwykle istotnym elementem edukacji jest okres przedszkolny, kiedy dzieci uczą się życia w grupie i komunikacji, rozwijają kreatywność, motywację do działania, szacunek dla innych, umiejętność osiągania kompromisu. Wszystko to, co wykształcą na tym etapie życia, stanie się fundamentem, na którym później będzie można budować kompetencje kluczowe, szlifować kwalifikacje w danej dziedzinie czy konkretne umiejętności przy realizacji określonego projektu czy zadania.⁹

We współczesnej szkole, nie wiedza i informacje są najistotniejsze, ale przede wszystkim budowanie kompetencji społecznych, takich jak: współzależność, współpraca, zaufanie, pozytywna i skutecz-

na komunikacja oraz wiarygodność.¹⁰ Aby kształtować i rozwijać kompetencje kluczowe w szkole, przede wszystkim należałoby:

- kształtować świadomość rodziców, uczniów, nauczycieli – lepsza informacja o potrzebach i wymaganiach rynku pracy, o zależności między poziomem kompetencji kluczowych i kompetencji zawodowych a jakością życia;
- zmienić system kształcenia nauczycieli – nauczyciel powinien być mistrzem (a może nawet mentorem, tutorem, coachem) i autorytetem dla ucznia; nauczanie powinno odbywać się w sposób aktywujący tak ucznia, jak i nauczyciela (odejście od schematycznego myślenia obu stron); nauczanie poprzez niezależne działania uczniów, przez doświadczenia, pracę interaktywną, pracę zespołową - stosować więcej metod aktywnych, również międzyprzedmiotowe i interdyscyplinarne projekty tak, aby wykształcać pewne umiejętności, kompetencje: uczyć relacji, scenariuszy działań, uczyć, jak zdobyć informacje i od kogo; nauka powinna być osiąganiem określonego celu, a nie wyuczeniem reguły;
- zmienić i dostosować programy nauczania w szkołach do rzeczywistych potrzeb i możliwości uczniów, wprowadzić na szeroką skalę nauczanie na odległość;
- poszerzyć ofertę dla uczniów, która powinna umożliwić większy kontakt z kulturą, zaangażowanie w różnego typu organizacje uświadamiające możliwość osiągnięcia celów przy planowaniu kariery, rozwijające postawy obywatelskie, przedsiębiorczość, pracę zespołową itp.;
- upowszechniać naukę języków obcych – ich znajomość w dzisiejszej rzeczywistości, jak i w przyszłej gospodarce opartej na wiedzy, jest i będzie bezdyskusyjna.¹¹

Należy pamiętać, że dobrze uczyć, to dbać w szkole o to, aby była ona miejscem zaspokajania potrzeb psychicznych dziecka, stawała się autentycznym miejscem uczenia się ucznia i dopiero na tym fundamencie - rozwijać i kształtować kompetencje kluczowe. Tylko w środowisku, w którym nas szanują, cenią, można koncentrować się na odkrywaniu i rozwijaniu pasji i talentów.¹²

7 Pomorska Mapa Zawodów i Umiejętności Przyszłości. Pr. zb. pod red. M. Nowickiego. Pomorskie Obserwatorium Rynku Pracy, 2008.

8 Pomorska Mapa Zawodów i Umiejętności Przyszłości. Pr. zb. pod red. M. Nowickiego. Pomorskie Obserwatorium Rynku Pracy, 2008.

9 Pomorska Mapa Zawodów i Umiejętności Przyszłości. Pr. zb. pod red. M. Nowickiego. Pomorskie Obserwatorium Rynku Pracy, 2008.

10 Kołodziejczyk, W. Co to znaczy dobrze uczyć, kto to jest dobry nauczyciel [on-line] [dostęp: 05.04.2013]. Dostęp w World Wide Web: <http://edukacjaprzyszlosci.blogspot.com/>

11 Pomorska Mapa Zawodów i Umiejętności Przyszłości. Pr. zb. pod red. M. Nowickiego. Pomorskie Obserwatorium Rynku Pracy, 2008.

12 Kołodziejczyk, W. Co to znaczy dobrze uczyć, kto to jest dobry nauczyciel [on-line] [dostęp: 05.04.2013]. Dostęp w World Wide Web: <http://edukacjaprzyszlosci.blogspot.com/05.04.2013.r.>

ROK BEZPIECZNEJ SZKOŁY

Coraz bezpieczniej w szkołach województwa pomorskiego

Joanna Aleksandrowicz
specjalista CEN ds. informacji
pedagogicznej i kontaktów
ze środowiskiem oświatowym

Na zakończenie Roku Bezpiecznej Szkoły Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło laureatów akcji „Ja i Ty - bezpieczni w szkole”. W akcji, której celem było pobudzenie aktywności środowisk związanych ze szkołą do podejmowania działań na rzecz szeroko rozumianego bezpieczeństwa, wzięło udział 38 szkół z naszego województwa. Trzy najlepsze projekty, w których w sposób spójny opisano diagnozę, trafnie zastosowano działania i uzyskano efekty w zakresie poprawy bezpieczeństwa przygotowane zostały przez: Szkołę Podstawową nr 2 w Słupsku, Szkołę Podstawową nr 4 im. Adama Mickiewicza w Kwidzynie oraz Szkołę Podstawową nr 57 im. gen. Władysława Andersa w Gdańsku. Zwyciężył projekt „W zdrowym ciele, zdrowy duch” opracowany i wdrożony przez szkołę z Gdańska, która skupiła się przede wszystkim na bezpieczeństwie, aktywności fizycznej i zdrowym odżywianiu uczniów.

Warto wspomnieć, iż dzięki organizowanemu przez koncern Renault programowi edukacyjnemu „Bezpieczeństwo i mobilność dla wszystkich” w minionym roku szkolnym powstało w naszym województwie 39 Szkolnych Klubów Bezpieczeństwa. W klubach tych dzieci aktywnie działają na rzecz poprawy bezpieczeństwa ruchu drogowego wśród lokalnych społeczności.

Modę na życie bez uzależnień promuje w województwie pomorskim 8 grup młodzieżowych działających w ramach projektu Ministerstwa Edukacji Narodowej i Komendy Głównej Policji oraz Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Pat/E (Profilaktyka a Ty - edukacja).

W nowym roku szkolnym działania na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa pozostaną nadal jednym z priorytetów polityki oświatowej państwa. ■

Ważną inicjatywą podjętą w ramach Roku Bezpiecznej Szkoły jest kontynuacja Programu Edukacyjnego „Ratujemy i Uczymy Ratować” prowadzonego przez Fundację Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy. W minionym roku szkolnym z zasad udzielania pierwszej pomocy przeszkolonych zostało w naszym Centrum 56 nauczycieli z 28 pomorskich szkół. ▶



Fot. B. Kwaśniewska

Ogólnopolska akcja „Bezpieczne wakacje”

Kamila Ochędzan
specjalista CEN ds. informacji
pedagogicznej



Od czerwca do końca sierpnia trwa ogólnopolska akcja „Bezpieczne wakacje”. Jej celem jest wzrost bezpieczeństwa dzieci, młodzieży oraz dorosłych podczas spędzania czasu wolnego. Akcja prowadzona jest zarówno w sieci jak i we współpracy z instytucjami publicznymi.

Na potrzeby wydarzenia uruchomiono stronę bezpiecznewakacje.pl, która zawiera wiele informacji przygotowanych przez ekspertów bezpieczeństwa, na podstawie materiałów Ministerstwa Spraw Wewnętrznych oraz publikacji Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego. Serwis podzielony jest na moduły, które przekazują wiele cennych wskazówek o tym jakie zasady bezpieczeństwa stosować podczas podróży, w czasie wolnym czy w trakcie wypoczynku nad morzem lub górach. Na stronie odnajdziemy także gotowe scenariusze zajęć dla nauczycieli i instruktorów, mapę zagrożeń burzowych oraz organizację pogadarek, czyli listę komend straży pożarnych, które uczestniczą w akcji. Spis zawiera także tematy zajęć, które strażacy proponują placówkom biorącym udział w projekcie.

Chęć uczestnictwa w akcji mogą zgłaszać gminy, szkoły, przedszkola, ośrodki kultury, sportu i rekreacji, biblioteki, domy pomocy społecznej oraz inne placówki posiadające status publicznej. Zgłoszenie jest jednoznaczne z podjęciem zobowiązania przeprowadzenia przynajmniej jednych zajęć promujących zasady bezpieczeństwa. W tym celu można korzystać z materiałów dostępnych na stronie. Poza sugerowanymi lekcjami, w ramach akcji można przeprowadzić również pogadanki z pracownikami służb porządkowych, ogłosić konkurs plastyczny, odwiedzić miejscową komendę policji, zorganizować zajęcia z udzielania pierwszej pomocy, odwiedzić miasteczko rowerowe czy zorganizować naukę ruchu drogowego. Wydarzenia zgłaszane do „Bezpiecznych wakacji” każdorazowo otrzymują oznakowanie logo akcji oraz materiały informacyjne.

Akcji towarzyszą dwa konkursy, plastyczny i informatyczny. Konkurs „Moje bezpieczne wakacje 2013” skierowany jest do dzieci i młodzieży do lat 17. Prace plastyczne obrazujące wyżej wymieniony temat będą oceniane w trzech kategoriach wiekowych, technika ich wykonania jest dowolna, zalecane są formaty A3 i A4. Prace wraz z kartami konkursowymi należy przysyłać do 30 września 2013 r. na adres koordynatora akcji, Fundacji Bezpieczne Wakacje. Konkurs informatyczny „Interaktywny produkt IT” skierowany jest do uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Jego organizatorem jest Akademia Morska w Szczecinie, przy czym „Bezpieczne wakacje” są partnerem strategicznym przedsięwzięcia. Zadaniem uczestników jest stworzenie aplikacji mobilnej, programu komputerowego, strony www, prezentacji, animacji, gry komputerowej lub innego narzędzia stworzonego przy pomocy technologii informatycznych, promującego bezpieczeństwo podczas wakacji oraz różnych form spędzania wolnego czasu. Prace należy przysyłać do końca września 2013 roku przez wypełnienie formularza elektronicznego. Szczegółowe informacje o konkursach podane są na stronie **bezpiecznewakacje.pl**.

Do końca lipca br. w akcji wzięło udział dwa tysiące placówek z całej Polski, w tym pięćdziesiąt z terenu województwa pomorskiego. ■

BADANIA I ANALIZY

Analiza wyników egzaminu gimnazjalnego w województwie pomorskim w latach 2010-2012. Cz. 2

Barbara Przychodzeń
kierownik Wydziału Badań
i Analiz Okręgowej Komisji
Egzaminacyjnej w Gdańsku

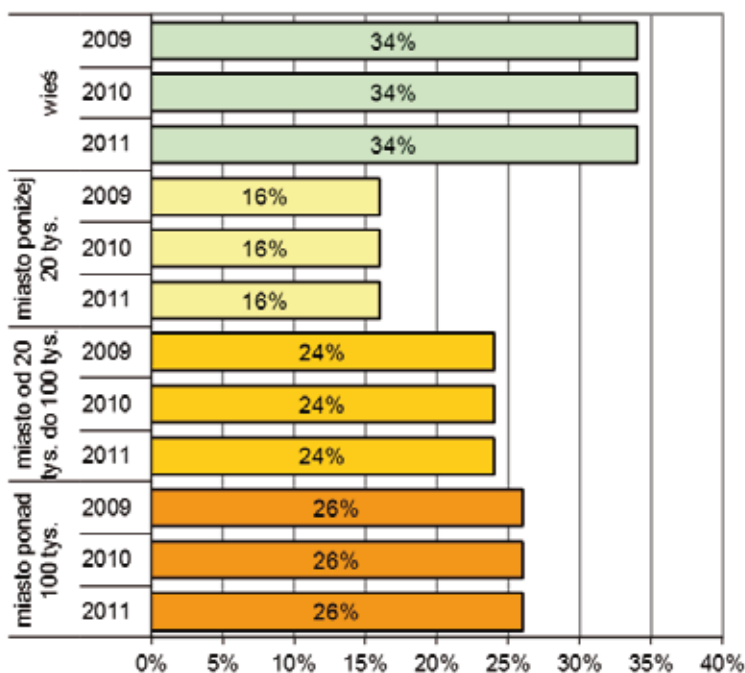
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna (OKE) w Gdańsku na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych corocznie opracowuje sprawozdania dotyczące osiągnięć uczniów kończących poszczególne etapy edukacyjne. Dla wielu odbiorców sprawozdania te są podstawowym źródłem informacji o wynikach egzaminów w województwie pomorskim. Aby uzyskać dane dotyczące wyników egzaminów w skali kraju, należy sięgnąć po sprawozdania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE). Zarówno sprawozdania opracowane w CKE, jak i w OKE zawierają między innymi informacje o:

- populacji zdających
- wynikach ogólnych
- wynikach z uwzględnieniem lokalizacji szkół
- wynikach na skali znormalizowanej (dziesięciopointowej).

W niniejszym artykule porównano wyniki zdających, którzy rozwiązywali zadania z zestawów standardowych uzyskane w województwie pomorskim – z wynikami uzyskanymi w kraju. Zestawienia obejmują wyniki egzaminu gimnazjalnego w latach 2009-2011.

1. Populacja zdających

Do egzaminu gimnazjalnego w województwie pomorskim w 2009 roku przystąpiło 26 597 uczniów, w 2010 roku – 25 629, a w 2011 roku – 24 422 uczniów. W latach 2009-2011 populacja zdających egzamin zmalała o 2 175 uczniów.



Rys. 1. Odsetek uczniów przystępujący w województwie pomorskim do egzaminu gimnazjalnego w latach 2009-2011 z uwzględnieniem lokalizacji szkół

W województwie pomorskim zdający egzamin gimnazjalny uczęszczali w większości do gimnazjów funkcjonujących w środowisku wiejskim (około 45%). Kolejną pod względem liczebności gimnazjów (około 23%) jest grupa szkół wielkomiejskich. W miastach liczących od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców było około 20% gimnazjów, a najmniej gimnazjów (około 12%) znajdowało się w miastach o liczbie mieszkańców do 20 tysięcy.

Na rysunku 1. przedstawiono odsetek uczniów przystępujących do egzaminu gimnazjalnego z uwzględnieniem lokalizacji szkół. Najwięcej zdających (około 34%) uczęszczało do gimnazjów usytuowanych na wsiach.

W części trzeciej egzaminu gimnazjalnego język angielski wybierało ponad trzy czwarte zdających. Wśród nich 28% zdających ze wsi, 13% zdających z małych miast, 24% zdających ze średnich miast i 34% zdających z wielkich miast.

2. Wyniki średnie

2.1. Część humanistyczna

Biorąc pod uwagę wyniki ogółu zdających egzamin w części humanistycznej, zauważa się w latach 2009-2011 zwiększanie różnicy pomiędzy wynikiem statystycznego zdającego z województwa pomorskiego a wynikiem statystycznego zdającego w kraju (tabela 1.). Największe różnice między tymi wynikami wystąpiły w grupie wyników ze szkół wiejskich. Dostrzega się również pogłębianie się różnic między osiągnięciami zdających ze szkół wielkomiejskich w województwie pomorskim a osiągnięciami uczniów ze szkół wielkomiejskich w kraju.

Rok	Zdający ze szkół				Ogół zdających
	wiejskich	w miastach do 20 tys.	w miastach od 20 tys. do 100 tys.	w miastach ponad 100 tys.	
2009	-4	-3	-2	0	-2
2010	-4	-2	-2	-1	-3
2011	-5	-4	-4	-3	-4

Tabela 1. Różnice między wynikami zdających egzamin gimnazjalny w latach 2009-2011 w danej grupie szkół w województwie pomorskim i w kraju (w punktach procentowych) – część humanistyczna

Analizując średnie wyniki zdających ze szkół wiejskich i średnie wyniki zdających z miast o liczbie powyżej 100 tysięcy mieszkańców, dostrzega się w województwie pomorskim znaczne różnice między nimi. Gimnazjaliści ze szkół wiejskich uzyskali niższe wyniki od wyników gimnazjalistów ze szkół wielkomiejskich o 8 punktów procentowych w 2009 roku i o 7 punktów procentowych w 2010 i 2011 roku. W kraju w latach 2009-2011 utrzymuje się stała różnica między tymi wynikami – 5 punktów procentowych (tabela 2).

Rok	Województwo pomorskie			Kraj		
	Wynik średni zdających ze szkół		Różnica wyniku	Wynik średni zdających ze szkół		Różnica wyniku
	wiejskich	w miastach ponad 100 tys.		wiejskich	w miastach ponad 100 tys.	
2009	58%	66%	-8	62%	67%	-5
2010	55%	63%	-8	59%	64%	-5
2011	44%	51%	-7	49%	54%	-5

Tabela 2. Różnica między wynikami zdających część humanistyczną egzaminu gimnazjalnego ze szkół wiejskich a wynikami zdających z miast o liczbie mieszkańców powyżej 100 tysięcy w województwie pomorskim i w kraju (w punktach procentowych)

2.2. Część matematyczno-przyrodnicza

W latach 2009-2011 wyniki statystycznego zdającego egzamin z części matematyczno-przyrodniczej w województwie pomorskim oscylowały wokół średniego wyniku zdających w kraju. W tabeli 3. zestawiono różnice między wynikami zdających w danej grupie szkół w województwie pomorskim a wynikami zdających w tej samej grupie w kraju. Największe różnice między przedstawionymi wynikami wystąpiły w grupie wyników uzyskanych przez zdających ze szkół wiejskich, a najmniejsze w grupie wyników uzyskanych przez zdających z miast o liczbie ludności od 20 do 100 tysięcy.

Rok	Zdający ze szkół				Ogół zdających
	wiejskich	w miastach do 20 tys.	w miastach od 20 tys. do 100 tys.	w miastach ponad 100 tys.	
2009	-3	-2	0	1	-1
2010	-2	-1	0	1	0
2011	-3	-2	-1	0	-1

Tabela 3. Różnice między wynikami zdających egzamin gimnazjalny w latach 2009-2011 w danej grupie szkół w województwie pomorskim i w kraju – część matematyczno-przyrodnicza

W województwie pomorskim występuje większe niż w kraju zróżnicowanie wyników średnich między wynikami zdających ze szkół wiejskich a wynikami zdających z miast o liczbie mieszkańców powyżej 100 tysięcy mieszkańców. Gimnazjaliści ze szkół wiejskich uzyskali niższe wyniki od gimnazjalistów szkół wielkomiejskich o 10 punktów procentowych w 2009 roku, o 9 punktów procentowych w 2010 i o 8 punktów procentowych w 2011 roku. W latach 2009-2011 dostrzega się tendencję malejącą zróżnicowania wyników między wynikami zdających ze wsi a wynikami zdających z wielkich miast. W kraju w latach 2009-2010 różnica między tymi wynikami wynosiła odpowiednio – 6, 6 i 5 punktów procentowych (tabela 4.).

Rok	Województwo pomorskie			Kraj		
	Wynik średni zdających ze szkół		Różnica wyniku	Wynik średni zdających ze szkół		Różnica wyniku
	wiejskich	w miastach ponad 100 tys.		wiejskich	w miastach ponad 100 tys.	
2009	47%	57%	-10	50%	56%	-6
2010	44%	53%	-9	46%	52%	-6
2011	43%	51%	-8	46%	51%	-5

Tabela 4. Różnica między wynikami zdających część matematyczno-przyrodniczą egzaminu gimnazjalnego ze szkół wiejskich a wynikami zdających z miast o liczbie mieszkańców powyżej 100 tysięcy w województwie pomorskim i w kraju

2.3. Część trzecia – język angielski

W 2009 i w 2011 roku wynik średni zdającego egzamin z języka angielskiego w województwie pomorskim był porównywalny z wynikiem średnim zdającego w kraju. W tabeli 5. zestawiono różnice między wynikami gimnazjalistów w danej grupie szkół w województwie pomorskim a wynikami zdających w tej samej grupie w kraju. Największe różnice wystąpiły w grupie wyników uzyskanych przez uczniów ze szkół wiejskich. Gimnazjaliści ze szkół wielkomiejskich w województwie pomorskim osiągnęli wyższe wyniki średnie niż ich rówieśnicy ze szkół wielkomiejskich w kraju.

Rok	Zdający ze szkół				Ogół zdających
	wiejskich	w miastach do 20 tys.	w miastach od 20 tys. do 100 tys.	w miastach ponad 100 tys.	
2009	-3	-1	0	1	0
2010	-3	1	0	1	1
2011	-3	-1	-1	1	0

Tabela 5. Różnice między wynikami zdających egzamin gimnazjalny z języka angielskiego w latach 2009-2011 w danej grupie szkół w województwie pomorskim i w kraju (w punktach procentowych)

W gimnazjach wielkomiejskich województwa pomorskiego średni wynik z egzaminu z języka angielskiego jest wyższy niż analogiczny wynik uzyskany w gimnazjach wiejskich o około 17 punktów procentowych w 2009 i 2010 roku i o około 18 punktów procentowych w 2011 roku. W kraju różnice te wynoszą – 12 punktów procentowych w 2009 roku, 13 punktów procentowych w 2010 roku i 14 punktów procentowych w 2011 roku (tabela 6).

Rok	Województwo pomorskie			Kraj		
	Wynik średni zdających ze szkół		Różnica wyniku	Wynik średni zdających ze szkół		Różnica wyniku
	wiejskich	w miastach ponad 100 tys.		wiejskich	w miastach ponad 100 tys.	
2009	52%	69%	-17	56%	68%	-12
2010	51%	68%	-17	54%	67%	-13
2011	47%	65%	-18	50%	64%	-14

Tabela 6. Różnica między wynikami zdających egzamin gimnazjalny z języka angielskiego ze szkół wiejskich a wynikami zdających z miast o liczbie mieszkańców powyżej 100 tysięcy w województwie pomorskim i w kraju (w punktach procentowych)

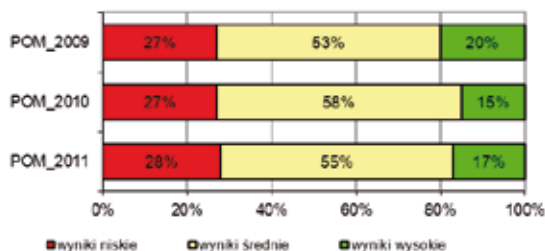
3. Wyniki znormalizowane

W systemie egzaminów zewnętrznych do porównania wyników uczniów oraz średnich wyników szkół w różnych latach wykorzystuje się dziewięciostopniową skalę staninową, w której kolejne staniny, uwzględniające stopień trudności zestawu zadań, odpowiadają przedziałom wyników od najniższego do najwyższego. Przedziały te każdego roku ustala CKE na podstawie wyników populacji zdających w całym kraju. Skala staninowa umożliwia określenie pozycji ucznia na tle wszystkich zdających i pozycji szkoły na tle wszystkich szkół w kraju, w których do egzaminu przystąpiło co najmniej 5 uczniów.

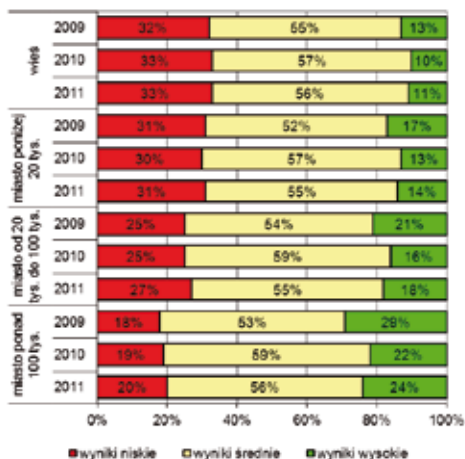
Na dziewięciostopniowej skali wyników znormalizowanych wyróżnia się trzy przedziały: wyniki niskie (od stanina 1. do stanina 3.), wyniki średnie (od stanina 4. do stanina 6.) oraz wyniki wysokie (od stanina 7. do stanina 9.). W kraju, zgodnie z rozkładem normalnym wyników, około 23% zdających uzyskuje wyniki niskie, około 54% wyniki średnie i około 23% wyniki wysokie.

3.1. Część humanistyczna

W województwie pomorskim w 2011 roku w porównaniu do 2009 roku zauważa się spadek (o 3 punkty procentowe) odsetka uczniów uzyskujących wyniki wysokie. Z analizy rozkładu wyników zdających z uwzględnieniem lokalizacji szkoły wynika, że co trzeci zdający na wsi uzyskuje niskie wyniki w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego. Im większa aglomeracja, tym bardziej maleje odsetek uczniów o wynikach niskich. W każdej warstwie dostrzega się również spadek odsetka zdających uzyskujących wyniki wysokie (rysunek 2.).



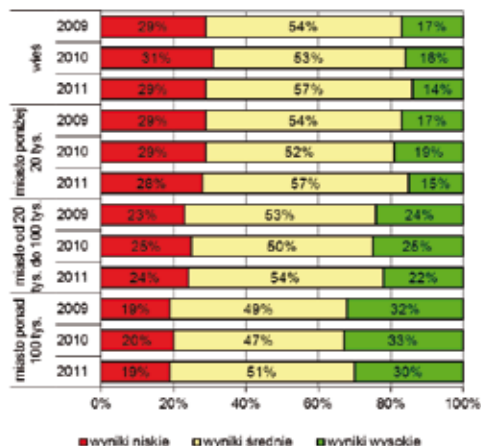
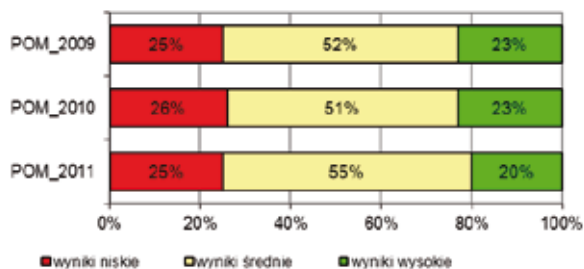
Rysunek 2. Rozkład liczebności wyników zdających egzamin gimnazjalny w latach 2009-2011 w województwie pomorskim – ogółem oraz z uwzględnieniem lokalizacji szkół – część humanistyczna



Rys.2. Rozkład liczebności wyników zdających egzamin gimnazjalny w latach 2009-2011 w województwie pomorskim – ogółem oraz z uwzględnieniem lokalizacji szkół – część humanistyczna

3.2. Część matematyczno-przyrodnicza

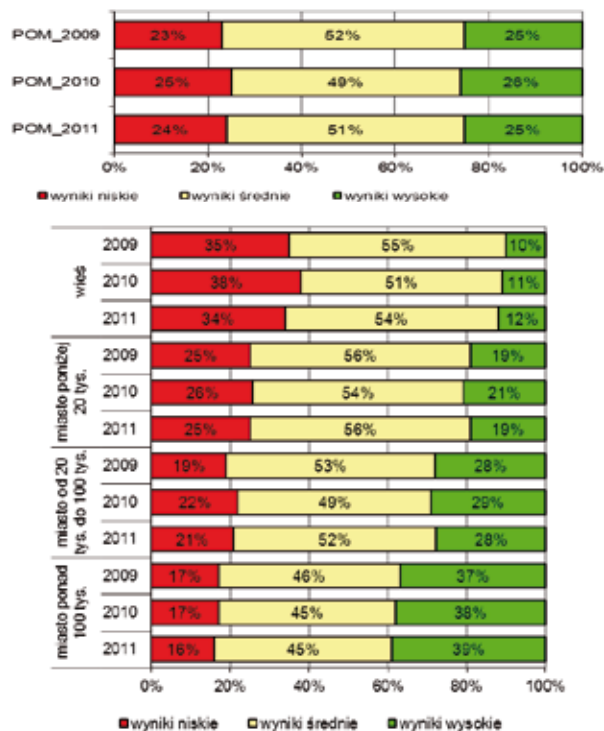
W województwie pomorskim w 2011 roku w porównaniu do 2009 roku zauważa się spadek (o 3 punkty procentowe) odsetka uczniów uzyskujących wyniki wysokie. Analizując rozkład wyników zdających z uwzględnieniem lokalizacji szkoły, zauważamy, że około 30% uczniów ze szkół wiejskich i z miast o liczbie ludności do 20 tysięcy mieszkańców uzyskuje z części matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego wyniki niskie, a co trzeci zdający ze szkół wielkomiejskich – wyniki wysokie (rys. 3.).



Rys. 3. Rozkład liczebności wyników zdających egzamin gimnazjalny w latach 2009-2011 w województwie pomorskim – ogółem oraz z uwzględnieniem lokalizacji szkół – część matematyczno-przyrodnicza

3.3. Część trzecia – język angielski

Rozkład wyników niskich, średnich i wysokich z egzaminu z języka angielskiego uzyskanych w latach 2009-2011 przez uczniów uczęszczających do szkół zlokalizowanych w województwie pomorskim jest podobny do rozkładu wyników w kraju (rysunek 4.).



Rysunek 4. Rozkład liczebności wyników zdających egzamin gimnazjalny z języka angielskiego w latach 2009-2011 w województwie pomorskim – ogółem oraz z uwzględnieniem lokalizacji szkół – język angielski

Analizując rozkład wyników zdających z uwzględnieniem lokalizacji szkół, zauważamy pozytywne tendencje wzrostu odsetka uczniów o wynikach wysokich zarówno na wsiach, jak i w szkołach wielkomiejskich.

Podsumowanie

- Średnie wyniki części matematyczno-przyrodniczego egzaminu gimnazjalnego w województwie pomorskim są porównywalne ze średnimi wynikami zdających w kraju.
- Pogłębiają się różnice między wynikami zdających część humanistyczną egzaminu gimnazjalnego w województwie pomorskim a wynikami zdających w kraju na niekorzyść gimnazjalistów z województwa pomorskiego.
- Między wynikami zdających ze szkół wiejskich a wynikami zdającymi ze szkół wielkomiejskich utrzymuje się większy niż w kraju rozstęp wyników, który świadczy o dużym zróżnicowaniu osiągnięć tych uczniów.
- W każdej z warstw wyróżnionych ze względu na lokalizację szkoły, obserwuje się spadek wyników wysokich z części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego.
- Wzrasta odsetek uczniów o wynikach wysokich z egzaminu z języka angielskiego zarówno w szkołach wiejskich, jak i wielkomiejskich.

Pytanie jako tekst oraz narzędzie badawcze w kwestionariuszu/ankiecie

Sławomir Sieradzki
specjalista CEN
ds. badań i analiz

Poniższy artykuł został poświęcony ważnej kwestii metodologicznej, a mianowicie konstrukcji pytań w kwestionariuszach wywiadu, ankietach.

We wcześniejszych numerach „Edukacji Pomorskiej” omówiłem metody i techniki gromadzenia danych empirycznych, bez znajomości których nie jesteśmy w stanie poprawnie zaprojektować procesu badawczego. Nadszedł czas, abyśmy spojrzeli wstecz na całą drogę, jaką do tej pory przebyliśmy i jeszcze raz przyjrzyli się wzajemnym relacjom między poszczególnymi komponentami badań społecznych. Jest to istotne, ponieważ nawet gdy nie będziemy samodzielnie prowadzili działalności badawczej, to dzięki posiadanej wiedzy staniemy się bardziej kompetentnymi odbiorcami publikowanych powszechnie wyników badań.

Z punktu widzenia badacza każde pytanie, jako narzędzie badawcze, jest bardzo istotne. Układając kwestionariusz wywiadu / ankietę, przy każdym pytaniu zatem należy dokonywać refleksji po co, w jakim celu zadaję dane pytanie? Każdy bowiem fragment narzędzia winien być **CELOWY**. Jeżeli niepotrzebne, zbędne będą dla nas dane dot. np. wieku lub płci badanych, to – mimo iż wydają się żelaznymi pytaniami, tzw. metryczkowymi lub danymi demograficznymi – nie trzeba ich umieszczać w kwestionariuszu. Musimy pamiętać, aby przestrzegać zasady: **ani jednego zbędnego pytania, ponad konieczność** (S. Szostkiewicz).

Pytanie jest dobrym narzędziem badawczym wówczas, gdy badacz:

- wie, jakie zjawisko chce przy pomocy tego pytania zbadać;
- wie, co upoważnia go do stwierdzenia, że przy po-

mocy danego pytania bada właśnie to, a nie inne zjawisko;

- posiada tę pewność, gdy potrafi wskazać założenia, na których opiera on przejście od zaklasyfikowanych odpowiedzi respondentów do sądów o badanym zjawisku – założenia te powinny być empirycznie potwierdzone.

Musimy pamiętać, że skonstruowane pytania muszą spełniać określone warunki metodologiczne, a są to: poprawność logiczna, poprawność merytoryczna, poprawność teoretyczna.

Nie wszystkie pytania jako narzędzia badawcze konstruowane są w taki sam sposób. W badaniach społecznych możemy wyróżnić następujące formy i rodzaje pytań stosowanych w kwestionariuszu:

- » **Pytania zamknięte** – pytania zaopatrzone w listę przygotowanych, z góry przewidzianych odpowiedzi, przedstawionych respondentowi do wyboru; zestaw takich odpowiedzi do wyboru to tzw. kafeteria.

Pytania zamknięte są dość chętnie wykorzystywane w kwestionariuszach wywiadu i ankietach, szczególnie w toku realizacji masowych badań surveyowych. Spowodowane jest to tym, że skracają one czas realizacji badań, ułatwiają pracę respondentowi i ankieterowi, przynoszą materiał w znacznym stopniu ujednolicony, wystandaryzowany, co nie jest bez znaczenia na późniejszych etapach, w procesie opracowywania danych. Ww. zaletom pytań zamkniętych towarzyszy jednak poważna wada – niebezpieczeństwo sugerowania respondentowi odpowiedzi, szczególnie wówczas, gdy badany nie ma dostatecznie wyrobionej opinii odnośnie podejmowanego w pytaniu problemu.

Pytania zamknięte są odpowiednie w następujących sytuacjach:

- gdy istnieje jeden układ odniesienia, z którego badany może zaczerpnąć odpowiedź;
- w ramach tego układu istnieje znany zespół możliwych odpowiedzi
- odpowiedzi te reprezentują wyraźne określone stanowiska, które dokładnie odzwierciedlają pogląd każdego badanego. (G. Babiński)

Wśród pytań zamkniętych wyróżniamy:

- **alternatywne** – zakładają alternatywne możliwości odpowiedzi: *tak / nie / nie wiem czy jestem za / jestem przeciw* itp.
- **dysjunktywne** – wymagają dokonania wyboru tylko jednej odpowiedzi spośród więcej niż dwóch odpowiedzi.
- **koniunktywne** – umożliwiają wybranie więcej niż jednej z podanych, możliwych odpowiedzi.

- » **Pytania otwarte** – pytania, w których prosi się respondenta o sformułowanie własnej odpowiedzi; odpowiadający nie jest skrepowany podanymi odpowiedziami, ma całkowitą swobodę w formułowaniu wypowiedzi własnymi słowami.

Są to trudniejsze pytania, wymagają od respondenta większego wysiłku intelektualnego (zawsze stosuje się je w indywidualnych wywiadach i fokusach – ogólnie ujmując w badaniach jakościowych). Musimy pamiętać, że stosując pytania otwarte, wydłużamy czas realizacji badania z danym respondentem, a uzyskane dane nie są łatwe do analizy. Prowadzone badania dowodzą, że szansa uzyskania odpowiedzi na pytanie otwarte w ankiecie jest wielokrotnie niższa niż na pytanie zamknięte (T. Pilch). Z drugiej strony jednak, sięgając po tego rodzaju pytania, umożliwiamy bardziej osobiste i pogłębione wypowiedzi, które często zwracają ankieterowi uwagę na nowe aspekty badanych zagadnień, dostarczają bogatego materiału.

- » **Pytania półotwarte** – pytania zawierające kafeterię gotowych odpowiedzi, a jednocześnie umożliwiające swobodę wypowiedzi osób na badany temat, poprzez dystraktor odpowiedzi (np. *inne, jakie?...*).

- » **Pytania filtrujące** – pytania stosowane, gdy chcemy spośród respondentów dokonać eliminacji tych osób, które nie mają nic do powiedzenia na dany temat. Odpowiedź na pytanie filtrujące rozstrzyga o tym, kogo dotyczyć będzie kolejne pytanie w kwestionariuszu / ankiecie, np. *Czy w ciągu ostatniego miesiąca przeczytał Pan(i) jakąś książkę? Jeśli tak, to proszę podać jej tytuł.* Pytania te są bardzo użyteczne – pozwalają uniknąć błędów logicznych i merytorycznych związanych z zadawaniem pytań osobom, których nie dotyczy.

- » **Pytania kontrolne** – pytania, które służą do weryfikowania odpowiedzi udzielanych przez respondentów, w celu ukazania ich prawdziwości.

Pytania te pozwalają w pewnym stopniu wykluczyć osoby odpowiadające kłamliwie / nielogicznie. Są to pytania zbieżne z treścią innych pytań zawartych w danym kwestionariuszu, ale różne pod względem formy i sposobu wyrażenia treści. Wystąpienie sprzeczności w odpowiedziach respondenta wskazuje na nieszczerłość badanego, co w jakimś stopniu podważa także wiarygodność jego pozostałych odpowiedzi.

- » **Pytania projekcyjne** – pytania stosowane w sytuacji, kiedy chcąc się czegoś dowiedzieć od respondenta, nie pytamy go wprost, lecz pośrednio.

Na przykład, chcąc dowiedzieć się, co respondent sądzi o swoich nauczycielach, nie pytamy wprost ucznia o to, jak on ocenia nauczycieli, lecz jak – według niego – uczniowie oceniają nauczycieli. Zapytany w ten sposób respondent wyrazi głównie swoją opinię, bo jest mu ona najbliższa.

- » **Pytania z szeregowaniem (tzw. rangowanie, używamy tu czasami skal)** – pytania, w których prosi się respondenta o ponumerowanie (wybranych wariantów) odpowiedzi według pewnego przedstawionego mu kryterium.

- » **Pytania metryczkowe / dane demograficzne** – pytania dotyczące respondenta, odnosząc się do wszystkich ważnych dla badania cech demograficzno-społecznych badanego, takich jak: wiek, płeć, klasa, wykształcenie, staż małżeński, liczba dzieci, pochodzenie, zarobki, zawód itp. Pytania te umieszcza się zazwyczaj na końcu kwestionariusza – nie zaleca się, aby otwierały one kwestionariusz.

W procesie konstruowania pytań do narzędzia / techniki, którą wykorzystamy w badaniu, ważne są metodologiczne wymagania, jakie stawia się pytaniom, a mianowicie:

- wybór właściwej formy pytania (zamknięte / otwarte / półotwarte);
- komunikatywność, przystępność pytań (pytania jasne i zrozumiałe, pozbawione dwuznaczności);
- dostosowanie języka pytań do języka respondentów (adekwatnie do wieku, zakresu słownictwa, wykształcenia itp.);
- unikanie pytań zbyt ogólnych, obejmujących kilka zagadnień (trudnych dla respondenta);
- precyzyjność pytań (tak, aby respondent wiedział dokładnie, o co jest pytany);
- stosowanie form grzecznościowych (*Pan / Pani* / *Państwo* – dla dorosłych; *Ty / Wy* – dla dzieci, młodzieży);

- unikanie bezosobowego zwracania się do badanych;
- prostota składniowa (krótkie i proste składniowo pytania są łatwiejsze do zrozumienia);
- unikanie obciążonych pytań i pojęć, pytań sugerujących odpowiedź;
- neutralność słownictwa (unikanie słów z silnym ładunkiem emocjonalnym, czy to dodatnim, czy ujemnym);
- unikanie rozpoczynania pytań od zwrotów *Wszyscy wiedzą, że... / Jak wiadomo... / Zawsze... / Żaden... / Nigdy...* itp.;
- dbałość o właściwą kolejność stawianych pytań;
- unikanie pytań z podwójnym zaprzeczeniem (otwierają drogę do błędnych interpretacji);
- ograniczenie pytań mogących wprowadzić respondenta w zakłopotanie (intymnych, drażliwych).

Niezależnie od tego, czy zwiążą Państwo swoją pracę zawodową z prowadzeniem badań społecznych, czy też wykorzystają nabytą wiedzę teoretyczną i umiejętności jako świadomi ich konsumenci, mam nadzieję, że dzisiejsza wyprawa w świat pytań nie tylko pozwoliła usystematyzować informacje, które już Państwo posiadają, ale również rozbudziła zainteresowanie tematem i zachęciła do dalszego zgłębiania powyższych zagadnień.

■

Bibliografia:

- Babiński, G. Pytania kwestionariuszowe. Warszawa 2006, s. 60.
Lutyńska, K., Roztocki, W.A. Kilka refleksji na temat różnych podejść i sposobów prowadzenia badań jakościowych w Polsce. „Studia Socjologiczne”. - 1997, nr 1, s. 155.
Szostkiewicz, S. Procedury i techniki badań socjologicznych. Wyd. 2. Warszawa 2005, s. 86.

DOŚWIADCZENIA I KONKRETY

Oferta szkoleniowa CEN na rok szkolny 2013/2014

Beata Symbor
nauczyciel konsultant CEN
ds. informacji naukowej

Podnoszenie jakości pracy szkoły poprzez: wzmocnienie motywacyjnego charakteru wynagrodzeń nauczycieli, zwiększenie roli doskonalenia umiejętności zawodowych nauczycieli zgodnie z potrzebami uczniów, poprawa organizacji pracy szkoły oraz włączenie rodziców w sprawy istotne dla szkoły w szerszym niż dotychczas zakresie. To najważniejsze cele nowelizacji Karty Nauczyciela. (MEN)

Zaproponowane w założeniach zmiany porządkują niektóre aspekty pracy nauczyciela, wskazując na doskonalenie zawodowe jako jedno z ważnych zadań podlegających rejestracji w ramach czasu pracy nauczyciela. Jak zapowiada Ministerstwo Edukacji Narodowej, chodzi o to, by wydatkowanie środków przeznaczonych na doskonalenie zawodowe nauczycieli było zbieżne z potrzebami uczniów i szkoły.

Mając na uwadze ścisłą zależność pomiędzy celowym doskonaleniem a efektami pracy szkoły, proponujemy Państwu w bieżącym roku szkolnym zupełnie nową ofertę szkoleniową, którą opracowaliśmy w oparciu o zapisy najważniejszych dokumentów wyznaczających aktualny kierunek rozwoju szkół i placówek oświatowych. Jej kształt wynika mianowicie z polityki edukacyjnej państwa, wniosków z nadzoru pedagogicznego, wyników egzaminów zewnętrznych, realizacji podstawy programowej, potrzeb uczniów i indywidualizacji procesu kształcenia, a nadto ze Strategii Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020.

Specjalnie dla Państwa chcemy koncentrować nasze wysiłki na organizowaniu sieciowego wsparcia i platform wymiany wiedzy i doświadczeń między nauczycielami. Sami zaś stawiać się będziemy w roli bardziej moderatorów, niżli ekspertów, świadomych wagi aktualnych tematów, tj. Matura 2015. Wspomagać będziemy także powiaty wyłonione w drodze konkursu ORE, jak i tworzyć sieci pozaprojektowe, korzystając z wiedzy Pomorskich Liderów Edukacji. Wszystko po to, by stworzyć Państwu optymalne warunki doskonalenia.

W ubiegłym roku zaczęliśmy od doskonalenia systemu informacji pedagogicznej, poprawy funkcjonalności naszej strony oraz uruchomienia platformy moodle. I wiemy, właśnie dzięki Państwu, że to dobry kierunek zmian, gdyż opierają się one na działających w internecie, najnowocześniejszych środkach komunikacji i współpracy.

Łatwo można się o tym przekonać, korzystając z elektronicznego informatora z ofertą form doskonalenia Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku na rok szkolny 2013/2014, który znajdziecie Państwo na stronie www.cen.gda.pl. Posiada on przejrzysty układ, wyszukiwanie szkoleń, rad pedagogicznych, konferencji i kursów kwalifikacyjnych wg bardzo czytelnych kryteriów.

Bezpośrednio ze strony informatora każdy nauczyciel może indywidualnie dokonać rezerwacji udziału w każdej z oferowanych form, a szkoła ma możliwość wysłania zamówienia na przeprowadzenie szkoleniowej rady pedagogicznej.

Zapraszamy do zdalnych poszukiwań „skrojonych na miarę” szkoleń i aktywnej pracy z nami!

Współpraca przedszkoli i szkół województwa pomorskiego z uczelniami

Mirosława Janowska
nauczyciel konsultant CEN
ds. języka angielskiego

W ramach promowania działań stanowiących przykłady dobrych praktyk, zachęcam Państwa do zapoznania się z zestawieniem sposobów współpracy różnych placówek edukacyjnych naszego województwa ze szkołami wyższymi z Pomorza oraz spoza regionu. Mam nadzieję, że zainspiruje ono dyrektorów i nauczycieli różnych typów szkół do wdrażania własnych pomysłów, służących podniesieniu efektów edukacyjnych, a realizowanych we współpracy z uczelniami. Podejmowanie tego rodzaju działań wpisuje się w kierunek rozwoju szkoły zalecany m.in. w nowych przepisach prawa oświatowego, które zakładają zacieśnianie więzów pomiędzy niższymi etapami edukacyjnymi a szkolnictwem wyższym poprzez tworzenie sieci współpracy z udziałem placówek doskonalenia nauczycieli.

Wyniki przeprowadzonego przez naszą placówkę badania ankietowego wskazują, iż w latach 2010-2013 ponad 7000 pomorskich uczniów z różnych etapów edukacyjnych, w tym również dzieci w wieku przedszkolnym, miało kontakt z uczelnią. Z pozyskanych informacji nie wynika, ilu uczniów uczestniczyło w więcej niż jednym przedsięwzięciu tego typu, a zatem faktyczna liczba dzieci i młodzieży może być niższa. W zależności od rodzaju przedsięwzięcia, uczestniczyło w nim od 2 do 4 uczniów (indywidualny tok nauczania, udział w konkursach), od 30 do 100 osób (koła zainteresowań), całe oddziały klasowe albo nawet roczniki uczniów (przygotowanie do zawodu czy wyboru kierunku studiów) lub też całe szkoły (targi).

przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja oraz szkoły ponadgimnazjalne z województwa pomorskiego, współpracujące z uczelniami	
powiat	szkoła
gdański	Zespół Szkolno-Przedszkolny w Borkowie
kartuski	Zespół Szkół w Goręczynie
	Zespół Szkół Ogólnokształcących w Kartuzach
	Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych w Przodkowie
	Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych w Sierakowicach
kwidzyński	Zespół Szkół Zawodowych i Ogólnokształcących w Żukowie
	Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Kwidzynie
malborski	Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych w Prabutach
	Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Malborku
nowodworski	Zespół Szkół nr 2 w Nowym Dworze
starogardzki	Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych w Skórczu
wejherowski	Gimnazjum nr 2 w Rumi
	Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Wejherowie
M. Gdańsk	Przedszkole nr 72 o Profilu Terapeutycznym
	Szkoła Podstawowa nr 15
	Gimnazjum nr 26
	II Liceum Ogólnokształcące
	Zespół Szkół Morskich
	Szkoły Okrętowe i Ogólnokształcące CONRADINUM

M. Sopot	III Liceum Ogólnokształcące
M. Gdynia	Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 z Oddziałami Dwujęzycznymi
M. Słupsk	Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 4
uczelnie współpracujące z przedszkolami, szkołami podstawowymi, gimnazjami oraz szkołami ponadgimnazjalnymi z województwa pomorskiego	
publiczne z województwa pomorskiego	
Politechnika Gdańska, Wydziały: Fizyki Technicznej i Matematyki Stosowanej, Chemiczny, Elektrotechniki i Automatyki, Mechaniczny oraz Elektroniki, Telekomunikacji i Informatyki	
Uniwersytet Gdański, Wydziały: Historyczny, Biologii, Prawa i Administracji, Ekonomiczny, Filologiczny, Nauk Społecznych oraz Zarządzania	
Gdański Uniwersytet Medyczny	
Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu	
Akademia Morska, Wydziały: Elektryczny oraz Przedsiębiorczości i Towaroznawstwa Przemysłowego	
Akademia Marynarki Wojennej	
Akademia Sztuk Pięknych	
Akademia Pomorska	
uczelnie niepubliczne z województwa pomorskiego	
Ateneum	
Wyższa Szkoła Bankowa	
Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu	
Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej	
Wyższa Szkoła Zarządzania	
Sopocka Szkoła Wyższa	
Powiślańska Szkoła Wyższa w Kwidzynie	
Wyższa Szkoła Turystyki i Hotelarstwa	
Kaszubsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Wejherowie	
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna	
Wyższa Hanzeatycka Szkoła Zarządzania w Słupsku	
uczelnie spoza województwa pomorskiego	
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydziały: Teologiczny oraz Chemii	
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski	
Politechnika Koszalińska, Wydziały: Mechaniczny oraz Elektroniki i Informatyki	
Wyższa Szkoła Logistyki w Poznaniu	
Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu	
Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie	
Haute Ecole Louvain en Hainaut w Belgii	
instytucje działające przy uczelniach	
Centrum Herdera	
Akademiczne Centrum Kliniczne	

Zakres tematyczny współpracy, jak deklarowali ankietowani, często związany był z realizacją podstawy programowej przedmiotu nauczanego w szkole na poziomie podstawowym, rozszerzonym lub wykraczającym poza zapisy podstawy (np. osiągnięcia i ciekawostki naukowe). Głównie dotyczyło to takich przedmiotów, jak: matematyka,

Ankietowani wskazywali następujące cele swojej współpracy ze szkołami wyższymi:

- promowanie, popularyzacja wiedzy i podtrzymywanie pierwotnej ciekawości świata u dzieci młodszych;
- podnoszenie atrakcyjności szkoły, przedmiotu oraz prestiżu organizowanych przedsięwzięć;
- zwiększenie efektywności i podnoszenie wyników nauczania;
- poszerzanie programu szkolnego lub jego indywidualizacja;
- pogłębianie wiedzy z zakresu przedmiotu lub zagadnienia oraz wzbudzanie zainteresowania i motywacji u uczniów;
- przedstawienie uczniom zagadnień związanych z określoną tematyką w ciekawy, niestandardowy sposób;
- przygotowanie do egzaminów zewnętrznych (matura, kwalifikacje zawodowe);
- zapoznanie z funkcjonowaniem uczelni, ofertą edukacyjną, warunkami rekrutacji i egzaminem wstępnym oraz możliwością zdobycia indeksu poprzez uczestnictwo w konkursach;
- przygotowanie uczniów do studiowania na różnych kierunkach;
- wdrażanie uczniów do aktywnego planowania dalszej kariery edukacyjno-zawodowej;
- wdrażanie uczniów do właściwego przygotowania się do wystąpienia podczas matury ustnej z j. polskiego, rozmowy kwalifikacyjnej, innych wystąpień publicznych, zwrócenie uwagi na ważne elementy autoprezentacji;
- zapoznanie uczniów z działalnością laboratoriów, pracą badawczą, narzędziami badań naukowych, osiągnięciami naukowymi, metodami badań

naukowych oraz ich rejestrowaniem przez Urząd Patentowy;

- wzrost efektywności i atrakcyjności kształcenia zawodowego oraz kontynuacja kształcenia na kierunkach technicznych i przyrodniczych o kluczowym znaczeniu dla gospodarki;
- popularyzacja praktycznej wiedzy z zakresu np. zdrowego stylu życia, chorób społecznych, ekonomii czy przedsiębiorczości;
- utworzenie klas artystycznych;
- stwarzanie szansy dla uczniów zdolnych;
- zapoznanie się z zasadami pracy w laboratorium;
- zaciekawienie dzieci nauką oraz ich wszechstronny rozwój poprzez działanie i uczenie się przez zabawę;
- przybliżenie tematyki prowadzonych badań naukowych, zaznajomienie z osiągnięciami pomorskiej nauki, przedstawionymi w zrozumiałej, atrakcyjnej formie;
- nawiązanie współpracy z placówką propagującą kształcenie wolne od uprzedzeń;
- wykorzystanie bazy dydaktycznej uczelni do przygotowania do zawodu zgodnie z przepisami międzynarodowymi (marynarze);
- nabycie umiejętności posługiwania się nowoczesnymi rozwiązaniami w bibliotece;
- korzystanie z zasobów bibliotecznych;
- współdziałanie w organizowaniu wyposażenia pracowni szkolnej;
- kontakt uczniów z osobą z państwa nauczanego języka, dostęp do kultury tego kraju;
- zapoznanie studenta z pracą w szkole;
- przygotowanie studentów specjalizacji nauczycielskiej do pracy w szkole, praktyka zawodowa.

fizyka, astronomia, informatyka, chemia, biologia, języki obce nowożytnie i wiedza o państwie nauczanego obszaru językowego, przedsiębiorczość, przedmioty zawodowe. Niejednokrotnie tematyka współpracy wynikała z tematu konkursu, olimpiady czy turnieju. Część z realizowanych wspólnie przedsięwzięć związana była z poznaniem przez uczniów uczelni, jej oferty edukacyjnej, warunków rekrutacji i środowiska w kontekście wyboru dalszej drogi kształcenia i zawodu. Podejmowano również współpracę w celu przekazywania uczniom wiedzy i kształtowania umiejętności przydatnych w życiu, takich jak: zdrowy tryb życia i odżywiania, autoprezentacja, radzenie sobie ze stresem, korzystanie ze zbiorów bibliotecznych, prawo oświatowe, zagadnienia dotyczące seksualności, choroby społeczne/cywilizacyjne, rynek pracy, działalność gospodarcza, uregulowania prawne dotyczące bezpieczeństwa i porządku publicznego, fizjologia, ekologia i ochrona środowiska.

Inne obszary tematyczne współpracy szkół i uczelni dotyczyły unowocześniania kierunków kształcenia i dostosowania ich do potrzeb rynku, innowacji w procesie nauczania, poznawania świata poprzez spotkania z młodymi ludźmi z różnych uczelni z różnych kontynentów, poznania kultury, zwyczajów i życia codziennego w innych krajach, nawiązywania kontaktów międzynarodowych czy też poznawania historii wojskowości. Współpraca dotyczyła również praktyk zawodowych: dla studentów - poznawania zawodu nauczyciela i przygotowania do pracy w placówce edukacyjnej, dla uczniów - przygotowania do pracy zawodowej.

Współpraca pomiędzy szkołami a uczelniami realizowana była w następujących formach:

- spotkania informacyjne dla klas maturalnych i młodszych roczników prowadzone przez pracowników naukowych i/lub władze uczelni oraz studentów, m.in. w ramach „dni otwartych”, służących zaprezentowaniu oferty lub przeprowadzeniu rekrutacji;
- prowadzenie zajęć dydaktycznych dla młodzieży szkolnej przez naukowców i studentów (wykłady, warsztaty, prelekcje, prezentacje multimedialne, ćwiczenia laboratoryjne, eksperymenty, e-doświadczenia, badania, pokazy) samodzielnie lub wspólnie z uczniami, cyklicznie lub jednorazowo; uczestnictwo młodzieży w konferencjach i wykładach otwartych; rejsy morskie na jednostkach szkoleniowych;
- wykonywanie badań uczniom i sporządzenie informacji dla rodziców na temat stanu zdrowia dziecka oraz potrzeb w tym zakresie;
- udział młodzieży szkolnej w konkursach, między innymi: Wygraj Indeks, Liga Matematyczna, Pomorski Konkurs Matematyczny, Konkurs Wiedzy o Pomorzu, Święta Jadwiga – Królowa i Patronka Narodu, Kreatywny Uczeń, konkursy z zakresu języków obcych nowożytnych, Ogólnopolska Olimpiada Logistyczna, Olimpiada Wiedzy o Bezpieczeństwie, Turniej Wiedzy Technicznej;
- uczestnictwo w programach i projektach, w tym o charakterze pilotażowym, takich jak: E-doświadczenia, Zaprosz naukowca do szkoły, Polska Akademia Dzieci, Poznaj pracę biologa, Młodzieżowe spotkania z medycyną, Przedsiębiorcze szkoły, Wyciśnij soki z osadów morskich, wykłady prowadzone przez Młodych Naukowców w wieku 6 – 12 lat oraz dorosłych naukowców, 6 – 10 – 14 Dla Zdrowia, The World of Knowledge, czy też Wirtualne Laboratoria – sukces innowacji (skierowany do nauczycieli) oraz konsultacje z pracownikami naukowymi w ramach projektu Zdolni z Pomorza;

- uczestnictwo i/lub organizacja imprez o szerokim zasięgu, takich jak: Targi Akademia, Salon Maturzystów, Bałtycki Festiwal Nauki, Dziewczyny na Politechnikę, Powiatowe Targi Nauka – Praca – Kariera, wystawy;
- praktyki nauczycielskie studentów w przedszkolach i w szkołach, gdzie obserwują i prowadzą lekcje oraz inne zajęcia, zapoznają się z dokumentacją szkolną;
- udział nauczycieli przedmiotów zawodowych w Forum Nauczycielskim Wyższej Szkoły Logistyki;
- korzystanie ze zbiorów bibliotecznych - w tym prac i osiągnięć naukowych - uczelni.

Zapytani o korzyści wynikające ze współpracy z uczelniami, ankietowani wskazywali często rozwój osobisty ucznia - zachęcanie go do samodzielnych doświadczeń, działań i poszukiwań czy wzbudzanie zainteresowania nowymi obszarami wiedzy, np. kulturą, językiem i zwyczajami innych państw. Dzięki współpracy szkoły i uczelni poszerzają się kontakty społeczne wychowanków, ich postawy kształtowane są poprzez możliwość bezpośredniego kontaktu np. z osobami wykonującymi pracę związaną z działalnością człowieka na morzu. Uczniowie uczą się tolerancji i otwartości na świat, zwiększa się ich świadomość w zakresie bezpieczeństwa i porządku publicznego oraz skłonność do respektowania przepisów, realizowane jest wychowanie patriotyczne. Młodzi ludzie poznają wagę i rolę nauki oraz wykształcenia, zaznajamiają się ze specyfiką pracy naukowca i kulturą szkół wyższych, porównują styl pracy w szkole i na uczelni. Wzrasta motywacja uczniów do nauki i rozwoju umiejętności zdobywania informacji potrzebnych w procesie edukacyjnym. Uczniowie są też lepiej przygotowani do podejmowania decyzji dotyczących dalszego kształcenia, wyboru uczelni, kierunku, zawodu i ścieżki rozwoju zawodowego poprzez dostęp do informacji, poznanie uczelni i zasad rekrutacji, lepiej odnajdują się też na rynku pracy. Badani doceniali również możliwość udziału maturzystów w wyjazdowych rekolacjach.

Współpraca szkoła-uczelnia, w opinii badanych, sprzyja również rozwojowi intelektualnemu uczniów, umożliwia sprawdzenie się, rozwijanie posiadanych i zdobywanie nowych umiejętności, na przykład z zakresu autoprezentacji (skutkującą m.in. lepszym wynikiem na ustnej maturze), zauważanie i rozumienie zmian zachodzących w otaczającym środowisku, rozbudzanie świadomości ekologicznej czy zapoznanie z realiami życia na morzu. Podkreślano również poszerzenie możliwości rozwijania wiedzy ogólnej i przedmiotowej, zainteresowania przedmiotem, zagadnieniem czy tematem oraz kształceniem na poszczególnych kierunkach,

przygotowanie do egzaminu maturalnego (w tym na poziomie rozszerzonym) oraz do różnych etapów konkursów. Nierzadko podejmowane działania skutkują nie tylko zainteresowaniem uczniów udziałem w konkursach, ale też zajmowaniem w nich wysokich lokat, czy nawet wygrywaniem poszczególnych etapów, w tym również finałów, zdobywaniem indeksów na różne kierunki uczelni.

Zwracano również uwagę na możliwość poszerzania wiedzy i umiejętności uczniów z zakresu przedmiotów szkolnych, realizację tematyki w oparciu o przykłady życiowych sytuacji, łączenie teorii z praktyką w ćwiczeniach i doświadczeniach laboratoryjnych, zdobycie umiejętności pracy w laboratorium oraz wykonywanie i opisywanie ćwiczeń laboratoryjnych, poznanie nowoczesnych metod badawczych. Istotny dla ankietowanych był również dostęp do wyników aktualnych badań naukowych i upowszechnianie najnowszej wiedzy, urozmaicenie, uatrakcyjnienie i indywidualizacja oraz zwiększenie intensywności procesu dydaktycznego. Ankietowani cenili również kontakt uczniów z autentycznym językiem obcym, zdobywanie aktualnych i wiarygodnych informacji o państwie danego obszaru językowego, korzystanie z obcojęzycznych autentycznych źródeł tekstowych, zapoznanie młodzieży z kulturą i zwyczajami innych krajów, doskonalenie nauki języka obcego. Zwracano też uwagę na promocję idei żeglarstwa morskiego oraz szerokich działań związanych z gospodarką morską oraz poszerzenie wiedzy uczniów dotyczącej bezpiecznych zachowań, chorób społecznych oraz profilaktyki i miejsc pomocowych.

Na współpracy zyskują nauczyciele, którzy doskonalą swoje kompetencje merytoryczne i metodyczne, pomocne w pracy z dziećmi i młodzieżą, decydują się też na wprowadzanie innowacyjnych metod nauczania. Studenci nabywają przydatną wiedzę na temat działalności szkoły (dokumentacji szkolnej, w tym dokumentacji wychowawcy klasy, dziennika elektronicznego), poznają różne sposoby prowadzenia zajęć, nabywają dodatkowe umiejętności (np. obsługi tablicy interaktywnej), otwierają się na nowe pomysły. Ma miejsce wymiana doświadczeń różnych pokoleń nauczycieli i studentów.

Korzyścią dla uczelni jest możliwość dodatkowej prezentacji oferty kształcenia, zaś dla szkół niższych etapów edukacyjnych - promocja szkoły i podniesienie rangi realizowanych przedsięwzięć, a także obniżenie kosztów własnych dzięki możliwości nieodpłatnego korzystania z pracowni i laboratoriów uczelni oraz wsparcie w realizacji zamierzeń edukacyjnych i profilaktyczno-wychowawczych szkoły. Realizacja wspólnych przedsięwzięć sprzyja integracji różnych środowisk buduje wizerunek szkoły jako podmiotu

otwartego na współpracę i potrzeby różnych podmiotów.

Uczestniczące w badaniu szkoły wyrażały zadowolenie ze współpracy z uczelniami, wysoko oceniały zrealizowane projekty i deklarowały chęć kontynuacji wspólnych działań. Zwracano uwagę na motywację, rzetelność, terminowość, systematyczność i dbałość o sprawny przepływ informacji jako pozytywne cechy współpracujących szkół wyższych. Podkreślano, iż wspólne przedsięwzięcia dostarczyły nowych narzędzi do pracy z uczniami, które według własnych potrzeb szkoły można modyfikować, dopasowując do określonych grup. Współpraca pomiędzy szkołami i uczelniami przyczyniła się do wzrostu popularności organizowanych targów (zarówno ze strony wystawców, jak i odwiedzających), a wielu absolwentów szkół ponadgimnazjalnych zdecydowało się na kontynuację nauki na uczelni, z którą współpracowała ich szkoła. Jeśli chodzi o praktyki studenckie, badani bardzo pochylnie wyrażali się o zaangażowaniu praktykantów w wykonywanie powierzonych zadań; jedna ze szkół wskazała na brak należytej kontroli nad praktykami i praktykantami, zrzucanie całej odpowiedzialności na opiekunów praktyk w szkole. W wypowiedziach ankietowanych znalazły się również uwagi o ograniczeniu współpracy z uczelnią ze względu na konieczność realizacji podstawy programowej.

Na zakończenie pragniemy złożyć podziękowania dyrektorom wymienionych w artykule przedszkoli i szkół, którzy zechcieli podzielić się z nami swoimi doświadczeniami ze współpracy z uczelniami publicznymi i niepublicznymi w ciągu ostatnich trzech lat. Mam nadzieję, że zaprezentowane cele, obszary i formy działań oraz przedstawione korzyści z ich realizacji, będą inspiracją i zachętą do podejmowania kolejnych inicjatyw w zakresie współpracy pomiędzy niższymi etapami kształcenia a szkolnictwem wyższym w naszym regionie.

Współpraca i aktywność międzynarodowa CEN w Gdańsku w temacie „Małe języki” w edukacji

Renata Mistarz
*nauczyciel konsultant CEN
ds. edukacji regionalnej*

Część 2: Standardy Unii Europejskiej

Różnorodność kulturalna i lingwistyczna stanowi nadzwyczajne bogactwo, znaczące dla przyszłości Europy. Każdy z języków oferuje inne spojrzenie na świat; w tym sensie wszystkie języki stanowią trudny do oszacowania potencjał kreatywności kulturalnej i gospodarczej. Znajomość lokalnych języków oferuje najlepszą podstawę do uczenia się innych języków i do rozwijania europejskiej wielojęzyczności.

Wspólnoty językowe żyjące na terenie różnych państw są często naturalnymi łącznikami między tymi państwami. Przyczyniają się do rozwoju kultury i wymiany kulturowej. A uczenie się poszanowania własnej różnorodności zwiększa szanse na jej poszanowanie na płaszczyźnie europejskiej.

Minikonferencja z udziałem przedstawicieli Serbołużyc i Brandenburgii (Niemcy) w Centrum Edukacji Nauczycieli (2002)

Minikonferencję pt. *Jak to robią inni? Przykład programów edukacji regionalnej i etnicznej w przedszkolach i szkołach serbołużyckich (Niemcy)* zorganizowano w dniu 29 listopada 2002 roku w Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. Wzięli w niej udział nauczyciele języka kaszubskiego z regionu Pomorza, nauczyciele polscy z Litwy i Czech (około 20-osobowa grupa) oraz konsultanci CEN.

Celem konferencji było ukazanie sytuacji dwóch europejskich grup etnicznych – Serbołużyczan i Kaszubów, ich doświadczeń edukacyjnych a także przedstawienie

rozwiązań z zakresu polityki i planowania językowego stosowanych w dwóch europejskich państwach.

W programie minikonferencji znalazły się trzy wystąpienia. Zainaugurowała ją konsultant Renata Mistarz wprowadzeniem o Kaszubach jako autochtonicznej grupie etnicznej. Maria Elikowska Winkler z Serbołużyckiego Stowarzyszenia Regionalnego z Cottbus (Niemcy) mówiła o programach edukacji regionalnej i etnicznej w przedszkolach i szkołach na Serbołużyczach. Karl Fisher z Ministerstwa ds. Oświaty Młodzieży i Sportu Landu Brandenburgia w Poczdamie (Niemcy) zaprezentował aktualny stan szkolnictwa serbołużyckiego. Serbołużyce znane są z programu dwujęzycznych przedszkoli *Witaj*, do których także i rodzice niemieccy zapisują swoje dzieci. Dwujęzyczna edukacja korzystnie wpływa na rozwój dzieci.



„Aktualny stan szkolnictwa serbołużyckiego” – Karl Fisher (Ministerium für Bildung Jugend und Sport, Potsdam). Od prawej strony – Maria Elikowska Winkler.

Pierwsze międzynarodowe Sympozjum Mercator „Języki mniejszościowe i badania naukowe centrów Mercator” na uniwersytecie walijskim w Aberystwyth (2003)¹

Unia Europejska stworzyła poprzez Komisję Europejską agendę badawczo-dokumentacyjną o nazwie *Mercator*. To sieć trzech centrów, zajmujących się językami mniejszościowymi w Unii Europejskiej:

- *Mercator Education* zajmuje się używaniem języków mniejszościowych w edukacji i działa przy Akademii Fryzyjskiej w Leeuwarden (Fryzja, Holandia);
- *Mercator Legislation* bada prawodawstwo i prawa językowe oraz użycie języków mniejszościowych w administracji publicznej krajów Unii Europejskiej;

¹ First Mercator International Symposium on Minority Languages and Research Mercator, Aberystwyth (UK), 8-9 kwietnia 2003.

ma siedzibę w Barcelonie (Katalonia, Hiszpania);

- *Mercator Media* zajmuje się sytuacją języków mniejszościowych w mass-mediach i nowych technologiach (np. Internecie); umocowane jest na Uniwersytecie Walijskim z siedzibą w Aberystwyth (Walia, Wielka Brytania).

I Międzynarodowe Sympozjum Mercator poświęcone językom mniejszościowym i ich badaniom zostało zorganizowane wspólnie przez wszystkie trzy centra Mercatora. Odbyło się w dniach 8-9 kwietnia w Centrum Medialnym Mercatora w Aberystwyth. Zaproszono na nie około 100 ekspertów z całej Europy. Komisję Europejską reprezentowała Teresa Condeço, odpowiedzialna za języki mniejszościowe w Unii Europejskiej. Mówiono o polityce i zjawiskach zachodzących na poziomach regionów, krajów, całej Unii i w skali globalnej. Dużą uwagę poświęcono sytuacji w krajach ubiegających się o akcesję do Unii (w tym Polsce i Kaszubom).

W programie sympozjum znalazło się m.in. wystąpienie Renaty Mistarz z Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku z tematem „The Kashubian language in education”.²



Stare walijskie miasteczko Aberystwyth – siedziba jednego z walijskich uniwersytetów i siedziba Mercator Media. Agenda ta została założona przez Komisję Europejską i zajmuje się sytuacją języków mniejszościowych w mass-mediach i nowych technologiach.

Wizyta studyjna na Wyspie Lewis w Szkocji (2003)

Wyspy szkockie – Hebrydy – znane są z dwujęzycznego środowiska. Mówi się tam po gaelicku i po angielsku, co przypomina sytuację na Kaszubach. Renata Mistarz z CEN w dniach od 10 do 14 maja 2004 r. przebywała na wyspie Lewis, uczestni-

² Cały program Sympozjum znajduje się pod adresem www.ciemen.org/mercator/programa.doc

ROZMOWY O EDUKACJI

cząc w wizycie studyjnej organizowanej przez program edukacyjny UE Socrates Arion.

Wizyta przebiegała pod tytułem „Jakość w edukacji”. Przedmiotem oglądu był bilingualny angielsko-gaelicki system szkolny i problem zapewnienia jakości w takim środowisku. Konsultantka wybrała tę ofertę z katalogu wizyt programu Arion ze względu na analogię do środowiska bilingualnego polsko-kaszubskiego, w którym pracuje, i te indywidualne potrzeby decydowały o przyjętej przez nią optyce oglądu tamtejszej rzeczywistości. Sprawy języka gaelickiego były na marginesie problematyki oficjalnej wizyty, ale na życzenie można było indywidualnie zgłębiać jego kontekst edukacyjny – organizatorzy chętnie to ułatwiali.



Lekcja języka gaelickiego.

Organizatorzy wizyty:

- Program Socrates Arion
- Centrum Rozwoju Edukacji w Stornoway (Szkocja, Wielka Brytania) - Education Development Centre in Stornoway
- Departament Edukacji Rady Wysp Zachodnich Comhairle nan Eilean Siar w Stronoway

Zmiana w szkole, szkoła w zmianie



Marcin Szala

Rozmowa z Marcinem Szalą, tutorem i trenerem Collegium Wratislaviense, wicedyrektorem ds. rozwoju i strategii Szkół Ewangelickiego Towarzystwa Edukacyjnego w latach 2007-2012

Małgorzata Bukowska-Ulatowska
nauczyciel konsultant CEN
ds. języka angielskiego

M. B.-U.: Istotą edukacji jest dokonywanie zmian. Zmian w zakresie wiedzy, umiejętności oraz postaw uczniów. Jednocześnie sama edukacja podlega przemianom. W opinii wielu osób dzieje się to zbyt wolno w stosunku do zmian zachodzących w otaczającym nas świecie. Z drugiej strony jednak, zwłaszcza w kontekście polskiej edukacji, słyszymy często o potrzebie stabilizacji, zmęczeniu reformami. A zatem, jak to jest z polską szkołą – czy potrzebuje zmian?

M. Sz.: To jest wielowątkowe pytanie. Zanim ustosunkuję się niego, pozwolę sobie nawiązać do tego, od czego zaczęliśmy – do samej idei edukacji, w którą integralnie wpisana jest zmiana. Uczeń po roku nauki wychodzi inny niż przyszedł, to jest fakt. Ta zmiana może być zarówno dobra, jak i zła. Uczeń rzadko zmienia się tylko pozytywnie lub tylko negatywnie, zazwyczaj jest to pewna mieszanka przemian w różnych obszarach i kierunkach.

Uważam, że analogicznie wygląda sytuacja zmiany w samej szkole. Zmiana jest wpisana w szkolną rzeczywistość: zmieniają się uczniowie, kolejne pokolenie jest inne niż poprzednie, zmienia się też świat, czyli kontekst, w którym szkoła działa. Tak więc, nawet jeśli sposób nauczania nie zmieniałby się, to sumarycznie to, co dzieje się w szkole podlega przemianom. I te przemiany mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne (a zazwyczaj chyba są również mieszanką). A więc, skoro na zmiany w szkole jesteśmy skazani, powinniśmy zadać sobie pytanie, od czego zależy, czy będą to dobre zmiany? Czyli nie czy potrzebujemy zmiany, ale jakiej zmiany potrzebujemy.

Ważnym aspektem, jak mi się wydaje, jest to, na ile dana zmiana jest

kreowana przez nas, a na ile stanowi po prostu reakcję na zmieniający się kontekst, czyli na ile zmiana jest proaktywna, a na ile bierna. Źródło zmiany ma decydujący wpływ na powodzenie jej wprowadzenia, a często również na zasadność danej zmiany.

A zatem powinniśmy mówić nie tylko o tym, czy potrzebujemy zmian w szkole i jakie powinny one być, ale przede wszystkim, jak je wprowadzać? Czy to, jak się zmieniamy, powinno się zmienić? To jest ważne rozróżnienie, bo jeżeli przyjmiemy, że w naturę instytucji edukacyjnej jest wpisana zmiana, to w naszych dyskusjach może zawsze powracać argument, że przecież coś się zmienia - np. podstawa programowa, wiek szkolny czy struktura szkół - a więc realizujemy jakąś zmianę (do tego często odwołują się ci, którzy są zmęczeni zmianami). I na zawołanie reformatorów, że szkoła musi podlegać przemianom, konserwatyści powiedzą, że przecież to już się dzieje. Ale żeby ta dyskusja była owocna i skutkowała pozytywnymi przeobrażeniami, powinniśmy rozpocząć ją z metapoziomu - od rozmowy o tym, jak się zmieniamy. Moim zdaniem, to właśnie sposób, w jaki zmienia się polska edukacja przede wszystkim wymaga zmiany.

M. B.-U.: Czy możemy zatem powiedzieć, że obserwowana obecnie w wielu polskich szkołach niechęć do wprowadzania zmian jest konsekwencją sposobu przeprowadzenia kilku wcześniejszych reform oświaty, czy jednak stanowi również wyraz zachowawczości środowiska edukacyjnego albo też przejaw naszego charakteru narodowego?

M. Sz.: Myślę, że wszystkie te czynniki odgrywają pewną rolę. Ale zwróciłbym jeszcze uwagę na dwa inne aspekty. Po pierwsze, my - jako ludzie - generalnie nie lubimy zmian, ponieważ zakłócają one nasze poczucie bezpieczeństwa, wymagają wyjścia ze strefy komfortu. I ważne, aby powiedzieć, że nie jest to złe. Ta zachowawczość daje nam stabilizację, broni przed pochopnym dokonywaniem zmian. Ale też stanowi wyzwanie, które trzeba uwzględnić, kiedy planujemy wprowadzenie nowego rozwiązania w organizacji. Musimy być świadomi tego, że dokonanie zmiany będzie wymagało pracy, energii, przekonania, zapalenia ludzi. Niektórzy mówią, że zadanie przywódcy można sprowadzić właśnie do tego: pokazania grupie, dlaczego miejsce, w którym jesteśmy nie jest wystarczająco dobre, aby tu zostać, a jednocześnie wskazania, dokąd powinniśmy pójść i jak się tam dostać.

Druga kwestia, którą chciałbym poruszyć dotyczy tego, że nie uczymy zmiany, nie uczymy, jak sobie z nią radzić, ani nawet tego, jak postrzegać ją jako coś pozytywnego. Mówię o tym, ponieważ jeżeli chcemy, żeby ludzie byli otwarci na próbowanie nowych rozwiązań, to musimy stworzyć kulturę, w której docenia się mądrze wykorzystane porażki jako poszerzające horyzon-

ty, dostarczające nowej wiedzy. Tego brakuje w naszych szkołach i na uczelniach. Celem jest jak najlepiej napisać egzamin, udzielając tylko poprawnych odpowiedzi, odpowiedzi, które są z góry określone. Oczekujemy natychmiastowych sukcesów i wyłącznie sukcesów, porażki piętnujemy. Nie cenimy tego, że ktoś podejmuje kolejne próby zmierzania się z nowym wyzwaniem. Nie ma przestrzeni do próbowania czegoś nowego bez gwarancji powodzenia, brak cenienia uczenia się na błędach.

Wróćmy do wprowadzania reform w polskiej oświecie. Często założenia proponowanych zmian są dobre, ale sposób ich przeprowadzenia - fatalny. Można odnieść wrażenie, że w opinii osób podejmujących decyzje wprowadzenie nowego rozwiązania ogranicza się do wydania odpowiedniego rozporządzenia, dekretu, zarządzenia. A w procesie zarządzania zmianą jest to, de facto, wyłącznie element późnego początku całego procesu.

M. B.-U.: W projektach pilotażowych Ośrodka Rozwoju Edukacji testowany jest obecnie model kompleksowego wspomagania rozwoju szkół i placówek oświatowych, nawiązujący do koncepcji organizacji uczącej się. W zaproponowanym rozwiązaniu szkoła / placówka dokonuje analizy swojej sytuacji, wybiera obszar, na rozwoju którego chce skoncentrować się w kolejnych miesiącach, a następnie planuje i realizuje stosowne działania oraz dokonuje ich oceny. Celem procesu rozwojowego ma być poprawa jakości pracy szkoły, między innymi poprzez doskonalenie kompetencji pracujących w niej osób. W opisywanym modelu podmioty zewnętrzne mogą wspierać szkołę w przeprowadzeniu zmiany, nie wyrażają jednak szkoły w określaniu jej potrzeb rozwojowych ani nie narzucają rozwiązań służących przezwyciężeniu istniejących problemów. Czy ten model sprawdzi się? Czy dyrektorzy i nauczyciele mają dostatecznie duże poczucie sprawstwa i są gotowi do wzięcia odpowiedzialności za rozwój swoich szkół i placówek? Czy nie za bardzo przyzwyczailiśmy się do pozorowania zmian?

M. Sz.: To jest kolejny przykład ciekawego, w moim odczuciu, i dobrego, jak sądzę rozwiązania, które - najprawdopodobniej - nie przyniesie jednak pozytywnej, systemowej zmiany. Założenia tego modelu idą głęboko w kierunku dania większej sprawczości szkołom i poszczególnym interesariuszom. Ale żeby ta zmiana przełożyła się na nową jakość, przyniosła modyfikację sposobu działania, a nie stała się tylko kolejną pozorną zmianą na poziomie opisywania tego, co robimy, potrzebna byłaby przemyślana praca ze wszystkimi interesariuszami.

Jestem przekonany, że najpierw musimy nauczyć ludzi, jak wprowadzać zmiany, a dopiero potem szukać

dobrych nowych rozwiązań. Systemowo brak nam tych umiejętności. Znam wyjątki, oczywiście, świetnych dyrektorów, którzy osiągają sukcesy pomimo niesprzyjającego systemu, ale to - uważam - za mało.

M. B.-U.: No właśnie, coraz częściej mówi się o tym, że wśród licznych kompetencji dobrego dyrektora szkoły powinna znajdować się również umiejętność zarządzania zmianą. Jest to ogromny obszar tematyczny i nie jesteśmy w stanie omówić go wyczerpująco w naszej rozmowie. Chciałabym jednak poprosić o kilka wskazówek, na początek dotyczących pierwszego etapu działań - przygotowania organizacji do wprowadzenia zmiany.

M. Sz.: Tak jak wspomniałem wcześniej, wydaje mi się, że jest to jedna z kluczowych umiejętności. Zarządzania zmianą - poprowadzenia organizacji w nowe miejsce - nie można delegować. Jest to niezaprzeczalnie zadanie dobrego dyrektora szkoły.

Jeśli chodzi o sam proces, to wydaje mi się, że pierwsze dwa etapy powinny oprzeć się na wyobrażeniu i nazwaniu, stworzeniu języka dla planowanej zmiany. Dyrektor, przy wsparciu jednej lub dwóch osób, powinien dokonać analizy tego, dlaczego w ogóle decyduje się na wprowadzenie zmiany i z jakich wartości szkoły ona wynika. Niezbędne jest również zastanowienie się, jaka będzie szkoła po wprowadzeniu zmiany. To jest praca koncepcyjna, teoretyczna. Nie wszyscy ją lubią, ale też nie wszyscy muszą w niej brać udział. Po przeprowadzeniu powyższych zagadnień powinien powstać obraz tego, dlaczego się zmieniamy i jak będzie wyglądać nasza szkoła po wprowadzeniu zmiany.

Drugi etap to stworzenie narracji. Należy zastanowić się, może już w trochę szerszym gronie, jak opowiadać o planowanej zmianie, jak ją wprowadzać, jak wpieść w naszą codzienność. Na przykład, warto na tym etapie rozważyć, co będziemy mierzyć - zgodnie z maksymą *co liczysz, liczy się*. Albo też określić, jakich historii sukcesu będziemy szukać jako punktów odniesienia lub co będziemy świętować.

Kiedy już wiemy dlaczego i gdzie, a także jak, pozostaje nam działanie - oddanie zmiany ludziom, by stała się ich celem.

M. B.-U.: Brzmi to tak prosto... Przyjmijmy, że liderowi zmiany udało się pociągnąć za sobą resztę społeczności. Często jednak początkowy entuzjazm i zaangażowanie grona pedagogicznego zaczyna stopniowo zniknąć w konfrontacji z rzeczywistością: brakiem czasu, koniecznością wywiązania się z innych zobowiązań, nie zawsze równie ważnych, ale na pewno pilnych. Część zaplanowanych działań nie jest realizowana, inne nie spełniają swojej roli, bo realizowane są fragmentarycznie. Co wtedy?

M. Sz.: Każda zmiana wymaga pracy i po początkowym okresie entuzjazmu następuje czas zniechęcenia,

kiedy często jest gorzej niż było przed wprowadzeniem zmiany. Dochodzi do tego nawet wówczas, kiedy był konsensus, że zmiana jest konieczna. Dla mnie to taka ciemna noc wynalazcy. Warto pamiętać, że jest to zjawisko normalne, wpisane w dynamikę zmiany. W takim momencie dwie rzeczy wydają mi się istotne. Po pierwsze, trzeba pamiętać, że to dyrektor jest kuratorem zmiany, to on niesie jej wizję i musi ją przekazywać innym. A po drugie, warto zawczasu zbudować koalicję sukcesu - pozyskać osoby, które też chcą, aby zmiana udała się i będą jej ambasadorami, agentami zmiany, również w momencie kryzysu. To ważne, aby energia nie płynęła tylko od przełożonego, ale również od współpracowników. Efektywność wprowadzanej zmiany zależy przede wszystkim od ludzi.

M. B.-U.: Dochodzimy tu do kolejnego ważnego i często zaniedbywanego etapu - utrwalenia zmiany. Co zrobić, aby nabyta wiedza i umiejętności, wypracowane nowe rozwiązania organizacyjne itp. zaowocowały trwałą zmianą nawyków i postaw?

M. Sz.: To jest pytanie za milion złotych... Na tym etapie działa wiele różnych czynników, od skuteczności przekazywania wiedzy (by nie była tylko zbiorem faktów w głowie), przez ramy systemowe (by postępowanie zgodne ze zmianą było najłatwiejszym sposobem działania), aż po system mierzenia, zauważania i nagradzania. Ale wydaje mi się, że kluczowa dla trwałości zmiany jest wolność - to, że nauczyciele przyjmą zmieniony paradygmat jako swój. Mówimy tu o budowaniu autorytetu na podstawie wolności - kiedy to ludzie chcą, a nie muszą iść za przywódcą. Jest to trudniejsze, ale o wiele skuteczniejsze i trwalsze.

M. B.-U.: Trudno mówić o rozwoju bez dokonywania refleksji nad zrealizowanymi działaniami. Dlaczego warto „tracić” czas na podsumowania?

M. Sz.: Proponuję odwrócić pytanie: czy możemy pozwolić sobie na to, aby tracić czas na działanie bez refleksji? Dla mnie refleksja jest jak ostrzenie piły, o której mówi Covey, przytaczając historię człowieka, który poszedł do lasu i zobaczył tam strudzonego drwala, usiłującego ścieć drzewo tępą pilą. Na pytanie, dlaczego nie zatrzyma się i nie naostrzy piły, drwal odpowiedział, że nie ma na to czasu. Tyle tylko, że próby ścięcia drzewa tępą pilą zabrały mu zdecydowanie więcej czasu niż przeznaczylby na naostrzenie narzędzia i ścięcie drzewa ostrą pilą. Jeżeli nie będziemy zatrzymywać się i zastanawiać, dokąd zmierzamy i jak nam to idzie, możemy zmarnować dużo więcej czasu. Podsumowanie pełni dwie funkcje. Po pierwsze, bada, gdzie jesteśmy jako zespół, organizacja i czy wszyscy doszli do tego samego miejsca. A z drugiej strony jest paliwem napędzającym myślenie o tym, co dalej. Bo zmiana jest permanentna. Możemy jedynie zmieniać się dobrze lub źle.

M. B.-U.: Dziękuję za rozmowę.

O TYM SIĘ MÓWI

Nowa matura



Centralna Komisja Egzaminacyjna opublikowała informatory opisujące zasady i wymagania egzaminu maturalnego, który zacznie obowiązywać od roku szkolnego 2014/2015.

Pierwsza z publikacji to część wprowadzająca do zagadnień matury 2015. Kolejne informatory szczegółowo prezentują zagadnienia poświęcone dwudziestu pięciu przedmiotom maturalnym.

W publikacjach przedmiotowych, poza informacjami o poszczególnych egzaminach, można odnaleźć przykłady zadań wraz z kluczami odpowiedzi. Elektroniczne wersje informatorów dostępne są na stronie internetowej CKE: www.cke.edu.pl.

K.O.

Uwarunkowania decyzji edukacyjnych Polaków

Trwa pierwsza tura badania panelowego „Uwarunkowania Decyzji Edukacyjnych” nadzorowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych. Naukowcy planują zaprosić do niego łącznie około 90 tysięcy osób urodzonych pomiędzy 1948 a 1997 rokiem. Jednostką badania jest w tym przypadku gospodarstwo domowe oraz jego członkowie w wieku od 15 do 65 lat. Projekt ma wskazać główne determinanty w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych w polskich rodzinach. Jego celem jest także wypracowanie trwałych narzędzi do systematycznego i długofalowego diagnozowania dynamiki wyborów edukacyjnych Polaków.

Badanie składa się z dwóch rund. W pierwszej, rozpoczętej w maju 2013 roku, gromadzone są informacje z czterech obszarów – historii edukacyjnej, rodzinnej, zawodowej oraz migracyjnej badanych rodzin. Etap ten ma między innymi wesprzeć opracowanie typologii ścieżek edukacyjnych i zawodowych Polaków. Kolejna runda, która rozpocznie się we wrześniu 2014 roku, skoncentruje się na zbadaniu tego, jak przeszłe i bieżące czynniki wewnętrzne – wybory życiowe – oraz uwarunkowania zewnętrzne, np. czynniki społeczno-ekonomiczne i gospodarcze, wpływają na nasze decyzje edukacyjne i zawodowe. Ta część zakończy się w 2015 roku.

Przewidując wieloletnią perspektywę badania oraz kontynuację prac po roku 2015, IBE zakłada, że wyniki diagnozy przyczynią się do opracowania rekomendacji kierowanych do instytucji i organizacji działających na rzecz edukacji i uczenia się przez całe życie, co w przyszłości wpłynąć powinno na poprawę jakości i dostępności edukacji w Polsce.

K.O.

Kierunki polityki edukacyjnej państwa w nowym roku szkolnym



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

Minister Edukacji Narodowej zatwierdziła dokument ustalający podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2013/2014. Należą do nich:

- **wspieranie rozwoju dziecka młodszego w związku z obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego,**
- **podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych,**
- **działania szkoły na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów,**
- **kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych.**

Na kierunkach polityki edukacyjnej państwa skoncentrują się kontrole planowe oraz ewaluacja szkół i placówek prowadzone przez kuratoria oświaty w ramach nadzoru pedagogicznego. W nowym roku szkolnym monitorowane będą: proces wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego i w zawodach, wspieranie szkół przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz placówki doskonalenia nauczycieli we wdrażaniu kształcenia uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych.

W komunikacie opublikowanym przez MEN podkreślono, że placówki doskonalenia nauczycieli zobowiązane są do udostępnienia pracownikom oświaty oferty kształcenia, której tematyka nawiązuje do podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa.

K.O.



JEDNOSTKA
SAMORZĄDU
WOJEWÓDZTWA
POMORSKIEGO

Organ prowadzący:
Samorząd Województwa Pomorskiego

Placówka posiada akredytację
— decyzja Pomorskiego Kuratora Oświaty w Gdańsku
nr 17/2006 z dnia 27.03.2006 r.

Placówka wpisana do rejestru instytucji szkoleniowych
Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Gdańsku
pod nr ewidencyjnym 2.22/00057/2007