



Rok szkoły w ruchu

Szkoła – miejscem spotkań

Nauczyciel–diagnosta

Wyzwanie edukacji
kulturowej i językowej

Wczesna edukacja na Pomorzu



*Szanowni Państwo,
Nauczyciele, Dyrektorzy Przedszkoli, Szkół i Placówek
Pracownicy Oświaty*

*Z okazji zbliżających się
Świąt Bożego Narodzenia składamy Państwu
życzenia zdrowych, spokojnych i niezapomnianych chwil
spędzonych w gronie najbliższych, w atmosferze pełnej miłości
i wzajemnej życzliwości.*

*Aby Nowy Rok był czasem spełnionych marzeń i nadziei,
nowych szans, wykorzystanych możliwości i inspirujących doświadczeń.
Niech stojące przed Państwem wyzwania, te edukacyjne jak i osobiste,
obfitują w sukcesy i przyniosą satysfakcję oraz wiarę w to,
że każdy kolejny dzień może być jeszcze piękniejszy.*

*Dyrekcja i Pracownicy
Centrum Edukacji Nauczycieli
w Gdańsku*

spis treści

■ CENNe INFORMACJE	4
■ FORUM OŚWIATOWE	
<i>Spotkania nauczycieli z uczniami w szkole</i>	5
dr hab. Maria Groenwald	
<i>Horyzonty nauczycielskich diagnoz</i>	10
dr Grażyna Szyling	
■ WOKÓŁ NAS	
<i>Pomorze upowszechnia ideę kształcenia przez całe życie</i>	15
Joanna Aleksandrowicz	
<i>Edukacja w akcji</i>	17
Kamila Ochędzan, Joanna Aleksandrowicz	
<i>FREPA – System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur</i>	22
Anna Susek	
■ REFORMA PROGRAMOWA	
<i>Wspieranie rozwoju dziecka młodszego w szkole – zacznijmy od kontraktu grupowego</i>	26
Ewa Kalińska	
<i>Budowanie mostów pomiędzy kulturami – Program Asystentów Romskich</i>	28
Andrzej Łuczak	
<i>Metody aktywizujące czytelnictwo dzieci i młodzieży szkolnej</i>	33
Dorota Trela-Godzwon	
■ ROK SZKOŁY W RUCHU	
<i>Szkoła w ruchu</i>	36
Kamila Ochędzan, Beata Symbor	
■ BADANIA I ANALIZY	
<i>Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych</i>	37
Magdalena Urbaś	
■ DOŚWIADCZENIA I KONKRETY	
<i>Jak nauczyciele ze szkół polskich na Litwie uczyli się budować bezpieczny klimat w szkole?</i>	39
Ewa Kalińska	
<i>III Pomorski Dzień Nauczycieli Języków Obcych pod hasłem</i>	
<i>„Wyzwania w polskiej edukacji językowej”</i>	
Małgorzata Bukowska-Ulatowska	
<i>Uczeń zdolny – problem czy wyzwanie?</i>	
<i>Program „Zdolni z Pomorza” jako przykład właściwego kierunku w edukacji</i>	44
Małgorzata Mroczkowska	
■ O TYM SIĘ MÓWI	46
■ BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA	
<i>Profilaktyka zachowań prozdrowotnych</i>	47
■ WYWIAD	
<i>O edukacji bez znieczulenia (1)</i>	49
Ewa Furche	
■ FOTOREPORTAŻ	
<i>Gdańscy uczniowie na XI Paradzie Niepodległości</i>	52
Beata Kwaśniewska	

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



GDAŃSK

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

ZDROWY POMORZANIN

2.

konferencja pt.
**Bezpieczny
klimat społeczny
w szkole**



**10 stycznia 2014 r.
godz. 10.00**

**Polska Filharmonia
Bałtycka w Gdańsku**

Bezpieczny klimat społeczny w szkole – pod tym tytułem 10 stycznia 2014 roku Marszałek Województwa Pomorskiego wraz z Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku (CEN) organizują drugą konferencję z cyklu Zdrowy Pomorzanin. Spotkanie odbędzie się w Polskiej Filharmonii Bałtyckiej w Gdańsku (ul. Ołowianka 1) w godzinach od 10 do 14. W tym roku tematy wystąpień będą koncentrowały się wokół zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Adresatami wydarzenia są przede wszystkim przedstawiciele szkół i placówek oświatowych województwa pomorskiego oraz reprezentanci samorządów lokalnych, w szczególności osoby odpowiedzialne za edukację i politykę społeczną oraz zdrowotną. Osoby zainteresowane udziałem w konferencji zapraszamy do wypełnienia formularza elektronicznego dostępnego na stronie www.CEN. Rekrutacja trwa do 8 stycznia 2014 roku. Serdecznie zapraszamy.

Spotkania nauczycieli z uczniami w szkole

dr hab. Maria Groenwald

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Kształcenie i wychowanie w szkole bardzo często są przedmiotem poznania praktyków oraz badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Jednak fakt, że są one realizowane na płaszczyźnie spotkań nauczycieli z uczniami, potraktowany jako oczywisty warunek realizacji nauczania-uczenia się, zazwyczaj umyka ich refleksji, bądź tylko wpisuje się w jej kontekst. Dlatego w niniejszym opracowaniu zamierzam przywołać ten nieco zmarginalizowany aspekt edukacji.

1 Spotkania w świetle założeń teoretycznych

Punktem wyjścia w myśleniu o spotkaniach uczynię dwubiegunowy model dominujących **dyskursów o edukacji**. Nadmienię jedynie, że ich istotą jest nie tyle odkrywanie, co tworzenie rzeczywistości społecznej, z której osoby prowadzące dyskurs wybierają pewne aspekty i nadają im znaczenia. Tym samym w dyskursach odzwierciedlają się: ideologie obecne w działalności instytucji i rzeczywistości społecznej, relacje władzy kształtujące oblicze szkoły, status społeczno-ekonomiczny mówiącego, jego doświadczanie tożsamości, posiadana wiedza oraz uwikłanie w relacje interpersonalne. W efekcie rzeczywistość staje się taka, jak o niej mówią włączeni w dyskurs i budujący jakiś jej model (Klus-Stańska, 2009, s. 35). Jeśli jest on modelem binarnym, a takim posłużę się w niniejszym opracowaniu, wówczas jego wadą okazuje się znaczące upraszczanie złożonej rzeczywistości szkolnej i przedstawianie jej jako konstruktu zbudowanego z opozycyjnych wizerunków, które bazują na odmiennych założeniach ontologicznych i epistemologicznych, a w konsekwencji i metodologicznych. Aczkolwiek z drugiej strony, właśnie dzięki takim dualistycznym modelom szkolna codzienność – nieprzejrzysta oraz sprawiająca wrażenie chaosu – staje się bardziej wyrazista i możliwa do rozpoznania przynajmniej w świetle przyjętych dla danego modelu założeń¹.

¹ Innym przykładem zastosowania dwubiegunowego modelu jest wykorzystanie go do analizy oceniania szkolnego w książce G. Szyling „Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami”. Tę pracę przywołuję z uwagi na jej niezaprzeczalną przydatność w codziennej pracy nauczyciela, w której ocenianie stanowi aspekt o tyleż ważny, co problematyczny.

Dwubiegunowy model, którym posługuję się w tym opracowaniu, zakłada istnienie dwojakiego rodzaju dyskursów: po pierwsze – zorientowanych normatywnie, po drugie – ukierunkowanych interpretatywnie. U podstaw **dyskursu zorientowanego normatywnie** leży założenie o ustalonym *a priori* obiektywnym porządku świata społecznego, utrzymywanym m.in. dzięki edukacji: zaplanowanej, przewidywalnej i kontrolowanej. Realizowane w jej ramach spotkania nauczycieli z uczniami odbywają się zgodnie z przyjętym uprzednio programem kształcenia, wdrażanym głównie w oparciu o treści zawarte w podręczniku i przewodniku metodycznym dla nauczycieli. Ich przekazywanie przez nauczyciela i przyswajanie przez uczniów jest traktowane jako obowiązkowe, nawet pod groźbą przymusu. Tym samym **przymus** leży u podstaw spotkań uczestników edukacji. Ich charakter dobrze oddaje metafora teatru. W jej świetle występujący na szkolnej scenie aktorzy – uczniowie i nauczyciele, odgrywają role wyznaczone treścią scenariusza, wykluczającego grę odmienną od założonej *a priori*. Na straży porządku stoją normy społeczne i regulacje prawa oświatowego, za pomocą których społeczeństwo (będące widzami przedstawienia) egzekwuje zgodność postępowania pedagogów i ich wychowanków ze scenariuszem. Tym samym aktorzy starają się jak najwierniej odtworzyć napisaną dla nich sztukę, ale nie zależy im na nawiązaniu relacji między sobą, które cechuje emocjonalna obojętność.

Całkowicie odmiennie założenia leżą u podstaw **dyskursu zorientowanego interpretatywnie**. Tu człowieka postrzega się jako jednostkę twórczą, zdolną definiować siebie i świat, który samodzielnie poznaje, przekształca, interpretuje i nadaje mu znaczenia. Pozostaje z nim w interakcji, która nie pozostawia miejsca na właściwą poprzedniemu ujęciu

przewidywalność czy zamknięcie w ramy sztywnych schematów. W świetle założeń interpretatywnych, spotkania nauczyciela z uczniami cechuje żywość i dynamika, jednak ich najważniejszym wyznacznikiem jest to, że **odbywają się dobrowolnie**. Dzięki temu, zdaniem J. Tischnera, zostaje osiągnięta bezpośrednia naoczność sposobów bycia Drugiego.

Dla nauczycielskich spotkań z uczniami, do których dochodzi bez przymusu, właściwa jest **obecność dialogu**, przybierającego postać rozumiejących rozmów, które nie wymagają osiągnięcia konsensusu, lecz **pobudzają do myślenia**, pozwalają na dokonanie krytycznego wglądu w siebie, dostrzeżenie różnic (Tischner, 2002, s. 483-484). Zwłaszcza to ostatnie jest ważne w rozmowach, gdyż „każdy dialog zdaje się wyrastać z szacunku dla różnicy, z zaciekawienia innością i z gotowości do namysłu nad nią. Gdy różnice nie dochodzą do głosu, gdy skazujemy je na milczenie – milknie i sam dialog” (Kwaśnica, 1995, s. 82-83).

Jednak dla zaistnienia dialogu potrzeba **bezpośredniości**, co wymaga spełnienia kilku warunków. Pierwszym z nich jest gotowość na **spotkanie „twarzą w twarz”**, bo tylko ono powstrzymuje przed ucieczką, stwarza możliwość poznania, zrozumienia, oswajania problemów drugiego i własnych, a czasem ich rozwiązywania. Po drugie, potrzebna jest **deformalizacja sytuacji**, w której przebiega spotkanie (Gadacz, 2003, s. 115-116), a w jej ramach: zawieszenia na czas spotkania sprawowanych funkcji i nadania relacjom z uczniami bardziej partnerskiego charakteru, odrzucenia myślenia dyktowanego zaplanowanym scenariuszem i odtwarzaną rolą społeczną, przyjęcia postawy **nieskrytości**, przejawiającej się w otwartości na rozmówcę, zachowania wobec niego uczciwości przy równoczesnym pozostawianiu samemu w stanie prawdy moralnej (Heidegger, 2005, s. 278).

Które ze spotkań wybierze nauczyciel w pracy z uczniami: czy realizowane pod przymusem i wpisujące się w normatywnie zorientowany dyskurs o edukacji, czy raczej spotkanie dobrowolne, obecne w dyskursie interpretatywnym? Rozstrzygnięcie tego dylematu przypomina pedagogom o posiadanej **wolności**, ale i też o **odpowiedzialności**, którą ponoszą za każdą podjętą decyzję, nawet za zachowanie bierności i niedecydowanie. Nie bez znaczenia w tym rozstrzygnięciu będzie cel przyświecający owym spotkaniom.

2 Zmiana jako cel spotkań nauczycieli z uczniami

Spotkania nauczycieli z uczniami w szkole nie odbywają się mimochodem, przypadkowo

lub pod wpływem impulsu. Są spotkaniami intencjonalnymi i przyświeca im jakiś cel. Jest on aktem założycielskim działania, wzajemnego porozumiewania się w tym działaniu – świadomie projektowanym i wykonywanym, spójnym z obroną myślą przewodnią (Zamojski, 2010, s. 50). Artystoteles w „Etyce nikomachejskiej” tak pisał o celu: „wszelka sztuka, wszelkie badanie, a podobnie też wszelkie działanie, jak i postanowienie, zdają się zdążać do jakiegoś dobra i dlatego trafnie określono dobro jako cel wszelkiego dążenia” (2007, s. 77). Co jest tym dobrem? Niewątpliwie może być nim zmiana, która okazuje się przyjmować różną postać w zależności od dyskursu, w świetle którego jest ujmowana. Pora więc wrócić do obranego uprzednio dwubiegowego modelu spotkań, dzięki któremu **ze względu na źródło stanowienia celów** możliwe staje się wyodrębnienie celów dwojakiego rodzaju: narzuconych uczestnikom spotkania bądź stawianych przez nich samych.

Jeśli spotkania są dobrowolne, wówczas inicjującym je impulsem staje się chęć, wola spotkania ze sobą i nauczyciela z uczniami oraz poszczególnych uczniów z ich nauczycielem. Cele **formułowane przez podmiot**, przyjmujące formę pytań: „Po co?” lub „Ze względu na co pedagogzy chcą spotykać wychowanków?” – dotyczą **wartości autotelicznych** spotkań. Udzielane na nie odpowiedzi wywiedzione z ideologii progresywizmu, mogą brzmieć: „By ich wspierać w rozwoju”, „By w szkole rozwijać ich zainteresowania, odpowiadać na indywidualnie zróżnicowane potrzeby i możliwości”. Realizacji tych celów sprzyja kształcenie w duchu konstruktywizmu, gdzie jedną z ważniejszych cech właściwych nauczycielowi okazuje się **długomyślność**. Z perspektywy etyki cnót jest ona ujmowana jako zdolność do określania dalekich zamierzeń edukacyjnych oraz ich długotrwałych realizacji. Długomyślność pomaga bowiem w zwalczaniu nauczycielskiego zwątpienia, doświadczanego w wykonywanej profesji, wzmacnia wewnętrzne panowanie nad zniechęceniem w pracy z wychowankami, sprzyja spokojnemu, choć nie bezczynnemu, oczekiwaniu na jej rezultaty – nieraz widoczne dopiero po wielu latach. Sprawia też, że pedagog nie cofa się przed napotkanymi przeszkodami, ale wytrwale dąży do celu (Woroniecki, 2008, s. 241). Tym samym jest spokrewniona z innymi cnotami: męstwem i odwagą. Długomyślność przypomina nauczycielowi, że będące celem spotkań zmienianie się jego uczniów, to indywidualnie przebiegający proces, który w odniesieniu do poszczególnych osób wymaga zróżnicowanego czasu. Nie bez znaczenia w tym procesie jest równoległe zmienianie się nauczyciela, następujące podczas podejmowanych dobrowolnie spotkań z uczniami oraz dialogu z nimi realizowanego w bezpośredniości i nieskrytości.

Całkowicie odmienny jest natomiast obraz spotkań realizowanych zgodnie z założeniami przyjętymi w opozycyjnie usytuowanym biegunie modelu. Tu cele są **stanowione poza podmiotem**, przez inne osoby lub grupy, które myślą za ucznia i nauczyciela. To one określają zmiany, które mają zajść w młodych ludziach w wyniku kształcenia. Narzucone bezdyskusyjnie, choć w myśl ideologii transmisji kulturowej, przyjmują formę wymagań programowych albo egzaminacyjnych, które wszyscy uczący się powinni osiągnąć. Zmiana, jako cel spotkań, przyjmuje postać apriorycznie ustalonego wzorca – wyidealizowanego wizerunku ucznia, który na poszczególnych etapach kształcenia opanowuje przewidziane umiejętności i wiadomości. I tylko one są poddawane zewnętrznemu sprawdzaniu podczas egzaminu. Kompetencje niezaplansowane standardem wymagań czy kluczem egzaminacyjnych odpowiedzi nie zyskują akceptacji, nie są doceniane. Podporządkowanie edukacji

zewnętrznej normatywności jest ukazywane jako korzystne nie tylko dla uczniów i nauczycieli, ale również dla szkoły poddawanej zewnętrznej ewaluacji, co ostatecznie prowadzi do ukierunkowania kształcenia na **wartości użyteczne**. Ujawniające się tu posłuszeństwo uwikłanych w edukację osób jest świadectwem presji wywieranej na wychowawców i wychowanków, odpowiedzią na przemoc symboliczną obecną w spotkaniach **wymuszonych, zdominowanych przez monolog władzy i autorytetu**. Szkoła natomiast staje się instytucją w czyichś rękach i dla czyichś celów. Stąd prawdziwym nieszczęściem dla niej okazuje się sytuacja, w której zarządzający nią okazują się osobami niekompetentnymi (Czerpaniak-Walczak, 2008, s. 270). Nieznosząca sprzeciwu władza sprawowana na najwyższych szczeblach oświatowej hierarchii, na niższych szczeblach, czyli w szkole i w klasie, przyjmuje postać **mikrowładzy**, która – według T. Szkudlarka (2009, s. 25) – „umożliwia nauczycielom wcielanie się w postaci równocześnie Przedstawiciela Władzy (formalnej i moralnej), [...] Sędziego (teoretycznie – ocenianie wiedzy i kwalifikacji), Kapłana (poprzez celebrowanie swojej władzy), Policjanta (kierowanie ruchem na dużej przerwie), Detektywa (kto rzucił ścierkę w Zdzisia?),

a nade wszystko Mędrca (ja wam to wszystko wyjaśnię), Aksjologa (ja wam powiem, jak powinno być) i Futurologa (ja wam powiem, jak z pewnością będzie)”. Mikrowładza to także przeszkoda w dowolności spotkań. Czy można ją pokonać?

W szkole zdeterminowanej przez mechanizmy społeczne, polityczne i ekonomiczne, trudno o spotkania inne, niż realizowane w myśl narzuconych scenariuszy, które skądinąd dominują. A „im bardziej [jest ona] zbiurokratyzowana, pisze D. Klus-Stańska – im wyraźniej centralistycznie zarządzana, a z taką szkołą niewątpliwie mamy w Polsce do czynienia – tym bardziej zniewoleni są jej pracownicy, tym mniej inicjatywy mogą wykazywać, tym silniej zostają indoktrynowani” (2008, s. 27).

W szkole zdeterminowanej przez mechanizmy społeczne, polityczne i ekonomiczne, trudno o spotkania inne, niż realizowane w myśl narzuconych scenariuszy, które skądinąd dominują. A „im bardziej [jest ona] zbiurokratyzowana, pisze D. Klus-Stańska – im wyraźniej centralistycznie zarządzana, a z taką szkołą niewątpliwie mamy w Polsce do czynienia – tym bardziej zniewoleni są jej pracownicy, tym mniej inicjatywy mogą wykazywać, tym silniej zostają indoktrynowani” (2008, s. 27). A są także kontrolowani, co odbierają jako **przejaw nieufności** wobec nich. Tę nieufność przenoszą potem na relacje z uczniami, czym blokują realizowanie spotkań w bezpośredniości i wzajemnej nieskrytości.

3 Codzienność szkolnych spotkań

Przedstawione powyżej dwa opozycyjnie zorientowane typy spotkań nauczycieli z uczniami rzadko występują w praktyce edukacyjnej jako wyłącznie realizowane pod przymusem lub jako przebiegające całkowicie dobrowolnie. Zazwyczaj przenikają się one wzajemnie, współlistnieją ze sobą, splatają się, a te ich postaci odzwierciedla **idea dwoistości**. L. Witkowski opisuje ją jako zdolność widzenia alternatywy w każdej sytuacji, jako ciągłą świadomość uwikłania w nią podmiotu. To stan, w którym człowiek nie powinien czuć się jak na „rozdrożu” wymagającym obrania jednego z kierunku, a potem postępowania już tylko zgodnie z nim, ale przeciwnie – owo „rozdroże” trzeba przyjąć jako ciągły, powracający dylemat, „skazujący na postawę ... alternującą, to znaczy nieustannie widzącą konieczność respektowania nieredukowalnej złożoności i naprzemiennego odwracania alternatywy dla narzucającego swoją dominację redukcyjnego punktu wi-

dzenia i dla jego jednoznaczności wartościowania” (Witkowski, 2013, s. 715).

Przykładem nawiązującym do spotkań, który ilustrowałby stan dwoistości, może być nierozłączność spotkania i rozstania. Może być nim też sytuacja, w której nauczyciel spędza wolny od zajęć wieczór w domu, ale nie wypoczywa po pracy w szkole, lecz przygotowuje się do lekcji w kolejnym dniu. Jeszcze innym przykładem jest czas lekcji: prowadzącemu ją nauczycielowi nieustannie towarzyszy myśl o takim jej zaplanowaniu, by czterdzieści pięć minut spotkania wykorzystać jak najlepiej do momentu rozstania, sygnalizowanego dźwiękiem dzwonka zapowiadającego przerwę. A i w trakcie lekcji dwoistość pojawia się wówczas, gdy wymagane jest podjęcie decyzji o tym, czy spotkania z uczniami realizować na płaszczyźnie kształcenia monologicznego, z właściwym mu nauczaniem transmisyjnym lub zdominowanym przez przygotowania do egzaminacyjnych testów, czy może łączyć je z elementami kształcenia dialogowego. Współistnienie tych dwu typów kształcenia może pojawiać się w następujących sytuacjach:

1. **Wyboru**, który ma miejsce w okolicznościach wymagających jednoznacznego rozstrzygnięcia rozłącznych opcji typu albo-albo. Dwoistość pojawia się tu jako moment ważenia racji przemawiających za jedną i drugą alternatywą kształcenia.

2. **Kompromisu**, czyli wyważonego „wypośrodkowania” między dwoma biegunami z usytuowanymi na nich odmiennymi opcjami kształcenia. Kompromis wymaga zachowania swobodnego umiaru, przy równoczesnej rezygnacji z radykalnego rozwiązania.

3. **Sprzeczności**, która pojawia się wraz ze zgodą na pozostawanie w stanie napięcia wywołanego niemożnością pogodzenia ze sobą przeciwnych opcji kształcenia. Czasem dopiero doświadczenie tego wewnętrznego rozdarcia uświadamia nauczycielowi odmienną realizowanych praktyk edukacyjnych i skłania do refleksji nad nimi.

4. **Dopełnienia pułapki**, czyli doświadczenia każdej z opcji kształcenia jako niekorzystnej, przy równoczesnej świadomości tego, że innej drogi nie ma. Nieuniknioność wyboru sprowadza się do znalezienia rozwiązania określanego jako wybór mniejszego zła.

5. **Skazania na oscylację**, co oznacza nieustającą

przemieszczanie się między dwoma biegunami modelu. Fluktuowaniu między biegunami kształcenia, naprzemiennemu dostosowywaniu pracy z uczniem to do jednego, to do drugiego typu nauczania-uczenia się, przyświeca idea osiągnięcia stanu równowagi między nimi.

6. **Zachowania pozoru jednoznaczności**, będące ważnym tropem obnażającym częste w edukacji myślenie i działanie (Witkowski, 2013, s. 682), w które wplecione są **kłamstwo, oszustwo i pozór**.

J. Lutyński terminem **działań pozornych** obejmuje te przejawy aktywności nauczyciela, które na płaszczyźnie spotkań z uczniami są podejmowane po to, by zmieniać tak, aby wszystko zostało po staremu. Cechuje je szereg powiązanych ze sobą własności, które przedstawię, ilustrując przykładem kształcenia monologicznego usytuowanego w opozycji do kształcenia dialogowego. Działania pozorne rozpoczynają się w momencie, w którym (po pierwsze) nauczyciel inercyjnie i bezrefleksyjnie przychyli się do dominującego powszechnie poglądu, że kształcenie oparte na dialogu

i w aurze spotkań bezpośrednich, jest ważne ze względu na cele społeczne i edukacyjne. Jednak (po drugie) tych celów w szkole w ogóle nie realizuje, a postępuje tak dlatego, że (po trzecie) dobrze wie, iż w szkole zdominowanej przez nauczanie-uczenie się transmisyjne oraz rozliczanej z pozycji zajmowanej w egzaminacyjnym rankingu, nie ma miejsca na pracę opartą na rozwijaniu indywidualnych zainteresowań uczniów. Ani jemu, ani wychowankom, ani szkole takie działania się po prostu nie opłacają (Groenwald, 2011). Choć jest to wiedza powszechnie znana (po czwarte), to jednak indywidualnie przez każdego pedagoga ukrywana i wobec innych nieuzewnętrzniana. W związku z czym (po piąte) spotkania w bezpośrednio funkcjonują na płaszczyźnie fikcji i jedynie są deklarowane dla „zasady”, dla „zamydlenia oczu” (Lutyński, 1990, s. 106).

Powszedniość stosowania praktyk pozorowania, wplecionych w działania nauczycieli, wydaje się potwierdzać tezę o tym, że w edukacji **dwoistość to jedność niewygodna**, gdyż z jednej strony – wymusza stan troski o utrzymanie równowagi, co z drugiej – okazuje się niemożliwe w szkole zagrożonej zdominowaniem przez wpływy świata polityki, ekonomii, funkcjonujące pod dyktando

Podczas diagnozowania z daleka spotkanie w bezpośredniości nie jest możliwe z uwagi na dystans dzielący uczniów i nauczycieli. I nie chodzi tu o odległość fizyczną, choć i ona może mieć pewne znaczenie. Bardziej istotny jest tu dystans emocjonalny, zamknięcie się na siebie nawzajem, bycie w skrytości podtrzymywanej nieufnością.

ideologii neoliberalizmu rynkowego. Zgodnie z nią, człowiek potrzebny jest szkole na tyle, na ile jest przydatny instytucjom oświatowym i ich działalności prowadzonej w ramach ekonomicznej racjonalności, w myśl zasady: „Edukacja musi się opłacać!” (Potulicka, Rutkowiak, 2010). Ale już w świetle humanizmu ten stan zostaje określony mianem pedagogicznej tragedii (Filek, 2001), gdyż miast edukacji mającej służyć dobru wychowanka, jest prowadzona „edukacja ekonomicznie opłacalna”, z właściwym jej pseudo-kształceniem i pseudo-wychowaniem realizowanym na płaszczyźnie pseudo-spotkań. Niestety, i uczniowie, i nauczyciele uczestniczą w tym pseudosie, inercyjnie i bez wyjątku. Czy istotnie – zwłaszcza nauczycielom – pozostał jedynie marazm, bezsilność i rezygnacja z choćby najdrobniejszych przejawów własnej aktywności na lekcji? Odpowiedź przecząca sugeruje, że to właśnie w nauczycielach tkwi zdolność oddolnego odbudowania edukacji poprzez wdrożenie na początek drobnych zmian w prowadzonym przez siebie kształceniu – w ramach nauczanego przedmiotu, podczas codziennych spotkań wychowankami w szkole. Skąd jednak ma wiedzieć, jakie zmiany są najpilniej potrzebne?

Otwarcie na diagnostyczny aspekt spotkań w szkole, zamiast zakończenia

Informacje niezbędne do wprowadzenia zmian w pracy z uczniami uzyskuje dzięki diagnozowaniu, obejmującemu rozpoznanie badanego stanu rzeczy i ustalenie jego genezy, określenie fazy obecnej, przewidywanie dalszego rozwoju (prognoza) oraz ukazanie możliwości udzielenia pomocy z zewnątrz (Ziemski, 1973). Tak rozumiane diagnozowanie może być prowadzone z perspektywy z bliska lub z daleka. W przypadku spotkań z uczniami w bezpośredniości i nieskrytości, sens ma **diagnozowanie z bliska**, dostarczające informacji o uczniach, z którymi na lekcji czy zajęciach pozalekcyjnych spotyka się „twarzą w twarz”. Dzielący ich niewielki dystans poznawczy umożliwia zastosowanie obserwacji, pogłębionych wywiadów, refleksyjnych analiz dokumentacji będącej zapisem uczniowskich dokonań.

Podczas **diagnozowania z daleka** spotkanie w bezpośredniości nie jest możliwe z uwagi na dystans dzielący uczniów i nauczycieli. I nie chodzi tu o odległość fizyczną, choć i ona może mieć pewne znaczenie. Bardziej istotny jest tu dystans emocjonalny, zamknięcie się na siebie nawzajem, bycie w skrytości podtrzymywanej nieufnością. Wtedy nauczy-

ciel sięga po metody dysponujące instrumentarium poznawczym. Zamiast rozmów z wychowankami o ich potrzebach, zainteresowaniach, opiniach, sięga po pytania, które formułuje za pośrednictwem kwestionariusza, zaś uczniowską wiedzę mierzy testem. Niewątpliwie narzędzia pomiarowe są pomocne w decyzjach strategicznych podejmowanych na szczeblu ministerialnym. Kiedy jednak po szczeblach instytucjonalnej hierarchii niektóre z nich trafiają do szkół i „inspirują” nauczycieli, wówczas niejedenkrotnie wypaczają uzyskane informacje o uczniach. Te z kolei deformują nauczanie-uczenie się, a spotkania pedagogów z uczniami naznaczają piętnem pozoru. Istotne w szkolnej codzienności jest jednak to, że ostateczną decyzję o przebiegu i sensie spotkań oraz realizowanego podczas nich kształcenia i wychowania, każdy nauczyciel podejmuje samodzielnie. I za dokonany wybór ponosi odpowiedzialność.

Bibliografia:

- ARYSTOTELES, Etyka nikomachejska, przekł. D. Gromska. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 2007.
- CZEREPIANIĄK-WALCZAK M., Nie myśl, bądź posłuszny – dyskursy władzy w szkole. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Wychowanie, t.4. Gdańsk: GWP, 2008.
- FILEK J., Filozofia jako etyka. Kraków: Wyd. Znak, 2001.
- GADACZ T., O umiejętności życia. Kraków: Wyd. Znak, 2003.
- GROENWALD M., Etyczne aspekty egzaminów szkolnych. Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, 2011.
- HEIDEGGER M., Bycie i czas, przeł. B. Baran. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 2005.
- KLUS-STĄŃSKA D., Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty. W: D. Klus – Stąńska (red.), Dokąd zmierza polska szkoła? Warszawa: Wyd. Akademickie Żak, 2008.
- KLUS-STĄŃSKA D., Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stąńska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- KWAŚNICA R., Ku dialogowi w pedagogice. W: B. Śliwerski (red.), Pedagogika alternatywna – dylematy teorii. Łódź-Kraków: Wyd. Impuls, 1995.
- LUTYŃSKI J., Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa. Warszawa: PIW, 1990.
- MEŁOSIK Z., SZKUDLAREK T., Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń. Kraków: Wyd. Impuls, 2009.
- POTULICKA E., RUTKOWIAK J., Neoliberalne uwikłania edukacji. Kraków: Oficyna Wyd. Impuls, 2010.
- SZYLING G., Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami. Kraków: Oficyna Wyd. Impuls, 2011.
- TISNER J., Myślenie według wartości. Kraków: Wyd. „Znak”, 2002.
- WITKOWSKI L., Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Kraków: Oficyna Wyd. Impuls, 2013.
- WORONIECKI J., W szkole wychowania. Lublin: Wyd. Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, 2008.
- ZAMOJSKI P., Pytanie o cel kształcenia. Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, 2010.
- ZIEMSKI S., Problemy dobrej diagnozy. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1973.

Horyzonty nauczycielskich diagnoz

dr Grażyna Szyling

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Realia współczesnego świata wymagają od nauczyciela gotowości sprawnego reagowania na różnorodną i niestabilną codzienność edukacyjną, która jest elementem równie zmiennej rzeczywistości społecznej. Dlatego też w koncepcjach nauczycielskiego profesjonalizmu podkreśla się znaczenie kompetencji diagnostycznych jako warunku odpowiedzialnego organizowania procesu kształcenia. Sam diagnostyczny opis danej sytuacji nie wystarcza jednak do jej zrozumienia, a tym samym do zaprojektowania działania pedagogicznego wykraczającego poza doraźną reakcję dydaktyczną lub wychowawczą. Istotą diagnozy jest bowiem nie tyle gromadzenie danych, ile ich przetwarzanie i interpretacja, które prowadzą do dostrzeżenia problematyczności zdarzeń i stwarzają nauczycielowi możliwość wyjścia poza dotychczasową wiedzę nie tylko o diagnozowanym obiekcie, ale i o sobie samym (Tripp, 1996, s. 32).

0 niepewności nauczycielskiej diagnozy

W zarysowanym kontekście nauczycielskie diagnozowanie trudno uznać za proces w pełni neutralny, zachowujący niezależność od relacji interpersonalnych (w klasie i w gronie pedagogicznym) oraz osobistej wiedzy i przekonań nauczyciela (Dylak, 2005, s. 43-65). Diagnoza z bliska, a taką jest nauczycielska diagnoza klasy szkolnej lub ucznia, nieuchronnie obciążona jest subiektywizmem. B. Niemierko (2009, s. 31) wręcz uznaje poznawczą niepewność diagnozy nieformalnej za jej niezbywalną właściwość. Z kolei zwolennicy jakościowych strategii badawczych dostrzegają w poznawaniu klasy szkolnej przez nauczyciela podobieństwo do prowadzenia badań etnograficznych, w których znaczącą rolę odgrywają: obserwacja uczestnicząca, indywidualne wywiady pogłębione czy analiza tekstów. Wymienione metody łączy nie tylko to, że nie wymagają stosowania narzędzi, ale także fakt, że „sam diagnosta staje się swego rodzaju «narzędziem»” (Groenwald, 2007, s. 34).

Niezależnie jednak od przyjętej strategii badawczej, każda diagnoza jest powiązana z celami edukacyjnymi i prowadzona z myślą o zastosowaniu w codziennej pracy nauczyciela, dlatego musi uwzględniać po-

tencjalne - bliskie i oddalone w czasie - konsekwencje odczuwane przez wszystkich uczestników procesu kształcenia. Nakłada to na diagnozującego szczególną odpowiedzialność etyczną, a więc nie pozwala na zaakceptowanie jednostronnego i/lub skrajnie subiektywnego oglądu rzeczywistości jako podstawy do podejmowania decyzji dotyczących pojedynczych uczniów czy całych zespołów klasowych. W tym kontekście problemem staje się zbudowanie zaufania do wyników nauczycielskiej diagnozy nieformalnej, w której rezygnuje się z uzasadnień statystycznych, dosyć powszechnie uznawanych za wiarygodne dzięki posługiwaniu się „obiektywną” liczbą.

Podstawową strategią metodologiczną, która pozwala na uwzględnienie tak zróżnicowanych aspektów diagnozowanej rzeczywistości, są różne odmiany triangulacji. W literaturze przedmiotu (za: Flick, 2011) najczęściej przywołuje się cztery jej rodzaje: triangulację badaczy, danych, metod i teorii, które są wykorzystywane do wielostronnego badania jednego zagadnienia. W latach 70. minionego wieku triangulację stosowano w celu uwiarygodnienia lub zweryfikowania danych zgromadzonych za pomocą jednej metody lub od jednej grupy respondentów. Z biegiem czasu za ważniejsze od stworzenia „całościowego” (spójnego) obrazu badanego zjawiska uznano poszerzenie i pogłębienie jego analizy,

czyli pokazanie różnych sposobów postrzegania badanej rzeczywistości. W diagnozach klasy szkolnej może to być na przykład rozumienie przez uczniów i nauczycieli wybranych aspektów edukacyjnej codzienności (triangulacja danych/źródeł). Nadawane im przez respondentów znaczenia mogą się uzupełniać lub być ze sobą zbieżne, ale nie muszą być w pełni spójne. Z kolei gromadzenie danych różnymi metodami, na przykład za pomocą obserwacji klasy i ankiety dla uczniów (triangulacja metod), umożliwia diagnoście poszerzanie zakresu uzyskiwanej wiedzy.

Tak rozumiana triangulacja ma w założeniu doprowadzić do „uzyskania istotnej nadwyżki wiedzy”, czyli „wyjścia poza wiedzę dostarczoną przez jedno podejście, co pozwala podnieść jakość badań” (Flick, 2011, s. 81). Niemniej uzyskanie owej „nadwyżki” ma charakter potencjalny i zależy od wielu czynników, w tym od charakteru spotkań dwóch horyzontów poznawczych: własnego/osobistego horyzontu diagnosty oraz odległego/obcego, wyznaczanego zarówno przez dane empiryczne, jak i teorie pedagogiczne.

O redukowaniu kontrastu, czyli horyzont diagnozy uwikłany w schematy

Możliwość zobaczenia w odmiennym świetle własnej praktyki stwarzają między innymi równoległe, dokonywane z innej perspektywy, czasem sprzeczne sposoby doświadczania danego zjawiska lub myślenia o nim. Między tymi dwoma horyzontami wytwarzają się napięcia, które mogą podważać „oczywistość” czy „naturalność” codziennych działań, często wykonywanych rutynowo, więc niebudzących refleksji. W tym kontekście J. Bruner (2006, s. 205) mówi o „szczególnym rodzaju nieświadomości tego, co automatyczne i wszechobecne”, a co stanowi przeszkodę w uchwyceniu głębszego sensu własnego postępowania lub pełniejszym oglądzie rzeczywistości, w której jednostka funkcjonuje. Szansę wyjścia poza własne doświadczenie i wiedzę umożliwia **kontrast** dwóch horyzontów poznawczych, który pojawia się w sytuacji, gdy to samo zdarzenie staje się przedmiotem przeciwnych, ale równie zasadnych i równorzędnych opowieści.

Tego typu danych dostarczać może diagnoza klasy szkolnej, prowadzona z wykorzystaniem triangulacji metod i danych (źródeł), której specyfikę przybliżono w poprzedniej części tekstu. Jednak uzyskany w ba-

daniu ogląd realiów klasy szkolnej, które diagnosta zna również z osobistego doświadczenia, bywa obarczony strategiami redukcji różnorodności, co znacznie ogranicza lub niweluje efekt kontrastu między odmiennymi horyzontami poznania.

Podane poniżej przykłady takich działań zostały zaczerpnięte z kilkunastu nauczycielskich diagnoz, których przedmiotem był klimat klasy szkolnej¹.

W raportach diagnostycznych, pisanych z bliskiej perspektywy, często dostrzec można dążenie do potwierdzenia tego, co diagnozujący „na pewno wie” o badanej grupie. W konsekwencji dąży on do ujednolicenia obrazu szkolnej codzienności zgodnie z przyjętym na wstępie założeniem i redukuje zróżnicowane dane, które uzyskał w badaniu, ale stało się to niejako wbrew jego oczekiwaniom lub pomimo nich. Dlatego też w raportach pojawiają się zwroty czy wyrażenia potwierdzające uzyskanie zgodności wyników z nie zawsze jawnymi założeniami (*uzyskałam dowody potwierdzające założenie*) i/lub z danymi uzyskanymi z innych źródeł (*spojrzanie na te same kwestie z dwóch stron przyniosło te same rezultaty*).

Jedną ze strategii redukcji danych są pominięcia w analizie i interpretacji ilościowych wyników ankiet, badających klimat klasy. Występują one niezależnie od prezentowanych zestawień liczbowych i lustrujących je wykresów, a sprowadzają się do następujących kategorii:

1. Posługiwanie się w opisie wyłącznie (lub z reguły) dominującymi wartościami opcji odpowiedzi na pytania zamknięte, co stwarza wrażenie, że respondenci są jednomyślni nie tylko w swoich opiniach, ale także poglądach:

Z odpowiedzi respondentów można było wywnioskować, że są w stosunku do siebie w miarę życzliwi. Połowa (51%) lubi pracę w grupie. [...] 62 % uczniów czuje się swobodnie podczas odpowiedzi ustnej, choć aż 51% czuje się podczas niej oceniana przez rówieśników. Również ponad połowa (54%) pomaga swoim koleżankom w nauce.

2. Pomijanie liczb w sytuacjach, gdy ich wartość nie została przez autora uznana za wystarczającą argument potwierdzający jednorodność, z jaką respondenci odbierają szkolną rzeczywistość. Za skrajny przypadek uznać można przemilczenie niewygodnych dla diagnosty wyników odpowiedzi na określone pytanie, natomiast poniżej podany został przykład omówienia twierdzeń ankiety, dla których aprobatę wyraziła nieco ponad połowa ankietowanych:

¹ Obszerniej zagadnienie to przedstawiłam je w tekście: O „nadwyżce wiedzy” w diagnozowaniu klasy szkolnej. Artykuł oczekuje na publikację.

Odpowiedzi uczniów wyraźnie wskazują na to, że czują się traktowani przez nauczyciela w sposób sprawiedliwy i życzliwy. Wiedzą, że ich opinia jest dla nauczyciela ważna.

3. Lekceważenie danych liczbowych, jeśli nie przystają one do spójnego obrazu klasy szkolnej stworzonego uprzednio przez diagnostę:

Jedynym zastrzeżeniem wywołującym mój niepokój jest niechęć pomagania słabszym kolegom czy koleżankom z klasy. Być może sytuacja taka jest wywołana dużą rywalizacją wewnątrz klasy o zdobywane stopnie [wnioski sprzeczne z pozostałymi wynikami - GS], ale wystarczy ją zamienić na zdrową rywalizację grupową i myślę, że odniesie ona pozytywny efekt.

Ujawnione w analizach działania redukcyjne występują w raportach w różnych wzajemnych układach. Można byłoby je wiązać z niskimi kompetencjami badawczymi nauczycieli, gdyby nie pojawiały się one tylko w określonych kontekstach, czyli wówczas, gdy uzyskane dane różnią się od oczekiwań diagnosty. Potwierdzających tę tezę przykładów dostarczają również interpretacje, które nie tylko lekceważą dane ilościowe, ale także pozostają w sprzeczności z elementarną wiedzą pedagogiczną. Taki rodzaj potoczności pedagogicznej w szczególnie sposób redukuje diagnozowaną rzeczywistość, wykazując „oczywistą” spójność sprzecznych lub niezależnych od siebie spostrzeżeń:

[...] spora większość gimnazjalistów (63%) nie widzi problemu, gdy koledzy z klasy źle się odnoszą do nauczyciela. Niewątpliwie takie zachowanie nie sprzyja wystawianiu przez nauczyciela dobrych stopni. Ponad połowa uczniów jest czasem zła na swoich przyjaciół, gdy przeszkadzają na lekcji. Z tego wynika, że sporo uczniów naprawdę pragnie wynieść wiedzę z odbytych zajęć.

[z odpowiedzi na twierdzenie: „Dzięki pracy w małych grupach łatwiej mi zrozumieć przerabiany materiał” wynika], że forma pracy z uczniami, jaką przyjął nauczyciel, sprawdza się i wpływa na zwiększenie aktywności wśród uczniów.

Dotychczasowe rozważania pozwalają wnioskować, że diagnozujący nie docenili należycie uczniowskiego oglądu realiów klasy szkolnej, którego różnorodność - wylaniająca się z odpowiedzi na pytania ankiety - mogła inspirować do namysłu nad niejednoznacznością doświadczeń edukacyjnych i problematyzować niektóre z działań podejmowanych codziennie przez nauczyciela.

Podobnym redukcjom poddane były dane z wywiadu, traktowanego przez diagnozujących jako metoda podrzędna wobec ankiety dla uczniów, co w pewnym zakresie ilustruje także rolę przypisaną w szkole badaniom ankietowym. Charaktery-

stycznym przykładem strategii redukcji potencjalnego kontrastu danych, uzyskanych z różnych źródeł i różnymi metodami, jest zakres problemowy pytań stawianych nauczycielom podczas wywiadu:

Pytania były zadawane w oparciu o ankietę.[...]. Nie dziwi to nauczyciela, który wyjaśnia [...].

Nauczyciel potwierdza informacje uzyskane za pomocą kwestionariusza, iż klasa jest bardzo ambitna, zgrana i wyróżnia się na tle innych klas.

Rzadko natomiast odnaleźć można w wywiadach dążenie do uzyskania dodatkowych informacji o klasie, zwłaszcza dotyczących obszarów nie w pełni dostępnych uczniowskiemu poznaniu. W efekcie dane z rozmowy z nauczycielem tylko sporadycznie niosą ze sobą rzeczywiste poszerzenie uzyskiwanej przez diagnostę wiedzy. Wywiad zredukowany zostaje do roli pomocniczej: jego zadaniem staje się potwierdzenie wniosków sformułowanych na podstawie analizy uczniowskich ankiet, a nie znalezienie różnic czy nieprzejrzystości, inspirujących do dalszego eksplorowania zagadnienia.

W jeszcze bardziej szczególny sposób traktowana jest w nauczycielskim diagnozowaniu obserwacja, która generuje szereg problemów, począwszy od podporządkowania jej celowi, przez zapisywanie wyników, po ich świadomą kondensację. W konsekwencji, jak wynika z analizowanych raportów, obserwacja staje się nie tyle źródłem konkretnych danych, ile ogólnych wrażeń i sądów, dla których szuka się uzasadnienia w wynikach uzyskanych za pomocą innych metod. Wprost formułuje to jedna z autorek raportu:

Jedną z pierwszych rzeczy, których dowiedziałam się o klasie III e w pokoju nauczycielskim było to, że klasa jest niezgrana.[...] Moje pierwsze wrażenie po lekcjach w tej klasie było takie, że grupa jest dociekliwa.

Przedstawione przykłady pokazują, że uwzględnienie w diagnozie z bliska strategii triangulacji nie zawsze wystarczy do uzyskania pogłębionego i zróżnicowanego obrazu klasy szkolnej. Jednym ze źródeł (nie)świadomej redukcji „nadwyżki wiedzy” jest doraźne obserwowanie przez nauczyciela klasy, które dostarcza impulsów głównie do natychmiastowej reakcji praktycznej. Równocześnie jednak staje się ono staję źródłem schematów poznawczych ograniczających wielostronny ogląd rzeczywistości edukacyjnej, co nie pozwala na uzyskanie wobec niej dystansu, który jest warunkiem podjęcia namysłu nad kluczowymi założeniami i wartościami własnego działania.

Trzeba przy tym podkreślić, że uzyskanie spójnego obrazu, który uwiarygodni własny ogląd praktyki szkolnej, jest nauczycielowi przydatne

do podejmowania krótkoterminowych lub doraźnych decyzji, które nie biorą pod uwagę sprzecznych celów i/lub odległych w czasie oczekiwań różnych grup. Strategia taka sprawdza się, dopóki nie pojawi się żaden poważny problem lub zakłócenie, do którego rozwiązania nie wystarczają czynności rutynowe. Wówczas jednak refleksja i ewentualna zmiana są wymuszone przez okoliczności, a nie wynikają z nauczycielskiego namysłu nad codzienną praktyką.

O roli alternatywnych interpretacji, czyli otwarcie horyzontu nauczycielskich diagnoz

Warunkiem takiego wyjścia poza własne doświadczenie i osobistą wiedzę, które może prowadzić do „odkrycia nowego pejzażu dydaktycznego”, jest sformułowanie przez nauczyciela pytań o kluczowe założenia i wartości przyjętej przez siebie koncepcji kształcenia (2010, s. 106 - 112). Zadanie to wiąże się z koniecznością uzyskania przez jednostkę dystansu wobec źródeł własnego myślenia oraz podjęciem namysłu nad długofalowymi i wykraczającymi poza obszar szkoły skutkami działań edukacyjnych. Sprzyja mu sytuacja, w której realia szkolne (niekoniecznie te, które zaburzają ustalony ład) pobudzają nauczyciela do refleksji, a nowa wiedza pozwala mu lepiej zrozumieć codzienne zdarzenia (Czerepaniak-Walczak, 2012, s.18).

J. Bruner (2006, s. 206) wiąże tak rozumianą refleksyjność z horyzontem poznawczym zakreslanym przez teorie naukowe oraz z krytyczną analizą edukacyjnych praktyk. Połączenie tych dwóch aspektów może prowadzić nauczyciela do metapoznania, czyli wytworzenia alternatywnych sposobów pojmowania rzeczywistości. Literatura przedmiotu wskazuje, że w omówionym podejściu znaczącą rolę odgrywa nie tylko kontakt z horyzontem myślenia odmiennym od własnego, z którego odmianą mieliśmy do czynienia także w przypadku zastosowania w diagnozie strategii triangulacji, ale osobista zgoda jednostki na podjęcie próby zrozumienia na nowo realiów własnej praktyki. Ponadto negocjowaniu znaczeń, które są nieodłącznym aspektem zmiany postrzegania świata i działania w nim, sprzyja wymiana informacji i dyskusja. Takie możliwości stwarza zastosowanie w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli modelu analizy zdarzeń krytycznych, opracowanego przez D. Trippa (1996).

Zilustruję ten potencjał nauczycielskimi interpretacjami osobistych doświadczeń edukacyjnych. Ich przykłady zaczerpnęłam z kilkunastu autodiagnoz dokonanych przez nauczycieli, różniących się stażem pracy, ale wspólnie studiujących pedagogikę i uczęszczających na moje zajęcia, podczas których pracowaliśmy metodą zdarzeń krytycznych². Autorem prac udało się potraktować poznane teorie pedagogiczne nie tylko jak odmienny od własnych doświadczeń horyzont poznawczy, z którym nie zawsze się zgadzali, lecz również jak rodzaj wyzwania czy zachęty do zmierzania się z własną praktyką, z której generalnie byli zadowoleni. W wyniku przeprowadzonych analiz ustaliłam zaprezentowane poniżej możliwe następstwo zdarzeń, prowadzących do wdrożenia przez nauczycieli rozwiązań alternatywnych wobec swoich dotychczasowych praktyk.

Pierwszym krokiem prowadzącym w kierunku zmiany staje się uzyskanie przez nauczyciela dystansu wobec źródeł własnego myślenia. Jego źródłem może być krytyczna analiza zdarzenia edukacyjnego, które jest bliskie codziennemu doświadczeniu edukacyjnemu jednostki, ale dyskusja prowadzona w zespole uświadamia jej niejednoznaczność własnego osądu:

Zawsze wydawało mi się, że skoro moi uczniowie robią dużo i dobrze, są na bieżąco z tematem, potrafią ładnie odpowiedzieć [...] jest dobrze. W pokoju nauczycielskim inne nauczycielki chwaliły mnie za zdyscyplinowaną i bystrą klasę [...]. Byłam z siebie zadowolona, że nie miałam z klasą większych problemów.

Jako następny etap pojawia się pytanie o przyjętą koncepcję kształcenia. Często jego sformułowanie jest poprzedzone bardziej wnikliwymi i celowymi obserwacjami zajęć dydaktycznych. Nauczyciel skupia się przy tym nie tyle na własnych działaniach, ile na zachowaniach i reakcjach uczniów. Stara się nie tylko patrzeć na klasę, ale zobaczyć ją inaczej lub w innym świetle niż zwykle:

Po głębszych przemyśleniach zauważyłam, że skupienie na tempie wykonywania ćwiczeń nie sprzyja myśleniu i samodzielności, a schematycznemu działaniu.

Udzielając dzieciom „fachowych” porad tak naprawdę narzuciłam im własną wizję, co przypieczętowałam obniżeniem ocen tym, którzy nie w pełni skorzystali z moich porad.

Powyższe spostrzeżenia często prowadzą nauczyciela do postawienia sobie zasadniczych pytań: Komu służy / ma służyć moje nauczanie? Jak wykorzystuję swoją władzę w procesie kształ-

² Przywołuję przykłady wykorzystane uprzednio w tekście: Diagnoza i ewaluacja a teoretyczne horyzonty refleksji nad działaniem. Artykuł oczekuje na publikację w kwartalniku „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”.

cenia? Jakiego człowieka (nie: jakiego ucznia) chcę wychować? Co rozumiem pod pojęciem „dobro ucznia”? Jeśli w poszukiwaniu na nie odpowiedzi uda się jednostce przekroczyć horyzont własnych przekonań i uzyskać dystans wobec schematów zawodowych najbliższego środowiska, podejmuje ona próby eksperymentalnego sprawdzania wybranych założeń teorii, wykorzystując ją jak źródło alternatywnych rozwiązań.

Wyjście poza rutynowe działanie jest wolne od nieufnego podglądania poznanej teorii pedagogicznej, którą nauczyciel wciela w praktykę:

Postanowiłam dać dzieciom choć odrobinę samodzielności: decydowania o swojej pracy, o swoim myśleniu w świecie zdominowanym przez dorosłych.

Któregoś dnia zrobiłam małe doświadczenie, chcąc zobaczyć, czy jest z tym naprawdę aż tak źle. Czy dzieci rzeczywiście nie potrafią rozwiązywać problemów?

W procesie tym przydatne okazuje się porównanie obserwacji wprowadzanych zmian z dotychczasowymi doświadczeniami, spod których wpływu nauczyciel próbuje się wyzwolić:

W grudniu sytuacja wyglądała podobnie jak w październiku, jednak inne były relacje między mną a uczniami, inne były kryteria oceny. Na spacerze już nie ja, ale uczniowie dzielili się ze mną swoimi spostrzeżeniami, wymieniali się też nimi między sobą.

Przytoczona wypowiedź jest ilustracją procesu empirycznego upewniania się, że wdrażane działania wnoszą coś nowego do kształcenia, pozwalają nadać mu odmienny sens. Efektem wnikliwego przyglądania się nowym praktykom stają się odkrycia, czyli zdarzenia zaskakujące nauczyciela:

Tu pojawił się problem. Większość klasy nie potrafiła udzielić odpowiedzi. Natomiast ci, którzy próbowali, byli dotąd uważani przez mnie za słabszych. Od tego momentu [...] uczniowie dostają coraz więcej ćwiczeń na myślenie, częściej „odchodzimy od stolików” [...]. Wspólnie próbujemy coś zrobić [...] Zobaczymy tylko, jak nam to wyjdzie.

Takie „testowanie” alternatywnych rozwiązań przez nauczycieli z jednej strony służy upewnianiu się, że nowe rozwiązania są trafne, z drugiej natomiast stymuluje do dalszych poszukiwań. Działanie te są wprowadzane niespiesznie, ponieważ zarówno nauczyciel, jak i uczniowie potrzebują czasu na oswojenie się z nowymi realiami, zwłaszcza ze zmieniającymi się relacjami interpersonalnymi w klasie.

Przedstawiona wyżej sekwencja zdarzeń ilustruje jedną z możliwości zmieniania przez nauczyciela nie tylko rzeczywistości edukacyjnej, ale także własnego potencjału. Ważną rolę odgrywa w niej przenikanie

się dwóch horyzontów: teoretycznej refleksji nad działaniem oraz zmieniających się nauczycielskich doświadczeń. Związane z tym otwarcie na różne interpretacje sprawia, że decyzje dydaktyczne nauczycieli stają się - jak pisze D. Klus-Stańska (2010, s. 133) - „wyborem zawsze obciążonym konsekwencjami, wymagają ciągłego rozpoznania i wyważania racji. Czynią z dydaktyka osobę, która traci pewność, ale zyskuje horyzont pytań”. A tylko dzięki pytaniom i koniecznej odwadze nauczycieli, którzy szukają na nie alternatywnych odpowiedzi, odbiegających od powszechnych praktyk edukacyjnych, jest możliwa zmiana w szkole.

Bibliografia:

- Bruner J. (2006), Kultura edukacji, UNIVERSITAS, Kraków.
- Czerepaniak-Walczak M. (2012), Ile „techné”, ile „praxis”? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 3 (59), s. 7-22.
- Dylak S. (2005), W cieniu własnej wiedzy - między pewnością a bezradnością wychowawcy, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Wychowanie. Pojęcia-procesy-konteksty, t. 3, GWP, Sopot, s. 43-65.
- Flick U. (2011), Jakość w badaniach jakościowych, PWN, Warszawa.
- Groenwald M. (2007), Przestrzeń jako kategoria strukturotwórcza w badaniu osiągnięć uczniów, [w:] M. Strzyż, A. Zieliński (red.), Region w edukacji przyrodniczo- geograficznej, Wydawnictwo Instytutu Geografii Akademii Świętokrzyskiej, Kielce, s. 31-37.
- Klus-Stańska D. (2010), Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Niemierko B. (2009), Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki, PWN, Warszawa.
- Tripp D. (1996), Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu, WSiP, Warszawa.

wokół nas

Pomorze upowszechnia ideę kształcenia przez całe życie

Joanna Aleksandrowicz

specjalista CEN ds. informacji pedagogicznej i kontaktów ze środowiskiem oświatowym

24 września 2013 roku w Pomorskim Parku Naukowo Technologicznym w Gdyni odbyła się *Konferencja upowszechniająca ideę kształcenia przez całe życie*, realizowana w ramach projektu „Laboratorium edukacji”. Konferencja zorganizowana została przez Powiatowy Urząd Pracy w Gdyni oraz Fundację Gospodarczą. Uczestnicy spotkania zapoznali się z najważniejszymi kwestiami związanymi z ideą kształcenia się przez całe życie.

Najnowsze cele polityki *Lifelong Learning* (pol. kształcenie przez całe życie) oraz jej kontekst europejski i polski przedstawiła Jolanta Podłowska z Krajowego Ośrodka Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej. Według podanych przez prelegentkę danych z 2012 roku, w kształceniu uczestniczy w Pol-

sce o połowę mniej osób w wieku 25-64 lat niż ma to miejsce w pozostałych krajach UE. Ważnym krokiem, który w najbliższych latach ma wpłynąć na zwiększenie liczby osób uczących się przez całe życie, jest przyjęcie przez rząd dokumentu strategicznego *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Dokument ten wytycza kierunki polityki, która obejmuje działania na rzecz uczenia się w różnych kontekstach (formalnym, pozaformalnym i nieformalnym), uczenia się na wszystkich etapach życia, począwszy od najmłodszych lat do późnej starości oraz identyfikacji, oceny i potwierdzania efektów uczenia się. *Perspektywa...* zapewnienia spójności działań na rzecz uczenia się, a to pozwoli Polsce ubiegać się o fundusze europejskie w latach 2014-2020.



Fot. B. Kwaśniewska

Marek Choromański, zastępca Dyrektora Pomorskiej Izby Rzemieślniczej Małych i Średnich Przedsiębiorstw w swoim wystąpieniu przedstawił zmiany, jakie zaszły w kształceniu osób dorosłych po 1 września 2012 roku. Jako reprezentant pracodawców zasygnalizował, iż w kształceniu zawodowym konieczne jest wprowadzenie dalszych zmian, tj. udrożnienie systemu tak, by ścieżka zawodowa nie zamykała drogi na studia, a ścieżka ogólna – do uzyskania kwalifikacji zawodowych. Ważne jest również przywrócenie rangi i znaczenia szkolnictwa zawodowego oraz realne włączenie pracodawców w proces kształcenia zawodowego. Według pracodawców niemożliwe jest stworzenie odpowiadających rzeczywistości warunków pracy w warsztatach szkolnych, dlatego też kształcenie powinno odbywać się również u pracodawcy, czyli w systemie dualnym. Marek Choromański zwrócił również uwagę na wyniki badań przeprowadzonych przez PIR MSP, z których wynika, iż pracodawcy oczekują od swoich przyszłych pracowników przede wszystkim umiejętności związanych z organizacją własnej pracy, przejawianiem inicjatywy, terminowością oraz motywacją do pracy. Na drugim miejscu znalazły się umiejętności interpersonalne, czyli kontakty wewnątrz organizacji – relacje z pracownikami, kontakty zewnętrzne – relacje z klientami oraz praca w grupie. Dopiero na trzecim miejscu wskazano umiejętności zawodowe właściwe dla każdego zawodu i tylko z nim związane.

W czasie konferencji Ewa Łowkiel, wiceprezydent Miasta Gdyni, zaprezentowała oferty edukacyjne dla osób dorosłych w swoim mieście, a Aleksandra Cięglewicz-Wachowiak, dyrektor Centrum Kształcenia Ustawicznego w Sopocie – ofertę dla dorosłych

w Sopocian. Przedstawiony został również projekt Laboratorium Edukacji, który ma na celu podniesienie świadomości mieszkańców Gdyni w zakresie własnych potrzeb edukacyjnych, wzrost korzystania z doradztwa edukacyjno-szkoleniowego oraz wzrost dostępu do informacji o ofercie edukacyjnej. Uczestnicy projektu mogą korzystać z pomocy brokera edukacyjnego, czyli pośrednika między klientem a rynkiem edukacyjnym, który bezpłatnie pomoże w diagnozie oraz wyborze i znalezieniu odpowiedniej oferty edukacyjno-szkoleniowej.

Funkcjonowanie Uniwersytetów Trzeciego Wieku oraz sposoby ich powoływania omówił dr hab. Jerzy Cyberski, rektor Kaszubsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Wejherowie. W swoim wystąpieniu zatytułowanym „Kształcenie ustawiczne – sposobem na życie” podkreślał, jak wielkie znaczenie ma włączanie osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego. Dostęp do kształcenia ustawicznego przeciwdziała marginalizacji osób starszych, umożliwia im kontynuowanie pracy zawodowej, a również stwarza możliwość pełnego udziału w życiu społeczeństwa. Dla zachowania i zwiększenia sprawności intelektualnej, psychicznej i fizycznej, ludzie starsi powinni aktualizować swoją wiedzę, by móc aktywnie uczestniczyć w procesach zachodzących wokół nich. Zachowanie stanu zdrowia i ogólnej sprawności ruchowej jest ważne nie tylko dla jednostek, ale – z powodu wzrastającej długości życia osób starszych – także dla polityki społecznej.

Konferencja zakończyła się panelem dyskusyjnym, w czasie którego nastąpiła wymiana doświadczeń i poglądów przedstawicieli środowisk zainteresowanych problematyką edukacyjną. ■

Laboratorium edukacji

Powiatowy Urząd Pracy w Gdyni, w partnerstwie z Fundacją Gospodarczą, od marca 2013 roku realizuje pilotażowy projekt „Laboratorium edukacji”, który ma służyć upowszechnianiu uczenia się osób dorosłych. Jest on wdrażany w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (Priorytet IX. Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Poddziałanie 9.6.3. Doradztwo dla osób dorosłych w zakresie diagnozy potrzeb oraz wyboru kierunków i formy podnoszenia swoich kompetencji i podwyższania kwalifikacji). „Laboratorium...” kierowane jest do osób mieszkających lub pracujących w Gdyni, bezrobotnych, nieaktywnych zawodowo, w tym uczących się. W przypadku pracowników, uczestnikami mogą być osoby, które ukończyły 45 lat. Udział w projekcie pozwala na zdiagnozowanie predyspozycji zawodowych odbiorców wsparcia oraz ułatwia dopasowanie oferty edukacyjnej do indywidualnych potrzeb. W tym celu osoby zakwalifikowane do projektu mogą dodatkowo skorzystać z usług doradczych brokera edukacyjnego, który jest pośrednikiem pomiędzy uczestnikiem a rynkiem edukacyjnym i w pełni uwzględnia preferencje czasowe, finansowe oraz kompetencje osób zainteresowanych zmianą zawodu lub podwyższeniem kwalifikacji.

Pośrednimi odbiorcami projektu są także firmy szkoleniowe, instytucje oświatowe, których oferta edukacyjna jest udostępniana uczestnikom podczas konsultacji indywidualnych, targów i giełd edukacyjnych. Samodzielne korzystanie z zasobów szkoleniowych umożliwiała baza danych, która dostępna jest dla wszystkich zainteresowanych pod adresem <http://www.laboratorium-edukacji.pl/baza.php>.

Kamila Ochędzan, specjalista CEN ds. informacji

Edukacja w akcji

Kamila Ochędzan, Joanna Aleksandrowicz
Pracownia Informacji Pedagogicznej i Cyfryzacji CEN

„Nauka poprzez zabawę”, „nauka poprzez interakcję” były hasłami przewodnimi konferencji „Edukacja w akcji”, którą 30 września 2013 roku zorganizowało Centrum Nauki EXPERYMENT w Gdyni. Spotkanie miało przyczynić się do promowania idei aktywnej edukacji i nowoczesnych metod pracy z uczniem, zarówno w środowisku szkoły, jak i poza nim. Konferencja była skierowana do nauczycieli wszystkich etapów edukacyjnych, przedstawicieli instytucji oświatowych i jednostek samorządowych.

Program konferencji przewidywał wystąpienia nauczycieli, przedstawicieli placówek doskonalenia nauczycieli oraz pracowników naukowych. Ponadto reprezentanci środowiska edukacyjnego mogli zapoznać się z możliwościami, jakie stwarzają interaktywne narzędzia w procesie nauczania, w tym zasoby Centrum Nauki Experiment.

Konsultantka ds. oceniania i programów autorских Gdyńskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Ewa Mazurek, zwróciła uwagę na wprowadzenie eksperymentu do podstawy programowej, określiła cechy dobrego eksperymentu oraz zwróciła uwagę na cel jego wykonania w szkole i poza nią; w tym kontekście podkreśliła także rolę zaangażowania, wiedzy i narzędzi w pracy nauczyciela. Praktyczne pomysły na stosowanie tej metody na różnych etapach edukacyjnych zaprezentowały Ewa Rajewska, nauczycielka przyrody i techniki Szkoły Podstawowej w Podgórzu oraz Katarzyna Sierczyńska, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i terapii pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 9 w Sopocie. Prelegentki omawiały sposoby realizacji podstawy programowej poza szkołą, między innymi poprzez zajęcia odbywające się w centrach nauki, na piknikach naukowych, festiwalach nauki, czy też realizowane poprzez bezpośredni kontakt z naturą. Ewa Rajewska zwróciła uwagę na zadania przygotowawcze nauczyciela przed rozpoczęciem zajęć, w tym na właściwe wprowadzenie uczniów w temat, opracowanie kart pracy, przygotowanie testów wstępnych i końcowych, określenie zasad nadzorowania pracy i usystematyzowanie zagadnień opracowanych w toku zajęć. „Kiedy uczeń będzie aktywny? Wtedy, gdy ma poczucie sensu tego, co robi” – podkreślała Katarzyna Sierczyńska.

Przedstawiciele uczelni wyższych skoncentrowali się na prezentacji teorii procesów poznawczych towarzyszących uczeniu się, zwracali uwagę na koszty bycia kreatywnym w środowisku szkoły, rodziny i pracy, jak również na omawianiu celów, warunków i metod aktywnego nauczania. Dr Radosław Sterczyński ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej zwrócił uwagę na znaczenie pojęć kreatywność, twórczość i innowacyjność oraz ich nadużywanie czy niezrozumienie. Odnosząc się do powyższych, omówił procesy funkcjonowania mózgu w oparciu o schematy oraz procesy. Dr Maria Marcińczuk z Zakładu Badań nad Dzieciństwem i Szkołą Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego odniosła się do społecznego wymiaru aktywnego nauczania.

Wykłady prelegentów zamknęło wystąpienie wicedyrektor Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Ewy Furche, która omówiła funkcjonowanie Regionalnych Centrów Nauczania Kreatywnego oraz zaprezentowała założenia programów wojewódzkich w kontekście rozwoju edukacji na Pomorzu.

Podczas dyskusji podsumowującej podkreślono ponownie rolę świadomego przygotowania się nauczyciela do zajęć realizowanych w centrach nauki czy placówkach, których oferta edukacyjna może być uzupełnieniem programów szkolnych. Postulowano poszerzenie współpracy szkół oraz ekspertów i instytucji, w tym centrów nauki, na rzecz rozwoju aktywnej edukacji.

K.O.

Dr Maria Marcińczuk – pracownik dydaktyczno-naukowy w Zakładzie Badań nad Dzieciństwem i Szkołą Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Absolwentka pedagogiki o specjalizacji wczesna edukacja i nauczanie języka angielskiego oraz Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego Uniwersytetu Gdańskiego. Uczestniczka szkół letnich oraz stypendiów i praktyk zagranicznych, między innymi w Danii, Szwecji, USA, Wielkiej Brytanii. Jako nauczyciel akademicki prowadzi zajęcia w zakresie metodyk szczegółowych edukacji wczesnoszkolnej, aktywizacji myślenia, pedagogiki zabawy, dziecięcego eksperymentowania, alternatywnych form edukacji oraz dziecięcej biedy. Jest autorką książki „Edukacja wspólnotowa dzieci z obszarów skrajnego ubóstwa. Studium przypadku Chikuni w Zambii.”

Czym jest aktywna edukacja?

Nauczanie aktywne to szeroki termin, zasadniczym jego celem jest skoncentrowanie odpowiedzialności za uczenie się na uczniu. W nauczaniu aktywnym uczeń nie jest warunkowany oceną, literką czy słoneczkiem, ale uczy się odpowiedzialności za powierzone mu zadania, za pracę, którą ma wykonać – jest ona do odrobienia przez ucznia, a nie nauczyciela. Kiedyś w Danii widziałam, jak na koniec każdej lekcji dzieci 7-8 letnie pisały w zeszytach ewaluację z dnia zajęć w szkole: co im się podobało, co im przeszkadzało, gdzie rozpoznały swoje mocne strony, co je rozpraszało i nie pozwoliło odnieść sukcesu, co by poprawiły i jak wykorzystałyby swój czas, gdyby raz jeszcze przyszło im pracować nad takim zadaniem itp. Uczeń konstruuje wiedzę, rozwiązuje problemy, a nie dostaje gotowe odpowiedzi, sam proces działania, wysiłek intelektualny jest kluczowy, ważniejszy niż gotowa odpowiedź i znajomość rozwiązania.

Nauka nie bierze się z samego słuchania, aby się nauczyć uczniowie muszą pisać, czytać, dyskutować, omawiać, rozwiązywać problemy, przeprowadzać procesy myślowe. Zatem kiedy mówimy o nauczaniu aktywnym, mamy na myśli dążenie do wyposażenia uczniów w umiejętność postępowania zgodnie z procedurą naukową, czyli stawianie sobie celów, rozważanie problemów badawczych, określanie przedmiotu badań, rozwijanie myślenia i wiedzy, kształtowanie umiejętności operacyjnych, tj. obserwacji, wnioskowania, przewidywania, przeprowadzania operacji liczbowych, wyposażanie dzieci w umiejętności przeprowadzania takich procesów jak analiza, synteza, ewaluacja, interpretacja. Nauczanie aktywne wiąże się z działaniem i pracowaniem wieloma metodami, takimi jak np. eksperymenty, debaty klasowe, gry, różne formy pracy w grupach. Jednym słowem takie aktywności, które motywują ucznia do działania, są dla niego intrygujące, zabawowe, ale kosztują go wysiłek intelektualny, nie są beczynnością w słodkiej, kolorowej oprawie.

Jaka metoda stosowana w procesie aktywnego nauczania ma zasadniczy wpływ na rozwój kreatywności ucznia?

Moim zdaniem to prawidłowo zorganizowana praca w grupach daje uczniowi największe możliwości rozwoju, daje szanse negocjowania znaczeń oraz uczenia się od drugiej osoby, wspólnego tworzenia oraz działania. Kreatywność rozwija się poprzez działanie, które motywuje ucznia do wykonywania czegoś samodzielnie, własnymi rękoma. Kreatywność ucznia wzrasta w środowisku pełnym ufności w jego możliwości, kiedy uczeń samodzielnie, ale przy wsparciu nauczyciela lub/i rówieśników poszukuje rozwiązań, kiedy uczeń staje przed zadaniem, które go pochłania i jest dla niego wyzwaniem intelektualnym.

Jak postrzega Pani rolę współczesnego nauczyciela?

Jego rolą jest kreowanie środowiska uczącego się, budowanie sali lekcyjnej jako małego laboratorium, zbieranie różnych resztek, gadżetów, elementów, które potem dzieci mogą wykorzystać do tego, aby tworzyć. Istotne jest w tej sytuacji konstruowanie wiedzy, gromadzenie przez nauczyciela materiałów źródłowych, do których uczniowie mogą w każdej chwili sięgnąć, zachęcanie, budowanie w uczniu pewności siebie i poczucia, że jest się w stanie dojść do następnego etapu, jest się w stanie samemu coś osiągnąć, budowanie wiary we własne możliwości. Bardzo mi jest bliski model nauczyciela wykreowany przez L. Wygotskiego, gdzie rolę pedagoga można obrazowo przedstawić jako asekurację ucznia podczas wspinaczki, a nie opowiadanie uczniowi, co jest na szczycie, albo zanoszenie go na szczyt na rękach. Odpowiednia postawa nauczyciela wpływa na rozwój takich cech ucznia, jak: odpowiedzialność za swoją pracę, za czas jakim się dysponuje, za wiedzę i umiejętności, jakie się posiada. Nauczyciel odpowiedzialny jest za kreowanie środowiska uczą-

cego, za stwarzanie okazji do uczenia się i atmosfery, za motywację, za bezpieczeństwo (tu możemy zaczerpnąć np. z badań i metod Marii Montessori). Nie jest podstawowym źródłem wiedzy, nie uczy dzieci, że kiedyś wszystko będą wiedziały, że bez niego nie dadzą sobie rady. Obserwuje i poznaje zainteresowania i możliwości swoich uczniów, wspiera ich tam, gdzie to jest konieczne.

Bazując na swoich doświadczeniach badawczych, jakie ewentualne podobieństwa lub różnice dostrzega Pani w praktycznym podejściu do idei aktywnej edukacji oraz do wykorzystywania jej efektów w Polsce i za granicą?

Szwecja, Dania, Wielka Brytania to dla mnie wzorce w nauczaniu samodzielności uczenia się, do których powinniśmy dążyć. W modelu szwedzkim nauczania na poziomie wczesnej edukacji zachwyciła mnie intensywność, z jaką nauczyciel budował zespół klasowy i jak nauczał wyjaśniania na poziomie ucznia. Byłam też pod wrażeniem wielości zadań wykonywanych w parach albo małych grupach, minimalnej ilości słuchania nauczyciela na rzecz własnego konstruowania wiedzy przez dzieci. Podczas zajęć, które obserwowałam uczniowie pracowali samodzielnie, każdy z nich był na zupełnie innym etapie, to znaczy podczas gdy ktoś był ciągle w pierwszej części podręcznika z matematyki, ktoś inny w tej samej klasie kończył już drugą albo i trzecią część. Ilość i poziom zadań każdego ucznia dopasowane były do jego możliwości oraz doświadczeń wyniesionych z domu. Jeśli uczeń miał problem, nie prosił o pomoc nauczyciela, ale dziecko, które już tę wiedzę opanowało. Mali eksperci znajdowali doskonałe sposoby wyjaśniania kolegom i koleżankom ucząc się jednocześnie definiować, opowiadać, instruować, dzielić wynikami. W programach edukacyjnych Szwecji, Danii czy Wielkiej Brytanii czytamy o wysiłku intelektualnym, entuzjazmie, zaangażowaniu w nauczaniu. My raczkuje-

my w kwestii intelektualnego uaktywniania uczniów, ale wydaje mi się, że jesteśmy na dobrej drodze, choćby w Trójmieście: gama ofert edukacyjnych, które wspomagają szkołę jest coraz szersza. Dodatkowa oferta, którą proponują centra nauki, interaktywne muzea, centra kultury czy inne miejsca aktywnej edukacji, pozwala szkołom wyjść poza system lekcyjny i pokazać nowe możliwości oraz metody zdobycia i wykorzystania wiedzy. Na Zachodzie uczeń jest w pełni odpowiedzialny za to, co robi, w procesie edukacji buduje poczucie własnej wartości. Tego brakuje mi w polskiej szkole, a wystarczy że sięgniemy odważnie po sprawdzone modele.(...) Polski nauczyciel zakłada, że mając czterdziestu uczniów w klasie nie może pracować z nimi efektywnie, grupowo; sadza uczniów jak na wykładzie. W Anglii nauczyciel myśli: „Mam aż czterdzieści osób w klasie, więc nie jestem w stanie pracować z nimi inaczej niż w grupach”. Musimy lepiej rozumieć teorię nauczania, zastanowić się, dlaczego lekcje w polskich szkołach wyglądają tak, a nie inaczej, czemu wciąż wierzymy w neobehawioryzm jako źródło modelu nauczania. (...) Polscy nauczyciele boją się wychodzić poza ramy, skupiają się na przygotowaniu do testów i na ćwiczeniu u uczniów zapamiętywania. Nie ma w nich przekonania, że jeżeli rozwija się myślenie, to wiedza czy zapamiętywanie budują się przy okazji. Wiedza ewoluuje równie mocno jak myślenie. Nauczyciele nie mogą bać się samodzielności ucznia, tego że ich notatki, spostrzeżenia na poziomie klasy będą się różnić, że uczniowie popełnią błędy i błędnie się nauczą. Uważam, że pedagog powinien pozwolić na to, aby każdy uczeń mógł wyrażać się w miarę indywidualnie, aby mógł mieć w zeszycie coś innego niż tylko ujednolicone czy podyktowane notatki. Uczeń powinien być w procesie, ma myśleć i tworzyć, ostateczny wynik nie jest najważniejszy.

K.O.

Ewa Jasińska – Dyrektor Centrum Nauki Experyment w Gdyni od 2007 roku. Jest jednym z autorów koncepcji merytorycznej i organizacyjnej instytucji oraz jej rozbudowy. Absolwentka politologii na Uniwersytecie Gdańskim. Od wielu lat związana z pracą na rzecz rozwoju Gdyni.

Kiedy i jak zrodziła się idea powstania Centrum Nauki Experyment?

Centrum Nauki Experyment powstało już w 2007 roku. Ponad 6 lat temu zdaliśmy sobie w Gdyni sprawę, że warto stworzyć miejsce, które promowałoby aktywną edukację i byłoby miejscem, gdzie nauczyciele mogą prowadzić lekcje w aktywny i ciekawy sposób. We wrześniu otworzyliśmy nową siedzibę, która oferuje jeszcze lepsze narzędzia, interaktywne stanowiska i szersze możliwości pogłębiania wiedzy na przykład z zakresu nauk ścisłych

czy przyrodniczych. Oferta proponowana przez Centrum jest uzupełnieniem edukacji formalnej.

Co Centrum Nauki Experyment może zaoferować szkole?

Proponujemy przestrzeń i narzędzia do przeprowadzenia interaktywnej lekcji. Stanowiska są zaprojektowane tak, aby w bezpiecznych warunkach przeprowadzać doświadczenia oraz badać zjawiska zachodzące na przykład w przyrodzie czy w ludzkim ciele. Ułatwiają to cztery wystawy stałe: „Hydroświat”, „Drzewo życia”, „Akcja:

Człowiek” i „Niewidoczne siły”. Do dyspozycji grup szkolnych przeznaczono sale: edukacyjną i laboratoryjną. Podczas zajęć zawsze można liczyć na pomoc edukatorów, którzy cały czas są do dyspozycji uczestników zajęć. Ponadto wydaliśmy „Przepis na naturę”, czyli zbiór ponad pięćdziesięciu prostych doświadczeń, które można wykonywać w domu lub na świeżym powietrzu, przy użyciu materiałów naturalnych.

Czy mierzą Państwo w jakiś sposób efektywność metod stosowanych w Centrum?

Uczestniczymy w konferencjach jednoczących centra nauki z całej Europy, jak również centra powstające wciąż w naszym kraju. Często dyskutujemy na temat tego, jak należałoby mierzyć efektywność naszych działań, zastanawiamy się, czy uczestnictwo w zajęciach oferowanych przez centra nauki zaowocuje, na przykład, wzrostem liczby inżynierów i naukowców. W samym Experymencie nie prowadzimy aktualnie szczegółowych badań i analiz w tym kierunku, być może zmieni się to w przyszłości. Wiemy natomiast, że nasze działania edukacyjne, wystawy cieszą się dużym powodzeniem wśród odbiorców indywidualnych i grupowych (szkoły), ponieważ odwiedziło nas już kilkadziesiąt tysięcy osób. Jak zauważyła na konferencji jedna z prelegentek, pani Elżbieta Mazurek z Gdynińskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, dzięki wprowadzeniu eksperymentu do podstawy programowej i jego praktycznemu rozwijaniu – na przykład przy pomocy rozmaitych narzędzi i wystaw, które oferuje między innymi nasze Centrum – możemy mieć

wpływ na lepsze wyniki egzaminów w województwie pomorskim.

Propozycje Centrum Nauki Experiment odpowiadają temu, co nauczyciele odnajdują w nowej podstawie programowej. Możemy więc przyczynić się do zwiększenia aktywności uczniów, rozbudzania ich ciekawości i kreatywności. U nas możemy zaszcześcić chęć do zgłębienia pewnych tematów, pokazać, jak trudne zagadnienia można ożywić poza szkołą. Mamy nadzieję, że uczeń i nauczyciel wykorzystają tę wiedzę oraz umiejętności zarówno w szkole, jak i poza nią.

W jakim kierunku Centrum Nauki Experiment będzie się rozwijać?

W kwestii przyszłości mogę powiedzieć, że będziemy starali się poszerzać współpracę, uatrakcyjnić nasze wystawy o nowe innowacyjne narzędzia, poszerzać i aktualizować ofertę edukacyjną, jak również wzbogacać nasze propozycje o metody nowoczesnego i kreatywnego nauczania. Chcemy uwzględniać aktualne osiągnięcia, wyniki badań naukowych oraz rozwijać wykorzystanie nowych technologii. Proszę pamiętać, że zwracamy się także do obiorcy indywidualnego, bierzemy pod uwagę aspekt społeczny edukacji. Odwiedzają nas dziadkowie z wnukami, rodzice z dziećmi, to dla nas ważne grupy odbiorców.

K.O.



Fot. B. Kwaśniewska

Elżbieta Mazurek – konsultant w Gdynskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli. Prowadzi szkolenia z zakresu oceniania, konstruowania programów nauczania i wychowania, tworzenia planów dydaktycznych, budowania narzędzi pomiaru dydaktycznego, diagnozowania poziomu osiągnięć szkolnych. Upowszechnia wiedzę metodyczną w Gdynskim Kwartalniku Oświatowym. Autorka i współautorka zbiorów zadań, podręczników, zeszytów ćwiczeń. Rzeczoznawca MEN.

W czasie swojego wystąpienia na konferencji powiedziała Pani, że nasi uczniowie w ostatnich badaniach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (badanie PISA – Programme for International Student Assessment) wypadli świetnie, ale ich umiejętności praktyczne są dość słabe.

To są dwie różne sprawy. Jako sekretarz Komitetu Okręgowego Olimpiady Biologicznej stwierdzam, że nasi uczniowie są słabo wyposażeni w umiejętności praktyczne, natomiast wtedy, kiedy jest sprawdzona jest ich wiedza encyklopedyczna, to osiągają zadowalające wyniki. Badania PISA badały umiejętności czytania, matematyczne, ale też przyrodnicze i w tych jeszcze nieopublikowanych danych, które jak mówił wiceminister Maciej Jakubowski mają ukazać się 3 grudnia br., nasze położenie z pozycji najniższej zdecydowanie wzrosło, z czego bardzo się cieszę, ponieważ są tam również umiejętności przyrodnicze. Myślę, że na ten zdecydowany progres wpłynęło wszystko to, co działo się w polskiej oświacie po zmianie systemu. Już poprzednia reforma wprowadzała obowiązek takiego wychowywania uczniów, żeby ponosili odpowiedzialność za proces uczenia się. W latach dziewięćdziesiątych program KREATOR wspierał nauczycieli we wdrożeniu pięciu kompetencji kluczowych do programów nauczania przedmiotów ogólnokształcących i praktyki szkolnej, w uczeniu kreatywnym i wprowadzaniu aktywnych metod nauczania. Nasi uczniowie pracowali w grupach, uczyliśmy ich oceny i samooceny a także wprowadzaliśmy ocenianie kształtujące.

Jak zachęcić nauczycieli do włączania metody eksperymentu do swojej pracy?

Należy pokazywać nauczycielom, co ja też staram się robić, że przeprowadzenie eksperymentu nie jest tak trudne. Jeżeli dobrze pomyślimy, dobrze przygotujemy lekcję, to naprawdę w wielu sytuacjach możemy przeprowadzać eksperymenty. Wcale nie trzeba nakładu dużych środków ani sprzętu, tylko trochę pomysłowości. Wystarczy tak aranżować lekcje, tak zaplanować aktywność uczniów, że oni sami bardzo chętnie przeprowadzą obserwacje. Podobna mi się obligatoryjne wprowadzenie rozporządzeniem do gimnazjum projektu edukacyjnego. Projekt edukacyjny jest niczym innym jak aktywnością uczniów, w którym stworzymy dla nich zadania. Powinniśmy je indywidualizować w zależności od możliwości dziecka. Bardziej aktywne, bardziej twórcze może dostać zadanie trudniejsze, teoretyczne, np. wyszukiwanie informacji, natomiast dziecko mniej aktywne, ale uzdolnione manualnie może na przykład

zrobić ilustracje do zadania. Eksperyment czy projekt edukacyjny świetnie uczą kreatywności i twórczego rozwiązywania problemów, musimy jedynie tak dobrać zadania, żeby każde dziecko znalazło w nich swoje miejsce.

Co najbardziej cieszy nauczyciela pracującego z uczniami tą metodą?

Myślę, że zaangażowanie uczniów. Jeżeli uczniowie widzą, że ich praca przynosi wymierne efekty, a do tego jeszcze dodatkowo pobudzimy ich zainteresowanie i emocje, wskazując jakie ciekawe mogą być wyniki ich pracy, spowoduje to jeszcze większe zaangażowanie uczniów i jeszcze bardziej efektywne nauczanie.

A najważniejsze korzyści dla ucznia?

Bardzo często eksperyment pomaga zabłysnąć uczniowi słabszemu, ponieważ w czasie jego trwania może wykonać coś bez konieczności posiadania wiedzy uprzedniej. Bardzo ważne są wtedy zdolności manualne, zdolność wnikliwej obserwacji, precyzja wykonania pomiarów czy wnioskowania na podstawie eksperymentu, a to daje szansę zaistnieć uczniowi słabszemu.

Gdzie nauczyciele mogą szukać inspiracji do pracy metodą eksperymentu?

Takim niewykorzystanym zasobem wiedzy jest wzajemna wymiana doświadczeń, na przykład na takich spotkaniach jak dzisiaj. Panią Ewę Rojewską, która zaprezentowała na konferencji, jak pracuje z uczniami w Centrum Nauki Experyment, znam jeszcze ze swoich wcześniejszych zajęć. Ona przygotowuje karty pracy do realizowanego w Experymentzie zadania. Przygotowanie kart pracy mobilizuje dzieci do pracy i koncentruje ich uwagę na podejmowanych treściach nauczania. Ważne jest, żeby uczniowie nie biegali po sali, bezmyślnie naciskając guziki i oglądając obrazki, ale żeby ich uwaga kierowana była na zagadnienie, które jest obrazowane na poszczególnych stanowiskach, żeby poznawali mechanizmy powstawania zjawisk, wtedy taka edukacja jest znacznie skuteczniejsza i efekty oceniania na pewno będą wyższe.

J.A.

FREPA – System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur

Anna Susek

samodzielny referent ds. języków romańskich Ośrodek Rozwoju Edukacji

Na początku kwietnia tego roku Ośrodek Rozwoju Edukacji zorganizował w Warszawie konferencję *Wielojęzyczność i wielokulturowość w polskiej szkole*. Wśród prelegentów znaleźli się między innymi **Anna Schröder-Sura**¹ i **Michel Candelier**²,

¹ Wykładowca dydaktyki języków romańskich na Uniwersytecie Justusa Leibiga w Gissen (Niemcy). Kształcenie nauczycieli (języki francuski i hiszpański). Koncentruje się głównie na pluralistycznych podejściach – interkomprehensja między językami pokrewnymi. Członek ALC oraz CELV oraz sieci CARAP i CELV. Języki ojczyste: niemiecki i polski. Zna biegle angielski, hiszpański, francuski i włoski. Publikacje: Martinez, H. & Schröder-Sura, A. (2011): Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Ein Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenz. W: Die neueren Sprachen. Jahrbuch des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen GMF, 2 / (2011), 66-81. Schröder-Sura, A. (2011): Les obstacles à l'apprentissage dans un cours d'espagnol basé sur la didactique de l'intercompréhension. Premières expériences d'un projet longitudinal. W: Capucho, Filomena; Degache, Christian; Meißner, Franz-Joseph & Tost, Manuel (wydawnictwo): Intercomprehension. Learning, teaching, research. Actes du Colloque Redinter à l'Université d'Augsbourg, 16-18 septembre 2010. Tübingen: Narr, 337-350. Meißner, F.-J., Beckmann, C. & Schröder-Sura, A. (Hrsg.) (2008): Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. (<http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism>). Candelier, M. (dir.) (2007). CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe. [<http://carap.ecml.at/>]. Androulakis, G., Beckmann, Ch., Blondin, Ch., Fagnant, A., Goffin, Górecka, J., Martin, R., Mattar, C., Meißner, F.-J., Mosorka, E., Nowicka, A., Pelt, V., Reichert, M., Schröder-Sura, A., Skrivánek, H., Wilczyńska, W., Wojciechowska, B. (2007): Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale. Liège: Editions de l'Université de Liège.

² Przewodniczący l'Association internationale EDiLiC -Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle (Międzynarodowe Stowarzyszenie EDiLiC -Edukacja oraz Różnorodność Kulturowa i Językowa). Emerytowany profesor Uniwersytetu du Maine w Le Mans (Francja). Zajmuje się badaniami naukowymi dotyczącymi językowej polityki edukacyjnej i dydaktyką różnorodności. Koordynator wielu projektów europejskich, między innymi, projektu FREPA. Autor witryny Plurilanguages: <http://plurilanguages.fr/>. Ojczystym językiem jest język francuski, zna biegle niemiecki, angielski oraz portugalski, hiszpański, włoski, kataloński i duński. Publikacje: Candelier, M. (dir.) (2007). CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe. [<http://carap.ecml.at/>]. Candelier, M. (dir.) (2003). Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles: De Boeck - Duculot. Candelier, M. & de Pietro, J.-F. (2008).

k którzy przedstawili projekt Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu - System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur (FREPA). Konferencja stanowiła teoretyczny wstęp, po którym kolejnego dnia zaproszeni eksperci z Grazu poprowadzili w Sulejówku warsztaty *Jak rozwijać kompetencje różnojęzyczne i międzykulturowe - prezentacja narzędzi projektu FREPA*. W warsztatach udział wzięli m.in. doradcy metodyczni, konsultanci oraz nauczyciele języków obcych zainteresowani rozwijaniem kompetencji wielojęzycznych i międzykulturowych.

Oto kilka cytatów z ankiet ewaluacyjnych uczestników szkolenia: „zupełna nowość: DESKRYPTORY - bardzo cenne”, „będę stosować deskryptory do konstruowania programu nauczania”, „duża możliwość praktycznego zastosowania - ciekawe materiały on-line do wykorzystania, szczególnie w zakresie otwarcia na języki”.

Czym zatem jest FREPA (A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures) - nazwa w języku angielskim przyjęta za obowiązującą w Polsce, CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) w wersji francuskojęzycznej, REPA (Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen) w języku niemieckim? Co kryje w sobie dość enigmatyczny termin *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*?

Projekt powstał w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych w Grazu (CELV/ECML), instytucji podlegającej Radzie Europy i zajmującej się edukacją językową w 34 krajach członkowskich Unii Europejskiej. Jego twórcami, oprócz ekspertów, których mieliśmy przyjemność gościć w Ośrodku Rozwoju Edukacji, byli również **Raymond Facciol** z Uniwersytetu Maltańskiego, **Jean-François De Pietro** (Institut de recherche et de documentation pédagogique - IRDP w Szwajcarii), **Ildikó Lőrincz** ze Stowarzyszenia Edi-

Eveil aux langues et argumentations curriculaires: choix européens et fondements empiriques. W: F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.), Compétences et contenus - Les curriculums en question, 147-162. Bruxelles: De Boeck Université.

lic Uniwersytetu Zachodnio-Węgerskiego oraz **Xavier Pascual Calvo** z Escola Oficial d'Idiomes w Barcelonie.

Na pierwszym etapie poszukiwań dydaktycznych opracowano program **ALC** – *À travers les langues et les cultures* (2004-2007), w którym przedstawiono podstawowe założenia służące jako zarys ustrukturyzowanego i zhierarchizowanego zbioru kompetencji językowych. W programie zawarto listę zasobów – **postaw, wiedzy i umiejętności** – jakie miałyby być rozwijane dzięki pluralistycznym podejściom. Sama nazwa – FREPA – pojawiła później, w 2008 roku. Korzystając z programu **ALC** wymyślono narzędzie dostępne on-line – bazę materiałów dydaktycznych. Przygotowano również zestaw szkoleniowy dla nauczycieli, którzy chcieliby doskonalić się sami lub szkolić swoich kolegów. W czasie prac skorzystano także z założeń projektu *Education Bi-Plurielle (EBP-ICI)* ułatwiającego tworzenie powiązań między językami regionalnymi i językami mniejszości. Poszukiwania związków między językami opierały się na zjawisku interkomprehensji i otwarciu na języki. Oprócz wyżej wymienionych, swój wkład w przygotowaniu FREPA miał też projekt *Enseignement de la langue majoritaire à l'école MARILLE* – wszędzie tam, gdzie uwidaczniają się związki między językiem szkoły, językiem ojczystym i językami drugimi.

W tej chwili specjaliści pracują nad projektem będącym uzupełnieniem treści FREPA – **FREPA for parents** (2013-2014). Ma on służyć znalezieniu metod przekonywujących do pomysłu różnorodności i różnokulturowości rodziców uczniów oraz zachęcających ich do współpracy z nauczycielami.

FREPA, czyli pluralistyczne podejścia do języków i kultur, to na pewno idealne narzędzie uzupełniające **Europejski System Opisu Kształcenia Językowego** oraz **Portfolio językowe**. Odnosi się do pracy dydaktycznej wykorzystującej działania w kierunku jednoczesnego nauczania/uczenia się kilku (więcej niż jednego) języków lub kultur³. Niniejszy artykuł nie ma jednak na celu przedstawie-



nia teoretycznych założeń projektu. Zrobili to świetnie sami współtwórcy FREPA (Michel Candelier i Anna Schröder-Sura) w tekście wydanym w języku polskim, dzięki uprzejmości Fundacji Systemu Rozwoju Edukacji (FRSE): *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej*⁴ w kwartalniku „Języki Obce w Szkole” (nr 04/2012, dostępny nieodpłatnie na www.jows.pl). Celem niniejszej prezentacji jest raczej krótki opis narzędzia zachęcający do wykorzystania mate-

riałów z bazy danych na zajęciach w szkole oraz inspirujący do tworzenia własnych ćwiczeń. Warto poznać główne założenia programu FREPA, idealnie wpisujące się w politykę językową Rady Europy wskazującą nowe kierunki między innymi w nowoczesnym nauczaniu języków obcych.

A tak opowiada o projekcie sam **Michel Candelier**⁵, w jednym z krótkich filmów dostępnych na stronie FREPA:

Stworzyliśmy narzędzie, które zrodziło się z założenia, powszechnego dziś w nauczaniu języków obcych, że każda osoba musi być brana pod uwagę ze swoją wiedzą lingwistyczną, jaką już ma, to znaczy ze wszystkimi językami i ich odmianami, jakie już poznała. Wychodząc właśnie od tej różnorodności językowej i na niej się opierając, można komuś pomóc rozwinąć jego kompetencje, takie jak te różnojęzyczne, to znaczy nauczyć się innego języka stosownie do wymagań stawianych np. w szkole. Doprowadziło to osoby zajmujące się nauczaniem języków obcych

4 Michel Candelier, Anna Schröder-Sura *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej*, *Języki Obce w Szkole*, 04/2012, Fundacja Systemu Rozwoju Edukacji; <http://jows.pl/node/322>

5 Wersja dostępna w formie filmu, w języku francuskim i niemieckim, stronie <http://carap.ecml.at/CARAP/Video/tabid/2618/language/fr-FR/Default.aspx>, tytuł: *Un cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP)* - francuski, *A framework of reference for pluralistic approaches (CARAP)* - angielski, *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* - niemiecki. Na tej samej stronie dostępny jest również drugi film, także w dwóch wersjach językowych, o początkach FREPA (Michel Candelier parle du fond et des idées à l'origine du projet, Michel Candelier speaks about the background and ideas of the project, Michel Candelier spricht über Hintergründe und Ideen des Projekts) oraz można przeczytać i posłuchać (podcasty) wypowiedzi uczestników warsztatów FREPA w Grazu. Tłumaczenie: Anna Susek.

3 <http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>

FREPA CARAP
A FRAMEWORK OF REFERENCE FOR PLURALISTIC APPROACHES

Home Key ideas Components Descriptors Teaching materials Teacher training en fr de

Home

About the framework of reference
Multimedia
PowerPoint presentations
Related Publications
Mediation Projects (2012-2015)
FREPA National Networks
FREPA for parents
Origin of the project
ALC (2004-2007) and CARAP-FREPA (2008-2011)
CARAP project (2008-2011)

A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures

The term *pluralistic approaches to languages and cultures* refers to didactic approaches which involve the use of several (or at least more than one) varieties of languages or cultures simultaneously during the teaching process. By abandoning the "compartmentalised" view of an individual's linguistic and cultural competence(s), this publication is a valuable step towards implementing the *Common European Framework of Reference for Languages*, in particular its rationale on plurilingual and intercultural competence.

The publication and this website present a comprehensive list of descriptors (Knowledge, Skills and Attitudes) ([view examples of descriptors](#)) considered necessary within the perspective of a plurilingual and intercultural education. The same descriptors are available online, in graphic form, where the user can see at what stage of the educational process the authors would recommend the development of each resource and its sub-categories.

It provides teaching materials for putting the development of these resources into practice. The teacher can select an activity from a database according to the specific resources for knowledge, skills and attitudes which s/he has identified from the framework.

TARGET GROUPS

- Teachers of all subjects with an interest in plurilingual and intercultural education
- Teacher trainers
- Decision-makers
- Curriculum and programme designers
- Textbook writers

THE FRAMEWORK OF REFERENCE

This set of publications opens ways for implementing pluralistic approaches in classrooms in order to develop the plurilingual and intercultural competences of learners of all subjects. [view components](#)

[download flyer](#)
[download 3-page folder](#)

LEARNING THROUGH LANGUAGES
2012 12 2015
APPRENDRE PAR LES LANGUES
LERNEN DURCH SPRACHEN

VIDEOS AND PODCASTS
ABOUT THE FRAMEWORK OF REFERENCE
FREPA IN EUROPE AND BEYOND
PUBLICATIONS ON FREPA
TEACHING MATERIALS
FREPA IN OTHER LANGUAGES

The European Centre for Modern Languages (ECML) is a Council of Europe institution promoting excellence in language education in its 34 member states.
Publication downloads at <http://www.ecml.at/publications>.

<http://carap.ecml.at>

do refleksji nad poszczególnymi celami, do jakich należy dążyć, kiedy w czasie nauki podejmuje się próby szukania powiązań między językami. Wyszliśmy z tego założenia próbując rozwinąć to [...], co można określić jako postawę wobec języków, co można lub powinno umieć się robić, opierając się na znajomości już jednego języka, aby uczyć się kolejnego, porównywać i analizować [...].

Stworzyliśmy pewną ramę odniesienia oraz listę umiejętności, jakich trzeba nauczyć uczniów. Dzięki temu nauczyciele języków obcych, i nie tylko języków, każdy, kto chce przeżyć przygodę z FREPA, mogą znaleźć na naszej stronie materiały do samodoskonalenia się w dziedzinie różnorodności i różnokulturowości. Zapraszamy również dzieci do zabawy językami [...], również rodzice znajdą tu materiały ułatwiające im pracę z różnorodnością.

W Polsce przyjęto do stosowania skrót z języka angielskiego FREPA, ale można również skorzystać z wersji francuskiej i niemieckiej, ta ostatnia jednak nie jest jeszcze w całości przetłumaczona. Na głównej stronie witryny FREPA znajdują się wszystkie niezbędne informacje: czym jest FREPA, krótka historia projektu, wspomniane już sfilmowane wystąpienia Michela Candelier, materiały dla nauczycieli oraz link do ogólnoeuropejskiej sieci FREPA. Można też ściągnąć i wydrukować broszury o projekcie.

W zakładce **Key Ideas** umieszczono informacje o czterech podstawowych podejściach pluralistycznych – założeniach, na których opiera się projekt:

1. otwarcie na języki,

2. interkomprehensja między językami pokrewnymi,
3. podejście międzykulturowe,
4. zintegrowana dydaktyka językowa.

Równie istotna jest lista Kompetencji i Zasobów (w zakładce **Components**), zawierająca opis Postaw, Umiejętności i Wiedzy. Znajdują się tu również tabele deskryptorów (wyznaczników biegłości), materiały dydaktyczne w formie bazy danych z praktyczną wyszukiwarką (dostępne również w zakładce **Teaching materials**) oraz krótki przewodnik, jak korzystać z FREPA. Istnieje również wersja polskojęzyczna (zakładka **FREPA IN EUROPE AND BEYOND**) – <http://carap.ecml.at/CARAPinEurope/Poland/tabid/3019/language/en-GB/Default.aspx>. A w ogólnej bazie danych znajdziemy materiały przygotowane między innymi przez polskich twórców: <http://carap.ecml.at/tabid/2700/PublicationID/242/Default.aspx>. Taki też jest, je-

den z wielu, cel popularyzacji projektu - stworzenie przez polskich nauczycieli bazy zadań oraz ćwiczeń dostosowanych do polskich warunków. Chcąc zachęcić do poznania projektu, proponuję wykonanie ćwiczenia zamieszczonego na stronie FREPA w materiałach służących do szkolenia nauczycieli (http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_lu-xbg/langues/100222_ouverture_langues/100222_ouverture_langues.pdf – tam też znajduje się rozwiązanie ćwiczenia). Życzę dobrej zabawy!

W kwietniu 2014 Wydział Rozwoju Kompetencji Językowych ORE planuje kolejne warsztaty ze specjalistami z Grazu. Zainteresowanych już dziś serdecznie zapraszam i zachęcam do kontaktu: anna.susek@ore.edu.pl.

***Czy jesteś w stanie, czytając to opowiadanie napisać tekst w języku polskim (niemieckim, angielskim, francuskim, etc...)?
Potrafisz napisać w nawiasach, w jakich językach są poniższe zdania?***

OPOWIEŚĆ O ...	WASZ TEKST
Eng Mausgeschicht () Šeta se miš u kuci sa malim miškom.() Op eemol héiere si eng Kaz (). Il topolino ha tanta paura (). O gato aproxima-se. A mamã diz ao ratinho: « Não tenhas medo e ouve ! » (). I pred svojim zacudenim mališanom, ona pocinje da laje : « Vau vau, vau vau. » (). Il gatto riparte subito di corsa, impaurito (). A onda majka govori mišku (): « Vês como é útil ser-se bilingue ! »()	

reforma programowa

Wspieranie rozwoju dziecka młodszego w szkole – zacznijmy od kontraktu grupowego

Ewa Kalińska

nauczyciel konsultant CEN ds. wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej

Sześćioletni uczeń w szkole to wciąż poważne wyzwanie dla szkoły i nauczyciela. Nauczyciele poszukują metod i form pracy skutecznych z punktu widzenia młodszego dziecka. By proces nauczania był efektywny, w pierwszej kolejności należy stworzyć uczniowi bezpieczne warunki. To właśnie poczucie bezpieczeństwa umożliwi mu skupienie się na lekcji, podjęcie trudu uczenia się i sprostania obowiązkom. Pozwoli sześciolatkowi łagodnie wkroczyć w pierwszy etap edukacji, stać się uczniem. Skutecznym narzędziem budowania bezpiecznego klimatu jest zawieranie kontraktu grupowego/klasowego.

Zawieranie kontraktu grupowego/klasowego od kilku lat jest właściwie standardem polskiej rzeczywistości szkolnej. Stanowi pewnego rodzaju rytuał towarzyszący nauczycielowi rozpoczynającemu pracę z klasą. Często jednak jest pewnego rodzaju gadżetem w formie atrakcyjnego często plakatu na ścianie, który nie pełni przypisywanej mu roli i znaczenia. Czemu zatem służy kontrakt grupowy, w jaki sposób go konstruować i jak formułować jego zapisy, by był praktycznym i skutecznym narzędziem w rękach nauczyciela i wspierał go w pracy z grupą?

ROLA KONTRAKTU

„Porządek jest potęgą” H.F. Amiel

Kontrakt możemy nazwać inaczej umową lub zasadami grupy, ponieważ stanowi zbiór zapisów ważnych dla funkcjonowania danego zespołu w określonym środowisku i okolicznościach. Dlatego kontrakt nie może być uniwersalny dla każdej klasy/grupy. Ważne, by uwzględniał potrzeby konkretnego zespołu, a nawet wynikał z wcześniejszej diagnozy dzieci. Nie ma potrzeby formułowania w kontrakcie zapisów, które dla uczniów danej klasy są oczywiste albo na ten moment niezrozumiałe.

Dobrze skonstruowany kontrakt powinien służyć wszystkim zainteresowanym stronom, w tym przypadkiem i uczniom, i nauczycielowi. Kontrakt daje poczucie bezpieczeństwa, wytycza ramy, w obrębie których możemy funkcjonować, pozwala odnaleźć się w trudnej często rzeczywistości. Wskazuje, co jest

dla nas ważne, o czym na co dzień powinniśmy pamiętać. Wspiera zarówno nauczyciela, jak i ucznia: nauczyciel może odwołać się do konkretnych zapisów kontraktu w przypadku trudnej wychowawczo sytuacji, uczeń na bieżąco przypomina sobie zapisy kontraktu, porządkując szkolną rzeczywistość. Pamiętajmy, że niewłaściwe zachowania dzieci najczęściej nie wynikają z ich złej woli, a raczej z niewiedzy o świecie, konsekwencjach pewnych zachowań. To my dorośli mamy obowiązek wspomagania dziecka w rozumieniu świata.

Uporządkowany system reguł, zasad, konsekwencji buduje bezpieczne i stabilne otoczenie dla małego ucznia. W takim świecie może on uczyć się, rozwijać, tworzyć. To właśnie wyznaczenie ram jest podstawą bezstresowego wychowania. Stałość, przewidywalność, świadomość konsekwencji zapewnią małemu uczniowi funkcjonowanie bez stresu.

ZASADY OPRACOWYWANIA KONTRAKTU

Nic o nas, bez nas.

Najważniejsze, żeby kontrakt zawrzeć wspólnie z grupą. W kontrakcie nie chodzi o to, by narzucić jego odbiorcom ogólnie głoszone prawdy, ale aby z jego zapisami identyfikować się, by je uwewnętrznnić i przyjąć jako własne. Nikt z nas nie lubi narzuconych odgórnie zasad, a jeszcze bardziej nie lubi ich

w takiej sytuacji przestrzegać. Zapisy, które dotyczą konkretnej grupy, powinny być poddane dyskusji. Jedyne zasady, które są absolutnie bezdyskusyjne, dotyczą stosowania przemocy, także słownej. W tym wypadku nie ma mowy o jakimkolwiek dopasowywaniu się do grupy. Dzięki wspólnej pracy nad kontraktem będą to zasady tej właśnie klasy, a nie narzucone z góry, traktowane jak nakazy prowadzącego.

Zawieranie kontraktu jest doskonałą okazją do rozmów o prawach i obowiązkach człowieka z perspektywy pełnionych ról. Uświadamia dzieciom, że z posiadania praw wynika konieczność wywiązywania się z obowiązków oraz że prawa i obowiązki dotyczą zarówno dorosłych, jak i dzieci.

Przy zespołowym tworzeniu kontraktu nauczyciel realizuje ukryty cel – poznać dzieci, grupę, opracować pierwsze, wspólne zadanie. Jest efekt – jest satysfakcja, poczucie dumy z wykonania zadania. W taki sposób buduje się zespół. Dlatego warto konstruowanie kontraktu poprzedzić zestawem zabaw integrujących, który zwiększy szansę na udział większości dzieci w pracy nad kontraktem. Warto także połączyć to zadanie z omawianiem konkretnych klasowych sytuacji (można wykorzystać obrazki, filmy), by zapisy odnosiły się do jasnych, zrozumiałych faktów.

Nie ma jednego idealnego kontraktu, ani tym samym jego wzorcowej formy graficznej. W przypadku małych uczniów kontrakt ma najczęściej formę dużego, kolorowego plakatu, na który składają się zapisy literowe, symbole graficzne lub obrazki ilustrujące zapis (przecież nie wszystkie dzieci potrafią jeszcze czytać). Często praktyką jest złożenie podpisu (także w formie odcisniętej dłoni) przez wszystkich członków grupy – autorów kontraktu.

Ważne, by przynajmniej w pierwszym półroczu plakat wywiesić w widocznym miejscu klasy, systematycznie odczytywać zapisane zasady, przypominać znaczenie ilustracji i symboli. Można także aktywnie utrwalać zapisy kontraktu poprzez zabawę plakatem – zmieniać obrazki oraz symbole i zachęcić uczniów do uporządkowania kontraktu. Im dzieci lepiej poznają i zapamiętają zasady, tym łatwiej będzie im ich przestrzegać.

Ważnym jest, by odwoływać się do kontraktu w sytuacjach trudnych, gdy np. zachowanie ucznia odbiega od zapisanej w kontrakcie zasady. Zamiast pouczać dziecko wielozdaniową wypowiedzią, wystarczy w sposób stanowczy i przyjazny zarazem przytoczyć zapis z kontraktu lub poprosić, by dziecko samo przypomniało zapisaną zasadę. Z czasem nasi uczniowie staną się strażnikami grupowej umowy. Nie godząc się na łamanie grupowych zasad, zaczną przejawiać inicjatywę w zachęcaniu kolegów i koleżanek do przestrzegania wewnętrznych ustaleń.

- *Regularnie przypominajmy dzieciom o zapisach w Kontrakcie, wykorzystujemy do tego określone okoliczności – podpisanie się dzieci pod jego treścią oraz wyeksponowanie go w klasie nie jest gwarantem jego przestrzegania. To nie zła wola, tylko niepamięć!*
- *Niech Kontrakt stanie się bliski dzieciom – jeśli same opracują jego treść, zadbają*
- *o stronę wizualną, chętniej będą identyfikować się z nim, a tym samym skuteczniej go przestrzegać. Nic o nas – bez nas ☺*

TREŚĆ KONTRAKTU

Minimum słów, maksimum treści.

Niech kontrakt będzie krótki. Im więcej reguł ujętych w zawitych zapisach, tym trudniej będzie je zapamiętać, przestrzegać ich i odwoływać się do nich. Ważną zasadą przy formułowaniu zapisów jest unikanie stosowania przeczenia „nie”. Zamiast: „Nie mówimy jednocześnie” lepiej będzie użyć sformułowania: „Do odpowiedzi zgłaszamy się przez podniesienie ręki”; zamiast: „Nie jemy na lekcji”, zapiszmy: „Jedzenie spożywamy podczas przerwy”. Takie sformułowania są dla dzieci wskazówkami/ przykładami oczekiwanych zachowań. W ten sposób nie wytykamy, czego uczeń nie powinien robić lub jakiego zachowania nie akceptujemy. W ten sposób uczymy i wychowujemy poprzez prezentowanie dobrych przykładów. Warto, by w umowie znalazły się również zapisy dotyczące osoby nauczyciela, np. „Uczeń zawsze może prosić nauczyciela o pomoc”.

Niech kontrakt będzie zbiorem zasad naprawdę istotnych! Niech w momencie powstawania, uczniowie mają świadomość, że kontrakt będzie z czasem ewoluował. W danej chwili nie jesteśmy w stanie przewidzieć wszystkich trudnych i ważnych okoliczności. Czasem życie wymusi na nas modyfikację zapisów. Do opracowania kontraktu warto włączyć rodziców. To przecież oni są pierwszymi nauczycielami swoich dzieci! Wspólne z rodzicami konstruowanie kontraktu jest dla nauczyciela okazją do poznania rodziców, w tym ich osobistych wartości, ale przede wszystkim pozyskania sojuszników. W przyszłości może być także argumentem w rozmowie z rodzicem na temat jego dziecka.

Oczywiście pracujący z małymi dziećmi nauczyciel jest świadom, że formułowanie zapisów do kontraktu to trudne zadanie dla dzieci. Pomimo aktywnego uczestnictwa uczniów w opracowywaniu kontraktu,

to na barkach nauczyciela spoczywa odpowiedzialność za jego ostateczny kształt. To nauczyciel kieruje pracą uczniów, w razie konieczności dopytuje ich, podaje przykłady, wyjaśnia konsekwencje. Pełni rolę moderatora i partnera, towarzyszy w poszukiwaniach i inspirowaniu zamiast narzucać swoje pomysły.

Kontrakt jest „żywym” dokumentem! Stwórzmy ramy kontraktu – kolejne zapisy będą się pojawiać w odpowiedzi na określone zdarzenie. Wykorzystujemy naturalne sytuacje wychowawcze/edukacyjne do formułowania zapisów kontraktu.

Kontrakt naprawdę może być skutecznym narzędziem w pracy wychowawczej, dydaktycznej i opiekuńczej nauczyciela. Poświęcenie odrobiny czasu na jego skonstruowanie, a potem większej ilości czasu na systematyczne i konsekwentne odwoływanie się do niego, może przynieść zaskakująco pozytywne efekty. W pracy z małym dzieckiem może być fundamentem dla dalszych, poważnych działań dydaktycznych.

Jednak nawet najlepiej skonstruowany i najbardziej efektywnie wykonany kontrakt wciąż pozostanie tylko narzędziem. To od dysponenta narzędzia zależy, jaki będzie jego ostateczny kształt oraz w jaki sposób i do czego zostanie wykorzystane. Jak każde narzędzie, wymaga poznania i polubienia, właściwego przechowywania, konserwacji i stałego udoskonalania.

Budowanie mostów pomiędzy kulturami – Program Asystentów Romskich

Andrzej Łuczak
Związek Romów Polskich

Społeczność romska to jedna z wielu mniejszości narodowych w naszym kraju. W świetle obowiązującego prawa mniejszość romska – obok karaimskiej, łemkowskiej i tatarskiej – jest klasyfikowana jako mniejszość etniczna¹. Głównymi wyznacznikami, decydującymi o przynależności do tej mniejszości, podobnie jak w przypadku mniejszości narodowych, są następujące czynniki:

- społeczność ta jest mniej liczebna od pozostałej ludności Rzeczypospolitej
- w sposób istotny odróżnia się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją
- dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji
- ma świadomość własnej historycznej wspólnoty etnicznej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę
- jej przodkowie zamieszkivali terytorium Rzeczypospolitej od co najmniej 100 lat
- nie utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie².

Ostatnie kryterium jest podstawowym wyznacznikiem definiowania mniejszości etnicznych w Polsce. Brak własnej, zorganizowanej państwowości determinuje definio-

wanie mniejszości romskiej jako mniejszości etnicznej³.

Według ostatniego spisu z 2012 roku społeczność romska liczy około 17 tysięcy osób. W porównaniu z rokiem 2002 daje się zauważyć coraz większą odwagę ludzi do przyznawania się do swojej romskiej tożsamości. W porównaniu z 2002 rokiem można zauważyć wzrost liczby osób deklarujących przynależność do mniejszości romskiej o 5 tysięcy osób, co jest znacznym przyrostem w skali ostatnich 10 lat. Według spisu z 2012 roku jako pierwszą narodowość romską zadeklarowało 12 tysięcy osób, jako jedyną – 10 tysięcy osób, jako drugą – 4 tysiące osób, a wspólnie z polską – 7 tysięcy osób. Należy zwrócić uwagę na fakt, że blisko 50% Romów deklaruje także przynależność do narodowości polskiej. Przyrost liczebności społeczności romskiej należy tłumaczyć kilkoma podstawowymi faktami: z jednej strony dużą mobilnością i częstym przemieszczaniem się, co utrudnia oszacowanie w sposób całościowy liczebności całej społeczności, a z drugiej strony dużym lękiem ze strony wielu osób przed ujawnianiem swojego prawdziwego pochodzenia ze względu na obawę przed prześladowaniem, ostracyzmem środowiskowym i wieloma innymi nieprzyjemnymi zdarzeniami⁴.

1 Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym z 2005 roku.

2 Tamże

3 Tamże

4 www.stat.gov.pl, 20.V.2012 r.

Rozmieszczenie Romów według województw, dane z 2003 roku⁵

województwo	liczba osób
dolnośląskie	2500
kujawsko-pomorskie	1400
lubelskie	800
lubuskie	700
łódzkie	1200
małopolskie	3500
mazowieckie	1600
opolskie	800
podkarpackie	1500
podlaskie	700
pomorskie	500
śląskie	2300
świętokrzyskie	650
warmińsko-mazurskie	1000
wielkopolskie	600
zachodniopomorskie	1000
razem:	20 750

Spółeczność romska, tak jak żadna inna, jest narażona na dyskryminację, wykluczenie i marginalizację społeczną. Powodów takiego stanu rzeczy jest wiele. Problemy, które mają miejsce dzisiaj i występują często w niewyobrażalnej formie, narastały już od wielu lat. Możemy do nich zaliczyć m.in. złą sytuację w edukacji, skrajnie trudne położenie na rynku pracy, przejawiające się bezrobociem sięgającym w niektórych grupach ponad 90%, ubóstwo przejawiające się złym stanem mieszkalności, złą sytuacją i kondycją zdrowotną, a także akty dyskryminacji i wrogości, izolację społeczną, połączoną często z niskim stopniem integracji społecznej i wiele innych⁶.

Na skutek przystąpienia Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku, Polska musiała, tak jak pozostałe państwa unijne, dostosować się do wymogów i wytycznych dyrektyw w kwestiach poprawy sytuacji bytowej społeczności romskiej. M.in. pokłosiem działań państw unijnych jest przyjęcie w 2005 roku przez kraje z największą populacją romską programu pod nazwą „Dekada na Rzecz Romów”. Program ten obejmuje swoim zasięgiem takie państwa, jak Bułgaria, Chorwacja, Czechy, Macedonia, Rumunia, Serbia, Czarnogóra, Słowacja, Węgry⁷. Celem działań realizowanych w tych krajach jest zmniejsze-

nie ubóstwa wśród społeczności romskich, pogłębienie integracji społecznej oraz walka z wykluczeniem społecznym Romów. Jest to pierwsza tak duża inicjatywa na rzecz tejże społeczności, obejmująca swoim zasięgiem tak dużą liczbę krajów europejskich. Cała inicjatywa jest także wspierana przez instytucje unijne – Komisję Europejską oraz Bank Światowy, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju⁸.

Także Polska na skutek dyrektyw unijnych przyjęła szereg działań mających na celu poprawę sytuacji mniejszości romskiej. Wyrazem tego jest stworzenie i wdrożenie „Programu na Rzecz Społeczności Romskiej” w Polsce. W latach 2001-2003 Program został wprowadzony w charakterze pilotażowym w województwie małopolskim z racji największej liczebności populacji mniejszości romskiej, przekraczającej ponad 3 tysiące osób⁹. Program swoim zasięgiem objął głównie teren powiatów limanowskiego, nowosądeckiego, nowotarskiego, tatrzańskiego oraz miasta Nowy Sącz oraz Tarnów. W okresie 3 lat, pomiędzy 2001 a 2003 rokiem, zrealizowano 215 zadań, z czego 98% działań podjęły jednostki samorządu terytorialnego, a pozostałe 4 zadania - 3 podmioty niepubliczne, w tym 2 organizacje romskie z Tarnowa oraz Nowego Sącza¹⁰.

Mocą uchwały Rady Ministrów z 19 sierpnia 2003 roku na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej został przyjęty „Program na Rzecz Społeczności Romskiej w Polsce”, realizowany w latach 2004-2013, który objął swoim zasięgiem 16 województw¹¹. Początkowo koordynatorem całego przedsięwzięcia był Minister Spraw Wewnętrznych i Administracji, a od 2011 roku - Minister Administracji i Cyfryzacji. Udzielane w ramach Programu środki finansowe miały charakter dotacji, a ich beneficjentami mogły być zarówno podmioty publiczne, jak i prywatne. Łączna kwota środków zaplanowana w Programie wyniosła 85 milionów złotych, w tym na lata 2004-2006 kwota dotacji wyniosła 5 milionów złotych rocznie, a w pozostałych latach (2007-2013) została zwiększona do sumy 10 milionów złotych¹².

Głównym celem Programu jest wszechstronna i kompleksowa pomoc społeczności romskiej w ośmiu głównych obszarach:

- edukacji
- poprawy sytuacji bytowej i socjalnej
- zdrowia
- przeciwdziałania bezrobociu
- bezpieczeństwa
- kultury

⁵ Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce z 2003 r.

⁶ Łuczak, A. Romowie w Polsce a wykluczenie społeczne. W: Współczesne wyzwania polityki wobec romskiej mniejszości etnicznej – edukacja, dyskryminacja, wykluczenie społeczne.

Pod red. Elżbiety Subocz i Sylwii Gabart.

⁷ www.romadecade.org, 20.V.2013 r.

⁸ Tamże, 20.V.2013 r.

⁹ www.maic.gov.pl, 20.V.2013 r.

¹⁰ Tamże

¹¹ www.romowie.com, 20.V.2013 r.

¹² „Program na Rzecz Społeczności Romskiej w Polsce” z 2003 roku

- upowszechniania wiedzy o społeczności romskiej
- edukacji obywatelskiej Romów¹³.

Za dziedzinę priorytetową uznano edukację.

Beneficjentami Programu były przede wszystkim jednostki samorządu terytorialnego: gminy i powiaty oraz jednostki im podległe – ośrodki pomocy społecznej, szkoły, domy kultury oraz organizacje pozarządowe, w tym także organizacje romskie¹⁴.

Liczba realizowanych zadań i liczba zaangażowanych podmiotów w ramach Programu romskiego w latach 2004-2012¹⁵

Rok	Liczba realizowanych zadań	Liczba podmiotów realizujących zadania	W tym liczba organizacji romskich realizujących zadania
2004	301	109	13
2005	396	184	29
2006	425	149	32
2007	531	184	42
2008	617	207	47
2009	644	174	43
2010	694	178	43
2011	587	214	49
2012	598	178	41

Jak pokazuje tabelka w poprzedniej kolumnie, liczba organizacji romskich w ogólnej liczbie wszystkich organizacji aplikujących o środki w ramach Programu na rzecz społeczności romskiej oscylowała w przedziale od 10 do 25%. Wśród dziedzin, które cieszyły się największą popularnością u podmiotów aplikujących o środki finansowe była edukacja, a w następnej kolejności: kultura i zachowanie romskiej tożsamości, sytuacja bytowa, zdrowie, wiedza o społeczności romskiej, Romowie a społeczeństwo obywatelskie oraz przeciwdziałanie bezrobociu¹⁶.

Pomiędzy 2004 a 2013 rokiem zrealizowano 4793 zadania, z czego 1634 (blisko 34%) było zrealizowanych przez podmioty niepubliczne. Jeżeli chodzi o województwa, to najbardziej aktywnymi w obszarze realizacji zadań z zakresu Programu romskiego były województwa małopolskie i dolnośląskie, które zrealizowały odpowiednio 889 i 882 zadania. Na dalszych miejscach znalazły się województwa śląskie i opolskie (odpowiednio 643 oraz 515 zadań). Najmniej zrealizowanych zadań z obszaru Programu romskiego odnotowano na terenie województwa po-

morskiego - w latach 2004-2013 wykonano tu tylko 23 działania¹⁷.

Liczba zrealizowanych zadań w ramach Programu romskiego z podziałem na poszczególne województwa

1 dolnośląskie	889
2 małopolskie	882
3 śląskie	643
4 opolskie	515
5 zachodniopomorskie	340
6 podkarpackie	337
7 warmińsko -mazurskie	200
8 lubelskie	199
9 lubuskie	151
10 mazowieckie	136
11 kujawsko-pomorskie	124
12 podlaskie	101
13 łódzkie	87
14 wielkopolskie	79
15 świętokrzyskie	73
16 pomorskie	23
Ogólnopolskie przedsięwzięcia	14¹⁸

Liczbę tę w dużym stopniu odpowiadają wielkości populacji romskich w poszczególnych częściach kraju, lecz nie do końca odzwierciedlają prawdę. Różnice pomiędzy poszczególnymi województwami mogą także obrazować stopień świadomości i umiejętności sięgania przez środowiska romskie o dostępne w Programie romskim środki finansowe¹⁹.

Jak już zostało podkreślone, jednym z priorytetowych działań w ramach rządowego Programu romskiego jest edukacja. Z tą, jak wiadomo, nie jest najlepiej i jest ona jedną z największych bolączek społeczności romskiej w Polsce. Do głównych problemów w obszarze edukacji należą m.in.:

1. niski poziom wykształcenia całej społeczności - tylko zaledwie 2% osób narodowości romskiej legitymuje się wykształceniem wyższym;
2. niska frekwencja szkolna uczniów romskich;
3. szybka i przedwczesna rezygnacja młodzieży romskiej z nauki, związana z częstym przemieszczaniem się rodziców z miejsca na miejsce oraz szybkim ożenkiem młodych dziewcząt (14-16 lat);
4. nieprzygotowanie nauczycieli do pracy z młodzieżą romską:
 - nieprzygotowanie kadry pedagogicznej do pracy w środowisku wielokulturowym;
 - częste kierowanie się stereotypami;

¹³ Tamże

¹⁴ „Program Integracji Społeczności Romskiej w Polsce” w latach 2014-2020

¹⁵ Tamże

¹⁶ Tamże

¹⁷ Tamże

¹⁸ Tamże

¹⁹ Babicki, M. Romowie w Polsce na początku XXI wieku. W: op. cit. pod red. E. Subocz i S. Gabart.

- zbyt częste kierowanie dzieci romskich do szkół specjalnych;
- niebranie pod uwagę faktu, że są to dzieci dwujęzyczne, które na co dzień posługują się językiem innym niż polski, a język polski często znają gorzej niż ich rówieśnicy;

5. uwarunkowania kulturowe i tradycyjne – edukacja kojarzy się z zagrożeniem dla elementów tożsamościowych i kulturowych, wywołuje obawę przed nadmierną asymilacją ze strony środowiska większościowego;

6. brak tradycji edukacji młodych pokoleń – nomadyczny sposób życia, duża mobilność społeczności romskiej;

7. marginalizacja środowiska romskiego w obszarze edukacji – brak jakichkolwiek kompleksowych działań ze strony władz państw europejskich na rzecz edukacji młodych romskich pokoleń; pierwszy kompleksowy program w Europie uruchomiony został w 2005 roku, w Polsce – pilotażowo w 2001 roku, a na terenie całego kraju w 2004 roku²⁰.

Jednym z elementów polepszenia sytuacji edukacyjnej społeczności romskiej w ramach rządowego Programu romskiego jest wprowadzenie zawodu asystenta edukacji romskiej. Został on powołany w ramach pilotażowego programu na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001 -2003²¹. W wyniku pozytywnych zmian, jakie w tak krótkim okresie przyniosła działalność asystentów, zdecydowano się na przedłużenie ich funkcjonowania w polskim obszarze edukacyjnym. Na mocy rozporządzenia nr 219 Rady Ministrów, funkcja asystentów została przedłużona, a następnie - w 2004 roku - wpisana do oficjalnego katalogu za-

²⁰ Tamże

²¹ Sprawozdanie z realizacji Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce z 2011 r. w www.maic.gov.pl 31.V.2012 r.

wodów²². Do głównych celów i zadań, jakie spoczywają na asystentach edukacji romskiej, należą:

1. udzielanie pomocy uczniom romskim w kontaktach ze środowiskiem szkolnym, a w szczególności:

- budowa wśród uczniów romskich pozytywnego obrazu szkoły i korzyści płynących z wykształcenia,
- wsparcie emocjonalne uczniów romskich,
- propagowanie języka romskiego i troska o jego poprawną formę,
- rozpoznanie talentów uczniów i troska o ich rozwój,
- rozpoznanie potrzeb i ewentualnych problemów poszczególnych uczniów,
- kontrola frekwencji i postępów w nauce,
- pomoc i mediacja w sytuacjach trudnych i konfliktowych,
- przedstawienie uczniom praw, obowiązków oraz oczekiwań związanych z ich edukacją;

2. współpraca z rodzicami dzieci romskich:

- stały kontakt z rodzicami w celu informowania ich o przebiegu nauki dziecka oraz budowa przekonania o celowości edukacji oraz korzyściach z niej płynących,
- pośredniczenie między szkołą a rodzicami w sytuacjach wymagających współpracy, np. konfliktowych,
- informowanie rodziców o przedsięwzięciach wymagających pomocy rodziców uczniów oraz nakłonienie do niej,
- rozpoznanie w rodzinach romskich wszelkich przeszkód stojących na drodze edukacji dzieci romskich, np. trudności materialne, bieda, brak środków finansowych na zaspokojenie podstawowych, elementarnych potrzeb życiowych;

²² Tamże

Bariery w działalności asystentów edukacji romskiej:

- często nieprzychylnie stanowiska władz samorządowych względem działalności asystentów,
- brak chęci finansowania działalności asystentów przez władze samorządowe,
- brak umiejętności aplikowania o środki finansowe na rzecz działalności i pracy asystentów edukacji romskiej,
- niechęć środowiska szkolnego, w tym grona pedagogicznego, do asystentów edukacji romskiej – przypadki niewpuszczania asystentów edukacji romskiej do pokojów nauczycielskich, nieprzyjemne uwagi,
- kierowanie się stereotypami i uprzedzeniami przez niektórych przedstawicieli środowiska szkolnego, poczynając od nauczycieli, a kończąc na dyrekcji,
- niski stopień integracji społecznej lokalnych społeczności romskich z poszczególnymi środowiskami lokalnymi,
- konflikty w procesie edukacji na linii nauczyciel – asystent edukacji romskiej, asystent edukacji romskiej – uczeń.

Korzyści płynące z obecności asystenta edukacji romskiej w Polsce:

- zwiększona frekwencja dzieci romskich w szkołach,
- wzrost zaufania dzieci romskich względem edukacji i szkoły,
- asystent osobą, której można zaufać,
- stopniowa zmiana podejścia rodziców romskich do edukacji swoich pociech,
- poprawa wyników w nauce,
- wzrost poziomu wykształcenia społeczności romskiej,
- pogłębienie integracji społecznej pomiędzy środowiskiem większościowym a romskim,
- poprawienie relacji pomiędzy uczniami romskimi a nauczycielami,
- poprawa relacji pomiędzy lokalnymi społecznościami romskimi a szkołami,
- wzrost wiedzy o Romach wśród środowiska nieromskiego,
- wypracowanie dobrych praktyk, sposobów pracy, edukacji młodych romskich pokoleń,
- coraz więcej romskich dzieci kontynuuje naukę w szkołach ponadgimnazjalnych i na studiach.

3. pomoc w realizacji przez dzieci romskie obowiązków szkolnych;

4. podwyższenie niskiej frekwencji uczniów romskich w szkołach oraz jej kontrola;

5. budowanie dobrych relacji pomiędzy uczniami a szkołą oraz pomiędzy rodzicami dzieci romskich a szkołą;

6. współpraca ze szkołą:

- uczestniczenie, w razie potrzeby, w zajęciach lekcyjnych,
- przekazywanie uczniom nie Romom oraz nauczycielom wiedzy nt. historii, kultury i specyfiki kultury romskiej,
- pomoc w prowadzeniu i organizowaniu zajęć wychowawczych, pozalekcyjnych oraz spotkań z rodzicami,
- powiadomienie szkoły o sytuacji rodzinnej i materialnej jako przeszkodach w kontynuowaniu nauki,
- informowanie nauczycieli o problemach i potrzebach uczniów;

7. koordynowanie działań związanych z realizacją projektów na rzecz społeczności romskiej;

8. prowadzenie zajęć pozalekcyjnych w świetlicach szkolnych z zakresu plastyki, muzyki czy sportowo-rekreacyjnych;

9. organizacja spotkań integracyjnych z dziećmi nie romskimi;

10. organizacja czasu wolnego dla dzieci - wyjścia do kina, wycieczki itp.²³

Zawód asystenta edukacji romskiej w polskiej przestrzeni edukacyjnej jest niezwykle ważny i potrzebny. Obecność asystenta w szkole przynosi wymierne efekty i korzyści, zarówno dla społeczności romskiej, jak i polskiej. Wśród samych Romów zmienia się sposób postrzegania edukacji, zwłaszcza wśród starszych pokoleń - rodziców, dziadków - którzy dostrzegają konieczność posyłania swoich pociech na zajęcia lekcyjne. Edukacja zaczyna się kojarzyć z czymś pozytywnym, a nie negatywnym. W niektórych miejscowościach, gdzie do tej pory frekwencja wśród dzieci romskich oscylowała wokół 25-40%, na skutek działalności asystentów edukacji romskiej do szkół chodzą wszyscy²⁴.

Podstawy prawne i finansowe

Zawód asystenta edukacji romskiej, dotąd finansowany ze środków rządowego „Programu na Rzecz Społeczności Romskiej”, może być także finansowany ze środków zwiększonej subwencji oświatowej. Na mocy rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 27 kwietnia 2010 roku, zawód asystenta edukacji romskiej został zaklasyfikowany do działu pracownicy opieki osobistej i pokrewni. Jest on w tej chwili oficjalnym zawodem w katalogu i polskiej klasyfikacji zawodowej²⁵.

■

²³ Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce z 2003 roku ; Stankiewicz, I. Asystent edukacji romskiej w polskiej szkole . W: op. cit. pod red. E. Subocz i S. Gabart

²⁴ Tamże

²⁵ Program integracji społeczności romskiej w Polsce w latach 2014-2020

Metody aktywizujące czytelnictwo dzieci i młodzieży szkolnej

Dorota Trela-Godzwon

nauczyciel logopeda Zespołu Kształcenia Podstwowego i Gimnazjalnego nr 21
z klasami sportowymi w Gdańsku,
absolwentka kursu kwalifikacyjnego z zakresu bibliotekoznawstwa CEN

Biblioteka przy ZKPiG nr 21 w Gdańsku podejmuje wiele inicjatyw dla promocji czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. Od lekcji bibliotecznych poprzez konkursy wiedzy o książce po maratony czytelnicze.

Już w klasie pierwszej dzieci zapoznają się z czytelnią i zasobami księgozbioru dla najmłodszych. Nim wypożyczą pierwszą książkę, uczestniczą w specjalnej lekcji, na której zapoznają się z biblioteką oraz z Regulaminem Czytelnika, sformułowanym specjalnie dla nich w sposób przystępny i łatwy. Regulamin obejmuje pięć punktów, są to:

- Nie pisz i nie rysuj na kartkach.
- Nie zaginaj rogów, używaj zakładek.
- Nie wyrrywaj kartek z książek.
- Naprawiaj książki, gdy się rozklejają.
- Nie czytaj, gdy jesz.

Po omówieniu regulaminu przez bibliotekarza, następuje uroczystość **„Pasowania na czytelnika”** wielką zakładką. Młodzi czytelnicy tego dnia oglądają też scenki z bajek w wykonaniu starszych kolegów, a następnie zgadują, jakie postaci wzięły w nich udział. Na zakończenie wszyscy dostają pamiątkowe zakładki do książek lub długopisy. Zawsze jest mnóstwo uśmiechu i zadowolenia z tych lekcji.

Dla wszystkich dzieci z klas młodszych organizowana jest **„Akademia czytania bajek”, która przybiera różne formy**. Czytają absolwenci szkoły (w ubiegłym roku Marta Bielińska) młodszym kolegom, czytają panie bibliotekarki młodszym dzieciom oraz gimnazjaliści-wolontariusze. Podczas tych zajęć dzieci poznają popularną literaturę piękną w najlepszym wykonaniu, bo książki czytane z odpowiednią dykcją i intonacją są lepiej rozumiane, zaciekawiają. Słuchanie książek ma też walor terapeutyczny: dzieci wyciszają się i uspokajają, często leżą na wykładzinie i odpoczywają. W dzieciach wytwarza się ciekawość książki, a zwyczaj głośnego czytania przenoszony jest do domu. Zawsze po takich lekcjach jest więcej

wypożyczeń literatury pięknej. - Najczęściej czytamy książki z serii „Franklin” i „Martynka” - mówi bibliotekarka Joanna Musiał. „Akademia czytania bajek” w ubiegłym roku miała swoje edycje dwa razy w tygodniu i cieszyła się wielką popularnością. Po tych zajęciach dziewczynki z klas drugich masowo wypożyczały wszystkie części „Martynki”, a chłopcy „Franklina”. Warto zwrócić uwagę, że w ubiegłym roku ilość wypożyczeń wzrosła o 1/3, zaś średnia ilość wypożyczeń dziennie wynosiła 91 książek. Najczęściej wypożyczona beletrystykę (51,2%), późnej lektury (25,1%) i literaturę popularnonaukową (16%). „Akademia czytania bajek” cieszy się taką popularnością, że w tym roku postanowiono zorganizować nocny maraton czytelniczy, zarówno dla uczniów szkoły podstawowej, jak i gimnazjum. Książki będą czytane całą noc dla różnych grup wiekowych.

Biblioteka prowadzi też **lekcje dla klas 0-3, prezentujące zawartość księgozbioru**. Podczas takich lekcji nauczyciel prezentuje książki tematycznie. Są więc książki o zwierzętach, o roślinach, o samochodach i samolotach oraz oczywiście o mundurach, bo Szkoła Podstawowa nr 2 nosi imię Armii Krajowej. Bibliotekarze wybierają książki bogato ilustrowane, takie które łatwo mogą przykuć uwagę czytelnika. Zawsze potem proszą o znalezienie wybranych informacji z książek, a lekcja przybiera formę zabawy. Oczywiście potem wybrani uczniowie znajdują odpowiednie miejsce dla książek na regale.

Inną popularną formą zabawy z najmłodszymi były **lekcje dla klas pierwszych i zerówek pt. „Jak powstaje książka”**. Pani Justyna przygotowała na tę okazję prezentację multimedialną nt. „Od papirusów po współczesną książkę”. Następ-

nie przeczytała bajkę „Jaś i Małgosia”, do której rozdała dzieciom 10 kartek do kolorowania. Dzieci musiały posegregować kartki w odpowiedniej kolejności, pokolorować i spiąć za pomocą zszywacza. Następnie pani Justyna nadała stronom numery i opatrzyła stemplem biblioteki. W ten sposób dzieci stworzyły własną książkę, co dało im niemało satysfakcji. Lekcja „Jak powstaje książka” odbyła się 1 kwietnia z okazji Światowego Dnia Księgarza.

Bogata oferta czytelnictwa szkolnej

Inną formą popularyzacji czytelnictwa była **lekcja dot. czasopism dla klas 0-2**, celem jej było zaprezentowanie różnic między książką a czasopismem. Prowadziła je pani Ola Sikorra. Dzieciom zostały pokazane książki i czasopisma w twardej oprawie. Bibliotekarka wyjaśniła, że to co odróżnia czasopisma od książki to nie twarda okładka, ale numer ISSN, natomiast w książce jest ISBN. Czasopisma mają również numer oraz datę wydania. Dzieci miały wiele zabawy z szukaniem numerów i dat na okładkach czasopism oraz segregowaniem czasopism od książek. Dzieci dowiedziały się, że jest gazeta wychodząca raz do roku. Na zakończenie dzieci rozwiązały rebusy i krzyżówki znajdujące się w „Juniorze”.

– Po tej lekcji dzieci dużo chętniej sięgały po czasopisma w bibliotece – wyjaśnia bibliotekarka Ola. – Oczywiście najmłodsze dzieci najchętniej oglądają komiksy i czasopisma ilustrowane, jak „Świerszczyk”, „Płomyk”. Ale popularnością cieszą się również „PC-format” oraz „Przyjaciele z zielonego lasu. Seria o zwierzętach i przyrodzie”. Czasopismo to jest bogato ilustrowane, są również propozycje prostych eksperymentów, np. jak zrobić tęczę w słoiku. Najczęściej czytane są jednak „Victor junior” i „Victor gimnazjalista”. Te przyciągają ciekawą tematyką. „Dlaczego ściąganie nie jest OK?”, „Religia czy etyka?” „Jaki zawód?” – to tytuły, które intere-

sują młodzież. Dzieci i młodzież ma możliwość korzystania z tych tytułów na miejscu, a jeśli chce je pożytyć, odnotowywane jest to w karcie. Liczba uczniów korzystających z czytelnictwa w roku 2012/13 wynosiła ponad 11 tysięcy. Dużym zainteresowaniem cieszyła się również Pracownia Komputerowa, z której korzystało w ubiegłym roku 2054 uczniów.

Konkursy na temat czytanych książek

Formą popularyzacji czytelnictwa są również **konkursy czytelnicze**. W klasach drugich szkoły podstawowej „Konkurs o Kubusiu Puchatku”, w klasach IV-VI – konkurs wiedzy „W magicznej fabryce” na podstawie książki Rolanda Dahla „Charlie i fabryka czekolady”. Były też konkursy plastyczne, dla których inspiracją stały się książki: „Dzieci lubią koty” i konkurs dla gimnazjum „Igrzyska śmierci”. Współ-





opowiedziała dzieciom, w jaki sposób zbiera materiały do swoich powieści, jak przetwarza je na fabułę, kto je ilustruje. Dzieci dowiedziały się, że w procesie powstawania książki zaangażowany jest korektor, ilustrator oraz redaktor i jakie są ich kompetencje. Na zakończenie obejrzały ostatnio wydane przez autorkę książki.

Rozwijaniu w czytelnikach miłości do Kaszub i języka kaszubskiego służyło spotkanie z panem **Henrykiem Jerzym Mussą** dla uczniów klas 1-3 oraz świetlicy szkolnej.

nie z Radą Rodziców realizowany jest projekt „Czytamy, poznajemy, rozumiemy”, w ramach którego Rada Rodziców ufundowała nagrody w konkursach czytelniczych.

Popularyzacja sylwetek znanych artystów, jak Fryderyk Chopin czy lekcje ze słownikami to kolejne przejawy działalności edukacyjnej prowadzonej przez bibliotekę. Wreszcie cykl lekcji o elektrośmiectwie, prowadzony w bibliotece przez uczennicę gimnazjum Marysię Holle w ramach ekologicznych warsztatów, wszystko to popularyzuje nie tylko czytelnictwo, ale bibliotekę jako miejsce, gdzie spędza się czas miło i twórczo. W tym roku szkolnym wspólnie z Radą Rodziców dzieci związane z biblioteką prowadziły Gazetkę Szkolną „Piecówkę”, która zyskała uznanie wśród uczniów gimnazjum i szkoły podstawowej. W głosowaniu urządzonym przez „Dziennik Bałtycki” na najciekawiej redagowaną gazetkę szkolną, nasza „Piecówka” znalazła się na wysokim czwartym miejscu i została opublikowana w wersji drukowanej przez Wydawcę Polskapress. Dzięki temu gazetkę szkolną można było czytać nie tylko w wersji elektronicznej, ale też papierowej. Było to niemałym wyróżnieniem dla redaktorów „Piecówki”, szczególnie Oskara Skorowskiego i Marysi Holli oraz redaktora naczelnego pana Gierszewskiego z Rady Rodziców, bez którego „Piecówka” nie powstałaby. „Piecówka” przyczyniła się również do zainteresowania zawodem dziennikarza, jak i stosowanymi formami dziennikarskimi.

Spotkania z ciekawymi ludźmi jako pomysł na zainteresowanie biblioteką

Rada Rodziców zorganizowała tego roku w bibliotece spotkanie z pisarką Anną Czerwińską Rydel na temat „Jak powstaje książka?” dla klas 2d i 3d. Pisarka

Poeta czytał swoje wiersze w języku kaszubskim i polskim oraz wyjaśniał wybrane słowa w języku kaszubskim. Spotkanie było tym bardziej interesujące, że poeta przyszedł ubrany w regionalny strój kaszubski i przyniósł ze sobą basy oraz skrzypce. Padła propozycja zaproszenia do szkoły również kapeli kaszubskiej, aby zaprezentować muzykę kaszubską.

Wreszcie biblioteka szkolna jest miejscem spotkań z żołnierzami Armii Krajowej, którzy od 29 lat są związani ze szkołą. Tutaj udzielają uczniom wywiadów, opowiadają o swoich wojennych przeżyciach, prezentują swoje fotografie, odbierają życzenia od uczniów. Tutaj odbywają się spotkania z okazji ślubowania pierwszaków, z okazji Wigilii, Świąt Wielkanocnych i uroczystości szkolnych. To właśnie biblioteka jest odpowiedzialna za współpracę ze Światowym Związkiem Żołnierzy AK, okręg Oliwa i Wrzeszcz oraz współpracę z IPN, związaną z wystawą na temat Elżbiety Zawadzkiej. Dość wspomnieć, że tylko w ubiegłym roku odbyły się spotkania młodzieży z żołnierzami AK: prof. Stefanem Raszeją i Witoldem Kasprowiczem oraz Krystyną Dullową. Po takich wywiadach udzielanych młodzieży zawsze wzrasta liczba wypożyczeń książek na temat II Wojny Światowej, a lektura „Akcji pod Arsenalem” czy „Kamieni na szaniec” przestaje być nudnym obowiązkiem. Niestety ciągle czytelnictwo młodzieży gimnazjalnej pozostaje na niskim poziomie, jest natomiast grupa młodzieży gimnazjalnej często odwiedzająca bibliotekę. Odwiedzający szkołę żołnierze AK unaocniają historię. Dość wspomnieć, że spotkania z żołnierzami AK stały się tradycją w naszej szkole. W tym roku szkolnym będą to uroczystości szczególne, bo związane z 30-leciem powstania Szkoły Podstawowej nr 2. Zaplanowano już wystawę dla uczczenia tej rocznicy, w którą włączy się też IPN. Szkolna Izba Pamięci otrzyma imię Elżbiety Zawadzkiej.

rok szkoły w ruchu

Szkoła w ruchu

Kamila Ochędzan, Beata Symbor
Pracownia Informacji Pedagogicznej i Cyfryzacji CEN



Rok szkolny 2013/2014 ogłoszono „Rokiem szkoły w ruchu”. Znaczenie wpływu wychowania fizycznego na rozwój dzieci i młodzieży podkreśliła była Minister Edukacji Narodowej, Krystyna Szumilas w liście adresowanym do uczniów, rodziców i nauczycieli z okazji rozpoczęcia nowego roku szkolnego: „Ucząc się i pracując nie zapominajcie o tym, jak ważny dla sukcesów w nauce jest ruch. Aktywność fizyczna sprzyja koncentracji i zapamiętywaniu, wpływa na stan zdrowia i samopoczucie. Wykorzystujcie możliwości, jakie daje Wam szkoła, samorząd, kluby sportowe i turystyczne. Oprócz regularnego uczestnictwa w obowiązkowych lekcjach wychowania fizycznego bawcie się i rywalizujcie w zawodach i grach sportowych, spacerujcie, pływajcie, jeźdzcie na rowerze.” Inicjatywę wspierają między innymi Ministerstwo Sportu i Turystyki, które rozpoczęło kampanię „Stop zwolnieniom z WF-u” oraz Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, uruchamiając pilotażową edycję program „WF z klasą”.

MEN

przypomina, że na-

uczyciel wychowania fizycznego ma prawo poszerzania treści kształcenia, uwzględniając możliwości, potrzeby i zainteresowania uczniów. Podstawa programowa z 2009 r. umożliwia bowiem zainteresowanie dzieci sportem i organizowanie wychowania fizycznego zgodnie z lokalnymi tradycjami i warunkami. Nie wymienia też wprost dyscyplin sportu, tylko umiejętności, które uczeń powinien zdobyć w trakcie edukacji.

Zatem ideą ogłoszonego Roku Szkoły w Ruchu jest promocja aktywności fizycznej i zdrowego trybu życia wśród dzieci i młodzieży. Powstała nawet specjalna strona internetowa: www.szkolawruchu.men.gov.pl, na której znajdują się informacje dla dyrektorów szkół i nauczycieli o tym, w jaki sposób można zorganizować atrakcyjne zajęcia WF-u. Znajdziemy tam również tematykę związaną m.in. z edukacją zdrowotną, aktywnością w wolnym czasie i w gro-



Liczba Szkół i Przedszkoli które przystąpiły do akcji w całym kraju: 3286

nie rodziny oraz bezpieczeństwem.

Jednym z działań w ramach Roku Szkoły w Ruchu jest akcja „Ćwiczyć każdy może” skierowana do dyrektorów szkół i przedszkoli, nauczycieli oraz uczniów. Placówki te mogą deklarować przystąpienie do akcji i wykonywać zadania związane z aktywnością fizyczną. W ten sposób powstaje mapa Polski pokazująca najaktywniejsze sportowo szkoły oraz przedszkola w poszczególnych miejscowościach. Do tej pory do akcji przystąpiło ponad 3

tys. publicznych i niepublicznych placówek oświatowych z całej Polski, a z uwagi na duże zainteresowanie Ministerstwo Edukacji Narodowej przedłużyło rejestrację szkół/placówek do 31 grudnia br. Dyrektorzy mają więc świetną okazję, żeby się pochwalić tym, co robią. Nie muszą podejmować żadnych dodatkowych działań, tylko opowiedzieć, co się w szkole dzieje.

Serdecznie zachęcamy do rejestracji i aktywności na rzecz szkoły w ruchu.

badania i analizy

Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych

Magdalena Urbaś

nauczyciel konsultant CEN ds. biologii,
członek Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej

Jak co roku od blisko dwudziestu lat przedstawiciele różnych środowisk, którym bliskie są zagadnienia diagnostyczne – teoretycy, praktycy, przedstawiciele różnych instytucji naukowych zajmujący się badaniami nad edukacją, systemu egzaminacyjnego oraz ośrodków doskonalenia nauczycieli – spotkali się w jednym z polskich miast. W tym roku, w dniach 26-28 września, gościnnym gospodarzem została pierwsza stolica Polski – Gniezno. Przewodniczącym komitetu naukowego był prof. zw. dr hab. Bolesław Niemierko, na czele komitetu organizacyjnego stał Starosta Powiatu Gnieźnieńskiego, Dariusz Pilak.

Referaty plenarne poświęcono trzem głównym tematom przewodnim: jakości w diagnostyce edukacyjnej, diagnozom prawidłowości statystycznych oraz ewaluacji. Po wysłuchaniu referatów planarnych przed każdym uczestnikiem stało trudne zadanie wyboru uczestnictwa w jednej z kilku równolegle odbywających się sesji w sekcjach: statystyczno-pomiarowej, dydaktyczno-wychowawczej, humanistycznej, matematyczno-przyrodniczej i diagnoz obserwacyjnych. Kolejnym trudnym wyborem był udział w jednej z dwóch równoległych dyskusji panelowych – łącznie do wyboru podczas trzech dni było sześć paneli dyskusyjnych. Konferencja ta zasługuje na obszerne podsumowanie, tym niemniej w tym artykule chciałabym skoncentrować się na kilku jak najbardziej subiektywnie wybranych zagadnieniach.

W odróżnieniu od sesji plenarnych, efekt paneli dyskusyjnych pojawia się w ich trakcie i jest rezultatem dyskusji uczestników dotyczącej tematu przewodniego. Przyjrze się bliżej dwóm z nich – tym, których treść szczególnie mnie zainteresowała i podczas których postawiono dwa ważne pytania:

1. Jakie działania należy podjąć, by udział Polski w międzynarodowych badaniach osiągnąć szkolnych przełożył się na lepsze nauczanie? (prowadzący panel: dr hab. Roman Dolata, Wojciech Małecki)
2. Jakie korzyści i zagrożenia związane są z porównaniami osiągnięć uczniów między szkołami? (prowadzący panel: dr Ewa Stożek, dr Henryk Szaleniec)

Pierwszy panel dyskusyjny poruszył temat niezwykle ważny i ciekawy. Dobrym wstępem do niego było także wcześniejsze wystąpienie dr Macieja Jakubowskiego, podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji

Narodowej, będące wyraźną ilustracją towarzyszącego nam w ostatnich latach zalewu badań międzynarodowych. Stosunkowo od niedawna mamy do czynienia z ogromem informacji, danych i wniosków z szeregu przeprowadzanych badań międzynarodowych (np.: PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS). Sytuacja taka jest nowością zarówno w świadomości publicznej, jak i w świadomości nauczycieli. Udział Polski w badaniach oznacza wysiłek organizacyjny i finansowy, dostarczając ogromu informacji, jednak konsumpcja ich efektów przysparza pewnych trudności.

Podsumowując wynik tego panelu, Roman Dolata uwypuklił kilka kwestii:

- każde badanie powinno mieć stałego gospodarza, aktywnie włączającego się w wykorzystanie pozyskanych danych,
- powinien powstać krąg naturalnej cyrkulacji informacji płynących z badań międzynarodowych.



Dopiero przygotowany w trakcie kształcenia i uwrażliwiony na recepcję danych z badań międzynarodowych przyszły nauczyciel stanie się właściwym odbiorcą póź-

Kto i w jakim celu porównuje?			
obywatel / rodzic	dyrektor / nauczyciel	organ prowadzący	kuratorium oświaty
aby wybrać szkołę dla dziecka, wyrobić sobie opinię o szkołach w okolicy, śledzić losy „swojej” szkoły	aby określić miejsce szkoły na tle innych w gminie, powiecie, porównać ze szkołą o podobnych cechach	aby określić wzajemne położenie szkół w gminie i dynamikę lokalnego systemu oświatowego	aby ocenić efekt kształcenia szkoły w porównaniu z innymi szkołami danego typu

niejszych form doskonalenia poświęconych temu zagadnieniu. W innym przypadku, mające miejsce obecnie próby wdrażania w praktykę szkolną wyników badań będą miały ograniczoną efektywność. Wiele ośrodków doskonalenia podejmuje szereg prób wykorzystania wniosków z badań, jednak trafiają one na nieprzygotowany grunt, co znacznie ogranicza efektywność tych działań. Profesor Bolesław Niemierko dodał do tego spostrzeżenie, że konieczne jest pojawienie się dobrych podręczników pedagogiki porównawczej.

O porównaniach w innej skali, czyli diagnozie bardziej z bliska rozmawiano podczas panelu prowadzonego przez dr Ewę Stożek i dr Henryka Szaleńca, a zatytułowanego: „Jakie korzyści i zagrożenia są związane z porównaniami osiągnięć uczniów między szkołami?”

W podsumowaniu, dr Ewa Stożek skupiła się na istnieniu wyraźnych, wspólnych pól działań, z których niektóre wydają nam się odległe, a nawet pozornie sprzeczne:

- rywalizacja i współpraca,
- rozliczanie i rozwój,
- interes szkoły – interes ucznia,
- racjonalność szkoły i racjonalność jednostki.

Prowadząca panel przypominała także o celu, przedmiocie i wykonawcy porównań międzyszkolnych.

Najważniejsze wnioski i postulaty płynące z obrad w panelu:

- porównywanie jest nam pisane,
- nie istnieje w pełni sprawiedliwy sposób porównywania,
- nie obrażamy się na metodę i narzędzia, ale uczmy się je jak najlepiej wykorzystywać,
- zaletą jest sama informacja, ale może być ona błędnie interpretowana (nadużycie małych różnic),
- jesteśmy skazani na współpracę,
- mierzenie sprzyja współpracy,
- wyniki w przestrzeni publicznej są potrzebne,
- minimalizujemy negatywny wydzźwięk porównywania,
- potrzebujemy mądrych użytkowników.

W podsumowaniu padła odpowiedź na postawione w tytule pytanie o rachunek zysków i strat wynikających z porównań uczniów między szkołami:

Co przeważa?



Ale... uczmy użytkowników!

Z podsumowań obrad w sekcjach najbardziej utkwiło mi w pamięci wystąpienie Ewy Kędrackiej-Feldman „Diagnoza w pracy Szkolnego Organizatora Rozwoju Edukacji (między władzą, wiedzą i praktyką oświatową)”. Wynikało z niego wyraźnie postrzeganie roli nie tylko SORE, ale i osób zatrudnionych w ośrodkach doskonalenia nauczycieli jako przewodników i łączników pomiędzy światami. Świat wiedzy, władzy i praktyki szkolnej powinien znaleźć dobrego łącznika w pracowniku systemu doskonalenia.

Większość z wystąpień konferencyjnych wygłoszonych podczas sesji plenarnych opublikowano w wydawnictwie konferencyjnym, formy elektroniczne znacznej części artykułów dostępne są na stronie Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej www.ptde.org. Zachęcam do skorzystania z tego unikalnego źródła informacji i inspiracji oraz dokonania własnego subiektywnego wyboru spośród zaprezentowanych tam treści. Można w nich odnaleźć m.in. odpowiedź na pytania: czy przedszkole zawsze pomaga i co robi neurobiolog na zjeździe diagnostów? Polecam także zapoznanie się z ważnym artykułem autorstwa prof. dr. hab. Marii Groenwald z Uniwersytetu Gdańskiego „O diagnostycznym pozorze i dopuszczających się go diagnostach” – nam wszystkim ku przestrodze.

doświadczenia i konkrety

Jak nauczyciele ze szkół polskich na Litwie uczyli się budować bezpieczny klimat w szkole?

Ewa Kalińska

nauczyciel konsultant CEN ds. wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej
(w artykule wykorzystano informacje ze sprawozdania Marzeny Kozłowskiej, koordynatora projektu)

Już po raz 20. przyjechali do Polski, do Gdańska, do siedziby Centrum Edukacji Nauczycieli goście z Litwy – nauczyciele ze szkół polskich. Ich coroczne wizyty studyjne odbywają się na mocy umowy zawartej pomiędzy Gminą Miasto Gdańsk a Stowarzyszeniem Nauczycieli Polskich Szkół na Litwie Macierz Szkolna oraz Samorządem Województwa Pomorskiego. W ramach umowy, nauczyciele z Litwy poznają Gdańsk i jego okolice, uczestniczą w kursie tematycznym oraz doskonalą kompetencje w zakresie języka polskiego.

W tym roku 30-godzinny kurs zatytułowany był „Bezpieczny klimat w szkole”. W ramach szkolenia nauczyciele uczestniczyli w warsztatach dotyczących następujących zagadnień:

- zasady skutecznej pracy z grupą (charakterystyka grupy, zasady jej funkcjonowania),
- rola nauczyciela w budowaniu bezpiecznego klimatu w szkole (metody integrowania, zawieranie kontraktów, cechy nauczyciela-wychowawcy),
- jak radzić sobie z trudnymi zachowaniami uczniów - zabawy przeciwko agresji,
- dobre praktyki w zakresie budowania bezpiecznego klimatu.

Autorki programu, Marzena Kozłowska i Ewa Kalińska, zaprojektowały zajęcia w taki sposób, by nauczyciele różnych specjalności i poziomów nauczania mogli wykorzystać zdobytą wiedzę i kompetencje w ramach nauczanych przedmiotów. Zajęcia odbywały się w formie wykładów i warsztatów w budynku Centrum Edukacji Nauczycieli, a także poza nim. Prowadzili je nauczyciele konsultanci Centrum oraz zaproszeni do współpracy eksperci i specjaliści.

Podczas warsztatów, których celem było poznawanie skutecznych zasad pracy z grupą, prowadząca zajęcia, Marzena Kozłowska, dzieliła się z uczestnikami wiedzą na temat specyfiki grupy, charakterystycznych etapów jej tworzenia się, zachowań poszczególnych członków grupy i pełnionych przez nich ról. Nauczyciele poznawali także

zabawy integrujące zespół klasowy, uświadamiając sobie zasady ich prowadzenia, konieczność modyfikacji w zależności od specyfiki danej grup i panujących okoliczności. Prowadząca zajęcia sama była najlepszym przykładem, jak inicjować i prowadzić tego typu zabawy. Uczestnicy wychodzili z zajęć przepełnieni pozytywną energią oraz wewnętrznie zmotywowani do uczestniczenia w kolejnych, przygotowanych dla nich warsztatach.

Następne zajęcia były okazją do dokonania przez nauczycieli diagnozy własnych predyspozycji i możliwości postrzegania świata. Uczestnicy dyskutowali nad znaczeniem określonych cech i ich roli w budowaniu warunków sprzyjających rozwojowi uczniów i tym samym budowaniu bezpiecznego klimatu. Oceniali też własne zasoby w tym zakresie. W ww. działaniach wspomagała ich Urszula Kornas-Krzyżykowska, która dostarczyła uczestnikom pakiet narzędzi diagnostycznych, także do wykorzystania przez nauczycieli w ich pracy z zespołem klasowym.

Podczas warsztatów prowadzonych przez Ewę Kalińską, a dotyczących znaczenia bezpiecznego klimatu dla pracy metodami aktywnymi, uczestnicy konstruowali kontrakt grupowy. Kontrakt przybrał formę balonu ilustrującego potencjał grupy – to, co nas/grupę wznosi (CZASZA BALONU); to, co może ciągnąć w dół (BALAST); wartości, podstawy funkcjonowania (KOSZ). Plakaty stały się okazją do dyskusji na temat roli nauczyciela w budowaniu i zapewnieniu odpowiedniego klimatu w klasie, który to stanowi podstawę dla pobudzania aktyw-

ności, twórczych działań, odważnego formułowania własnej opinii.

Nauczyciele skonstruowali także mapę mentalną dla pojęcia Metody aktywne (czym są, jak je rozumiemy) wykorzystując nagłówki z czasopism. Podczas wykonywania tego zadania wykazali się pomysłowością, aktywnością i humorem. Następnie uczestnicy szkolenia zastanawiali się, dlaczego nauczyciele stronią od stosowania metod aktywnych na lekcjach. Wśród powodów podawano między innymi: niewiedzę i brak przygotowania, lenistwo, obawy przed niezrealizowaniem treści programowych oraz niepowodzeniem, dezorganizację pracy - wrażenie panującego chaosu i lęk przed niezapanowaniem nad nim, brak wsparcia ze strony przełożonych oraz współpracowników, obawę przed wychodzeniem przed szereg, konserwatyzm i wiarę w stare, sprawdzone metody, niechęć do zmiany, warunki lokalowe i materialne. Uczestnikom po zakończeniu warsztatów towarzyszyła refleksja, że każda metoda, z założenia bardziej lub mniej aktywna, może spełnić funkcję aktywizującą uczniów - zależy to przede wszystkim od nauczyciela: jego wiedzy, kompetencji i postaw oraz stworzonego przez niego klimatu w klasie.

W nowoczesnej szkole musi pracować nowoczesny nauczyciel. Nowoczesny, czyli wykorzystujący nowoczesne technologie. By on sam czuł się bezpieczny w korzystaniu z nich, potrzebuje wiedzy w tym zakresie, biegłości w korzystaniu z zasobów internetowych. W tak poważny temat wprowadzała gości z Litwy Beata Symbor, specjalistka od zagadnień dotyczących kompetencji współczesnego e-nauczyciela. Uczestnicy warsztatów zostali zachęcani do autorefleksji skłaniającej do uświadomienia sobie zachodzącej zmiany wizerunkowej i kompetencyjnej nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości, przed którą nie ma już odwrotu i której istnieniu nie możemy zaprzeczać. Gdy nową rzeczywistość oswoiimy, pocujemy się bezpieczni w swojej roli nauczyciela i wychowawcy, tym samym wpłynę to na podniesienie poczucia bezpieczeństwa naszych uczniów.

Bardzo ważnym doświadczeniem dla gości z Litwy było spotkanie z funkcjonariuszami Straży Miejskiej, którzy przedstawili programy profilaktyczne realizowane w Gdańsku. Szczególne zainteresowanie wzbudził program na rzecz zapobiegania popeł-

nianiu przestępstw i wykroczeń „Bez strachu, agresji – bezpiecznie!”. Funkcjonariusze w ramach tego programu pracują z dziećmi i młodzieżą w placówkach oświatowych różnego typu, w tym wychowawczych i terapeutycznych. W trakcie prowadzonych tam spotkań mówią o potrzebie przestrzegania prawa, tłumaczą zbieżność norm prawnych i moralnych, ostrzegają przed zagrożeniami, a także szczegółowo tłumaczą sens istnienia nakazów, zakazów i obowiązków prawnych. W ramach projektu realizowanych jest 11 modułów tematycznych. Nauczycieli z Litwy bardzo zainteresowały moduły „Autochodziki”, „Eko-Strażnik” i „Dobry rodzic, dobry nauczyciel wie!”. Zadawali przedstawicielom Straży Miejskiej wiele szczegółowych pytań, chcąc pozyskać wiedzę na temat merytorycznej zawartości programów, by w ramach dobrych praktyk móc w formie zmodyfikowanej zaadoptować je na własnym gruncie szkolnym.

Blok psychologiczno-pedagogiczny kursu uzupełnił, jak co roku, blok językowy, który poprowadziły Anna Konkolewska i Bogumiła Zagłoba. W ramach zajęć uczestnicy podnosili kompetencje w posługiwaniu się językiem polskim, uczestnicząc w twórczych zabawach językiem polskim i polską gramatyką. Analizowali także wybrane współczesne utwory literackie.

Uczestnicy szkolenia bardzo wysoko ocenili zawartość merytoryczną kursu, jego efektywność, sposób prowadzenia poszczególnych zajęć oraz organizację. Jak co roku wyjeżdżali usatysfakcjonowani pobytem. Temat kursu okazał się bardzo uniwersalny i dobrze odpowiadający potrzebom nauczycieli.

Nam, autorom programu kursu oraz jego realizatorom, spotkanie z nauczycielami ze szkół polskich na Litwie dało wiele satysfakcji. Uczestnikami naszego szkolenia byli świadomi siebie nauczyciele – świadomi własnych zasobów, zarówno mocnych, jak i słabych stron. A w związku z tym, przekonanych o potrzebie permanentnego doskonalenia się zawodowego oraz osobistego. Taka grupa to poważne wyzwanie dla edukatora i jednocześnie prawdziwa satysfakcja. Przejrzenie się w lustrze tej grupy było dla nas kolejnym cennym i wzbogacającym doświadczeniem.

Nasze pożegnanie wypełniała refleksja, że od bezpiecznego klimatu zależy powodzenie każdego przedsięwzięcia, edukacyjnego – w szczególności.



Fot. M. Kozłowska

III Pomorski Dzień Nauczycieli Języków Obcych pod hasłem „Wyzwania w polskiej edukacji językowej”

Małgorzata Bukowska-Ulatowska
nauczyciel konsultant CEN ds. języka angielskiego

19 września 2013 r. w siedzibie Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku odbył się III Pomorski Dzień Nauczycieli Języków Obcych. Konferencja, towarzysząca obchodom XII Europejskiego Dnia Języków, objęta została honorowym patronatem Pomorskiego Kuratora Oświaty oraz Marszałka Województwa Pomorskiego, a także patronatem medialnym kwartalnika „Języki Obce w Szkole”. Podczas konferencji podejmowane były zagadnienia istotne dla poprawy jakości edukacji językowej na wszystkich etapach kształcenia w pomorskich szkołach i placówkach oświatowych. Treści programowe konferencji wpisywały się również w podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2013/2014.

Oficznego otwarcia konferencji dokonała wicedyrektor Centrum, Ewa Furche. Głos zabrał również jeden z gości specjalnych, Annette Klein, Konsul Generalny Republiki Federalnej Niemiec, która podkreśliła znaczenie edukacji językowej. Główny wykład w sesji plenarnej, wygłoszony przez pracownika Uniwersytetu Gdańskiego, Marię Bogucką, która odnio-

sała się do aktualnych wyzwań dla edukacji językowej w Polsce w kontekście wyników międzynarodowych badań edukacyjnych – dot. wczesnoszkolnego nauczania języka (ELL) oraz kompetencji językowych gimnazjalistów (ESLC).

Dwie sesje warsztatów i seminariów pozwoliły uczestniczącym w nich nauczycielom zapoznać się z narzędzia-



Fot. B. Kwaśniewska



Fot. B. Kwaśniewska

Najważniejsze wyniki badania ESLC w Polsce

Umiejętności językowe uczniów:

język angielski – ponad połowa badanych uczniów klasy III gimnazjum uzyskała wyniki na poziomie A1 lub niższym; udział uczniów, których kompetencje językowe odpowiadają poziomowi A2 wynosi 11-23%, w zależności od badanej sprawności językowej; jedna czwarta uczniów osiągnęła poziom biegłości językowej B1 lub B2 (oczekiwany od absolwentów szkół ponadgimnazjalnych)

język niemiecki – ponad 80% badanych uczniów osiągnęło poziom A1 lub niższy, a około jedna dziesiąta – poziom A2; udział uczniów, których kompetencje językowe odpowiadają poziomowi B1 lub B2 wynosi 5-7% (w zależności od badanej sprawności)

Gimnazjaliści uczący się języka angielskiego, którzy uczęszczają do szkół zlokalizowanych w miastach liczących 20-100 tys. mieszkańców, osiągają lepsze wyniki w zakresie rozumienia ze słuchu i tworzenia wypowiedzi pisemnych niż ich rówieśnicy ze szkół położonych na obszarach wiejskich. W przypadku języka niemieckiego nie odnotowano podobnej zależności.

Uczniowie mieszkający w miastach osiągnęli wyższy wynik w tworzeniu wypowiedzi pisemnych w języku angielskim niż uczniowie z obszarów wiejskich. W przypadku języka niemieckiego miejsce zamieszkania ucznia nie wyjaśnia zróżnicowania w wynikach testu.

Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic w poziomie umiejętności językowych chłopców i dziewcząt w żadnym z badanych języków.

Gimnazjaliści deklarują pozytywny stosunek do nauki języków obcych, lekcji języka obcego, nauczycieli oraz siebie jako uczących się języków obcych, przy czym pozytywne oceny dotyczą znacznie częściej języka angielskiego niż niemieckiego. Przekonanie o możliwości poradzenia sobie z nauką języka jest pozytywnie skorelowane z poziomem umiejętności językowych ucznia.

oprac. na podstawie materiałów Instytutu Badań Edukacyjnych

mi dydaktycznymi wspomagającymi efektywne nauczanie języków obcych nowożytnych w wybranych obszarach tematycznych, takich jak:

I. sesja

- wykorzystanie programów współpracy międzynarodowej jako czynników motywujących uczniów do nauki języka obcego
- możliwości, bariery i wyzwania w edukacji językowej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną
- uwarunkowania społeczne i psychologiczne edukacji językowej dzieci przewlekłe chorych
- efektywne sposoby wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji językowej pokolenia „cyfrowych tubylców”

sesja II:

- skuteczne przygotowanie do egzaminu maturalnego z języka obcego w grupie o zróżnicowanym poziomie
- specyfika edukacji językowej uczniów z zaburzeniami ze spektrum autystycznym
- wyzwania i możliwości rozwiązywania problemów pojawiających się w pracy z uczniem dyslektycznym podczas zajęć językowych
- przykłady projektów edukacyjnych dot. kultury i języka niemieckiego, realizowanych przez Centrum Herdera Uniwersytetu Gdańskiego.

Towarzyszące konferencji stoiska informacyjne instytucji wspierających nauczycieli języków obcych, Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, British Council oraz American Corner, były okazją do zapoznania się z propozycjami ww. podmiotów, skierowanymi do nauczycieli i uczniów, a mogącymi pomóc w motywowaniu do nauki i poprawie efektów kształcenia w zakresie edukacji językowej w regionie.

Konferencja cieszyła się dużym zainteresowaniem ze strony nauczycieli języków obcych. Bieżąca ewaluacja konferencji, prowadzona przez obserwację uczestników oraz rozmowy z prowadzącymi i z nauczycielami biorącymi udział w poszczególnych częściach szkolenia, a także analiza ankiet wypełnionych po zakończeniu udziału w konferencji, wskazują, iż III Pomorski Dzień Nauczycieli Języków Obcych został pozytywnie oceniony przez uczestników. Wśród mocnych stron szkolenia najczęściej wskazywano właściwy dobór tematów, wychodzący naprzeciw zróżnicowanym potrzebom nauczycieli i inspirowający do wprowadzania zmian w pracy zawodowej, a także kompetencje i doświadczenie prowadzących, rzeczowość i atrakcyjność przekazu, przydatność prezentowanych treści, możliwość wymiany opinii i doświadczeń oraz pozytywną atmosferę i sprawną organizację konferencji. Uwagi i sugestie zgłoszone przez uczestników spotkania zostaną – w miarę możliwości – uwzględnione przy organizacji przyszłorocznej konferencji.

Wszystkie osoby zainteresowane tematyką poruszaną podczas III Pomorskiego Dnia Nauczycieli Języków Obcych zapraszamy do zapoznania się z materiałami pokonferencyjnymi, udostępnionymi nieodpłatnie za pośrednictwem strony internetowej Centrum (www.cen.gda, zakładka „Materiały pokonferencyjne”). Część z zagadnień poruszanych podczas seminariów i warsztatów będzie omawiana bardziej szczegółowo w trakcie innych szkoleń organizowanych przez Centrum w bieżącym roku szkolnym – po szczegółowe informacje zapraszamy na stronę internetową placówki. ■



Fot. B. Kwaśniewska



Fot. B. Kwaśniewska



Fot. B. Kwaśniewska

Uczeń zdolny – problem czy wyzwanie? Program „Zdolni z Pomorza” jako przykład właściwego kierunku w edukacji

Małgorzata Mroczkowska
wicedyrektor III Liceum Ogólnokształcącego w Gdańsku

Program „Zdolnych z Pomorza” powstał z inicjatywy Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego w 2011 roku. Przez dwa lata finansowany był z funduszy unijnych. U podstaw tej inicjatywy leżała potrzeba kompleksowego wsparcia młodzieży uzdolnionej w kierunku przedmiotów ścisłych, ponieważ od lat system edukacji w Polsce niewystarczająco i okazjonalnie dba o potrzeby ucznia zdolnego. Program ten ma na celu wypełnienie ww. luki w sposób kompleksowy i holistyczny. Pomoc edukacyjna skupia się przede wszystkim na dzieciach słabszych i tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych, stąd np. dobrze funkcjonujący program zajęć wyrównawczych. Zdolni uczniowie „giną”, ponieważ zawsze poradzą sobie z materiałem szkolnym i nie wymagają wsparcia w dochodzeniu do umiejętności i wiedzy z podstawy programowej. Czy w nowoczesnej edukacji jest możliwa indywidualizacja procesu nauczania również w kierunku pomocy uczniom zdolnym, ponadprzeciętnym? Czy nasza zdolna młodzież to problem nauczycieli, czy wyzwanie edukacyjne? W odpowiedzi właśnie na takie pytania stworzono kompleksowy program wspierania uzdolnionych młodych ludzi.

Ktoś mógłby powiedzieć, że przecież programów stypendialnych wspierających talenty jest wiele. Jest, ale w ogromnej większości skupiają się one na jednej sferze, np. finansowej (stypendia socjalne). Na projekt „Zdolni z Pomorza” składają się zajęcia pozalekcyjne, spotkania akademickie, warsztaty i spotkania z psychologiem, konsultacje psychologiczne dla rodziców, wsparcie mentora, stypendia, konkursy, obóz naukowy, stypendia naukowe dla studentów pierwszego roku Politechniki Gdańskiej – absolwentów programu „Zdolni z Pomorza”. Strona internetowa programu również stwarza dodatkowe możliwości rozwoju, zarówno poprzez korzystanie z zasobów wiedzy, jak i wideokonferencje, wymianę wiadomości. Także



nauczyciele mogą korzystać ze specjalnych warsztatów i konsultacji psychologicznych, rozwijających ich umiejętności pracy z uczniem zdolnym. Tak wielopoziomowego, kompleksowego wsparcia nie oferują żadne projekty. Oczywiście, jak wszystko, co nowe, projekt wymaga przetestowania i ewaluacji. Nie każdy pomysł sprawdza się w każdych warunkach.

„Zdolni z Pomorza” zostali wdrożeni jako dwuletni projekt unijny, który docelowo był realizowany w dwudziestu powiatach województwa pomorskiego, a obecnie jest kontynuowany i samodzielnie finansowany przez każdy z powiatów. Pytanie, czy warto? Pracując dwa lata w tym projekcie, myślę że na pewno warto, ale należy też podjąć się pewnych modyfikacji.

Uważam, że każdy powiat ma swoją specyfikę. Nie wszystkie rozwiązania dobre dla uczniów w Gdańsku są równie skuteczne dla uczestników programu np. w Chojnicach czy Kościerzynie i odwrotnie – uczniowie w większych miastach mają m.in. łatwiejszy dostęp do zajęć z psychologiem i innych form rozwoju, można więc pomoc psychologiczną w określonej formie i wymiarze oferować tam, gdzie jest bardziej potrzebna. Podobnie jest również ze stypendiami. Młodzież w Gdańsku czasem niepotrzebnie skupiała się na wsparciu finansowym, niedoceniając darmowych zajęć im oferowanych, które to przede wszystkim stanowią o pogłębianiu wiedzy i kształceniu umiejętności. Należy bliżej przyglądać się konkretnym społecznościom i ich potrzebom.

Tu dochodzimy do pytania: uczeń zdolny to problem czy wyzwanie? Mam nadzieję, że przynajmniej większość osób pracująca przy projekcie odpowie: wyzwanie i to wyzwanie satysfakcjonujące rezultatami. Bo czy nie jest ogromną przyjemnością patrzeć, jak dziecko, które ma problemy z samoakceptacją swojej inności wynikającej z chęci zgłębiania wiedzy, poszerzania swoich horyzontów myślowych, odbierane, a i często odrzucane, stygmatyzowane jako ku-

jon, zaczyna patrzeć na siebie z innej perspektywy, przez pryzmat kolegów z grupy, która, razem działając, zaczyna odnosić sukcesy? Wtedy zaczyna czuć się wyjątkowe, a nie inne, gorsze. Czasem, oczywiście, bywa odwrotnie. Uczniowie z wysoką samooceną w konfrontacji z kolegami o podobnych możliwościach intelektualnych nabierają odrobiny pokory. Takie zderzenie, właściwie ukierunkowane i kontrolowane przez nauczyciela, wyzwala kreatywność i chęć kształcenia swoich umiejętności.

Tak, praca z uczniem zdolnym generuje zawsze też problemy dla nauczycieli, ale jeśli będą pracowali widząc w uczniach przyszłe możliwe osiągnięcia i dążyli do zmian, będą to dla nich tylko wyzwania. Myślę dlatego, że sporym wyzwaniem dla osób prowadzących projekt, ale też dla całego naszego szkolnictwa, jest nauczyciel, nie dlatego, że nie mamy dobrych nauczycieli, bo jest ich naprawdę wielu, ale głównie dlatego, że dobry nauczyciel to również bardzo zajęty nauczyciel. Z tego powodu w tym

roku, rozwijając projekt w Regionalnym Centrum Nauczania Kreatywnego, będziemy wprowadzać warsztaty dla nauczycieli, pokazujące przykłady dobrych praktyk korelacji wiedzy i zastosowania technologii na zajęciach z różnych przedmiotów.

Chcielibyśmy – my, pracujący od początku przy projekcie „Zdolnych z Pomorza” – aby nasz pomorski projekt zatoczył szersze kręgi i zaowocował podniesieniem poziomu edukacji w całym regionie. RCNK planuje współpracę z pomorskimi przedsiębiorcami. Naszym marzeniem jest, aby pomorscy uczniowie byli poszukiwanym „towarem” na rynku. Młodzież jest naszą przyszłością i powinniśmy pamiętać, że jej lepsza edukacja to dla nas gwarancja bezpiecznej przyszłości.

Uczeń zdolny stanowi wyzwanie, praca z nim i dla niego, kompleksowa i kreatywna, to – moim zdaniem – właściwy kierunek w nowej edukacji. ■

Od 1 września br. zadania Regionalnego Centrum Nauczania Kreatywnego przejęło Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. Rozpoczęte zostały działania na rzecz kontynuacji założeń wypracowanych w ramach projektu „Pomorskie – dobry kurs na edukację. Wspieranie uczniów o szczególnych predyspozycjach w zakresie matematyki, fizyki i informatyki”.

12 września br. w siedzibie RCNK odbyło się spotkanie koordynatorów LCNK oraz nowej koordynator RCNK dotyczące przeprowadzenia Testów Uzdolnień Kierunkowych w ramach rekrutacji nowych podopiecznych na rok szkolny 2013/2014. Podczas spotkania Pan Adam Krawiec, dyrektor Departamentu Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego, przedstawił założenia Strategii Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020. Omówiono ponadto współpracę z pomorskimi uczelniami wyższymi, celem kontynuacji spotkań akademickich. Na dzień dzisiejszy pozytywną deklarację wyraziły władze Politechniki Gdańskiej, Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku oraz Pozamiejscowy Wydział Polsko-Japońskiej Wyższej Szkoły Technik Komputerowych. Podczas spotkania zostały również przedstawione propozycje i zasady współpracy RCNK oraz LCNK w roku szkolnym 2013/2014. W październiku odbyły się spotkania z koordynatorami i nauczycielami w czterech subregionach województwa pomorskiego, gdzie omówiono szczegółowo harmonogram działań na obecny rok szkolny.

Mamy nadzieję, że kontynuacja systemowego wspierania uczniów uzdolnionych będzie przynosiła równie zadowalające efekty jak w poprzednich edycjach projektu. Liczymy na owocną współpracę i udane wspólne przedsięwzięcia.

Urszula Kornas-Krzyżykowska, nauczyciel konsultant CEN ds. matematyki

o tym się mówi

Nowa Minister Edukacji Narodowej



W dniu 27 listopada 2013 r. Prezydent Bronisław Komorowski powołał Joannę Kluzik-Rostkowską na szefa resortu edukacji, która zastąpiła na stanowisku Krysztynę Szumilas. Nowa Minister jako absolwentka Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego przez kilka lat zajmowała się dziennikarstwem, pracując m.in. dla „Tygodnika Solidarność”, „Wprost”, „Nowego Państwa” i „Przeglądu”. W 2005 roku została pełnomocnikiem prezydenta Warszawy ds. kobiet i rodziny, a następnie przejęła kompetencje Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn. W 2007 roku odpowiadała za Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. W 2011 roku Joanna Kluzik-Rostkowska została przyjęta do klubu parlamentarnego Platformy Obywatelskiej. Wcześniej związana była z partią Prawo i Sprawiedliwość, jak też kierowała ugrupowaniem Polska Jest Najważniejsza. Prywatnie jest mężatką i ma 3 dzieci: Marysię, Kasię i Józia. Nowej Minister redakcja Edukacji Pomorskiej życzy przede wszystkim dużo odwagi i determinacji.

(BS)

Open Education Europa

Komisja Europejska zainaugurowała kampanię na rzecz otwartej edukacji Open Education Europa. Jej celem jest pobudzanie innowacji i rozwijanie umiejętności informatycznych w szkołach i na uczelniach wyższych. Inicjatywa ma przeciwdziałać wykluczeniu cyfrowemu oraz utrudnieniom w dostępie do nowych technologii i wolnych zasobów wiedzy wśród młodzieży uczącej się oraz nauczycieli w krajach Unii Europejskiej. Jednym z pierwszych działań na rzecz programu było uru-



chomienie w ostatnich dniach września portalu Open Education Europa. Umożliwia on uczniom, pracownikom, instytucjom oświatowym dzielenie się otwartymi, wolnymi zasobami edukacyjnymi. Plan działań na rzecz otwartej edukacji koncentruje się na trzech głównych obszarach: tworzeniu możliwości w zakresie rozwoju innowacji dla osób uczących się, nauczycieli i organizacji, wzroście wykorzystania otwartych zasobów edukacyjnych, w tym upowszechnianiu dostępności do materiałów edukacyjnych, poprawie infrastruktury ICT oraz dostępie do sieci w szkołach.

(KO)



Umiejętności 15-latków: PISA 2012

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów to największe międzynarodowe badanie tego typu na świecie, realizowane co 3 lata od 2000 r. we wszystkich krajach OECD, a także w kilkudziesięciu krajach partnerskich.

– Polscy gimnazjaliści są jednymi z najlepszych w Europie. To jeden z najprzyjemniejszych komunikatów, jaki pojawił się w Polsce w ostatnich latach. Jesteśmy w grupie liderów. Znaleźliśmy się na sportowym podium we wszystkich trzech kategoriach. To znaczy, że mamy dziś trzy powody do dumy i satysfakcji. Po pierwsze – nasza młodzież jest najbardziej uzdolniona i najlepiej przygotowana w Europie i na świecie. Po drugie – oznacza to, że mamy naprawdę świetnych nauczycieli. Te wyniki to rezultat pracy polskich nauczycieli w niełatwych warunkach. Po trzecie – system edukacji, tak często krytykowany, przynosi dobre efekty. Dziś polska szkoła nie potrzebuje rewolucji, a polski nauczyciel ma powód do satysfakcji – powiedział premier Donald Tusk podczas uroczystego ogłoszenia wyników w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów.

Międzynarodowe testy umiejętności 15-latków potwierdziły, że nasi gimnazjaliści potrafią coraz lepiej prowadzić obliczenia, rozumować i argumentować. Polscy uczniowie w badaniu z 2012 r. zajęli 1. miejsce w Unii Europejskiej w zakresie umiejętności matematycznych oraz umiejętności czytania i interpretacji, a 3. w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych. To znacząca poprawa w stosunku do poprzednich edycji badań PISA OECD.

Z raportem opracowanym pod kierunkiem zespołu ekspertów Instytutu Filozofii i Socjologii PAN można się zapoznać na: http://ifispan.waw.pl/pliki/wyniki_pisa.pdf

(BS)

biblioteka pedagogiczna

Profilaktyka zachowań prozdrowotnych

Zestawienie przygotowano w oparciu o zbiory audiowizualne

Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Gdańsku.

Opisy bibliograficzne poszczególnych pozycji wykonano na podstawie bazy komputerowej SAPI i sporządzono wg pierwszego stopnia szczegółowości.

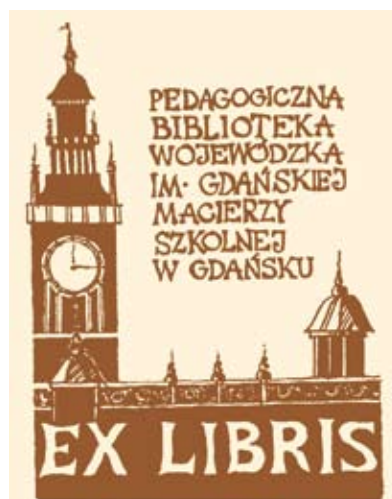
Zestawienie obejmuje tylko filmy znajdujące się na płytach DVD, a w jego obrębie publikacje uszeregowano alfabetycznie.

Opis bibliograficzny na podstawie norm:

PN/82-N-01152/00 Opis bibliograficzny - Postanowienia ogólne

PN-N-01152-12 Opis bibliograficzny - Filmy

PN-85/N-01158 Skróty wyrazów i wyrażeń w opisie bibliograficznym.



AGRESJA - przemoc - asertywność / red. Joanna Bielán [et al.]. - 1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 1446

ALKOHOL / red. Joanna Bielán [et al.]. - 1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 979



ANOREKSJA : nasza córka nie chce jeść / reż. Ian Carre. - 1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 199



ASERTYWNOŚĆ : Cz. 1-5 / reż. Roman Regucki [et al.]. - 5 płyt wiz. - Sygn.: DVD 1495-1498

CHLEB i światło ; Na metadonie / reż. Michał Kozioł. - 1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 891



CZŁOWIEK - miłość - rodzina / reż. Izabela Drobotowicz-Orkisz [et al.]. - 4 płyty wiz. - Sygn.: DVD 933-936

CIAŻA dla opornych / aut., Joanne Stone, Keith Eddleman. - 4 płyty wiz. - Sygn.: DVD 38-41 ; DVD 216

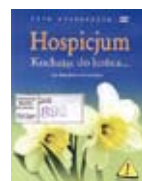
DOPALACZE. - 1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 977

DZIĘKUJĘ ... nie biorę / reż. Kuba Snochowski, Marcin Wołkowicz. - 1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 555

DZIĘKUJĘ ... nie piję / reż. Kuba Snochowski, Marcin Wołkowicz. - 1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 556

EUTANAZJA (nie)godna śmierć / reż. Renata Zając. - 1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 931

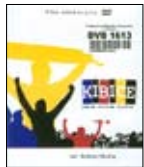
HOMOSEKSUALIZM : film edukacyjny / Grzegorz Górny. - 1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 332



HOSPICIUM : kochając do końca... / reż. Magdalena Boniowska. - 1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 892

HOSPICIUM widziane od środka / reż. Grzegorz Karbowski. - Gdańsk, 2008. - 1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 691

KARA śmierci / reż. Javier Ru-
isanchez. - 1 płyta wiz. - Sygn.:
DVD 932



KIBICE : jasna strona
trybun / reż. Tomasz
Mucha. - 1 płyta wiz.
- Sygn.: DVD 1612-13

KOLEKCJONERZY mocnych
wrażeń : moda na dopalacze /
reż. Renata Zając [et al.]. - 1 płyta
wiz. - Sygn. DVD 1258

LEKCJE przestrogi. Filmowy pa-
kiet edukacyjny. - 5 płyt wiz. -
Sygn.: DVD 312-316



LEKCJE przestrogi 2.
Filmowy pakiet edu-
kacyjny. - 5 płyt wiz.
- Sygn.: DVD 383-387

NATURALNE planowanie rodzi-
ny / reż. Izabela Drobotowicz -
1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 247;
DVD 248

NARKOTYKI / red. Dagma-
ra Soldek [et al.]. - 1 płyta wiz. -
Sygn.: DVD 974

NARKOTYKI i mózg / realiz.
Christe Carriere. - 1 płyta wiz. -
Sygn.: DVD 200



PATRIOTYZM / reż.
Dariusz Regucki. - 1
płyta wiz. - Sygn.:
DVD 893

PODAROWANE życie / Reż. Ma-
rek Kawa. - 1 płyta wiz. - Sygn.:
DVD 559

POZWÓL narodzić się dziecku :
dr Bernard Nathanson w Polsce
/ realiz. Fundacja Lux Veritatis. -
1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 310



PRZYJACIELE...? :
presja grupy (waga-
ry), tolerancja, cyber-

przemoc / reż. Dariusz Regucki. -
1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 1689

ROZMOWY o końcu życia i wo-
lantariacie hospicyjnym. - 1 płyta
wiz. - Sygn.: V/K 573

ROZPOZNAJ objawy choroby al-
koholowej. - 1 płyta wiz. - Sygn.:
DVD 610

SALA samobójców / reż. Jan Ko-
masa. - 1 kas. wiz. Sygn.: DVD
1282-83

SŁOWA i znaki : o agresji / realiz.
Beata Dziadowicz. - 1 kas. wiz.
Sygn.: DVD 198

STOP uzależnieniom : pakiet edu-
kacyjny / koordyn. projektu Ma-
ria Schejbal. - 1 płyta wiz. - Sygn.:
DVD 357

Ś
CIEŻKI / scen., reż. Zuzanna Kol-
ka. - 1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 646



TV story / reż. Da-
riusz Regucki. - 1 pły-
ta wiz. - Sygn.: DVD
313

3 LOVE / Agnieszka Smoczyńska.
- 1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 330

TELEWIZYJNA miłość / reż. Ja-
rosław Banaszek. - 1 płyta wiz. -
Sygn.: DVD 331

TOLERANCJA / red. Joanna Bie-
lan [et al.]. - 1 płyta wiz. - Sygn.:
DVD 976



WĘDRUJĄC ku doro-
słości : cykl 6 filmów
„Wychowanie do ży-
cia w rodzinie” dla
klas I-III gimnazjum /
scen. Teresa Król [et
al.]. - 2 płyty wiz. -
Sygn.: DVD 685-686

WĘDRUJĄC ku dorosłości : cykl 6
filmów „Wychowanie do życia w ro-

dzinie” dla klasy V-VI szkoły pod-
stawowej / scen. Teresa Król [et al.].
- 2 płyty wiz. - Sygn.: DVD 687-688

WĘDRUJĄC ku dorosłości : cykl
6 filmów „Wychowanie do życia
w rodzinie” dla klas I-III liceum,
technikum i szkół zawodowych /
scen. Teresa Król [et al.]. - 2 płyty
wiz. - Sygn.: DVD 889-890

W ŁONIE matki / realiz. Kristin
Molure, Toby Macdonald. - 1 pły-
ta wiz. - Sygn.: DVD 545



WIRTUALNE uzależ-
nienie / reż. Paweł
Nawrocki. - 1 płyta
wiz. - Sygn.: DVD
1614

WYCHOWANIE seksualne /
red. Agnieszka Strugacz [et al.]. -
1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 1447



Zachowuj się... savo-
ir-vivre dla młodych.
- 1 płyta wiz. - Sygn.:
DVD 1256

ZAGROŻENIE zdrowia / realiz.
Barry Purkis, Luc Hermann. -
1 płyta wiz. - Sygn.: DVD 86

ZAKOCHANIE i co dalej... / reż.
Roman Regucki [et al.]. - 3 płyty
wiz. - Sygn.: DVD 1387-1389

ŻÓŁTY szalik / reż. Janusz Mor-
genstern. - 1 płyta wiz. - Sygn.:
DVD 419

ŻYCIU zawsze tak. - 1 płyta wiz. -
Sygn.: DVD 937

ŻYJĘ bez ryzyka AIDS / reż.
Barbara Golańska. - 1 płyta wiz. -
Sygn.: DVD 558

*Zestawienie sporządziła: Marzanna
Łyszkowska (Wydział Gromadzenia
i Opracowania Księgozbioru
PBW Gdańsk)*

rozmowy o edukacji

O edukacji bez znieczulenia (1)

Z dr. Piotrem Zamojskim rozmawiała Ewa Furche,
wicedyrektor CEN w Gdańsku



Fot. B. Kwaśniewska

dr Piotr Zamojski, pracownik Uniwersytetu Gdańskiego, organizator Publicznych Debat Edukacyjnych Uniwersytetu Gdańskiego, autor książek: Pytanie o cel kształcenia - zaproszenie do debaty (Gdańsk 2010); Pomyśleć szkołę inaczej... (Gdańsk 2011)

EF: Po przeczytaniu Twojej książki „Pomyśleć szkołę inaczej ...”, która jest rodzajem raportu z Publicznych Debat Edukacyjnych Uniwersytetu Gdańskiego, odniosłam wrażenie, że dzisiejsza szkoła i nauczyciele funkcjonują w tak rygorystycznych uwarunkowaniach prawnych, że w zasadzie nauczyciel jest zniewolony. Nauczyciel chciałby dużo zrobić, ale nie wolno mu, nie może...

PZ: Jakby był to głęboki stalinizm?

EF: Trochę tak... Czy w ten sposób postrzegasz polską współczesną szkołę? Czy przy pisaniu tej książki Twoim zamysłem było przedstawienie niemocy szkoły? W moim przekonaniu nauczyciel posiada dużą autonomię, w szczególności w sposobie realizacji procesu edukacyjnego.

PZ: Naturalnie nie taki był mój zamysł. Bardzo ważne jest rozróżnienie, które w tej książce chyba nie dość wyraźnie zostało podkreślone. To, co ja próbuję przedsta-

wić, nie jest opisem jakiegoś stanu faktycznego. Ten stan, na przykład na poziomie prawa, jest poddawany systematycznym analizom przez prof. Bogusława Śliwerskiego, który w swoich książkach - „Problemy współczesnej edukacji” czy „Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa II RP. W gorsecie centralizmu” - bada, jak zmieniło się polskie prawodawstwo oświatowe w III Rzeczypospolitej. Okazuje się, że w 1991 r. mieliśmy w pewnym stopniu takie otwarcie, uwolnienie edukacji - nauczyciele otrzymali wiele nowych możliwości, wynikających z przepisów prawa, np. możliwość tworzenia autorskich programów czy klas. Pojawił się także przepis o możliwości funkcjonowania rad szkół, czyli współzarządzania szkołami przez rodziców i uczniów razem z nauczycielami. A później, jak pokazuje Śliwerski, systematycznie zawężano przestrzeń tych możliwości, wolność była okrajana i system coraz bardziej ulegał wtórnej centralizacji. Każda kolejna regulacja powodowała większą kontrolę centrum wła-

dzy oświatowej – czyli Ministerstwa Edukacji Narodowej i innych instytucji zarządzających oświatą – nad tym, co miało się dziać między uczniem a nauczycielem w klasie. Z drugiej strony nauczyciele – w sensie prawnym – nadal mają oczywiście sporo możliwości: mogą np. pisać autorskie programy nauczania...

EF: Mogą wybierać metody, jakimi pracują z uczniami...

PZ: Mogą wybierać podręczniki lub pracować bez podręcznika, mogą napisać swój podręcznik, mogą prowadzić autorską klasę. Mają bardzo dużo różnych możliwości. Natomiast to, co ja w swojej książce próbowałem skonstruować, to wizja szkoły, która jawi mi się z tego, w jaki sposób ludzie, którzy przyszli na debaty organizowane na Uniwersytecie Gdańskim, zaczęli mówić o szkole. Właśnie z tego, w jaki sposób mówili, wyłoniła się wizja szkoły skrajnie scentralizowanej i jak gdyby kompletnie zablokowanej.

EF: Czy to zablokowanie nie wynika z mentalności? A może to za mocne stwierdzenie?

PZ: Za mocne, ale i odpowiednie – zależy, jak na to spojrzeć. Swoją opinię opieram na tym, co zauważyłem podczas debat. Trudno mi mówić o nauczycielach w ogóle, bo o wszystkich – rzecz jasna – wiedzy nie mamy. Ale ci, którzy przyszli na nasze debaty i zabierali podczas nich głos, bardzo często odwoływali się do logiki realizowania materiału, czyli do takiej wizji, w której trzeba coś przerobić po to, żeby móc odnotować ten fakt w dokumentach, takich jak dziennik, i żeby mieć to z głowy, żeby przejść do następnego etapu. Jak się coś przerobiło, to znaczy, że uczeń powinien ten materiał umieć i wtedy odpowiedzialność spoczywa już na barkach ucznia, nie nauczyciela i tak dalej, i tak dalej.

EF: Jeżeli nauczyciel traktuje swoją pracę tak, jak opisałeś, jest to złe podejście do procesu edukacyjnego.

PZ: Zdecydowanie zgadzam się. Niesie to za sobą konsekwencje, które z pewnością można określić jako negatywne. Bo rzecz nie w tym, co się realizuje, lecz w tym, co dzieje się w umysłach uczniów i co oni potem z tego mają, co potrafią, jak zmieniają się. Te kwestie są kluczowe, a nie to, co się przerobiło na lekcji. Niestety, w myśleniu o edukacji w Polsce ciągle dominuje logika transmisji, w której chodzi o to, żeby przekazać jakąś wiedzę, wdrożyć jakieś umiejętności itp., a nie o to, co dzieje się z uczniami, kiedy ich nauczamy, ani o to, kim stają się dzięki naszej pedagogicznej pracy. I nawet wtedy, kiedy nauczyciele chcą zrobić coś innego, mają oryginalne pomysły, są innowacyjni, na przeszkodzie staje właśnie ten sposób myślenia i mówienia o edukacji, którego czasem używają oni sami, a już na pewno stykają się z nim w swoim otoczeniu. Od nauczyciela wymaga się informacji, jaki program będzie realizował i jak będzie to robił, a przed wszystkim: co wpiśże codziennie w rubryki dziennika. Nie wymaga się nato-

miast odpowiedzi na pytanie: jaki sens mają Twoje działania i jakie zmiany wywołują w uczniach? Dla przykładu: jeśli uczniowie będą realizowali projekt polegający na rekonstrukcji wsi średniowiecznej przez dwa i pół miesiąca, to ciągły nacisk na skrupulatne rozliczanie biurokratycznej buchalterii czy na kontrolę mierzalnych efektów tego działania zabije każdy entuzjazm nauczycieli. Nie o to przecież idzie, żeby uczyć tego, co mierzą testy, ani o to, by skrupulatnie dokumentować pracę; istotne jest, aby uczniowie zmieniali się, poszerzali swoje horyzonty. Jest jasne, że taki dwu i półmiesięczny projekt te horyzonty poszerza, nie wymaga to żadnych specjalnych urzędowych potwierdzeń.

EF: Będąc kilkanaście lat nauczycielem, nie miałam problemu z tym, co będę wpisywała w rubryki dziennika, było to dla mnie na tyle nieistotne, co i oczywiste. Skąd ta zmiana?

PZ: Zmienia się kultura edukacji, a właściwie ona się w pewnym sensie zmienia, a w pewnym nie, wyodrębiając się tylko jej wybrane aspekty. Teraz już nie prowadzimy debat na Uniwersytecie Gdańskim, ale w ramach Studenckiego Koła Naukowego „Didasco” organizujemy Akademicki Klub Nauczyciela i tam czasem pojawiają się nauczyciele, którzy chcą z nami porozmawiać o tym, co im się udaje, a z czym mają problem. Słyszę na przykład takie historie: nauczycielka chce wyjść do parku z dziećmi z klasy III szkoły podstawowej, a dyrektor mówi: „Proszę przygotować kosztorys, plan wycieczki i jej regulamin.” I ona, żeby wyjść z dziećmi do parku, który jest dwie ulice dalej, musi przygotowywać teczkę dokumentów. To pokazuje, że nauczyciele mogą czuć się naprawdę bardzo mocno kontrolowani przez władzę, usztywnieni przez różnego rodzaju administracyjne procedury. I to, co jest – moim zdaniem – bardzo znaczące, co ujawniło się w trakcie debat, a dotyczy procesu biurokratyzacji: nauczyciele mówią wprost, że często zamiast rzeczywiście uczyć dzieci, tworzą dokumenty opisujące, jak uczą dzieci. Ten głos jest bardzo ważny, bo pokazuje symulowanie edukacji na poziomie dokumentacji – produkowane są różnego rodzaju dokumenty, mówiące o tym, jak fantastyczna jest edukacja, a cała ta produkcja zabiera czas i siły, które należałoby przeznaczyć na realne działania edukacyjne. Są dokumenty opisujące działania, ale samych działań nie ma.

EF: Zastanówmy się, jakie są przyczyny takiego stanu rzeczy. Może te dokumenty nie są tworzone dlatego, że muszą być, ponieważ taki obowiązek wynika z przepisu prawa, ale raczej stanowią wynik jego nadinterpretacji czy obawy przed kontrolą?

PZ: I to jest sedno sprawy – sobie sami to piekło robimy, nikt nam nie karze... Ale ten problem nie dotyczy tylko edukacji, jest to bardziej generalna diagnoza, którą powtarzają i socjologowie, i ekonomiści, i pedagodzy oraz psycholodzy. Oni wszyscy są zgodni co do tego, że głównym problemem społecznym w naszym kraju nie jest kwestia

niskich lub wysokich podatków czy liczby miejsc pracy. Prawdziwym problemem jest brak zaufania i wzajemnego szacunku. Kluczowe jest to, że my nie lubimy i nie szanujemy siebie nawzajem, nie ufamy sobie wzajemnie. Jeżeli sobie nie ufamy, to na wszystko chcemy mieć dokumenty. A jak siebie nie szanujemy, to każdy nowy pomysł kolegi bądź koleżanki w szkole krytykujemy, bo jest zagrożeniem dla naszych własnych propozycji. A jak nie lubimy się wzajemnie tak w ogóle, to i nie lubimy pracować ze sobą itd.

EF: A w życiu ważne są: przyjaźń, odwaga, tolerancja, o czym przypominał nam 13-letni Adrian, uczestnik debaty, która odbyła się podczas II Forum Pomorskiej Edukacji [więcej o II FPE w kolejnym numerze „Edukacji Pomorskiej” – przyp. red.]

PZ: Adrian powiedział wszystko, co najważniejsze, po tych słowach mogłem zamknąć debatę. Jest fantastyczna analiza na ten temat prof. J. Hryniewicza, znakomitego polskiego ekonomisty, który pokazuje, że główną przeszkodą w rozwoju gospodarczym nie jest kwestia opodatkowania, obciążeń fiskalnych itd., tylko kulturowy problem braku zaufania pracowników do pracodawców i na odwrót. I to się przejawia wszędzie, jest problem, z którym my jako społeczeństwo musimy się zmierzyć. W edukacji akurat wykwiła nadmierną biurokratyzacją, przywiązaniem do tego, że nauczyciel realizuje materiał, czyli przeprowadza lekcję i dla niego jest już ona zrobiona, dalej nie interesuje się tym, co zostało po tej lekcji, co opanowali uczniowie, pozostaje mu już tylko sprawdzić zadanie domowe...

EF: Niewątpliwie jest to ważny aspekt społeczny, nad którym warto by podyskutować, ale wróćmy do Twojej książki. Piszesz w niej, że „edukacja jest sprawą publiczną”. Moim zdaniem, społeczna rola szkoły, proces uspołecznienia, który dokonuje się w niej, są kluczowe w edukacji.

PZ: Wydaje mi się, że edukacja jest sprawą publiczną w tym najbardziej podstawowym sensie - dotyczy każdego z nas. Każdy w pewnym okresie życia jest uczniem i wówczas dotyczy nas bezpośrednio. Niektórzy z nas zostają później rodzicami i wtedy dotyczy nas to jako rodziców uczniów. Jest jeszcze grupa osób związanych zawodowo ze szkołą. Ale wszyscy obcujemy z ludźmi, niezależnie od tego, gdzie jesteśmy, czy mamy dzieci, czy ich nie mamy. Wszyscy spotykamy ludzi, którzy kiedyś spędzili co najmniej 12 lat w szkole – tak długotrwałe doświadczenie kształtuje każdego człowieka. I tu dochodzimy do najważniejszego: szkoła może kształtować w różnym stopniu i w różnym kierunku. Możemy przez te 12 lat uczyć wzajemnego szacunku, zaufania, umiejętności współpracy i wymyślania nowych nietuzinkowych rozwiązań dla istniejących problemów. Albo możemy uczyć posłuszeństwa, milczenia, nienawiści wobec władzy i wściekłej rywalizacji – takiej, w której tylko najlepszy odnoszą sukces, a reszta

nie dostaje się po prostu nigdzie, nie ma pracy i dla niej nie mamy szacunku. W szkole możemy kształtować pierwszą lub drugą z opisanych postaw. I w tym sensie jest to sprawa publiczna. Musimy w końcu wspólnie zacząć się zastanawiać, w którą stronę chcemy iść. Czy chcemy żyć w społeczeństwie ludzi, którzy nie lubią siebie nawzajem, nie protestują, kiedy podejmowane są niewłaściwe decyzje, kiedy władza robi coś niedobrego lub nic nie robi w danej sprawie? Czy chcemy żyć w społeczeństwie ludzi, którzy czekają aż inni im powiedzą, co mają robić, a jednocześnie sami ciągle narzekają? Czy jednak chcemy żyć wśród ludzi biorących sprawy w swoje ręce, żyjących zgodnie z prawem, ale jednocześnie próbujących to prawo wykorzystać dla dobra wspólnego, dla nas wszystkich, żeby wszystkim nam żyło się lepiej? Czy jednak chcemy żyć wśród ludzi wymyślających nowe sposoby rozwiązywania znanych problemów albo radzenia sobie z problemami, o których wcześniej nie wiedzieliśmy, że istnieją? Musimy zadać sobie pytanie: w jakim społeczeństwie chcemy żyć? Naturalnie to nie jest tak, że szkoła wyprodukuje nam takie społeczeństwo, ale w dużej mierze to, w jaki sposób szkoła funkcjonuje, wpływa na to, z jakimi ludźmi żyjemy, kogo przyjmujemy do pracy albo z kim pracujemy, z kim spotykamy się w tramwaju, na ulicy, jak te osoby reagują na różne sytuacje itd. W tym podstawowym sensie szkoła jest sprawą publiczną, jest sprawą nas wszystkich.

EF: W Twojej książce przeczytałam: „Szkoła jest bowiem naszym wspólnym dobrem, co oznacza, że dobra szkoła leży w naszym wspólnym interesie, a zła szkoła – wszystkim nam szkodzi.” Potraktujmy ten cytat jako konkluzję Twojej wypowiedzi. Może chciałbyś coś jeszcze dodać?

PZ: Nie dodałbym nic.

Ciąg dalszy rozmowy z dr. Piotrem Zamojskim w kolejnym numerze Edukacji Pomorskiej. ■

Gdańscy uczniowie na XI Paradzie Niepodległości



Fot. B. Kwaśniewska




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