

Od redakcji...

*Uniwersytety są skarbnicami wiedzy:
studenci przychodzą ze szkół przekonani,
że wiedzą już prawie wszystko;
po latach odchodzą pewni,
że nie wiedzą praktycznie niczego.*
Terry Pratchett, „Nauka Świata Dysku”

Efekty kształcenia – niełatwo jednoznacznie je zdefiniować, a jeszcze trudniej odpowiedzieć na pytanie, od czego zależą.

W numerze „Meritum”, który biorą Państwo do rąk, podejmujemy próbę objaśnienia efektów kształcenia w kontekście zmian edukacyjnych zachodzących w naszym kraju. Wskazujemy też ważne czynniki mające na nie wpływ. Proponujemy kilka przykładów zastosowania w polskiej edukacji filozofii zainteresowania sytuuje ucznia – jego potrzeby, możliwości, aktywności, osiągnięte rezultaty oraz autorefleksję nad wykonanymi zadaniami.

Niezwykle istotna jest kwestia uwarunkowań efektów kształcenia – zespołu cech indywidualnych ucznia, kontekstów społecznych oraz czynników pedagogicznych związanych ze szkołą. Przyjęta przez nauczyciela strategia pracy, pozwalająca uczniom na większą bądź mniejszą samodzielność poznawczą, wartości, normy i zasady realizowane w szkole, warunki do uczenia się i samokształcenia – to tylko nie-liczne pedagogiczne determinanty efektów kształcenia.

Poprzez zamieszczone w niniejszym numerze artykuły pragniemy zwrócić uwagę Państwa nie tylko na efekty kształcenia, ale także na potrzebę empatii, dialogu, wsparcia każdego ucznia w rozwoju, wszak *dzisiejsze mądre dziecko to to, które wczoraj wychowaliśmy* (Ronald Russel).

Zapraszamy do lektury!

Teorie i badania

<i>Ewa Kędracka</i> Efekty uczenia się – w centrum uwagi	2
<i>Małgorzata Lipska</i> O efektach kształcenia w podstawie programowej	7
<i>Beata Kossakowska</i> Co wiemy o ocenianiu, które sprzyja efektywności kształcenia?	14

Nauczanie i uczenie się

<i>Dr Ewa Suchecka</i> Neurolingwistyczne programowanie, czyli jak wykorzystywać możliwości ludzkiego umysłu	22
<i>Ewa Noemi Orłowska</i> Empatia w pracy nauczyciela	28
<i>Krystyna Cembrzyńska</i> Uczniowskie „czytam, więc jestem” w społeczeństwie informacyjnym	31
<i>Dorota Rotowska</i> Pedagogika Montessori – szansa czy utopia?	38
<i>Dr Urszula Markowska-Manista, Aleksandra Niedźwiedzka-Wardak</i> Efektywność kształcenia... ..	42

Dobra praktyka

<i>Elżbieta Ostaficzuk, Grażyna Śleszyńska</i> „(Nie) trzeba naprawdę być talentem!”	44
<i>Elżbieta Nerwińska</i> Tutoring w szkole jako ważna praktyka zmiany edukacyjnej	49
<i>Bogumiła Ogrodowczyk, Joanna Pocaluń</i> Między standaryzacją a indywidualizacją, czyli jak pomóc uczniom z problemami w nauce	57
<i>Teresa Gańko, dr Renata Skoczowska</i> Ewaluacja wewnętrzna efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej przedszkola	59

Technologie informacyjne

<i>Aneta Kwiecień, Dariusz Kwiecień</i> Elektroniczny dziennik szkolny	67
<i>Wiesława Iwaniak</i> E-dziennik – blaski i cienie	74
<i>Ewa Stolarczyk</i> Komputer jako narzędzie wspomagające pracę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej	75
<i>Anna Masna, Julia Ptachecka</i> Strona internetowa narzędziem promocji efektów kształcenia w szkołach realizujących Partnerskie Projekty Szkół	78

Samokształcenie

<i>Justyna Lesisz</i> Europejskie Portfolio Językowe – stan obecny i nowe wyzwania	81
<i>Magdalena Urbaniak</i> EPOSTL jako nowe narzędzie kształcenia nauczycieli języków obcych	83
<i>Danuta Brzezińska</i> Biblioteka szkolna stymulatorem efektów kształcenia	87

Prawo oświatowe

<i>Bogusław Tundzios</i> Nowości w prawie oświatowym ciąg dalszy	93
---	----

Ewa Kędracka

Efekty uczenia się – w centrum uwagi

Efekty uczenia się (i/lub efekty kształcenia) są wszechobecnym stymulatorem i spoiwem wszelakich aktualnych zmian w edukacji w Polsce, w Europie i na świecie. *Learning outcomes* (czyli to, co człowiek naprawdę wie i potrafi) łączą wszelkie nowe inicjatywy mające reformowaną edukację uczynić LEPSZĄ, czyli lepiej odpowiadającą na potrzeby pojedynczych osób i całych społeczeństw – edukację od indywidualnej po globalną; ogólną, zawodową, wyższą...

Dlaczego efekty uczenia się?

Nie trzeba specjalnej spostrzegawczości, żeby zauważyć, że właśnie efekty uczenia się stanowią motor zmian w edukacji w ostatnich latach tak w Polsce, jak i na świecie. *Learning outcomes – drivers for change* – czytamy w publikacjach CEDEFOP¹ (Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego – *European Centre for the Development of Vocational Training*).

Przejęcie (*shift*²) od skupiania uwagi na „wejściach” (*input*) czy procesach do skupiania jej na efektach uczenia się jest mocno osadzone w zmianie paradygmatu edukacyjnego. Odejście od behawioryzmu i kognitywizmu i uznanie za fundament edukacji konstruktywizmu prowadzi do uczenia się aktywnego, silnie zindywidualizowanego, choć przebiegającego w społecznych procesach³.

Określenie konkretnych efektów uczenia się jest potrzebne wszystkim. Potrzebuje ich pojedynczy uczący się (*Uczyłem się, uczyłem, ale czego się nauczyłem? Tego, czego chciałem? Czego potrzebuję?...*)

Osoby zarządzające edukacją (w skali regionu czy państwa) mogą być rozliczane ze swej odpowiedzialności, jeśli wiadomo, jakie są efekty uczenia się ludzi objętych systemami edukacji (w stosunku do spodziewanych), na których to funkcjonowanie

społeczeństwa łożą przecież niebagatelne środki. A to wszystko buduje zainteresowanie efektami uczenia się zglobalizowanego świata. Zjednoczenie Europy oznacza wspólny rynek i wspólną przestrzeń edukacyjną. Wobec różnorodności kultur jedynym wspólnym atrybutem różnych systemów edukacji mogą być właśnie – i są – efekty uczenia się.

Efekty uczenia się służą odpowiedzi na fundamentalne pytanie edukacji indywidualnej i globalnej:

- Czego uczyć się – czego nauczać?
- Co powinien umieć i potrafić człowiek – obywatel – pracownik? Współczesny, czyli już teraz, i przyszły – za kilka, kilkanaście lat (np. gdy będzie kończył proces kształcenia formalnego)...

W konsekwencji rodzą się kolejne pytania:

- Jak uczyć się – jak nauczać?
- W jaki sposób sprawdzać efekty uczenia się [także po to, aby mierzyć skuteczność procesów uczenia się i/lub nauczania (kształcenia)]?

Pytania są dość oczywiste. Szukanie na nie odpowiedzi, w czym wszyscy uczestniczymy w ostatnich latach, nastrocza niestety wielu trudności, na czele z wszechobecnym problemem używanych w debacie słów i ich znaczeń.

Język i słownik

*Filozof jest dziś od tego, by porządkować myśli, przywracać logikę, przypisywać słowom właściwe znaczenia, tak byśmy zdawali sobie sprawę z tego, co i kiedy mówimy*⁴.

Może to właśnie tak rozumianej filozofii najbardziej brakuje w polskiej edukacji?

Zacznijmy od próby przypisania właściwych znaczeń pojęciom kluczowym dla rozmowy o efektach uczenia się.

¹ *The shift to learning outcomes. Conceptual, political and practical developments in Europe*, CEDEFOP 2008; *The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe*, CEDEFOP 2009.

² Klawisz *Shift* na klawiaturze pozwala zmieniać litery małe na duże itd.

³ *The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe*, CEDEFOP 2009.

⁴ Prof. Marcin Król w wywiadzie *Ironia i pewność*, *Przekrój*, 11 maja 2010, s. 60-64.

Na przykład: efekty kształcenia czy efekty uczenia się?

Diabeł tkwi w szczegółach – także i tym razem.

Powszechnie używane określenie to *learning outcomes*. *Learning* to uczenie się, podczas gdy kształcenie oznacza więcej, bo to pojęcie, którym zwykliśmy jednocześnie określać i uczenie się, i nauczanie. Baczni obserwatorzy trendów światowych nie dziwią się temu eksponowaniu właśnie uczenia się – nowy paradygmat edukacyjny stawia w absolutnym centrum uwagi osobę uczącą się, nauczającą pozostawiając rolę wspierającą... W konsekwencji mamy strategię uczenia się przez całe życie *Lifelong Learning* (a nie – strategię kształcenia).

A słowo „efekty”? A może „wyniki”? A dlaczego nie „rezultaty”? A jeszcze lepiej – „osiągnięcia”?...

Konia z rzędem temu, kto znajdzie porządek w rozróżnianiu tych pojęć w dokumentach, a tym bardziej w potocznym języku oświatowym.

Sprawę znakomicie komplikuje język angielski: *effect, result, output, outcome, impact...* Jak je rozróżniać w tłumaczeniach? Kto z nas nie pamięta trudu różnicowania tych pojęć np. podczas przygotowywania wniosku o fundusze unijne?

To nie jest (wbrew pozorom) dzielenie włosa na czworo. Język, słowa kreują nasze rozumienie.

Konkludując – dotychczas w polskim urzędowym języku oświatowym występuje określenie „efekty kształcenia” (o czym będzie poniżej), ale wyrażenie *learning outcomes* jest najczęściej obecnie słusznie tłumaczone z europejskich materiałów jako „efekty uczenia się”⁵.

Definicje

Dla uniknięcia nieporozumień konieczne jest podanie w tym miejscu kilku definicji⁶.

Zastrzegając, że dyskusja nad zdefiniowaniem pojęć kluczowych, w tym „efektów kształcenia”, ciągle trwa, i na dowód, jak jest potrzebna, sięgamy

w tym tekście po definicję z raportu z prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji⁷.

Efekty uczenia się odnoszą się do tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu jakiegoś okresu uczenia się, ujęte w kategoriach wiedzy i umiejętności oraz innych kompetencji, niezbędnych do podejmowania działań na poziomie odpowiadającym zdobytej wiedzy i umiejętnościom⁸.

Odwołanie się w tej definicji do pojęcia „kompetencje” otwiera kolejną puszkę Pandory.

W raporcie KRK czytamy: *Kompetencje – to, co dana osoba wie, rozumie i jest w stanie wykonać, czyli zbiór efektów uczenia się*⁹. Łatwo zauważyć, że definicja ta zawiera błąd logiczny *idem per idem*¹⁰: efekty uczenia się występują jako *definiendum* i *definiens* (pojęcie definiowane i definiujące). Dlatego lepsza wydaje się być definicja:

Kompetencje (*competencies*)

Zdolność ukierunkowanego wykorzystania wiedzy, umiejętności w różnych sytuacjach życiowych oraz w zmieniającym się środowisku (S. Drzażdżewski).

Gdy mówimy o kompetencjach, to trudno nie skojarzyć ich z kwalifikacjami. To jeszcze jedno pojęcie kluczowe (potrzebne w dalszej części tekstu) odwołuje się w swojej definicji do efektów uczenia się.

Kwalifikacja (*qualification*)

*Formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ stwierdza, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami*¹¹.

Warto zauważyć, że wbrew wiedzy potocznej, nie każda kwalifikacja jest kwalifikacją zawodową:

Kwalifikacje zawodowe (*professional qualifications*)

Stwierdzony i poświadczony zasób wiedzy, umiejętności, zdolności przystosowawczych i twórczych niezbędnych do wykonywania zadań na rynku pracy.

⁵ Patrz raport KRK: Chmielecka E. [red. meryt.] *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, Warszawa 2009 (<http://www.krk.org.pl/pl/publikacje2,kat-1>).

⁶ Zainteresowanych zachęcamy do przesłania definicji w języku angielskim (<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/learningoutcomes.htm>).

⁷ Chmielecka E. [red. meryt.] *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, ibidem.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

¹⁰ To samo przez to samo: *efekty uczenia się to stwierdzenia [...] ujęte w kategoriach [...] kompetencji, a kompetencje to zbiory efektów uczenia się!*?

¹¹ Chmielecka E. [red. meryt.] *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, ibidem.

Kwalifikacje pozazawodowe

Stwierdzony i poświadczony zasób wiedzy, umiejętności, zdolności przystosowawczych i twórczych, niezbędnych do wykonywania zadań w obszarze publicznym poza rynkiem pracy, w tym zadań realizowanych w zorganizowanych wspólnotach obywateli.

I ponowne ostrzeżenie: nie są to ostateczne wersje pojęć kluczowych współczesnego języka edukacji. Dyskusje i prace stosownych zespołów trwają, a życie, ostatecznie rozstrzygające tego rodzaju problemy, toczy się...

Efekty a efektywność (oraz skuteczność i jakość)

Ostatnie ostrzeżenie definicyjne dotyczy pocho-pnego wiązania bezpośrednio efektów z efektywnością. Potoczne rozumowanie pozwala na wnioskowanie, że osiągnięcie (założonych) efektów to (wysoka) efektywność. Mówi się „To efektywna szkoła, bo osiąga wysokie efekty (kształcenia)”.

Tymczasem język zarządzania w edukacji¹² różni trzy pojęcia:

- **skuteczność** (*effectiveness*¹³) – osiągnięcie założonych celów,
- **efektywność** (*efficiency*) – osiągnięcie założonych celów w sposób optymalny ekonomicznie (czyli z poniesieniem jak najmniejszych kosztów materialnych, czasowych, ludzkich itp.),
- **jakość** (*quality*) – osiągnięcie słuszných celów, takich, które komuś do czegoś są potrzebne, zaspokajają uznane potrzeby¹⁴.

Jeśli szkoła szczyty się wysokimi efektami kształcenia, to jest skuteczna, natomiast osąd jej efektywności wymaga analiz ekonomicznych. A czy jest to szkoła dobra, wysokiej jakości? Zależy dla kogo. Nie dla wszystkich „dobra szkoła” to szkoła skupiona wyłącznie na wysokich wynikach nauczania (mierzonych wynikami egzaminów zewnętrznych czy liczbą olimpijczyków)...

Zdecydowanie „skuteczność”, „efektywność” i „jakość” nie są synonimami. Warto je rozróżnić, bo wszystkie trzy pojęcia są potrzebne do pogłębionego analizowania i skutecznego doskonalenia edukacji.

Efekty kształcenia w polskim reformowaniu oświaty

Efekty kształcenia przenikają przez wszystkie najważniejsze zmiany w reformowanej polskiej oświacie, a dotyczą takich elementów systemu edukacji, jak podstawy programowe, egzaminy i ocenianie, nadzór pedagogiczny, kształcenie zawodowe...

Czego nauczać (podstawy programowe)

Prof. Zbigniew Marciniak, prezentując nową podstawę programową w materiałach Ministerstwa Edukacji Narodowej, pisze: *Ponieważ celem reformy programowej jest poprawa efektów kształcenia, wiadomości oraz umiejętności, które uczniowie o przeciętnych uzdolnieniach mają zdobyć na kolejnych etapach kształcenia, wyrażone zostały w języku wymagań. Wyodrębniono także w postaci wymagań ogólnych podstawowe cele kształcenia dla każdego przedmiotu nauczania.*

Efekty kształcenia, czyli wymagania stawiane uczniom na koniec każdego etapu kształcenia opisane są w podstawie programowej na dwóch poziomach:

- szczegółowym – treści kształcenia; to tematy lekcji,
- ogólnym – cele kształcenia (po co uczymy danego przedmiotu?) stanowiące drogowskazy.

Jak poznać, że uczeń umie i potrafi (egzaminy, ocenianie)

Ogromne przedsięwzięcie, jakim jest trwające budowanie systemu egzaminów zewnętrznych w Polsce, bazuje na przekonaniu, że trzeba znaleźć i stosować sposób sprawdzania, co uczeń umie i/lub potrafi po kolejnych etapach edukacyjnych, przy czym mniej ważny jest wynik indywidualny, ale niezwykle istotne jest sprawdzenie osiągniętego pewnego¹⁵ zakresu wiedzy i umiejętności (efektów kształcenia) różnych populacji – w klasie, w szkole, w gminie, województwie czy całym kraju.

Mniejsze znaczenie wyniku egzaminacyjnego w ocenie rzeczywistych indywidualnych efektów kształcenia ma związek z innymi, bogatszymi źródłami wiedzy o indywidualnej wiedzy i umiejętnościach. Należy do nich szkolne ocenianie wewnętrzne, zwłaszcza – ocenianie kształtujące.

¹² Por. np. Scheerens J. *Improving school effectiveness*, Publikacja IIEP UNESCO 2000.

¹³ Uwaga tłumacze na *false friends!*

¹⁴ Warto zwrócić uwagę na wszechobecne występowanie w materiałach UE *quality and efficiency* jako jednego z celów doskonalonej edukacji (patrz np. Education 2010, Education 2020), przez tłumaczy unijnych tłumaczone jako „jakość i efektywność”.

¹⁵ Możliwego do sprawdzenia egzaminem zewnętrznym.

Jak sprawdzić, że szkoła wywiązuje się ze swoich zadań (nadzór pedagogiczny)

Jednym z czterech obszarów poddawanych ewaluacji zewnętrznej wg nowego rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego są właśnie efekty kształcenia¹⁶. Państwo stawia szkołom i placówkom wymagania jeszcze na trzech innych obszarach, którymi są: procesy, środowisko, zarządzanie. Z efektów kształcenia rozlicza się¹⁷ szkoły nie tylko na podstawie surowych wyników egzaminów zewnętrznych (jako ważnej, ale nie jedynej, tylko jednej z możliwych, miary efektów kształcenia), ale także poszukuje się metody na zidentyfikowanie rzeczywistego wkładu pracy szkoły w efekty kształcenia, o czym dobitnie świadczą polskie intensywne, względnie krótkie, lecz jakże owocne prace nad edukacyjną wartością dodaną¹⁸.

Jak budować gospodarkę opartą na wiedzy (kształcenie zawodowe)

W Polsce, tak jak w całej Europie, w związku z realizacją celu lizbońskiego, jakim jest dążenie ku gospodarce opartej na wiedzy, szczególna uwaga poświęcana jest kształceniu zawodowemu.

Zmiana szkolnej klasyfikacji zawodów, opracowanie i zastosowanie nowej metodologii tworzenia podstaw programowych kształcenia w zawodach, modyfikacja zewnętrznego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, zręby systemu walidacji – te i inne działania realizowane ze znacznym wsparciem Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki¹⁹ są silnie powiązane z efektami kształcenia, a ściślej – z kwalifikacjami zawodowymi.

Ale nie można mówić o kształceniu zawodowym w oderwaniu od kształcenia ogólnego (i *vice versa*). Kwalifikacje zawodowe trudno oderwać od całości wiedzy, umiejętności i innych kompetencji człowieka – wymaganych (oczekiwanych), zdobywanych, sprawdzanych, potwierdzanych.

Dlatego trudno przecenić rolę (sygnalizowanych wyżej) prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji, które powstają w konsekwencji opracowania Europejskich Ram Kwalifikacji (*European Qualification Framework*), uznanych za wspólny mianownik efektów uczenia się w Unii Europejskiej.

Kraje europejskie coraz silniej odnoszą się do efektów uczenia się (learning outcomes) przy ustalaniu celów ogólnych systemów edukacji i szkoleń oraz przy definiowaniu kwalifikacji. Zamiast skupiać się na czynnikach (factors) wejściowych, takich jak czas trwania, lokalizacja czy zastosowane metody pedagogiczne wspierające zdobywanie kwalifikacji, uwaga jest skierowana na to, co uczący się wie i potrafi zrobić na koniec procesu uczenia się. Warto uwagi doświadczenia zostały zebrane w różnych krajach Europy i coraz więcej krajów tworzy swoje ramy kwalifikacji oparte o efekty uczenia się²⁰.

Przyjrzyjmy się pokrótce EQF w kontekście innych koncepcji, w których efekty uczenia się są obecne i stymulują prace nad doskonaleniem edukacji w Europie, a w konsekwencji i w Polsce.

Efekty uczenia się w inicjatywach europejskich

To, co ludzie umieją, wiedzą i potrafią, zawsze było w kręgu zainteresowania wszelkich działań edukacyjnych. Ale dopiero w epoce LLL (*Lifelong Learning* – uczenia się przez całe życie, uczenia się całościowego) staje się szczególnie ważne.

Założenie jest niby oczywiste, a jednak rewolucyjne – człowiek uczy się całe życie:

- Uczy się, aby wiedzieć.
- Uczy się, aby działać.
- Uczy się, aby żyć wspólnie.
- Uczy się, aby być²¹.

Uczenie się ludzi – *lifelong* i *lifewide* – przebiega w najróżniejszy sposób: w procesach formalnych, nieformalnych, pozaformalnych. Ważne są efekty tych procesów, przestaje być istotne, czego (i jak) uczyłem się, ważne jest, czego w efekcie nauczyłem się, co umiem, potrafię, jaki jestem.

Znamiennym wyrazem zainteresowania efektami uczenia się w skali globalnej są prowadzone od wielu lat przez OECD badania PISA (*Programme for International Student Assessment*), międzynarodowo wystandaryzowane ocenianie, co tak naprawdę wiedzą i potrafią piętnastoletni uczniowie szkół w różnych krajach świata w zakresie:

- czytania ze zrozumieniem,

¹⁶ Rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324).

¹⁷ To ważny problem odpowiedzialności społecznej (*accountability*) por. np. *Ewaluacja w szkole*, ORE 2010, rozdz. VII.

¹⁸ Opisywane na stronie EWD (www.ewd.edu.pl).

¹⁹ Warto obserwować (<http://www.koweziu.edu.pl/index.php?id=projekty>).

²⁰ Ze wstępu *The shift to learning outcomes. Conceptual, political and practical developments in Europe*, CEDEFOP 2008.

²¹ Raport UNESCO, Delors J. [przew.] *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, 1998.

- matematyki,
- rozumowania w naukach przyrodniczych.

Nie trzeba nikogo przekonywać, że powyższa lista nie wyczerpuje wszystkich pożądanych efektów uczenia się. Zarówno indywidualni uczący się, jak i osoby odpowiedzialne za systemy edukacji (od lokalnych po globalne), są zainteresowani opisem efektów uczenia się z ich rozległymi funkcjami:

- opisują (potrzebne w różnych celach) poziomy odniesienia,
- są narzędziem relacji łączących kształcenie praktyczne z teoretycznym,
- ułatwiają uczenie się kognitywne/poznawcze, bazujące na umiejętnościach i afektywne (kształtujące emocje),
- są motorem (*vehicle*) zapewniania jakości.

Łatwo powiedzieć – efekty uczenia się... Wiadomo, że mają być jasno opisane i mają być możliwe do sprawdzenia (oceny). Łatwo powiedzieć... Opisywać efekty uczenia się można na bardzo wiele sposobów. I na wiele sposobów, w różnych celach było i jest to robione. W telegraficznym skrócie warto tu przywołać takie doświadczenia, jak:

- taksonomia Blooma (w Polsce – taksonomia ABC prof. Niemierki),
- analiza funkcjonalna (która np. pozwoliła na opracowanie brytyjskich standardów kształcenia zawodowego),
- projekty Tuning (dotyczące szkolnictwa wyższego),
- DeSeCo – projekt OECD dotyczący kompetencji kluczowych,
- kompetencje kluczowe opracowane w Unii Europejskiej.

Próby uporządkowania opisów efektów uczenia się w Europie mają swój znaczący dorobek. Na szczególną uwagę zasługuje w tym miejscu Europejskie Portfolio Językowe i pozostałe elementy EUROPASS. Jednak zdecydowanie największe znaczenie w Europie w ostatnich latach mają prace nad wspomnianymi wyżej Europejskimi Ramami Kwalifikacji.

EQF wiąże systemy kwalifikacji poszczególnych krajów (przybierające postać Krajowych Ram Kwalifikacji) w dwóch celach:

- promocji mobilności obywateli między krajami,
- ułatwienia im uczenia się przez całe życie.

EQF przesuwają akcent na efekty uczenia się, aby umożliwić współpracę między krajami i instytucjami, co utrudnia ogromna różnorodność systemów kształcenia i szkolenia w Europie.

Obejmują szeroki zakres efektów uczenia się, łącznie z wiedzą teoretyczną, umiejętnościami praktycznymi i technicznymi oraz kompetencjami społecznymi, gdzie rozstrzygająca jest zdolność do pracy z innymi.

Dlaczego efekty uczenia są ważne?

- *Pokazują przesunięcie uwagi z organizatorów (edukacji i szkoleń) na użytkowników. Przez wyjaśnienie, jakie są oczekiwania wobec wiedzy i umiejętności uczącego się na końcu procesu uczenia się, pojedyncze osoby mogą lepiej zobaczyć, co jest proponowane na konkretnym kursie i jak to jest powiązane z innymi kursami i szkoleniami.*
- *Wprowadzają wspólny język ułatwiający pokonanie barier między różnymi sektorami i systemami edukacji. Jeśli uczenie się przez całe życie stanie się rzeczywistością, pilne stanie się ocenianie, jak uczenie się w jednym wypadku ma się i może być połączone z innym. Gdy zawód na całe życie staje się wyjątkiem, a przemieszczanie się między pracą a uczeniem się staje się znaczącym wyznacznikiem w życiu większości ludzi, efekty uczenia się mogą pomóc zredukować bariery i budować mosty.*
- *Dostarczają ważnego narzędzia kooperacji międzynarodowej, bo pozwalają skupić się na treściach/meritum i kwalifikacjach, a nie poszczególnych instytucjach.*

Badanie pokazuje szerokie porozumienie decydentów, partnerów społecznych i praktyków oświatowych w związku z efektami uczenia się dla doskonalenia dostępu i postępu w edukacji, szkoleniach i uczeniu się.

Choć Polska nie uczestniczyła niestety w tym badaniu, z całą pewnością bierze aktywny udział w procesie zmian w edukacji, które w centrum zainteresowania lokalizują efekty uczenia się – i na poziomie decydentów, i na poziomie praktyków oświatowych.

Zwróćmy uwagę, że efekty uczenia się to podstawa takich działań w edukacji, jak:

- definiowanie standardów,
 - opracowanie programów kształcenia,
 - ocenianie oraz walidacja i/lub certyfikacja,
 - doradztwo zawodowe (czy poradnictwo kariery),
 - zapewnianie jakości,
- a więc dotyczą absolutnie wszystkich.

Autorka jest nauczycielem konsultantem w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie

Małgorzata Lipska

O efektach kształcenia w podstawie programowej

Rok szkolny 2009/2010 był pierwszym rokiem praktycznego funkcjonowania nowej podstawy programowej. Stała się ona więc przedmiotem wielu rozmów i dyskusji. Wielokrotnie pojawiał się w nich motyw wymagań, zarówno ogólnych, jak i szczegółowych. Jaka jest przyczyna tego zainteresowania? Nie jest to przecież nic nowego w naszej edukacyjnej rzeczywistości, pojęcie to od dziesięciu lat zajmuje stałe miejsce w języku edukacyjnym. Dlaczego wobec tego tyle uwagi poświęca się wymaganiom?

Żeby poszukać odpowiedzi na te i inne pytania, prześledźmy podstawę programową pod tym właśnie kątem. Jest to przecież główny akt prawny, mający decydujący wpływ na kierunki pracy szkoły. Zapisy, które możemy w niej odnaleźć, są wyznacznikami pracy dydaktycznej. Co więcej, każda szkoła o uprawnieniach szkoły publicznej jest zobligowana do takiego projektowania pracy, aby umożliwić absolwentowi rozwój zgodnie z kierunkami opisanymi w podstawie programowej.

Przyjrzyjmy się zatem samemu dokumentowi, tzn. nowej podstawie, obowiązującej od ubiegłego roku szkolnego, i poszukajmy w nim odpowiedzi na pytanie – na czym polega zmiana w postrzeganiu wymagań?

Wynika ona już z samej definicji, która zgodnie z zapisem w ustawie o systemie oświaty mówi, że podstawa programowa to *obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawcze szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach (...) nauczania oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych. Kluczowe sformułowania, wyznaczające kierunki zmiany, na*

które trzeba zwrócić uwagę, analizując definicję nowej podstawy, to: opisanie celów i treści nauczania w formie ogólnych i szczegółowych wymagań (...), które powinien posiadać uczeń na zakończenie etapu edukacyjnego (art. 3 pkt 13).

Jest to ważny zapis, ponieważ zwraca szczególną uwagę na ideę wymagań w nauczaniu.

Rozpatrując w tym kontekście nową podstawę, uzyskamy obraz absolwenta opisany właśnie wymaganiami. Nie znajdziemy natomiast w podstawie opisu drogi dochodzenia do efektu, jakim jest koniec etapu edukacyjnego. Tę drogę wyznacza nauczyciel, podejmując decyzje programowe i organizując zgodnie z nimi proces dydaktyczny.

Podstawę programową możemy analizować dwójako: jako dokument opisujący pracę szkoły postrzeganej jako całość oraz z punktu widzenia nauczyciela, jako wyznacznik pracy dydaktycznej dotyczącej danego przedmiotu.

Przyjrzyjmy się zatem zapisom dotyczącym efektów kształcenia z punktu widzenia szkoły, te znajdują się w części wstępnej dokumentu i dotyczą zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela. Podstawa, postrzegana w takim ujęciu, wymaga szczególnej analizy na radzie pedagogicznej. Również w tej części wyjaśniono, jak należy rozumieć zapisy dotyczące wymienionych we wstępie wymagań. Są to zdobywane na poszczególnych etapach edukacyjnych *wiadomości i umiejętności opisane, zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji, w języku efektów kształcenia. Cele sformułowane są w języku wymagań ogólnych, a treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów w języku wymagań szczegółowych*¹. W dokumencie wyjaśniono, że zapis ten jest zgodny z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady Europy w sprawie ustanowie-

¹ Prezentowane w niniejszym opracowaniu rozwiązania są omawiane na podstawie nowej podstawy programowej zgodnej z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

nia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

- W związku z powyższym pojawiają się kolejne pytania:
- Czym są Europejskie Ramy Kwalifikacji?
- Dlaczego znalazły się w podstawie programowej?
- Co w związku z tym oznacza dla nas w praktyce sformułowanie „język efektów kształcenia”?
- Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) zostały ustanowione zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia ram kwalifikacji do uczenia się przez całe życie. Są to opisy, które mają umożliwić powiązanie specyfiki rozwiązań edukacyjnych w różnych krajach członkowskich, tak aby można było uzyskać porównywalność kwalifikacji w granicach Unii. Na ich podstawie kraje członkowskie opracowują Krajowe Ramy Kwalifikacji. Do roku 2012 każdy dokument potwierdzający kwalifikacje powinien zawierać odniesienie tak do Krajowych, jak i do Europejskich Ram Kwalifikacji.

Rozpatrujemy je w kontekście podstawy programowej, ponieważ opisują efekty na wszystkich szczeblach edukacji: od poziomu szkoły podstawowej, poprzez kształcenie zawodowe, aż do poziomu studiów doktoranckich. Są, zgodnie z definicją, opisem kwalifikacji opartym na efektach uczenia się. Nie znajdziemy w nich opisu drogi dochodzenia do określonych poziomów wykształcenia ani opisu wkładu w ten proces, znajdziemy za to rezultaty, jakie powinniśmy uzyskać na zakończenie procesu uczenia się. Ich istotą jest to, aby uzyskiwane kwalifikacje – niezależnie od drogi, jaką uczeń je nabywa – były porównywalne na terenie Unii Europejskiej, a co za tym idzie, aby umożliwić absolwentom podejmowanie nauki i pracy w różnych krajach². W ERK wyszczególniono osiem poziomów wiedzy, umiejętności i postaw opisujących efekty uczenia się, mających stanowić również bazę do tworzenia wszelkich programów nauczania. Nie zostały one przypisane do etapów edukacyjnych³. Opisy poszczególnych poziomów mają charakter bardzo ogólny, pozornie niewiele mówiący, ponieważ konkretną treścią są wypełniane na poziomie poszczególnych krajów. Należy pamiętać, że nie są przypisane do etapów kształcenia, dają zatem możliwość uzyskiwania kwalifikacji różną drogą, również poza systemem szkolnym.

Podmiotem myślenia w języku efektów kształcenia jest uczący się, a nie instytucja, jaką jest np. szkoła. Opisy te nie zawierają konkretnych informacji, są raczej zbiorem ogólnych stwierdzeń, które określają efekty uczenia się na poszczególnych poziomach. Wymagają zatem skonkretyzowania w każdym kraju i w ramach każdej z dziedzin⁴. Stanowiąc fundament do tworzenia krajowych ram, stają się odpowiedzią na potrzeby rozwijającego się społeczeństwa. Stwarzają warunki dla naszych dzisiejszych uczniów, aby umożliwić im w przyszłości funkcjonowanie w świecie, który będzie wymagał ustawicznego nabywania nowych bądź doskonalenia dotychczasowych kompetencji zawodowych. Aby sprostać wyzwaniom przyszłości, nasi dzisiejsi uczniowie powinni zostać wyposażeni w takie umiejętności, które zaprocentują w przyszłości dobrą pozycją na rynku pracy.

Przyjrzyjmy się trzem pierwszym opisom (tabela 1), które mogą odpowiadać naszym początkowym etapom kształcenia.

Jak zatem należy rozumieć „efekty uczenia się” w kontekście ERK, a co za tym idzie, również w „naszej” podstawie programowej? Jest to, zgodnie z definicją, po prostu określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się.

Oczekiwane od absolwenta polskiej szkoły efekty uczenia się, zarówno ponadprzedmiotowe, jak i przedmiotowe, zostały opisane w podstawie programowej.

Efekty uczenia się – określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się.

Idea przygotowania absolwentów poszczególnych typów szkół do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy, a w takim przyjdzie im funkcjonować w dorosłym życiu, na rynku pracy, znalazła odzwierciedlenie w części wstępnej podstawy programowej. Wśród informacji ogólnych, dotyczących całej szkoły, odnajdujemy zapis, w którym autorzy wymieniają najważniejsze umiejętności nabywane w trakcie kształcenia ogólnego. Są to umiejętności uniwersalne, ich cechą charakterystyczną jest ponadprzedmiotowość. Powinien je posiadać uczeń kończący etap edukacyjny. Są to zatem efekty kształcenia.

² *Europejskie Ramy Kwalifikacji – czym są i czemu mają służyć?* (<http://www.eu.ngo.pl/x/543236>).

³ Chmielecka E. *Europejskie ramy kwalifikacji. Część I* (http://www.forumakad.pl/archiwum/2009/01/41_europejskie_ramy_kwalifikacji_czesc_i.html).

⁴ Więcej informacji na temat Krajowych Ram Kwalifikacji można odnaleźć w: Sławiński S. [oprac.] *Europejskie i krajowe ramy kwalifikacji. Podstawowe informacje*, oprac. na podst. materiałów wypracowanych przez Zespół Ekspertów MEN ds. KRK (www.krk.org.pl).

Tabela 1. Deskryptory poziomów efektów uczenia się w Europejskich Ramach Kwalifikacji – fragmenty

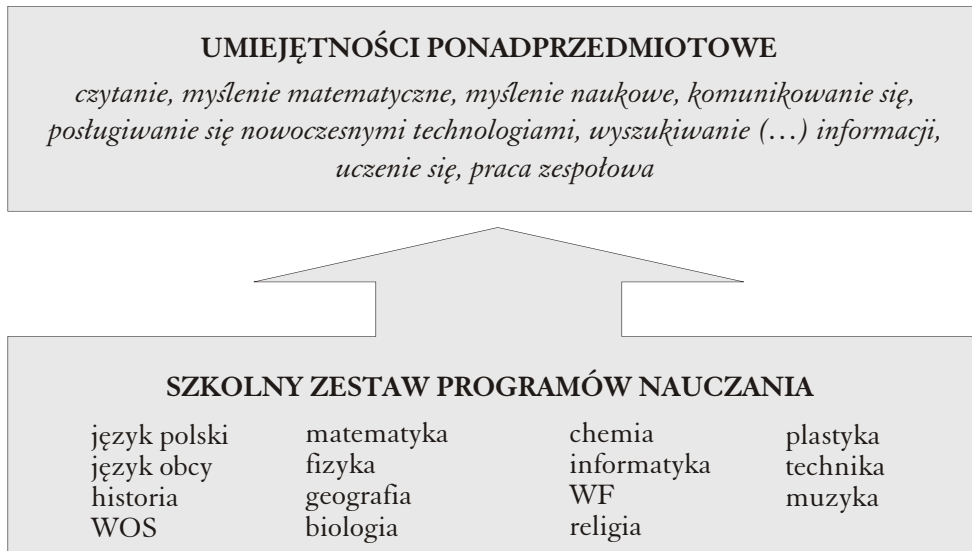
Poziomy	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
1.	Podstawowa wiedza ogólna	Podstawowe umiejętności wymagane do realizacji prostych zadań	Praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym kontekście
2.	Podstawowa wiedza faktograficzna w danej dziedzinie pracy lub nauki	Podstawowe umiejętności praktyczne lub kognitywne potrzebne do korzystania z istotnych informacji w celu realizacji zadań i rozwiązywania rutynowych problemów przy użyciu prostych zasad i narzędzi	Praca lub nauka pod nadzorem o pewnym stopniu autonomii
3.	Znajomość faktów, zasad, procesów i pojęć ogólnych w danej dziedzinie pracy lub nauki	Zestaw umiejętności kognitywnych i praktycznych, potrzebnych do realizacji zadań i rozwiązywania problemów poprzez wybieranie i stosowanie podstawowych metod, narzędzi, materiałów i informacji	Ponoszenie odpowiedzialności za realizację zadań w pracy lub nauce; dostosowywanie własnego zachowania do okoliczności w rozwiązywaniu problemów

Tabela 2. Najważniejsze umiejętności wynikające z podstawy programowej

Umiejętność	Etap edukacyjny ⁵	Opis umiejętności
czytanie	I-II	rozumiane jako prosta czynność, jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w kulturze
	III-IV	umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa
myślenie matematyczne	I-II	umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych
	III-IV	umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym
myślenie naukowe	I-II	umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa
	III-IV	umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa
umiejętność komunikowania się	I-II	w języku ojczystym i języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie
	III-IV	w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie
umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami	I-II	informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji
	III-IV	sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi
	III-IV	umiejętność wyszukiwania, selekcionowania i krytycznej analizy informacji
umiejętność uczenia się	I-II	jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji
	III-IV	umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się
	I-IV	umiejętność pracy zespołowej

Można by postawić pytanie, dlaczego autorzy podstawy podkreślając, że są to najważniejsze umiejętności, nie przypisali ich do konkretnych przedmiotów nauczania, tylko pozostawili ten zapis na takim stopniu ogólności. Zgodnie z założeniami reformy programowej szkoły uzyskały autonomię w podejmowaniu decyzji programowych. Ich konsekwencją są różnorodne szkolne zestawy programów nauczania. W związku z tym, że umiejętności te kształcone są podczas nauki różnych przedmiotów, w podstawie nie przypisano ich do żadnego z nich. W zależności od tego, jakie programy nauczania zostały dopuszczone do użytku w danej szkole, różnie mogą być rozłożone akcenty w kształceniu wymienionych umiejętności, ponieważ każdy z nauczycieli dokłada swoją cegiełkę. Ważne jest, aby ich suma w skali szkoły wyczerpała katalog wszystkich oczekiwań postawionych absolwentom w podstawie programowej.

⁵ I-II etap edukacyjny dotyczy szkoły podstawowej, III-IV gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej.



Rys. 1. Wpływ szkolnego zestawu programów nauczania na kształcenie umiejętności ponadprzedmiotowych

W związku z tym, że umiejętności te mają charakter ponadprzedmiotowy, wymagają na poziomie każdej szkoły szukania odpowiedzi na pytania:

- Kto
- Na jakich przedmiotach
- Jakimi metodami
- W jakich sytuacjach

będzie kształcił wymienione w części wstępnej podstawy programowej umiejętności?

I pytania najważniejsze, na które trzeba znaleźć odpowiedź, gdy rozpatrujemy efekty kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych z perspektywy całej szkoły:

- Czy szkolny zestaw programów nauczania zapewni kształcenie wszystkich umiejętności wymienionych we wstępie do podstawy programowej?
- Czy działania zaplanowane przez nauczycieli w kształceniu różnych przedmiotów wyczerpują katalog efektów oczekiwanych od absolwenta szkoły?

Odpowiedzialne wywiązanie się z obowiązku kształcenia umiejętności wymaga od wszystkich nauczycieli uczących w jednym oddziale współpracy tak w projektowaniu, jak i w realizacji procesu kształcenia. W świetle zapisów umieszczonych w podstawie nikt z tego obowiązku nie jest zwolniony, każdy natomiast w różnych proporcjach uwzględnia kształcenie umiejętności na zajęciach ze swojego przedmiotu. We wszelkich analizach umiejętności o charakterze ponadprzedmiotowym powinni zatem brać udział wszyscy nauczyciele uczący w danym oddziale, ponieważ efektem kształcenia tych umiejętności jest suma ich oddziaływań.

Poza umiejętnościami wymienionymi powyżej, we wstępnej części dokumentu znajdują się też

inne odwołania wymagające współdziałania nauczycieli, np. nawiązanie do priorytetów Strategii Lizbońskiej: *Szkoła powinna też poświęcić dużo uwagi efektywności kształcenia w zakresie nauk przyrodniczych i ścisłych*. Podobnie jak w przypadku analizy umiejętności ponadprzedmiotowych, należy w szkole, uwzględniając szkolny zestaw programów nauczania, zastanowić się, co w przypadku konkretnej szkoły oznacza „poświęcić dużo uwagi efektywności kształcenia”? Podobną drogą można prześledzić też inne zapisy w części wstępnej podstawy programowej.

Kolejny aspekt analizy podstawy w omawianym tu kontekście efektów kształcenia to zapisy dotyczące treści poszczególnych przedmiotów. Te z kolei skierowane są do nauczyciela bezpośrednio odpowiedzialnego za proces kształcenia danego przedmiotu. Zapisy przedmiotowe składają się z dwóch elementów: wymagań ogólnych i wymagań szczegółowych. Zgodnie z przytoczoną we wstępie informacją, wiadomości i umiejętności opisane są, zgodnie z ideą Europejskich Ram Kwalifikacji, w języku efektów kształcenia. Cele sformułowane są w języku wymagań ogólnych, a treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów – w języku wymagań szczegółowych.

Część pierwsza w opisie każdego z przedmiotów nauczania to cele sformułowane jako wymagania ogólne. Czym są wymagania ogólne? Są to umiejętności ważne, charakterystyczne dla nauczania danego przedmiotu, które są systematycznie kształcone podczas całego etapu edukacyjnego. Przykładowe wymagania ogólne przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Wymagania ogólne wynikające z podstawy programowej – fragmenty

Etap edukacyjny	Przedmiot	Wymagania ogólne
szkoła podstawowa	matematyka	<p><u>I. Sprawność rachunkowa</u> Uczeń wykonuje proste działania pamięciowe na liczbach naturalnych, całkowitych i ułamkach, zna i stosuje algorytmy działań pisemnych oraz potrafi wykorzystać te umiejętności w sytuacjach praktycznych.</p> <p><u>II. Wykorzystanie i tworzenie informacji</u> Uczeń interpretuje i przetwarza informacje tekstowe, liczbowe, graficzne, rozumie i interpretuje odpowiednie pojęcia matematyczne, zna podstawową terminologię, formułuje odpowiedzi i prawidłowo zapisuje wyniki.</p> <p><u>III. Modelowanie matematyczne</u> Uczeń dobiera odpowiedni model matematyczny do prostej sytuacji, stosuje poznane wzory i zależności, przetwarza tekst zadania na działania arytmetyczne i proste równania.</p> <p><u>IV. Rozumowanie i tworzenie strategii</u> Uczeń prowadzi proste rozumowanie składające się z niewielkiej liczby kroków, ustala kolejność czynności (w tym obliczeń) prowadzących do rozwiązania problemu, potrafi wyciągnąć wnioski z kilku informacji podanych w różnej postaci.</p>
gimnazjum	matematyka	<p><u>I. Wykorzystanie i tworzenie informacji</u> Uczeń interpretuje i tworzy teksty o charakterze matematycznym, używa języka matematycznego do opisu rozumowania i uzyskanych wyników.</p> <p><u>II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji</u> Uczeń używa prostych, dobrze znanych obiektów matematycznych, interpretuje pojęcia matematyczne i operuje obiektami matematycznymi.</p> <p><u>III. Modelowanie matematyczne</u> Uczeń dobiera model matematyczny do prostej sytuacji, buduje model matematyczny danej sytuacji.</p> <p><u>IV. Użycie i tworzenie strategii</u> Uczeń stosuje strategię jasno wynikającą z treści zadania, tworzy strategię rozwiązania problemu.</p> <p><u>V. Rozumowanie i argumentacja</u> Uczeń prowadzi proste rozumowania, podaje argumenty uzasadniające poprawność rozumowania.</p>
szkoła podstawowa	historia i społeczeństwo	<p><u>I. Chronologia historyczna</u> Uczeń posługuje się podstawowymi określeniami czasu historycznego: okres p.n.e., n.e., tysiąclecie, wiek, rok; przyporządkowuje fakty historyczne datom; oblicza upływ czasu między wydarzeniami historycznymi i umieszcza je na linii chronologicznej; dostrzega związki teraźniejszości z przeszłością.</p> <p><u>II. Analiza i interpretacja historyczna</u> Uczeń odpowiada na proste pytania postawione do tekstu źródłowego, planu, mapy, ilustracji; pozyskuje informacje z różnych źródeł oraz selekcjonuje je i porządkuje; stawia pytania dotyczące przyczyn i skutków analizowanych wydarzeń historycznych i współczesnych.</p> <p><u>III. Tworzenie narracji historycznej</u> Uczeń tworzy krótką wypowiedź o postaci i wydarzeniu historycznym, posługując się poznаныmi pojęciami; przedstawia własne stanowisko i próbuje je uzasadnić.</p> <p><u>IV. Zainteresowanie problematyką społeczną</u> Uczeń ma nawyk dociekania w kontekście społecznym – zadaje pytania „dlaczego jest tak, jak jest?” i „czy mogłoby być inaczej?” oraz próbuje odpowiedzieć na te pytania.</p> <p><u>V. Współdziałanie w sprawach publicznych</u> Uczeń współpracuje z innymi – planuje, dzieli się zadaniami i wywiązuje się z nich.</p>

Etap edukacyjny	Przedmiot	Wymagania ogólne
gimnazjum	historia	<p><u>I. Chronologia historyczna</u> Uczeń sytuuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w czasie oraz porządkuje je i ustala związki poprzedzania, równoczesności i następstwa; dostrzega zmiany w życiu społecznym oraz ciągłość w rozwoju kulturowym i cywilizacyjnym.</p> <p><u>II. Analiza i interpretacja historyczna</u> Uczeń wyszukuje oraz porównuje informacje pozyskane z różnych źródeł i formułuje wnioski; dostrzega w narracji historycznej warstwę informacyjną, wyjaśniającą i oceniającą; wyjaśnia związki przyczynowo-skutkowe analizowanych wydarzeń, zjawisk i procesów historycznych; wyjaśnia znaczenie poznawania przeszłości dla rozumienia świata współczesnego.</p> <p><u>III. Tworzenie narracji historycznej</u> Uczeń tworzy narrację historyczną, integrując informacje pozyskane z różnych źródeł; tworzy krótkie wypowiedzi: plan, notatkę, rozprawkę, prezentację; przedstawia argumenty uzasadniające własne stanowisko.</p>

Jak wynika z analizy wymagań ogólnych, ich kształcenie odbywa się podczas całego etapu edukacyjnego, czyli zapisy w podstawie programowej są kolejnymi zapisami efektów kształcenia. Co więcej, na kolejnych etapach edukacyjnych umiejętności opisane jako wymagania ogólne są stopniowo rozwijane.

Przykład

Jedną z umiejętności, jaką nabył uczeń szkoły podstawowej w trakcie nauki historii i wiedzy o społeczeństwie, jest tworzenie krótkich wypowiedzi o postaci i wydarzeniu historycznym, posługiwanie się poznanymi pojęciami; przedstawianie własnego stanowiska i próby jego uzasadnienia. Umiejętność ta, podobnie jak inne, jest rozwijana na poziomie gimnazjum. O absolwencie gimnazjum możemy powiedzieć, że tworzy narrację historyczną, integrując informacje pozyskane z różnych źródeł; tworzy krótkie wypowiedzi: plan, notatkę, rozprawkę, prezentację; przedstawia argumenty uzasadniające własne stanowisko.

Efektom nauki historii na kolejnym etapie edukacyjnym w szkole ponadgimnazjalnej w zakresie podstawowym jest dalszy rozwój umiejętności tworzenia narracji historycznej. Absolwent tworzy narrację historyczną w ujęciu przekrojowym lub problemowym; dostrzega problem i buduje argumentację, uwzględniając różne aspekty procesu historycznego; dokonuje selekcji i hierarchizacji oraz integruje informacje pozyskane z różnych źródeł wiedzy.

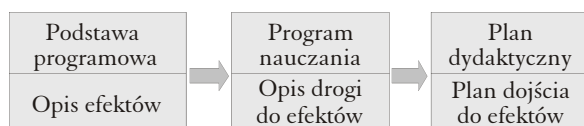
Przytoczony przykład pokazuje, jak ważne jest analizowanie wymagań rozumianych jako efekty. Należy pamiętać, że stanowią one na kolejnych etapach edukacyjnych fundament do dalszego rozwoju

umiejętności przedmiotowych. Efekty kształcenia na wcześniejszych etapach edukacyjnych są punktem wyjścia do pracy na następnych szczeblach edukacji.

Kolejne zapisy przedmiotowe, które wymagają przeanalizowania w podstawie programowej, to wymagania szczegółowe. W nowej podstawie zostały skonkretyzowane i uszczegółowione daleko bardziej niż w poprzednio obowiązujących dokumentach. Podczas ich lektury należy pamiętać o generalnej zasadzie: zapisy w podstawie programowej są to zapisy efektów, czyli wiedzy i umiejętności ucznia na zakończenie etapu edukacyjnego. Nie ma w nich zapisów dotyczących przebiegu procesu kształcenia. Te można odnaleźć w wybranym bądź też samodzielnie opracowanym przez nauczyciela programie nauczania. Tu również znajdziemy uszczegółowienie celów wynikających z podstawy programowej, treści kształcenia uporządkowane zgodnie z koncepcją autorów, propozycję form i metod pracy z uczniami, odnośną do ich możliwości, oraz propozycję sposobów i kryteriów oceniania. Natomiast zaplanowanie realizacji programu nauczania to kompetencje nauczyciela przedmiotu, autora planu dydaktycznego⁶.

Na etapie planowania pracy dydaktycznej następuje operacjonalizacja wymagań szczegółowych określonych w podstawie programowej, czyli „rozłożenia” ich na czynności ucznia, jego „małe kroki”, które w sumie powinny doprowadzić go do efektu opisanego w wymaganiach szczegółowych. Prawidłowo zoperacjonalizowane cele w planie dydaktycznym dają nauczycielowi z jednej strony możliwość określenia odpowiedzialnego kierowania procesem zarówno nauczania, jak i uczenia się,

⁶ Ze względu na różnorodność form i sposobów planowania pracy nauczyciela (np. plany dydaktyczne, rozkłady materiału, plany wynikowe) w całym tekście użyto nazwy ogólnej „plan pracy dydaktycznej” na określenie dokumentu sporządzonego przez nauczyciela.



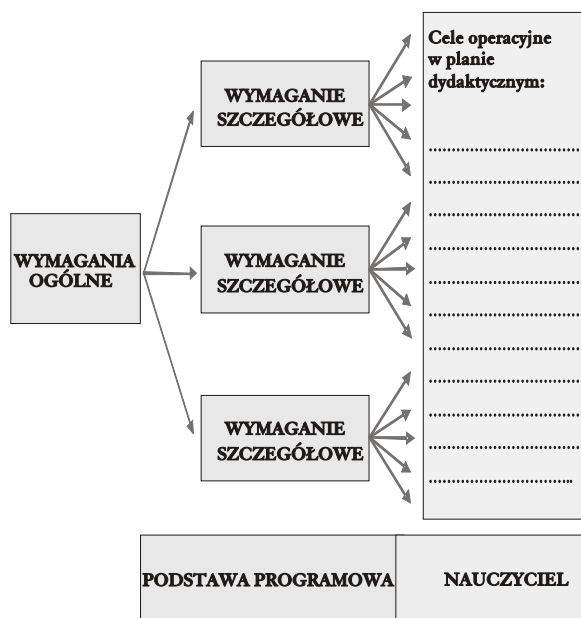
Rys. 2. Rola efektów kształcenia w dokumentach programowych

a z drugiej – pozwalają na świadomą, bieżącą kontrolę realizacji podstawy programowej. Ich zapisy są odzwierciedleniem koncepcji wynikającej z wybranego bądź też opracowanego samodzielnie programu nauczania.

Biorąc pod uwagę fakt, że plan dydaktyczny jest wykładnią pracy dydaktycznej, podczas jego analizy można postawić następujące pytania:

- Czy wszystkie wymagania szczegółowe zostały uwzględnione w planie?
- Czy zbiór celów operacyjnych złoży się w sumie na wymaganie szczegółowe?
- Czy wszystkie umiejętności określone w wymaganiach ogólnych zostały uwzględnione w planie?
- Czy umiejętności określone w wymaganiach ogólnych są kształcone rytmicznie podczas całego etapu edukacyjnego?
- Jakie są proporcje między treściami wynikającymi z podstawy programowej a dodatkowymi, wprowadzonymi przez autora programu?
- Czy treści dodatkowe są rozłożone równomiernie, czy też autor preferuje określone zagadnienia?

Jak wynika z wstępnych, jedynie zasygnalizowanych analiz zapisów w podstawie programowej, odpowiedzialne zaprojektowanie procesu dydaktycznego wymaga uwzględnienia we wszelkich działaniach związanych tak z programowaniem, jak i planowaniem pracy, dokładnego przyjrzenia się określonym w niej efektom kształcenia, a co za tym idzie, podjęcia takich decyzji, dotyczących zarówno nauczania, jak i uczenia, aby absolwent kończący szkołę został wyposażony w pełen katalog



Rys. 3. Od wymagań ogólnych wynikających z podstawy programowej do planu dydaktycznego

wiedzy, umiejętności i postaw określonych w podstawie programowej. Decyzje te podejmowane są na poziomie szkoły w momencie wyboru programu nauczania, a następnie zaplanowania pracy dydaktycznej. Podejmując je, należy pamiętać o generalnej zasadzie – katalog wiedzy i umiejętności określony w podstawie programowej powinien być głównym wyznacznikiem efektów pracy dydaktycznej szkoły.

W podstawie programowej mamy zatem zapis swego rodzaju mety, do której mamy obowiązek doprowadzić uczniów. Efekty wyznaczają metę. Natomiast drogę do tej mety wyznacza sam nauczyciel. To od jego autonomicznych decyzji zależy, w jaki sposób poprowadzi uczniów, tak aby kończąc szkołę, byli odpowiednio wyposażeni na przyszłość.

Autorka jest kierownikiem Wydziału Egzaminów Eksternistycznych w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej

Beata Kossakowska

Co wiem o ocenianiu, które sprzyja efektywności kształcenia?

O znaczeniu słów...

Większości z nas ze słowem „ocenianie” kojarzy się wiele negatywnych znaczeń – krytyka, osąd, sprawdzenie, weryfikacja. Gdy umieścimy je w szkole, pojawia się dodatkowo – kontrola, stopień, strach... Natomiast synonimami tego słowa są także „bezpieczne”: diagnoza, ewaluacja, podsumowanie, rozpoznanie.

W komentarzach do nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego czytamy: *Właściwie stosowana bieżąca ocena uzyskiwanych postępów pomaga uczniowi się uczyć, gdyż jest formą informacji zwrotnej przekazywanej mu przez nauczyciela*¹. Do bogatego zestawu określeń dołączyła zatem „informacja zwrotna”. Warto zwrócić szczególną uwagę na to właśnie znaczenie słowa „ocenianie”.

Druga trudność kryje się w rozumieniu określenia „efektywność kształcenia”. Czy skupić się zatem na wymiernej, wyrażonej liczbą edukacyjnej wartości dodanej? Czy poszukiwać również określeń jakościowych?

Posłużę się sformułowaniem prof. Denka: *Efektywność realizacji procesu nauczania i uczenia się wyraża zespół pozytywnych jego cech, działań sensorycznych, a jednocześnie społecznie i ekonomicznie uzasadnionych, przynoszących najlepsze rezultaty*

Modele teoretyczne oceniania szkolnego oparte na przeciwstawnych ideologiach edukacyjnych³.

Kategoria	Model tradycyjny	Model postępowy
Dominująca ideologia	Transmisja kulturowa	Progresywizm
Podstawy psychologiczne	Behawioryzm i jego modyfikacje	Psychologia poznawcza i społeczna psychologia rozwoju

*w postaci wyników w nauce (obejmujących wiedzę, umiejętności, nawyki, zainteresowania i zdolności poznawcze oraz motyw, przekonania i przyzwyczajenia do ustawicznego kształcenia się)*².

Jeśli spojrzymy na zakres wskazanych rezultatów, najbardziej widocznym sposobem oceniania jest ocenianie sumujące. Daje ono dowody, za pomocą testów i egzaminów, o poziomie wiedzy i umiejętności uczniów, na tej podstawie rankinguje szkoły – rozlicza je za wyniki w nauce. A gdzie informacja o uczniowskich nawykach, motywach, przekonaniach i przyzwyczajeniach do ustawicznego kształcenia się? Czy dlatego, że jest trudniejsza do pozyskania, interpretacji, normalizacji, bywa pomijana w rozmowach o efektywności kształcenia?

Ocenianie szkolne – czym jest, a czym mogłoby być

Nikt nie podważa ogromnego znaczenia oceniania w procesie edukacji; od lat trwają poszukiwania jego skutecznych zastosowań. G. Szyling na podstawie przeglądu bogatej literatury przedmiotu pokazuje, z założenia uproszczone, ale bardzo porządkujące, zestawienie właściwości dwóch skrajnych modeli oceniania szkolnego.

¹ Marciniak Z. *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, podstawa programowa z komentarzami, Warszawa 2010.

² Denek K. *Ocenianie szkolne w kontekście określania efektywności kształcenia zorientowanego na jego jakość*, Biuletyn Badawczy CKE nr 5/2005, Warszawa.

³ Szyling G. *Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne?* [w:] Klus-Stańska D. [red.] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie ZAK, Warszawa 2008.

Kategoria	Model tradycyjny	Model postępowy
Wiedza	Zdefiniowana społecznie	Uwikłanie poznania w czynnik humanistyczny
	Kulturowo dany zasób wiedzy i norm	Znaczenie osobistej wiedzy ucznia
	Niekwestionowany charakter	Problematyczność
Relacja nauczyciel – uczeń	Kształtowanie postaw ucznia przez sprzężenie zwrotne lub nagrodę	Aktywność ucznia jako uczestnika procesu kształcenia zdolnego do samooceny
	Dominująca rola nauczyciela	Edukacja oparta na dialogu
	Hierarchia oparta na autorytecie	Partnerstwo
Miejsce oceniania w procesie kształcenia	Wyodrębnienie etapów nauczania/uczenia się oraz sprawdzania osiągnięć	Niemożność rozdzielania procesu uczenia się i oceniania
Przedmiot oceny	Produkt/wynik uczenia się	Proces uczenia się
	Atrybuty kognitywne (stopień opanowania wiedzy i umiejętności)	Atrybuty dyspozycyjne (uczniowski potencjał rozwojowy, zdolność do generowania nowej wiedzy)
	Zgodność z arbitralnymi standardami poprawności	Postęp ucznia rozumiany jako przechodzenie przez kolejne stadia rozwoju
	Ścisłe planowanie wyniku (normalizacja, standaryzacja)	Względna nieprzewidywalność wyniku
Forma oceny	Stopień szkolny lub inny symbol ustalonej skali pomiarowej	Ocena opisowa
Główne techniki oceniania	Testy, egzaminowanie (psychometryczne różnicowanie)	Portfolio, obserwacja
Zasadnicze funkcje oceniania	Selekcja, realizowanie oczekiwań społecznych	Diagnoza zmiany, informacja dla ucznia

Ocenianie, jak wiemy, ma ogromne znaczenie w procesie edukacji. W polskich szkołach najbardziej widoczne jest ocenianie sumujące. Wykorzystywane jest do oceny wiadomości uczniów po zakończeniu realizacji danej partii materiału, promowania uczniów, potwierdzenia zgodności posiadanych umiejętności z wyznaczonymi standardami. Ale ocenianie może mieć również funkcję kształtującą, która pozwala zaspokajać indywidualne potrzeby uczniów poprzez różnicowanie i dostosowywanie metod nauczania do zdiagnozowanych potrzeb.

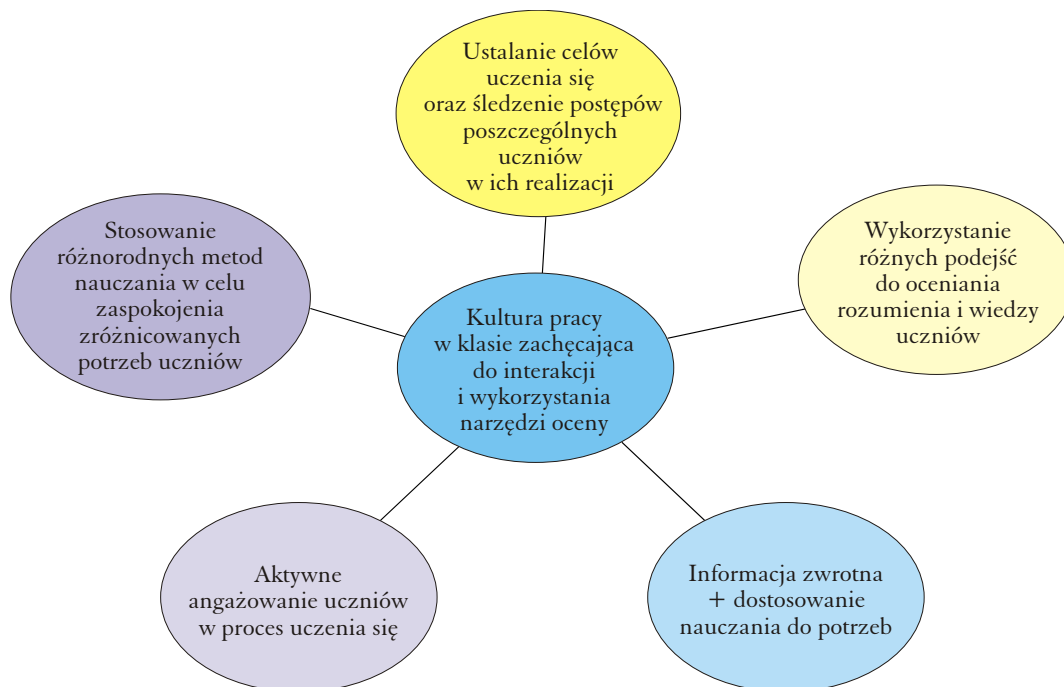
Gdybyśmy chcieli uprościć – model tradycyjny jest doskonałym narzędziem oceniania sumującego, natomiast postępowy – ma wszelkie znamiona oceniania kształtującego. Idąc dalej – są

dowody na to, że ocenianie kształtujące istotnie sprzyja efektywności kształcenia, która sumująco może być potwierdzona.

Czym jest ocenianie kształtujące?

Od 2002 roku Centrum OECD ds. Badań i Innowacji Edukacyjnych (CERI) prowadzi badania dotyczące oceniania kształtującego. Przeanalizowano tu wyniki studiów przypadków oraz międzynarodowych badań na temat oceniania kształtującego. Na tej właśnie podstawie w 2005 roku powstał raport⁴, który przedstawia koncepcję i metody oceniania kształtującego oraz jego związki ze strategiami nauczania.

⁴ *Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2006.



Publikacja składa się z trzech części:

- Część I – analiza studiów przypadków oraz międzynarodowych badań związanych z OK (ocenianiem kształtującym).
- Część II – studia przypadków z ośmiu systemów edukacji (Australia – Queensland, Kanada, Dania, Anglia, Finlandia, Włochy, Nowa Zelandia i Szkocja) z opisami stosowania elementów OK.
- Część III – bibliografia w języku angielskim, francuskim i niemieckim, opisująca kontekst badań nad OK w danej tradycji edukacyjnej.

Ocenianie kształtujące (wg CERI) odnosi się do częstego, interaktywnego oceniania postępów i wiedzy ucznia w celu określenia jego potrzeb edukacyjnych i odpowiedniego dostosowania do nich nauczania.

Na podstawie zebranych w raporcie studiów przypadków i badań wyodrębniono kluczowe elementy OK, które pojawiały się we wszystkich szkołach objętych badaniem. Oto one:

1. Kultura pracy w klasie zachęcająca do interakcji i wykorzystania narzędzi oceny

W badanych szkołach nauczyciele pomagali uczniom w pokonywaniu strachu przed podejmowaniem ryzyka i popełnianiem błędów w klasie. Wtedy dzieciom łatwiej przychodziło mówienie o tym, co nie sprawia im kłopotu, oraz ujawnianie tego, czego nie rozumieją. Ważne było również skupianie uwagi uczniów bardziej na doskonaleniu własnych umiejętności niż na współzawodnictwie.

Istotną cechą było rozwijanie kompetencji emocjonalnych u uczniów, takich jak: samoświadomość i samokontrola, współpraca, elastyczność oraz umiejętność wyrażania sądów na temat wartości informacji. Wpływało to na budowanie poczucia własnej wartości uczniów, ich motywację i zdolność regulowania procesu uczenia się.

W praktyce nauczycielskiej pojawiają się:

- zajęcia, które budują poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie: czytanie i opowiadanie historii, pisanie opowieści, dzienników, przeprowadzanie wywiadów z innymi ludźmi, zapraszanie gościnnie innych nauczycieli, zabawy, gry, kręcenie filmów, zajęcia dramatyczne, stosowanie „polityki niepodnoszenia rąk do góry” – danie czasu na przygotowanie odpowiedzi, czasami po przedyskutowaniu problemu w parach, grupach,
- formy pracy wskazujące na uznanie różnic indywidualnych i kulturowych: nacisk na pracę w grupie, wspólne budowanie wiedzy i solidarność, stosowanie różnorodnych podejść i technik dla poznania indywidualnych preferencji uczniów, ich możliwości i sposobu uczenia się,
- sposoby planowania zajęć sprzyjające procesowi uczenia się: koncentrowanie się na tym, czego uczniowie się uczą, a nie tylko, co robią w klasie.

Nauczyciele ze szkoły Michała Anioła we Włoszech powiedzieli: *Cały czas, w każdym momencie mają pokorną świadomość złożoności pracy z ludźmi, których odpowiedzi nie zawsze da się przewidzieć.*

Co wiem o ocenianiu, które sprzyja efektywności kształcenia?

2. Ustalanie celów uczenia się oraz śledzenie postępów poszczególnych uczniów w ich realizacji

Badani nauczyciele uszczegółowiali, definiowali cele i dyskutowali ze swoimi kolegami i uczniami o kryteriach ich osiągnięcia. Odstąpili od tradycyjnych systemów stawiania stopni na rzecz metod pozwalających na śledzenie, na podstawie ustalonych z uczniami kryteriów, indywidualnych postępów uczniów w realizacji celów uczenia się. Powodowało to, że proces uczenia się był bardziej przejrzysty. Uczniowie nie muszą zgadywać, co mają robić, żeby osiągnąć dobre wyniki – to wzmacnia w nich poczucie pewności siebie.

Praktyka nauczycielska:

- większość badanych nauczycieli regularnie informuje swoich uczniów o celach, kryteriach i standardach uczenia się; nierzadko angażują uczniów w dyskusję na temat tego, jakie kryteria dotyczące jakości pracy powinni uwzględniać,
- nauczyciele śledzą postępy uczniów poprzez: dzienniczki z informacjami na temat postępów – także indywidualne, diagramy i tabele z wymaganiami i kryteriami oceny, w których rejestrowane są indywidualne postępy uczniów – łatwiejsze do porównania postępów z różnych dziedzin,
- często rezygnowano ze stopni szkolnych,
- opracowywano specjalne programy, które były bardziej elastyczne i pozwalały na lepsze dopasowanie celów uczenia się do potrzeb uczniów.

3. Wykorzystanie różnorodnych metod nauczania w celu zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb uczniów

Nauczyciele w szkołach uczestniczących w badaniach dostosowują metody nauczania do zróżnicowanych potrzeb uczniów. Zależy im na budowaniu wiary uczniów we własne umiejętności oraz zdolności do zarządzania własnym procesem uczenia się.

Można napisać równanie: różnorodność ludzi + odpowiednie traktowanie każdego człowieka = różnorodność podejść⁵

W praktyce zauważono, że:

- nauczyciele kilku przedmiotów opracowują wspólnie taki plan zajęć, aby zapewnić uczniom udział w różnorodnych zajęciach; np. w szkole z Finlandii starają się zaplanować przynajmniej jedną lekcję dziennie opartą na zajęciach praktycznych,
- w Nowej Zelandii uczniowie mogą pracować równoległe na kilka sposobów po to, aby repre-

zentując różne style uczenia się, mogli pracować zgodnie z nimi; daje to szansę na indywidualną pracę z uczniami oraz korzystanie z pomocy koleżeńskiej przy poznawaniu, zrozumieniu nowych pojęć,

- uczniowie z Australii twierdzili, że nauczyciele dają więcej czasu na wykonanie zadania tym uczniom, którzy potrzebują pomocy, jednocześnie poświęcając swoją uwagę zdolniejszym, motywując ich do myślenia,
- nauczyciele z fińskiej szkoły mogą przyspieszyć realizację programu nauczania z uczniami bardzo dobrymi lub zapewnić dodatkową pomoc tym, którzy tego potrzebują – w ramach oddzielnych indywidualnych lekcji.

4. Wykorzystanie różnych podejść do oceniania rozumienia i wiedzy uczniów

Nauczyciele oceniają zarówno w sytuacjach rzeczywistych, jak i różnorodnych kontekstach. W badanych szkołach uczniowie, którzy nie radzą sobie z pewnymi zadaniami, mają możliwość zaprezentowania swojej wiedzy i umiejętności podczas wykonywania innych ćwiczeń. Generuje to informacje dotyczące zdolności uczniów do przenoszenia uczenia się do nowych sytuacji.

Przykłady pokazują, że:

- w szkole w Kopenhadze uczniowie są diagnozowani w zakresie stylów uczenia się,
- nauczyciele korzystają z różnorodnych strategii zadawania pytań: często pojawia się pytanie „dlaczego?”, prowokujące do wyjaśniania zjawiska, metoda „światel ulicznych”, czas na zastanowienie się zamiast podnoszenia rąk, rozmowa w parach, „rundka bez przymusu”,
- stosowane jest często portfolio i dzienniczek prowadzony głównie przez uczniów,
- pojawiają się tabele z wymaganiami i kryteriami oceny, które stanowią konkretne wytyczne do oceniania pracy uczniów, często są one wykorzystywane do samooceny i doskonalenia pracy uczniów.

5. Informacja zwrotna + dostosowanie nauczania do potrzeb

Konkretna i odpowiednio umiejscowiona w czasie informacja zwrotna odgrywa bardzo ważną rolę w OK. Dobra informacja zwrotna jest dopasowana do kryteriów dotyczących spodziewanych wyników uczenia się, co sprawia, że proces ten jest bardziej przejrzysty i modeluje umiejętności uczniów związane z kompetencją uczenia się. Nauczyciele

⁵ Perrenoud P. *From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a Wider Conceptual Field*, Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, CARFAX, Oxfordshire, Vol. 5, No. 1, 1998.

natomiast, udzielając informacji zwrotnej, zwracając większą uwagę na to, co uczniowie robią i czego nie rozumieją – pozwala to dostosować strategie nauczania do ich potrzeb.

Dobre praktyki dotyczące przekazywania informacji zwrotnej to:

- informacja zwrotna często jest przekazywana ustnie przez nauczyciela i przez kolegów,
- informacja zwrotna w formie pisemnej nie jest uzupełnieniem stopnia szkolnego a recenzją pokazującą walory pracy i wskazówki do jej doskonalenia,
- informacja zwrotna pojawia się także jako komentarz do wstępnej wersji pracy tak, aby uczniowie mogli dokonać korekty,
- nauczyciele z Nowej Zelandii stwierdzili, że często najlepszą informacją zwrotną jest ta udzielana spontanicznie, liczy się tu czas reakcji,
- w pracach domowych wykorzystywana była często poczta elektroniczna – e-mail z informacją zwrotną,
- nauczyciele podkreślali też, że w miejsce bezpośredniej informacji zwrotnej stosują często zachętę do samodzielnego poszukiwania w podręcznikach, Internecie lub analizę wzorcowych prac kolegów.

6. Aktywne angażowanie uczniów w proces uczenia się

Nauczyciele ze szkół uczestniczących w badaniach modelują zachowania dotyczące uczenia się, uczą umiejętności samooceny, oceny koleżeńskiej i pomagają uczniom analizować rezultaty wcześniejszych stosowanych przez nich strategii.

Przykłady praktyki nauczycielskiej:

- w szkole szkockiej większość nauczycieli stosuje techniki uczenia się poprzez współpracę,
- powszechne jest wprowadzanie „map pojęciowych”, aby pomóc uczniom w radzeniu sobie ze złożonymi zagadnieniami, dostrzeganiu zależności przyczynowo-skutkowych,
- często wykorzystywana jest metoda „burzy mózgów” – angażująca znaczną grupę uczniów.

Podsumowując, formuła pracy nauczyciela stosującego ocenianie kształtujące na zajęciach powinna uwzględniać poniższe elementy⁶.

- **Cele lekcji w języku zrozumiałym dla ucznia** – takie przedstawienie/uzgodnienie celów zajęć, aby uczniowie rozumieli je jednoznacznie, wiedzieli, czego się w trakcie zajęć nauczą.

- **Kryteria oceniania** – nazywane po spolszczeniu „nacobezu” (z ang. *wilf* – *what I am looking for*), czyli na co będą zwracać uwagę przy ocenie wykonanej pracy uczniowskiej. Kryteria powinny być na tyle czytelne, aby uczeń sam mógł poznać, czy już zrealizował zakładane cele, zdobył założone umiejętności.
- **Informacja zwrotna** – powinna się pojawiać jak najczęściej w trakcie zajęć, aby uczeń miał szansę na poprawianie pracy. Informacja zwrotna winna się odnosić do ustalonych kryteriów oceny. Oceniamy pracę Jasia, a nie Jasia. Przekazać ją może nauczyciel, kolega/koleżdy lub uczeń sam sobie (samoocena).
- **Ocena koleżeńska, samoocena** – jest informacją zwrotną odnoszącą się do ustalonych kryteriów, tylko wyrażoną przez innych uczniów lub przekazaną samemu sobie.
- **Pytania kluczowe** – to pytania motywujące, zapraszające do rozwiązania problemu. Są zatem wskazaniem dla nauczycieli, że praca metodą problemową daje najlepsze i najtrwalsze efekty.
- **Techniki zadawania pytań** – *Nie chodzi tu o zadanie pytania jednemu, dwóm uczniom, lecz całej klasie. Musi to być odpowiednio sformułowane pytanie, odpowiedź na nie wszyscy uczniowie zapisują na niedużych białych tabliczkach, które pokazują nauczycielowi. Ten szybko orientuje się, czego które z dzieci nie rozumie i od razu tłumaczy*, powiedział prof. Dylan Wiliam, który spotkał się w styczniu 2010 roku w Bibliotece Narodowej w Warszawie z polskimi nauczycielami.

Dowody na to, że OK działa

Już w przeglądzie literatury dotyczącej OK z 1998 roku Black i Wiliam stwierdzili, że *ocenianie kształtujące w istocie wpływa na poprawę procesu uczenia się. Następuje znaczne podniesienie poziomu osiągnięć. Jest to jedna z najważniejszych, kiedykolwiek badanych interwencji edukacyjnych. Rozmiar korzyści może ilustrować wzrost o wielkości efektu 0,7, gdyby został on osiągnięty w skali całego kraju, odpowiadałby poprawie osiągnięć w matematyce w Anglii, Nowej Zelandii lub USA – i przesunąłby te państwa ze środkowej pozycji wśród państw objętych badaniem do pierwszej dziesiątki*⁷.

⁶ Na podstawie: Sterna D. *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2006.

⁷ Black P., Wiliam D. *Assessment and Classroom Learning*, 1998.

Co wiem o ocenianiu, które sprzyja efektywności kształcenia?

Analizując natomiast nową podstawę programową kształcenia ogólnego⁸, da się zidentyfikować najważniejsze umiejętności, które wprost zaspokajają praktyka oceniania kształtującego. Można zatem mówić o kształceniu:

- umiejętności uczenia się jako sposobu zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowywania do dalszej edukacji (SP),
- umiejętności rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się (G i PG),
- umiejętności pracy zespołowej (SP, G i PG).

Badania CERi pokazują, że ocenianie kształtujące jest jedną z najbardziej skutecznych strategii promowania wysokich osiągnięć w nauce, wspiera uczenie się przez całe życie, w tym:

- podnoszenie poziomu osiągnięć uczniów,
- wyrównywanie ich wyników w nauce,
- doskonalenie kompetencji uczenia się.

Kiedy te składowe są wykorzystywane razem, mają szczególną moc. Powodują, że nauczyciele mogą porządkować swoje myślenie na temat aranżowania sytuacji w klasie sprzyjających uczeniu się, poznawaniu potrzeb uczniów oraz aktywnego włączania uczniów w proces uczenia się. Tym samym uczniowie zdają sobie sprawę z tego, w jaki sposób się uczą – lepiej radzą sobie z ustalaniem celów, opracowaniem nowych strategii, kontrolą procesu uczenia się.

W raporcie PISA 2000 czytamy: *W każdym kraju uczniowie, którzy wykorzystują [strategie metakognitywne i strategie kontroli] częściej osiągają lepsze wyniki według skali PISA, dotyczącej umiejętności pisania i czytania, niż uczniowie, którzy z takich strategii nie korzystają.*

Jak uprawiać OK na polskiej glebie?

Zainteresowanie ocenianiem kształtującym rośnie z roku na rok także w naszym kraju. Prekursorem upowszechniania OK jest Centrum Edukacji Obywatelskiej.

21 kwietnia 2005 roku w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu odbyła się konferencja pt. „Ocenianie kształtujące – znaczenie dla uczenia i nauczania” z udziałem Janet Looney, która zaprezentowała cytowany raport OECD. Ówczesny mi-

nister Mirosław Sawicki zapowiedział polski program pilotażowy wdrażania OK.

W roku szkolnym 2005/2006 realizowany był przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli pilotażowy program „Ocenianie Kształtujące”. Polegał on na wprowadzaniu elementów OK na zajęciach w dziesięciu szkołach różnych typów (podstawowa, gimnazjum, ponadgimnazjalna) w Polsce. Na program składało się kilka komponentów:

- 12-godzinne szkolenie początkowe dla nauczycieli uczących w wybranej klasie,
- kurs e-learningowy dla czterech nauczycieli trwający przez cały rok szkolny,
- szkolenie dla osób odpowiedzialnych za wspieranie programu – wizytatorów, dyrektorów szkół pilotażowych, nauczycieli konsultantów,
- cykliczne szkolenia wewnętrzne nauczycieli realizujących program – raz w miesiącu.

Ponadto była prowadzona całoroczna ewaluacja programu przez zewnętrznych ekspertów. Zastosowano w niej różnorodne metody badawcze:

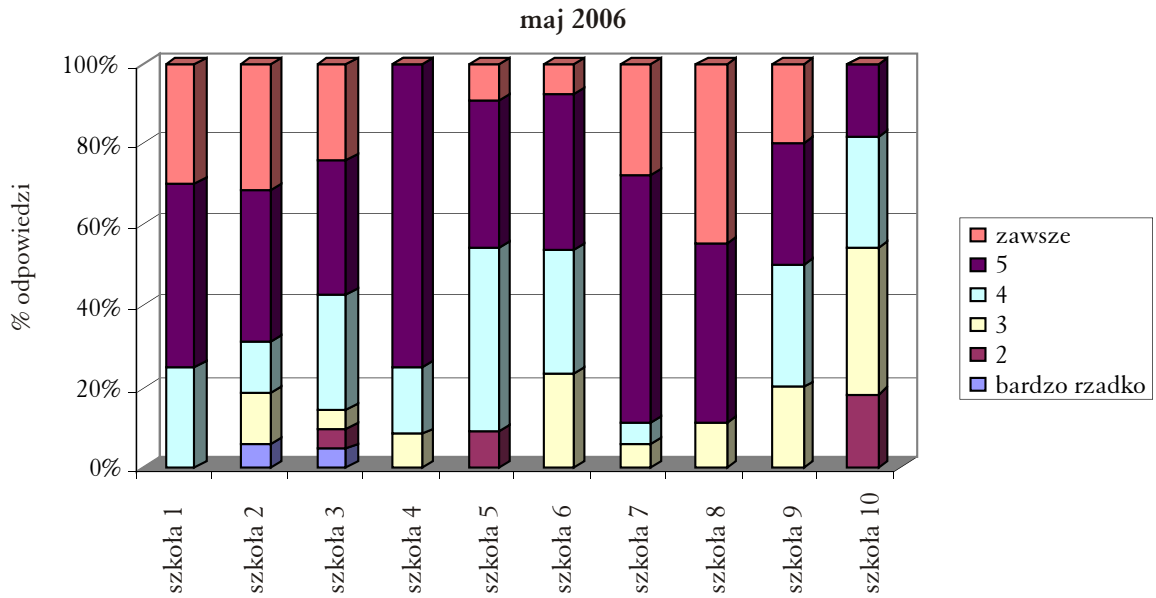
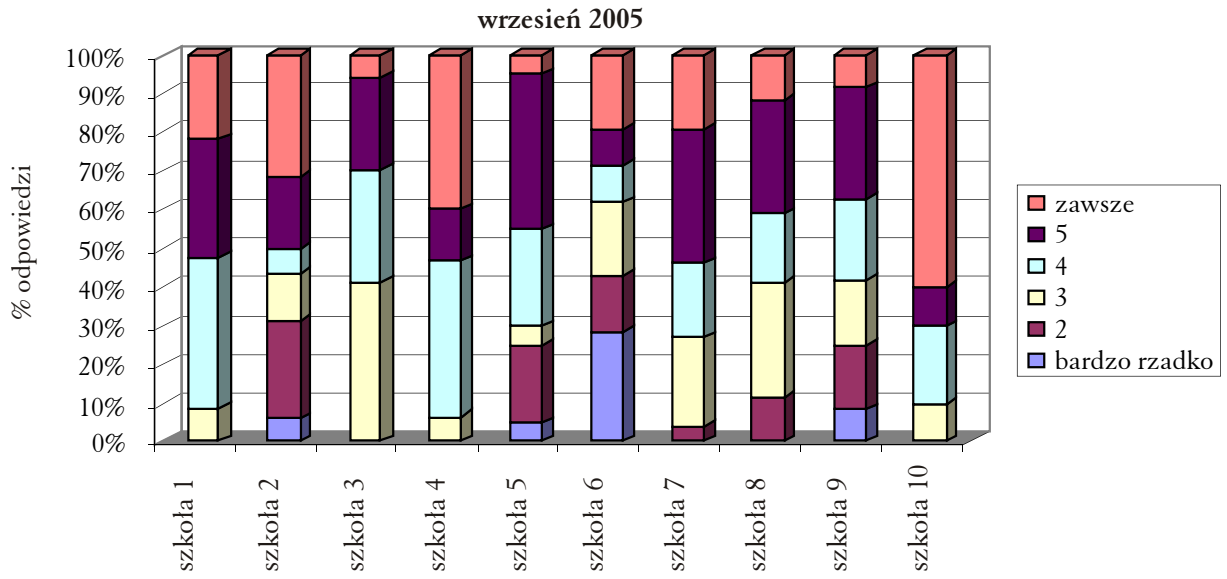
- **analiza dokumentacji szkolnej** – przeanalizowano Wewnętrzne Systemy Oceniania i dwa wybrane Przedmiotowe Systemy Oceniania z każdej szkoły,
- **wywiady** – z dyrektorami szkół prowadzone cyklicznie (×3) na początku, w trakcie realizacji i na koniec pilotażu,
- **badania ankietowe** – z nauczycielami (×2) na początku i na koniec pilotażu, z uczniami (×3) i rodzicami uczniów (×2) pilotażowej klasy,
- **obserwacje** lekcji prowadzonych w pilotażowej klasie – trzy dni zajęć na początku, w trakcie realizacji i pod koniec pilotażu,
- **wywiady grupowe** – z nauczycielami pilotażowej klasy.

Tak szczegółowa ewaluacja działań szkół uczestniczących w programie pozwoliła na pokazanie największych sukcesów i barier przy wprowadzaniu OK w polskich szkołach. Najcenniejsza w pierwszym roku wprowadzania elementów oceniania kształtującego wydaje się lepsza komunikacja z uczniami i ich rodzicami dotycząca jawności i zrozumienia kryteriów oceniania. Poniżej porównanie odpowiedzi rodziców na te same pytania zadane we wrześniu 2005 roku i maju 2006 roku⁹.

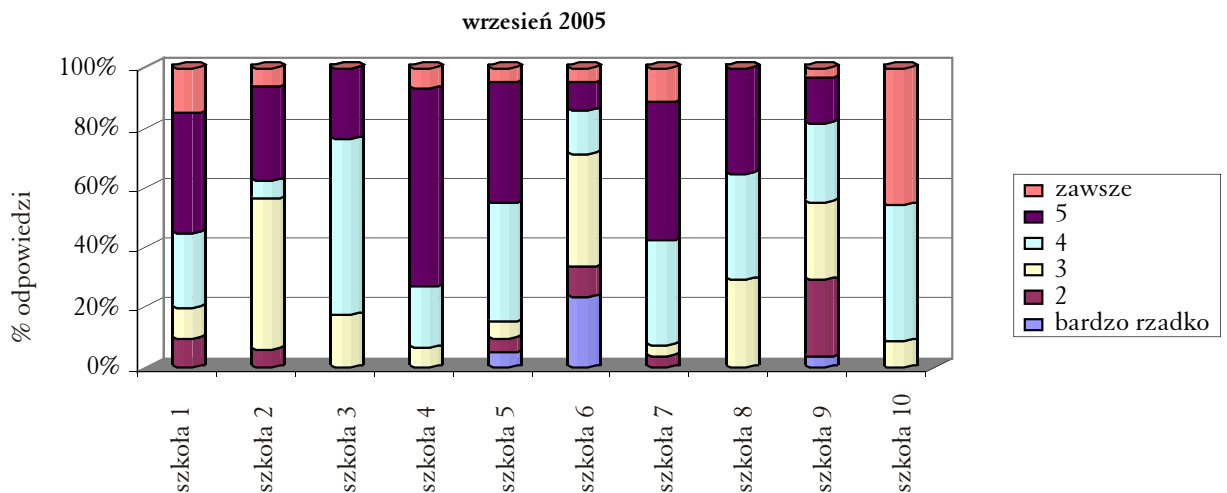
⁸ Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

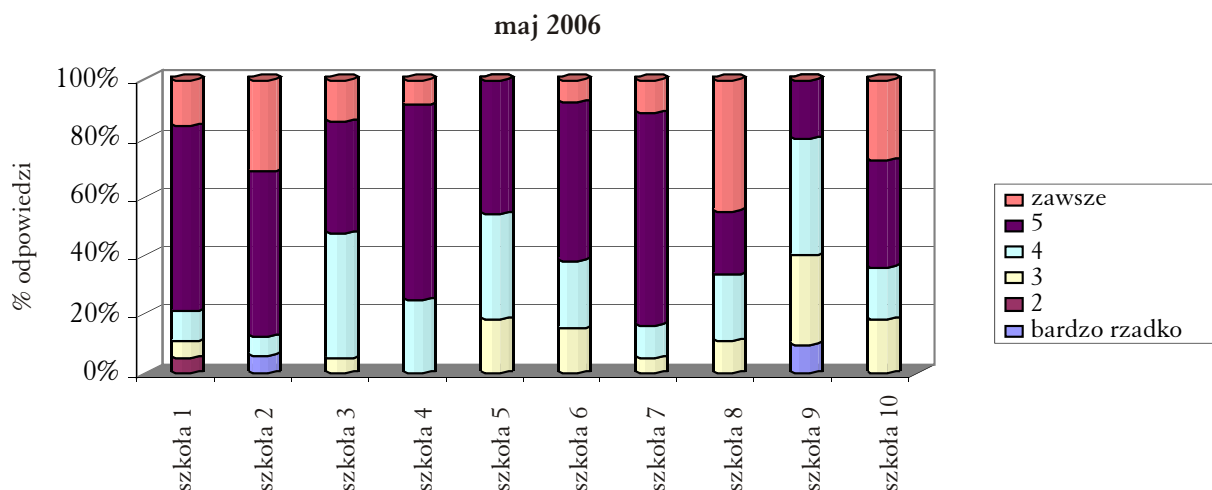
⁹ Wojtyńska J. [oprac. raportu] *Wyniki ewaluacji pilotażowego programu „Ocenianie Kształtujące” realizowanego na zlecenie MENiS przez CODN i CEO w roku szkolnym 2005/2006*, CODN, Warszawa 2006.

Czy Pani/Pana zdaniem, dziecko wie, za co jest oceniane?



Jak często Pani/Pana ocena postępów dziecka w nauce jest zgodna z oceną nauczyciela?





W wyniku obserwacji podejmowanych w szkołach i na podstawie całościowej ewaluacji programu rodzi się kilka kluczowych wskazań dla osób, które chciałyby tę ideę wprowadzać do praktyki szkolnej. Jeśli zamierzają Państwo uprawiać OK w swojej szkole, proszę pamiętać:

- **gleba pod uprawę OK** to przede wszystkim wiedza z zakresu dość bogatej teorii zebranej przez CERI oraz praktyka opisana tamże; na dziś – również wiele praktycznych rozwiązań stosowanych w polskich szkołach za namową CEO,
- **zasiewu** najlepiej dokonać przy dobrej atmosferze w gronie pedagogicznym tak, aby była to wspólna decyzja nauczycieli; muszą oni posiadać wiedzę o użyteczności OK oraz świadomość pracochłonności działań z nim związanych; najlepiej, aby zespół wprowadzający OK miał umiejętność wspólnego uczenia się,
- **pielęgnacją OK** od początku winien się zająć przekonany do niego dyrektor,
- **nawadnianie** to praca z OK w oparciu o mocne strony naszej dydaktyki; pilotaż pokazał, że są to: umiejętność formułowania celów, tworzenie kryteriów wymagań; od tych elementów warto zatem zacząć,
- **konieczne użyżnianie** – wsparcie nauczycieli na obszarach deficytowych: spójności planowania kierunkowego, wynikowego i metodycznego oraz komunikacji, szczególnie udzielania i przyjmowania informacji zwrotnej,
- **dotatkowe nasłonecznianie OK** to w szczególności troska o samodzielność intelektualną nauczycieli, refleksyjność, zgoda na elastyczne,

- eksperymentalne podejście do stosowania OK tak, aby nauczyciel miał większą szansę na poszukiwanie własnych rozwiązań.

A potem przyjdzie czas na zbiory: poczucie bezpieczeństwa u uczniów, ich otwartość, odpowiedzialność za własne uczenie się, aktywność i motywację do pracy, dobrą komunikację interpersonalną, pogłębioną wiedzę uczniów o własnych osiągnięciach oraz kierunkach rozwoju, umiejętność rzetelnej samooceny i oceny koleżeńskiej.

Zamiast epilogu

Jak zastrzegł prof. Dylan Wiliam, ocenianie kształtujące nie jest łatwą metodą uczenia, wymaga dużo wysiłku od uczniów i od nauczycieli. Młodzi nauczyciele mają na początku problemy z tym, by stosując ją, równocześnie panować nad porządkiem w klasie, zwłaszcza gdy klasa jest liczna i są w niej małe dzieci. Starsi nauczyciele muszą toczyć sami ze sobą walkę, by odrzucić dotychczasowe schematy i rutynę.

Wysiłek ten jednak opłaca się, uczniowie chętnie uczą się tą metodą, osiągają sukcesy, to z kolei zachęca nauczycieli do dalszej pracy. Następnie ich entuzjazm udziela się innym nauczycielom w szkole i tak poprawiają się wyniki wszystkich uczniów.

Autorka była radcą ministra w MEN, obecnie jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Dr Ewa Suhecka

Neurolingwistyczne programowanie, czyli jak wykorzystywać możliwości ludzkiego umysłu

Neurolingwistyczne programowanie (NLP) to zbiór przekonań, postaw oraz umiejętności, które uzdalniają ludzi do osiągania tego, co zamierzali, a nawet więcej. Teoria ta, zapoczątkowana w latach 70. XX wieku przez Johna Grindera, amerykańskiego profesora lingwistyki, oraz Richarda Bandlera, ówczesnego studenta psychologii, zdobywa coraz większą popularność wśród różnych grup zawodowych, w tym również wśród nauczycieli. „Neuro” w niniejszym terminie odnosi się do sposobu, w jaki doświadczamy świata zewnętrznego poprzez zmysły, a następnie tworzymy jego reprezentacje w umyśle poprzez różnorodne procesy neurologiczne. „Lingwistyczny” dotyczy sposobu, w jaki język, którego używamy, zarówno kształtuje, jak i odzwierciedla nasze postrzeganie świata. Natomiast „programowanie” dotyczy treningu, jakiemu poddajemy samych siebie, aby myśleć, mówić i działać w nowy sposób w celu uwolnienia własnego potencjału i osiągnięcia tego, o czym wcześniej jedynie marzyliśmy.

Praca w zawodzie nauczyciela w rzeczywistości współczesnej szkoły stanowi nieustannie rosnące wyzwanie. Nauczyciel coraz częściej musi stawiać czoła negatywnym, niekiedy wręcz agresywnym postawom ze strony uczniów, nie tylko w stosunku do szkoły, ale również w stosunku do siebie. Źródłem tych postaw są zazwyczaj problemy, z którymi uczniowie nie potrafią sami sobie poradzić. Rosnące wymagania, jakie stawia przed nimi szkoła, zbiegają się w czasie z trudnymi problemami okresu dojrzewania, kiedy to bunt i sprzeciw wobec otaczającej ich rzeczywistości biorą górę nad zdroworozsądkowym myśleniem. Nauczyciel, postawiony na drodze ucznia, ma za zadanie nie tylko przekazywać wiedzę, ale również zmagać się z trudnymi zachowaniami i postawami swoich podopiecznych, wciąż poszukując na tej drodze nowych rozwiązań.

Neurolingwistyczne programowanie może stanowić jedno z nich. Pokazuje ono, jak można wykorzystać swoje wewnętrzne zasoby w celu stworzenia efektywnych strategii działania. W koncepcji tej kładzie się ogromny nacisk na nieograniczone możliwości ludzkiego umysłu, który odpowiednio stymulowany, może przekraczać dotychczasowe bariery i dokonywać rzeczy wielkich, jak to zauważył już przed laty amerykański psycholog William James: *Największą rewolucją naszego pokolenia jest odkrycie, że istoty ludzkie, zmieniając wewnętrzne nastawienie swych umysłów, mogą zmieniać zewnętrzne aspekty swego życia*¹.

Trzon neurolingwistycznego programowania stanowią tezy (*presuppositions*), dotyczące zarówno sposobu myślenia, jak i postaw oraz zachowań człowieka, które mają mu pomóc w osiągnięciu zamierzonych rezultatów, nie tylko w sferze osiągnięć indywidualnych, lecz również w efektywnym komunikowaniu się z innymi. W tym miejscu pragnę zauważyć, iż można spotkać się niekiedy z wręcz fanatycznym podejściem do NLP osób, które bezkrytycznie przyjmują wszystkie jego tezy i założenia. Należy pamiętać, że jest to jedynie jedna z wielu koncepcji stawiających sobie za cel lepsze poznanie człowieka, aby następnie pomóc mu w rozwoju i osiągnięciu zamierzonych celów. Nie możemy jednak traktować jej jako prawdy absolutnej, a jedynie jako pewną propozycję, której wyselekcjonowane przez nas elementy mogą nam pomóc zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym.

W dalszej części artykułu zostaną przedstawione wybrane tezy neurolingwistycznego programowania, ze szczególnym uwzględnieniem ich możliwych implikacji dla procesu nauczania i uczenia się.

¹ Górecka A. *Programowanie neurolingwistyczne*, Medium, Warszawa, 1994, s. 11.

Umysł i ciało są elementami tego samego systemu

Bezpośrednią konsekwencją tego twierdzenia jest fakt wzajemnego oddziaływania na siebie ciała i umysłu człowieka. Powszechnie wiadomo, że na funkcjonowanie naszego umysłu wpływa samopoczucie fizyczne i zazwyczaj im lepiej czujemy się fizycznie, tym sprawniej działa nasz umysł. Jednakże ilu nauczycieli pamięta o tym, że to stwierdzenie odnosi się nie tylko do nich, lecz również do ich uczniów?

1. Przede wszystkim pamiętaj, że oddychanie świeżym powietrzem może znacząco pomóc twoim uczniom w nauce. Bez względu na temperaturę powietrza na zewnątrz, otwieraj okna szeroko podczas przerwy, zapewniając w ten sposób dopływ jak największej ilości tlenu, tak przecież niezbędnego dla efektywnej pracy mózgu, zarówno twojego, jak i twoich uczniów.
2. Wykonuj z uczniami ćwiczenia śródlekcyjne, w celu optymalizacji efektów nauczania. Kontrolowane oddychanie, ćwiczenia gimnastyczne oraz ćwiczenia relaksacyjne pomogą twoim uczniom zarówno rozluźnić napięte mięśnie, jak również zapewnią odpowiedni dopływ tlenu do mózgu.
3. Jeśli zauważysz u swoich uczniów stan napięcia bądź podenerwowania, zarządz krótką przerwę (*break state*) i przeprowadź ćwiczenie odrywające ich od dotychczasowej czynności, np. potrząsanie dłońmi, liczenie od 30 do 0 z wypowiedzianiem na głos co trzeciej liczby, przeciąganie się, naśladowanie ruchów i odgłosów zwierząt (zabawa *gorilla thump*) etc.

Mapa nie jest światem: nasze mentalne mapy świata są różne

Różnimy się między sobą. Różnimy się tym, jak postrzegamy rzeczywistość i jak odzwierciedlamy ją w naszych umysłach. Różnimy się również w swoich poglądach i przekonaniach, a to wpływa na nasze działania, jak również na ich konsekwencje, które nas spotykają. Wszystko to dotyczy również uczniów i przekłada się bezpośrednio na proces odbywający się w klasie.

1. Twój sposób myślenia i działania nie jest jedynym, jaki jest wartościowy i efektywny. Są również inne sposoby, które mogą być nawet lepsze lub przynajmniej równie dobre jak twój. Nie zapomnij, że każdy z twoich uczniów jest niepowtarzalną jednostką i w związku z tym podejmij nieustanny wysiłek poznawania jego „mapy”, a wiedzę tę wykorzystuj do stymulacji jego procesu uczenia się.

2. Często zdarza się, że zamiast zapytać innych o ich mapy mentalne, bawimy się w „jasnowidzów ludzkich umysłów”, próbując odgadywać myśli i intencje. Tworzymy w ten sposób pewne założenia na temat ludzi, które mogą być bardzo dalekie od prawdy, a tym samym niejednokrotnie krzywdzące. Czyż nie byłoby prościej, gdybyśmy zapytali, na przykład, dlaczego zachowali się w taki a nie inny sposób lub też co mieli na myśli, wypowiadając dane stwierdzenie? Wtedy zobaczylibyśmy, jak wiele można się nauczyć od innych, nawet jeśli są oni „jedynie” naszymi uczniami. Paradoksalnie, nie tylko nauczyciele uczą uczniów, lecz również uczniowie uczą nauczycieli.

3. Jako nauczyciel posiadasz ogromną władzę nad swoimi uczniami. Możesz ją wykorzystywać na różne sposoby. Warto pamiętać, że jest to najbardziej subtelna forma władzy, gdyż dotyczy ludzkiego umysłu. Zrób więc wszystko, co możliwe, aby ją wykorzystać w najlepszy z możliwych sposobów. Może więc zamiast narzucać, spróbuj zaoferować uczniom swoje przekonania i pomysły.

NLP oferuje proste ćwiczenie, dzięki któremu możemy nauczyć się postrzegać rzeczywistość z co najmniej trzech różnych punktów widzenia zwanych pozycjami postrzegania. Osoby odnoszące sukcesy w komunikacji międzyosobowej (a więc również dobrzy nauczyciele) wiedzą jak, w sytuacjach tego wymagających, przejść płynnie do innej pozycji. Pierwsza pozycja to twój własny punkt widzenia danej sytuacji. Powinieneś dobrze znać siebie oraz swój system wartości, aby stanowić nie tylko efektywny model dla innych, ale również wpływać na innych swoim przykładem. Aby znaleźć się w drugiej pozycji, należy spróbować wejść w położenie drugiej osoby w danej konkretnej sytuacji po to, aby zrozumieć jej emocje oraz sposób myślenia. Natomiast trzecia pozycja to pozycja neutralna, w której możesz się znaleźć, czyniąc krok na zewnątrz zarówno pierwszej, jak i drugiej pozycji i zyskując w ten sposób mentalny dystans do danej sytuacji. Dopiero tu, dzięki takiej perspektywie, można właściwie tę sytuację ocenić oraz dostrzec sposoby jej pomyślnego rozwiązania.

Opisana powyżej technika pozycji postrzegania może być bardzo przydatna w pracy nauczyciela. Aby ją zastosować, spróbuj wykorzystać opisaną poniżej procedurę.

Nauczaj z pozycji autorytetu i spokojnej pewności siebie (pierwsza pozycja), ale również odpowiedz sobie na kilka pytań: Jak to jest być jednym z twoich uczniów? (druga pozycja) Czy chciałbyś być uczniem w swojej klasie? Zachęcaj również

swoich uczniów do podejmowania ryzyka wzrostu poprzez rozwijanie umiejętności przechodzenia do drugiej pozycji. Od czasu do czasu stań z boku i poobserwuj siebie w klasie (trzecia pozycja). Czy jako zewnętrzny obserwator zdecydowałbyś się zatrudnić siebie jako nauczyciela? Czy jesteś nauczycielem, jakiego wybrałbyś dla swojego dziecka?

Pozycje postrzegania stanowią jedną z podstawowych technik neurolingwistycznego programowania. Istnieje wiele sytuacji, w których jest ci potrzebna wiedza zarówno na temat twojej własnej pozycji, jak również pozycji drugiej osoby, bez względu na to, czy się z nią zgadzasz, czy nie. Zazwyczaj konieczny jest „mentalny krok na zewnątrz”, do pozycji, która umożliwia obiektywną ocenę sytuacji. Rozwiązanie problemu dotyczącego relacji międzyosobowych wymaga spojrzenia z perspektywy obydwu stron. Negocjacje nie są możliwe bez zrozumienia sprzecznych zazwyczaj ze sobą punktów widzenia. Może więc warto wypróbować tę technikę w sytuacjach konfliktowych, z którymi nauczyciel tak często spotyka się w klasie?

Rzeczywiste znaczenie porażki ogranicza się do informacji zwrotnej

W naszym systemie szkolnym błędy są zazwyczaj postrzegane jako coś jednoznacznie negatywnego. Wielu nauczycieli jest bardzo surowych i nie tylko krytycznych, lecz również zbyt samokrytycznych. Niemniej jednak nie zmienia to faktu, że wszyscy popełniamy błędy i bez tego rozwój i zmiana nie byłyby możliwe. W NLP popełnianie błędów jest równoznaczne z czynieniem postępu. Warto zauważyć, że we współczesnych stanowiskach wobec nauczania języków obcych dominuje podobny pogląd na to zagadnienie. Jednym z podstawowych zadań nauczyciela w klasie języka obcego jest stworzenie bezpiecznej atmosfery, gdzie wolno uczniowi nie tylko podejmować ryzyko, ale i popełniać błędy. Badania dowodzą, że największe sukcesy odnoszą uczniowie, którzy mają odwagę podejmować ryzyko, odrzucając obawy popełnienia błędów, a nawet niejednokrotnie ośmieszenia się przed klasą i nauczycielem.

Jednakże taką atmosferę jest w stanie stworzyć jedynie nauczyciel, który wkłada wiele wysiłku w pracę nad sobą i nieustanne pogłębianie wiedzy o sobie samym. Ponadto, jedynie wtedy, gdy jesteś świadomy własnych błędów i porażek, możesz pomóc swoim uczniom w czerpaniu z nich korzyści. Uwa-

żam, iż pierwszy krok, jaki należy podjąć w celu wdrożenia koncepcji NLP do procesu nauczania, to zastosowanie ich w swoim życiu. Nie jest możliwe przekonanie kogokolwiek o czymś, o czym sami nie jesteście przekonani.

Jane Revell, jedna z czołowych liderów NLP w nauczaniu języka angielskiego, proponuje pewne ćwiczenie dla nauczyciela. Może ono pomóc ci uświadomić sobie wagę błędów i porażek w twoim życiu. Przygotuj kartkę i ołówek, a następnie ustaw na stoperze czas (maksimum 3 min). Teraz odpowiedz sobie krótko i szczerze na każde z poniższych pytań:

1. Jakież uczucia towarzyszą ci, gdy myślisz o swoich błędach i porażkach?
2. Czego nauczyłeś się przed osiągnięciem dziesiątego roku życia?
3. Czego nauczyłeś się bez popełnienia żadnego błędów?
4. Zapisz wszystkie swoje osiągnięcia, których nie byłoby, gdybyś nie popełniał błędów (lub nie ponosił porażek).
5. Zapisz te najważniejsze sukcesy, które udało ci się osiągnąć dzięki swoim porażkom i błędom.
6. Jakież uczucia towarzyszą ci w tej chwili, gdy myślisz o swoich błędach i porażkach? (po wykonaniu tego ćwiczenia).

Powyższe ćwiczenie może pomóc ci rozpoznać ten wewnętrzny głos, który tak często przypomina o negatywnych doświadczeniach w twoim życiu. Gdy uświadomisz sobie jego istnienie, możesz go zmienić. Możesz zmienić język, którego ten głos używa. Dla wielu ludzi było ogromnym odkryciem, jak wiele mogli zmienić w swoim życiu jedynie poprzez zmianę języka, jakim posługiwał się ich umysł. Słusznie zauważył George Orwell, że nie tylko myśl może skorumpować język, ale również język może skorumpować myśl². Natomiast bezpośrednie skutki dla procesu kształcenia, jakie niesie ze sobą powyższa teza, można streścić następująco:

1. Przekazuj swoim uczniom pozytywne komunikaty, starając się unikać negatywnych, szczególnie takich, które mogą wywoływać złe emocje, a niekiedy nawet agresję.
2. Pomagaj swoim uczniom uwierzyć, że są w stanie nauczyć się.

² O'Connor J. *NLP Workbook*, Element, London 2002, s. 140.

3. Zamiast nadmiernego krytykowania tego, co twoi uczniowie robią źle, utwierdzaj ich w tym, co robią dobrze.
4. Wytrwale twórz swoją rzetelną samoocenę jako nauczyciela, jak również pomagaj w budowaniu rzetelnej samooceny swoich uczniów, w ten sposób skutecznie udoskonalisz proces uczenia się/nauczania.
5. Zamiast polecenia „Podkreśl słowa, których nie rozumiesz”, kieruj częściej do uczniów zachętę do podkreślania słów, które rozumieją. W ten sposób pomożesz im w podnoszeniu samooceny i wiary w swoje możliwości.

Wiedza o tym, co chce się osiągnąć, jest niezbędną do tego, aby to osiągnąć

*Czy nie zechciałbyś mi powiedzieć,
którędy mam teraz iść?*

*To zależy w dużym stopniu od tego, gdzie chcesz
dojść – odpowiedział Kot.*

Właściwie to mi wszystko jedno – rzekła Alicja.

*W takim razie obojętne, którądy pójdziesz
– odpowiedział Kot z Cheshire³.*

Niezwykle ważne jest w życiu uświadomienie sobie celu, jaki chcemy osiągnąć. Dotyczy to zarówno skali makro naszej egzystencji, jak również mikrocetów, które wyznaczamy sobie na kolejne dni, tygodnie, miesiące, zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym. Bardzo trudno (jeśli w ogóle) byłoby przybliżyć się do celu niezbyt jasno sformułowanego. Dopiero wtedy, gdy dokładnie wiesz, co chcesz osiągnąć, możesz przystąpić do podejmowania konkretnych kroków, etapów realizacji wyznaczonego celu.

Podstawowe następstwa powyższej tezy NLP dla procesu kształcenia językowego są następujące:

1. Wyznaczaj sobie konkretne cele, tylko wtedy możesz je osiągnąć.
2. Informuj swoich uczniów o wyznaczonych przez siebie celach oraz ucz ich, jak sami mają sobie wyznaczać cele, a następnie je osiągnąć. Jeśli będą dokładnie wiedzieli, dokąd zmierzają, łatwiej będzie im się uczyć.
3. Miej marzenia i zachęcaj uczniów do marzeń.
4. Jeśli wyznaczony przez ciebie cel zdaje się być zbyt odległy, podziel drogę do jego osiągnięcia na mniejsze etapy, łatwiej i szybciej osiągalne.
5. Pamiętaj: nawet najdłuższa droga zaczyna się od pierwszego kroku.

Ważne jest również to, w jakich słowach wyrażamy nasze cele i zamierzone wyniki. Istnieją pewne kryteria, które mogą uczynić nasze cele łatwiej osiągalnymi. W tym miejscu proponuję proste ćwiczenie, mające za zadanie sprawdzić, na ile wyznaczone przez nas cele mają szansę na realizację. Pomyśl o jakimś celu, który niedawno sobie wyznaczyłeś, a następnie sprawdź, czy spełnia on poniższe kryteria:

1. Jest wyrażony w formie zdania twierdzącego (nie przeczącego).
2. Jego osiągnięcie jest sprawdzalne (będę mógł łatwo i precyzyjnie sprawdzić, co osiągnąłem).
3. Stosunkowo łatwo jestem w stanie wyobrazić sobie sytuację, w której zamierzony przeze mnie cel został osiągnięty.
4. Droga do jego osiągnięcia w żaden sposób nie narusza mojego systemu wartości, jak również nie wywołuje żadnych negatywnych konsekwencji dla innych ludzi.
5. To, czy uda mi się ten cel osiągnąć, zależy tylko ode mnie. Pamiętam, że tak naprawdę jedyną osobą, którą mogę zmienić, jestem ja sam.

Gdy już sprawdziłeś, czy twój cel spełnia powyższe kryteria, możesz przystąpić do działania – podjęcia kroków zmierzających do jego realizacji. Podstawowy model osiągania zamierzonych celów w NLP składa się z czterech kolejnych etapów:

1. Sprawdź, gdzie znajdujesz się w tej chwili (w stosunku do wyznaczonego celu).
2. Podejmij działanie: wypróbuj konkretny sposób na osiągnięcie zamierzonego celu.
3. Sprawdź, czy podjęte działanie zaowocowało osiągnięciem celu.
4. Jeśli tak, przejdź do wyznaczenia sobie kolejnego celu. Jeśli nie, wypróbuj inny, bardziej skuteczny sposób na jego osiągnięcie.

A oto kilka propozycji, w jaki sposób wykorzystasz powyższy model w klasie języka obcego.

1. Wyznaczaj konkretne i przejrzyste cele dla swoich lekcji, z uwzględnieniem zarówno ich zawartości merytorycznej, jak i zamierzonych osiągnięć twoich uczniów. Uwzględniaj nie tylko warunki socjalno-bytowe, w jakich odbywa się lekcja, lecz również możliwości umysłowe, psychiczne i fizyczne twoich podopiecznych, a także ich różne style uczenia się, profile inteligencji i dostosowane do nich ćwiczenia, techniki i metody.

³ Carroll L. *Przygody Alicji w Krainie Czarów*, Lettrex, Warszawa 1990, s. 131.

2. Prowadź lekcję zgodnie z wcześniej przygotowanym planem, ale jednocześnie bądź elastyczny i gotowy na wprowadzenie koniecznych zmian ze względu na potrzeby uczniów w danej sytuacji.
3. Po każdej lekcji dokonaj samooceny, odpowiadając sobie na pytania: Czy osiągnąłem zamierzone przed lekcją cele? Czy uczniowie osiągnęli to, co w moim zamierzeniu mieli osiągnąć? Zanonuj pomysły zmian, jakie ci przyjdą do głowy po przeprowadzonej lekcji, a dotyczące twoich lekcji w przyszłości.

Proces komunikacji międzypersonalnej zachodzi zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie

Według najnowszych badań psychologicznych 55% informacji przekazywanych jest drogą kinestetyczną, 38% poprzez ton głosu, a jedynie 7% poprzez wypowiedziane słowa⁴. Zdarza się, że występuje dysonans pomiędzy wypowiedzianymi przez ludzi słowami a ich językiem ciała. NLP określa to terminem braku spójności, który może powodować wiele problemów w relacjach międzypersonalnych, a więc również w relacjach mających miejsce w środowisku klasy szkolnej. Jak ich uniknąć?

Przede wszystkim uświadom sobie, jak ważny jest twój język ciała. Przyjrzyj się sobie – czy istnieje spójność między słowami, które wypowiadasz, i gestami oraz mimiką, jakie im towarzyszą? Staraj się w pełni wykorzystywać wszystkie „kanały przekazu”, jakimi dysponujesz (ciało, ton głosu, słowa), sprawdzając jednocześnie od czasu do czasu, czy istnieje harmonia pomiędzy nimi, gdy komunikujesz się ze swoimi uczniami.

Ponadto, pomagaj swoim uczniom zrozumieć, jak ważne są obydwa rodzaje komunikacji – zarówno werbalna, jak i niewerbalna, i że spójność pomiędzy nimi bardzo często decyduje o sukcesie lub jego braku w komunikacji międzypersonalnej. Warto w tym miejscu również zauważyć, iż dla uczniów cechujących się dobrze rozwiniętą modalnością kinestetyczno-ruchową, komunikacja niewerbalna stwarza nowe możliwości zarówno w uczeniu się, jak i przyswajaniu języka obcego. Poniżej opisane ćwiczenie może pomóc twoim uczniom bardziej uświadomić sobie, jak ważny jest język ciała, jak również za jego pomocą doskonalić swoje umiejętności językowe.

1. Podziel klasę na pary. W każdej parze jedna osoba będzie rzeźbiarzem, a druga rzeźbą.

2. Wyjaśnij zadanie: będziesz głośno wypowiadać słowo wyrażające uczucie lub sytuację, a zadaniem rzeźbiarza będzie tak ukształtować rzeźbę, aby wyrażała wypowiedziane przez ciebie słowo.
3. Wypowiadaj kolejno poniższe słowa, zapewniając uczniom odpowiednią ilość czasu na ich „wyrzeźbienie”:
 - sytuacje: taniec, czekanie, prowadzenie samochodu, zasypianie etc.
 - uczucia: zmęczony, szczęśliwy, zniechęcony, rozbawiony, spokojny, smutny etc.
4. Po każdorazowym „wykonaniu” rzeźby przez poszczególne pary, zaproponuj, aby nawzajem obejrzały swoje prace. Następnie zaproponuj zmianę ról.
5. To samo zadanie możesz przeprowadzić jako konkurs, w którym uczniowie będą mieli za zadanie odgadnąć, co dana rzeźba przedstawia (element współzawodnictwa może dostarczyć uczniom dodatkowej motywacji).

Jako nauczyciel stanowisz dla swoich uczniów pewien wzorzec. Od ciebie zależy, czy jest to wzorzec pozytywny czy też negatywny. Nie jest więc obojętne, jakim językiem się posługujesz, jakie gesty wykonujesz, w co jesteś ubrany i jaki jest wyraz twojej twarzy. Te, tak na pozór banalne elementy nie tylko stanowią komunikat, jaki przekazujesz swoim uczniom, ale również wpływają znacząco na efektywność i sukces waszej wzajemnej komunikacji. Może więc warto wykorzystać wcześniej przeze mnie opisaną technikę pozycji postrzegania po to, aby z pozycji trzeciej, czyli neutralnej, przyjrzeć się swojemu językowi ciała, a następnie zastanowić się, co powinienem i chciałbym zmienić.

Z oczywistych względów tezy koncepcji neurolingwistycznego programowania zostały potraktowane w niniejszym artykule wybiórczo. Staralam się przedstawić przede wszystkim te, których zastosowanie w procesie kształcenia językowego może owocować zwiększeniem jego efektywności, a może nawet atrakcyjności. Mam również nadzieję, że udało mi się zachęcić czytelników do tego, aby sięgnąć po literaturę przedmiotu i dowiedzieć się jeszcze więcej, czym jest NLP oraz w jaki sposób można tę koncepcję wykorzystywać w kształceniu językowym.

Zazwyczaj ważne dla autora cytaty lub historie mogące stanowić motto są umieszczane na początku tekstu. W tym przypadku będzie inaczej. Dlaczego? Jedną z teorii efektywnego uczenia się mówi, iż najlepiej zapamiętujemy to, co na

⁴ Revell J., Norman S. *In Your Hands*, Saffire Press, London 2000, s. 91.

początku, i to, co na końcu. Mam więc nadzieję, że to zakończenie nie tylko na dłużej zostanie zapamiętane, ale również będzie skutkować pogłębioną refleksją dotyczącą zawodu nauczyciela.

Dawno temu, w dalekiej krainie żył sobie wdowiec, który miał dwie bardzo utalentowane córki, które ponadto były tak ciekawe otaczającego je świata, iż nieustannie zadawały pytania. Na wiele z nich ich ojciec znał odpowiedź, jednak nie na wszystkie. Wreszcie zdał sobie sprawę, że potrzebują one takiego nauczyciela, który będzie w stanie odpowiedzieć na każde ich pytanie. Tak więc pewnego dnia postanowił, że zamieszkają u mędrca, na odległym wzgórzu. Od chwili zamieszkania w domu mędrca, jak się łatwo domyślić, bystre i żądne wiedzy dziewczęta kontynuowały zadawanie pytań. W przeciwieństwie do ich ojca, mądry starzec znał odpowiedzi na wszystkie zadawane przez nie pytania. Początkowo było to dla nich bardzo przyjemne i satysfakcjonujące, jednakże z czasem sytuacja ta zaczęła irytować wymagające uczennice. Postanowiły więc poszukać sposobu, aby przyłapać swego nauczyciela na braku wiedzy. Jednak pomimo wielu starań z ich strony ciągle okazywało się to niemożliwe. I tak oto pewnego dnia jedna z siostr przybiegła do drugiej z pięknym kolorowym motylem ukrytym w dłoniach. „Mam pomysł”, powiedziała, „właśnie znalazłam motyla i pomyslałam sobie, że ukryję go w swoich dłoniach, a naszego nauczyciela zapytamy, jak myśli – czy motyl jest żywy czy też nie. Jeśli powie, że martwy, rozchylę dłonie i pozwolę motylowi odfrunąć, natomiast

jeśli padnie odpowiedź, że motyl jest żywy, szybko zacisnę dłonie i zgmiotę go, a następnie uwolnię uścisk i powiem z uśmiechem: Jesteś w błędzie, jest martwy! Tak więc cokolwiek powie, nie będzie to zgodne z prawdą”. „Jesteś genialna!”, pochwaliła ją siostra i czym prędzej wyruszyły, aby odszukać swego nauczyciela. Ostatecznie znalazły go siedzącego na skale pod drzewem eukaliptusowym. Natychmiast przystąpiły do realizacji swego przewrotnego planu. „Drogi mędrco”, rozpoczęła autorka pomysłu, „spójrz na moje dłonie, wewnątrz nich jest ukryty motyl. Chciałabym, abys odgadł, czy jest on żywy, czy też nie”. Mędrzec spojrział poważnie na obydwie siostry, przez chwilę zamyslił się, po czym odrzekł: „Moja droga, motyl, którego trzymasz w dłoniach jest... w twoich dłoniach”⁵.

Bibliografia

1. Carroll L. *Przygody Alicji w Krainie Czarów*, Lettrex, Warszawa 1990.
2. Górecka A. *Programowanie neurolingwistyczne*, Medium, Warszawa 1994.
3. O'Connor J. *NLP Workbook*, Element, London 2002.
4. Revell J., Norman S. *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire Press, London 2000.

Autorka jest adiunktem w Katedrze Edukacji Początkowej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, metodykiem nauczania języka angielskiego

*Dopiero, kiedy wiedza o czymś
powoli rozprzestrzenia się w całym ciele,
człowiek wie naprawdę.*

Marlen Haushofer

⁵ Revell J., Norman S. *In Your Hands*, ibidem, s. 1.

Ewa Noemi Orłowska

Empatia w pracy nauczyciela

Demokratyzacja

Komunikacja empatyczna to coś więcej niż współczucie i coś innego niż rezygnowanie z siebie. Komunikacja empatyczna pokazuje, że zawsze mamy wybór i że walka nie musi być jedyną odpowiedzią na konfliktowe sytuacje. Także w szkole możemy budować systemy wspierające miłość i wzajemną troskę. Demokratyczna szkoła to w istocie ani nie władza nauczycieli ani nie uczniów czy rodziców, lecz pełen wyzwań proces sprawowania współwładzy. Nauczyciel biorący udział w tym procesie nie oddaje władzy, lecz respektując potrzeby ucznia, zaprasza go do samodzielności i zaangażowania.

Popatrzmy na empatyczną komunikację jak na proces, którego można się nauczyć tak, jak uczymy się obcego języka. Stopniowo, krok po kroku wprowadzamy do naszego repertuaru nowe struktury. Kiedy znajdujemy się w sytuacji dla nas trudnej, np. gdy jesteśmy krytykowani, możemy zauważyć, że gdy jest w nas strach przed karą, automatycznie przyjmujemy postawę obronną „To nie moja wina” lub atakującą „To przez ciebie”. W sytuacji bezpiecznej, gdy nie czujemy się zagrożeni, potrafimy jednak „zawiesić” automatyczne reakcje i z ciekawości prowadzić rozmowę w celu poznania wszystkich aspektów sytuacji. Komunikacja empatyczna daje jasne wskazówki, jak wejść w tryb „zawieszenia” poszukiwania winnych i odnalezienia bezpieczeństwa poprzez osadzenie się w swoich aktualnych odczuciach, tj. pogłębienie swojej świadomości. Jest to moment zatrzymania i zacerpnienia głębokiego oddechu po to, aby nie wkroczyć na ścieżkę obwiniania, a zamiast tego pogłębić kontakt. Jest to moment na zauważenie tego, co czujemy w tej chwili. Możemy dostrzec nasze uczucia i potrzeby, a wszystko po to, aby zbadać, czy strategie, jakie w tej chwili stosujemy, gwarantują odpowiedni poziom zadowolenia. Z sytuacji bez wyjścia przenosimy się w sytuację, gdzie można dokonywać wyborów. To przywraca poczucie wolności i szacunku i otwiera na kontakt.

Porozumienie Bez Przemocy (*Nonviolent Communication* – NVC) może pomóc nauczycielom nie tylko w relacjach z uczniami, lecz także z samym sobą. Stosując empatyczną komunikację w odniesieniu do siebie samego, można uwolnić się od frustracji i ciężaru, które rodzą się w sytuacjach postrzeganych jako „bez wyjścia”. Trudne sytuacje szkolne dla wielu nauczycieli są przyczyną ciężaru i stresu, który często nie mija po zakończeniu lekcji w szkole i jest zabierany ze sobą do domu. Zwrócenie uwagi na własne potrzeby i szukanie sposobów na ich zaspokojenie jest pomocne w uwolnieniu się od wewnętrznego obciążenia.

Dlaczego komunikacja empatyczna?¹

Jak wiadomo demokratyzacja życia w kraju to proces odejścia od gospodarki nakazowej i struktur hierarchicznych, posługujących się w przewadze monologiem i rozkazami, w stronę rozmowy i dialogu. Proces odchodzenia od kultury monologu w szkole, to przechodzenie od metod podających do metod aktywizujących. Praca nad uzyskaniem równowagi w relacjach, gdzie promowana jest aktywność z jednoczesną troską i stwarzaniem przestrzeni dla pozostałych uczestników działań, jest procesem długotrwałym. Przechodząc od kultury monologu i metod podających do kultury dialogu i metod aktywizujących, rezygnuje się z pracy w pojedynkę na rzecz pracy w zespole. Zespół uzyskuje pełnię możliwości wtedy, gdy wymiana między jego członkami jest satysfakcjonująca dla wszystkich lub gdy praca nad satysfakcją uczestników jest wartością.

Obecnie w naszej szkolnej rzeczywistości daje się zauważyć zwiastuny okresu przejściowego, tj. nie króluje już bezwzględnie kultura monologu, ale kultura partnerskiego dialogu dopiero raczkuje. Uczniowie jako osoby znajdujące się w przeszłości, a czasami także i dzisiaj, u dołu stromej hierarchii, nie godzą się już na naciski bez stawiania oporu. Najczęstszą reakcją na nacisk jest bunt lub bierność podporządkowanie. Niesie to fatalne skutki: albo

¹ W artykule używa się terminu „komunikacja empatyczna” dla określenia procesu nazywanego tak przez Marshalla B. Rosenberga – *Nonviolent Communication* – znanej w literaturze polskiej jako Porozumienie Bez Przemocy, a także jako „język serca” lub „język żyrafy”.

konfliktowość, albo bierność. Nieraz nauczyciele stają dziś bezradni w obliczu ogromnych konfliktów między uczniami czy w związku z oczekiwaniami rodziców. Wybory, jakich w obliczu trudnej sytuacji dokonuje nauczyciel, mają ogromne znaczenie, gdyż nauczyciel jest modelem. Jego postawa ma kapitalne znaczenie dla motywowania lub hamowania motywacji uczniów w procesie brania odpowiedzialności za ich życiowe wybory. Korzystnym rozwiązaniem może być komunikacja empatyczna, niosąca nadzieję zarówno na uzdrowienie relacji interpersonalnych, jak i na poradzenie sobie ze stresem wypalenia poprzez pogłębienie samoświadomości nauczycieli.

Podstawy komunikacji empatycznej

Filarami procesu empatycznej komunikacji jest empatia i szczerść. Budowanie wypowiedzi w duchu komunikacji bez przemocy składa się z czterech elementów. Są to:

- obserwacja,
- uczucie wywołane obserwacją,
- potrzeba jako faktyczne źródło uczucia,
- prośba o działanie w celu zaspokojenia potrzeb proszącego.

Centralnym elementem w modelu są potrzeby stanowiące podstawową motywację wszelkich zachowań ludzi. Komunikację ułatwia założenie, że wszyscy ludzie, niezależnie od wieku, rasy czy miejsca zamieszkania mają takie same potrzeby. Każda z potrzeb może zaś być zaspokajana na nieskończenie wiele sposobów. Tak więc, jeśli potrzebuję odpoczynku, mogę spać albo jeździć na rowerze, biegać lub skakać na spadochronie lub robić jeszcze wiele innych rzeczy, które są mi znane lub które dopiero wymyślę. Inna osoba może preferować zupełnie inne strategie. Uznanie potrzeb za podsta-

wowy powód działań ludzi pozwala dostrzec wspólną przestrzeń porozumienia nawet w konflikcie. Komunikacja empatyczna to przekierowanie uwagi z prób ustalenia, kto jest winny, na ustalenie, jakie potrzeby nie są zaspokojone. Po ustaleniu potrzeb można przejść do fazy poszukiwania strategii, które w najpełniejszy sposób je zaspokoją.

ABC empatycznej komunikacji w praktyce

Gdy chcesz o coś poprosić, poniższe wskazówki pomogą zwiększyć szansę na spełnienie twojej prośby:

1. Unikaj w swoich wypowiedziach mieszania faktów i ocen. Zamiast „Jesteś bezczelny”, powiedz raczej, jakie zachowanie oceniasz jako „bezczerne”, np. „Widzę, że zabrałeś koledze jego teczkę”. Fakty motywują słuchacza do szczerści, a twoja neutralność jest sygnałem, że jesteś otwarty także na punkt widzenia rozmówcy.
2. Mów o konkretach, omijaj słowa-miny takie jak „nigdy/zawsze”, „wszyscy/nikt” i inne, które zmieniają twoją wypowiedź w uogólnienie i zwykle automatycznie wzbudzają opór odbiorcy. Zamiast „Nigdy nie przychodzisz na czas i zawsze wszystko lekceważysz”, powiedz, co w tej chwili zwraca twoją uwagę, np. „Jesteś 15 minut po czasie, nie pamiętam, żebyś w tym tygodniu przyszedł przed dzwonkiem. Czy możesz mi powiedzieć, co sprawia, że nie jesteś na czas?”.
3. Bądź szczerzy i dbaj, aby twoja wypowiedź miała charakter osobisty. Mów o swoich uczuciach, a nie o tym, co myślisz o innych, np. zamiast „Twoja bezczelność jest nie do przyjęcia”, powiedz raczej coś w rodzaju „Kiedy kolejny raz w tym tygodniu przychodzisz 15 minut po cza-

Lista potrzeb:

- ▶ AUTONOMIA • Indywidualność • Niezależność • Przestrzeń • Spontaniczność • Wolność • Wybieranie własnego planu, w tym marzeń, celów, wartości
- ▶ DOBROSTAN FIZYCZNY • Bezpieczeństwo fizyczne • Dotyk • Jedzenie • Ekspresja seksualna • Ochrona przed zagrożeniem życia • Powietrze • Ruch • Schronienie • Woda • Wypoczynek
- ▶ POKÓJ • Harmonia • Inspiracja • Lekkość • Piękno • Porządek • Równość • Spokój
- ▶ SENS • Branie udziału • Cel • Duchowość • Efektywność • Inspiracja • Jasność • Kompetencja • Kreatywność • Nadzieja • Nauka • Pewność • Rozwój • Świadomość • Świętowanie sukcesów i oplakiwanie strat • Twórczość • Wnoszenie własnego wkładu • Wyrażanie siebie • Wyzwanie • Wzrost • Znaczenie • Zrozumienie
- ▶ SZCZEROŚĆ • Autentyczność • Integralność (wartości w zgodzie z czynami) • Obecność
- ▶ WZAJEMNA ZALEŻNOŚĆ • Akceptacja • Bezpieczeństwo emocjonalne • Bliskość • Bycie brany pod uwagę • Ciepło • Docenienie • Empatia • Intymność • Komunikacja • Miłość • Przynajmniej się do wzbogacania życia • Rozumieć i być rozumianym • Słyszeć i być wysłuchanym • Stałość • Szacunek • Szczerść, która pozwala nam uczyć się z naszych ograniczeń • Towarzyszenie • Widzieć i być zauważonym • Wspólnota • Współczucie • Współpraca • Wzajemność • Zaufanie
- ▶ ZABAWA • Humor • Radość • Śmiech

się, jestem zdenerwowana, bo chcę żebyśmy stosowali się do naszych reguł”.

4. Bierz odpowiedzialność za swoje uczucia, łącząc je z twoimi potrzebami, nie obciążaj odpowiedzialnością za nie innych, tj. zamiast „Przez ciebie jestem wściekła, twoja bezczelność mnie wykańcza”, powiedz raczej „Jestem wściekła, bo potrzebuję współpracy i żebyśmy wszyscy stosowali się do naszych reguł”.
5. Staraj się przekazać, co chcesz, aby ktoś zrobił, a nie, czego ma nie robić, zamiast „Nie odzywaj się teraz”, powiedz raczej „Czy możesz poczekać z tym, co ty chcesz powiedzieć, aż ja skończę?”.
6. Kiedy chcesz, aby ktoś coś zrobił, powiedz wyraźnie, co konkretnie miałby zrobić, abyś był zadowolony, np. zamiast „Czy mógłbyś już dać mi szansę na poprowadzenie lekcji?”, powiedz raczej „Czy możesz teraz usiąść i wyjąć zeszyt?”.
7. Jeśli cenisz dialog i wymianę, unikaj żądań, stosuj prośbę i sprawdź, czy rozmówca zgadza się na spełnienie prośby. Zamiast „Nie mów teraz”, powiedz raczej „Czy możesz poczekać ze swoim pytaniem o pracę domową, aż skończymy ten przykład?”.

Gdy chcesz podtrzymać rozmowę i zrozumieć rozmówcę, pamiętaj:

1. Upewnij się, na czym skupiała się uwaga twojego rozmówcy: „Czy chodzi ci o naszą rozmowę?”
2. Zanim podzielił się z nim swoją reakcją, zwróć uwagę na jego reakcję, tj. uczucia i potrzeby. Zamiast „Przestań się obrażać i pokazywać, jaki jesteś biedny”, powiedz raczej „Czy jesteś rozczarowany i chcesz wiedzieć, co brałam pod uwagę przy wystawianiu tego stopnia?”
3. Upewnij się, że właściwie odbierasz reakcję, pytając o uczucia i potrzeby, np. „Czy dobrze odbieram twoją reakcję, że jesteś zdenerwowany,

bo chodzi ci o to, żeby wszyscy byli równo traktowani?”

4. Sprawdź, czy uczeń chciałby, abyś coś konkretnie zrobił w celu zaspokojenia jego potrzeb, np. „Czy chcesz teraz usłyszeć o powodach mojej decyzji?”
5. Jeśli na twoją prośbę dostałeś odpowiedź negatywną, spróbuj odkryć, jakie potrzeby nie pozwoliły rozmówcy na zgodę, np. „Czy nie zacząłeś ćwiczenia, bo potrzebujesz, żeby wyjaśnić od czego konkretnie trzeba zacząć?”

Jeśli pragniesz porozumienia, stawiaj na dialog, który uwzględnia aktualne potrzeby zarówno twoje, jak i drugiej strony. Pozwalając sobie na badanie intencji drugiej strony, przekazujesz jej bardzo ważny komunikat o szacunku i otwartości na dialog. Nawet gdy słyszysz krytykę i nie możesz się z nią pogodzić, zanim wyrazisz swoje zdanie, sprawdź z uczniem, o co dokładnie mu chodzi. Stawiaj na szczerść nawet gdy zapowiada się na konflikt. Stosując komunikację empatyczną, będziesz mógł odnaleźć sposób na przekształcenie konfliktu we wspólne zwycięstwo i sytuację, która będzie dla ciebie inspiracją i nauką na przyszłość.

Jeśli chcesz dowiedzieć się więcej o empatycznej komunikacji, odwiedź stronę internetową polskiej Fundacji Porozumienie Bez Przemocy: www.fpbp.most.org.pl i strony międzynarodowego ośrodka *Center For Nonviolent Communication*: www.cnvc.com.

Znajdziesz tam także listę lektur w języku polskim i angielskim dotyczącą tematu.

Autorka jest międzynarodową trenerką *Nonviolent Communication* (Porozumienie Bez Przemocy), nauczycielem konsultantem w Pracowni Edukacji Językowej Ośrodka Rozwoju Edukacji

*Drogocennym darem
jest umiejętność słyszenia
duszy człowieka.*

Mikołaj Gogol

Krystyna Cembrzyńska

Uczniowskie „czytam, więc jestem” w społeczeństwie informacyjnym

*Umysł rzetelny ocenia książkę nie tylko według myśli, które ona zawiera,
ale także według myśli, które ona budzi.*

Artur Górski

Dzieło mówi samo za siebie, jeśli ma do kogo.

Stanisław Jerzy Lec

Gdyby uczonym, nauczycielom i przedstawicielom innych zawodów zadać pytanie, które z wynalazków na przestrzeni dziejów ludzkości przyspieszyły w znaczący sposób rozwój cywilizacji, wśród wielu wymienionych zapewne znalazłoby się pismo i sztuka czytania. Dzięki temu wynalazkowi każde pokolenie zapisywało i zapisuje swój dorobek, by przekazywać potomnym osiągnięcia myśli i jej materialnych rezultatów. Ci, którzy potrafią z nich korzystać, nie wyważają przysłowiowych otwartych przez przodków drzwi, lecz mogą cywilizacyjny dorobek powiększać dzięki umiejętności czytania oraz twórczemu nastawieniu do siebie i świata przyrody. Ta umiejętność – dziś tak oczywista i niezbędna – stała się prawdziwym kołem zamachowym postępu w życiu codziennym człowieka, nauce i technice, myśleniu ścisłym i humanistycznym, narzędziem rozpalania wyobraźni i intelektu. Dzięki temu wynalazkowi myśl ludzka biegnie nieposkromiona przez wieki, tysiąclecia, a z nią zmienia się rytm i jakość naszego życia oraz kształt naszej Ziemi. Ewolucja pisma trwała w czasie: od ideogramów w postaci rysunków ludzi, zwierząt, roślin przez skomplikowane hieroglify; z nich wykształciło się fonetyczne pismo alfabetyczne, którym dziś się posługujemy. Zbiór liter alfabetu, które nie są już szkicem otaczającego świata, lecz dalece abstrakcyjnym wymysłem człowieka, umożliwił zapis prostych i najbardziej zawiłych myśli i uczuć. Wciąż się doskonaliły materiały, na których utrwała się pismo: od tabliczek glinianych po elektroniczne zapisy i wirtualne biblioteki.

Współczesny rozwój cywilizacji wyróżnia się ogromnym przyrostem wiedzy i wszelkiej informacji i sprostać jej może tylko ten, kto umie z tego korzystać i docierać do różnych źródeł komunikacji. Dziś każdy z nas jest o tyle bogatszy, o ile potrafi za pomocą umiejętności czytania zapoznać się z dorob-

kiem ludzkości, kto potrafi przetwarzać zdobywane informacje o świecie, kto rozumie, odbiera teksty o różnym stopniu komplikacji, krótko mówiąc ten, kto potrafi czytać szybko i funkcjonalnie. Zrozumiałe jest więc, że proces kształcenia w nowoczesnych społeczeństwach nakierowany jest na doskonalenie umiejętności czytania.

Jeśli dziecko opanuje sztukę czytania, nabywa umiejętność komunikowania się, dzięki niej może uczestniczyć w życiu społecznym i korzystać z dziedzictwa pokoleń. Zdobycie owej podstawowej umiejętności jest dla niego wielkim intelektualnym wysiłkiem polegającym na przełożeniu w umyśle liter, mających postać symbolu, na treść tego, co jest napisane albo wydrukowane. Efekt pracy dziecka, które nauczy się najpierw poprzez rysunek, a potem przez opanowanie umiejętności czytania oraz pisanie poznawać i wyrażać siebie czy świat, można porównać do wysiłku ludzkości dochodzącej przez długie wieki do symbolicznego ujmowania opisu rzeczywistości. To porównanie jest potrzebne, by uzmysłowić trud dziecka i fenomen tego trudu w postaci rozwijającej się u niego umiejętności czytania. Etap edukacji szkolnej w życiu dziecka zaczyna się właśnie od wdrażania go do czytania, umiejętność pisania jest pochodną tej pierwszej umiejętności.

Umiejętność czytania w badaniach międzynarodowych

Docenienie kształcenia tej umiejętności widoczne jest w prowadzonych badaniach międzynarodowych w dziedzinie diagnozowania biegłości czytania. Świadczą o tym dobrze sprecyzowane cele pomiaru czytania oraz profesjonalnie opracowane narzędzia badania. Do najbardziej znanych zaliczają się badania międzynarodowe – PIRLS i PISA

– oraz badania amerykańskie – NAEP. Międzynarodowe porównywanie wyników dzieci w biegłości czytania pozwala tworzyć jak najlepsze warunki do nauczania i uczenia się.

W jakim wieku są uczniowie, dla których przygotowuje się testy i zadania z czytania? Jakie szczególnie umiejętności są badane?

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) to Międzynarodowe Badanie Postępów Czytania ze Zrozumieniem w cyklu pięcioletnim dla dziesięciolatków (są to średnio dzieci w wieku nie niższym niż 9,5 roku), które koordynuje IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), czyli Międzynarodowe Stowarzyszenie ds. Oceny Osiągnięć Szkolnych z siedzibą w Amsterdamie i centrum obliczeniowym w Hamburgu. Po raz pierwszy badania przeprowadzono w 1991 roku, ostatnie odbyły się w roku 2006 (objęto nim 45 państw) i w tym badaniu po raz pierwszy uczestniczyła Polska – test rozwiązywało 4854 uczniów z klas III¹. Kolejne (również z udziałem Polski) zaplanowano na 2011 roku. W badaniach tych rozróżnia się teksty literackie i teksty użytkowe. Celem pomiaru PIRLS jest określenie, jak dziesięciolatki radzą sobie z czytaniem tekstów literackich, by doświadczyć przeżyć literackich, i jak sobie radzą z tekstami użytkowymi, by uzyskać informacje. Teksty literackie z 2006 roku to krótkie i bogato ilustrowane opowiadania. Opisująca w nich akcja toczyła się w różnych miejscach, a każde opowiadanie miało dwoje bohaterów i fabułę zawierającą jedno lub dwa główne zdarzenia. Uczniowie dzięki czytaniu kierowanemu pytaniami mogli się zidentyfikować z bohaterami i doświadczać ich uczuć, a także wartości estetycznych języka. Teksty informacyjne, również z 2006 roku, dotyczyły przyrody, geografii i biografii. Uczeń, rozwiązując zadania do tekstu, opisywał sposoby osiągania określonych celów. Teksty, oprócz opisów, zawierały fotografie, rysunki, ramki tekstowe, mapy, tabele i diagramy. Długość wszystkich tekstów w polskim przekładzie wahała się wokół średniej 601 – od 423 do 730 słów. Pomiarowi osiągnięć w czytaniu towarzyszy badanie ankietowe uczniów, nauczycieli, rodziców. Jego celem jest pozyskanie informacji o czynnikach, które wpływają na poziom opanowania umiejętności czytania. Dowiadujemy się więc, jakie są zainteresowania uczniów, ich stosunek do czytania, jakimi metodami

uczą się czytać i kto im pomaga w opanowaniu i doskonaleniu tej umiejętności. Nauczyciele i dyrektorzy informują o strategiach stosowanych w nauczaniu czytania, wykorzystywanych pomocach naukowych i kryteriach oceniania umiejętności czytania. Od rodziców pozyskuje się opinie o szkole, warunkach socjalnych rodziny dziecka i pomocy udzielanej dziecku w nabywaniu umiejętności czytania. Dyrektor objaśnia, jak postrzega swoją rolę w procesie dydaktycznym i jak współpracuje z rodzicami. Pozyskanie powyższych informacji pomaga w formułowaniu wniosków na temat najkorzystniejszych warunków rozwijania tej umiejętności.

Badania PIRLS z 2006 roku najbardziej znaczące były dla 29 krajów (spośród 45 uczestniczących), które brały udział w badaniu w roku 2001, gdyż te nie tylko dowiedziały się, jak dobrze czytają ich dzieci w porównaniu z dziećmi z innych krajów, ale zorientowały się w zmianach, jakie zaszły u nich pod względem biegłości czytania w ostatnich pięciu latach, i mogły je porównać ze zmianami w innych krajach, a wnioski te wykorzystać do takiego kształtowania polityki edukacyjnej, by dzieci uzyskiwały coraz wyższą biegłość w czytaniu². Jednym ze znaczących wniosków była konstatacja, że dzieci polskie powinny rozpoczynać edukację wcześniej, tj. w wieku 6 lat. W większości krajów uczestniczących w badaniu PIRLS'2006 dzieci dziesięcioletnie są już w klasie IV, a nasze polskie – w III. Ale to się w najbliższych latach zmieni, bowiem od 1 września 2012 roku polskie sześciolatki obejmie obowiązek nauki w I klasie szkoły podstawowej.

W polskim raporcie PIRLS zwrócono także uwagę na to, że podstawa programowa z 2002 roku poświęca czytaniu w okresie edukacji początkowej trzy krótkie wzmianki (najdłuższa zaleca *czytanie głośne sylab, wyrazów, zdań i tekstów; czytanie ciche ze zrozumieniem*). Taki zapis dopuszcza najróżnorodniejsze, ale niekoniecznie precyzyjne rozwiązania programowe. Obecna nowa podstawa programowa z 2008 roku obszerniej opisuje efekty kształcenia w zakresie czytania, a zatem można w sposób przewidywalny programować wyniki uczniów w tym zakresie.

Dostrzeżono ponadto, że w edukacji światowej biegłość w czytaniu rośnie w oddziałach, w których czyta się dłuższe teksty prozatorskie. W polskim nauczaniu początkowym dominują wierszyki i krótkie

¹ PIRLS 2006 – w międzynarodowej skali wyników (mającej średnią 500 i odchylenie standardowe 100) polskie dzieci zdobyły średnio 519 punktów – czyli więcej od średniej międzynarodowej (<http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=252&Itemid=2>).

² Z raportu PIRLS z 2006 r. opracowanego pod kierunkiem prof. dr. hab. Krzysztofa Konarzewskiego wynika, że polskie dzieci wyprzedzają dzieci aż z 28 krajów; gorszy wynik mają od dzieci z 16 krajów.

opowiadania. Długość tekstów w teście PIRLS'2006 wynosiła średnio 601 słów, podczas gdy w teście CKE dla szóstoklasistów najdłuższy tekst liczył około 200 słów. Stwierdzono na podstawie badań PIRLS na przestrzeni lat, że biegłość w czytaniu rośnie, gdy dzieci czytają nie tylko w szkole, ale i poza nią. Tymczasem w Polsce bardzo słabo wypada czytelnictwo czasopism. Nauczyciele polscy preferują wykorzystywanie na lekcji tekstów literackich, dlatego ich uczniowie lepiej interpretują teksty literackie niż wyszukują informacje w tekstach informacyjnych.

W badaniach PIRLS umiejętność czytania rozumie się jako zbiór skoordynowanych umiejętności szczegółowych, takich jak: wyszukiwanie w tekście informacji spełniających podane warunki, wyciąganie bezpośrednich wniosków z przesłanek zawartych w tekście, wiązanie i interpretowanie informacji zawartych w tekście, badanie i ocenianie treści, języka i układu tekstu. W fazie analizy wyników liczbę umiejętności zredukowano do dwóch: wyszukiwanie informacji i proste wnioskowanie, wiązanie informacji, interpretowanie i ocenianie. Pierwsza grupa umiejętności dotyczy operacji na tekście. Oznacza to, że na każde pytanie można znaleźć odpowiedź w tekście, a zadaniem ucznia jest ją wskazać w wyniku przeszukiwania tekstu i prostego wnioskowania. Druga grupa umiejętności odnosi się do tekstu jako do komunikatu, który informuje o intencjach autora, przesłaniu, stosowanej metodzie pisarskiej. Uczeń wchodzi w interakcję z wyobrażeniem autora, docieka jego intencji, szuka przesłania, bada, jak tekst jest ukształtowany i jakim językiem napisany.

Powyższa charakterystyka badań PIRLS pokazuje, że czytanie traktuje się jako złożony proces intelektualny i umiejętność ponadprzedmiotową. W warunkach polskich bywa też tak, że rozwijanie umiejętności czytania jest troską przede wszystkim nauczycieli języka polskiego. Wyraźne odrzucenie takiej postawy obserwujemy w naszej nowej podstawie programowej. Listę kompetencji kluczowych kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych otwiera właśnie umiejętność czytania:

- *czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność oraz jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa.*

Umiejętność czytania o znacznie wyższym poziomie wymagań (zgodną z etapem rozwojowym młodzieży) jest również pierwszą spośród umiejętności kluczowych dla gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej:

- *czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa.*

Powyższy opis poziomu wymagań w zakresie czytania w nowej podstawie programowej jest konsekwencją zarówno polskich doświadczeń, jak i międzynarodowych, czego ilustracją są nie tylko badania PIRLS, ale także PISA i NAEP.

Umiejętność czytania jest również ważna w badaniach PISA³ – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment*) Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Dotyczy badań testami poziomu alfabetyzmu funkcjonalnego, gdyż jego odpowiedni poziom zapewnia jednostce zdolność uczenia się przez całe życie. Alfabetyzm rozumiany jest tutaj jako zestaw umiejętności związanych ze rozumieniem, przyswajaniem i wykorzystywaniem informacji i traktowany jako umiejętność stopniowalna, czyli taka, którą prawie każdy posiada w jakimś stopniu i która pozwala szeregować ludzi według ich poziomu kompetencji w różnych sferach życia i nauki. Określenie „funkcjonalny” wskazuje na posługiwanie się informacją w życiu codziennym, w bezpośrednim otoczeniu i w zróżnicowanych sytuacjach.

Badanie to, obejmujące młodych ludzi, którzy ukończyli piętnasty rok życia, przynosi odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu uczestnictwo w powszechnym systemie oświaty wyposaża młodego człowieka w kompetencje pomocne w późniejszym dojrzałym życiu. A zatem – na ile młodzi ludzie są przygotowani do życia we współczesnym świecie, w którym nauka i technika odgrywają coraz większą rolę, na ile swobodnie poruszają się wśród zagadnień związanych z rozumowaniem, zarówno w naukach przyrodniczych, jak i humanistycznych, czy potrafią odwoływać się do matematyki w rozwiązywaniu codziennych problemów. Ponadto badanie pozwala przyrzeć się postawom kształtowanym w procesie edukacji. Są to oczywiście kwestie ważne dla polityki oświatowej w danym kraju, ponieważ pozwalają przewidywać na przykład bezpośrednie następstwa poziomu alfabetyzmu młodzieży dla rynku pracy.

Program adresowany jest dlatego do piętnastolatków, gdyż w większości krajów OECD jest to wiek, w którym dobiega końca obowiązkowe nauczanie i uczniowie podejmują pierwsze życiowe decyzje dotyczące ich dalszej edukacji bądź pracy. W programie PISA pomiar umiejętności uczniów odbywa

³ http://pl.wikipedia.org/wiki/PISA_%28badanie%29

się co trzy lata. W każdej edycji jedna z dziedzin jest główną dziedziną pomiaru, dwie pozostałe – pobocznymi. W dotychczasowych badaniach PISA czytanie i rozumowanie w naukach humanistycznych jako dziedzina główna wystąpiło w roku 2000 i 2009.

Badanie PISA wyrasta z przekonania, że czytanie i rozumowanie w naukach humanistycznych stanowi podstawę dla rozwijania wszelkich innych umiejętności. Definicja tej dziedziny zakłada dość szeroki zakres sprawdzanych umiejętności. Dla podkreślenia rozbudowanego charakteru pomiaru czytania nazywa się tę dziedzinę czytaniem i rozumowaniem. Czytanie jest definiowane jako przetwarzanie informacji, rozumowanie, interpretacja i refleksja nad tekstem dla osiągnięcia celu stawianego sobie przez czytającego, a także dla poszerzenia wiedzy i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Tak rozumiane czytanie wymaga sprawności w wyszukiwaniu informacji, biegłości w obchodzeniu się z informacjami w różnych formach i kontekstach oraz trafności w podejmowaniu decyzji, które z nich i jak wykorzystać.

Aby potwierdzić umiejętność czytania i rozumowania w naukach humanistycznych, czytelnik musi przyjąć aktywną postawę, bowiem umiejętność ta nie jest prostym dekodowaniem tekstu pisanego i dosłownym jego rozumieniem. Wymaga od czytelnika umiejętności stawiania pytań i hipotez oraz szukania powiązań z rzeczywistością spoza tekstu. Oczekuje się też precyzji i logiki myślenia, argumentowania oraz staranności w formułowaniu wypowiedzi będącej reakcją na przeczytany tekst. Zatem w badaniach PISA mierzy się umiejętność czytania, której integralnym składnikiem jest wiedza także spoza tekstu.

Szczegółowe kompetencje wchodzące w zakres czytania to: ogólne rozumienie tekstu (spojrzenie na tekst jako całość z dalszej perspektywy), wyszukiwanie informacji (odnalezienie w tekście konkretnej informacji, zawartej zazwyczaj w obrębie zdania), interpretacja (wykroczenie poza pierwsze wrażenia i dojście do pełnego bądź bardziej szczegółowego zrozumienia przeczytanego tekstu, przetworzenie zawartych w nim informacji), refleksja nad treścią tekstu (połączenie informacji znalezionych w tekście z własną wiedzą osoby testowanej, wykorzystanie umiejętności myślenia abstrakcyjnego), refleksja nad formą tekstu (wyjście poza tekst, obiektywne przyjrzenie mu się, ocena jego jakości i odpowiedniości dla określonego celu).

Bardzo poważnie traktuje się umiejętność czytania także w badaniach amerykańskich NAEP (*National Assessment of Educational Progress*)

– Ogólnokrajowa Ocena Postępu Edukacyjnego – które zostały wdrożone w 1982 roku dla potrzeb kształtowania polityki edukacyjnej USA na podstawie wyników nauczania odzwierciedlonych w zachowaniach czytelników. Badania dotyczą oceny, w jakim stopniu młodzież wskazanych klas opanowała następujące cele czytania: czytanie dla przeżycia literackiego (czytanie literackie), czytanie dla zdobycia informacji (czytanie informacyjne), czytanie dla wykonania czegoś (czytanie użytkowe). W badaniach sprawdza się zatem jakość rozumienia tekstów, myślenia na ich temat oraz wykorzystywania ich do różnych celów. Wybrane do badania teksty są autentyczne, czyli takie, z jakich na co dzień uczniowie korzystają. Badaniami w zakresie czytania literackiego (analiza wydarzeń, wątków, umiejscowienie akcji, fabuły; analiza języka) i czytania informacyjnego (poszukiwanie informacji) obejmuje się uczniów klasy IV, VIII i XII. Dodatkowo w klasie XII bada się umiejętność czytania użytkowego (poszukiwanie informacji do zastosowania). Wyniki uczniów podaje się w skali 0-500 punktów. Wyodrębnione poziomy czytania (zaawansowany, biegły, podstawowy) dla każdej klasy pozwalają ekspertom charakteryzować uczniów według osiągniętego poziomu w skali procentowej na tle klasy, szkoły, miasta, stanu i kraju. Ponadto raporty z badań uwzględniają wyniki uczniów według płci i rasy, typu szkoły (prywatne i państwowe) i zainteresowań.

Z charakterystyki międzynarodowych i amerykańskich badań wynika, że do rozwijania umiejętności czytania przywiązuje się ogromną wagę i rozumie się ją jako bardzo złożoną umiejętność. PIRLS definiuje czytanie jako zdolność rozumienia i użycia pisanych form języka/wypowiedzi wymaganych przez społeczeństwo oraz/lub ocenianych przez jednostkę. PISA definiuje czytanie jako rozumienie, wykorzystywanie oraz poddanie refleksji pisanych tekstów, aby osiągnąć cele, rozwijać wiedzę i potencjał oraz uczestniczyć w życiu społeczeństwa. NAEP definiuje czytanie jako proces o złożonej naturze, dokładne i płynne przeczytanie słowa to możliwość jego interpretacji na dwóch poziomach: pierwszy – przeczytanie tekstu pod względem treści, drugi – rozumienie celu czytania oraz refleksja.

Umiejętność czytania w nowej podstawie programowej

A jak definiuje czytanie nowa podstawa programowa?

Nowa podstawa programowa z 2008 roku funkcjonuje już w klasie I i II szkoły podstawowej oraz

I i II gimnazjum. W pozostałych klasach tych szkół zmiany programowe z nowej podstawy mogą inspirować nauczycieli do ciekawych rozwiązań dydaktycznych, zwłaszcza jeśli chodzi o rozwijanie umiejętności czytania. Czytanie, otwierające listę najważniejszych umiejętności rozwijanych na każdym etapie kształcenia, znajduje odzwierciedlenie w celach kształcenia – wymagania ogólne w większości zajęć edukacyjnych i przedmiotów. Warto porównać opisy tej umiejętności z kilku przedmiotów (z wszystkich byłoby zbyt czasochłonne, dlatego wybrano opisy z dwóch

przedmiotów ścisłych i dwóch humanistycznych, w tym język polski jako podstawowy dla rozwijania umiejętności czytania), aby stało się oczywiste, że wszyscy nauczyciele kształcą umiejętność czytania (nie tylko poloniści).

Z przytoczonych opisów wynika, że począwszy od I etapu edukacyjnego czytanie to odtwarzanie i radzenie sobie z wiedzą zapisaną w tekstach z różnych dyscyplin naukowych. „Czytać” według słownikowego objaśnienia⁴ to *przebiegając wzrokiem po napisanych lub wydrukowanych literach albo innych*

Przedmiot	Etap edukacji	Cele kształcenia – wymagania ogólne (fragmenty zapisów dotyczących umiejętności czytania)
matematyka	II	II. Wykorzystanie i tworzenie informacji. Uczeń interpretuje i przekształca informacje tekstowe, liczbowe, graficzne, rozumie i interpretuje odpowiednie pojęcia matematyczne, zna podstawową terminologię (...)
	III	I. Wykorzystanie i tworzenie informacji. Uczeń interpretuje (...) teksty o charakterze matematycznym (...)
	IV	I. Wykorzystanie i tworzenie informacji. Poziom podstawowy: Uczeń interpretuje tekst matematyczny. Poziom rozszerzony: Używa języka matematycznego do opisu rozumowania i uzyskanych wyników.
historia i społeczeństwo	II	II. Analiza i interpretacja historyczna. Uczeń odpowiada na proste pytania postawione do tekstu źródłowego, planu, mapy, ilustracji; pozyskuje informacje z różnych źródeł oraz selekcjonuje je i porządkuje.
historia	III	II. Analiza i interpretacja historyczna. Uczeń wyszukuje oraz porównuje informacje pozyskane z różnych źródeł i formułuje wnioski; dostrzega w narracji historycznej warstwę informacyjną, wyjaśniającą i oceniającą; wyjaśnia związki przyczynowo-skutkowe analizowanych wydarzeń, zjawisk i procesów historycznych.
	III i IV	(...) integrując informacje z tekstu (...) (...) integruje pozyskane informacje z różnych źródeł wiedzy.
fizyka	III	IV. Posługiwanie się informacjami pochodzącymi z analizy przeczytanych tekstów (w tym popularnonaukowych).
	IV	IV. Posługiwanie się informacjami pochodzącymi z analizy przeczytanych tekstów (w tym popularnonaukowych).
język polski	I	Zadaniem szkoły jest: (...) 6) wyposażenie dziecka w umiejętność czytania (...) Edukacja polonistyczna. (...) Uczeń kończący klasę I: w zakresie umiejętności czytania: (...) b) zna wszystkie litery alfabetu, czyta i rozumie proste, krótkie teksty (...)
	II	Odbiór odpowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. Uczeń rozwija sprawność (...) czytania głośnego i cichego oraz rozumienia znaczeń dosłownych i przenośnych; zdobywa świadomość języka jako wartościowego i wielofunkcyjnego narzędzia komunikacji, rozwija umiejętność poszukiwania interesujących go wiadomości, a także ich porządkowania... Uczy się rozpoznawać różne teksty kultury, w tym użytkowe, oraz stosować odpowiednie sposoby ich odbioru.
	III	Odbiór odpowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. Uczeń samodzielnie dociera do informacji; rozumie komunikaty o coraz bardziej skomplikowanej organizacji – werbalne i niewerbalne; podejmuje refleksję nad znaczeniami słów i dąży do ich dokładnego rozumienia; krytycznie ocenia zawartość komunikatów.
	IV	Odbiór odpowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. Uczeń rozumie teksty o skomplikowanej budowie; dostrzega sensory zawarte w strukturze głębokiej tekstu; rozpoznaje funkcje tekstu i środki językowe służące ich realizacji; ma świadomość kryteriów poprawności językowej.

⁴ Szymczak M. [red.] *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1978.

symbolach, formułować w umyśle lub na głos odpowiadające im dźwięki językowe; zapoznawać się z treścią tego, co jest napisane albo wydrukowane. Najbardziej istotna, docelowa w działaniu edukacyjnym jest druga część objaśnienia – zapoznawanie się z treścią tego, co jest zapisane lub wydrukowane. Nauczycieli zatem interesuje, by uczniowie nie tylko tekst odczytali, ale aby docierali do jego treści.

Wystarczy zwrócić uwagę na to, że czasownik „czytać” łączy się znaczeniowo z bardzo wieloma czynnościami „dokonywanymi” na czytany tekście. Oto czasowniki, które są składowymi opisu umiejętności czytania, co ilustrują właśnie zacytowane fragmenty nowej podstawy programowej.

Czytanie tekstu	Co robi uczeń podczas czytania? Z czytanego tekstu uczeń informację np.: – wyszukuje – poszukuje – wykorzystuje – analizuje – interpretuje – przekształca – selekcjonuje – porządkuje – porównuje – integruje – posługuje się nimi itp.	Czego uczeń szuka w czytany tekście? Uczeń wśród informacji odczytanych rozpoznaje np.: – warstwę informacyjną – warstwę wyjaśniającą – warstwę oceniającą – przyczyny i skutki – zależności między informacjami – pojęcia i terminy – wnioski – argumenty itp.
-----------------	---	--

Uczniowskie czytanie w działaniach dydaktycznych nauczycieli wszystkich przedmiotów

Przegląd przykładowych opisów umiejętności czytania w języku efektów pozwala nauczycielom danej szkoły na przyjęcie wspólnej strategii rozwijania tej ponadprzedmiotowej umiejętności warunkującej wdrożenie ucznia do samodzielnego uczenia się przez całe życie. Może to być gromadzenie specjalistycznego przedmiotowego słownictwa na podstawie czytanych tekstów, praktyczne ich utrwalenie dzięki ćwiczeniom opracowanym do tekstów. Inna strategia może objąć diagnozowanie i ocenianie umiejętności czytania i rozumowania z różnych dziedzin: humanistycznych, ścisłych, przyrodniczych. Ta druga strategia jest już powszechna dzięki egzaminom zewnętrznym, zwłaszcza na sprawdzianie i egzaminie gimnazjalnym w części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. Warto jednak stosować ją również w ocenianiu wewnątrzszkolnym w funkcji kształtującej. Testy opracowane przez nauczycieli

danej szkoły będą ujawniały potrzeby uczniowskie w zakresie doskonalenia umiejętności czytania. Odpowiednie zestawy ćwiczeń pozwolą wyróżnić uczniowskie braki. Dobrze opanowana umiejętność czytania zwielokrotni sukcesy ucznia w wielu dziedzinach.

Jeśli polonistom pozostawimy troskę o czytanie literackie i kształtowanie świadomości językowej w odbiorze tekstów o różnej funkcji, to nauczyciele pozostałych przedmiotów mogą ich działania zwielokrotnić poprzez dopracowanie się odpowiedniego zestawu ćwiczeń kształtujących sprawność rozumnego czytania. Jeśli uczeń na różnych lekcjach będzie np. wyszukiwał w tekście tezy, argumenty, przesłanki, dowody i wnioski, to zrozumie, że wykonywane operacje umysłowe składają się na logikę rozumowania konieczną i w naukach, i w życiu codziennym. Oczywiście stanie się również dla niego, że czytanie wiąże się w sposób naturalny z wieloma operacjami umysłowymi, które pozwalają mu z satysfakcją stwierdzić: „Czytam, więc jestem”.

Jak możemy uczniom pomóc odnaleźć się w społeczeństwie, które funkcjonuje w świecie bogactwa informacji? Jak ich przekonać do codziennego doskonalenia sztuki czytania w takim stopniu, by stało się ono praktycznym narzędziem pomagającym poruszać się we współczesnym gąszczu wiedzy i informacji? Tylko uparte trzymanie się zasady „praktyka czyni mistrza” sprawi, że będziemy tworzyć odpowiednie sytuacje dydaktyczne sprzyjające rozwijaniu tej umiejętności. Uczniowie pod kierunkiem nauczycieli różnych przedmiotów różnią czytanie globalne, selektywne czy szczegółowe – każde z nich ma inne przeznaczenie.

Dążąc do ogarnięcia głównych sensów czytanego tekstu, będą szukać kluczowych słów, by przekazać jego najważniejszą treść. Dzięki wskazanym słowom kluczom określą główną myśl tekstu. Przekonają się, że streszczenie tekstu (linearne czy logiczne) jest możliwe pod warunkiem prześledzenia toku rozumowania autora.

Odpowiednie ćwiczenia zilustrują uczniom wartość selektywnego czytania. Będą więc czytanie rozumieć jako poszukiwanie odpowiedzi na pytania: kto? kiedy? gdzie? co? w jakim celu? dlaczego? Odnajdą w tekście konkretną informację, rozpoznają sądy autora, uporządkują informacje z tekstu w postaci np. planu czy tabeli, zhierarchizują je, podzielą na przyczyny i skutki.

A które ćwiczenia pomogą uczniom doskonaląc szczegółowe rozumienie tekstów z różnych dyscyplin naukowych? Jedne z nich polegają na wnioskowaniu o znaczeniu wyrazu na podstawie kontekstu. Inne ćwiczenia będą miały na celu rozpoznawanie

słów sygnalizujących wnioskowanie, wartościowanie i ocenę zjawisk, problemów czy sygnalizujących pewność lub wątpliwości nadawcy. Bardzo cenne będą na różnych lekcjach ćwiczenia dotyczące rozpoznawania w tekstach definicji pojęcia/terminu, ale też ich redagowanie na podstawie tekstu.

Pożytecznymi ćwiczeniami z zakresu czytania na różnych lekcjach będą te, które wyposażą uczniów w umiejętność rozpoznawania charakteru tekstu: neutralny czy emocjonalny, obiektywny czy subiektywny, perswazyjny czy ujawnia się w nim tendencja do manipulacji odbiorcą. Zapewne podstawą tej umiejętności jest trafne rozpoznawanie wyrazów konkretnych i abstrakcyjnych, neutralnych i nacechowanych emocjonalnie, potocznych i specjalistycznych. Nie tylko na lekcjach języka polskiego należy budować świadomość językowych środków służących wyrażaniu perswazji, oceny, manipulacji.

Czytanie rozumiane jako zespół umiejętności związanych z rozumowaniem zapewnia uczniowi autentyczne uczestniczenie w skarbnicy współczesnej wiedzy, w sprawnym posługiwaniu się wiedzą i informacją dla własnego rozwoju. Takie przekonanie wyrazili uczestnicy projektu EFS Bank Zadań⁵, przedstawiając propozycję typologii zadań sprawdzających czytanie różnorodnych tekstów (opracowanej na podstawie osiągnięć w badaniach NAEP). Ponieważ czynność czytania podejmuje się z określonym wcześniej zamysłem, niezależnie od podstawowej funkcji wyznaczonej przez charakter i strukturę samego tekstu, wyróżniono czytanie literackie, informacyjne i użytkowe. Według tego kryterium wyróżniono teksty literackie, informacyjne i użytkowe.

Należy uczynić zastrzeżenie, że ten sam tekst może być poddany czytaniu literackiemu, informacyjnemu i użytkowemu. Przykładem może być nawet arcydzieło literackie, jakim jest „Pan Tadeusz” Adama Mickiewicza. Kiedy analizujemy sposób kreowania bohaterów epopei, charakteryzujemy właściwości języka poetyckiego, zachwycamy się opisami krajobrazów, dla wszystkich jest jasne, że mamy do czynienia z czytaniem literackim. Możemy jednak ten utwór czytać w celu zdobycia informacji np. o funkcjonowaniu legendy napoleońskiej w świadomości Polaków z początków XIX wieku. I wówczas ujawni się czytanie informacyjne. Kiedy zaś zechcemy na podstawie „Pana Tadeusza”, a konkretnie na podstawie zawartych w tekście receptur spisanych językiem poetyckim, ugotować bigos czy rosół, to będzie to czytanie użytkowe. Doznania estetyczne zharmonizują się z kulinarnymi. A oto przykład:

*W kociolach bigos grzano; w słowach wydać trudno
Bigosu smak przedziwny, kolor i woń cudną; (...)
Bierze się doń siekana, kwaszona kapusta,
Która, wedle przysłowia, sama idzie w usta;
Zamknięta w kotle, tonem wilgotnym okrywa
Wyszukanego cząstki najlepsze mięsowa;
Soki żywne, aż z brzegów naczynia war pryśnie
I powietrze dokoła zionie aromatem.
Bigos już gotów.*

Czytanie w różnych celach pokaże uczniom, jak wiele możliwości interpretacyjnych mieści się w różnych tekstach. Podręcznikowy wywód matematyczny może posłużyć np. do poszukiwania cech tekstu popularnonaukowego czy do charakterystyki składni stylu naukowego. I takie ćwiczenie może być wykonane na lekcjach matematyki bez szkody dla treści programowych, ponieważ świadomość językowa pomoże uczniom rozumnie czytać teksty matematyczne. Oczywiście jest, że sprzyja to kształtowaniu u ucznia holistycznego widzenia świata.

Zatem w praktyce szkolnej czytanie literackie, informacyjne i użytkowe może okazać się pożyteczne dla nauczycieli, którzy wybiorą dla swego przedmiotu najlepszy sposób. Lekcje języka polskiego zdominuje czytanie literackie, ale funkcjonować będą też pozostałe, np. podczas czytania podręcznika czy artykułów publicystycznych albo wybranych tekstów urzędowych. Na pozostałych lekcjach odpowiednie będzie czytanie informacyjne i użytkowe, ale też teksty literackie mogą być przecież przywołane dla ubarwienia uczniowskiej pracy. Dobierając odpowiednie ćwiczenia służące kształtowaniu rozumnego czytania, warto skorzystać z typologii zadań Banku Zadań sprawdzających czytanie, ponieważ łatwo je przekształcić na konkretne ćwiczenia.

Poczynione tu uwagi na temat czytania w kontekście badań międzynarodowych i nowej podstawy programowej oraz propozycji Banku Zadań w intencji autorki (polonistki) są zaproszeniem do poszukiwania przez wszystkich nauczycieli różnych przedmiotów najlepszych strategii dydaktycznych, pomagających przełożyć uczniowskie „Czytam, więc jestem” na jak najbardziej realny i inspirujący plan uczenia się przez całe życie.

Autorka jest współautorką koncepcji egzaminu maturalnego i arkuszy egzaminacyjnych z języka polskiego, autorką publikacji metodycznych dla nauczycieli

⁵ Typologia zadań otwartych z języka polskiego – czytanie (http://www.cke.edu.pl/images/stories/badania/biuletyn_16.pdf).

Dorota Rotowska

Pedagogika Montessori – szansa czy utopia?

Dziecko dąży do niezależności poprzez pracę: do niezależności ciała i umysłu. Jest mu obojętne, co wiedzą inni: chce samo się uczyć, samodzielnie doświadczać w środowisku i wchłaniać je zmysłami dzięki własnemu, osobistemu wysiłkowi.

M. Montessori

Pytanie o jakość polskiej edukacji jest obecnie bardzo żywe. Coraz częściej zaczynają pojawiać się placówki alternatywne – wcielające w życie inne sposoby uczenia się i nauczania lub wręcz proponujące całe systemy pedagogiczne. Są często nadzieją rodziców, budzą zainteresowanie nauczycieli i reformatorów oświaty.



Praca indywidualna z mapą Afryki

Czy słusznie? Co innowacyjnego możemy w nich znaleźć? Jakich inspiracji poszukiwać?

Jednym z nowo odkrywanych, choć nie nowych już w istocie nurtów, jest pedagogika Montessori – stworzona w ubiegłym stuleciu przez Włoszkę Marię Montessori. Ostatnie lata to prawdziwy wysyp przedszkoli opartych w całości lub częściowo o założenia i pomoce rozwojowe stworzone dla tej metody. Coraz częściej też nauczyciele szkolni, w poszukiwaniu aktywnych metod i środków nauczania, zaczynają sięgać do źródeł montessoriańskich. Często przy tym pojawia się pytanie: Czy ta

pedagogika to tylko nurt wychowawczy, czy też przekłada się na cele nauczania?

Na ile jest możliwe czerpanie z niej na poziomie edukacji początkowej i w dalszych latach szkolnych?

Dziecko w szkole podstawowej osiągnęło nowy poziom rozwoju. (...) Teraz interesuje się przede wszystkim, w jaki sposób i dlaczego... Istnieje problem przyczyny i skutku.

M. Montessori

Przygotowane otoczenie

Niepotrzebna pomoc jest rzeczywistą przeszkodą w rozwoju.

M. Montessori

Najważniejsze w szkolnym otoczeniu jest jego właściwa organizacja i uporządkowanie. Sale wyposażone są w starannie przygotowane i pogrupowane tzw. materiały rozwojowe, czyli dostępne dziecku pomoce, służące uczeniu się i eksperymentowaniu – w zakresie języka polskiego, matematyki, przyrody, sztuki oraz umiejętności praktycznych. Pomoce są atrakcyjne, wspomagają rozwój dziecka, przyciągają jego uwagę i inicjują proces koncentracji.



Materiał rozwojowy – złote perły – wprowadzenie do systemu dziesiętnego

Dziecko

*Człowiek nie jest tym, kim jest ze względu
na nauczycieli, jakich miał,
ale ze względu na to, co zrobił.*

M. Montessori

Pedagogika Montessori opiera się na założeniu wielkiej potrzeby każdego dziecka, by uczyć się poprzez aktywne działanie. Wyklucza ducha rywalizacji, a zamiast tego daje szansę do okazywania sobie wzajemnej pomocy. Dzieci podejmują decyzje i uczą się na własnych błędach, a wolność wyboru stanowi podstawowy i zasadniczy element pedagogiczny – bo tylko w atmosferze wolności dziecko może prawdziwie odsłonić nam siebie i działać zgodnie z tym, co na danym etapie rozwoju jest dla niego najlepsze i najpotrzebniejsze. Podstawową formą pracy ucznia jest aktywność wokół indywidualnie dobranych obszarów zainteresowań. Każde dziecko może w czasie szkolnym zajmować się materiałem z innej dziedziny. W tych szkołach dzieci w różnym wieku uczą się wspólnie – w klasach łączonych po 2-4 roczniki, dzięki czemu wyrabiają w sobie poczucie odpowiedzialności wobec siebie nawzajem, mogą poszukiwać pomocy u starszych kolegów, powtarzać i utrwalać wiedzę poprzez kontakt z młodszymi. Taka organizacja daje także możliwość prowadzenia lekcji grupowych w zespołach dobieranych wg możliwości, uzdolnień i predyspozycji uczniów, a nie tylko ich wieku. Dzieci uczą się we własnym tempie, same decydują, kiedy zakończyć pracę i jak daleko zgłębić dany temat – nie jest priorytetem ich udział w określonych przez dorosłego zajęciach w zaplanowanym czasie. Dzięki temu uczą się, jak być swoim własnym najlepszym nauczycielem. Naszym szkołom udaje się kształtować dzieci o fantastycznym poczuciu pewności siebie, którym można zaufać, że będą zadawać wszystkie właściwe – i czasami bardzo kłopotliwe – pytania.



Nauczyciel

*Naszym celem jest nie tylko sprawić, by dziecko
zrozumiało, a tym bardziej zmusić
do zapamiętania, ale dotknąć jego wyobraźni,
aby głęboko je zadziwić.*

M. Montessori

Olbrzymią rolę odgrywa odpowiednio przygotowany nauczyciel – a raczej przewodnik w poznawaniu życia, będący osobą odpowiedzialną, obiektywną, wciąż rozwijającą własne możliwości i poszerzającą własne horyzonty myślowe. Jest to tym bardziej istotne, że w szkole Montessori nie stosuje się ocen, bazując na budowanej w uczniu motywacji wewnętrznej. Podstawą działania jest szacunek dla każdego dziecka oraz równowaga między zaufaniem w jego siły rozwojowe a wiedzą nauczyciela. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie w szkole warunków dających uczniom poczucie radości, celebracji, a także poczucie, że są częścią czegoś większego niż one same, nie odbierając im jednocześnie poczucia własnej mocy oraz osobistej odpowiedzialności. Celem jest zaszczepienie w nich zachwyty i ciekawości.



Praca z grupą różnowiekową – eksperyment w ramach lekcji o powstaniu wszechświata

Szansa czy utopia?

W Polsce pedagogika Montessori jest na tyle młoda, że praktycznie brak jeszcze długofalowych badań naukowych dotyczących absolwentów poszczególnych poziomów. Natomiast przeprowadzone np. w USA we wrześniu 2006 roku badania¹ porównujące wyniki edukacyjne dzieci w publicznych szkołach w centrum miasta z wynikami uczniów szkoły Montessori w Milwaukee wykazały, że edukacja Montessori prowadzi dzieci do znacznie

¹ THE EARLY YEARS: Evaluating Montessori Education; Lillard and Else-Quest Science 29 September 2006: 1893-1894.

lepszego funkcjonowania społecznego, opanowania wiedzy i wykształcenia umiejętności. W badaniach tych 5-latków, uczniowie Montessori, okazały się znacznie lepiej przygotowani do szkoły podstawowej w zakresie umiejętności czytania i matematyki niż dzieci uczone tradycyjnie. Również w badaniach zdolności do przystosowania się do zmiennych i bardziej złożonych problemów dzieci montessoriańskie wypadły lepiej. Wykazały się też większym poczuciem sprawiedliwości i uczciwości. Wśród 12-latków teksty pisane przez dzieci ze szkoły Montessori były ocenione jako znacznie bardziej twórcze oraz stworzone przy użyciu znacznie bardziej zaawansowanych konstrukcji zdaniowych.



Praca w małej grupie – postawienie problemu – działanie i odkrywanie – samodzielne uświadomienie sobie potrzeby utworzenia części wspólnej zbiorów

Co więc właściwie możemy/powinniśmy robić my jako nauczyciele?

Jeśli naprawdę chcemy dokonać pozytywnych zmian w naszym życiu i rozszerzyć światło cywilizacji na szersze forum, to musimy się zwrócić do dziecka.

M. Montessori

To co właściwie możemy zrobić, to dać dziecku „klucz do świata” i pomóc w umiejętnym korzystaniu z wolności, którą mu dajemy, zgodnie z zasadą: „pozwalać tyle, ile to możliwe, a ograniczać tyle, ile to konieczne”. Podstawą naszego działania musi być bardzo dobre przygotowanie otoczenia, w którym działa dziecko, oraz równowaga między zaufaniem w jego siły rozwojowe a wiedzą nauczyciela. Bowiemy tylko w ten sposób przygotowujemy dzieci do myślenia, tworzenia i projektowania, do udanej współpracy z innymi. Dzięki takiej postawie zyskać mogą poczucie własnej wartości, stać się niezależne. Uwierzyć, że są zdolne do uczenia się nowych zagadnień, opanowywania nowych umiejętności, rozwiązywania problemów i do robienia różnych

rzeczy we właściwy sposób. Musimy pomóc dzieciom odkryć własną godność wśród niedoskonałości i osobistych ograniczeń. Droga, którą prowadzimy dzieci, ma im pokazać, że każdy z nas jest kimś – niezależnie od osiągniętych wyników w testach i posiadanego stanowiska. Że istnieje coś, co ma głębszą wartość.



Praca indywidualna z materiałem językowym

Czy to wystarczy? Gdzie w tym jest edukacja, wiedza i umiejętności?

Praktyka Montessori pokazuje, że tam, gdzie dobrze przygotowane otoczenie szkolne oraz mądry, wspierający nauczyciel, tam pojawiają się efekty edukacyjne. Często nie jako bezpośredni cel działań, ale jako wynik prawidłowego procesu, w powiązaniu z budującą się osobowością ucznia – na styku jego niegasnącej ciekawości i stale rozbudzanej aktywności.

Jakich wskazówek można więc udzielić nauczycielowi, którego ta droga przekonuje?

- Po pierwsze dbać o własny rozwój.
- Nie bać się różnorodności – ona wymusi indywidualizację i jednocześnie stworzy warunki, w których uczenie się będzie szybsze i skuteczne.
- Pozwolić dzieciom uczyć się na drodze praktycznego działania – część praktyczna nauki nie powinna być zadaniem domowym, ale początkiem procesu uczenia się.
- Dać uczniom możliwość traktowania klasy jak źródła materiałów do samodzielnej pracy.
- Pozwolić na dokonywanie wyborów; uczyć samodzielnego planowania pracy.
- Przygotować konkretne pomoce rozwojowe – zaprojektowane tak, aby pobudzać myślenie pojęciowe i prowadzić do powiązania abstrakcji



Fragment planu – portfolio z matematyki – zamiast oceny motywacja zadaniowa

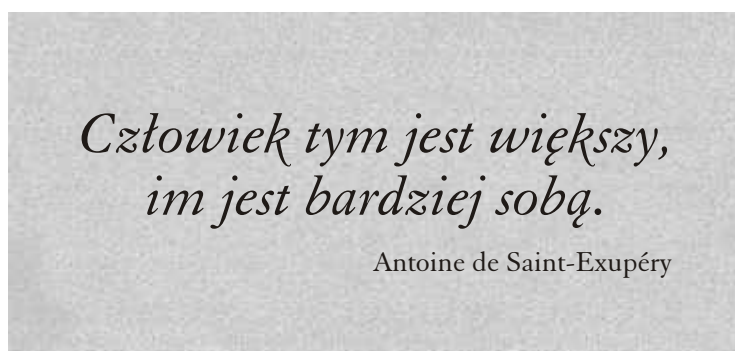
z rzeczywistością – a nie na zasadzie zapamiętywania pojęć.

- Stawiać na wzajemną pomoc, bez egoistycznej rywalizacji.
- Zweryfikować podejście do sprawdzianów i testów – dawać możliwość samokontroli.
- Dać szansę działania, eksperymentowania i przyzwolenie na popełnianie błędów.
- Dawać problemy do rozwiązania, a nie gotowe odpowiedzi i teorie.
- Pozwolić dziecku na samodzielne sprawdzenie, czy daną pracę wykonało prawidłowo – uczyć rzetelnej samokontroli.
- Dać możliwość samodzielnego zaplanowania pracy – nawet gdy jej zakres narzuca nam podstawa programowa.



Praca z planem (portfolio) – dziecko samodzielnie wybiera umiejętność, nad którą chce aktualnie pracować

Autorka jest dyrektorem Niepublicznej Podstawowej Szkoły Montessori w Warszawie, ul. Bohaterów Warszawy 1, www.montessori.dag.pl



Dr Urszula Markowska-Manista
Aleksandra Niedźwiedzka-Wardak

Efektywność kształcenia...

Jeżeli zależy nam na efektywności kształcenia, musimy mieć świadomość wielorakich uwarunkowań tego procesu¹. Jednym z czynników wpływających na efektywność procesu kształcenia jest jego systemowość, co w naszym rozumieniu oznacza wsparcie przekazu edukacyjnego odpowiednią strukturą i mechanizmami funkcjonującymi na terenie szkoły bądź innej placówki edukacyjnej. Chodzi o to, aby wszystkie elementy konstytuujące szkołę (zarówno w wymiarze fizycznym – przestrzeń szkoły – osobowym, jak i ideowym) były ze sobą możliwie najbardziej spójne i wzajemnie wzmacniały swój edukacyjny przekaz. Spójrzmy na ten problem w kontekście wychowania ekologicznego. Jeśli ograniczymy je do wybranych godzin wychowawczych, krótkotrwałych akcji/działań (jednorazowych bądź cyklicznych) na terenie szkoły, to wpływ na postawy dzieci i młodzieży (a także innych środowisk) będzie bardzo niewielki. Jeśli jednakże uczynimy szkołę przyjazną środowisku naturalnemu, gdzie struktura i mechanizmy funkcjonowania będą wynikały z troski o owo bliskie i odległe (w znaczeniu geograficznym) środowisko naturalne (np. poprzez ograniczanie wytwarzania oraz segregację śmieci, oszczędność surowców, promowanie jazdy rowerem i komunikacją miejską zamiast samochodem itd.), wtedy przekaz ten będzie czytelny, wiarygodny i silny. Najważniejszy w tym przypadku jest przykład własny dyrektora, nauczycieli i innych pracowników szkoły.

Kolejnym ważnym czynnikiem sprzyjającym efektywności kształcenia jest jasne i realistyczne określenie jego celów, które powinny uwzględniać obecne i antycypowane potrzeby tak ucznia, jak i zmieniającego się społeczeństwa, w którym żyje. Cele te powinny być czytelne dla wszystkich podmiotów tego procesu (nauczyciele, uczniowie, rodzice), a każdy z nich powinien rozumieć potrzebę i wagę dążenia do ich osiągnięcia oraz mieć poczucie wagi swojej w nim roli.

Warto wskazać również na wagę celowego, świadomego i racjonalnego wykorzystania mediów jako środków dydaktycznych. Dysponując obecnie zróżnicowanym i bogatym wachlarzem różnorodnych mediów (od tradycyjnych, takich jak drukowana książka, po medium szczególnie zaawansowane technicznie, stwarzające największe możliwości, czyli multimedialny i interaktywny komputer podłączony do Internetu), możemy wybierać i łączyć je w dowolny sposób, mając jednak na względzie charakter tworzywa wykorzystywanych mediów (np. tworzywem/językiem filmu jest obraz, kolor, dźwięk, itd.), ich oddziaływanie na odbiorcę, zarówno możliwości, jak i ograniczenia ich zastosowania, zagrożenia, jakie mogą stwarzać, specyfikę klasy oraz prezentowanego zagadnienia. Podsumowując: kompetencje medialne, które są rozumiane jako *harmonijna wiedza, rozumienie, wartościowanie, i sprawne posługiwanie się mediami*², są niezbędne nauczycielowi po to, by w jak najlepszy sposób przekazać uczniom treści kształcenia przedmiotowego (media jako środki dydaktyczne), ale również, by przekazać ją swoim uczniom, umożliwiając im tym samym stawanie się świadomymi, odpowiedzialnymi i twórczymi ich użytkownikami, przygotowanymi m.in. do samokształcenia przy ich wsparciu (rola tej formy zdobywania wiedzy i umiejętności będzie wciąż rosła, zwłaszcza w kontekście edukacji permanentnej).

Ostatnim elementem, na który pragniemy zwrócić uwagę, jest uszczegółowienie postulatu znajomości klasy oraz ucznia i środowiska, w jakim wzrasta, pod kątem różnorodności i odmienności kulturowej. Kompetencje międzykulturowe mogą stać się pomocne w komunikowaniu się, rozwiązaniu konfliktów kulturowych, pokonywaniu trudności wynikających ze spotkania w obliczu diametralnie różnych kodów kulturowych. Tego typu działania wymagają *wysiłku poznawczego i polegają na uczeniu się właściwego rozpoznawania i pod-*

¹ O zagadnieniu tym szeroko i wyczerpująco pisali m.in. Kazimierz Denek, Janusz Gnitecki czy Zygmunt Wiatrowski.

² Strykowski W. *Pedagogika medialna*, t. 2, Warszawa 2007, s. 214. Szczegółowy zakres każdej z kompetencji opisany jest w cytowanej książce na stronach 214-216.

Efektywność kształcenia...

*miotowego odnoszenia się do podstawowych różnic w charakterystycznym dla różnorodnych kultur sposobie postrzegania świata*³.

Monika Koszyńska podkreśla, że *do kształcenia kompetencji interkulturowych, często wymienianych w międzynarodowych deklaracjach wśród kluczowych rezultatów nauczania, nie potrzebujemy przedstawicieli odległych kultur Azji i Pacyfiku*⁴, wystarczy nam zróżnicowanie najbliższych środowisk. Kształcenie tych kompetencji ułatwia budowanie podmiotowych relacji dialogowych, pozwala uczniowi na odnalezienie swojego miejsca wśród Swych i kulturowo Innych, a nauczycielowi – drogi dotarcia i oddziaływania na ucznia z poszanowaniem jego odrębności i godności. W tym miejscu nie sposób pominąć faktu, że kluczową rolę dla efektywnej edukacji międzykulturowej odgrywają nie tylko standardowe kompetencje nauczyciela, ale również subiektywna postawa wobec różnorodności i odmienności kulturowej oraz własnego zaplecza kulturowego.

Podsumowując, chcielibyśmy zwrócić uwagę na zagadnienie tworzenia systemu i mechanizmów działania wspierających przekaz edukacyjny, prawidłowe formułowanie celów oraz ich znajomość i zrozumienie wagi dążenia do ich osiągnięcia zarówno przez nauczycieli, uczniów, jak i rodziców, rolę mediów jako środków dydaktycznych oraz

dobrą znajomość klasy, ucznia i jego środowiska (m.in. domu rodzinnego) w kontekście różnorodności i wielokulturowości.

Bibliografia i webgrafia

1. Denek K. *O lepszą jakość procesu kształcenia*, www.wshe.pl/vladis/vladis15/3.html
2. Jeruszka U. [red.] *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*, Warszawa 2000.
3. Bennett M.J. *Towards ethnorelativism a developmental model of intercultural sensitivity* [w:] Paige M.R. [red.] *Education for the intercultural experience*, Yarmouth 1993, www.geegeip.org/pages/member_resources/idi_developmental_stages.pdf
4. Koszyńska M. *Edukacja wielokulturowa* [w:] Bakalarz M. [red.] *Przywróćmy Pamięć. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, 2006.

Urszula Markowska-Manista jest asystentką na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Katedrze Podstaw Pedagogiki oraz sekretarzem Katedry UNESCO im. J. Korczaka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie
Aleksandra Niedźwiedzka-Wardak jest asystentką na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Zakładzie Edukacji Medialnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

*Większość nauczycieli traci czas
na zadawanie pytań, które mają ujawnić to,
czego uczeń nie umie,
podczas gdy nauczyciel z prawdziwego
zdarzenia stara się za pomocą pytań ujawnić to,
co uczeń umie
lub czego jest zdolny się nauczyć.*

Albert Einstein

³ Bennett M.J. *Towards ethnorelativism a developmental model of intercultural sensitivity* [w:] Paige M.R. [red.] *Education for the intercultural experience*, Yarmouth 1993, www.geegeip.org/pages/member_resources/idi_developmental_stages.pdf

⁴ Koszyńska M. *Edukacja wielokulturowa* [w:] Bakalarz M. [red.] *Przywróćmy Pamięć. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, 2006, s. 10.

Elżbieta Ostaficzuk
Grażyna Śleszyńska



„(Nie) trzeba naprawdę być talentem!”

Myslenie matematyczne – rozumiane jako umiejętność wykorzystania narzędzi matematycznych w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym – stanowi jedną z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez uczniów na III i IV etapie edukacyjnym¹.

Program wspierania uzdolnionych uczniów, wprowadzony przez Samorząd Województwa Mazowieckiego, jest od dwóch lat realizowany przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli jako projekt Mazowieckie Talenty.

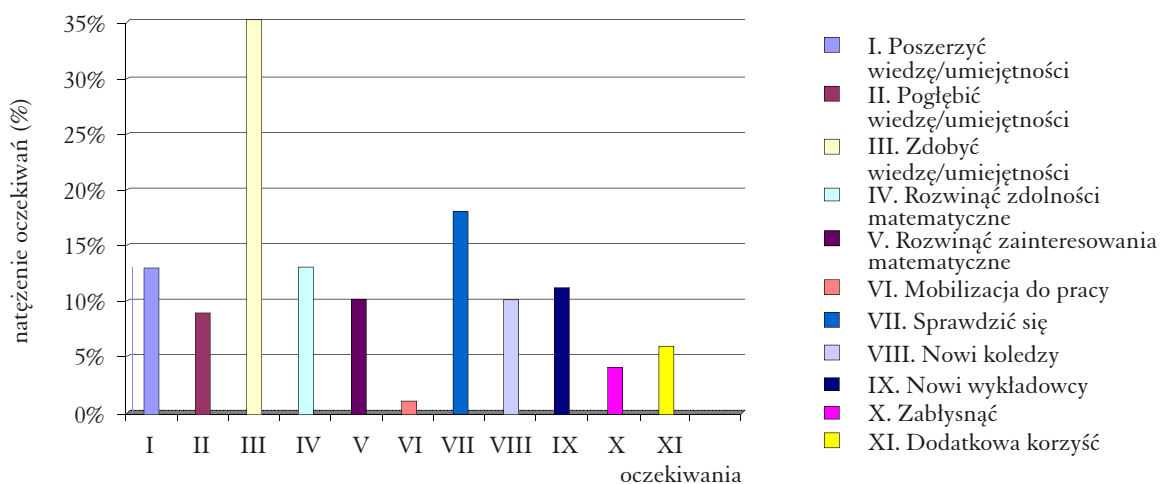
Główne cele projektu to:

- wyszukiwanie uczniów uzdolnionych w zakresie nauk ścisłych, organizowanie dla nich wsparcia merytorycznego i psychologicznego oraz promowanie ich osiągnięć,
- rozwijanie zdolności kierunkowych uczniów,
- zachęcanie do weryfikacji i zaprezentowania swojej wiedzy i umiejętności podczas prezentacji własnych opracowań oraz w konkursach i olimpiadach.

W projekcie uczestniczą uczniowie klas III gimnazjów oraz I i II klas szkół ponadgimnazjalnych – łącznie na Mazowszu 242 uczniów.

Zainteresowania matematyczne i nadzieje edukacyjne mazowieckich piętnastolatków

Po emocjach, spowodowanych rozwiązywaniem zadań testu rekrutacyjnego 2008, sprawdzającego umiejętności matematyczne, uczestnicy wyrażali swe marzenia związane z zajęciami w ramach projektu Mazowieckie Talenty. Zebrano wypowiedzi stu osiemdziesięciu uczestników z Ostrołęki, Płocka, Radomia i Siedlec.



Rys. 1. Oczekiwania uczestników testu matematycznego 2008 względem projektu Mazowieckie Talenty

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z 23 grudnia 2008 r. – w ten sposób w polskiej koncepcji kształcenia zaakcentowano zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kształcenia kompetencji kluczowych przez całe życie.

„(Nie) trzeba naprawdę być talentem!”

Wiedza matematyczna, argumentacja i rozumowanie – mocne czy słabe strony edukacji szkolnej

Testem matematycznym, przeprowadzonym w maju, sprawdzane są umiejętności rozumowania na podstawie treści nauczania matematyki z zakresu szkoły podstawowej i gimnazjum. Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań testu można było otrzymać maksymalnie 20 (w 2008 roku) lub 25 (w 2009 roku) punktów.

Testy rekrutacyjne składają się z zadań sprawdzających kompetencje:

- **wiedzę matematyczną**, do której należało się odwołać, rozwiązując zadania – obejmującą czynności typowo techniczne:
 - obliczanie,
 - konstruowanie,
 - przekształcanie (arytmetyczne, algebraiczne, geometryczne),
 - układanie i rozwiązywanie równań, nierówności oraz ich układów,
 - sporządzanie zestawień, wykresów, diagramów, zapisywanie zależności językiem matematyki, wykorzystanie i przetwarzanie informacji danych w różnych formach,
- **argumentowanie**, polegające na wyjaśnieniu lub uzasadnieniu rozwiązania:
 - tworzenie logicznego ciągu wniosków,
 - wyjaśnianie zauważonych prawidłowości,
- **rozumowanie**, w którym wymagane było bardziej całościowe spojrzenie na problem przedstawiony w zadaniu i jednocześnie dobranie pod tym kątem określonych procedur rozwikłania problemu. Rozumowanie uznano w projekcie Mazowieckie Talenty za jeden z istotniejszych wskaźników zdolności matematycznych. Predyspozycje matematyczne z zakresu rozumowania obejmują umiejętności:
 - pomysłowość,
 - błyskotliwość,
 - prostotę rozumowania,
 - oryginalność, na przykład odkrywanie nowej struktury logicznej.

Tabela 1. Struktura testów rekrutacyjnych w projekcie Mazowieckie Talenty

Kompetencje matematyczne	Osiągnięcia
W – Wiedza matematyczna	30%
A – Argumentowanie	40%
R – Rozumowanie	30%

Logiczne myślenie jest wyróżnikiem – w opiniach testowanych uczniów – zarówno zadań *trudnych*, *dość trudnych*..., jak i *raczej łatwych* i *ciekawych*:

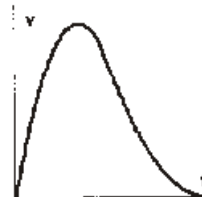
- *Świetny! Wymagał wyłączenia mózgu, wykazania się inteligencją, nie tylko czystym liczeniem.*
- *Został starannie przygotowany dla najzdolniejszych uczniów.*
- *Były zadania, z którymi wcześniej nie miałem styczności.*
- *Czuję się napelniona zadaniami! Test w większym stopniu na logiczne myślenie.*
- *Trochę dziwny; pierwszy raz się z takim spotkałem.*
- *Wrażenie dobre. Zadania średnio trudne. Zadawalający, choć ręka boli od pisania.*
- *Spodziewałam się, że będzie więcej zadań na logikę, a nie tylko opisowe; że będą do rozwiązania czyste równania. Niestety, treść zadań mnie rozczarowała. Spodziewałam się trudniejszych i innego typu.*
- *Dziwny, bez sensu, niemogący sprawdzić prawdziwych umiejętności.*
- *Był łatwiejszy dla chłopaków. Jako osoba, która umie więcej niż inne (teoretycznie) zweryfikowałam to myślenie.*
- *Uważam, że zadania nie odzwierciedlają wyników moich umiejętności.*

Logiczne myślenie – przykłady rozumowania zaprezentowane w rozwiązaniach zadań

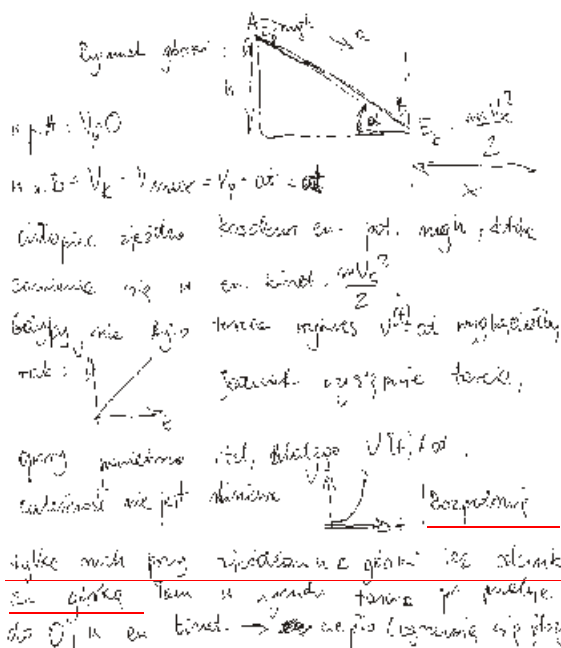
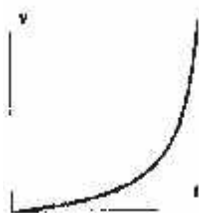
Zadanie 1. Uczestnik powinien wskazać wykres (i podać uzasadnienie wyboru) przedstawiający zmianę prędkości sanek zjeżdżających z góry.

Rozwiązanie 1. Uczniowie wskazywali jako rozwiązanie zadania wykres:

Argumentacja zawierała najczęściej następujące fakty: $V_0=0$; następnie prędkość chłopca dość szybko się zwiększa, co przy braku jakiegokolwiek napędu oznacza, że porusza się w dół stromego zbocza. Jednak później, gdy teren przestaje być stromy, a wręcz się wyplaszcza, chłopiec powoli wytraca prędkość i na koniec $V_k=0$, co oznacza, że zatrzymał się w miejscu.



Rozwiązanie 2. Jeden z uczniów wybrał wykres, argumentując:



Założenie rozpatruje tylko ruch przy zjeździe z górki bez odcinka za górką spowodowało, że rozwiązanie zostało zaliczone jako poprawne.

W tym zadaniu oceniono, że 79% uczniów wykazało się zadowalającą wiedzą, a 62% potrafiło użyć odpowiednich argumentów na potwierdzenie swojego wyboru.

Zadanie 2. Komisja otrzymała z drukarni 500 arkuszy egzaminacyjnych spakowanych w osiemnastu pakietach. Pakiety zawierały po 15, 20 i 30 arkuszy. Oblicz, ile było pakietów każdego rodzaju.

Najważniejszą umiejętnością badaną w tym zadaniu było czytanie ze zrozumieniem tekstu matematycznego i zapisywanie zależności między wielkościami opisanymi w zadaniu. Większość uczniów nie miała trudności z przeprowadzeniem poprawnej analizy warunków zadania i zbudowaniem modelu matematycznego do przedstawionej sytuacji problemowej – układu dwóch równań z trzema niewiadomymi. Nie potrafili na-

tomiast wyciągnąć wniosków, biorąc pod uwagę warunki opisane w zadaniu.

Tym bardziej cenne wydają się rozwiązania uczniów klasy I i II – nie sięgali oni po układ równań, ale rozwiązywali zadanie metodą dedukcji:

Rozwiązanie 3. Wyliczam, ile by było arkuszy, gdyby pakowano wszystkie arkusze w jeden rodzaj pakietu:

$$18 \times 15 + 240, 20 \times 18 = 360,$$

$30 \times 18 = 540$; 540 to liczba najbliższa 500, a więc pakietów po 30 arkuszy jest najwięcej.

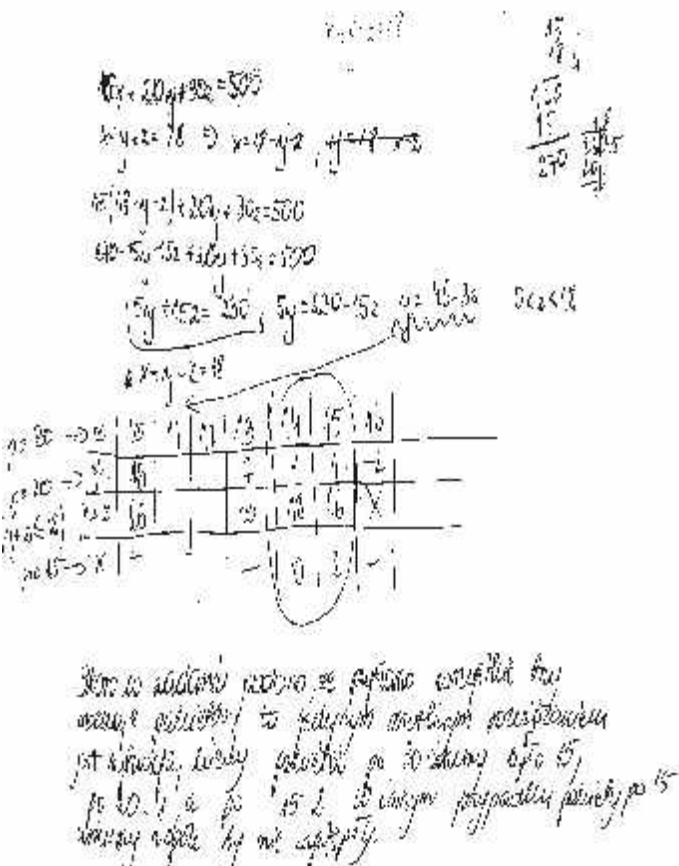
Jeśli zamiast jednego pakietu po 30 weźmiemy jeden po 15, to łączna liczba arkuszy zwiększy się o 15. Podobnie z pakietem po 20, tylko, że wtedy liczba zwiększy się o 10.

Są dwie możliwości:

że były 4 pakiety po 20 lub 2 po 20 i 2 po 15, a ponieważ musi być przynajmniej 1 pakiet każdego rodzaju, tak więc odp. 15 pakietów po 30, 2 pakiety po 15 i 1 pakiet po 20 arkuszy.

Rozwiązanie 4.

W tym zadaniu poprawne rozumowanie – 40%, argumentacja – 30%.



„(Nie) trzeba naprawdę być talentem!”

Mazowieckie Talenty – szansą na rozwijanie zainteresowań

Zajęcia matematyczne dla uczestników projektu odbywają się w soboty. Prowadzą je pracownicy naukowo-dydaktyczni z Uniwersytetu Warszawskiego, Politechniki Warszawskiej, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Toruńskiego, Politechniki Radomskiej, nauczyciele konsultanci Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz inni pełni pasji nauczyciele matematyki.

Zajęcia „z kredą przy tablicy” są uzupełniane wycieczkami naukowymi i konsultacjami, również w trybie *online*. Edukatorzy koncentrują się na kształceniu umiejętności myślenia matematycznego², obejmującego w szczególności:

- **umiejętne prowadzenie rozumowania** – czyli kształcenie umiejętności całościowego spojrzenia na zadanie oraz umiejętności dobierania odpowiednich procedur w celu jego rozwiązania; jest to warunek konieczny do opanowania i posiadania wyższych predyspozycji matematycznych; uczeń rozwijający się matematycznie powinien posiadać umiejętności:
 - tworzenia logicznego ciągu wniosków, matematyzacji problemów, interpretacji rozumowania lub jego rezultatów, wykorzystywania i przetwarzania informacji podanych w różnych formach, wyjaśniania zauważonych prawidłowości,
- **heurystykę matematyczną** – polegającą na prezentowaniu pomysłowych rozwiązań, wdrażaniu do poszukiwania kilku rozwiązań jednego zadania oraz do poszukiwania zastosowań jednego rozwiązania w różnych sytuacjach (zadaniach), a także na mobilizowaniu uczniów do wykazywania się:
 - pomysłowością,
 - błyskotliwością,
 - prostotą rozumowania, oryginalnością,
- **samodzielne rozwiązywanie problemów** w zakresie:
 - odkrywania struktury logicznej, stawiania i weryfikacji hipotez, doboru adekwatnych narzędzi, tworzenia i realizacji schematu rozwiązania problemu, odpowiedniej interpretacji uzyskanych wyników,

- **kreatywność matematyczną** – będącą przejawem najwyższego poziomu rozwoju matematycznego. Edukator – przewodnik po matematyce uświadamia uczniowi jego własne możliwości i wspólnie z uczniem buduje dla niego indywidualną ścieżkę rozwoju; kreatywne działania ucznia to:

formułowanie nowych problemów, dostrzeżenie, wskazywanie analogii, dokonywanie uogólnień i klasyfikacji, tworzenie nowych struktur matematycznych, dostrzeżenie nowych modeli matematycznych.

Matematyczna twórczość uczniów zaangażowanych w projekt **Mazowieckie Talenty** to nie tylko rozwiązywanie zadań i problemów „pod okiem” wykładowców. To również projekty matematyczne opracowywane samodzielnie przez uczniów. Przykładowo, radomscy Młodzi Miłośnicy Matematyki z tą formą pracy zmierzali się po raz pierwszy na wycieczce naukowej do Wólki Milanowskiej. Dwa dni trwały zajęcia, podczas których uczniowie prezentowali krótkie referaty na wybrane indywidualnie tematy. Przygotowując wystąpienia mogli korzystać z merytorycznej pomocy wykładowców. Prezentacje prac uczniów przyjmowały różne formy – z kredą przy tablicy lub z wykorzystaniem prezentacji PowerPoint.

Dla utalentowanej młodzieży prezentacja własnych osiągnięć okazuje się świetną metodą pracy – daje bowiem uczniom poczucie własnej wartości, uczy ich samodzielności, kształtuje poprawność występowania na forum publicznym. Wystąpienia uczniów były bacznie obserwowane i recenzowane przez opiekunów merytorycznych. Z nie mniejszym zainteresowaniem przysłuchiwali się im inni uczniowie – uczestnicy wycieczki naukowej. Recenzje uczniów-prezenterów i uczniów-obserwatorów były czasem pobłażliwe, a czasem bardzo surowe. Najbardziej surowo oceniali się sami prezentujący. Efektem tych wystąpień, a w konsekwencji recenzji, były dyskusje na temat nowych treści matematycznych oraz form prezentacji – uczniowie pracowali intensywnie nad swoim wizerunkiem, zwracali uwagę na poprawność swoich wypowiedzi, nie tylko merytoryczną, ale także językową.

² Opracowane na podstawie: Janowicz J. *Standardy kształcenia uczniów zdolnych*, Matematyka nr 1/2005.

Przyszłość edukacji matematycznej

Matematyczne testy rekrutacyjne w projekcie Mazowieckie Talenty inauguruje wyszukiwanie uczniów utalentowanych i stwarzanie warunków rozwoju ich uzdolnień. Analiza wyników testu wprawdzie wzbudza w realizatorach projektu Mazowieckie Talenty wielkie nadzieje, gdyż pokazuje, że na najwyższym poziomie – niezależnie od poziomu osiągniętego wyniku ogólnego – jest rozumowanie, ale również powoduje refleksje pełne troski o oblicze polskiej szkoły, gdyż na najniższym poziomie – niezależnie od poziomu osiągniętego wyniku ogólnego – jest poziom wiedzy. Mimo iż uważa się powszechnie, że szkoła wyposaża młodych ludzi raczej w wiedzę encyklopedyczną, a nie umiejętności praktyczne.

Poziom merytoryczny rozwiązań zadań testu matematycznego Mazowieckie Talenty jest zróżnicowany, a język matematyczny, jakim posługują się w teście uczniowie, jest niejednokrotnie nieporadny.

Strategia rozwiązywania zadania, a tym samym ustalenie kolejności działań, zależy od umiejętności budowania modelu matematycznego odpowiadającego treści zadania oraz w dużej mierze od pomysłowości zdającego, jego spostrzegawczości i umiejętności stosowania algorytmów.

Problemem dla uczniów gimnazjum (również uzdolnionych matematycznie) jest stosowanie terminologii matematycznej, argumentowanie i uzasadnianie rozwiązań, czyli wymagania zawarte w standardzie: *potrafi argumentować i prowadzić rozumowanie typu matematycznego, formułuje i uzasadnia wnioski*.

Rozwijanie matematycznych talentów to akcent na rozwijanie umiejętności argumentowania i rozumowania oraz sprawnego operowania modelami matematycznymi, będący drogowskazem nie tylko dla realizatorów projektu Mazowieckie Talenty, ale również dla nauczycieli matematyki.

Całoroczne zajęcia Mazowieckie Talenty uczestnicy podsumowali wypowiedziami zamieszczonymi na wykorzystywanej w projekcie platformie edukacyjnej Moodle:

Oczekiwałem, że dowiem się nieco więcej, poszerzę swoją wiedzę na tematy, które nie są poruszane na lekcjach w szkole – w 100% nie zawiodłem się.

Ja dla mnie te zajęcia dużo nam dały. Ja jeszcze żadnych zajęć nie opuściłam (...) Otworzyły mi umysł i pokazały, że ja naprawdę lubię matematykę i się nią interesuję, a nie tak jak wcześniej, tylko umiem wszystko, co jest w szkole. Ważne jest dla mnie, że tu nie muszę walczyć w sprawie ocen, bo łatwiej mi wtedy przyswajając wiedzę.

Mazowieckie Talenty to grupa wspaniałych, młodych ludzi, którzy garną się do zdobywania wiedzy, poszerzania horyzontów, rozwijania swoich zainteresowań. Przebywanie wśród takich osób napawa optymizmem i daje motywację do działania i poznawania tego, co nieznanne, trudne; łatwiej jest pokonać przeciwności i problemy w zespole mającym sprecyzowany cel. Ten kończący się właśnie rok szkolny, był dla mnie rokiem zmian, poszukiwania wartości, wzorców i autorytetów. To właśnie wśród naszych wykładowców znalazłam te istotne wartości (niekoniecznie liczbowe), postawy, które chcę naśladować. Tutaj spotkałam osoby, które pomogły mi się ukierunkować, rozwijać. Dzięki wykładom (...) wspaniałych wykładowców, mam inne, lepsze spojrzenie na Matematykę, jako na sztukę, która ociera się o magię i klucz do rozwiązania wielu problemów... nie rachunki, symbole i kalkulatory z dużą mocą obliczeniową!

A jeden z uczestników majowego testu do II edycji projektu zareagował emocjonalnie: *Trzeba naprawdę być talentem!*

Bibliografia

1. Fedorowicz M. [red.] *Umiejętności polskich gimnazjalistów*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007.
2. Janowicz J. *Standardy kształcenia uczniów zdolnych*, Matematyka nr 1/2005.
3. Kopański S. *W poszukiwaniu matematycznych talentów*, Wydawnictwo DLA SZKOŁY, Wilkowiec 2003.

W artykule wykorzystano fragmenty referatów wygłoszonych przez autorki na krajowych konferencjach PTDE w Opolu (2008) i Kielcach (2009).

Autorki są nauczycielami konsultantkami w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Elżbieta Nerwińska

konsultacja Marcin Budzyński

Tutoring w szkole jako ważna praktyka zmiany edukacyjnej

Zmiana to jedno z najważniejszych pojęć współczesności, opisujących funkcjonowanie szkoły, uczniów i nauczycieli, a także całego systemu edukacji. Niezależnie od deklarowanej przez wielu nauczycieli potrzeby stabilizacji i niechęci do wprowadzanych reform – szkoła musi się zmieniać nieustannie. Pojawia się jednak pytanie o kierunek tych zmian, o to, jak przygotowywać uczniów do podejmowania wyzwań, przed jakimi staną w dorosłym życiu, jak wychowywać do przyszłości. Pomimo nieustannych przemian, jakim wraz z całym społeczeństwem podlega szkoła, podstawowym celem edukacji niezmiennie pozostaje przygotowanie uczniów do odpowiedzialnego i wartościowego życia, towarzyszenie im w dorastaniu, a także pomoc w poznawaniu i zrozumieniu otaczającego świata.

Metoda tutoringu szkolnego jest propozycją indywidualizacji pracy z uczniem, adresowaną do tych nauczycieli, którzy gotowi są przyjąć rolę przewodnika i wspomagać uczniów w procesie dorastania i rozwoju. W niniejszym artykule przedstawiona zostanie istota tutoringu, a także możliwości zastosowania tej metody w polskiej szkole. Model pracy nauczyciela w roli tutora został opracowany na podstawie doświadczeń Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich ALA we Wrocławiu, gdzie od wielu już lat realizowany jest indywidualny tok nauki oraz indywidualna opieka wychowawcza. Wprowadzenie tutoringu do szkoły wpływa na osiągnięcia szkolne uczniów i klimat społeczny szkoły poprzez zmianę relacji między uczniem a nauczycielem, a także poprzez przekazanie uczniowi odpowiedzialności za jego uczenie się.

*Nauczyciel, który spaceruje w cieniu świątyni
pośród swych uczniów, nie rozdaje swej mądrości,
lecz raczej swą wiarę i umiłowanie.*

*Jeśli jest naprawdę mądry, nie zaoferuje wam
odwiedziny w domu swojej mądrości, ale zaprowadzi
was do progu waszego własnego rozumienia.*

Khalil Gibran, „Prorok”

Przechodzenie współczesnego świata od gospodarki przemysłowej do gospodarki opartej na wiedzy, towarzyszące temu przemiany społeczne i kulturowe, zawrotne tempo rozwoju nauki i techniki, rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych – wszystko to zmusza do refleksji i zadawania pytań o rolę i zadania nauczyciela we współczesnej szkole. Nie ulega wątpliwości, że istotą systemu edukacji jest przygotowanie młodego człowieka do dorosłego życia, do odpowiedzialnego pełnienia ról rodzinnych, zawodowych i społecznych. Pojawia się jednak pytanie, czy dzisiejsza szkoła, zorganizowana zgodnie z wymogami XIX-wiecznej gospodarki przemysłowej, jest w stanie odpowiedzieć na wyzwania XXI wieku? Czy przygotowujemy dzieci i młodzież do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, do radzenia sobie z natłokiem informacji, do podejmowania wyzwań, jakie niesie przyszłość? Warto poszukiwać odpowiedzi na pytania: jak powinna być zorganizowana szkoła, by sprostać pojawiającym się wyzwaniom, jak ma pracować nauczyciel, by wspierać własne poszukiwania, wszechstronny rozwój i uczenie się każdego ucznia? Jak realizować proces kształcenia i wychowania, by szkoła nie tylko nadążała za zmieniającą się rzeczywistością, ale by przygotowywała uczniów do zadań, z jakimi będą się musieli zmierzyć jutro?

Wszyscy jesteśmy zgodni co do tego, że szkoła nie może poprzestać na przekazywaniu informacji, zapoznawaniu uczniów z dorobkiem kultury, cywilizacji i sprawdzaniu stopnia przyswojenia tych treści. Jest to niemożliwe, chociażby ze względu na tempo i ilość nowych informacji oraz odkryć naukowych. Dzięki rozwojowi sieci Internet i nowoczesnych technologii nauczyciele i uczniowie mają coraz łatwiejszy dostęp do zasobów i źródeł wiedzy, a zatem pojawia się coraz silniejsza potrzeba nauczania dzieci i młodzieży świadomego, mądrego korzystania z tych możliwości. Jak pokazują współczesne analizy, uczniowie zdobywają w szkole nie więcej niż 30% informacji o świecie,

a pozostałe 70% czerpią ze źródeł pozaszkolnych. To sprawia, że nauczyciel nie może ograniczać się do przekazu informacji. Powinien raczej pomagać uczniom zrozumieć otaczający świat, wyposażyć ich w umiejętności dokonywania wyboru i świadomego korzystania z informacji oraz dziedzictwa kultury. Istotą i warunkiem skuteczności tak ujmowanego procesu edukacji jest wzajemne zaufanie, szacunek do osoby oraz do życia we wszystkich jego postaciach, troska o zachowanie zasobów naturalnych i ładu w otaczającym nas świecie.

Warto zatem zastanowić się, jak organizować proces kształcenia i wychowania, jakie obszary pracy szkoły należy wzmocnić, by umożliwić optymalne wykorzystanie zdolności i potencjału każdego ucznia. Dziś trudno jest przewidzieć, jakie kompetencje będą najbardziej potrzebne młodemu człowiekowi za lat kilkanaście, czyli po ukończeniu przez niego obowiązkowej edukacji. Możemy jedynie przypuszczać, że warto rozwijać tzw. kompetencje kluczowe, wśród których na pierwszym miejscu należy postawić umiejętność samodzielnego myślenia, nieustannego uczenia się, poszukiwania informacji i posługiwania się nimi oraz kompetencje komunikacyjne. Proces tutoringów szkolnego ma między innymi na celu wyposażenie ucznia w te podstawowe umiejętności, wspieranie go w procesie dojrzewania i przekazywanie odpowiedzialności za efekty uczenia się.

Socjologowie biją na alarm w związku z rozpadem więzi społecznych i niewywiązywaniem się przez rodzinę z jej podstawowych obowiązków wychowawczych oraz opiekuńczych wobec dzieci. Coraz częściej szkoła, będąc miejscem spotkania osób i tworzenia ważnych, z punktu widzenia rozwoju osobowości, relacji interpersonalnych, zaczyna zastępować rodzinę w jej funkcjach socjalizacyjnych. Grupa rówieśnicza, relacje z osobami dorosłymi oraz więzi, jakie nawiązuje się w szkole, mogą mieć decydujący wpływ na całe życie kształtującego się człowieka. Szkoła tworzy warunki do spotkania osób, a przez to uczy funkcjonowania społecznego i sprzyja zaspokojeniu jednej z najważniejszych potrzeb każdego człowieka – potrzeby więzi międzyludzkich.

Relacje interpersonalne w szkole stanowią fundament procesów kształcenia, wychowania i opieki. Nie wszyscy nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, jaką mogą odegrać i często odgrywają rolę w życiu ucznia, jak ważne może być udzielone przez nich

wsparcie, jak wielkie znaczenie ma ich obecność w życiu młodego człowieka. Jak pokazują wyniki badania zachowań prozdrowotnych dzieci i młodzieży, wsparcie ze strony nauczyciela może mieć decydujący wpływ na ograniczenie zachowań ryzykownych, sięgania po alkohol i substancje uzależniające. *Na przykład badania M. Zimmermana i wsp. prowadzone w grupie narażonej na działanie wielu środowiskowych czynników ryzyka (...) potwierdziły, że posiadanie dorosłego nieformalnego mentora ma kompensacyjny, ale nie interakcyjny, wpływ na używanie substancji psychoaktywnych, wykroczenia i stosowanie przemocy. Te same badania, w przypadku innej zmiennej zależnej – postawy młodzieży wobec szkoły – potwierdziły zarówno kompensacyjny, jak i interakcyjny efekt posiadania nieformalnego mentora na deklarowaną pozytywną postawę wobec szkoły¹.*

Nie doceniamy również znaczenia klimatu społecznego w szkole i jego wpływu na efekty kształcenia i wychowania. Jeżeli chcemy, by uczeń czuł się odpowiedzialny za przebieg i wyniki swojej nauki, to powinniśmy dążyć, by treści i organizacja nauki były dostosowane do potrzeb, zainteresowań i możliwości psychofizycznych ucznia. Wyniki międzynarodowych badań osiągnięć szkolnych piętnastolatków² w krajach OECD (PISA – *Programme of International Student Assessment*) pokazują, że istnieje ścisły związek pomiędzy wynikami nauczania i frekwencją uczniów a klimatem społecznym szkoły, wsparciem udzielanym przez nauczycieli oraz samopoczuciem ucznia w szkole (utożsamianiem się ze szkołą).

Jednym z obszarów badań PISA w 2003 roku były zachowania i postawy uczniów wobec szkoły. Polscy uczniowie, w zakresie objętym badaniami: umiejętności czytania i rozumowania, kompetencji matematycznych oraz myślenia naukowego, osiągnęli wyniki poniżej średniej krajów OECD. Jednocześnie zajmowali najniższe pozycje w skali dotyczącej postaw i zachowań społecznych uczniów, co było powiązane ze słabą frekwencją, wagarami, brakiem poczucia więzi ze szkołą i, deklarowanym przez uczniów, brakiem wsparcia ze strony nauczycieli. Wyniki badań PISA pozwalają na wskazanie czynników mających wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów. O ile wyniki w obszarze rozumowania i myślenia, jak udowodniły badania, w dużej mierze są uzależnione od czynników pozaszkolnych – pochodzenia społecznego uczniów, wykształcenia ro-

¹ Mazur J., Tabak I., Malkowska-Szkutnik A., Ostaszewski K., Kołolo H., Dzielska A., Kowalewska A. *Czynnikami chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*, raport z badań HBSC 2006, Instytut Matki i Dziecka, Zakład Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży, Warszawa 2008, s. 35.

² Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA – wyniki badania 2003 w Polsce, Ministerstwo Edukacji Narodowej (www.ifispan.waw.pl/pisa).

dziców, dostępu do dóbr kultury czy też sytuacji ekonomicznej państwa – o tyle wyniki w zakresie postaw społecznych uczniów są ściśle powiązane z klimatem społecznym szkoły, kwalifikacjami i postawami nauczycieli, a także wpływem środowiska rówieśniczego.

Każdy nauczyciel ma na co dzień wiele okazji, by zaobserwować związek pomiędzy tym, jak uczeń się w szkole czuje, na ile się utożsamia z grupą rówieśniczą i ze szkołą, a jego aktywnością, osiąganymi wynikami oraz kondycją psychospołeczną. Twórcze zaangażowanie uczniów, ich energii i emocji w czasie lekcji i na zajęciach pozalekcyjnych jest istotnym czynnikiem chroniącym przed patologiami, agresją i przemocą w szkole, a także wpływającym na poziom osiągnięć szkolnych. W koncepcji tutoringów szkolnych zakładamy, że nauczyciele, poprzez zindywidualizowaną pracę wychowawczą, mogą mieć zdecydowanie większy niż dotychczas wpływ na rozwój młodego człowieka, osiągnięcia szkolne, a także przygotowanie do wartościowego i odpowiedzialnego życia.

Co to jest tutoring?

Jedną z metod indywidualizacji pracy z uczniem i skutecznego wspomagania go w procesie uczenia się, rozwoju i dojrzwania jest metoda tutoringów. Keith Topping w broszurce „Tutoring”, udostępnionej na stronach internetowych UNESCO (www.ibe.unesco.org), twierdzi, że tutoring jest bardzo starą praktyką, znaną już w starożytnej Grecji i Rzymie. Tutoring według tego autora oznacza *wspomaganie procesu uczenia się w sposób interakcyjny, celowy i systematyczny przez osoby, które nie są profesjonalnymi nauczycielami*³.

W Polsce tutoring został po raz pierwszy zastosowany w procesie kształcenia liderów społecznych w programie Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności „Liderzy PAFW”, realizowanym przez Stowarzyszenie Szkoła Liderów. Celem programu, na co wskazują jego autorzy, jest indywidualny rozwój liderów społeczności lokalnych, w którym pomaga tutor. W roku 2007 w publikacji pt. „Tutoring – w poszukiwaniu metody kształcenia liderów”⁴ opisane zostały doświadczenia tego programu. Jak pisze Przemysław Radwan-Rohrenscheff we wstępie do publikacji: *Tutor stał się w naszym programie kluczem do rozwoju i wsparcia liderów. Tutor pozwala liderom jak w lustro spojrzeć w siebie, stawia*

*pytania o sens, wspiera, pomaga się zmieniać, stawiać i realizować cele. Tutor towarzyszy w poszukiwaniu liderkiej drogi i misji*⁵. Swoimi doświadczeniami z Oxfordu, gdzie metoda tutoringów jest realizowana od wielu lat/stuleci, podzielił się w tej publikacji profesor Zbigniew Pełczyński, który tak pisze o początkach tej metody: *Tutoring powstał w Anglii i był odpowiedzią na brak powszechnego systemu szkolnictwa w tym państwie. (...) Początkowo tutor mieszkał z rodziną i odbywał systematyczne lekcje z młodzieżą. Częścią tutoringów była również, począwszy od XVII wieku, podróż po Europie odbywana przez syna pod opieką tutora. (...) Obecnie tutoring to podstawowa forma kształcenia na dwóch najstarszych uczelniach angielskich – Oxfordzie i Cambridge – przyczyniająca się do ich sukcesu*⁶.

Tutoring w szkole

Od początku istnienia Autorskich Liceów Artystycznych ALA we Wrocławiu realizowany jest w nich system zindywidualizowanej opieki wychowawczej i naukowej, który co prawda nie był wcześniej nazywany tutoringiem, jednakże zbudowany został na bazie tutorskiej relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Doświadczenia programu Liderzy PAFW Szkoły Liderów, a także doświadczenia szkół ALA stały się inspiracją do powołania we Wrocławiu Kolegium Tutorów oraz budowania programu tutoringów szkolnych. Program ten jest próbą praktycznego rozwiązywania problemów napotykanych w kształceniu młodzieży na poziomie gimnazjum i liceum. Proces tutoringów w szkole jest poszukiwaniem sposobów skutecznego wspomagania ucznia w jego rozwoju, niezależnie od uwarunkowań podyktowanych jego predyspozycjami psychofizycznymi. Skuteczność programu upatrywana jest w zmianach relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem oraz w zakresie opieki szkolnej i związanych z nią oddziaływań wychowawczych. Program ma na celu budowanie relacji wychowawczych w oparciu o zasady pedagogiki dialogu personalnego. Zmiana relacji i idące za nią zwiększenie poczucia bezpieczeństwa w szkole, zarówno uczniów jak i nauczycieli, jest warunkiem budowania u ucznia gotowości do nauki, a u nauczyciela – gotowości do wspierania uczniów. Dalekosiężnym efektem programu powinno być zintegrowanie czterech środowisk: nauczycieli, uczniów, rodziców i pracowników obsługi szkoły we współpracy nad wykonaniem *wspólnego zadania*

³ Topping K. *Tutoring*, Educational Practices, series 5 (www.ibe.unesco.org/publications).

⁴ *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Liderzy PAFW, Program Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności realizowany przez stowarzyszenie Szkoła Liderów (www.liderzy.pl).

⁵ Op. cit., s. 7.

⁶ Op. cit., s. 31.

uczenia się, czyli zbudowania w szkole *wspólnoty uczącej się* – jak piszą autorzy programu na stronie www.tutoring.pl.

Tutoring (łac. *tutus*) jest długofalowym (obejmującym co najmniej semestr) procesem współpracy pomiędzy nauczycielem i uczniem, nakierowanym na integralny – obejmujący wiedzę, umiejętności i postawy – rozwój podopiecznego. Istotą tutoringingu są indywidualne spotkania, w trakcie których, w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi tutor pracuje z podopiecznym, pozwalając im dogłębnie poznać siebie, określony obszar wiedzy, rozwinąć umiejętności samodzielnego jej zdobywania oraz sztukę maksymalnego korzystania z własnych talentów. Tutoring wzmacnia poszukiwania własne ucznia, czemu towarzyszy tutor: mądry nauczyciel, który służy radą i potrafi umiejętnie wyznaczyć szlak poszukiwań. Tutoring ma za zadanie prowadzić podopiecznego do mądrości i dojrzałości.

Tutoring jest dialogiem pedagogicznym, procesem wymiany i uczenia się zarówno uczniów, jak i nauczycieli. W trakcie tej wymiany uczniowie poznają otaczający świat, ale też, a może przede wszystkim, uczą się siebie nawzajem, poznają swoje mocne strony, budują prawidłową samoocenę, a przede wszystkim przejmują odpowiedzialność za swoją naukę i podejmowane decyzje. Siła oddziaływania tej relacji polega na wzajemnym szacunku, zaufaniu i akceptacji, na których jest zbudowana.

Nauczyciel – wychowawca – tutor

Tutoring jest także okazją do rozwoju zawodowego nauczyciela. Wchodząc w trudną rolę opiekuna – tutora – wychowawcy, nauczyciel musi mieć świadomość swoich mocnych stron i ograniczeń, priorytetów i wartości, którymi kieruje się w życiu. Jest zmuszony do nieustannej refleksji nad swoją motywacją oraz do poszukiwania odpowiedzi na pytania o sens edukacji, o to, kim jest dla niego uczeń, na jaki rodzaj relacji jest gotów, czy jest skłonny zaakceptować ucznia takiego jaki jest, z jego wadami, słabościami, talentami, czy chce pomagać uczniowi w jego własnych poszukiwaniach i wspierać go w rozwoju. Te i wiele innych pytań pojawi się wraz z decyzją o przystąpieniu do budowania relacji wychowawczej, bazującej na założeniach tutoringingu.

Tutor to osoba posiadająca wiedzę, doświadczenie i odpowiednią formację, to osoba, która potrafi pracować w relacji jeden na jeden. Jakie kompetencje powinien posiadać tutor, by wspierać rozwój

ucznia, a jednocześnie odnajdować sens swojej codziennej pracy? Podstawową kompetencją tutora jest umiejętność nieoceniającego, aktywnego słuchania. To co najcenniejszego możemy ofiarować drugiej osobie, to czas i uwaga. Są to dary, które sprawiają, że dziecko czy młody człowiek otrzymuje informację: jesteś dla mnie ważny, zależy mi na tobie – i to jest podstawą do budowania poczucia własnej wartości. O znaczeniu prawidłowej samooceny i poczucia własnej wartości dla osiągania zakładanych celów, prawidłowego dojrzenia i funkcjonowania społecznego nie trzeba nikogo przekonywać. Jednak nie wszyscy rodzice i nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że to od nich zależy, czy dziecko będzie dorastać w przekonaniu, że jest istotne, że ważna dla niego osoba jest gotowa poświęcić mu swój czas, uważnie słuchać i, co najważniejsze, wejść w relację wymiany przynoszącej korzyści obydwu stronom. Gdyż nauczyciel w relacji tutorskiej, podobnie jak uczeń, ma możliwość poznawania i przekraczania swoich ograniczeń. Przywoływane już wyniki badania PISA potwierdzają ogromne znaczenie wsparcia udzielanego przez nauczyciela, wskazując jednocześnie, że jest ono jednym z istotniejszych czynników wpływających na osiągnięcia szkolne uczniów.

Kto to jest wspierający nauczyciel?

Zapewne wielu z nas zadaje sobie pytanie, jakie postawy nauczyciela odbierane są jako wspierające, a które zniechęcają czy obniżają skuteczność pracy z uczniem. Budowana na bazie psychologii pozytywnej idea pozytywnej edukacji zakłada między innymi, że wzmacnianie pozytywnych aspektów osobowości, wydobywanie i rozwijanie tkwiącego w każdym z nas potencjału, zdolności i rozmaitych talentów jest czynnikiem silnie motywującym, wspierającym i zachęcającym do podejmowania dalszych wysiłków. Konceptji tutoringingu i współgrającej z nią idei pozytywnej edukacji odpowiada definicja wspierającego nauczyciela, opracowana przez K.R. Wentzla (badania 1997 i 2001). W opinii uczniów wspierający nauczyciel to taki, *który mnie dobrze zna i któremu na mnie zależy. Stawia wysokie wymagania, które są jasne i uczciwe. Jest sprawiedliwy*⁷.

Założenia modyfikacji systemu wychowania i opieki w szkole

W szkołach ALA relacja tutor – podopieczny budowana jest zgodnie z zasadami dialogu wychowawczego, opartego na założeniach i koncepcji pedagogiki personalistyczno-egzystencjalnej profe-

⁷ Szymańska J. *Warunki skuteczności szkolnej profilaktyki*, Remedium nr 7-8/2007.

sora Janusza Tarnowskiego – podstawą relacji wychowawczej, wg tej koncepcji, jest poszanowanie godności osoby ludzkiej. W praktyce akceptacja takiego założenia przekłada się na uznanie prawa wychowanka do wolności i własnych wyborów oraz wzajemny szacunek, niezależnie od wieku, zajmowanej pozycji, wyznawanych poglądów itp. W procesie tak pojmowanego dialogu wychowawczego następuje zmiana podstawy autorytetu nauczyciela – rezygnacja z autorytetu wynikającego z pełnionej funkcji na rzecz autorytetu osobowości.

Tutoring, jako model pracy wychowawczej, tworzy bezpieczne, oparte na wzajemnym zaufaniu i szacunku relacje interpersonalne oraz klimat społeczny szkoły. Zapobiega wypaleniu zawodowemu nauczycieli, wpływa na osiągnięcia szkolne uczniów, ich poczucie własnej wartości, zachowania oraz sposób funkcjonowania w szkole, przez co przywraca sens edukacji.

Tutoring umożliwia zmianę systemu opieki szkolnej z grupowego wychowawstwa klasowego na zindywidualizowany model tutorski, skierowany w swoim zadaniu opiekuńczo-wychowawczym i relacjach na każdego ucznia z osobna.

Na czym polega tutoring i co odróżnia tę metodę od tradycyjnie pojmowanego wychowawstwa?

Nauczyciele z zasady przygotowani są do pracy z klasą bądź grupą. Niektórzy z nich radzą sobie świetnie w pracy indywidualnej i, dzięki swojemu doświadczeniu, mogą podjąć się roli tutora bez formalnego przygotowania. Jednak praca tutora wymaga nie tylko analizy własnych zapastrykań na funkcję i zadania nauczyciela wychowawcy, wymaga też przeformułowania oczekiwań i postaw wobec ucznia, wychowanka. Inne też zadania stawiane są wychowawcy, który pracuje z grupą podopiecznych, a inne będą obowiązki i formy pracy w relacji jeden na jeden. Dlatego Kolegium Tutorów przewiduje organizację szkoleń dla nauczycieli zainteresowanych wykorzystaniem tej metody w swej codziennej praktyce. Zakłada się, że wraz z podjęciem roli tutora nauczyciel powinien uczestniczyć w szkoleniach przygotowujących do realizacji tego zadania, a swą praktykę poddawać nieustannej refleksji.

Tutoring jest pełnieniem roli nauczyciela i wychowawcy indywidualnego ucznia. W Liceach ALA zakłada się, że tutor, aby dobrze spełniać tę funkcję, nie powinien mieć pod opieką więcej niż dziesięciuro uczniów. Wiele praktycznych wskazó-

wek i podpowiedzi dla nauczycieli na temat sposobów wspierania podopiecznych w trakcie codziennej pracy wychowawczej można znaleźć w książce pt. „Nauczyciel – wychowawca”⁸. Autorzy książki taki sposób realizowania zadań wychowawczych nazywają doradztwem szkolnym. Istnieje jednak wiele punktów wspólnych pomiędzy doradztwem szkolnym a pracą wychowawczą w roli tutora.

W programie tutoringu szkolnego, realizowanego w publicznych gimnazjach we Wrocławiu, zakłada się uzupełnienie wychowawstwa klasowego o program opiekuńczo-tutorski. W klasie 21-30- osobowej pracuje 3 opiekunów, z których jeden jest liderem. Opiekunowie pracują indywidualnie z każdym z uczniów, nie zaniedbując jednocześnie relacji uczeń – grupa podopiecznych – klasa. W miarę możliwości dobrze jest, jeśli uczeń może wybrać swojego opiekuna, tak jak to się dzieje w Autorskich Liceach Artystycznych ALA.

Zadania opiekuna/tutora

Tutor spotyka się z podopiecznym poza lekcjami nie rzadziej niż raz w miesiącu na około 45 minut (tzw. tutorial) i przynajmniej raz w tygodniu na 10-15 minut. O ile tutoriali są wcześniej starannie planowane z podopiecznym, to krótkie spotkania w tygodniu mogą mieć charakter spontaniczny i nieformalny. Tutoriali zazwyczaj odbywają się w szkole, ale możliwe są też spotkania poza szkołą. O działaniach tutora powinni być poinformowani rodzice podopiecznego, inni nauczyciele oraz dyrekcja szkoły. Jak pisze Jarosław Traczyński – jeden z założycieli Kolegium Tutorów – *Tutoring jest procesem składającym się z pięciu wyraźnych etapów: poznania podopiecznego (budowania dobrych relacji, diagnozy), wyznaczania celów rozwojowych, planowania rozwoju, realizacji planów (motywowania, monitorowania) i oceny rezultatów (ewaluacji). (...) Zadaniem tutora nie jest rozwiązywanie problemów podopiecznego, ale wspólne działanie dające satysfakcję obu stronom*⁹.

W procesie tutoringu nauczyciel tutor:

- planuje uczniowską pracę razem z uczniem, ukazując jej perspektywiczne znaczenie,
- rozpoznaje talenty, zainteresowania i specyficzne trudności,
- skłania ucznia do refleksji nad sensem jego nauki w odniesieniu do przyszłości,
- skłania ucznia do refleksji nad własną nauką, stanem jej realizacji,

⁸ Hornby G., Hall E., Hall C. *Nauczyciel wychowawca*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

⁹ Czekiarda P., Budzyński M., Traczyński J., Zalewski Z., Zembrzuska A. [red.] *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.

- monitoruje sytuację ucznia w ciągu semestru:
 - cotygodniowe spotkania z uczniem, utrzymanie kontaktu z rodzicami,
- poznaje społeczne (rodzinne) uwarunkowania funkcjonowania ucznia,
- jest rzecznikiem praw (tego) ucznia w szkole,
- dokonuje podsumowania pracy z uczniem na koniec semestru, z autorefleksją ucznia,
- przygotowuje sprawozdanie na koniec semestru,
- uczestniczy w spotkaniach grupy tutorskiej.

Jak tutoring zmienia szkołę?

Towarzystwo Edukacji Otwartej, w ramach rządowego programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła”, zrealizowało w roku 2008 projekt pod nazwą „Rozwój tutoringu opiekuńczego w polskiej szkole”. Realizatorzy projektu zaprosili ekspertów, reprezentujących szkoły wyższe, samorząd terytorialny, administrację oświatową oraz praktyków ze szkół, by wspólnie zastanowić się nad możliwościami wprowadzenia tutoringu w polskich szkołach. W efekcie debat i prac koncepcyjnych w ramach tego projektu powstała publikacja (dostępna nieodpłatnie w TEO) pod tytułem: „Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej”. Zdaniem autorów projektu, wprowadzenie metody tutoringu do szkół może przyczynić się do istotnych zmian w funkcjonowaniu szkoły, samych uczniów, jak również nauczycieli.

Zakładane efekty wprowadzenia tutoringu do szkoły:

1. Zwiększenie poczucia bezpieczeństwa psychicznego uczniów i nauczycieli oraz zmniejszenie poziomu zachowań agresywnych w szkole.
2. Rozwój zawodowy nauczycieli, zapobieganie wypaleniu zawodowemu.
3. Zmiany w postawach uczniów. U uczniów odnotowuje się wzrost:
 - samodzielności i odpowiedzialności (w tym za proces własnej edukacji),
 - zdolności do podejmowania decyzji,
 - systematyczności, samodyscypliny i umiejętności planowania zajęć,
 - umiejętności wyboru drogi życiowej i budowania planów życiowych,
 - umiejętności realizowania przyjętych planów i pokonywania trudności,
 - umiejętności samodzielnego uczenia się (również wyboru i oceny źródła informacji),
 - samoakceptacji i poczucia własnej wartości,
 - otwartości i życzliwości dla innych oraz wzrost poziomu zaufania,

- odwagi w formułowaniu i głoszeniu własnych poglądów,
- umiejętności twórczego samodzielnego myślenia,
- tolerancji (akceptacji dla innych zachowań i poglądów),
- poszanowania dla pracy innych,
- umiejętności zgodnej współpracy (pracy w grupie),
- wrażliwości na losy innych i odpowiedzialności z tym związanej.

Już pierwsze doświadczenia z pilotażu programu tutoringu we wrocławskich gimnazjach publicznych wskazują na skuteczność tej metody i jej wpływ na relacje interpersonalne w szkole, wyniki nauczania i – co najważniejsze – bardziej świadome, odpowiedzialne i dojrzałe funkcjonowanie uczniów.

Z doświadczeń ALA

Autorskie Liceum Artystyczne ALA we Wrocławiu zostało powołane w 1995 roku przez Towarzystwo Działań dla Samorozwoju z myślą o młodzieży obdarzonej dużą wrażliwością i poczuciem niezależności, której trudno odnaleźć się w tradycyjnym systemie szkolnym. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty (art. 1 pkt 4) *system oświaty zapewnia w szczególności: (...) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów*. W ALA dla realizacji tych założeń opracowany został system zindywidualizowanego planu i toku nauki, którym zostali objęci wszyscy uczniowie. Organem prowadzącym ALA od roku 2000 pozostaje Towarzystwo Edukacji Otwartej, które powołało i prowadzi również od roku szkolnego 2003/2004 Autorskie Liceum Artystyczne ALA w Częstochowie i kilka innych przedsięwzięć autorskich, w tym Kolegium Tutorów we Wrocławiu.

Mariusz Budzyński – autor ALA, wieloletni prezes Towarzystwa Edukacji Otwartej – tworzył koncepcję ALA, kierując się przekonaniem, że szkoła powinna zadbać o całościowy rozwój osobowości ucznia, tak w sferze psychofizycznej, intelektualnej, jak i duchowej¹⁰. System, jaki został zaproponowany w ALA, stoi w opozycji zarówno do szkoły tradycyjnej, jak i do założeń pedagogiki skrajnie liberalnej czy antypedagogiki. Jak mówi Mariusz Budzyński, *w założeniach będących u podstaw szkół ALA przyjąłem, że będzie to miejsce współpracy w najbardziej tradycyjnym rozumieniu starogreckiego*

¹⁰ Budzyński M. *Koncepcja Autorskich Liceów Artystycznych ALA we Wrocławiu*.

słowa „*schole*” – *odpoczynek duchowy, polegający na przebywaniu wśród ludzi, którzy wzajemnie są sobie życzliwi, na wspólnym poszukiwaniu prawdy, dzieleniu się nią oraz radowaniu z jej znalezienia*¹¹. Dlatego też organizacja pracy w szkole została całkowicie dostosowana do potrzeb uczniów, co z prawnego punktu widzenia wymagało uzyskania statusu szkoły eksperymentalnej. Najistotniejszym elementem, odróżniającym ALA od innych szkół, jest kwestia promowania do następnej klasy. Zdaniem Mariusza Budzyńskiego powtarzanie klasy, związane z brakiem promocji, jest jedną z brutalniejszych kar stosowanych powszechnie przez system szkolny. W szkołach ALA uczeń, który nie otrzymał promocji, może kontynuować naukę przedmiotów, które zakończył oceną pozytywną, na osiągniętym poziomie. Jest to możliwe dzięki systemowi indywidualnego planu i toku nauki dla każdego ucznia. Rezygnacja ze zwyczaju powtarzania klasy mobilizuje ucznia do dalszej pracy i często zapobiega wykluczeniu szkolnemu i społecznemu.

Aktualnie w skład zespołu szkół we Wrocławiu wchodzi: Społeczne Liceum Sztuk Plastycznych oraz Społeczne Liceum Ogólnokształcące o kierunkach Artystycznym i Akademickim. W szkole prowadzone są kierunki artystyczne i akademickie, w ramach których uczeń realizuje kierunkowe przedmioty na poziomie rozszerzonym. Rozszerzenia kierunków artystycznych to: wiedza o kulturze rozszerzona o historię sztuki i własną aktywność twórczą ucznia (np. teatralną lub literacką) oraz rozszerzony program z języka polskiego. Kierunek akademicki „nauki ścisłe” realizowany jest z rozszerzeniem matematyki i fizyki lub chemii. Uczniowie są zobowiązani do obecności na zajęciach objętych szkolnym planem nauczania, które są realizowane w systemie klasowo-lekcyjnym. Uczeń ma obowiązek uczestniczenia w zajęciach z języka polskiego, języków obcych, matematyki, wychowania fizycznego oraz związanych z kształceniem artystycznym. Natomiast obecność na zajęciach z przedmiotów objętych zindywidualizowanym planem nauki nie jest wymagana i zależy od decyzji ucznia. Uzupełnieniem oferty są przedmioty alternatywne, spośród których uczeń może wybrać te, które go interesują.

W koncepcji Autorskich Liceów Artystycznych ważną rolę odgrywa kategoria twórczości, która jest wyznacznikiem zachowań zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Realizowane w tej szkole zajęcia artystyczne rozwijają wrażliwość estetyczną, wpływają na rozwój kreatywności i aktywności życiowej. Nie

tylko jednak zajęcia artystyczne, ale również organizacja szkoły, jej założenia, zasady, jakimi się rządzi, klimat i relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami – wszystko to wywiera ogromny wpływ na rozwój samodzielności i odpowiedzialności uczniów.

Relacje w szkole oparte są na praktycznych zasadach dialogu wychowawczego, w myśl których:

1. Słuchanie ma pierwszeństwo przed mówieniem.
2. Rozumienie ma pierwszeństwo przed osądzeniem (J. Grzybowski)¹².
3. Dzielenie się doświadczeniem ma pierwszeństwo przed pouczaniem.

Odmienny od przyjętych w tradycyjnej szkole jest też sposób sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów, a także system oceniania. Nauczyciel prowadzący dany przedmiot ustala wraz z uczniem termin sprawdzianu i zakres materiału. Po zakończonym sprawdzianie negocjują wystawioną ocenę. Jeżeli uczeń nie zgadza się z oceną zaproponowaną przez nauczyciela, może przystąpić do zaliczenia w następnym terminie.

Zakłada się, że każdy uczeń, wyruszając w drogę samowychowania, powinien mieć oparcie w przyjaznym przewodniku. Rola mądrego opiekuna polega na pomocy w poznawaniu siebie, wyznaczaniu celów i zadań prowadzących do ich realizacji, budzeniu motywacji i dbałości o rozwój wszystkich sfer, nie pomijając życia duchowego. Opiekun w ALA to wybrany przez ucznia nauczyciel, który w sposób życzliwy, z cierpliwością, na zasadzie wzajemnego szacunku i zaufania pomaga pokonywać trudy indywidualnej ścieżki edukacyjnej.

Mariusz Budzyński tak pisze na temat roli nauczyciela: „*Nauczyciel*” – *to słowo z języka polskiej pedagogiki nie jest zbyt trafnym określeniem, bo sugeruje możliwość realizowania procesu wychowania i nauczania bez lub nawet wbrew woli ucznia. To przecież nie jest możliwe. Jednocześnie człowiek, chcący się koniecznie czegoś nauczyć, poradzi sobie bez pomocy nauczyciela. Dlatego proces uczenia się i wychowania oparty jest przede wszystkim na samodzielnym działaniu podmiotu, nauczyciel może jedynie pomóc zbudować motywację, pomóc określić cel, podtrzymać wolę i zainteresować zagadnieniem*¹³.

Taką właśnie rolę pełnią nauczyciele w ALA i takie są zadania tutorów w innych szkołach, gdzie jest wprowadzany program tutoringu szkolnego. Dlatego, doceniając wartość zmian, jakie wprowadza tutoring do szkół, coraz więcej władz samorządowych

¹¹ Ibidem.

¹² Grzybowski J. *Małeńskie drogowskazy*, Wydawnictwo „M”, Kraków 2002.

¹³ Budzyński M. *Koncepcja Autorskich Liceów Artystycznych ALA we Wrocławiu*, ibidem.

w różnych miastach w Polsce podejmuje decyzję o podjęciu tego typu działań i wpisaniu tutoringu do strategii edukacyjnej.

Tutoring we wrocławskich gimnazjach

Towarzystwo Edukacji Otwartej, prowadzące szkoły ALA we Wrocławiu i w Częstochowie, w porozumieniu z Wydziałem Edukacji Urzędu Miejskiego we Wrocławiu rozpoczęło wiosną 2008 roku projekt wprowadzający metodę tutoringu do publicznych gimnazjów we Wrocławiu. W pierwszej pilotażowej edycji programu uczestniczyły cztery gimnazja. Projekt zakładał trzyletni pilotaż metody w kilku klasach tych szkół, które przyjęły zaproszenie. Pierwsze doświadczenia, a także oceny pilotażu, są na tyle korzystne, że do projektu od roku szkolnego 2010/2011 przystąpi czternaście kolejnych szkół. *Celem programu jest wzmocnienie pozytywnych relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami, które z kolei mają się przekładać na lepsze funkcjonowanie uczniów w szkole* – opisuje Jarosław Traczyński, koordynator projektu¹⁴. Sukces zrealizowanych dotychczas działań znajduje odzwierciedlenie w zmianach postaw i wzajemnych relacji pomiędzy uczniami a nauczycielami. Pokazuje jednocześnie, że zastosowanie metody tutoringu jest możliwe nie tylko w szkole eksperymentalnej, niezwyklej, jaką jest ALA, ale także w szkole publicznej, z dużą liczbą uczniów w klasie. Przy tej okazji można było zaobserwować, jak ważne jest odpowiednie przygotowanie do pełnienia roli tutora i jak potrzebne jest zapewnienie merytorycznego wsparcia nauczycieli, jakie zapewnia Kolegium Tutorów.

Zmiana praktyki edukacyjnej poprzez wprowadzenie tutoringu

Zmiany programowe, wprowadzane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej od 1 września 2009 roku, zakładają między innymi większą indywidualizację nauczania, poprzez dostrzeżenie i umożliwienie realizacji możliwości i zdolności każdego ucznia. Na tej podstawie można zakładać, że znaczenie i przydatność metody tutoringu w szkole będzie wzrastać wraz z rosnącym wśród nauczycieli zapotrzebowaniem na metody, techniki i narzędzia indywidualnej diagnozy i wspierania uczniów. Edukacja zindywidualizowana – zorientowana na potrzeby i możliwości ucznia – jest odpowiedzią na wyzwania współczesności i wyznacza kierunek zmian w stronę uczenia się przez całe życie. Tutoring jest skuteczną, sprawdzoną metodą, której siła wynika z indywidualnego traktowania osoby uczącej się, zmiany relacji w szkole, a przede wszystkim z przeniesienia na ucznia odpowiedzialności za uczenie się przy jednoczesnym wspieraniu jego wysiłków i mocnych stron.

Powołane przez Towarzystwo Edukacji Otwartej Kolegium Tutorów zaprasza wszystkie samorządy, szkoły i nauczycieli zainteresowanych tą metodą do współpracy przy realizacji projektów tutoringu szkolnego. Oferuje konsultacje, szkolenia, wizyty studyjne oraz wspólną realizację projektów. Cel i misja Towarzystwa Edukacji Otwartej to: przywrócić sens edukacji.

Autorka jest nauczycielem, pedagogiem szkolnym, dyrektorem placówek doskonalenia nauczycieli w Warszawie

*Być może dla świata jesteś tylko człowiekiem,
ale dla niektórych ludzi jesteś całym światem.*

Gabriel Garcíá Márquez

¹⁴ Czekięda P., Budzyński M., Traczyński J., Zalewski Z., Zembrzuska A. [red.] *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, ibidem, s. 94.

Bogumiła Ogrodowczyk
Joanna Pocałun

Między standaryzacją a indywidualizacją, czyli jak pomóc uczniom z trudnościami w nauce

Polskie społeczeństwo intensywnie zmienia się, a wraz z nim zmienia się rola szkoły i nauczyciela. Konsekwencją tych zmian jest wzrost oczekiwań co do efektów i jakości usług edukacyjnych.

Powtarzające się niezadowolające wyniki ze sprawdzianów czy egzaminów zewnętrznych to jeden ze wskaźników nieradzenia sobie szkoły z problemami standaryzacji i indywidualizacji procesu dydaktycznego. Poprawa tej sytuacji wymaga od szkół refleksji dotyczących własnych działań i ich skuteczności.

Aby wspomóc szkołę w tym zadaniu, MSCDN Wydział w Warszawie we współpracy z MSCDN Wydział w Płocku podjął się opracowania projektu, który miałby na celu otoczenie opieką szkół borykających się na co dzień z bezrefleksyjną etykietką szkoły „najgorszej”, „gorszej niż...”. Ciągłe zbyt wielką wagę przykładamy do publikowanych w prasie rankingów szkół, które bardzo często biorą pod uwagę ich sukcesy np. w konkursach przedmiotowych. Rzeczywistość jest znacznie bardziej skomplikowana, a lista przyczyn mających wpływ na sukcesy uczniów jest bardzo długa. Faktem jest, że uczniowie w niejednakowym stopniu korzystają z oferty edukacyjnej. Należy też pamiętać o kontekstach kształcenia ucznia (czynniki osobowościowe, środowiskowe, pedagogiczne), które musimy wziąć pod uwagę, jeżeli chcemy zrozumieć uwarunkowania jego pracy w szkole i osiągniętych przez niego wyników.

W MSCDN w 2008 roku rozpoczęto pracę nad projektem „Między standaryzacją a indywidualizacją, czyli jak pomóc uczniom z trudnościami w nauce”, który zakładał cztery etapy działań.

1. Przeprowadzenie diagnozy szkoły w celu opracowania jej profilu.
2. Opracowanie działań korygujących i kompensacyjnych (na podstawie wyników diagnozy, wy-

wiadów z dyrekcją i nauczycielami), zmierzających do podniesienia efektywności pracy szkoły.

3. Objęcie pomocą psychologiczno-metodyczną nauczycieli, uczniów, rodziców diagnozowanej szkoły.
4. Wypracowanie przykładów dobrej praktyki pracy z uczniami i ich rodzicami.

Głównymi realizatorami projektu byli nauczyciele konsultanci MSCDN oraz doradcy metodyczni. Zastosowane w diagnozie nauczycieli narzędzia opracowane zostały na potrzeby realizacji projektu.

Pierwszą szkołą, w której wdrożono projekt, była Szkoła Podstawowa nr 1 im. Braci Jeziorowskich w Płocku.

Wiedząc o tym, że rozwój szkoły jest syntezą rozwoju organizacyjnego, rozwoju procesu dydaktycznego, rozwoju zawodowego nauczycieli, że jest procesem uczenia się polegającym na wprowadzeniu nowej praktyki poprzez doświadczenie, poznawanie, odnowę, musieliśmy zadbać, by w nim świadomie uczestniczyli i dyrekcja, i rada pedagogiczna. Stąd też zainteresowani zostali zapoznani z planowanym przedsięwzięciem. W toku wewnętrznych dyskusji rada pedagogiczna uznała, że wdrożenie projektu będzie sposobem zareagowania na rosnącą krytykę środowiska lokalnego, rodziców, uczniów, instytucji nadzorujących wobec pracy czy efektów pracy szkoły.

Zgodnie z założeniami wdrażanego projektu na pierwszym etapie przeprowadzona została diagnoza pracy szkoły, mająca na celu zebranie i analizę danych umożliwiających określenie efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, procesów zachodzących w organizacji, jej funkcjonowania w środowisku lokalnym oraz wspólne zaplanowanie skutecznych działań na obszarach tego

wymagających. Adresatem tych badań byli nauczyciele i uczniowie.

Dane zebrane w procesie diagnozy placówki zostały opracowane i przedstawione na wspólnym spotkaniu dyrekcji, rady pedagogicznej szkoły z przedstawicielami Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Płocka, wizytatora Kuratorium Oświaty w Warszawie Delegatura w Płocku oraz kierownictwa i konsultantów MSCDN. Spotkanie zaowocowało wspólnym sformułowaniem wniosków służących dalszym działaniom, zmierzających do poprawy jakości pracy szkoły. Strony zadeklarowały pomoc w ich realizacji. Urząd Miasta obiecał przydzielenie dodatkowych godzin na zajęcia pozalekcyjne, mające na celu wspomaganie uczniów mających trudności w nauce, oraz zajęcia interdyscyplinarne rozwijające zainteresowania.

MSCDN zaproponował różnorodne formy współdziałania, między innymi konsultacje z dyrekcją, pedagogiem i zespołami przedmiotowymi, szkolenia wynikające z potrzeb szkoły. Zakres tematyczny tej współpracy ostatecznie objął: zmiany w prawie oświatowym, analizę WSO i PSO, modyfikowanie programów nauczania i programów zajęć pozalekcyjnych, dokumentowanie pracy nauczycieli, dostosowanie wymagań do poziomu i możliwości uczniów zgodnie z zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznej. Kolejną propozycją dla nauczycieli były przykłady dobrej praktyki i zaproszenie nauczycieli do szkół, które realizują projekt „Nasza szkoła – szkołą wspierającą uzdolnienia”, na lekcje twórczości. Efektem pozytywnego odbioru zajęć otwartych była chęć uczestniczenia w zajęciach warsztatowych pozwalających na wejście szkoły do ww. projektu. Na to przedsięwzięcie szkoła uzyskała zgodę Urzędu Miasta, jak również dodatkowe godziny na realizację zajęć z twórczości.

Równolegle odbywały się konsultacje i szkolenia z wychowawcami klas i rodzicami, mające na celu poszukiwanie nowych metod rozwiązania problemów wychowawczych. Już w okresie realizacji projektu odnotowano wiele sukcesów, na które czekano od kilku lat, m.in. przejście szkoły z pierwszej do czwartej stany wyników sprawdzianu, miejsca laureatów Wojewódzkiego Konkursu Przyrodniczego, I i V miejsce w IV Edycji Międzynarodowego Konkursu OXFORD z przyrody, III miejsce w Ogólnopolskiej Olimpiadzie Przedmiotowej z Języka Angielskiego, laureaci I, II i IV stopnia w XII Edycji Ogólnopolskiego Konkursu OXFORD z matematyki, zaznaczona obecność uczniów „płockiej jedyńki” w Międzyszkolnej Lidze Przedmiotowej, zarówno w zmaganiach indywidualnych, jak i grupowych, oraz wiele innych osiągnięć w konkursach krajowych, regionalnych, międzyszkolnych z przedmiotów humanistycznych, języków obcych, edukacji matematyczno-przyrodniczej, ekologicznej i plastycznej.

Podsumowując uważamy, że zmiany w szkole są słuszne, ukierunkowane na wszechstronny rozwój ucznia – i tego uzdolnionego, i tego mającego trudności w nauce. W realizacji projektu niebagatelne znaczenie odegrała postawa obecnej dyrekcji szkoły i pani pedagog, które od początku były zdecydowanymi rzecznikami zmian, oraz przychyłność i wsparcie udzielane przez Wydział Edukacji Urzędu Miasta Płocka i MSCDN. Bardzo istotne jest teraz konsekwentne kontynuowanie działań, bowiem tylko wówczas możemy przewidywać zdecydowaną poprawę efektywności pracy szkoły, a tym samym zmiany jej wizerunku w środowisku.

Autorki są nauczycielkami konsultantkami w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku, koordynatorkami projektu

*Nie to, co już wiemy, lecz to, co chcemy
wiedzieć, świadczy o naszej mądrości.*

Władysław Grzeszczyk

Teresa Gańko
Dr Renata Skoczkowska

Ewaluacja wewnętrzna efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej przedszkola

1. Podstawy prawne ewaluacji wewnętrznej w przedszkolu

Zgodnie z § 6 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego¹, jedną z form nadzoru pedagogicznego dyrektora przedszkola jest ewaluacja. Zapis ten obliguje dyrektora do zaplanowania w rocznym planie nadzoru pedagogicznego przedmiotu, celu i harmonogramu ewaluacji. To zadanie może wydawać się trudne, zaś wykonane mało uważnie okaże się nieprzydatne w dalszej pracy. Dlatego autorki artykułu chciałyby pomóc dyrektorom i nauczycielom przedszkoli właściwie przygotować ewaluację wewnętrzną i proponują omówienie jej organizacji na konkretnym przykładzie.

Przedmiotem ewaluacji wewnętrznej mogą być wszystkie lub wybrane wymagania zawarte w załączniku do rozporządzenia MEN² lub inne problemy uznane w przedszkolu za ważne. Warto jest wybrać rzeczywisty problem wymagający rozwiązania w przedszkolu, aby zaplanować i przeprowadzić badania, które pomogą w jego rozwiązaniu.

W celu realizacji tego zadania dyrektor powołuje zespoły ewaluacyjne, w skład których wchodzi nauczyciele³. Procesem ewaluacji kieruje dyrektor we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze w przedszkolu. Wyniki i wnioski z przeprowadzonej ewaluacji oraz innych

czynności nadzorczych dyrektor przedszkola jest zobowiązany przedstawić radzie pedagogicznej do 31 sierpnia każdego roku⁴.

2. Istota ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej

Ewaluacja jest samodzielną nauką i ma swoją metodologię. Cechuje ją nastawienie na praktyczne wykorzystanie wniosków, co może być przydatne w edukacji szkolnej/przedszkolnej. Ważne jest, by informacje zebrane podczas badania i ich analiza były rzetelne. Dlatego opracowując procedurę ewaluacji w przedszkolu, należy nie tylko kierować się zapisami prawnymi, ale także metodologią, charakterystyczną dla tej dyscypliny naukowej.

Istotną sprawą jest zrozumienie sensu, celu, przeznaczenia ewaluacji zewnętrznej i ewaluacji wewnętrznej, o których mowa w rozporządzeniu MEN.

Przepisy prawne niezbyt wyraźnie wskazują na różnice pomiędzy ewaluacją zewnętrzną a ewaluacją wewnętrzną. Dlatego w tej materii funkcjonuje wiele błędnych interpretacji, które powodują niezrozumienie idei ewaluacji wewnętrznej przez dyrektorów i nauczycieli.

Należy podkreślić, że ewaluacji wewnętrznej nie można utożsamiać z kontrolą i oceną, ponieważ przeprowadzana jest zgodnie z potrzebami przed-

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 r. Nr 168, poz. 1324).

² Ibidem.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

szkola, a jej wyniki mają służyć rozwojowi placówki. Wyniki badań przeprowadzonych w ramach ewaluacji wewnętrznej nie pokazują poziomu spełniania żadnych ustalonych zewnętrznie wymagań i mają być pomocne podczas podejmowania decyzji dotyczącej dalszej pracy nad poprawą jakości funkcjonowania przedszkola. Nie należy błędnie zakładać, że można przygotować się do ewaluacji zewnętrznej poprzez wewnętrzne badanie obszarów dobrze funkcjonujących w przedszkolu. Za właściwe, projakościowe podejście uznaje się wyszukiwanie obszarów słabo funkcjonujących i podejmowanie działań zmierzających do efektywnego rozwiązywania problemów.

3. Etapy ewaluacji wewnętrznej

Proces ewaluacji składa się z trzech etapów: przygotowania, realizacji i podsumowania.

3.1. Przygotowanie ewaluacji

Etap ten zawiera zaplanowanie działań oraz sporządzenie projektu ewaluacji.

Planowanie ewaluacji

Planowanie ewaluacji warto rozpocząć już w sierpniu, gdyż cały plan nadzoru pedagogicznego, w którym deklarowane są obszary badań w ramach ewaluacji wewnętrznej, musi być przygotowany do 15 września każdego roku.

Istotą tego etapu jest określenie ogólnych celów ewaluacji, jej przedmiotu, potrzeb odbiorców, którym ma służyć ewaluacja, oraz sposobów wykorzystania wyników.

Przedstawiony niżej arkusz planowania ewaluacji jest fragmentem planu nadzoru pedagogicznego, a także propozycją, która może stanowić inspirację do planowania i projektowania ewaluacji według realnych potrzeb przedszkola. Jako przedmiot ewaluacji wybrano aktywność dzieci zapisaną w załączniku do rozporządzenia⁵ na I obszarze zewnętrznych wymagań jako punkt 1.3. Dzieci są aktywne.

Ewaluacja wewnętrzna daje efekty tylko wtedy, gdy planują ją wspólnie nauczyciele, rada rodziców, a także inni pracownicy przedszkola. Do udziału w dyskusji można zaprosić przedstawicieli środowiska lokalnego, zaprzyjaźnionego z przedszkolem. Finałem dyskusji powinno być wspólne ustalenie przedmiotu badania oraz uświadomienie teoretycznych i praktycznych celów, które osiągniemy, prowadząc badania ewaluacyjne. Następnie powinniśmy wskazać odbiorców wyników badań oraz ustalić skład zespołu ewaluacyjnego, który będzie współpracował z dyrektorem i realizował ustalone zadania.

3.2. Projektowanie ewaluacji

Dobrze przygotowany projekt ewaluacji decyduje o jej powodzeniu, dlatego warto szczegółowo przeanalizować kolejne punkty poniżej zamieszczonego arkusza projektu.

ARKUSZ PLANOWANIA EWALUACJI

Przedmiot ewaluacji:	AKTYWNOŚĆ DZIECI W PRZEDSZKOLU
Cele ewaluacji: teoretyczne, praktyczne (sposoby wykorzystania wyników ewaluacji).	pozyskanie informacji potrzebnych do pracy nad zwiększeniem aktywności dzieci w czasie zajęć, wzbogacenie zajęć edukacyjnych i zabaw w przedszkolu w metody i techniki aktywizujące; wykorzystanie wyników do planowania doskonalenia zawodowego nauczycieli.
Określenie odbiorców ewaluacji:	nauczyciele, dyrektor, rodzice, dzieci.
Zasoby (czasowe, finansowe, ludzkie): 1. Czas realizacji. 2. Termin wykorzystania wyników. 3. Koszty, zasoby (protokoły, sprawozdania, bazy danych) dostępne w przedszkolu. 4. Działania niezbędne do rozpoczęcia ewaluacji.	1. Od 15 sierpnia do 15 czerwca każdego roku. 2. Wyniki potrzebne na koniec roku szkolnego, aby opracować plan pracy przedszkola na kolejny rok. 3. Koszty: papier, toner, pomoce do zajęć ruchowych, plastycznych, muzycznych. 4. Skonsultowanie koncepcji ewaluacji z nauczycielami przedszkola oraz rodzicami.
Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego):	nauczyciele, w tym jeden nauczyciel jako koordynator ewaluacji, opracowanie koncepcji, stworzenie narzędzi ewaluacji, zbieranie danych, analiza wyników – cały zespół, raport – nauczyciel koordynator.

⁵ Ibidem.

Projekt ewaluacji wewnętrznej**Przedmiot ewaluacji:**

Aktywność dzieci w przedszkolu

Szczegółowe obszary

1. Metody i formy pracy aktywizujące dzieci.
2. Sytuacje przedszkolne sprzyjające aktywności dzieci.
3. Formy aktywności preferowane przez dzieci.

Cele ewaluacji

1. Pozyskanie informacji potrzebnych do pracy nad zwiększeniem aktywności dzieci w czasie zajęć przedszkolnych.
2. Rozwijanie aktywności własnej dzieci.

Pytania kluczowe

1. Które metody i formy pracy wpływają aktywnie na dzieci?
2. Które sytuacje pobytu dziecka w przedszkolu sprzyjają wyzwalaniu jego aktywności?

3. Jakie formy aktywności preferowane są przez dzieci?

Kryteria ewaluacji

1. Trafność stosowania form i metod pracy w aktywizowaniu dzieci.
2. Możliwości przedszkola w zwiększaniu aktywności dzieci.
3. Akceptowalność proponowanych form aktywności przez dzieci.

Nowym zadaniem przy projektowaniu ewaluacji jest wyodrębnienie w przedmiocie ewaluacji obszarów szczegółowych.

W prezentowanym wyżej przykładzie przedmiotem ewaluacji jest aktywność dzieci w przedszkolu, natomiast szczegółowymi obszarami są: metody i formy aktywizujące dzieci, sytuacje sprzyjające aktywności dzieci, formy aktywności preferowane przez dzieci.

Obszary te są punktem wyjścia do postawienia pytań kluczowych i określenia kryteriów ewaluacji. Zaplanowanie metod i technik badawczych oraz

1. EFEKTY DZIAŁALNOŚCI DYDAKTYCZNEJ, WYCHOWAWCZEJ I OPIEKUŃCZEJ ORAZ INNEJ DZIAŁALNOŚCI STATUTOWEJ PRZEDSZKOLA

Przedszkole osiąga cele zgodne z polityką oświatową państwa

Przedszkole doskonali efekty swojej pracy

1.3. Dzieci są aktywne

Szczegółowe obszary	Kryteria		Metody/techniki badawcze	Narzędzia badawcze	Źródła informacji	Osoby odpowiedzialne
Metody i formy aktywizujące dzieci	1	1	<ul style="list-style-type: none"> • obserwacja zajęć • analiza dokumentów 	<ul style="list-style-type: none"> • arkusz obserwacji zajęć • dyspozycje do analizy dokumentów 	<ul style="list-style-type: none"> • nauczyciele • arkusze obserwacji zajęć • dzienniki zajęć • scenariusze zajęć 	dyrektor, zespół ds. ewaluacji
Sytuacje sprzyjające aktywności dzieci	2	2	<ul style="list-style-type: none"> • obserwacja zajęć • badanie ankietowe nauczycieli 	<ul style="list-style-type: none"> • arkusz obserwacji • kwestionariusz ankiety 	<ul style="list-style-type: none"> • nauczyciele, dzieci • nauczyciele 	dyrektor, zespół ds. ewaluacji
Formy aktywności preferowane przez dzieci	3	3	<ul style="list-style-type: none"> • obserwacja zajęć • wywiad z rodzicami • wywiad z dzieckiem • analiza dokumentów 	<ul style="list-style-type: none"> • arkusz obserwacji • kwestionariusze wywiadu • dyspozycje do analizy dokumentów 	<ul style="list-style-type: none"> • nauczyciele, dzieci • rodzice • dzieci • arkusze obserwacji dzieci 	dyrektor, zespół ds. ewaluacji

Określenie ram czasowych ewaluacji

Od 15 sierpnia do 15 września: opracowanie koncepcji ewaluacji

Październik-grudzień: przeprowadzenie badania

Styczeń-marzec: analiza wyników badań

Do końca maja: przygotowanie raportu

Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników

Raport napisany w formacie Word oraz Power Point – zaprezentowany, przedstawiony i omówiony podczas rady pedagogicznej

adekwatnych do nich narzędzi badawczych to kolejny krok w projektowaniu. Wszystkie elementy procesu badawczego muszą być ze sobą spójne, aby na koniec można było wyciągnąć wnioski zgodne z postawionymi pytaniami kluczowymi. Przykład dopasowania poszczególnych składowych postępowania badawczego (obszarów, pytań, kryteriów, metod/technik i narzędzi badawczych) przedstawiono w powyższej tabeli.

Pytania kluczowe

Pytania kluczowe to pytania, na które chcielibyśmy uzyskać odpowiedź podczas ewaluacji. Powstają one poprzez uszczegółowienie przedmiotu ewaluacji i nadanie im formy pytań. Nie są to pytania, które bezpośrednio zostaną zadane osobom objętym badaniami, np. rodzicom czy nauczycielom (aczkolwiek niektóre z nich mogą być zadane wprost), ale pytania, na które będzie się poszukiwać odpowiedzi w trakcie całego procesu badawczego.

Kryteria ewaluacji

Kryteria ewaluacji określane są jako „wartości poszukiwane w badanym przedmiocie ewaluacji”. Ich funkcją jest uszczegółowienie pytań kluczowych. Kryteria pozwalają na gromadzenie tylko tych informacji, które są nam rzeczywiście potrzebne. Przykładami najczęściej stosowanych kryteriów w ewaluacji są: skuteczność, efektywność, użyteczność, zgodność, trafność i trwałość.

Metody i techniki badawcze

Stosowane w konkretnym badaniu ewaluacyjnym, dobierane są w zależności od celu ewaluacji, obszaru badania i postawionych pytań ewaluacyjnych oraz możliwości realizacji badania, np. dostępności informacji, respondentów itd.

Najczęściej stosowanymi w ewaluacji metodami i technikami badawczymi są:

- obserwacja,
- wywiad (indywidualny, grupowy, fokusowy),
- badanie ankietowe,
- analiza dokumentów (statutu, dzienników, raportów, kart obserwacji, prac dzieci i in.).

Informacje gromadzone z zastosowaniem tych metod mogą być opisywane i analizowane zarówno w sposób ilościowy, jak i jakościowy. Przy wyborze metod badawczych podejmujemy decyzję, z jakich źródeł będziemy pozyskiwać informacje.

Nie można zapomnieć o zasadzie podstawowej prowadzenia badań, którą jest zasada triangulacji. Polega ona na zbieraniu danych z kilku źródeł (przynajmniej 2) i za pomocą kilku narzędzi badawczych, dzięki czemu poznajemy zagadnienie z róż-

nych punktów widzenia i tym samym pozyskujemy pełniejszą wiedzę na temat ewaluowanego przedmiotu.

Istotnym elementem przygotowania badań ewaluacyjnych jest opracowanie narzędzi badawczych. Wymaga to znajomości przedmiotu badań oraz zastosowania w praktyce kilku zasad postępowania badawczego. Dobre narzędzie badawcze to narzędzie, które pozwoli na uzyskanie odpowiedzi na postawione pytanie kluczowe, dlatego należy zwrócić szczególną uwagę na jego logiczną konstrukcję, precyzję oraz poprawność sformułowań.

Uwaga! Planując tę samą metodę do dwóch pytań kluczowych, możemy opracować jedno narzędzie badawcze, które podzielimy na części adekwatne do pytań.

Do projektu dołączone zostały propozycje narzędzi, możliwe do wykorzystania podczas ewaluacji omawianego przedmiotu badań (aktywność dzieci w przedszkolu), takie jak: arkusz obserwacji zajęć, wywiad z rodzicami, wywiad z dziećmi, ankieta skierowana do nauczycieli przedszkola, dyspozycje do analizy dokumentów. W każdym z nich zaznaczono, których pytań kluczowych dotyczą, aby przypomnieć, że stale należy pamiętać o tym, na jakie pytania szukamy odpowiedzi. Mamy nadzieję, że propozycje te będą stanowić inspirację dla zespołów ewaluacyjnych tworzących własne narzędzia.

ARKUSZ OBSERWACJI ZAJĘĆ (propozycja obserwacji kilkakrotnej)

Data obserwacji

1. Cel obserwacji:

- Pozyskanie informacji na temat skuteczności metod stosowanych przez nauczycieli podczas zajęć edukacyjnych.
- Poznanie form aktywności preferowanych przez dzieci.

2. Imię i nazwisko nauczyciela:

.....
.....

3. Rodzaj zajęć:

..... Grupa

4. Temat zajęć:

.....
.....

1. Nauczyciel tworzy warunki do aktywności dzieci poprzez: (szukamy odpowiedzi na pierwsze pytanie kluczowe)					
	Działania nauczyciela	Tak	Nie	Częściowo	Uwagi
a	integrowanie treści z różnych obszarów programowych				
b	wspomaganie rozwoju zainteresowań dzieci (praca wielopoziomowa)				
c	rozwijanie wyobraźni dziecka (plastycznej, ruchowej, muzycznej, słownej itp.)				
d	wzbogacanie mowy dziecka; mobilizowanie dzieci do wypowiedzi				
e	nauka otwartości, pokonywania barier w myśleniu i komunikowaniu				
f	umacnianie wiary dziecka we własne siły				
g	zachęcanie do działania				
h	akceptowanie wyborów dokonywanych przez dziecko				
i	zachęcanie do samodzielnej ekspresji plastycznej, muzycznej, ruchowej, innej				
j	tworzenie radosnej atmosfery w grupie				
k	uwzględnianie indywidualnych możliwości i zainteresowań dzieci				
l	wskazywanie mocnych stron dziecka				
2. Dzieci wykazują się aktywnością w zakresie: (szukamy odpowiedzi na drugie pytanie kluczowe)					
	Działania dzieci	Tak	Nie	Częściowo	Uwagi
a	nawiązywania kontaktów z: <ul style="list-style-type: none"> • rówieśnikami • dorosłymi 				
b	podejmowania działania z własnej inicjatywy				
c	realizowania zamierzonych celów za pomocą samodzielnie dobranych środków i metod				
d	podejmowania samodzielnych decyzji				
e	spontanicznej, swobodnej zabawy				
f	samoobsługi i czynności higienicznych				
g	dbałości o bezpieczeństwo własne i innych				
h	zainteresowania sztuką (muzyczną, plastyczną, literacką, teatralną)				
i	szacunku do świata zewnętrznego				
j	dbałości o zdrowie (w tym: są aktywne fizycznie)				
3. Zajęcia, w których dzieci biorą najchętniej udział (szukamy odpowiedzi na trzecie pytanie kluczowe)					
	Rodzaj zajęć	Uwagi			
	językowe				
	matematyczne				
	plastyczne				
	muzyczne				
	ruchowe				
	przyrodnicze				
	inne				

ANKIETA DLA NAUCZYCIELA (szukamy odpowiedzi na drugie pytanie kluczowe)

Niniejsza ankieta została przygotowana przez zespół nauczycieli naszego przedszkola. Celem badań jest poznanie Pana/Pani opinii na temat sytuacji przedszkolnych sprzyjających aktywizacji dzieci. Prosimy o rzetelne odpowiedzi, które przyczynią się do poprawy jakości pracy naszego przedszkola.

1. Dziecko chętnie uczęszcza do przedszkola. Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź.

- a. tak b. raczej tak c. trudno powiedzieć
d. raczej nie e. nie

2. Proszę ustosunkować się do poniższego stwierdzenia:

Dzieci chętnie biorą udział w różnych rodzajach zajęć.

Rodzaje zajęć	tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	nie
a tańce					
b formy teatralne					
c zajęcia muzyczne					
d zajęcia plastyczne					
e zajęcia sportowe					
f swobodne zabawy w sali					
g zabawy w parku, ogrodzie					
h dyżurowanie					

3. Aktywność dziecka w przedszkolu związana jest z wieloma czynnikami. Czy wymienione poniżej czynniki istotnie wpływają na aktywność dziecka? Proszę wyrazić swoją opinię na temat każdego czynnika.

Czynniki	tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	nie
a preferencje dziecka do wykonania określonych czynności					
b stała niechęć dziecka do wykonania określonych czynności.					

Czynniki	tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	nie
c uzdolnienia dziecka w danym kierunku					
d sposób prowadzenia zajęć przez nauczyciela					
e częstotliwość określonego rodzaju zajęć					
f relacja dziecka z nauczycielem					
g relacje dziecka z innymi dziećmi					
h pogoda					
i samopoczucie dziecka					
j inne					

4. Poniższe zachowania dziecka świadczą o jego aktywności w przedszkolu. W jaki sposób stwarza się dzieciom możliwości do wykazywania się aktywnością w przedszkolu?

Przejawy aktywności dziecka	Działania podejmowane w przedszkolu w celu zwiększenia aktywności dzieci
a bierze udział w zajęciach edukacyjnych	
b bierze udział w formach teatralnych	
c organizuje sobie zabawy	
d przewodzi w zabawach	
e zadaje pytania	
f współdziała z innymi dziećmi	
g współpracuje z nauczycielem	
h wypełnia dyżury	
i chętnie wykonuje zadania podczas zajęć	
j samodzielnie wykonuje zadania	
k pomaga innym	
l inne	

Wywiad z rodzicami (szukamy odpowiedzi na trzecie pytanie kluczowe)

Niniejszy kwestionariusz wywiadu został przygotowany przez zespół nauczycieli naszego przedszkola. Celem wywiadu jest poznanie Pana/Pani opinii na temat zajęć edukacyjnych w przedszkolu. Prosimy o udzielenie wyczerpujących odpowiedzi, które pomogą nam dostosować jakość zajęć edukacyjnych w przedszkolu do potrzeb Pana/Pani dziecka.

1. Czy Pana/Pani dziecko chętnie chodzi do przedszkola? Od czego to zależy?
2. Co dziecko opowiada o swoim pobycie w przedszkolu?
3. Czy dziecko okazuje zadowolenie z pobytu w przedszkolu?
4. **Jeżeli tak**, to w jaki sposób Pana/Pani dziecko po powrocie do domu okazuje zadowolenie z zajęć, w których uczestniczyło w przedszkolu?
5. Których zajęć najczęściej to dotyczy?
6. W jaki sposób dziecko tłumaczy zadowolenie z tych zajęć?
7. **Jeżeli nie**, to w jaki sposób Pana/Pani dziecko po powrocie do domu okazuje niezadowolenie z zajęć, w których uczestniczyło w przedszkolu?
8. Których zajęć najczęściej to dotyczy?
9. W jaki sposób dziecko tłumaczy niezadowolenie z tych zajęć?
10. Jakie zabawy dziecko najczęściej proponuje w domu?
11. Czy obserwuje Pan/Pani u dziecka nowe pomysły na zabawy w domu?

Dziękuję

Dyspozycje do analizy dokumentów (szukamy odpowiedzi na pierwsze i trzecie pytanie kluczowe)

Dokument	Dyspozycje	Uwagi
dziennik zajęć	Jakie metody/formy pracy stosowane są podczas zajęć edukacyjnych?	
scenariusze zajęć	Jakie metody/formy pracy stosowane są podczas zajęć edukacyjnych?	
arkusze obserwacji dzieci	Jakie są ulubione zajęcia dzieci?	
arkusz obserwacji zajęć	W jakich formach aktywności dzieci chętnie biorą udział?	

Dyspozycje do wywiadu z dziećmi

Chciałabym zadać Ci 2 pytania na temat zajęć w przedszkolu. Twoja opinia jest dla mnie ważna, ponieważ wszyscy nauczyciele w przedszkolu chcieliby, abyś czuł/a się tu dobrze i mógł/mogła się ciekawie, wesoło oraz bezpiecznie bawić i uczyć. Proszę Cię o szczerą odpowiedź.

1. Które zabawy lub zajęcia w przedszkolu lubisz najbardziej? Powiedz, dlaczego je lubisz.
2. Oceń za pomocą buźki: uśmiechniętej, nieuśmiechniętej i smutnej (dajemy do ręki buźki, które dziecko przyznaje wybranym formom aktywności w przedszkolu) 5 różnych zajęć w przedszkolu.

Dziękuję Ci za pomoc

Każde narzędzie badawcze należy poddać weryfikacji, aby wyeliminować pytania wadliwie skonstruowane. Do często spotykanych błędów w formułowaniu pytań kwestionariuszowych należy tzw. fałszywe założenie posiadania określonej wiedzy przez respondenta (np. podajemy pojęcia naukowe), sugerowanie odpowiedzi, podawanie w pytaniu zamkniętym odpowiedzi, które wzajemnie się nie wykluczają (nie wiadomo, którą odpowiedź wybrać), pytanie o kilka spraw jednocześnie czy wreszcie kierowanie pytania do osób, które nie znają na nie odpowiedzi (tzw. pytanie niedostosowane kulturowo). Przeprowadzenie badań pilotażowych i usunięcie lub poprawienie błędnie sformułowanych pytań pozwoli na pozyskanie informacji interesujących zespół ewaluacyjny i uprawnieni do wyciągnięcia właściwych wniosków.

3.3. Realizacja ewaluacji

Etap ten polega na zbieraniu danych i monitorowaniu przebiegu ewaluacji. Powołane zespoły ewaluacyjne przystępują do zbierania informacji według ustalonego harmonogramu. Pamiętajmy o tym, aby czynności ewaluacyjne nie zakłóciły codziennej pracy edukacyjnej przedszkola. Przy gromadzeniu danych należy postarać się o to, by w przedszkolu panował klimat otwartości i zaufania. Nie bez znaczenia jest również przygotowanie osób pośrednio lub bezpośrednio objętych badaniami ewaluacyjnymi (nauczycieli, rodziców, dzieci, organ prowadzący) poprzez wyjaśnienie procedury i zasadności prowadzenia tych działań, a przede wszystkim ukazanie korzyści wynikających z systematycznego analizowania jakości pracy przedszkola. Łatwiej jest pozyskać całą społeczność przedszkolną, która rozumie cel i przebieg badania, jeśli skonsultowano z nią obszary i kryteria ewaluacji.

Poza tym w ewaluacji obowiązuje zasada jawności⁶, która obliguje dyrektora nie tylko do otwartej dyskusji nad przedmiotem ewaluacji, ale do upublicznienia narzędzi badawczych, służących do zbierania informacji o pracy przedszkola.

Należy też zwrócić uwagę na etyczną stronę prowadzonych działań, przede wszystkim starać się myśleć o badaniach ewaluacyjnych rzetelnie, bez osobistych uprzedzeń. Dlatego tak ważne jest, kto wchodzi w skład zespołu ewaluacyjnego.

Podsumowanie badania

Na tym etapie posiadamy już interesujące nas dane i przystępujemy do ich porządkowania i analizy. Wyniki ewaluacji gromadzimy i prezentujemy w formie najbardziej przydatnej dla przedszkola, np. w formie raportu ewaluacyjnego. Z zapisów prawnych nie wynika, że dyrektor jest zobowiązany zakończyć ewaluację raportem, dlatego też dyrektor sam decyduje, w jaki sposób podsumować przeprowadzone badanie.

Jeżeli podjęto decyzję o opracowaniu raportu, należy w nim wyodrębnić:

- część wprowadzającą – cel, sposób i uwarunkowania przeprowadzonych badań,
- część analityczną – usystematyzowane, prezentowane problemowo wyniki badań,
- część wnioskową – wnioski wypływające z przedstawionej analizy oraz rekomendacje,
- część załącznikową – do informacji mogą być dołączone w formie załączników: kwestionariusze, tabele, zestawienia tabelaryczne oraz wykresy przedstawiające wyniki badań w formie graficznej.

Poprawna analiza uzyskanych wyników badań powinna doprowadzić do odpowiedzi na pytania kluczowe. Dokonujemy zarówno analizy ilościowej, podając wartości procentowe lub liczbowe (np. z badań ankietowych), jak i dane wynikające z analizy jakościowej (np. z obserwacji czy wywiadów). Najważniejszą jest przedstawiać wyniki badań w kolejności wyznaczonej przez pytania kluczowe. Dlatego polecamy omawianie kolejnych wyników badań pozyskanych za pomocą poszczególnych narzędzi w taki sposób, aby ułożyły się w wieloaspektową informację (zasada triangulacji) i pozwoliły odpowiedzieć na postawione pytania.

Analiza badań ewaluacyjnych ma służyć poprawie jakości pracy przedszkola. W związku z tym nie może zawierać oceny ani krytyki osób, a jedynie opis zjawisk i problemów, które w przyszłości będą podstawą do podjęcia działań. Komunikując wyniki badań, należy zwrócić uwagę na formę wypowiedzi, jej klarowność i precyzję oraz obiektywizm

interpretacji uzyskanych wyników. Zaleca się wskazywanie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych aspektów badanego obszaru, ale w sposób pozbawiony emocji. Za priorytetowe uznawane jest wystrzeganie się nieuprawnionych wniosków i odpowiadania na pytania, których nie zadaliśmy podczas projektowania ewaluacji.

Wnioski i rekomendacje są efektem pracy badawczej, którym zainteresuje się najwięcej osób, przez co będą najczęściej czytany fragmentem raportu. Z wniosków odbiorca dowie się, co odkrył zespół ewaluacyjny, czyli jaka jest sytuacja w przedszkolu widziana z różnych perspektyw. W rekomendacjach zaś zawarte zostaną pomysły na poprawę opisywanej sytuacji, czyli ujęte zostaną zalecenia dotyczące rozwiązań, które w określonym czasie trzeba wdrożyć w przedszkolu.

Przykładem wniosku i rekomendacji z omawianej ewaluacji wewnętrznej może być następujący zapis:

- Podczas zajęć edukacyjnych w przedszkolu nauczyciele stosują mało zróżnicowane metody i formy pracy sprzyjające aktywizacji dzieci (wniosek).
- W najbliższym roku szkolnym nauczyciele przedszkola wezmą udział w szkoleniu w zakresie aktywizujących metod pracy (rekomendacja).

Zamiast zakończenia

Ewaluacja wewnętrzna nie jest pojedynczą czynnością, tylko procesem złożonym, wymagającym czasu, zaangażowania i świadomości jej znaczenia dla pracy przedszkola, dzieci i rodziców. Dlatego o przeprowadzeniu ewaluacji nie powinny decydować tylko wymagania prawne, ale przede wszystkim wysoka świadomość korzyści wynikających z prowadzenia i analizowania wyników badań ewaluacyjnych. Świadomość tę czasami trzeba wypracowywać latami, ale warto zwrócić na to szczególną uwagę, od tego bowiem w dużej mierze zależy sukces ewaluacji wewnętrznej.

Tylko w takim ujęciu opracowane wnioski będą punktem wyjścia do podjęcia decyzji, które mają się przyczynić do doskonalenia jakości pracy przedszkola i z całą pewnością nie będą służyć rankingowaniu przedszkoli w mieście czy dzielnicy.

Teresa Gańko jest nauczycielem konsultantem ds. kadry kierowniczej w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

Renata Skoczowska jest specjalistką ds. badań pedagogicznych w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 r. Nr 168, poz. 1324).

Aneta Kwiecień
Dariusz Kwiecień

Elektroniczny dziennik szkolny

W narzędzie to wyposażona jest już coraz częściej współczesna szkoła, chociaż według szacunków MEN jest to dopiero 0,3% wszystkich polskich szkół. Jeżeli jeszcze nie zapadła decyzja o wdrożeniu tej formy porozumiewania się z rodzicami uczniów oraz motywowaniu samych uczniów, z pewnością pojawiają się przynajmniej propozycje wdrożenia tego typu narzędzia. Wiele rad pedagogicznych jeszcze zastanawia się, waży za i przeciw. Wielu nauczycieli być może ze strachem spogląda na fakt dodatkowego obciążenia pracą.

Tym razem nie chcemy prezentować zalet i wad dziennika elektronicznego jako takiego, nie chcemy referować jego idei. Chcemy skupić się na dostępnych narzędziach, co być może pomoże w podjęciu decyzji tym radom pedagogicznym, które się jeszcze wahają lub poszukują najlepszego rozwiązania. Z pewnością nie chcemy tworzyć reklamy dostępnych aplikacji, chociaż poprzez wskazanie szczególnie korzystnych pomysłów, artykuł ten może tak właśnie zostać odebrany. Nie chcemy też tworzyć rankingu dostępnego oprogramowania. Naszym celem jest jedynie wskazanie kilku ważnych naszym zdaniem wyznaczników, które być może będą wzięte pod uwagę w poszukiwaniu najlepszego rozwiązania dla danej szkoły.

Na początek przygotujemy listę cech, jakimi powinno charakteryzować się „idealne” rozwiązanie nazywane dziennikiem elektronicznym. Mając listę oczekiwań, łatwiej nam będzie ustosunkować się do propozycji, których z roku na rok jest coraz więcej na polskim rynku aplikacji komputerowych. W drugiej części artykułu przedstawimy kilka dostępnych rozwiązań i spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, które oczekiwania one spełniają.

Spełnienie wymogów MEN

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej¹ istnieje możliwość prowadzenia dzienników zajęć w formie elektronicznej bez potrzeby

równoczesnego prowadzenia takiej samej dokumentacji w formie papierowej. Rozporządzenie to wymienia kilka warunków. Po pierwsze wymagana jest zgoda organu prowadzącego szkoły. Samo oprogramowanie musi zapewniać selektywność dostępu do danych, czyli tylko osoby uprawnione mogą mieć dostęp do takich informacji, które odpowiadają sprawowanym przez te osoby funkcjom. Łączy się z tym kolejny warunek odpowiedniego zabezpieczenia danych przed dostępem osób niepowołanych, co zresztą regulują inne akty prawne, chociażby ustawa o ochronie danych osobowych. Dane przechowywane w dzienniku elektronicznym powinny być odpowiednio zabezpieczone przed ich utratą. System powinien również rejestrować historię zmian wraz z informacją o ich autorze. Krótko mówiąc, system powinien umożliwiać dotarcie do informacji o tym, kto wprowadzał dane i kto je edytował. Powinien również umożliwiać dotarcie do informacji sprzed wprowadzenia zmian. Ponadto system dziennika elektronicznego powinien zapewniać możliwość eksportowania danych do formatu XML oraz sporządzania kopii w wersji papierowej, co jest wymagane w ciągu dziesięciu dni od zakończenia roku szkolnego.

W tym miejscu należy zwrócić również uwagę na wymóg ciągłej zgodności oprogramowania z przepisami obowiązującego prawa ogólnego i oświatowego. Ponieważ jednak prawo podlega modyfikacjom, również i dziennik elektroniczny powinien mieć zapewnioną aktualizację, dostosowującą go do współczesnych mu wymagań, aby z czasem nie stał się programem archiwalnym, co może uniemożliwić jego dalsze wykorzystywanie i potrzebę poszukiwania innych rozwiązań.

Prostota obsługi

Z pewnością jest to bardzo powszechne oczekiwanie w stosunku do wszelkiego rodzaju oprogramowania. Jest ono jednak nacechowane dużą dozą

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z dnia 23 lipca 2009 r.).

subiektywizmu wynikającego z ogólnych umiejętności użytkownika posługującego się narzędziami technologii informacyjnej i komunikacyjnej. W przypadku programów komputerowych mówi się o intuicyjnym interfejsie oraz systemie podpowiedzi i kontekstowej pomocy. Jest to bardzo trudne zadanie dla programistów i grafików opracowujących oprogramowanie i dodatkowo bardzo trudne do zdefiniowania. Jednakże każdy użytkownik oprogramowania „czuje”, iż jedna aplikacja jest łatwa w obsłudze, inna nie.

Brak wymogu instalowania dodatkowego oprogramowania

Korzystanie z dziennika elektronicznego nie powinno wiązać się z potrzebą instalowania dodatkowego oprogramowania na komputerze użytkownika, powinno wykorzystywać standardowe oprogramowanie, najlepiej zwykłą przeglądarkę internetową. Niektórzy producenci, z powodów zabezpieczeń lub chęci uatrakcyjnienia szaty graficznej, budują oprogramowanie, które wymaga włączenia lub zainstalowania dodatkowych wtyczek, takich jak Flash, czy korzystania z JavaScript. Wprawdzie są to bardzo popularne środowiska, jednak niekoniecznie obsługiwane przez wszystkie systemy. Zdarza się również, iż producenci oprogramowania zastrzegają sobie poprawne jego działanie tylko w przypadku korzystania z wybranych przeglądarek internetowych, co z pewnością może być powodem niepotrzebnych utrudnień.

Łatwy sposób archiwizowania danych

Każdy system, każdy komputer jest tylko urządzeniem technicznym, które może ulec uszkodzeniu. Trudno sobie wyobrazić sytuację, gdy w trakcie roku szkolnego giną dane. Jedynym skutecznym sposobem zabezpieczenia danych jest bieżąca ich archiwizacja oraz odpowiednie przechowywanie danych archiwizowanych. Problem może być rozwiązany na dwa sposoby.

Jeżeli szkoła zakupuje usługę korzystania z dziennika elektronicznego i dane przechowywane są na serwerze usługodawcy, najlepszym rozwiązaniem wydaje się zabezpieczenie danych przez instytucję administrującą dziennikiem. Szkoła podpisująca umowę powinna jedynie zwrócić uwagę na istnienie zapisu regulującego częstotliwość wykonywania kopii zapasowych (czym częściej, tym lepiej, np. raz na dobę) oraz liczbę przechowywanych kopii zapasowych. Może się zdarzyć, iż wystąpił błąd, który nie od razu został wykryty. Na przykład przepadły oceny z pierwszego semestru, a fakt ten został odkryty dopiero pod koniec roku

szkolnego. Jeżeli firma nie przechowuje kopii zapasowych przez dłuższy okres, może to spowodować potrzebę odtwarzania dużych zasobów danych. W przypadku wspomnianej umowy dobrze byłoby, aby szkoła miała dostęp do kopii zapasowych, by nie były one przechowywane tylko i wyłącznie przez usługodawcę.

Innym rozwiązaniem jest możliwość tworzenia kompleksowych kopii zapasowych przez pracownika szkoły. W takim przypadku oprogramowanie dziennika elektronicznego powinno umożliwiać taką czynność bez potrzeby posiadania szczególnych umiejętności informatycznych przez osobę tworzącą kopie zapasowe.

System dziennika elektronicznego powinien odnotowywać fakt sporządzenia kopii zapasowej, dobrze byłoby, aby automatycznie przypominał administratorowi o potrzebie sporządzenia takiej kopii.

Kolejną sprawą związaną z tworzeniem kopii zapasowych jest możliwość sprawdzenia poprawności zapisu kopii. Każdy system kopii baz danych powinien być okresowo sprawdzany, aby nie okazało się, iż w sytuacji utraty danych nie będzie możliwe odtworzenie ich z kopii, które zostały niewłaściwie wykonane.

Ważną sprawą regulowaną przez ustawy jest przechowywanie kopii zapasowych. Należy zwrócić uwagę, iż w dzienniku elektronicznym przechowywane są dane osobowe, które podlegają prawnej ochronie. Podobnie jak dane dostępne bezpośrednio w bazie nie mogą być udostępniane osobom niepowołanym, tak samo kopie tych baz. Przechowywanie kopii zapasowych oraz ich niszczenie powinno być uregulowane w „Polityce bezpieczeństwa instytucji” oraz „Instrukcji zarządzania systemem informatycznym”. Posiadanie takich dokumentów i stosowanie procedur w nich zapisanych jest prawnie wymagane od każdej instytucji, która gromadzi i przetwarza dane osobowe.

Jeżeli szkoła podpisuje umowę na prowadzenie dziennika elektronicznego na serwerze znajdującym się poza szkołą, należy zwrócić uwagę na przestrzeżenie przed usługodawcą zapisów ustawy o ochronie danych osobowych. Szkoła jest ponadto zobligowana do podpisania z taką instytucją umowy o powierzeniu danych osobowych.

Łatwy sposób zamieszczania danych

Postulat ten jest bezpośrednio związany z poprzednim, dotyczącym prostoty obsługi systemu. Najlepiej byłoby, gdyby nauczyciel tylko spojrział na dziennik elektroniczny, a system sam zapisał w ba-

zie dane dotyczące frekwencji uczniów, zanotował temat lekcji, wpisał wystawione oceny. Niestety oczekiwania tego typu są jeszcze nierealne. Łatwy sposób zamieszczania danych wiąże się również z infrastrukturą obecną dzisiaj w polskich szkołach. Póki co nie każde biurko nauczyciela wyposażone jest w komputer z dostępem do sieci Internet. Dlatego też rozwiązania wymagające użycia tylko komputera w celu wprowadzania danych nie są najlepszym wyjściem. Niektóre firmy tworzące oprogramowanie dają więc możliwość umieszczania wpisów na specjalnych kartach, które następnie hurtowo umieszcza się na skanerze z automatycznym podajnikiem. Wprowadzenie wpisów do dziennika nie wymaga więc od indywidualnego nauczyciela dostępu do komputera, nie wymaga również szczególnych umiejętności posługiwania się oprogramowaniem.

Przyjazna forma dla naturalnego środowiska

Jak już wspomnieliśmy, istnieje wymóg archiwizacji dziennika elektronicznego w formie papierowej. Nie byłoby jednak dobrym rozwiązaniem, gdyby się okazało, iż taki system generuje większe zużycie papieru niż system tradycyjny. Byłoby to zaprzeczeniem idei poszanowania naturalnego środowiska.

Udostępnianie danych rodzicom, możliwość powiadamiania SMS-em

Jednym z atutów dzienników elektronicznych jest stworzenie możliwości bieżącego dostępu przez rodziców do danych dotyczących frekwencji i postępów w nauce. Zwykle jest to rozwiązane w taki sposób, iż rodzice posiadają swój login i hasło dostępowe do systemu. Program udostępnia dane dotyczące ich dziecka. Jeżeli jednak system ogranicza się tylko do tego typu dostępu, może się okazać, iż informacja dociera tylko do aktywnych rodziców, czyli takich, którzy przynajmniej okresowo korzystają z tego systemu. Dane nie docierają jednak do rodziców zapracowanych i tych, którzy nie mają czasu na logowanie się do systemu. Dlatego też dobrym rozwiązaniem jest możliwość automatycznego informowania rodziców poprzez wysłanie poczty elektronicznej lub wiadomości SMS.

Kompatybilność z innymi aplikacjami oraz wsparcie dla innych zadań szkoły

Skoro szkoła decyduje się na podjęcie wysiłku polegającego na bieżącym wprowadzaniu danych do bazy dziennika elektronicznego, dobrze byłoby, aby była to czynność jednorazowa. Skoro mamy już bazę

uczniów, bazę ich ocen i frekwencji, system powinien umożliwiać wydruk kart informacyjnych na zebrania z rodzicami. Powinien również umożliwiać drukowanie świadectw.

Oczywiście prawdą jest, iż apetyt rośnie w miarę jedzenia. Skoro zakładamy, iż rodzice logują się co jakiś czas do systemu, powinien on umożliwiać prowadzenie korespondencji między rodzicem i nauczycielem (przynajmniej wychowawcą klasy), mógłby również umożliwiać prowadzenie dyskusji między rodzicami, między uczniami. Dziennik elektroniczny może przecież stać się platformą do publikowania materiałów w formie elektronicznej. Co więcej, dziennik elektroniczny mógłby stać się platformą umożliwiającą wprowadzanie elementów nauczania zdalnego w warunkach szkoły stacjonarnej. Dlaczego nie miałby umożliwiać tworzenia testów z automatycznym ich ocenianiem?

Najlepszym rozwiązaniem byłyby więc kompleksowy system obsługi szkoły korzystający z tej samej bazy danych tak, aby nie trzeba było ich wielokrotnie wprowadzać.

Dobre wsparcie techniczne i pomoc

Czym bardziej funkcjonalne, a przez to skomplikowane jest oprogramowanie, tym bardziej potrzebne jest wsparcie techniczne. W przypadku braku takiego wsparcia najczęściej dostępne funkcje nie są w pełni wykorzystywane przez użytkowników oprogramowania. Dlatego też firmy tworzące aplikacje powinny stwarzać możliwości przeprowadzenia szkoleń rad pedagogicznych, możliwość przesłania pytań dotyczących obsługi oprogramowania i pomagać w rozwiązywaniu problemów z jego obsługą. Zapewnienie dobrego i skutecznego wsparcia technicznego powinno być wyznacznikiem w podejmowaniu decyzji przy zakupie danego systemu.

Cena

Argument ceny jest bardzo istotny, jednak specjalnie umieszczamy go na końcu listy oczekiwań w stosunku do dziennika elektronicznego. Trzeba mieć świadomość, iż w przypadku spełnienia wszystkich wymienionych wyżej postulatów oprogramowanie tego typu nie będzie tanim rozwiązaniem. Być może dobrym wyjściem z sytuacji byłby centralny system dziennika elektronicznego przygotowany na zamówienie MEN. Oczywiście pomysł ten ma również wady i jest bardzo trudny do zrealizowania. Dałby jednak możliwość korzystania z profesjonalnego narzędzia nawet małym szkołom z biednych gmin, które jeszcze długo nie będą mogły sobie pozwolić na wdrożenie elektronicznego dziennika.

Obecnie dostępne na rynku są również całkowicie darmowe systemy dzienników elektronicznych. Być może warto się nimi zainteresować, jeżeli społeczność szkolna nie jest jeszcze przekonana do tego, czy przyszedł już moment na wdrożenie takiego systemu w danej szkole. Istnieje jednak niebezpieczeństwo, iż wdrożenie darmowego, jednak mocno niedoskonałego systemu, może zniechęcić do tej formy pracy. Inne rozwiązania rozkładają koszty pomiędzy szkołę i rodziców, co ma również negatywne strony, gdyż nawet najmniejsza opłata, którą obciąża się rodziców, może działać zniechęcająco.

Staraliśmy się zakreślić kryteria oceny aplikacji o charakterze dziennika elektronicznego. Mając bowiem określone kryteria i oczekiwania, możemy porównać programy dostępne na polskim rynku.

Weźmiemy pod uwagę najbardziej popularne rozwiązania (w kolejności alfabetycznej). Jeszcze raz podkreślamy, iż przedstawiona lista dostępnego oprogramowania nie jest pełna. Celem naszym nie jest również wyszczególnienie wszystkich cech charakteryzujących prezentowane systemy. Dokładne informacje dostępne są na stronach internetowych producentów. Na potrzeby niniejszego artykułu, chcemy zwrócić uwagę jedynie na wybrane cechy.

1. Dziennik internetowy ▷ <http://dziennikinternetowy.cba.pl/>

Jest to przykład darmowego oprogramowania. Na stronie internetowej programu możemy dowiedzieć się o jego podstawowych funkcjach, możemy również zapoznać się z estetycznym i przyjaznym interfejsem. Nie znajdziemy tu jednak informacji technicznych, jakiego typu silnik bazy danych jest wykorzystywany w tym rozwiązaniu, czy są mechanizmy szybkiej archiwizacji. Trudno też dopatrzeć się w tym oprogramowaniu spełnienia wymogów MEN. Wydaje się, iż omawiany dziennik elektroniczny powstał jakiś czas temu jako próba zmierzenia się autora z problemem zapisywania w formie elektronicznej ocen uczniowskich oraz udostępniania ich rodzicom. Narzędzie można więc określić jako proste rozwiązanie oferujące niewiele opcji. Być może autor udostępnia program w formie otwartego kodu i zezwala na wprowadzanie własnych modyfikacji.



2. Dziennik ucznia Optimum ▷ http://www.vulcan.edu.pl/dla_szkol/optimum/dziennik_lekcyjny/Strony/DzienniczekuczniaOptimum.aspx

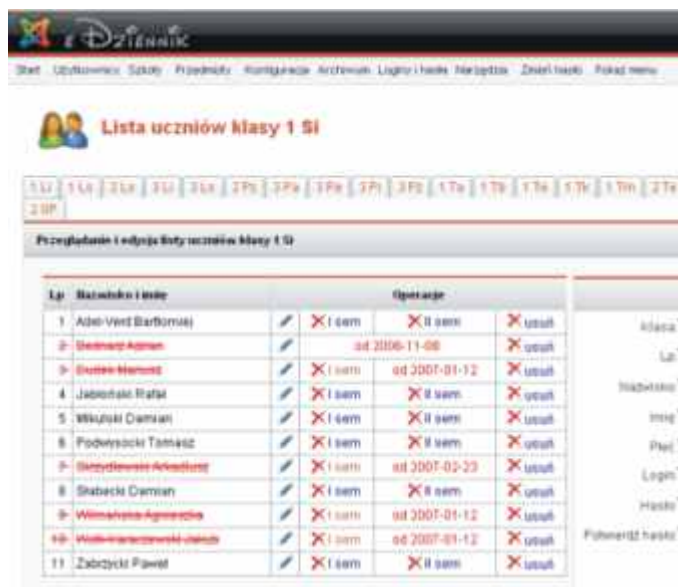
Firma Vulcan znana jest od lat na rynku oprogramowania wspomagającego zarządzanie szkołą. Niewątpliwym plusem jest więc wieloletnie doświadczenie oraz wieloletkowe, informatyczne wspomaganie pracy szkoły traktujące ją jako jednolitą instytucję. Zdecydowanie należy podkreślić, iż dane wprowadzone do jednego modułu wykorzystywane są przez inne moduły, specjalizujące się w obsłudze wybranego fragmentu rzeczywistości szkolnej, np. „Arkusze organizacyjny” czy „Dziennik zastępstw”. Vulcan może poszczycić się dobrym wsparciem technicznym dla swoich produktów. Dziennik elektroniczny Optimum jest jak najbardziej zgodny z wymogami prawa. Nie ma jednak produktu doskonałego, więc i w tym

Data	Zajęcia	Typ zadania	Zadanie	Wpły.	Poprawiono:
2009-09-08	Agenda angielski	Odpowiedź ustna	Odmiana czasownika modalnych	54	na
2009-09-12	Zajęcia polski	Aktywność na lekcji	Analiza utworów literackich	66	na
2009-09-28	Fizyka	Odpowiedź ustna	Rozwiązywanie zadań z laboratoryjnych	3	na
2009-09-28	Agenda angielski	Aktywność na lekcji	Znajomość słówek	34	na
2009-10-02	Fizyka	Sprezdzanie pisemny	Praca laboratoryjna	2	na

rozwiązaniu można odnaleźć elementy, które producentowi nie pozwalają jeszcze spojrzeć na laurach. Z pewnością cena pakietu nie jest przyjaźnie skalkulowana pod kątem klienta. Kolejny minus omawianego rozwiązania wynika bezpośrednio z jego zaawansowania i profesjonalizmu. Pakiet Optivum nie jest prostym programem, nauka obsługi wymaga poświęcenia czasu i być może zapoznania się z obszernymi podręcznikami. Brakuje pełnych, kontekstowych podpowiedzi. W zamian użytkownik otrzymuje jednak profesjonalne narzędzie, które jako nieliczne w pełni może zastąpić papierową wersję dziennika szkolnego.

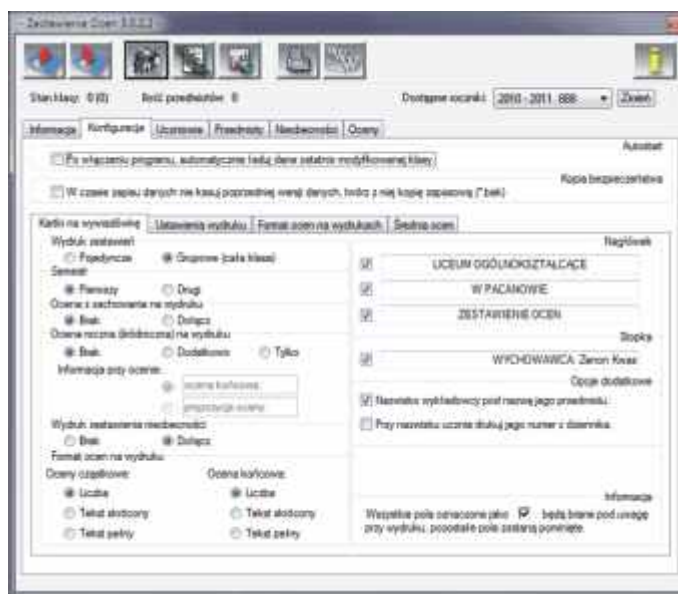
3. eDziennik ▷ <http://www.twoj-edziennik.com.pl/>

Pomysłem godnym naśladowania przez innych producentów oprogramowania jest udostępnienie wersji demonstracyjnej programu. Pozwala ona potencjalnemu nabywcy sprawdzić funkcjonalność aplikacji i dokonać świadomego zakupu. Prezentowany program skupia się przede wszystkim na przechowywaniu i udostępnianiu informacji o ocenach i frekwencji, jak również jest przydatny w generowaniu różnego rodzaju statystyk. Umożliwia także kontakty nauczyciela z rodzicami. Brakuje mu jednak wsparcia dla innych zadań szkoły, takich jak drukowanie świadectw z wykorzystaniem bazy ocen dziennika.



4. E-dziennik.org ▷ <http://www.e-dziennik.org/>

Darmowy program będący przykładem oprogramowania wspomagającego pracę nauczyciela, jednakże bez możliwości automatycznego publikowania danych oraz udostępniania ich rodzicom i uczniom przez sieć. Program jest bardzo prosty w wykorzystaniu, nie wymaga instalacji, może więc być uruchomiony na komputerze z włączonymi ograniczeniami systemowymi. Wydaje się jednak, iż autorzy tego rozwiązania mieli swego czasu zapał i dobry pomysł, zabrakło jednak z jakichś powodów wytrwałości w rozwijaniu przedsięwzięcia. Niemniej jednak program jest godny polecenia nauczycielom tych szkół, w których rada pedagogiczna nie decyduje się na wprowadzenie internetowego dziennika szkolnego, a gdzie sami nauczyciele chcieliby mieć kopie danych w formie elektronicznej oraz korzystać z dobrodziejstwa analiz tychże danych.



5. Librus – system kontroli frekwencji i postępów w nauce

▷ <http://www.dziennik.librus.pl>

To kolejny przykład przedsięwzięcia obliczonego na szerszą skalę. Zamierzeniem producenta jest nie tylko przechowywanie w formie elektronicznej danych dotyczących wyników w nauce i frekwencji uczniów oraz udostępnianie ich rodzicom, ale również integracja z takimi elementami, jak wydruk świadectw i plan lekcji. Autorzy programu idą jeszcze o krok dalej, tworzą zintegrowaną platformę wprowadzającą elementy nauczania *online* w rzeczywistości szkoły stacjonarnej. Szczególnie ten element jest godny zasyczenia, gdyż wydaje się nie być doceniany przez innych twórców oprogramowania wspierającego zarządzanie szkołą.



6. Nowoczesny elektroniczny dziennik lekcyjny ▷ <http://www.estimo.rekte.pl/>

Program będący typowym dziennikiem internetowym, którego zadaniem jest udostępnianie informacji przez sieć Internet. Prosty w obsłudze, oferujący wiele możliwości dotyczących zestawień i statystyk. Zauważalny jest tu wysiłek podjęty na rzecz obsłużenia innych obszarów z zakresu zadań szkolnych, i trzeba przyznać, iż nowe rozwiązania są szybko wdrażane. Dziennik charakteryzują nietypowe dla tego rodzaju oprogramowania zakresy danych, jak na przykład dziennik hospitacji.



7. Prymus.info Internetowy dziennik lekcyjny ▷ <http://prymus.info>

Kolejna propozycja, która z szacunkiem traktuje potencjalnych klientów, udostępniając im wersję demonstracyjną. Należy zauważyć również sprawną pomoc techniczną i miłą, cierpliwą obsługę, co jest istotne w sytuacji próby rozwiązywania ewentualnych problemów, na które natrafią osoby słabo posługujące się narzędziami technologii informacyjnej. Prymus odniósł sukces, uzyskując certyfikat zgodności z ustawą o ochronie danych osobowych. W swoich reklamach producent zaznacza, iż jego produkt jest w pełni zgodny z wymogami MEN.



8. TopSzkoła.pl – więcej niż dziennik elektroniczny ▷ <http://topszkola.pl/>

Chociażby po wpisach w aktualnościach na stronie programu można zorientować się, iż ten produkt jest żywym organizmem, stale modernizowanym. Widoczna jest również na stronie firmy oferującej tę usługę chęć pozyskania klienta, jak również zatrzymania u siebie szkoły, która zdecydowała się na wdrożenie omawianego narzędzia. Dostępne są formy promocji, niektóre z nich są przedłużane, co w wiadomej sytuacji ekonomicznej szkół nie jest bez znaczenia. Zauważalny jest trend rozwoju produktu, który ma obsłużyć nie tylko sam dziennik, ale również plan lekcji i współpracę z rodzicami.



9. Wywiadówka.com – Profesjonalny internetowy dziennik elektroniczny dla szkół

▷ <http://www.wywiadówka.com/>

Darmowe narzędzie, które nie wymaga od szkoły żadnych nakładów finansowych za opłacenie oprogramowania i korzystanie z serwera. Niewątpliwym minusem jest brak połączenia szyfrowanego już w trakcie logowania, co jest ustawowo wymagane w przypadku przechowywania i przetwarzania danych osobowych.



Jak już wspominaliśmy, ograniczyliśmy się tylko do wybranych produktów, jak i do krótkich, niewyczerpujących bogactwa omawianych rozwiązań, komentarzy. Chcieliśmy jedynie zachęcić Czytelników do odwiedzenia stron prezentujących przytoczone oprogramowanie. Nie ma rozwiązania idealnego, dlatego decyzja wyboru konkretnego systemu musi być oparta o potrzeby danej szkoły, jak również jej możliwości finansowe.

Radom pedagogicznym, które nie zdecydowały się jeszcze na wdrożenie dziennika elektronicznego, życzymy podjęcia pozytywnej decyzji. Uważamy bowiem, iż idea jest słuszna, chociaż kojarzyć się może z większym zakresem obowiązków i być może poczuciem niesprecyzowanej obawy przed czymś nowym.

Aneta Kwiecień jest specjalistą działu szkoleń w Państwowym Funduszu Osób Niepełnosprawnych

Dariusz Kwiecień jest nauczycielem konsultantem w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie

Wiesława Iwaniak

E-dziennik – blaski i cienie

Wprowadzenie do szkoły elementów innowacyjnych w zakresie technologii informacyjnej powoduje pewne zmiany w funkcjonowaniu placówki. To dyrektor bierze na siebie odpowiedzialność za te przemiany i może stać się motorem – albo hamulcem – we wprowadzaniu nowych rozwiązań do „starej szkoły”. Czy „stara szkoła” ma szansę stać się „nową szkołą”, szkołą nowoczesną i nowoczesnie zarządzaną? Szkołą, która szuka sposobów na podniesienie jakości pracy, a co za tym idzie, efektów kształcenia? Jednym z takich środków jest wdrożenie do systemu szkolnego dokumentacji w formie dziennika elektronicznego.

Głównym powodem wprowadzenia do szkoły e-dziennika jest jego funkcjonalność i przydatność. Korzyści wynikające z jego wprowadzenia to ogromne ułatwienie i oszczędność czasu w kwestii przygotowania statystyk, sprawozdań i raportów. Przygotowanie do wywiadówek jest szybsze, ponieważ, dzięki obowiązkowej systematyczności, wszystkie oceny i nieobecności wpisywane są na bieżąco. Rodzice, którzy logują się w systemie, nie są zaskakiwani negatywnymi opiniami na temat nauki i frekwencji swojego dziecka – mogą codziennie kontrolować przebieg nauczania. Nauczyciel nie jest niedostępny, jego praca staje się bardziej transparentna, kontakt z nauczycielem odbywa się za pomocą poczty e-mail. Synchronizacja dziennika elektronicznego z systemem obsługi sekretariatu powoduje łatwiejszy dostęp do danych o uczniu, drukowanie świadectw itp. Nauczyciele sygnalizują lepszą frekwencję, a co za tym idzie – większą skuteczność i monitoring nauczania. Dyrektor szkoły może kontrolować nauczycieli pod względem systematyczności oceniania, co również ma niewątpliwie wpływ na jakość pracy pedagogicznej. Co do uczniów – dyrektor ma możliwość obserwacji ich postępów w nauce i ocenę frekwencji. Ważną informacją jest również to, że nauczyciele nie zgłaszają uwag związanych z obsługą techniczną tego syste-

mu, a jeszcze, dodatkowo, firmy informatyczne oferują specjalistyczne szkolenia w tym zakresie.

Rozpatrując słabsze strony dziennika elektronicznego, można wymieniwać to, że jest to produkt w fazie wdrażania, a przez to jeszcze niedoskonały. Użytkownicy skarżą się na trudności w logowaniu przy podziale na grupy (np. językowe), kiedy grupę stanowią uczniowie z kilku klas, bądź w szkołach o profilach zawodowych. Trudności te z pewnością będą niwelowane, a firmy informatyczne będą starały się zaproponować produkt najwyższej jakości i przydatności.

Ważna jest tu kwestia otwartości dyrektora szkoły na takie rozwiązania. Z obserwacji wynika, że to właśnie dyrektor inicjuje wprowadzenie zmiany w szkole. Postawa dyrektora i jego styl zarządzania są najważniejszymi powodami wprowadzenia e-dziennika. Dyrektor powinien umieć zarazić swoją pasją grono pedagogiczne, ale w żadnym razie nie powinno to być narzucenie swojego zdania. Z pewnością ważnym argumentem dla dyrektora szkoły jest opinia innych dyrektorów, którzy wcześniej wprowadzili dziennik elektroniczny do swoich szkół. Stosowanie nowych rozwiązań ma też aspekt społeczny (środowiskowy). Szkoła, która prowadzi dziennik elektroniczny, jest lepiej postrzegana w środowisku lokalnym i oceniana jako nowatorska, poszukująca nowych ciekawych rozwiązań. (Może tak się zdarzyć, że ten aspekt będzie jednym z czynników decydujących o wyborze szkoły dla swojego dziecka przez rodziców).

Nie bójmy się więc zmian! Z pewnością warto zainwestować w przyszłość i rozwój szkoły, a także nas samych.

Autorka jest pracownikiem Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

Ewa Stolarczyk

Komputer jako narzędzie wspomagające pracę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Od początku swego istnienia szkoła kojarzy się z tablicą i kredą, a przede wszystkim ze stojącym przed uczniami nauczycielem. Koncepcja mistrza dzielącego się ze słuchaczami swoją wiedzą wciąż dominuje w edukacji. Jednak intensywny rozwój technologii informacyjnych dostarcza nowych, konkurencyjnych metod przekazywania wiedzy. Zmiany zachodzące w społeczeństwie znajdują odbicie w procesie wychowania i nauczania, zatem należy tu wykorzystać możliwości, jakie daje komputer i sieć Internet. Współczesna szkoła powinna przygotować świadomych odbiorców i użytkowników technologii, przyszłych obywateli społeczeństwa informacyjnego. Komputerowe wspomaganie nauczania to właśnie ta forma kształcenia, która stanowi przyszłość edukacji i daje szansę na zastąpienie metod werbalnego nauczania. Doskonale efekty daje zaznajamianie z komputerem już na etapie edukacji elementarnej, co jest jednocześnie realizacją założeń reformy oświatowej. Szkoła powinna w miarę swoich możliwości tworzyć warunki do:

- budzenia zainteresowania nowoczesną technologią informacyjną,
- stosowania jej w nauczaniu oraz tworzenia podwalin kształtowania umiejętności informatycznych.

Jest wiele korzyści wynikających z pracy z komputerem, na podkreślenie zasługuje jednak fakt, że dziecko od najmłodszych lat oswaja się z nowoczesnym sprzętem elektronicznym, co przychodzi mu dużo łatwiej niż dorosłym. Praca z komputerem angażuje również te dzieci, które zwykle osiągają słabsze wyniki w nauce. Pozwala na indywidualizację zarówno pod względem tempa, jak i czasu pracy i stopnia wykonywanych ćwiczeń. Zalety wykorzystania komputera w pracy z dziećmi mającymi specyficzne trudności edukacyjne to:

- optymalizacja w wykorzystaniu wszystkich receptorów dziecka w procesie terapii,

- włączenie obrazu w proces nauczania lub terapii, co znacznie ułatwia komplementarność przetwarzania informacji w mózgu,
- nauczanie polisensoryczne – bardzo korzystne dla dyslektyków, u których występują zaburzenia spostrzegania słuchowego i (lub) wzrokowego,
- zaangażowanie możliwie wielu zmysłów w procesy poznawcze dzieci dyslektycznych jest dla nich szansą przełamania, zminimalizowania trudności w czytaniu i pisaniu.

Cele zajęć z wykorzystaniem komputera to przede wszystkim rozwijanie zdolności ogólnych, tj.:

- sposobu spostrzegania, myślenia,
- zdolności obserwacji i wyciągania wniosków,
- kształcenia wyobraźni i fantazji,
- zdobywania umiejętności odróżniania rzeczy istotnych od nieistotnych,
- doskonalenia koncentracji uwagi,
- umiejętności przetwarzania zdobytych wiadomości,
- twórczego modyfikowania informacji poprzez dostrzeganie i rozwiązywanie problemów,
- kształcenia pomysłowości, krytycyzmu,
- szybkości podejmowania decyzji,
- rozbudzania ciekawości poznawczej, twórczego działania,
- samodzielności.

Praca z właściwie dobranym programem edukacyjnym nie wymaga od nauczyciela aktywizowania dzieci, ponieważ komputer znacznie dłużej niż inne środki dydaktyczne przyciąga uwagę dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Dzieje się tak dzięki bliskiej mu tematyce, atrakcyjności graficznej i dźwiękowej, zawartości ciekawych i zróżnicowanych pod względem trudności zadań z elementami zabawy czy też stosowaniu różnych form nagradzania za dobrze wykonaną pracę. Bogactwo możliwości i ćwiczeń, jakie tkwią w programach edukacyjnych, głównie nastawione jest na utrwalanie wcześniej poznanych wiadomości, a zwłaszcza umiejętności, ale coraz

częściej pojawiają się programy kształtujące nowe pojęcia, rozwijające myślenie twórcze i wyobraźnię. Praca dzieci z komputerem to nie tylko korzystanie z gotowych programów. Dzieci mogą również tworzyć własne prace i dokumenty, wykorzystując edytory tekstu. Główną zaletą edytorów jest łatwe poprawianie błędów i wprowadzanie zmian, nadawanie tekstom eleganckiej formy poprzez różnorodność czcionek, krojów pisma, wplatanie rysunków, tabel itp. Wydrukowane prace mogą być wykorzystywane w dalszych etapach procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Bardzo interesujące dla dzieci jest korzystanie z edytorów graficznych, które mogą stanowić źródło ciekawych ćwiczeń usprawniających percepcję wzrokową, orientację przestrzenną i sprawność manualną.

Szczególne znaczenie dla rozwoju spostrzeżeń, pamięci i myślowego aktywizowania dzieci ma przedstawianie statycznych treści kształcenia w sposób dynamiczny dzięki prezentacjom multimedialnym.

Taki sposób przekazu jest niezwykle cenny w codziennej praktyce szkolnej, w której bezpośredni kontakt z rzeczywistością jest ograniczony. Uzyskane efekty są bardziej atrakcyjne dla uczniów niż tradycyjny pokaz, a informacje przekazywane równocześnie poprzez obraz, słowa, dźwięki i działanie umożliwiają przeżywanie i wielozmysłowe poznanie fragmentu otaczającej rzeczywistości. Wykorzystanie Internetu w procesie dydaktycznym to ogromne możliwości zarówno w zdobywaniu wiedzy, jak i nawiązywaniu kontaktów. W klasach początkowych możliwe jest korzystanie z Internetu podczas zajęć z edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, muzycznej, plastyczno-technicznej, społecznej.

W czasie lekcji komputerowych uczniowie maksymalnie koncentrują się na „dialogu” z komputerem, co nie pozostaje bez znaczenia dla dyscypliny podczas zajęć. Nauczanie wspomagane komputerem i zasobami internetowymi pozwala nie tylko rozwijać umiejętności informatyczne, ale przede wszystkim stwarza znakomite warunki dla rozwoju myślenia twórczego uczących się dzieci i oddziaływania na ich osobowość, przyspiesza i ułatwia nabywanie różnorodnych umiejętności i stanowi bogate źródło informacji.

Każde dziecko może być twórcze i może swoje możliwości doskonalić poprzez ćwiczenia i myślenie. Zadaniem nauczyciela jest zatem dobieranie takich metod i ćwiczeń, aby w trakcie procesu edukacyjnego pobudzać aktywność twórczą dzieci. Właśnie nauczanie zintegrowane to szczybel edukacji szkolnej, w którym stwarza się warunki do rozwijania procesów twórczych i poznawczych



tkwiących w wychowankach. Każdy nauczyciel pracujący w szkole musi sobie uświadomić, że komputer ze swoimi możliwościami i specjalistycznym oprogramowaniem staje się najbardziej uniwersalną pomocą dydaktyczną, jest nieoceniony w realizacji kreatywnego procesu kształcenia oraz podnosi efektywność tego procesu. W związku z tym bardzo ważne jest, by nauczyciele posiadali kompetencje informatyczno-medialne, które pozwolą im na sprawne posługiwanie się nowymi źródłami informacji. Szczególnie istotny okazuje się problem kompetencji zawodowych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, gdyż nauczanie początkowe, jako fundamentalny szczybel kształcenia, ma specyficzne znaczenie w rozwoju psychofizycznym uczniów. Podatność dziecka w tym przedziale wiekowym na oddziaływania pedagoga oraz jego wrażliwość poznawcza, estetyczna i moralna zmuszają nauczycieli do ciągłego rozwijania swoich kompetencji. Ma to również ogromne znaczenie, jeśli chodzi o prestiż szkoły, gdyż dążymy do tego, by polskie szkoły mogły nazywać się europejskimi, a nastąpić to może wówczas, gdy polski nauczyciel będzie posiadał odpowiedni poziom wiedzy, również tej dotyczącej aktualnych informacji i nowinek ze świata mediów. W polskich szkoła technologia informacyjna zagościła już na dobre i spowodowała olbrzymie zainteresowanie zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Nauczanie wspomagane komputerem z dostępem do Internetu jest bardzo korzyst-

ne, bowiem rozwija oprócz umiejętności informatycznych wiele innych, na przykład kreatywność, stanowi bogate źródło informacji, jest również nieocenione w diagnozie i terapii pedagogicznej. A. Lepa podkreśla fakt, że technologie informacyjne *wykazują ogromne możliwości w tych zwłaszcza działaniach na osobowość człowieka, które mają charakter pedagogiczny, a więc zdolne są przyczynić się do jej wszechstronnego rozwoju*¹. Natomiast B. Siemieniecki twierdzi, że *zastosowanie komputera w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej to przede wszystkim:*

- usuwanie zaburzeń rozwojowych,
- rozwijanie umiejętności intelektualnych,

- wspomaganie rozwoju osobowościowego,
- oswojenie się z komputerem².

Należy jednak pamiętać, że komputer ze swoim szerokim zastosowaniem w nauczaniu nie jest jedynym środkiem dydaktycznym i nie zdoła zastąpić nauczyciela.

Każdy nauczyciel pracujący w szkole, a szczególnie z dziećmi młodszymi, musi mieć świadomość, że komputer z oprogramowaniem staje się nieodzownym narzędziem w realizacji kreatywnego procesu kształcenia i podnosi jego jakość.

Przykładowe karty pracy

KARTA PRACY UCZNIĄ

1. W każdym szeregu odszukaj i zaznacz czerwonym kolorem taki sam wzór jak w pierwszej ramce.

bd	dd	db	bd	qb	bp
nu	uu	nn	un	nu	cu
mw	mm	ww	wm	wm	mw
pb	pq	qq	pb	bp	qb

Pokoloruj chmurki z wyrazami według instrukcji:

● wyrazy jednosylabowe ● wyrazy dwusylabowe
 ● wyrazy trzysylabowe ● wyrazy czterosylabowe

prasał słońce kaczuszka szafa
 fili kaczka piasek piasek
 słońce domek piasek piasek



- Ćwiczenie słownictwa przestrzennego.
 Ułóż obrazek według instrukcji:
- pośrodku kartki ustaw domek;
 - z lewej strony domu ustaw choinkę;
 - zał domek ustaw słońce;
 - z lewej strony słońca ustaw różową chmurę;
 - pod różową chmurą ustaw posmaranczowego motyla;
 - z prawej strony domu ustaw budę;
 - z prawej strony słońca ustaw białą chmurę;
 - przed budą ustaw psa;
 - pod białą chmurą ustaw różowego motyla.



Autorka jest nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej

¹ Lepa A. *Pedagogika mass mediów*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1998, s. 21.

² Siemieniecki B. [red.] *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 6.

Anna Masna
Julia Płachecka

Strona internetowa narzędziem promocji efektów kształcenia w szkołach realizujących Partnerskie Projekty Szkół

Proces edukacyjny musi nadążać za zmieniającą się rzeczywistością i rozwojem technologii informacyjnych i komunikacyjnych TIK (ang. ICT). Pojęcie to odnosi się do szerokiego zakresu czynności: przesyłania i przekazywania informacji, odbierania, pozyskiwania, odczytywania, dekodowania, rozszyfrowywania, gromadzenia, selekcjonowania, analizowania, zabezpieczania, transformowania, opracowywania, przetwarzania, zarządzania, tworzenia, prezentowania. Już samo to wyliczenie pokazuje, jak duże zastosowanie mogą mieć w procesie dydaktycznym techniki komputerowe. To dobry sposób na to, by uczniowie chętniej uczestniczyli w lekcjach, które dzięki TIK prowadzone mogą być w sposób niestandardowy i aktywizujący.

Zdają sobie z tego sprawę władze oświatowe: w 2009 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej w nowej podstawie programowej wprowadziło zapis o obowiązku kształcenia uczniów w zakresie pracy z komputerem i stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych od I klasy szkoły podstawowej. Uczniowie uczą się prezentowania zagadnień programowych w nowoczesnej i przystępnej formie, pracując z komputerem, nabywają nowe umiejętności, takie jak przygotowywanie prezentacji multimedialnych, edycja dokumentów, prezentacja wykresów, obróbka zdjęć cyfrowych. W ramach zmian programowych prowadzone są zajęcia doskonalące warsztat nauczycieli wszystkich przedmiotów, obejmujące zagadnienia związane z nowymi technologiami.

Nie dziwi zatem fakt, że z roku na rok coraz powszechniejsze staje się prowadzenie przez szkoły własnych stron internetowych, a także adresów WWW, dotyczących realizowanych przez szkołę różnego rodzaju projektów edukacyjnych. Do tego

celu wymagana jest znajomość podstaw języka HTML, w oparciu o który buduje się witryny internetowe. Własna strona umożliwia zamieszczanie twórczości uczniów, otwiera nowe możliwości kontaktu dzięki forum, blogom, podnosi poziom edukacji dzięki zastosowaniu platform e-learningowych. Ważnym elementem jest tu informatyczne przygotowanie nauczycieli i uczniów, a także ciągle pogłębianie ich wiedzy. Internet daje nowe możliwości, ale i stawia coraz to nowe wyzwania.

Nowoczesna technologia informacyjna i komunikacyjna jest nieodłącznym elementem wspierania edukacji. Z takiego założenia wychodzi także Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, aktywnie uczestnicząca w działaniach związanych z reformą i rozwojem edukacji w Polsce. Do najważniejszych zadań fundacji należy realizacja europejskich programów edukacyjnych: „Uczenie się przez całe życie” i „Młodzież w działaniu”. Fundacja prowadzi także krajowe biura Eurydice i Europass. Wśród działań dofinansowywanych przez Komisję Europejską za pośrednictwem fundacji ważne miejsce zajmuje program Comenius – duży i niezwykle popularny program grantowy adresowany do nauczycieli, uczniów, studentów i przedstawicieli władz oświatowych.

Program Comenius to jeden z czterech programów sektorowych programu „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong Learning Programme*). W ramach akcji Partnerskie Projekty Szkół wspiera finansowo oraz merytorycznie partnerską współpracę europejskich placówek edukacyjnych, polegającą na realizacji wspólnego projektu wielostronnego (biorą w nim udział co najmniej trzy uprawnione szkoły, przedszkola lub inne placówki edukacyjne z trzech różnych krajów) lub dwustronnego (realizowanego przez dwie szkoły z dwóch różnych krajów). Projekt

trwa dwa lata, jest realizowany zarówno lokalnie, jak i podczas międzynarodowych spotkań w instytucjach partnerskich. Pierwszym krokiem, aby przystąpić do międzynarodowego projektu, jest znalezienie chętnych do nawiązania współpracy partnerów – nauczycieli uczących w placówkach oświatowych krajów uprawnionych do udziału w programie (a więc będących członkami 27 krajów europejskich; krajów EFTA/EOG: Islandii, Liechtensteinu, Norwegii, kandydującej do członkostwa w Unii Europejskiej Turcji oraz – na specjalnych zasadach – Chorwacji i Szwajcarii). Już na tym etapie potencjalni beneficjenci korzystają z nowoczesnych technologii – wiele comeniusowych partnerstw jest naturalnym rozwinięciem wirtualnych projektów realizowanych przez europejskie szkoły za pośrednictwem platformy eTwinning (<http://www.etwinning.pl/>). Następny krok to opracowanie wspólnego projektu i napisanie wniosku o dofinansowanie (na ogół dzieje się to za pośrednictwem poczty elektronicznej).

Większość szkół już na wstępnym etapie realizacji zaplanowanych działań tworzy strony internetowe informujące o projekcie i ułatwiające komunikację wewnątrz grupy partnerskiej, często bardzo licznej. Dostrzegając potrzebę nagradzania najlepszych praktyk na tym polu, od 2008 roku organizujemy konkurs „Comenius w Internecie”, którego trzecia edycja rozstrzygnięta zostanie w czerwcu 2010 roku. Konkurs skierowany jest do nauczycieli i uczniów wszystkich szkół i przedszkoli oraz pracowników instytucji działających na rzecz edukacji, które zrealizowały bądź są w trakcie realizacji projektu międzynarodowego w ramach programu Comenius. Biorące w nim udział strony internetowe służą promowaniu szkół i przedszkoli, poszczególnych działań, materiałów, które powstały podczas realizacji projektów. Jury konkursu (eksperti w dziedzinie TIK, nauczyciele akademicy, trenerzy prowadzący szkolenia dla nauczycieli) ocenia innowacyjność pomysłów wykorzystanych na stronie, treść, łatwość nawigacji, wygląd, poprawne wyświetlanie wszystkich elementów oraz pracę samej witryny. Pozostałe kryteria uwzględniają technologie zastosowane przy projektowaniu strony, a zatem język programowania, dodatkowe komponenty tworzące witrynę, wykorzystanie możliwości, jakie dają linki, kompatybilność strony z różnymi przeglądarkami internetowymi. Duże znaczenie ma udział uczniów w tworzeniu strony – niezwykle cieszy nas fakt, że jury co roku bardzo wysoko ocenia te zgłoszenia, których współautorami są dzieci i młodzież.

Uczniowie biorą udział w tworzeniu stron w sposób bezpośredni oraz pośrednio – poprzez udostępnianie zrobionych przez siebie zdjęć i filmów. Często są autorami tekstów zamieszczanych na stronie, rów-

niez tych w języku obcym. Praca nad stroną nie zawsze jest tylko obowiązkiem, bywa, że daje ona wiele satysfakcji i umożliwia uczniom rozwój w interesujących ich dziedzinach. Zdarza się, że umiejętności uczniów są nieomal na poziomie profesjonalnym, czasem przewyższając wiedzę nauczyciela, stąd rosnąca potrzeba rozwijania kompetencji obu stron w zakresie technologii informacyjnych. Bywa, że już wspólne tworzenie strony staje się inspiracją do pogłębiania tej wiedzy.

Biegłość w posługiwaniu się technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi stanowi jedną z tzw. kompetencji kluczowych, czyli umiejętności, których rozwijanie zostało uznane przez Radę Europy za niezbędne w procesie kształcenia obywateli Unii Europejskiej. Ważna dla zrozumienia tego terminu definicja J. Coolahana mówi o kompetencjach jako o *ogólnych zdolnościach (możliwościach) opartych na wiedzy, doświadczeniu, wartościach oraz skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych*. W grudniu 2006 roku rekomendację w tej sprawie wydał wspólnie z Radą Europy Parlament Europejski (*Recommendation of the European Parliament and of the Council*), za kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie uznając kształtowanie umiejętności takich jak porozumiewanie się w języku ojczystym oraz w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna. Kompetencje kluczowe i ich znaczenie we współczesnej edukacji podkreślają autorzy Strategii Lizbońskiej z 2000 roku, wskazując je jako ważny czynnik osiągnięcia celu, jakim jest uczynienie europejskiej gospodarki opartej na wiedzy najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką światową. Jak z kompetencjami kluczowymi radzą sobie beneficjenci programu Comenius – Partnerskie Projekty Szkół?

Najlepiej widać to na przykładzie realizowanych działań, sposobu komunikacji w czasie trwania projektu i osiągniętych rezultatów. Działania uczestników szkolnych projektów współpracy międzynarodowej to przede wszystkim spotkania uczniów i nauczycieli ze szkół partnerskich, wspólna praca nad materiałami edukacyjnymi, warsztaty i mini-projekty międzyprzedmiotowe, stwarzające okazję do nabywania praktycznych umiejętności. Szkoły korzystają z pracowni komputerowych, przygotowując prezentacje multimedialne czy prowadząc telekonferencje; poczta elektroniczna i Skype to najczęściej wymieniane sposoby komunikowania się z partnerami. Ukształtowanie umiejętności kluczowych jest co roku wymieniane jako jeden z najważniejszych rezultatów projektów partnerskich,

zarówno w odniesieniu do dorosłych uczestników, jak i do uczniów i przedszkolaków.

W zakończonym w 2009 roku konkursie wniosków o dofinansowanie złożono 1063 aplikacje, spośród których autorzy 100 zgłoszonych projektów dwustronnych i aż 552 wielostronnych planowali rozwijanie innowacyjnych treści, usług i programów pedagogicznych w oparciu o technologie informacyjno-komunikacyjne. Podobnie wyglądają statystyki z poprzednich lat realizacji programu „Uczenie się przez całe życie”. Uczestnicy projektów korzystają z nośników takich jak płyty CD i CD-ROM, a powstałe w toku realizacji projektu filmy, broszury, ulotki, prace dzieci i przygotowane przez nauczycieli materiały edukacyjne są udostępniane za pomocą stron internetowych projektów oraz prowadzonej przez Komisję Europejską Europejskiej Bazy Produktów *European Shared Treasure*, dostępnej na stronie www.est.org.pl.

Spośród zgłaszanych do konkursu „Comenius w Internecie” stron internetowych najciekawsze pod względem zamieszczonych produktów wydają się te, które wykraczają poza standardowe galerie zdjęć ze spotkań partnerów i fragmenty raportów. Nagrodzona w 2008 roku strona internetowa projektu „Uczniowie przygotowują się do europejskiego rynku pracy” (<http://www.gim1brz-comenius.ovh.org/>), realizowanego przez Gimnazjum nr 1 im. Ks. J. Twardowskiego w Brzeszczach, bawarską Wilhelm Conrad Röntgen Volksschule i Lycee Professionnel – Les Ferrages z Prowansji, w zakładce „rezultaty” (<http://www.gim1brz-comenius.ovh.org/rezultaty.php>) oferuje bogaty wybór materiałów przygotowanych przez uczniów i nauczycieli. Scenariusze warsztatów i spotkań, prezentację na temat „Jak założyć własną firmę krok po kroku?” czy ankietę dla rodziców dotyczącą preferencji przy wyborze zawodu można wykorzystać w codziennej pracy z uczniami, w programach orientacji zawodowej i na lekcjach wychowawczych. Na swojej stronie twórcy projektu zamieścili także wspólnie opracowany wielojęzyczny słownik tematyczny oraz prezentację na temat bezrobocia w regionie i sposobów walki z tym zjawiskiem.

Strona projektu „Wielojęzyczne podejście do przekrojowego programu nauczania” (http://www.lukowica.com/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1) Gimnazjum im. Michała Sędziwoja w Łukowicy, czeskiej Základní Škola Strž, tureckiej Naciye Mehmet Gencten Primary School oraz St Hugh's CofE Mathematics and Computing College z Wielkiej Brytanii ma za zadanie przede wszystkim przekazać informacje na temat projektu – zamieszczone tu produkty końcowe służą pogłębieniu i uzupełnianiu wiadomości podanych w sposób przypominający interaktywną szkolną gablotę. Strona jako produkt końcowy,

źródło informacji, przestrzeń promocji projektu – we wszystkich tych rolach nagrodzona w drugiej edycji konkursu witryna sprawdza się znakomicie.

Ciekawą propozycją prezentacji produktów końcowych za pośrednictwem Internetu jest strona projektu „Sztuka bez granic” (<http://www.specjalistyczni.eu/index.php>), prowadzona przez Zespół Szkół Specjalnych im. Janusza Korczaka w Mysłowicach. Partnerami polskiej szkoły są brytyjska Osborne School z Winchesteru, Colegio de Educacion z hiszpańskiej Andorry oraz – jako partner specjalny – Gustav Heineman Schule z Pforzheim w Niemczech. W ramach działań projektowych uczniowie uczyli się nowych technik plastycznych, a efekty ich pracy zostały sfotografowane i umieszczone jako ozdoby i dekoracje urozmaicające witrynę. W zakładce „produkt końcowy” dostępne są filmy i prezentacje przygotowane z udziałem uczniów i nauczycieli, które pozwalają bliżej przyjrzeć się metodom pedagogicznym stosowanym podczas realizacji projektu.

Na zakończenie przywołajmy jeden z najważniejszych celów programu Comenius – Partnerskie Projekty Szkół: tworzenie warunków dla współpracy szkół, przedszkoli oraz innych placówek i ośrodków edukacyjnych. Pojęcie „partnerstwo” (*partnership*), używane w europejskim słowniku głównie w odniesieniu do międzynarodowej współpracy instytucjonalnej, jest przez naszych beneficjentów definiowane na nowo za każdym razem, kiedy przystępują do nowych działań objętych realizowanymi w ich szkołach projektami. Warto docenić strony internetowe i nowe technologie informacyjne i komunikacyjne, które przy okazji promocji i upowszechniania efektów projektów edukacyjnych tworzą płaszczyznę dla wieloprezedmiotowych i wielopokoleniowych partnerstw i pozwalają nawiązać kontakt wszystkim uczestnikom szeroko rozumianego procesu uczenia się przez całe życie.

Bibliografia

1. *Recommendation of the European Parliament and of the Council*, Official Journal L 394 of 30.12.2006 (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm).
2. Smoczyńska A. [opr. wersji polskiej] *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005.
3. *Uczniowie będą pracować z komputerem już od I klasy szkoły podstawowej*, Gazeta Prawna, 6.05.2010 (http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/418986,uczniowie_beda_pracowac_z_komputerem_juz_od_i_klasy_szkoly_podstawowej.html).

Autorki są pracownicami Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w programie Comenius – Partnerskie Projekty Szkół

Justyna Lesisz

Europejskie Portfolio Językowe – stan obecny i nowe wyzwania

Czym jest Europejskie Portfolio Językowe? Odpowiedź na to pytanie powinna być prosta, zwłaszcza dla nauczycieli języków obcych. Niestety, dość często okazuje się, że wiedza na temat EPJ jest niepełna lub niedostatecznie aktualna. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie idei EPJ, zapoznanie z obecną sytuacją portfolio oraz z wyzwaniami czekającymi użytkowników EPJ w najbliższej przyszłości. Informacje tu zamieszczone pochodzą ze strony internetowej CODN (www.codn.edu.pl) oraz obejmują materiały konferencyjne VIII Międzynarodowego Seminarium poświęconego Europejskiemu Portfolio Językowemu, które odbyło się w Grazu w dniach 29 września – 1 października 2009¹.

Zadania i rola Europejskiego Portfolio Językowego

Europejskie Portfolio Językowe jest pomocą dydaktyczną Rady Europy, która powstała w latach 90. na podstawie „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego; uczenie się, nauczanie, ocenianie”. Jego powstanie wynikało z potrzeby stworzenia dokumentu, który umożliwiałby osobom uczącym się języków obcych świadome monitorowanie zdobywanych umiejętności językowych oraz doświadczeń interkulturowych przy jednoczesnym dbaniu o różnorodność oraz tożsamość językową i kulturową Europy. Wśród podstawowych zadań EPJ znalazły się również: rozwijanie odpowiedzialności i autonomii osób uczących oraz upowszechnianie idei doskonalenia znajomości języków przez całe życie. Aby portfolio mogło spełniać powyższe cele, przyjęto pewne zasady, kluczowe dla jego użytkowników. Najważniejsza z nich mówi, że EPJ jest własnością osoby uczącej się języków obcych i towarzyszy jej przez całe życie. To nakłada na portfolio kolejny wymóg – musi być ono jasne i zrozumiałe dla każdego użytkownika na każdym etapie nauki. Z tego względu każde portfolio jest opracowa-

wane w języku ojczystym oraz w co najmniej jednym z języków używanych w krajach członkowskich Rady Europy. W przypadku polskich wersji portfolio, możemy w nich znaleźć, oprócz języka polskiego, język angielski, niemiecki, francuski i rosyjski.

Budowa Europejskiego Portfolio Językowego

Każde Europejskie Portfolio Językowe składa się z trzech ściśle powiązanych ze sobą części: Paszportu Językowego, Biografii Językowej i Dossier pełniących określone funkcje. Paszport Językowy zawiera profil językowy oraz zbiór doświadczeń interkulturowych jego posiadacza. Ujednolicony format dokumentu daje gwarancję rozpoznawalności na terenie całej Europy. Paszport Językowy zawiera dane właściciela, pomagające nakreślić jego „portret językowy”, sporządzony na podstawie samooceny², oraz informacje o długości kształcenia językowego. Dokument posiada również zapis przebiegu nauki oraz wskazuje sposoby poświadczania nabytej wiedzy, doświadczeń i umiejętności. Biografia językowa ma za zadanie rejestrować wydarzenia związane z nauką języków. Jej celem jest zachęcanie do autorefleksji nad potrzebami i celami nauki, a także strategiami i stylami uczenia się. Ostatnim elementem portfolio jest Dossier, które zawiera zbiór prac, dokumentów i innych materiałów osoby uczącej się, potwierdzający zdobyte przez nią umiejętności językowe i doświadczenia interkulturowe. Wszystkie trzy elementy EPJ: Paszport, Dossier czy Biografia są wypełniane przez osobę uczącą się języków, która samodzielnie decyduje o częstotliwości i rodzaju umieszczanych tam informacji. W przypadku dzieci i młodzieży specjalną rolę pełni nauczyciel lub rodzic. To on jest odpowiedzialny za przedstawienie EPJ oraz zapoznanie ze sposobami pracy z portfolio, proponując na przykład zadania przygotowujące do samodziel-

¹ Treść całego sprawozdania z konferencji jest dostępna na stronie internetowej http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html

² Przeprowadzonej na podstawie tabeli samooceny.

nej pracy w domu. Dzięki temu Europejskie Portfolio Językowe przyczynia się do rozwoju postaw autonomicznych.

Rozwój Europejskiego Portfolio Językowego

Pierwsze wersje Europejskiego Portfolio Językowego powstały na początku lat 90. W pierwszej dekadzie krajów, które stworzyły własne portfolio, znalazły się: Szwajcaria, Francja, Rosja, Niemcy, Czechy, Wielka Brytania, Irlandia, Węgry, Holandia i Szwecja. Utworzone na podstawie „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego; uczenie się, nauczanie, ocenianie” (ESOKJ) portfolio narodowe były testowane w projektach pilotażowych, a następnie zatwierdzane przez Komitet Akredytacyjny Rady Europy. Wszystkie portfolio, przedstawiane Radzie Europy do akredytacji, bazują na opisach poziomów sformułowanych w ESOKJ, posiadają ujednoczony pod względem kształtu i treści Paszport Językowy oraz bazują na wspólnych narzędziach opisu umiejętności językowych, skalach oceny i samooceny stopnia opanowania języka. Do chwili obecnej (2010) Komitet Akredytacyjny Rady Europy zatwierdził 104 wersje językowe. Wszystkie polskie portfolio są dostępne w wersjach papierowych.

Europejskie Portfolio Językowe – stan obecny

Portfolio zainicjowało zmianę sposobu myślenia o nauczaniu i uczeniu się, co bardzo szybko znalazło swoje odzwierciedlenie w programach nauczania. Najważniejsze stało się wspieranie autonomii ucznia, uwrażliwianie na różnorodność kulturową oraz zachęcanie do świadomego kierowania swoją edukacją przez całe życie. Tak poważne zmiany wymagały i wciąż wymagają monitorowania i wsparcia. W tym właśnie celu podjęto szereg działań. Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (ECJN) prowadziło w latach 2004-2007 w ramach programu *Languages for Social Cohesion* dwa kluczowe projekty: IMPEL i ELP_TT. Głównym zadaniem projektu IMPEL było gromadzenie i wymiana doświadczeń oraz praktycznych informacji związanych z wprowadzaniem portfolio. Drugi projekt, ELP_TT, miał na celu przygotować trenerów, którzy wspieraliby nauczycieli w pracy z portfolio, miał też za zadanie stworzyć i upowszechnić materiały dydaktyczne niezbędne przy wdrażaniu EPJ. Praktycznym rezultatem obu projektów było również udostępnienie platformy edukacyjnej (<http://elp-implementation.ecml.at>), na której znalazły się szczegółowe informacje o prowadzonych akcjach oraz liczne materiały szkoleniowe. Ogromna potrzeba kontynuacji działań wspierających upowszechnianie portfolio spowodowała, że

ECJN przygotowało kolejne projekty na lata 2008-2011 w ramach programu *Empowering Language Professionals*. Pierwszy z nich to kontynuacja ELP_TT2. W ramach projektu zaplanowano cykl szkoleń dla trenerów, nauczycieli i przedstawicieli władz oświatowych. Stworzono również ogólnodostępne forum do wymiany doświadczeń pomiędzy wszystkimi zainteresowanymi ideą portfolio (<http://elp-tt2.ecml.at/Forum/tabid/584/language/en-GB/Default.aspx>). Kolejny projekt ELP-WSU koncentruje się na roli Europejskiego Portfolio Językowego w procesie całościowego, zintegrowanego rozwoju szkoły. Jednym z głównych celów projektu jest gromadzenie informacji o placówkach, które wykorzystują portfolio w szerszej perspektywie szkolnej. ELP-WSU zakłada również wspieranie nowych inicjatyw integrujących szkołę poprzez wprowadzanie portfolio. Na podstawie zebranych informacji ma powstać podręczny przewodnik umożliwiający przygotowanie, prowadzenie i ewaluację ogólnoszkolnych projektów związanych z Europejskim Portfolio Językowym. Aktualne informacje o projekcie są dostępne na stronie <http://elp-wsu.ecml.at/>.

Europejskie Portfolio Językowe – nowe wyzwania

Rezultaty dotychczasowych działań Rady Europy na rzecz wdrażania Europejskiego Portfolio Językowego dają jasne wskazówki, które obszary wymagają szczególnego wsparcia oraz jaka powinna być strategia kolejnych przedsięwzięć. Jednym z pierwszych kroków, które zostaną podjęte z dniem 1 stycznia 2011 roku, będzie likwidacja Komisji Walidacyjnej EPJ. W związku z opracowaniem szczegółowych wytycznych dotyczących tworzenia narodowych wersji portfolio oraz zmniejszającą się liczbą EPJ przedstawianych do akredytacji, podjęto decyzję o zastąpieniu procesu walidacyjnego rejestracją opartą na deklaracji zgodności. Rejestracja obejmować będzie narodowe wersje, zarówno papierowe, jak i elektroniczne. Dalsze działania dotyczą przygotowania uaktualnionej wersji standardowego paszportu językowego dla dorosłych, będącego częścią składową Europassu. Kolejnym zadaniem wynikającym z potrzeb nauczycieli i rodziców będzie przygotowanie materiałów dydaktycznych zawierających cenne wskazówki niezbędne do pracy z dziecięcym paszportem językowym. Ponadto Rada Europy nadal będzie wspierać wdrażanie Europejskiego Portfolio Językowego poprzez organizowanie międzynarodowych projektów, tworzenie sieci eksperckich oraz przygotowywanie materiałów i podejmowanie prac badawczych.

Autorka jest anglistką, pracownicą Ośrodka Rozwoju Edukacji

Magdalena Urbaniak

EPOSTL¹ jako nowe narzędzie w procesie kształcenia nauczycieli języków

Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych (*European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL*) powstało w ramach trzyletniego projektu Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (ECJN) w Grazu: System Kształcenia Nauczycieli (*A Framework for Teacher Education*), którego głównym celem było ujednoczenie kształcenia nauczycieli w krajach europejskich. Portfolio, stworzone przez grono międzynarodowych ekspertów (wśród nich profesor Hannę Komorowską z Polski), znawców różnych systemów edukacyjnych, zostało pomyślane jako narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych. Wkład w jego powstanie mieli także uczestnicy dwóch warsztatów, zarówno studenci, jak i wykładowcy, pochodzący z 33 różnych krajów. Ich komentarze były brane pod uwagę w formułowaniu ostatecznej wersji dokumentu.

Struktura

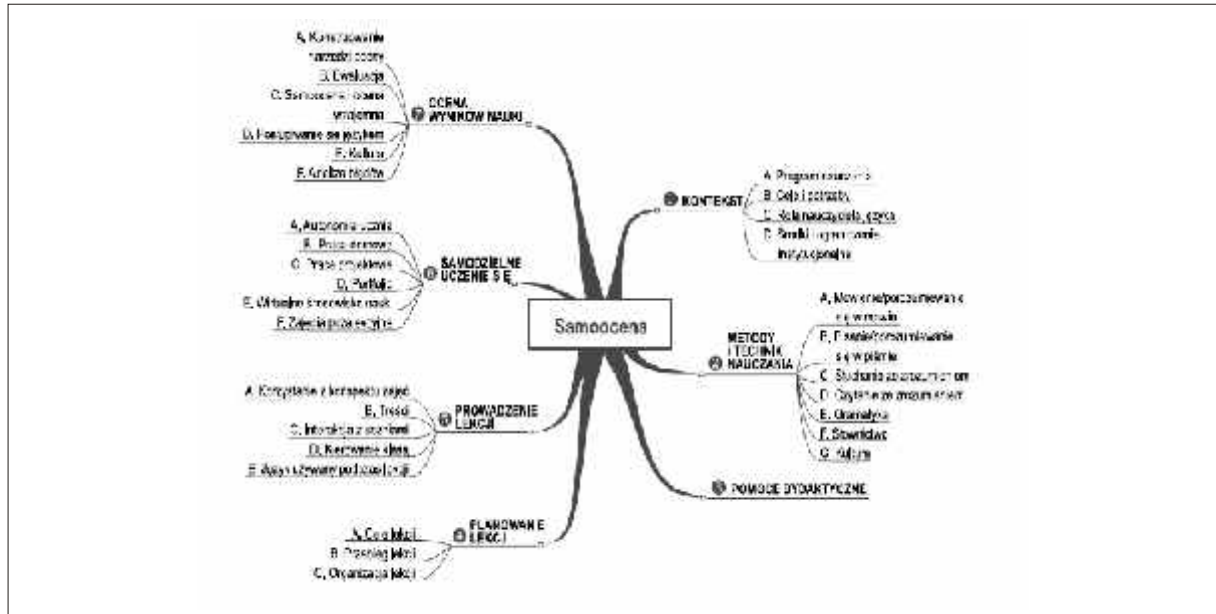
EPOSTL to dokument składający się z trzech głównych części: Autoprezentacja, Samoocena i Dossier. Autoprezentacja (*Personal Statement*) jest źródłem podstawowych informacji na temat użytkownika dokumentu. Jest to jednak przede wszystkim miejsce na udzielenie odpowiedzi na kilka ogólnych pytań dotyczących nauczania, oczekiwań studenta wobec kształcenia nauczycielskiego, a także jego stosunku do różnych aspektów nauczania języków obcych. To tutaj przyszły nauczyciel może zastanowić się nad swoimi uczniowskimi doświadczeniami i ich wpływem na własny styl nauczania. W początkowym zamyśle część ta miała być bardziej obszerna, zbliżona do Paszportu Językowego

z Europejskiego Portfolio Językowego² (EPJ). Zrezygnowano jednak z prezentacji nauczycielskich kwalifikacji użytkownika dokumentu. Tym samym kolejna, główna część – Samoocena (*Self-assesment*) – zyskała dodatkowo na znaczeniu. Składa się ona z ponad 190 deskryptorów, które mają postać sformułowań *can-do*, czyli „potrafię”, mogących stanowić niejako zestaw umiejętności, do których osiągnięcia każdy kształcący się nauczyciel powinien dążyć (np. potrafię planować i stosować w klasie zadania, które pozwolą ocenić aktywność uczniów i uzyskiwane przez nich wyniki). Deskryptory te zostały podzielone na siedem kategorii („Kontekst”, „Metody i techniki nauczania”, „Pomoce dydaktyczne”, „Planowanie lekcji”, „Prowadzenie lekcji”, „Samodzielne uczenie się”, „Ocena wyników nauki”) odpowiadających głównym obszarom praktyki nauczycielskiej (rys. 1). Niezwykle szczegółowo opisują wymagane kompetencje, poczynając od umiejętności zaplanowania lekcji zgodnie z obowiązującym programem, a na umiejętnościach związanych z ocenianiem kończąc. Każda kategoria, poprzedzona krótkim wstępem stanowiącym zarys danego obszaru tematycznego, dzieli się dalej na podkategorie. I tak na przykład w kategorii „Prowadzenie lekcji” możemy wyróżnić: „Korzystanie z konspektu zajęć”, „Treści”, „Interakcja z uczniami”, „Kierowanie klasą”, „Język używany podczas lekcji”.

Pogrupowane w ten sposób deskryptory poruszają zagadnienia związane z dydaktyką nauczania języków obcych, stanowiąc jedynie wstęp do refleksji i zachętę do stawiania dalszych, bardziej szczegółowych pytań, nie zaś zamkniętą listę kompetencji do osiągnięcia. Można jednak zastanawiać się, czy decyzyja, by umieścić deskryptory dotyczące

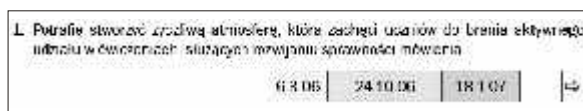
¹ Skrót od angielskiego tytułu publikacji: Newby D., Allan R., Feiner A.B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*, European Center for Modern Languages, Graz 2007; polski tytuł *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*, CODN, Warszawa 2007.

² Europejskie Portfolio Językowe (*The European Language Portfolio*) – dokument Rady Europy umożliwiający uczniowi dokumentowanie, prezentowanie, a także autoewaluację swoich kompetencji językowych.

Rys. 1. Podział deskryptorów³

tylko kompetencji metodycznych, jest słuszną. Wszak kompetencje pedagogiczne i językowe stanowią integralną część kształcenia nauczycieli. Być może powinny zatem być umieszczone pośród kompetencji, do których osiągnięcia nauczyciel powinien dążyć w toku studiów. Teoretycznie do celu rejestrowania postępów językowych mogłoby służyć EPJ. Trudno jednak ludzić się, że studenci korzystaliby z obu dokumentów jednocześnie.

W oparciu o omawiane powyżej deskryptory przyszły nauczyciel może dokonać autoewaluacji na pasku samooceny, zaznaczając poziom opanowania konkretnej umiejętności. Ciągły charakter kształcenia i postrzeganie go jako procesu trwającego całe życie podkreśla strzałka kończąca pasek. Ma ona na celu uświadomić studentowi, że dążenie do osiągnięcia wielu spośród wymienionych kompetencji jest procesem rozciągającym w czasie. Podczas samooceny proponuje się również umieszczenie daty, tak by łatwiej można było obserwować zachodzące zmiany czy też planować dalszy rozwój (rys. 2).

Rys. 2. Pasek samooceny⁴

Ostatnią z głównych części EPOSTL jest Dossier. Oprócz pełnienia funkcji reprezentacyjnej daje ono przede wszystkim okazję zgromadzenia rzeczywistych dowodów potwierdzających umiejętności na-

uczycielskie zaznaczone na skalach samooceny. Tym samym przyszły nauczyciel, selekcionując materiały, które chce umieścić w Dossier, czy też porównując nowo dodane z wcześniejszymi, zastanawia się nad swoimi kompetencjami, ma możliwość obserwowania zaistniałych zmian i czynionych postępów. W tworzeniu Dossier pomocna może okazać się załączona „lista dokumentów”, która zawiera przykłady materiałów mogących stanowić potwierdzenie konkretnych umiejętności (np. notatki na podstawie obserwacji z lekcji, studium przypadku, przeprowadzone „badanie w działaniu”, konspekty).

Każda z wyżej omówionych głównych części EPOSTL poprzedzona jest wstępem, który wraz z „Przewodnikiem użytkownika”, „Glosariuszem terminów” oraz „Indeksem” stanowią wyczerpujące źródło informacji na temat dokumentu i sposobu pracy z nim.

Główne cele

EPOSTL jest narzędziem skierowanym do studentów kierunków nauczycielskich, przygotowywanych do nauczania języków obcych. Dokument został pomyślany jako narzędzie refleksji dla przyszłych nauczycieli. Jego głównym celem jest zatem zachęcenie studenta do zastanowienia się nad kompetencjami ważnymi w pracy nauczyciela języków oraz teorią, na bazie której zostały sformułowane. Jako że refleksja w procesie nauczania jest według opinii wielu elementem niezbędnym dla jego skutecz-

³ Newby D. [et al.] *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*, s. 8

⁴ Ibidem.

ności⁵, wartość dokumentu wydaje się niepodważalna. Co więcej, zamieszczone deskryptory, zachęcając studentów do podjęcia wysiłku samooceny kompetencji, mają rozwijać u nich umiejętności autoewaluacji. Zestawy tematycznie pogrupowanych deskryptorów stanowiąc mogą też materiał prowokujący dyskusje pomiędzy studentami, a także studentami a wykładowcami w czasie zajęć z dydaktyki. Dokument może okazać się również pomocny w czasie praktyk w szkołach, dzięki zwróceniu uwagi studentów na kwestie ważne w czasie przygotowywania i prowadzenia zajęć, a także stanowiąc podstawę do analizy przeprowadzonych lekcji. Warto zauważyć, iż publikacja nie tylko poddaje pod rozważenie konkretne kompetencje nauczyciela języka obcego i stopień ich opanowania, ale także pozwala obserwować czynione postępy. Student, powracając do tych samych deskryptorów po pewnym czasie, może stwierdzić, czy nastąpiły jakieś zmiany.

EPOSTL a inne dokumenty – porównanie

Nie bez wpływu na powstanie EPOSTL pozostają wcześniejsze dokumenty. Jak podkreśla koordynator projektu David Newby⁶, od początku autorom portfolio towarzyszyła świadomość, iż nie powstało ono jako *tabula rasa*. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, Europejskie Portfolio Językowe, Europejski Profil Kształcenia Nauczycieli Języków są bezsprzecznie źródłami, które przyczyniły się do powstania EPOSTL.

• EPOSTL a Europejski System Opisu Kształcenia Językowego⁷

W artykule *The European Portfolio for Student Teachers of Languages* Newby zauważa, iż obu dokumentom przyświecają te same cele, z tą różnicą, że Europejski System Opisu Kształcenia Językowego skoncentrowany jest na uczeniu się języków, podczas gdy EPOSTL – na nauczaniu. Kluczowym elementem obu publikacji są deskryptory w postaci sformułowań „potrafię” (*can-do statements*), które w przypadku Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego opisują kompetencje ucznia w zakresie uczenia się języków obcych, a w przypadku EPOSTL kompetencje przyszłego nauczyciela w zakresie nauczania języków obcych. W odróżnieniu

jednak od tych zaproponowanych w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego, deskryptory w EPOSTL nie są podzielone na poziomy (A1-C2), co przez niektórych postrzegane jest za wadę. Burkert and Schwienhorst⁸ twierdzą, że z tego powodu obserwowanie postępu będzie jedynie bardzo subiektywną oceną. I chociaż zarzut ten może wydać się słuszny, przekonywająca wydaje się argumentacja autorów dokumentu, którzy twierdzą, że wielu z deskryptorów opisujących kompetencje dydaktyczne (np. potrafię zaangażować uczniów w planowanie lekcji) nie da się zakwalifikować do danych poziomów. Co więcej, wiele z nich z pewnością nie zostanie osiągniętych w toku edukacji, jako że wymagają nabycia doświadczenia.

To nie jedyna cecha, która różni deskryptory EPOSTL od tych w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego. Mianowicie w EPOSTL nie twierdzi się, że są one „niedogmatyczne”. Z pewnością jest wiele deskryptorów neutralnych w swym charakterze, jednakże autorzy nie ukrywają swojej aprobaty dla pewnych teorii i praktyk (aspektów podejścia komunikacyjnego, autonomii, związku języka z kulturą), co odzwierciedlone jest w treści deskryptorów. Potwierdzają to poniższe przykłady: potrafię planować zadania, które łączą gramatykę i słownictwo z komunikacją, potrafię zachęcić uczniów do refleksji nad procesami uczenia się oraz do ewaluacji tych procesów i ich wyników, potrafię zaplanować zadania, które podkreślają współzależność języka i kultury.

• EPOSTL a EPJ

Nie potrzeba dogłębnej analizy, by zauważyć podobieństwa pomiędzy EPOSTL a EPJ. Struktura dokumentu z podziałem na trzy główne części jest pierwszym z nich. Autoprezentacja odpowiada Paszportowi Językowemu, Samoocena – Biografii językowej, a Dossier jest integralną częścią obu dokumentów. Jak już wspomniano wcześniej, w porównaniu z EPJ pierwsza główna część ma bardziej ograniczony i nieco zmieniony charakter. Nie tyle prezentacja użytkownika, co raczej refleksja nad dotychczasowymi doświadczeniami jest jej przedmiotem. Co więcej, brak kategoryzacji deskryptorów do poszczególnych poziomów powoduje jednocześnie brak globalnej samooceny, która w przy-

⁵ Dakowska M. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa 2001; Gebhard J.G., Oprandy R. *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices*, CUP, Cambridge 1999; Pearson A.T. *Nauczyciel. Teoria i Praktyka w kształceniu nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1994; Schön D.A. *The reflective practitioner*, Basic Books, New York 1983.

⁶ Newby D. *The European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Babylonla nr 3/2007, s. 23-26 (<http://www.babylonla-ti.ch/BABY307/PDF/newby.pdf>).

⁷ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie – ESOKJ (Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – CEFR)* – dokument Rady Europy stanowiący próbę opisu procesów związanych z uczeniem się i nauczaniem języków obcych. Wprowadza między innymi poziomy biegłości językowej, szczegółowo określając zakres wiedzy, sprawności i umiejętności wymaganych do ich osiągnięcia.

⁸ Burkert A., Schwienhorst K. *Focus on the Student Teacher: The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) as a Tool to Develop Teacher Autonomy. Innovation in Language Learning and Teaching*, (<http://www.multilingual-matters.net/illt/AoP/pdf/illt051.pdf>).

padku EPJ dokonywana była właśnie w Paszporcie. Nieco inna jest także funkcja Dossier w przypadku obu dokumentów. W EPOSTL funkcja reprezentacyjna Dossier jest mocno ograniczona. Nacisk położony jest na proces gromadzenia materiałów będących potwierdzeniem, przede wszystkim dla samego studenta, przeprowadzonej przez niego samooceny. Mimo tych różnic najważniejszym elementem obu publikacji jest refleksja i samoocena dokonywana w oparciu o zgromadzone w drugiej części deskryptory.

Polska wersja dokumentu jest klamrą zamykającą kilkuletni trud przygotowania polskich portfolio dla poszczególnych grup wiekowych.

Ponieważ zarówno EPOSTL, jak i EPJ mają podobną budowę i funkcje, przyszły nauczyciel może sam przekonać się o korzyściach płynących z wykorzystania dokumentu w procesie kształcenia (niezależnie od szczebla edukacji). Tym samym wdraża się w te same procesy, w które później będzie wprowadzał swoich uczniów.

• EPOSTL a Europejski Profil Kształcenia Nauczycieli Języków

Europejski Profil Kształcenia Nauczycieli Języków został opracowany przez zespół z Uniwersytetu w Southampton, którym kierowali prof. Kelly i dr Grenfell. To zestaw czterdziestu zagadnień, które powinny zostać włączone w program kształcenia nauczycieli języków, tak by był on kompletny, zawierający wszelkie treści niezbędne dla rozwoju przyszłego nauczyciela. Adresowany przede wszystkim do osób odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli języków przygotowujących i wdrażających programy kształcenia, ma na celu ich ujednoczenie, zwiększenie przejrzystości, a także przyczynienie się do wzajemnej uznawalności kwalifikacji w krajach europejskich. Określając zakres obszarów istotnych w kształceniu nauczycieli, profil stanowił odniesienie dla opracowujących deskryptory autorów Europejskiego Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych. EPOSTL wydaje się być zatem narzędziem do praktycznej realizacji treści prezentowanych w profilu. Tym samym oba dokumenty nawzajem się uzupełniają.

Wnioski

Wykorzystując EPOSTL, przygotowujący się do zawodu nauczyciela student ma do dyspozycji konkretne narzędzie, które urzeczywistnia zdobywaną wiedzę teoretyczną. W czasie akademickiego kursu metodyki nauczania języka obcego, w którego ramach znajdzie się miejsce dla wykorzystania EPOSTL, student będzie miał możliwość nie tylko zrozumienia

teoretycznych pojęć, takich jak autonomia, samoocena, czy poznania alternatywnych metod oceniania, ale przede wszystkim będzie mógł doświadczyć tego wszystkiego w praktyce, rozwijając własną refleksyjność, umiejętność samooceny, niezbędnych do osiągnięcia coraz większej autonomii. By tak mogło się stać, konieczne jest rozpowszechnienie publikacji i odpowiednie jej wykorzystanie w pracy ze studentami. W ramach projektu Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu – EPOSTL2 *Piloting and Implementing the European Portfolio for Student Teachers of Languages Medium-term Project* (2008-2011) – którego celem jest pilotowanie i wdrażanie EPOSTL, studenci Uniwersytetu Wrocławskiego, Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych we Wrocławiu, Kolegium Karkonoskiego oraz Uniwersytetu Śląskiego⁹ mieli okazję zapoznać się z dokumentem. Wnioski wyciągnięte na podstawie ich doświadczeń z pewnością pozwolą opracować jak najbardziej skuteczne formy pracy z EPOSTL w polskim systemie kształcenia nauczycieli.

Bibliografia

1. Burkert A., Schwienhorst K. *Focus on the Student Teacher: The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) as a Tool to Develop Teacher Autonomy. Innovation in Language Learning and Teaching*, 2007 (<http://www.multilingual-matters.net/illt/AoP/pdf/illt051.pdf>).
2. Dakowska M. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa 2001.
3. Dickinson L. *Self-instruction in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1987.
4. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Rada Europy, CODN, Warszawa 2003.
5. Gebhard J.G., Oprandy R. *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices*, CUP, Cambridge 1999.
6. Kelly M., Grenfell M. *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*, CODN, Warszawa 2006.
7. Newby D. *The European Portfolio for Student Teachers of Languages* [w:] *Babylonia* nr 3/2007 (<http://www.babylonia-ti.ch/BABY307/PDF/newby.pdf>).
8. Newby D., Allan R., Fenner A.B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. *Europejskie Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*, Rada Europy, CODN, Warszawa 2007.
9. Pearson A.T. *Nauczyciel. Teoria i Praktyka w kształceniu nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1994.
10. Schön D.A. *The reflective practitioner*, Basic Books, New York 1983.

Autorka jest nauczycielką języka angielskiego, doktorantką na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego

⁹ Studenci wyżej wymienionych uczelni, którzy zostali zapoznani z dokumentem i wykorzystywali go w czasie praktyk w szkołach, wzięli udział w badaniach ankietowych oraz wywiadzie, które stanowią część przygotowywanej przeze mnie pracy doktorskiej poświęconej wykorzystaniu EPOSTL jako narzędzia refleksji i samooceny.

Danuta Brzezińska

Biblioteka szkolna stymulatorem efektów kształcenia

Samo posiadanie biblioteki nie czyni człowieka uczonym.
Gotthold Ephraim Lessing

Mówiąc o efektach kształcenia, nie sposób pominąć roli, jaką może spełnić dobrze zorganizowana biblioteka szkolna. Z założenia powinna ona wspierać realizację zadań dydaktycznych i wychowawczych szkoły. Kierunki zmian w edukacji wskazują konieczność usprawnienia komunikowania się i przekazywania informacji, dokumentowania, wskazywania i udostępniania realnych oraz wirtualnych źródeł. Tradycyjne rozumienie biblioteki jako miejsca tworzenia i pielęgnowania kolekcji dokumentów piśmienniczych zostało wyparte przez wizję nowoczesnej, interdyscyplinarnej pracowni, gromadzącej, opracowującej i udostępniającej informacje na różnych nośnikach. Szczególnie istotnym zadaniem jest wykształcenie kompetentnych użytkowników tych informacji: uczniów i nauczycieli. Tym bardziej celowe wydaje się wskazanie związków przyczynowych między działalnością szkolnej biblioteki a efektami kształcenia.

W bogatej literaturze przedmiotu opisano wiele czynników podnoszących jakość kształcenia. Ziemowit Włodarski wymienia trzy ważne kategorie: właściwości ucznia, właściwości nauczyciela oraz sytuację uczenia się. O ile dwie pierwsze kategorie wykraczają poza ramy niniejszego artykułu, o tyle warunki zewnętrzne uczenia się i sposoby postępowania, w wyniku których uczeń zdobywa wiadomości i umiejętności, jak najbardziej odnoszą się do oferty szkolnej biblioteki. Szczególnie czynniki działające podczas trwania procesu uczenia się stwarzają możliwości dostosowania warunków i dobór zróżnicowanych metod dydaktycznych¹.

W przyjazną biblioteczną rzeczywistość, w której uczeń nie jest oceniany i klasyfikowany, gdzie może, ale nie musi podejmować trudów samorozwoju, gdzie zadania są zachętą do poznawania

świata, a nie sprawdzianem jego znajomości – świetnie wpisują się zasady psychologicznych oddziaływań. Dla wielu teorii właśnie biblioteka szkolna może stać się poligonem, a nauczyciel bibliotekarz kompetentnym i cierpliwym instruktorem.

Jedną z teorii jest prawo efektu sformułowane przez Edwarda Lee Thorndike'a, amerykańskiego behawiorystę. Mówi ono, że im większe zadowolenie lub przykrość, tym większe wzmocnienie lub osłabienie efektów. Tak wpisuje je w dydaktykę Edward Fleming: *Uczenie się zachodzi tylko wtedy, gdy prowadzi do zamierzonych wyników. Bez rezultatów nie ma uczenia się. Z efektywnością działania łączy się uczucie przyjemności i zadowolenia, a wykonane czynności zostają wzmocnione i utrwalone w pamięci. Gdy uczenie się nie daje wyniku, pojawia się uczucie przykrości i niezadowolenia, a wykonane czynności są zapomniane*².

W celu zapewnienia skuteczności uczenia się stosujemy wprowadzoną przez Iwana Pawłowa zasadę wzmocnienia. Polega ona na tworzeniu takich warunków, aby utrwalić efekty uczenia się i dostarczyć uczniowi zadowolenia z osiągniętych wyników.

Z kolei zasada samospelniającej się przepowiedni nie gwarantuje sukcesu, jednak zwiększa jego prawdopodobieństwo. *Jeśli powiem sobie: „nie uda mi się tego osiągnąć” – włożę w to mniej pracy i energii; więc skoro rzeczywiście nie odnoszę sukcesu, z satysfakcją stwierdzam: „a nie mówiłem?”. Jeśli natomiast powiem sobie: „zrobię to, uda się” – dam z siebie naprawdę wszystko, aby odnieść sukces*³.

Również dlatego tak ważnym czynnikiem w skutecznym nauczaniu jest motywowanie uczniów, czyli zachęcanie, wywoływanie zaciekawienia, pokazywanie korzyści z uczenia się. Istnieje wprost

¹ Włodarski Z. *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, Warszawa 1974, s. 81.

² Fleming E. *Środki audiowizualne w nauczaniu*, Warszawa 1965, s. 34.

³ Hamer H. *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994, s. 43.

proporcjonalna zależność między poziomem motywacji nauczyciela a poziomem motywacji uczniów. Możemy oddziaływać poprzez zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu, takich, jak: potrzeba poznawcza, potrzeba samorealizacji zgodnie ze zdolnościami, predyspozycjami i zamiłowaniem, potrzeba szacunku, akceptacji, uznania, sprawowania kontroli nad otoczeniem (posiadania wpływu na cokolwiek). Zaspokojenie tych potrzeb może zapobiec pojawieniu się syndromu bezradności. *Brak spostrzeżenia zależności między własną aktywnością a jej spodziewanymi pozytywnymi efektami, prowadzi do utraty wiary w sensowność działań obronnych, do bezradności, apatii, obojętności, czasem do depresji*⁴.

Jeszcze jedna zasada, którą z powodzeniem stosuje się w szkolnej bibliotece – to zasada wyrównywania postaw. Pozytywne nastawienie do ludzi zdecydowanie zmniejsza dystans między nauczycielem a uczniami. *Myslenie pozytywne sprzyja dobremu samopoczuciu, sympatii do własnej osoby i sympatii do uczniów. Traktując innych miło mamy większą szansę na to, że podobnie zostaniemy przez nich potraktowani, zgodnie z psychologiczną zasadą wyrównywania postaw. A jeśli już zaczniemy cieszyć się sympatią otoczenia, znacznie łatwiej nam przyjdzie nie bać się pokazywania siebie takimi, jakimi naprawdę jesteśmy, bez zachowań fasadowych i fałszu, bez udawania i przywdziewania masek na różne okazje*⁵.

Logiczną konsekwencją dbałości o efektywność kształcenia w szkole jest współdziałanie wszystkich uczestników procesu nauczania, zarówno na etapie planowania, w czasie realizacji, jak i podczas ewaluacji. Szczególnie podsumowanie jest bardzo istotne w pracy pedagogicznej. Tak zwany *feedback* – informacja na temat postępowania lub zachowania, która prowadzi do działania mającego potwierdzić lub rozwinąć to postępowanie lub zachowanie⁶ – jest niezbędny do oceny, poprawy czy modyfikacji podejmowanych działań. Ciekawą formą *feedbacku* jest nagranie audio lub video zajęć przeprowadzonych z wybraną grupą uczniów na zasadzie tzw. mikronauczania. Takie praktyczne ćwiczenie ułatwia kształtowanie umiejętności nauczycielskich. Pozwala też ujrzeć i usłyszeć siebie tak, jak

widzą to uczniowie. Taka forma daje też wiele informacji o naszych zachowaniach niewerbalnych. Elizabeth Perrott zwraca uwagę, że nagranie video lub inna forma zapisu mikronauczania jest sposobem na uzyskanie szybkiej informacji zwrotnej o charakterze obiektywnym⁷. Zajęcia takie mogą być realizowane w wydzielonej części biblioteki z wykorzystaniem zgromadzonych tam urządzeń i profesjonalnej pomocy nauczyciela bibliotekarza.

Z powyższych uwag wynika, że warto spojrzeć na bibliotekę jako wielofunkcyjną pracownię szkolną, a nie jedynie miejsce przechowywania książek z kanonu lektur.

Biblioteka w strukturze szkoły

W tradycji polskiej edukacji istnienie biblioteki w szkole jest formalnie zagwarantowane w prawie oświatowym i zakorzenione w świadomości społecznej. Dokumenty odnoszące się do funkcjonowania biblioteki w szkole to: ustawa o systemie oświaty z 1991 roku⁸, rozporządzenie o ramowych statutach szkół z 2001 roku⁹ oraz ustawa o bibliotekach z 1997 roku¹⁰. W roku 1983 opracowano program pracy bibliotek szkolnych. Wynikająca z reformy oświatowej w 1999 roku podstawa programowa kształcenia ogólnego¹¹ wprowadziła nową formę edukacji – ścieżki międzyprzedmiotowe, między innymi ścieżkę edukacji czytelniczej i medialnej. Najnowsza podstawa programowa kształcenia ogólnego, wprowadzona w grudniu 2008 roku, tak określa rolę biblioteki jako interdyscyplinarnej pracowni szkolnej wspierającej przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym: *Realizację powyższych celów powinna wspomagać dobrze wyposażona biblioteka szkolna, dysponująca aktualnymi zbiorami, zarówno w postaci księgozbioru, jak i w postaci zasobów multimedialnych. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni odwoływać się do zasobów biblioteki szkolnej i współpracować z nauczycielami bibliotekarzami w celu wszechstronnego przygotowania uczniów do samokształcenia i świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji*¹².

⁴ Op. cit., s. 42.

⁵ Op. cit., s. 40-41.

⁶ Bee R. i F. *Feedback*. Warszawa 1998, s. 10.

⁷ Perrott E. *Efektywne nauczanie*, Warszawa 1995, s. 29.

⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 95, poz. 425 z późn. zm.).

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. Nr 61, poz. 624 z późn. zm.).

¹⁰ Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach (Dz. U. Nr 85, poz. 539 z późn. zm.).

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. Nr 14, poz. 129).

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4, poz. 17).

Niestety, żaden z wyżej wymienionych dokumentów nie został uzupełniony choć ogólnymi standardami, żaden nie gwarantuje planowej realizacji zadań biblioteki szkolnej. W praktyce nie zawsze jest możliwe pełnienie funkcji zapisanych w statutach. Przyczyn jest oczywiście wiele. Raczej rzadko jest to zła wola. Zdecydowanie marginalny sposób traktowania biblioteki w szkole wynika najczęściej z niedoinformowania, nieznamomości specyfiki jej działania, braku perspektywicznego myślenia, analizy potrzeb i niewystarczającego finansowania oświaty.

Zalecenia dla rządzących zawiera też „Manifest bibliotek szkolnych”¹³. Ten i inne dokumenty międzynarodowe UNESCO, traktujące o organizacji narodowych systemów informacyjnych, zobowiązują bibliotekarzy szkolnych do systematycznego kształcenia uczniów w zakresie samodzielnego wyszukiwania, wyboru i wykorzystania informacji z nagromadzonych zasobów wiedzy¹⁴. W świetle zagranicznych badań dotyczących wykorzystania bibliotek szkolnych przez użytkowników jawi się niejednoznaczny obraz rzeczywistych rozwiązań systemowych. *W założeniach teoretycznych, metodycznych i organizacyjnych (...) podkreśla się ich znaczącą, a niekiedy niezastąpioną rolę w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Szczególnie propagowany jest model biblioteki szkolnej spełniającej funkcję ogólnokształcącego ośrodka informacji oraz interdyscyplinarnej pracowni zintegrowanej z życiem szkoły*¹⁵.

W Stanach Zjednoczonych bibliotekarze szkolni uczestniczą w przygotowaniu materiałów do lekcji, pomagają w sformułowaniu celów lekcji, konsultują sposoby prezentacji lekcji, kształcą nauczycieli w zakresie umiejętności biblioteczno-informacyjnych, dbają o integrację materiałów bibliotecznych z programem nauczania. W pracy z uczniami duży nacisk kładzie się na pomoc indywidualną w wyszukiwaniu, bibliografowaniu, notowaniu, cytowaniu, syntetyzowaniu informacji, zapewnia się także dostęp do materiałów pozabibliotecznych.

W Wielkiej Brytanii w latach 60. i 70. biblioteki szkolne funkcjonowały tylko w 25% szkół, służyły przede wszystkim celom rekreacyjnym, rzadko uczestniczyły w realizacji zadań szkoły. Dopiero w 1984 roku opublikowano raport z badań, mający na celu przekonanie administracji szkolnej i nauczycieli o fundamentalnej roli biblioteki szkolnej w przygotowaniu do umiętnego wykorzystywania informacji w nauce szkolnej i całym życiu. Jednym z wniosków i za-

leceń było opracowanie programu szkolenia użytkowników informacji jako integralnej części całościowego programu szkoły, z wyraźnym określeniem zadań i obszarów pracy nauczycieli.

W 1987 roku Niemieckie Stowarzyszenie Bibliotekarzy wydało memoriał zobowiązujący wszystkie landy, okręgi i miasta do organizowania, wyposażania i finansowania bibliotek szkolnych. Postulowano w nim koncepcję biblioteki szkolnej wykorzystywanej w celu realizacji zadań szkoły. Wskazano na niedostateczne jej uwzględnianie w programach nauczania oraz na fakt, że nauczyciele w trakcie studiów nie są zapoznawani z rolą biblioteki szkolnej w procesie nauczania¹⁶.

Wybrane powyżej przykłady ilustrują światowe tendencje odchodzenia od tradycyjnego nauczania i odpowiadającej mu kolekcji pilnie strzeżonych zbiorów bibliotecznych do wskazywania sposobów samodzielnego poszukiwania informacji i stosowania jej zgodnie z potrzebami. Przystosowanie informacyjne powinno mieć charakter interdyscyplinarnej. Uczestniczący w tym procesie nauczyciele, uczyący innych, jak mają się uczyć, sami nabywają przydatne umiejętności. Kwalifikacje dydaktyczne oparte głównie lub tylko na wiedzy nie są kompetencjami.

Dostosowanie zbiorów i sprzętu do potrzeb czytelników

Tylko znając potrzeby czytelników, można podejmować starania o ich zaspokojenie. Stąd też tak ważna jest znajomość krótko i długoterminowych planów placówki i celów założonych przez poszczególnych nauczycieli. Potrzeby informacyjne nauczycieli są warunkowane programami nauczania, instrukcjami, zaleceniami władz, stosowanymi formami dokształcania i doskonalenia. Do tych wymogów nauczyciele dostosowują metody swojej pracy. W szkolnej bibliotece powinni mieć możliwość zapoznania się z potencjalnymi rozwiązaniami, porównania, dobierania takich form, które są efektywne, sprawdzone w działaniu, które wzmacniają kompetencje własne i uczniowskie. Gromadzenie, uzupełnianie i aktualizowanie literatury pedagogicznej i metodycznej jest niezbędnym elementem procesu podnoszenia efektywności pracy szkoły. Działalność informacyjna biblioteki często wskazuje kolejne potrzeby, pobudza do nowych form aktywności. Aby biblioteka szkolna mogła spełniać rolę bazy dla realizacji polityki szkoły, pro-

¹³ Manifest bibliotek szkolnych UNESCO/IFLA, tłum. B. Staniów, Biblioteka w Szkole nr 11/2000, s. 1.

¹⁴ Szczechura K. *Uczeń jako użytkownik informacji* [w:] Drzewiecki M. [red.] *Biblioteka i informacja w systemie edukacji*, Warszawa 1993, s. 140.

¹⁵ Op. cit., s. 190.

¹⁶ Op. cit., s. 193-199.

cesów nauczania i wychowania, niezbędna jest jej ścisła współpraca ze wszystkimi członkami rady pedagogicznej. Z jednej strony, oferta musi być interesująca dla nauczycieli, uwzględniająca zarówno klasyczne opracowania teoretyków dydaktyki, jak i współczesne tendencje, trendy, kierunki rozwoju myśli pedagogicznej. Z drugiej strony to nauczycielskie działania i krytyczna refleksja są podstawą do tworzenia warsztatu informacyjnego biblioteki szkolnej. Praca badawcza nauczyciela jest szczególnie techniką gromadzenia doświadczenia krytycznego. Możliwość przeglądu literatury tematu pozwala na lokowanie własnych badań wśród prac już wykonanych. *Chodzi bowiem o to, by wypełniać lukę w naszej wiedzy, a nie powtarzać rzeczy wystarczająco udowodnionych*¹⁷. Takie podejście wymusza gromadzenie i przechowywanie materiałów badawczych oraz wypracowanych dokumentów. Analiza tych dokumentów pod kątem oddziaływań edukacyjnych nauczycieli w zakresie nauczania i wychowania pozwala ocenić skuteczność działań.

Badania Jadwigi Andrzejewskiej ujawniły, że nauczyciele często nie znają warsztatu informacyjnego biblioteki i wykazują się niewystarczającą umiejętnością korzystania z katalogów i bibliografii¹⁸. Tymczasem ilość informacji i różnorodność sposobów ich pozyskiwania wzrasta w zastraszającym tempie. Kto zatrzyma się na etapie zdobytej wiedzy, w zasadzie cofa się. Dlatego celowe wydaje się proponowanie szkoleń, warsztatów, ćwiczeń w bibliotece szkolnej. Indywidualna pomoc i wskazówki nauczyciela bibliotekarza nie wykluczają zorganizowanych i planowanych form dokształcania użytkowników informacji w bibliotece.

Podobne działania powinny być skierowane do największej grupy czytelników bibliotek szkolnych – społeczności uczniowskiej. Podstawą jest rozpoznanie i zdefiniowanie ich potrzeb informacyjnych. Jako narzędzia badawcze najczęściej są wykorzystywane ankiety, testy, obserwacje. Wyniki badań służą dopasowywaniu oferty do ujawnionych potrzeb, mają wpływ na politykę gromadzenia zbiorów, zastosowanie odpowiednich systemów informacyjno-wyszukiwawczych umożliwiających samodzielne poszukiwania.

Idealnym rozwiązaniem byłaby możliwość kształtowania umiejętności czytelnicznych w formie cyklicznych zajęć prowadzonych w bibliotece szkolnej przez kompetentnego nauczyciela bibliotekarza. Poszczególne treści realizowane i wytrenowane w bibliotece szkolnej mogłyby być zastosowane na innych przedmiotach i polach działalności ucz-

nia. Główną zaletą realizacji cyklu zajęć wprowadzających do samokształcenia przez nauczyciela bibliotekarza jest odejście od encyklopedycznego przekazu wiadomości na rzecz integracji wiedzy i umiejętności oraz ich praktycznego wykorzystania w oparciu o bazę biblioteki szkolnej. Kompetencje czytelniczne nie są umiejętnością wrodzoną, ale – jak pokazuje życie – niezbędną do satysfakcjonującego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Natomiast edukację medialną należy postrzegać w trzech aspektach: edukacja o mediach (wiedza o mediach i mechanizmach ich oddziaływania, umiejętność obsługi sprzętu), edukacja przez media (wykorzystanie Internetu i programów multimedialnych jako źródeł informacji) oraz edukacja dla mediów (poznanie języka mediów i wykorzystanie mediów do wspierania rozwoju intelektualnego, twórczości oraz tworzenia własnych komunikatów medialnych).

Mimo ustawicznych starań środowiska nauczycieli bibliotekarzy o potraktowanie edukacji czytelnicznej i medialnej jako samodzielnego przedmiotu czy choćby modułu obligatoryjnego dla wszystkich etapów nauczania, kolejne reformy edukacji traktują to zagadnienie bardzo marginalnie. Teoretycznie podkreśla się wagę problemu. Po raz kolejny odwołam się do najnowszej podstawy programowej: *Ponieważ środki masowego przekazu odgrywają coraz większą rolę zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystywania mediów*¹⁹.

Zwykle, gdy odpowiedzialni są wszyscy, to do osobistej odpowiedzialności nie poczuwa się nikt. W praktyce szkolnej nie gwarantuje się jednak czasu i możliwości i nie sprawdza się postępów ucznia w zakresie samokształcenia. Realizacja takiego szkolenia w przypadkowym czasie, na nieprzewidywalnych zastępstwach za nieobecnych nauczycieli mija się z celem. Tego rodzaju oddziaływania: nieobowiązkowe, nieregularne, niecelowe, bez możliwości ewaluacji i kompensacji dostrzeżonych braków, oznaczać mogą tylko jedno – działanie nieefektywne.

Koncepcja biblioteki szkolnej – centrum informacji

Aby biblioteka mogła efektywnie wspomagać zamierzenia dydaktyczne i wychowawcze szkoły, musi być postrzegana jako jej niezbędne ogniwo. Z pewnością jest to idealne wręcz miejsce do prze-

¹⁷ Zaczyński W. *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1997, s. 53.

¹⁸ Kędziora T. *Informacja pedagogiczna. Stan badań naukowych prowadzonych w Polsce w latach 1945-1990* [w:] Drzewiecki M. [red.] *Biblioteka i informacja w systemie edukacji*, Warszawa 1993, s. 185.

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., ibidem.

chowywania i udostępniania informacji oświatowej, przedmiotowej, pedagogicznej. W połączeniu ze zbiorem dokumentów pracy szkoły, zestawem opracowań rezultatów przeprowadzonych badań, planów wynikowych zawierających krótko i długoterminowe cele, jest to warsztat informacyjny dla nauczyciela. Również miejsce, teoretycznie ogólnie dostępne w godzinach pracy szkoły, stwarza szansę na wykorzystanie zgromadzonych w bibliotece materiałów do podnoszenia jakości swojej pracy.

W ofercie biblioteki powinny znaleźć się informacje zapisane na różnych nośnikach i urządzenia do ich odtwarzania. Sam proces komputeryzacji bibliotek szkolnych ma znaczenie wieloaspektowe. Po pierwsze: użytkowe – zdecydowanie usprawnia obsługę informacyjno-bibliograficzną czytelników, przyspiesza prace techniczne i warsztatowe, dając nauczycielowi bibliotekarzowi więcej czasu na pracę pedagogiczną. Po drugie: edukacyjne – uczniowie wdrożeni do korzystania z komputerowego systemu obsługi biblioteki szybciej, łatwiej i bez oporów skutecznie poszukują informacji. Po trzecie: psychologiczne – zastosowanie nowoczesnych technologii w bibliotece zwiększa jej atrakcyjność dla młodych czytelników²⁰. W bibliotece szkolnej przystającej do pozaszkolnej rzeczywistości naszych uczniów, nadążającej za technologicznym postępem, ciekawe bywają zarówno lekcje proponowane przez nauczyciela bibliotekarza, jak i zajęcia przedmiotowe realizowane w bibliotece. Sieć Internet wprowadzona do systemu nauczania szkolnego staje się środkiem dydaktycznym, pozwalającym na swobodne przekraczanie barier: miejsca, czasu, przestrzeni. Najlepszym przykładem takiego skutecznego działania jest e-learning, czyli zdalne nauczanie na odległość, wykorzystujące komunikację internetową. Zastosowanie Internetu w nauczaniu stwarza też możliwość udziału naszych uczniów w międzynarodowych programach edukacyjnych. Możemy wykorzystywać sieć do prowadzenia lekcji hipertekstowych, pozwalając uczniom na przemieszczanie się w cyberprzestrzeni, odwiedzanie serwerów zawierających dokumenty, grafiki, animacje. Często właśnie w szkolnej bibliotece znajduje się „centrum dowodzenia” grup realizujących projekty e-Twinningowe (międzynarodowa współpraca szkół). Nauczyciele bibliotekarze bywają też koordynatorami zespołów wykorzystujących w swej pracy metodę projektu. Czasem media (programy telewizyjne, komputerowe, multimedia) stają się dla uczniów alternatywnym na-

uczycielem. Praca z komputerem jest pasjonująca, a jednocześnie komputer jest inteligentny, cierpliwy, sprawiedliwy. Na razie jeszcze media nie zastąpią całkowicie nauczyciela, ale z pewnością nauczyciele, którzy nie będą korzystać z mediów, zostaną zastąpieni przez tych, którzy swobodnie wykorzystują media w codziennej pracy.

Wypada dodać jeszcze słów kilka na temat nauczycieli zatrudnionych w szkolnych bibliotekach. Ich osobowość, kompetencje, kwalifikacje oraz zaangażowanie i gotowość do współpracy z przedstawicielami środowiska szkolnego i pozaszkolnego gwarantują wysoki poziom usług bibliotecznych. Praca w zespole uwalnia zdolności twórcze i energię, zapal do pracy. Wzajemna wymiana doświadczeń wpływa na wzrost wydajności. Czasem praca zespołowa jest jedynym sposobem wykonania zadania²¹. Zdecydowanie złe skutki dla jakości pracy biblioteki szkolnej i wspomagania efektywności kształcenia ma praktyka zatrudniania na stanowisku nauczyciela bibliotekarza nauczycieli bez odpowiedniego przygotowania zawodowego, bez chęci i przekonania o celowości bibliotecznej misji. *Nauczanie określane jako wzorowe (tzw. good practice) pozwala osiągać doskonałe wyniki nauczania nawet w pracy według programów niższej jakości. Z kolei nawet bardzo dobre programy nie wykażą zadowalających rezultatów, jeśli dostaną się do realizacji nauczycielom o niewysokich kwalifikacjach formalnych i niewielkich umiejętnościach praktycznych*²².

Problemy do rozwiązania

Zarówno warunki materialne szkoły, niedostateczne wyposażenie szkoły i biblioteki, jak i zła organizacja pracy oraz nieodpowiednia obsada personalna mogą stanowić poważną przeszkodę w realizacji zadań i funkcji biblioteki w szkole. Brakuje standardów określających najważniejsze obszary działalności bibliotecznej, brakuje spójnej koncepcji pracy biblioteki szkolnej. Z kolei niezbyt dokładne przepisy prawne dopuszczają możliwość swobodnej interpretacji ich wykładni przez samorządy lokalne i dyrektorów szkół. Zastosowanie tzw. filtru percepcyjnego, zwanego też ślepotą umysłową, polegającego na tym, że widzimy głównie to, co chcemy usłyszeć – a słyszymy głównie to, co chcemy usłyszeć – ma negatywny wpływ na wizerunek biblioteki. Niepełny odbiór informacji jest odbiorem zniekształconym.

Podstawą istnienia każdej biblioteki są zbiory. Jednak na nic się nie przydadzą, kiedy będą niedo-

²⁰ Bohdziun J. *Komputeryzacja bibliotek szkolnych oraz przygotowanie nauczycieli bibliotekarzy do obsługi bibliotecznych systemów komputerowych* [w:] Nowicki J. [red.] *Komputery w bibliotekach – Polska '94*, Warszawa 1994, s. 236.

²¹ Hardingham A. *Praca w zespole*, Warszawa 1998, s. 18-20.

²² Komorowska H. *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999, s. 73.

stępne dla czytelników. Zdarza się, że biblioteką szkolną jest szafa na korytarzu otwierana raz w tygodniu albo sala, w której cały dzień odbywają się lekcje, albo nawet wydzielone pomieszczenie z podziałem na wypożyczalnię i czytelnię, ale zamknięte w czasie przerw, bo nauczyciel bibliotekarz pełni dyżur na korytarzu... Przynajmniej, to absurdalne, ale z życia wzięte! Taka biblioteka szkolna nie może stać się centrum informacji, nie może być nawet wypożyczalnią w starym stylu, bo też musiałaby być dostępna. Nie można się po niej spodziewać wspierania skuteczności kształcenia.

To do nauczycieli bibliotekarzy należy przygotowanie odpowiedniego warsztatu pracy, zapewnienie autentycznego wspierania starań innych nauczycieli i skuteczna pomoc w rozwiązywaniu problemów naszych uczniów. Nie możemy poprzestać na wypożyczaniu zakurzonych książek. Tylko my możemy przełamać stereotyp postrzegania biblioteki jako skostniałego archiwum, do którego nie warto zaglądać, bo nie ma tam nic ciekawego, nic się nie dzieje, a panie bibliotekarki piją kawę, czytają gazety i nie lubią, kiedy się im przeszkadza. Należy ustawicznie udowadniać, że biblioteka może być centrum dydaktyki w szkole, a kompetentny nauczyciel bibliotekarz jest gwarantem świadomego gromadzenia, wszechstronnego opracowania i wskazania możliwości efektywnego wykorzystania jej bazy. Śmiało można powiedzieć, że skutkiem działania dobrze zorganizowanej biblioteki szkolnej jest edukacyjna wartość dodana.

Zaproponowana poniżej bibliografia jest dość obszerna. Zawiera między innymi kilka pozycji wydanych dawno temu, ale treści zawarte na pozostałych stronach nie straciły aktualności. Zarówno zasady dydaktyczne, jak i techniki pracy umysłowej nie uległy drastycznym zmianom, może trochę metodyka badań...

Na koniec ważna informacja: większość z przywoływanych niżej materiałów znalazłam w mojej szkolnej bibliotece! Może warto wstrzymać się z krzywdzącymi komentarzami, odwiedzić najbliższą szkolną bibliotekę, a jeżeli stwierdzimy w niej jakieś uchybienia – cóż szkodzi dopomóc w naprawie?

Bibliografia

1. Andrzejewska J. *Bibliotekarstwo szkolne. Teoria i praktyka*, t. 1-2, Warszawa 1996.
2. Bandura L. *O procesie uczenia się*, Warszawa 1972.
3. Bee R. i F. *Feedback*, Warszawa 1998.
4. Bono de E. *Naucz się myśleć kreatywnie*, Warszawa 1998.
5. Czerniawska E., Ledzińska M. *Jak się uczyć?* Warszawa, Bielsko-Biała 2008.
6. Drzewiecki M. [red.] *Biblioteka i informacja w systemie edukacji*, Warszawa 1993.
7. Fleming E. *Środki audiowizualne w nauczaniu*, Warszawa 1965.
8. Gordon T. *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 1995.
9. Hamer H. *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994.
10. Hamer H. *Nowoczesne uczenie się albo ściągą z metodyki pracy umysłowej*, Warszawa 1999.
11. Hardingham A. *Praca w zespole*, Warszawa 1998.
12. Janowski A. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.
13. Komorowska H. *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999.
14. Krawcewicz S. *Współpraca i współżycie w zespołach nauczycielskich*, Warszawa 1973.
15. Kruszewski K. [red.] *Sztuka nauczania: czynności nauczyciela. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Warszawa 1998.
16. Linksman R. *W jaki sposób szybko się uczyć*, Warszawa 2001.
17. Łucki Z. *Jak zdać egzamin. Analiza zachowań i trudności, uczenie się i zdawanie*, Kraków 1998.
18. Maas V.F. *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej dla rodziców i specjalistów*, Warszawa 1998.
19. McGinnis A.L. *Sztuka motywacji*, Warszawa 1993.
20. Niebrzydowski L. *Wpływy motywacji na uczenie się*, Warszawa 1972.
21. Niemierko B. *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.
22. Nowicki J. [red.] *Komputery w bibliotekach – Polska '94*, materiały z Ogólnopolskiej Konferencji SBP, Chorzów 10-12.06.1994, Warszawa 1994.
23. Okoń W. *Proces nauczania*, Warszawa 1956.
24. Orczyk J. *Zarys metodyki pracy umysłowej*, Warszawa-Poznań 1978.
25. Osmelak J. *Jak uczyć się samodzielnie*, Warszawa 1980.
26. Perrott E. *Efektywne nauczanie, Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, Warszawa 1995.
27. Pietrasiński Z. *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969.
28. Pietrasiński Z. *Sztuka uczenia się*, Warszawa 1961.
29. Putkiewicz Z. *Uczenie się i nauczanie. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej*, Warszawa 1969.
30. Rudniański J. *Jak się uczyć?*, Warszawa 1972.
31. Rudniański J. *Sprawność umysłowa*, Warszawa 1972.
32. Szczechura K. *Uczeń jako użytkownik informacji* [w:] Drzewiecki M. [red.] *Biblioteka i informacja w systemie edukacji*, Warszawa 1993.
33. Szczechura K. *Wykorzystanie bibliotek szkolnych przez użytkowników w świetle badań przeprowadzonych za granicą* [w:] Drzewiecki M. [red.] *Biblioteka i informacja w systemie edukacji*, Warszawa 1993.
34. Theml H. *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997.
35. Włodarski Z. *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, Warszawa 1974.
36. Wojciechowska M. [red.] *Standardy biblioteczne. Praktyka, teoria, projekty*, Gdańsk 2010.
37. Wojciechowski J. *Podstawy pracy z czytelnikiem*, Warszawa 1991.
38. Zaczyński W. *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1997.

Autorka jest nauczycielem bibliotekarzem w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Bydgoszczy, wiceprezesem Rady Głównej Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich

Bogusław Tundzios

Nowości w prawie oświatowym ciąg dalszy

Kończąc poprzedni tekst w dziale prawnym, odwołałem się do programu prac legislacyjnych MEN, „strasząc” Czytelników 40 aktami prawnymi, które ukażą się w roku 2010. Powyższy program jest realizowany i co rusz pojawiają się nowości, ale jest ich mniej niż w roku poprzednim. Odnotujmy z kronikarskiego obowiązku ukazanie się wiosną i latem szeroko już omawianych i wdrożonych aktów prawnych, takich, jak m.in.:

- 1) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 10 marca 2010 roku w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (Dz. U. Nr 103, poz. 652) – data wejścia w życie 29 czerwca 2010 roku.
- 2) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 8 kwietnia 2010 roku w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznej szkoły lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (Dz. U. Nr 60, poz. 373) – od 21 kwietnia 2010 roku postępowania konkursowe na stanowisko dyrektora odbywają się już na mocy powyższego aktu prawnego.
- 3) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 28 maja 2010 roku w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz. U. Nr 97, poz. 624), obowiązujące od 15 czerwca 2010 roku.

W obszarze współpracy międzynarodowej ukazały się:

- 1) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 1 kwietnia 2010 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. Nr 57, poz. 361) – obowiązuje od 17 kwietnia 2010 roku,

- 2) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 31 sierpnia 2010 roku w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz. U. Nr 170, poz. 1143), obowiązujące od 1 października 2010 roku,
- 3) znowelizowane ponadto zostało ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 14 listopada 2007 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz. U. Nr 109, poz. 712), obowiązujące od 7 lipca 2010 roku.

Sukcesywnie ukazują się również podstawy programowe kształcenia w zawodach, ostatnio:

- 1) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 17 czerwca 2010 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: cieśla, elektryk, opiekunka środowiskowa, opiekun w domu pomocy społecznej, posadzkarz, renowator zabytków architektury, technik elektryk, technik leśnik, technik prac biurowych i technik wiertnik (Dz. U. Nr 125, poz. 845),
- 2) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 29 lipca 2010 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: elektromechanik, górnik eksploatacji otworowej, korektor i stroiciel instrumentów muzycznych, krawiec, mechanik precyzyjny, pszczelarz, technik górnictwa otworowego, technik informatyk, technik rachunkowości i zegarmistrz (Dz. U. Nr 154, poz. 1033).

Jeśli chodzi o szkolnictwo zawodowe, jeszcze wiosną znowelizowane zostały:

- 1) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 8 kwietnia 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego

(Dz. U. Nr 60, poz. 374) – weszło w życie z dniem 28 kwietnia 2010 roku.

- 2) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 24 marca 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. Nr 61, poz. 378) – weszło w życie z dniem 29 kwietnia 2010 roku.

Następną wymienioną kategorię stanowią przepisy „pomocowe”, m.in.:

- 1) UCHWAŁA nr 125/2010 RADY MINISTRÓW z dnia 17 sierpnia 2010 roku zmieniająca uchwałę w sprawie rządowego programu pomocy uczniom w 2010 roku – „Wyprawka szkolna” oraz wypłaty uczniom zasiłku powodziowego na cele edukacyjne – a w ślad za nią:
- 2) ROZPORZĄDZENIE RADY MINISTRÓW z dnia 28 maja 2010 roku w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników oraz wypłaty uczniom zasiłku powodziowego na cele edukacyjne (Dz. U. Nr 95, poz. 612, Nr 117, poz. 783 i Nr 153, poz. 1028),
- 3) kontynuowany jest również program „Owoce w szkole” (ROZPORZĄDZENIE RADY MINISTRÓW z dnia 21 lipca 2010 roku w sprawie realizacji przez Agencję Rynku Rolnego zadań związanych z wdrożeniem na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej programu „Owoce w szkole” w roku szkolnym 2010/2011 (Dz. U. Nr 136, poz. 913).

Dwukrotnie nowelizowana została ponadto ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty.

Pierwsza nowelizacja związana jest z opublikowaniem ustawy z dnia 25 czerwca 2010 roku o sporcie (Dz. U. Nr 127, poz. 857) i polega na dookreśleniu w art. 3 pkt 11c pojęcia oddziału sportowego jako *oddziału szkolnego, w którym są prowadzone zajęcia sportowe obejmujące szkolenie sportowe, zorganizowanego zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 9 ust. 5* oraz dodaniu art. 13a, określającego zadania przedszkola i szkoły w zakresie organizacji zajęć sportowych (łącznie z delegacją prawną do wydania rozporządzenia określającego dopuszczalne formy realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego). Również, w drodze rozporządzenia, zostaną określone warunki tworzenia, organizacji oraz działania oddziałów i szkół sportowych oraz szkół mistrzostwa sportowego.

Druga nowelizacja, zawarta w Dzienniku Ustaw z 13 sierpnia 2010 roku, Nr 148, poz. 991, doprecyzowuje prawny model przedszkola publicznego jako placówki realizującej programy wychowania

przedszkolnego uwzględniające podstawę programową wychowania przedszkolnego, zapewniającej bezpłatne nauczanie, wychowanie i opiekę w czasie ustalonym przez organ prowadzący, nie krótszym niż 5 godzin dziennie, przeprowadzającej rekrutację dzieci, opierając się na zasadzie powszechnej dostępności oraz zatrudniającej nauczycieli posiadających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach. Wysokość opłat za świadczenie udzielone przez przedszkola publiczne prowadzone przez gminę w czasie przekraczającym wymagany wymiar oraz za korzystanie z wyżywienia w prowadzonych przez gminę przedszkolach publicznych ustala rada gminy, a w przypadku innych przedszkoli publicznych – organ prowadzący przedszkole.

I wreszcie, moim zdaniem najistotniejsze z punktu widzenia funkcjonowania szkół i placówek w roku szkolnym 2010/2011 trzy poniższe rozporządzenia obowiązujące od 1 września 2010 roku, którym warto poświęcić nieco więcej uwagi:

- 1) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 20 sierpnia 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 156, poz. 1046). Szkoły zobowiązane są dostosować swoje statuty do zmian wprowadzanych przez ww. rozporządzenie w terminie do 30 listopada 2010 roku, a zmian jest naprawdę sporo!

Pragnę zwrócić uwagę tylko na niektóre:

- wprowadzenie definicji pojęcia „specyficznych trudności w uczeniu się” (§ 1a), które odnosi się do uczniów w normie intelektualnej, właściwej sprawności motorycznej i prawidłowo funkcjonujących systemach sensorycznych, którzy wykazują trudności w przyswajaniu treści dydaktycznych,
- konieczność dostosowania indywidualnego podejścia również w stosunku do ucznia, który nie posiada opinii PPP lub orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania – podstawą będą ustalenia zawarte w Kartce Indywidualnych Potrzeb Ucznia (§ 6),
- wprowadzenie pojęć: „zajęcia techniczne”, „zajęcia artystyczne” „zajęcia komputerowe” w związku z nową podstawą programową (§ 7 i 8),
- wprowadzenie zasady, że zwolnienie ucznia z niepełnosprawnościami lub dysfunkcjami z nauczania drugiego języka obcego następuje do końca danego etapu edukacyjnego. Do powodu uzasadniających zwolnienie dodano afazję i zespół Aspergera (§ 10),

- następuje zmiana w formule rocznej opisowej oceny klasyfikacyjnej w klasach I-III szkoły podstawowej. Zgodnie z § 13 ust. 3a składa się na nią obecnie *informacja na temat poziomu opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu wymagań określonych w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej oraz wskazanie na potrzeby ucznia związane z przewyższeniem trudności w nauce lub rozwijaniem uzdolnień*,
 - powierzenie wyłącznej kompetencji rady pedagogicznej w zakresie decydowania o niepromowaniu do klasy programowo wyższej lub nieukończeniu szkoły przez ucznia, któremu ustalono roczną naganną ocenę zachowania co najmniej dwa razy z rzędu w danej szkole (§ 15 ust. 8 i 9),
 - rezygnacja z konieczności uzyskania opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej w przypadku promowania ucznia klasy I i II szkoły podstawowej do klasy programowo wyższej (§ 20 ust. 2) oraz powtarzania klasy przez ucznia klasy I-II szkoły podstawowej (§ 20 ust. 9). Decyzję będzie podejmowała rada pedagogiczna na podstawie opinii nauczyciela,
 - ustalenie, że uczeń ma prawo do dwóch egzaminów poprawkowych. Dyrektor ma obowiązek wyznaczenia egzaminu poprawkowego do dnia zakończenia rocznych zajęć dydaktyczno-wychowawczych. W szkołach ponadgimnazjalnych rada pedagogiczna – jeden raz w ciągu etapu edukacyjnego – będzie mogła podjąć decyzję o warunkowym promowaniu do klasy programowo wyższej (semestru programowo wyższego) ucznia, który nie zdał egzaminu poprawkowego z jednych obowiązkowych zajęć edukacyjnych, pod warunkiem że te obowiązkowe zajęcia edukacyjne, zgodnie ze szkolnym planem nauczania, są realizowane w klasie programowo wyższej (§ 20),
 - wprowadzenie dla uczniów gimnazjum obowiązku realizacji projektu edukacyjnego. Warunki realizacji projektu edukacyjnego ustala dyrektor szkoły w porozumieniu z radą pedagogiczną. Zespołowy projekt może być również realizowany przez nauczycieli na prowadzonych przez nich obowiązkowych zajęciach edukacyjnych. Udział ucznia w realizacji projektu powinien być brany pod uwagę przy ustalaniu oceny zachowania ucznia. W roku szkolnym 2010/2011 wychowawcy klas I i II gimnazjum, których uczniowie będą realizować zespołowy projekt edukacyjny, będą zobowiązani poinformować uczniów i ich rodziców (opiekunów prawnych) o warunkach realizacji projektu edukacyjnego w terminie do 30 listopada 2010 roku (§ 21),
 - poradnia psychologiczno-pedagogiczna będzie wydawała uczniom opinię o specyficznych trudnościach w uczeniu się nie później niż do ukończenia szkoły podstawowej, z tym że w przypadku ucznia przystępującego do sprawdzianu – nie wcześniej niż po ukończeniu klasy III szkoły podstawowej i nie później niż do końca września roku szkolnego, w którym przeprowadzany jest egzamin,
 - szkoła jest zobowiązana stworzyć warunki umożliwiające wyrównanie różnic programowych wynikających z realizacji nowej podstawy programowej uczniom, którzy w roku szkolnym 2009/2010 nie uzyskali promocji do klasy programowo wyższej oraz uczniom klasy III, którzy w roku szkolnym 2010/2011 nie ukończą gimnazjum (§ 5).
- Część zapisów wejdzie w życie z dniem 1 września 2011 roku. Zmiany dotyczą również funkcjonowania szkół dla dorosłych, ponadto częściowo zmienione zostają zasady przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego oraz egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe od roku szkolnego 2011/2012.
- 2) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 24 sierpnia 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. Nr 156, poz.1047).
- Główne zmiany dotyczą:
- obowiązku wpisywania numeru PESEL w księdze ewidencji dzieci podlegających obowiązkowi rocznego przygotowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego oraz księdze ewidencji dzieci i młodzieży, księdze uczniów, księdze wychowanków; zapisy należy uzupełnić – zgodnie z § 2 rozporządzenia – do dnia 1 marca 2011 roku. Numer PESEL wpisuje się także na świadectwach promocyjnych i świadectwach ukończenia poszczególnych typów szkół, arkuszach ocen i indeksach (ROZPORZĄDZENIE MEN z 28 maja 2010 roku, Dz. U. Nr 97, poz.624),
 - obowiązku prowadzenia dziennika zajęć przedszkola w placówce przedszkolnej i oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej. Zmieniono także nazwę prowadzonych w przedszkolu „zajęć dydaktyczno-wychowawczych” na „zajęcia wychowawczo-dydaktyczne”,
 - rezygnacji z obowiązku wpisywania w dziennikach zajęć przedszkola i w dziennikach lekcyjnych realizowanych programów nauczania oraz hospitacji zajęć,

- odstąpienia od obowiązku wpisywania tygodniowych planów zajęć do dzienników zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i specjalistycznych oraz innych zajęć pozalekcyjnych,
- uporządkowania adnotacji i informacji wpisywanych do arkusza ocen, np. rezygnacja z obowiązku wpisywania w arkuszu ocen adnotacji o wydaniu świadectwa dojrzałości i jego odpisu (jest to w kompetencji OKE),
- uzupełnienia wykazu dzienników, które mogą być prowadzone w formie elektronicznej. W przypadku prowadzenia dzienników wyłącznie w formie elektronicznej wpisanie przez nauczyciela tematu zajęć jest równoznaczne z potwierdzeniem przez nauczyciela przeprowadzenia tych zajęć,
- zajęcia z uczniami w świetlicy w danym roku szkolnym dokumentuje się w jednym dzienniku zajęć, do którego wpisuje się plan pracy świetlicy na dany rok szkolny, imiona i nazwiska uczniów korzystających ze świetlicy oraz klasę, do której uczęszczają, obecność uczniów na poszczególnych godzinach zajęć, tematy zajęć realizowanych w poszczególnych godzinach zajęć oraz podpis wychowawcy świetlicy prowadzącego dane zajęcia,
- w ramach dokumentowania przez nauczyciela zajęć i czynności realizowanych w ramach godzin zajęć i czynności, o których mowa w art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy Karta Nauczyciela, każdy nauczyciel powinien odnotowywać w odrębnym prowadzonym przez siebie dzienniku realizację tych zajęć i czynności, wpisując imiona i nazwiska uczniów, daty oraz tematy przeprowadzonych zajęć lub czynności, liczbę godzin tych zajęć lub czynności oraz obecność uczniów. Przeprowadzenie zajęć nauczyciel potwierdza podpisem.

3) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 31 sierpnia 2010 roku w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz. U. Nr 161, poz. 1080).

Najważniejsze zmiany w stosunku do poprzednio obowiązującego (ROZPORZĄDZENIE MEN z dnia 25 maja 2009 roku – Dz. U. Nr 83, poz. 693) dotyczą:

- określenia minimalnego dziennego i tygodniowego wymiaru godzin zajęć świadczonych w punkcie przedszkolnym lub zespole wychowania przedszkolnego. Liczba godzin zajęć powinna być uzależniona od wielkości grupy.

Minimalny dzienny wymiar zajęć wynosi 3 godziny. Minimalny tygodniowy wymiar zajęć zmienia się w przypadku zwiększania się liczby dzieci w grupie. W grupie liczącej od 3 do 12 dzieci minimalny wymiar zajęć wynosi 12 godzin, w grupie liczącej od 13 do 16 dzieci – 16 godzin, w grupie liczącej od 17 do 20 dzieci – 20 godzin, w grupie liczącej powyżej 20 dzieci – 25 godzin (obowiązuje od 1 września 2011 roku, przejściowo możliwe jest określenie minimalnego tygodniowego wymiaru zgodnie z ROZPORZĄDZENIEM MEN z 25 maja 2009 roku) – § 7 i § 13.

Zastrzeżono, że organowi prowadzącemu nie wolno skreślić z listy wychowanków dziecka 5-letniego, które będzie realizowało roczne obowiązkowe przygotowanie przedszkolne w publicznym punkcie przedszkolnym lub zespole wychowania przedszkolnego (§ 5 pkt 6c – przepis obowiązuje od 1 września 2011 roku).

Na koniec warto wczytać się w zapisy Ustawy z dnia 8 kwietnia 2010 roku o zmianie ustawy o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych (Dz. U. Nr 81, poz. 529). Od 15 listopada 2010 obowiązują zastrzeżone regulacje prawne dotyczące palenia (choć nie tak rygorystyczne, jak projektowano). Obecnie zamiast szkół i placówek oświatowo-wychowawczych jest mowa o jednostkach organizacyjnych systemu oświaty i pomocy społecznej. Zakaz palenia obejmuje też m.in. tereny uczelni, pomieszczenia obiektów kultury i wypoczynku, środki transportu publicznego łącznie z obiektami służącymi obsłudze podróżnych, przystanki komunikacji publicznej, pomieszczenia obiektów sportowych oraz miejsca zabaw dla dzieci. Strefą wolną od dymka pozostały pomieszczenia zakładów pracy.

Ustawa nie przewiduje także możliwości wyznaczenia palarni m.in. w placówkach leczniczych, szkołach, środkach transportu publicznego i pomieszczeniach obiektów sportowych.

Podsumowując, nauczyciele i uczniowie nie będą więc mogli po 15 listopada zapalić, dopóki nie wyjdą za płot, poza teren szkoły – być może jest to okazja na radykalne rozwiązanie i rzucenie palenia, polecam!

Autor jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, kierownikiem Wydziału w Radomiu