

Od redakcji...

W problematyce dotyczącej współczesnej szkoły, funkcjonującej w atmosferze ciągłych zmian, zalewanej ciągłymi propozycjami, nie zawsze uda się oddzielić „ziarno od plew”, odróżnić sprawy błahe od istotnych. Jesteśmy jednak przekonani, że „Kompetencje kluczowe” to kolejny ważny dla środowiska edukacyjnego temat, wobec czego poświęcamy mu kolejny numer „Meritum”.

Kompetencje kluczowe to obszar działań wszystkich nauczycieli, lecz czy wszyscy mają tę świadomość? Chodzi o to, aby znalazły one swoje właściwe miejsce w edukacji, w codziennych działaniach nauczycieli, w praktyce szkolnej...

Zadanie kształtowania kompetencji kluczowych nie zawsze jest należycie traktowane przez szkoły, za to jest zdecydowanie widoczne w projektach finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego, które z założenia muszą uwzględniać europejskie priorytety i ukierunkowane są na rozwój kapitału ludzkiego, a w tym kontekście nie może zabraknąć kompetencji kluczowych.

Naszym celem jest ukazanie istoty kompetencji kluczowych, ich miejsca w podstawie programowej i rzeczywistości szkolnej, stąd zamieszczenie w całości dokumentu wprowadzającego kompetencje kluczowe do europejskiej przestrzeni edukacyjnej oraz przykłady rozwijania kompetencji kluczowych na wszystkich etapach edukacyjnych: w przedszkolu, w edukacji dorosłych, w edukacji formalnej, nieformalnej, w ramach różnych przedmiotów.

Chcieliśmy również zainspirować środowisko oświatowe poprzez przykłady sytuacji dydaktycznych na zajęciach z różnych przedmiotów oraz wybrane projekty systemowe i konkursowe z EFS ukierunkowane na rozwój kompetencji kluczowych.

Jak zwykle polecamy też lekturę, zamieszczamy zestawienie bibliograficzne wyczerpujące temat i niezawodnie – nowości w prawie oświatowym. A zatem...

Zapraszamy do lektury...

Teorie i badania

ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) 3

Nauczanie i uczenie się

Iwona Moczyłowska
Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych 12

Dorota Kamińska
Czym skorupka za młodu nasiąknie... czyli rozwijanie kompetencji kluczowych w przedszkolu 22

Beata Kossakowska
Porozmawiajmy o ocenianiu kompetencji kluczowych 27

Ewa Kędracka, Małgorzata Rostkowska
Współpraca nauczycieli warunkiem współpracy uczniów – z doświadczeń szkoleniowych OEIiZK 34

Anna Wiśniewska
Jak robią to inni 40

Dobra praktyka

Elżbieta Tółwińska-Królikowska
Jak rozwijać kompetencje kluczowe w szkołach podstawowych – projekt „Z Małej Szkoły w Wielki Świat” 42

Dr Anna Okońska-Walkowicz
Kształtowanie kompetencji kluczowych gimnazjalistów w programie „e-Akademia Przyszłości” 58

Joanna Cichosz
Gimnazjaliści z Mazowsza grają o sukces
Opis projektu „Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów poprzez dodatkowe zajęcia rozwijające kompetencje kluczowe – Zagrajmy o sukces” 62

Małgorzata Danielak-Chomać
Projekt „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju” – realizacja, badania i efekty 67

Elżbieta Bobryk
Rozwój kompetencji kluczowych uczniów Zespołu Szkół w Łysowie 72

Dr Witold Kołodziejczyk
Collegium Futurum odpowiedzią na wyzwania dzisiejszej edukacji 76

Robert Mazelanik
Umiejętność czytania – edukacyjna luka płci 80

Maria Daszko
Z zabiegi perspektywy – projekt edukacyjny w gimnazjum 85

Technologie informacyjne

Prof. Maciej M. Sysło
Odnowione spojrzenie na standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnej 87

Grażyna Gregorczyk
O alfabetyzmie komputerowym i cyfrowym słów kilka 94

Dr Elżbieta Gajek
eTwinning miejscem kształtowania kompetencji kluczowych . . . 100

Samokształcenie

Małgorzata Taraszkiewicz
Lektura polecana 106

Ewa Pachniak
Zestawienie bibliograficzne w wyborze na temat: kompetencje kluczowe 108

Prawo oświatowe

Bogusław Tundzios
Nowości w prawie oświatowym 110

Tytułem wprowadzenia

Najprostsza słownikowa definicja „kompetencji”, to *czyjaś wiedza, umiejętności lub odpowiedzialność*¹. Przymiotnik „kluczowe” podkreśla ich znaczenie i wagę.

W edukacji pojęcie to zadomowiło się na dobre w połowie lat 90. ubiegłego stulecia jako próba odpowiedzi na wyzwania, jakie niesie coraz szybciej zmieniająca się rzeczywistość. W koncepcji kompetencji kluczowych istotne jest przekonanie, że efektywne funkcjonowanie jednostki w warunkach ciągłych zmian zależy od umiejętności dostosowywania się do zmiany i oznacza rozciąganie procesu uczenia się na całe życie². Warto odnotować, że zakres i nazwa pojęcia nie była i nie jest jednolita, zarówno w przestrzeni czasowej, jak i geograficznej. I tak np. w poprzedniej podstawie programowej mowa była o umiejętnościach nabywanych w procesie kształcenia:

- 1) planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, przyjmowania za nią coraz większej odpowiedzialności,
- 2) skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego punktu widzenia i uwzględniania poglądów innych ludzi, poprawnego posługiwania się językiem ojczystym, przygotowania do publicznych wystąpień,
- 3) efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, skutecznego działania, zachowania obowiązujących norm,
- 4) rozwiązywania problemów w sposób twórczy,
- 5) poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną,
- 6) odnoszenia do praktyki zdobytej wiedzy oraz tworzenia potrzebnych doświadczeń i nawyków,
- 7) rozwijania sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań,
- 8) przyswajania sobie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych³.

Z kolei w Nowej Zelandii wyodrębnione zostały zdolności, które człowiek ma i musi rozwijać, aby żyć i uczyć się, dzisiaj i w przyszłości. Te zdolności to myślenie, posługiwanie się językiem, symbolami i tekstem, zarządzanie sobą, relacje z innymi, uczestnictwo i wkład⁴.

Bez względu na różnice w terminologii i identyfikacji trzeba przyznać, że ranga kompetencji kluczowych w edukacji nigdy nie była tak wysoka jak obecnie. Fundamentalne zmiany, będące wynikiem postępu technologicznego i globalizacji, postawiły wszystkich, zarówno jednostki, jak i organizacje, przed wyzwaniem dostosowania się do zmieniającej się rzeczywistości.

Unia Europejska wkroczyła w XXI wiek z ambitnym planem rozwoju wyartykułowanym w 2000 roku w formie Strategii Lizbońskiej. Podstawowym elementem tej strategii jest edukacja, która w dobie przechodzenia do modelu społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy umożliwi osiągnięcie celów Wspólnoty, tj. zbudowania gospodarki nowoczesnej, konkurencyjnej, oferującej nowe miejsca pracy.

Jednym z narzędzi, które pomagają osiągać wspólne cele na szczeblu krajowym i europejskim, są Europejskie Ramy Odniesienia, zawarte w załączniku do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

Dokument precyzuje ogólne pojęcie kompetencji kluczowych, ustanawia ich listę oraz określa definicje poszczególnych kompetencji, wskazując na niezbędną wiedzę, umiejętności i postawy związane z każdą z nich. Zwraca uwagę na ich równorzędność, przenikanie się zakresów oraz wzajemne wpływy w procesie ich nabywania. Co więcej, takie elementy, jak krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów w sposób twórczy, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie się emocjami uznane zostały za istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych.

Parlament Europejski i Rada zaleciły rozwijanie oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich, zarówno dzieci i młodzieży, jak i osób dorosłych, przy zapewnieniu równego dostępu do uczenia się przez całe życie.

Wykonanie zalecenia zgodnie z obowiązującą w unijnej polityce oświatowej zasadą pomocniczości pozostawiono państwom członkowskim.

Iwona Moczydłowska
nauczyciel konsultant w Mazowieckim
Samorządowym Centrum Doskonalenia
Nauczycieli Wydział w Siedlcach

¹ Słownik Języka Polskiego, PWN, T. 1, s. 977.

² Duże znaczenie w rozwoju koncepcji odegrał raport dla UNESCO „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”, przygotowany przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku pod kierownictwem J. Delorsa, opublikowany w 1996 r.

³ Lista ta sformułowana została w oparciu o rezultaty wypracowane w programie KREATOR, jednego z elementów minionej reformy programowej. Program miał na celu opracowanie sposobów włączenia kompetencji kluczowych do nauczania przedmiotów ogólnokształcących i dotyczył następujących kompetencji: 1) planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się, 2) skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach, 3) efektywne współdziałanie w zespole, 4) rozwiązywanie problemów w twórczy sposób, 5) efektywne posługiwanie się technologią informacyjną.

⁴ The New Zealand Curriculum 2007.

ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)¹

PARLAMENT EUROPEJSKI I RADA UNII EUROPEJSKIEJ,

uwzględniając Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską, w szczególności jego art. 149 ust. 4 i art. 150 ust. 4, uwzględniając wniosek Komisji, uwzględniając opinię Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego⁽²⁾, uwzględniając opinię Komitetu Regionów⁽³⁾, stanowiąc zgodnie z procedurą określoną w art. 251 Traktatu⁽⁴⁾, a także mając na uwadze, co następuje:

(1) Rada Europejska (23-24 marca 2000 r.) w Lizbonie ustaliła, że konieczne jest sformułowanie europejskich ram określających nowe umiejętności podstawowe uzyskiwane w procesie uczenia się przez całe życie, stanowiących główny element działania Europy w obliczu globalizacji oraz przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy. Podkreślono również, że ludzie są podstawową wartością Europy. Od tego czasu wnioski te były regularnie formułowane ponownie, m. in. podczas Rad Europejskich w Brukseli (20-21 marca 2003 r. i 22-23 marca 2005 r.), a także w odnowionej strategii lizbońskiej, zatwierdzonej w 2005 r.

(2) Rady Europejskie w Sztokholmie (23-24 marca 2001 r.) i w Barcelonie (15-16 marca 2002 r.) zaaprobowaly konkretne przyszłe cele europejskich systemów edukacji i szkolenia oraz program roboczy (pod nazwą „Edukacja i Szkolenia 2010”), do realizacji do 2010 r. Cele te obejmują rozwijanie umiejętności przydatnych w społeczeństwie wiedzy oraz konkretne cele w zakresie promowania uczenia się języków, rozwijania przedsiębiorczości, a także uwzględniają ogólną potrzebę zwiększenia europejskiego wymiaru edukacji.

(3) W komunikacie Komisji „Urzeczywistnianie europejskiej przestrzeni uczenia się przez całe życie” oraz w przyjętej następnie rezolucji Rady z 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie⁽⁵⁾ określono „nowe umiejętności podstawowe” o priorytetowym znaczeniu oraz podkreślono, że uczenie się przez całe życie musi obejmować okres od wieku przedszkolnego do wieku emerytalnego.

(4) W zakresie poprawy sytuacji Wspólnoty w dziedzinie zatrudnienia, Rady Europejskie w Brukseli (marzec 2003 r. i grudzień 2003 r.) podkreśliły potrzebę rozwinięcia uczenia się

¹ Za: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF>

² Dz.U. C 95 z 18.8.2006, s. 109.

³ Dz.U. C 229 z 22.9.2006, s. 21.

⁴ Opinia Parlamentu Europejskiego z dnia 26 września 2006 r. (dotychczas nieopublikowana w Dzienniku Urzędowym) i decyzja Rady z dnia 18 grudnia 2006 r.

⁵ Dz.U. C 163 z 9.7.2002, s. 1.

przez całe życie ze szczególnym uwzględnieniem środków czynnych i zapobiegawczych w odniesieniu do osób bezrobotnych i nieaktywnych. Podstawą było w tym przypadku sprawozdanie grupy specjalnej ds. zatrudnienia, w którym podkreślono, jak potrzebna jest ludziom umiejętność przystosowywania się do zmian, jak istotne jest włączanie ludzi w rynek pracy i jak kluczową rolę ma do odegrania uczenie się przez całe życie.

- (5) W maju 2003 r. Rada przyjęła europejskie poziomy odniesienia, wykazując zaangażowanie na rzecz mierzalnego wzrostu średnich wyników europejskich. Te poziomy odniesienia obejmują sprawność czytania, przedwczesne zakończenie nauki szkolnej, ukończenie szkoły średniej drugiego stopnia oraz uczestnictwo dorosłych w uczeniu się przez całe życie i są ściśle powiązane z rozwijaniem kompetencji kluczowych.
- (6) W przyjętym w listopadzie 2004 r. sprawozdaniu Rady na temat szerszej roli edukacji podkreślono, że edukacja przyczynia się do zachowywania i odnawiania wspólnego tła kulturowego społeczeństwa oraz do poznawania najważniejszych wartości społecznych i obywatelskich, takich jak postawa obywatelska, równość, tolerancja czy szacunek, a także jest szczególnie ważna w sytuacji, kiedy wszystkie państwa członkowskie stoją przed wyzwaniem poradzenia sobie z rosnącą różnorodnością społeczną i kulturową. Ponadto umożliwienie ludziom trwałego włączenia się w życie zawodowe jest istotną częścią roli, jaką edukacja odgrywa we wzmacnianiu spójności społecznej.
- (7) Przyjęte przez Komisję w 2005 r. sprawozdanie na temat postępu w realizacji celów lizbońskich w zakresie edukacji i szkolenia pokazało, że nie poczyniono postępu w zmniejszaniu odsetka osób osiągających słabe wyniki w sprawności czytania w wieku 15 lat ani w zwiększaniu proporcji osób kończących szkołę średnią drugiego stopnia. Widoczny był pewien postęp w zmniejszaniu wskaźnika przedwczesnego zakańczania nauki szkolnej, jednak przy obecnym tempie niemożliwe jest osiągnięcie europejskich poziomów odniesienia dla roku 2010, przyjętych przez Radę w maju 2003 r. Stopień uczestnictwa dorosłych w uczeniu się nie rośnie wystarczająco szybko, aby osiągnąć poziom odniesienia przewidziany dla 2010 r., a dane wskazują, że prawdopodobieństwo uczestnictwa w dalszym szkoleniu jest mniejsze wśród osób o niższych umiejętnościach.
- (8) „Ramy działań na rzecz rozwijania kompetencji i kwalifikacji przez całe życie”, przyjęte przez europejskich partnerów społecznych w marcu 2002 r., podkreślają konieczność coraz szybszego przystosowywania przez przedsiębiorstwa swoich struktur dla utrzymania konkurencyjności. Praca zespołowa, spłaszczenie struktury hierarchicznej, decentralizacja odpowiedzialności i większa potrzeba wielozadaniowości prowadzą do rozwoju instytucji edukacyjnych. W tym kontekście zdolność organizacji do określania kompetencji, do mobilizacji i uznawania ich oraz do zachęcania wszystkich pracowników do ich rozwijania stanowi podstawę nowych strategii na rzecz konkurencyjności.
- (9) Badanie z Maastricht dotyczące edukacji i szkolenia z 2004 r. ujawnia znaczną lukę pomiędzy poziomami wykształcenia wymaganymi w nowych miejscach pracy a poziomami osiąganymi przez europejskich pracowników. Z badania tego wynika, iż ponad jedną trzecią pracowników w Europie (80 mln ludzi) stanowią osoby o niskich umiejętnościach, tymczasem według szacunków do 2010 r. prawie 50% nowych miejsc pracy będzie wymagało wykształcenia wyższego, niewiele poniżej 40% – wykształcenia średniego drugiego stopnia, zaś tylko 15% będzie odpowiednie dla osób z wykształceniem podstawowym.
- (10) We wspólnym sprawozdaniu Rady i Komisji na temat programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010 zaakcentowano potrzebę zapewnienia wszystkim obywatelom możliwości nabycia potrzebnych im kompetencji w ramach strategii państw członkowskich w dziedzinie uczenia się przez całe życie. W celu promowania i ułatwienia reform sprawozdanie proponuje opracowanie wspólnych europejskich punktów odniesienia i zasad oraz przyznaje priorytet Ramom Kompetencji Kluczowych.
- (11) W Europejskim Pakcie na rzecz Młodzieży, dołączonym do wniosków ze szczytu Rady Europejskiej w Brukseli (22-23 marca 2005 r.), podkreślono, że należy dążyć do opracowania wspólnego zestawu podstawowych umiejętności.
- (12) Potrzeba wyposażenia młodych ludzi w niezbędne kompetencje kluczowe oraz popra-

wy poziomów osiągnięć edukacyjnych jest zasadniczą częścią Zintegrowanych Wytycznych na rzecz Wzrostu Gospodarczego i Zatrudnienia na lata 2005-2008, przyjętych przez Radę Europejską w czerwcu 2005 r. W szczególności, w wytycznych dotyczących zatrudnienia apeluje się o przystosowanie systemów edukacji i szkolenia do nowych wymagań co do kompetencji poprzez lepsze określanie potrzeb zawodowych i kompetencji kluczowych w ramach programów reform państw członkowskich. Wytyczne dotyczące zatrudnienia zawierają ponadto wezwanie do zapewnienia, aby włączanie równouprawnienia płci w główny nurt polityki oraz równość płci zostały uwzględnione we wszystkich działaniach oraz wezwanie do osiągnięcia średniego zatrudnienia ogółem na poziomie 70% w UE, w tym co najmniej 60% w przypadku kobiet.

- (13) Niniejsze zalecenie przyczyni się do rozwoju zorientowanej na przyszłość, wysokiej jakości edukacji i szkolenia dostosowanych do potrzeb europejskiego społeczeństwa, poprzez wspieranie i uzupełnianie działań państw członkowskich w tworzeniu systemów kształcenia i szkolenia zapewniających wszystkim młodym ludziom środki do rozwinięcia kompetencji kluczowych na poziomie przygotowującym ich do dorosłego życia oraz stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego, a także zapewniających dorosłym możliwość rozwijania i aktualizowania zdobytych kompetencji kluczowych poprzez korzystanie ze spójnej i kompleksowej oferty uczenia się przez całe życie. Niniejsze zalecenie powinno także zapewnić wspólne europejskie ramy odniesienia kompetencji kluczowych, przeznaczone dla twórców polityki, instytucji oferujących edukację i szkolenia, partnerów społecznych oraz samych osób uczących się, aby ułatwić reformy krajowe oraz wymianę informacji między państwami członkowskimi a Komisją w ramach programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010 w celu osiągnięcia uzgodnionych europejskich poziomów odniesienia. Ponadto zalecenie powinno stanowić wsparcie dla innych powiązanych polityk, np. w dziedzinie zatrudnienia i spraw społecznych oraz innych polityk dotyczących spraw młodzieży.
- (14) Ponieważ cele niniejszego zalecenia, to jest wsparcie i uzupełnienie działań państw członkowskich poprzez ustanowienie wspólnego punktu odniesienia, promującego i ułatwiają-

cego reformy krajowe i dalszą współpracę pomiędzy państwami członkowskimi, nie mogą być osiągnięte w sposób wystarczający przez państwa członkowskie działające oddzielnie, natomiast możliwe jest lepsze ich osiągnięcie na poziomie Wspólnoty, Wspólnota może podjąć działania zgodnie z zasadą pomocniczości określoną w art. 5 Traktatu. Zgodnie z zasadą proporcjonalności określoną w tym samym artykule, niniejsze zalecenie nie wykracza poza to, co jest niezbędne dla osiągnięcia realizowanych celów, pozostawiając wykonanie zaleceń państwom członkowskim,

NINIEJSZYM ZALECAJĄ PAŃSTWOM CZŁONKOWSKIM:

rozwijanie oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich w ramach ich strategii uczenia się przez całe życie, w tym strategii osiągnięcia powszechnej alfabetyzacji, a także wykorzystanie dokumentu „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia” (zwanego dalej „ramami odniesienia”), znajdującego się w załączniku, jako narzędzia odniesienia, w celu zapewnienia, by:

1. kształcenie i szkolenie oferowały wszystkim młodym ludziom środki w celu rozwijania kompetencji kluczowych na poziomie dającym im odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia oraz stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego;
2. dostępna była właściwa oferta dla tych młodych ludzi, którzy z powodu trudności edukacyjnych wynikających z okoliczności osobistych, społecznych, kulturowych lub ekonomicznych potrzebują szczególnego wsparcia dla realizacji swojego potencjału edukacyjnego;
3. osoby dorosłe miały możliwość rozwijania i aktualizowania kompetencji kluczowych przez całe życie, a także szczególnie skoncentrowano się na grupach określonych jako priorytetowe w kontekście krajowym, regionalnym lub lokalnym, takich jak osoby, które muszą uaktualniać posiadane umiejętności;
4. istniała odpowiednia infrastruktura dla kontynuowania edukacji i szkoleń przez osoby dorosłe, co obejmuje dostępność nauczycieli i osób szkolących, istnienie procedur zatwierdzania i oceny, środków mających na celu zapewnienie równego dostępu zarówno do uczenia się przez całe życie, jak i do rynku pracy oraz wsparcia dla osób uczących się,

w sposób uwzględniający różnorodne potrzeby i kompetencje osób dorosłych;

- skierowana do osób dorosłych oferta edukacyjna i szkoleniowa przeznaczona dla poszczególnych obywateli była spójna poprzez ścisłe powiązanie z polityką zatrudnienia i polityką społeczną, polityką kulturową, polityką innowacji oraz innymi politykami dotyczącymi młodzieży, a także poprzez współpracę z partnerami społecznymi i innymi zaangażowanymi stronami.

NINIEJSZYM PRZYJMUJĄ DO WIADOMOŚCI ZAMIAR PODJĘCIA PRZEZ KOMISJĘ NASTĘPUJĄCYCH DZIAŁAŃ:

1. pomoc w działaniach państw członkowskich na rzecz rozwijania ich systemów edukacji i szkolenia oraz na rzecz wdrożenia i rozpowszechnienia niniejszego zalecenia, m.in. poprzez wykorzystanie ram odniesienia jako punktu odniesienia dla ułatwienia wymiany doświadczeń i dobrych praktyk, a także poprzez śledzenie rozwoju i informowanie o postępach w dwuletnich sprawozdaniach na temat programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010;
2. wykorzystanie ram odniesienia we wdrażaniu wspólnotowych programów edukacji i szkolenia oraz zapewnianie, że promują one nabywanie kompetencji kluczowych;
3. promowanie szerszego wykorzystywania ram odniesienia w powiązanych politykach Wspólnoty, a szczególnie we wdrażaniu polityki zatrudnienia, polityki ds. młodzieży i polityki społecznej i kulturalnej, oraz tworzenie dalszych powiązań z partnerami społecznymi i innymi organizacjami działającymi w tej dziedzinie;
4. przegląd wpływu ram odniesienia w kontekście programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010 oraz sporządzenie, w terminie do 18 grudnia 2010, sprawozdania dla Parlamentu Europejskiego i Rady na temat uzyskanych doświadczeń oraz konsekwencji na przyszłość.

Sporządzono w Brukseli, 18 grudnia 2006 r.

W imieniu Parlamentu Europejskiego
Przewodniczący
J. BORRELL FONTELLES
W imieniu Rady
Przewodniczący J.E. ENESTAM

ZAŁĄCZNIK

KOMPETENCJE KLUCZOWE W UCZENIU SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE – EUROPEJSKIE RAMY ODNIESIENIA

Tło i cele

W związku z postępującą globalizacją Unia Europejska staje przed coraz to nowymi wyzwaniami, dlatego też każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych, by łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania.

Edukacja w swym podwójnym – społecznym i ekonomicznym – wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kompetencji kluczowych koniecznych, aby umożliwić im elastyczne dostosowywanie się do takich zmian.

W szczególności, opierając się na wielorakich kompetencjach indywidualnych, należy sprostać zróżnicowanym potrzebom osób uczących się poprzez zapewnienie równości i dostępu dla tych grup, które ze względu na trudności edukacyjne, spowodowane okolicznościami osobistymi, społecznymi, kulturowymi lub ekonomicznymi, wymagają szczególnego wsparcia w realizacji swojego potencjału edukacyjnego. Przykładami takich grup są osoby o niskich kwalifikacjach podstawowych, w szczególności osoby o niskiej sprawności w zakresie czytania i pisania, osoby przedwcześnie kończące naukę szkolną, długotrwale bezrobotne, powracający do pracy po długotrwałym urlopie, osoby starsze, migranci oraz osoby niepełnosprawne.

W tym kontekście głównymi celami ram odniesienia są:

- 1) określenie i zdefiniowanie kompetencji kluczowych koniecznych do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, spójności społecznej i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy;
- 2) wspieranie działań państw członkowskich zmierzających do zapewnienia młodym ludziom po zakończeniu kształcenia i szkoleń kompetencji kluczowych w stopniu przygotowującym ich do dorosłego życia i stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego oraz zapewnienia dorosłym możliwości rozwijania i aktualizowania ich kompetencji kluczowych w ciągu całego życia;
- 3) dostarczenie twórcom polityki, instytucjom edukacyjnym, pracodawcom oraz osobom uczącym się narzędzia referencyjnego na poziomie europejskim, aby ułatwić starania na rzecz osiągnięcia wspólnie uzgodnionych celów na szczeblu krajowym i europejskim;

- 4) określenie ram dalszego działania na poziomie Wspólnoty zarówno w zakresie programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010, jak i wspólnotowych programów edukacji i szkolenia.

Kompetencje kluczowe

Kompetencje są definiowane w niniejszym dokumencie jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna.

Kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) jest niezbędną podstawą uczenia się; umiejętność uczenia się sprzyja wszelkim innym działaniom kształceniowym. Niektóre zagadnienia mają zastosowanie we wszystkich elementach ram odniesienia: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych.

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym⁽¹⁾

Definicja:

Porozumiewanie się w języku ojczystym to zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (ro-

zumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencja komunikacyjna jest wynikiem opanowania języka ojczystego, nieodłącznie związanego z rozwojem indywidualnych zdolności poznawczych umożliwiających interpretację świata i relacje z innymi ludźmi. Porozumiewanie się w języku ojczystym wymaga od osoby znajomości słownictwa, gramatyki funkcjonalnej i funkcji języka. Obejmuje ona świadomość głównych typów interakcji słownej, znajomość pewnego zakresu tekstów literackich i innych, głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka oraz świadomość zmienności języka i sposobów porozumiewania się w różnych kontekstach.

Osoby powinny posiadać umiejętność porozumiewania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także obserwowania swojego sposobu porozumiewania się i przystosowywania go do wymogów sytuacji. Kompetencja ta obejmuje również umiejętności rozróżniania i wykorzystywania różnych typów tekstów, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania pomocy oraz formułowania i wyrażania własnych argumentów w mowie i w piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu.

Pozytywna postawa w stosunku do porozumiewania się w ojczystym języku obejmuje skłonność do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz chęć ich urzeczywistniania oraz zainteresowanie kontaktami z innymi ludźmi. Wiąże się to ze świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebą rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie.

2. Porozumiewanie się w językach obcych⁽²⁾

Definicja:

Porozumiewanie się w obcych językach opiera się w znacznej mierze na tych samych wymiarach umiejętności, co porozumiewanie się w języku

¹ W kontekście wielokulturowych i wielojęzycznych społeczeństw Europy uznaje się, że język ojczysty nie we wszystkich przypadkach musi być językiem urzędowym państwa członkowskiego oraz że umiejętność porozumiewania się w języku urzędowym jest warunkiem wstępnym zapewnienia pełnego uczestnictwa jednostki w społeczeństwie. W niektórych państwach członkowskich językiem ojczystym może być jeden z kilku języków urzędowych. Środki stosowane w takich przypadkach oraz odpowiednie stosowanie definicji należą do kompetencji poszczególnych państw członkowskich i są uzależnione od ich specyficznych potrzeb i okoliczności.

² Ważne jest uznanie faktu, że liczni Europejczycy żyją w rodzinach i społecznościach dwujęzycznych lub wielojęzycznych oraz że język urzędowy kraju, w którym mieszkają, może nie być ich językiem ojczystym. Dla tych grup wspomniana wyżej umiejętność może dotyczyć raczej języka urzędowego niż języka obcego. Ich potrzeby, motywacja oraz społeczne lub ekonomiczne powody rozwijania tej umiejętności jako wsparcia dla integracji będą inne niż na przykład w przypadku osób, które uczą się języka obcego z myślą o podróżach lub pracy. Środki stosowane w takich przypadkach oraz odpowiednie stosowanie definicji, podlegają kompetencji poszczególnych państw członkowskich i są uzależnione od ich specyficznych potrzeb i okoliczności.

ojcystym – na zdolności do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym) w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby. Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności, jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. Stopień opanowania języka przez daną osobę może być różny w przypadku czterech kompetencji językowych (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) i poszczególnych języków oraz zależny od społecznego i kulturowego kontekstu osobistego, otoczenia oraz potrzeb lub zainteresowań danej osoby.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencja porozumiewania się w obcych językach wymaga znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej oraz świadomości głównych typów interakcji słownej i rejestrów języka. Istotna jest również znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków.

Na niezbędne umiejętności w zakresie komunikacji w językach obcych składa się zdolność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i pisania tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby. Osoby powinny także być w stanie właściwie korzystać z pomocy oraz uczyć się języków również w nieformalny sposób w ramach uczenia się przez całe życie.

Pozytywna postawa obejmuje świadomość różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej.

3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne

Definicja:

- A. Kompetencje matematyczne obejmują umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Istotne są zarówno proces i czynność, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności liczenia. Kompetencje matematyczne obejmują – w różnym stopniu – zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele).
- B. Kompetencje naukowe odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu

wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Za kompetencje techniczne uznaje się stosowanie tej wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postzegane potrzeby lub pragnienia ludzi. Kompetencje w zakresie nauki i techniki obejmują rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

- A. Konieczna wiedza w dziedzinie matematyki obejmuje solidną umiejętność liczenia, znajomość miar i struktur, głównych operacji i sposobów prezentacji matematycznej, rozumienie terminów i pojęć matematycznych, a także świadomość pytań, na które matematyka może dać odpowiedź.

Osoba powinna posiadać umiejętności stosowania głównych zasad i procesów matematycznych w codziennych sytuacjach prywatnych i zawodowych, a także śledzenia i oceniania ciągów argumentów. Powinna ona być w stanie rozumować w matematyczny sposób, rozumieć dowód matematyczny i komunikować się językiem matematycznym oraz korzystać z odpowiednich pomocy.

Pozytywna postawa w matematyce opiera się na szacunku dla prawdy i chęci szukania przyczyn i oceniania ich zasadności.

- B. W przypadku nauki i techniki, niezbędna wiedza obejmuje główne zasady rządzące naturą, podstawowe pojęcia naukowe, zasady i metody, technikę oraz produkty i procesy techniczne, a także rozumienie wpływu nauki i technologii na świat przyrody. Kompetencje te powinny umożliwiać osobom lepsze rozumienie korzyści, ograniczeń i zagrożeń wynikających z teorii i zastosowań naukowych oraz techniki w społeczeństwach w sensie ogólnym (w powiązaniu z podejmowaniem decyzji, wartościami, zagadnieniami moralnymi, kulturą itp.).

Umiejętności obejmują zdolność do wykorzystywania i posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi oraz danymi naukowymi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku na podstawie dowodów. Osoby powinny również być w stanie rozpoznać niezbędne cechy postępowania naukowego oraz posiadać zdolność wyrażania wniosków i sposobów rozumowania, które do tych wniosków doprowadziły.

Kompetencje w tym obszarze obejmują postawy krytycznego rozumienia i ciekawości, zaintereso-

sowanie kwestiami etycznymi oraz poszanowanie zarówno bezpieczeństwa, jak i trwałości, w szczególności w odniesieniu do postępu naukowo-technicznego w kontekście danej osoby, jej rodziny i społeczności oraz zagadnień globalnych.

4. Kompetencje informatyczne

Definicja:

Kompetencje informatyczne obejmują umiejętności i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK: wykorzystywania komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencje informatyczne wymagają solidnego rozumienia i znajomości natury, roli i możliwości TSI w codziennych kontekstach: w życiu osobistym i społecznym, a także w pracy. Obejmuje to główne aplikacje komputerowe – edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, bazy danych, przechowywanie informacji i posługiwanie się nimi – oraz rozumienie możliwości i potencjalnych zagrożeń związanych z Internetem i komunikacją za pośrednictwem mediów elektronicznych (poczta elektroniczna, narzędzia sieciowe) do celów pracy, rozrywki, wymiany informacji i udziału w sieciach współpracy, a także do celów uczenia się i badań. Osoby powinny także rozumieć, w jaki sposób TSI mogą wspierać kreatywność i innowacje, a także być świadome zagadnień dotyczących prawdziwości i rzetelności dostępnych informacji oraz zasad prawnych i etycznych mających zastosowanie przy interaktywnym korzystaniu z TSI.

Konieczne umiejętności obejmują zdolność poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz ich wykorzystywania w krytyczny i systematyczny sposób, przy jednoczesnej ocenie ich odpowiedności, z rozróżnieniem elementów rzeczywistych od wirtualnych przy rozpoznawaniu połączeń. Osoby powinny posiadać umiejętności wykorzystywania narzędzi do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji, a także zdolność docierania do usług oferowanych w Internecie, wyszukiwania ich i korzystania z nich; powinny również być w stanie stosować TSI jako wsparcie krytycznego myślenia, kreatywności i innowacji.

Korzystanie z TSI wymaga krytycznej i refleksyjnej postawy w stosunku do dostępnych infor-

macji oraz odpowiedzialnego wykorzystywania mediów interaktywnych. Rozwijaniu tych kompetencji sprzyja również zainteresowanie udziałem w społecznościach i sieciach w celach kulturalnych, społecznych lub zawodowych.

5. Umiejętność uczenia się

Definicja:

„Umiejętność uczenia się” to zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

W sytuacji, kiedy uczenie się skierowane jest na osiągnięcie konkretnych celów pracy lub kariery, osoba powinna posiadać znajomość wymaganych kompetencji, wiedzy, umiejętności i kwalifikacji. We wszystkich przypadkach umiejętność uczenia się wymaga od osoby znajomości i rozumienia własnych preferowanych strategii uczenia się, silnych i słabych stron własnych umiejętności i kwalifikacji, a także zdolności poszukiwania możliwości kształcenia i szkolenia się oraz dostępnej pomocy lub wsparcia.

Umiejętność uczenia się wymaga po pierwsze nabycia podstawowych umiejętności czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych koniecznych do dalszego uczenia się. Na podstawie tych umiejętności osoba powinna być w stanie docierać do nowej wiedzy i umiejętności oraz zdobywać, przetwarzać i przyswajać je. Wymaga to efektywnego zarządzania własnymi wzorcami uczenia się, kształtowania kariery i pracy, a szczególnie wytrwałości w uczeniu się, koncentracji na dłuższych okresach oraz krytycznej refleksji na temat celów uczenia się. Osoby powinny być w stanie poświęcać czas na samodzielną naukę

charakteryzującą się samodyscypliną, ale również na wspólną pracę w ramach procesu uczenia się, czerpać korzyści z różnorodności grupy oraz dzielić się nabytą wiedzą i umiejętnościami. Powinny one być w stanie organizować własny proces uczenia się, ocenić swoją pracę oraz w razie potrzeby szukać rady, informacji i wsparcia.

Pozytywna postawa obejmuje motywację i wiarę we własne możliwości w uczeniu się i osiągnięciu sukcesów w tym procesie przez całe życie. Nastawienie na rozwiązywanie problemów sprzyja zarówno procesowi uczenia się, jak i zdolności osoby do pokonywania przeszkód i zmieniania się. Chęć wykorzystywania doświadczeń z życia i uczenia się, a także ciekawość w poszukiwaniu możliwości uczenia się i wykorzystywania tego procesu w różnorodnych sytuacjach życiowych to niezbędne elementy pozytywnej postawy.

6. Kompetencje społeczne i obywatelskie

Definicja:

Są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczucie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

A. Kompetencje społeczne są związane z dobrem osobistym i społecznym, które wymaga świadomości, w jaki sposób można zapewnić sobie optymalny poziom zdrowia fizycznego i psychicznego, rozumianego również jako zasób danej osoby i jej rodziny oraz bezpośredniego otoczenia społecznego, a także wiedzy, w jaki sposób może się do tego przyczynić odpowiedni styl życia. Dla powodzenia w kontaktach interpersonalnych i uczestnictwie społecznym niezbędne jest rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach (np. w pracy). Równie istotna jest świadomość podstawowych pojęć dotyczących osób, grup, organizacji zawodowych, równości płci i niedyskryminacji, społeczeństwa i kultury. Konieczne jest rozumienie wielokulturowych i społeczno-ekonomicznych wymiarów społeczeństw europejskich, a także wzajemnej interakcji narodowej tożsamości kulturowej i tożsamości europejskiej.

Podstawowe umiejętności w zakresie tej kompetencji obejmują zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii. Osoby powinny być zdolne do radzenia sobie ze stresem i frustracją oraz do wyrażania ich w konstruktywny sposób, a także powinny dokonywać rozróżnienia sfery osobistej i zawodowej.

Kompetencja ta opiera się na współpracy, asertywności i prawości. Osoby powinny interesować się rozwojem społeczno-gospodarczym, komunikacją międzykulturową, cenić różnorodność i szanować innych ludzi, a także być przygotowane na pokonywanie uprzedzeń i osiąganie kompromisu.

B. Kompetencje obywatelskie opierają się na znajomości pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich, łącznie ze sposobem ich sformułowania w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej i międzynarodowych deklaracjach oraz ich stosowaniem przez różne instytucje na poziomach lokalnym, regionalnym, krajowym, europejskim i międzynarodowym. Obejmują one również znajomość współczesnych wydarzeń, jak i głównych wydarzeń i tendencji w narodowej, europejskiej i światowej historii. Ponadto, należy zwiększyć świadomość celów, wartości i polityk, jakimi kierują się ruchy społeczne i polityczne. Niezbędna jest również znajomość integracji europejskiej oraz struktur UE, z ich głównymi celami i wartościami, jak i świadomość różnorodności i tożsamości kulturowych w Europie.

Umiejętności w zakresie kompetencji obywatelskich obejmują zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Do umiejętności tych należy krytyczna i twórcza refleksja oraz konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich oraz procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, od lokalnego, poprzez krajowy, po europejski, szczególnie w drodze głosowania.

Pełne poszanowanie praw człowieka, w tym równości, jako podstawy demokracji, uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych, to fundamenty pozytywnej postawy. Oznacza ona zarówno wykazywanie poczucia przynależności do własnego otoczenia, kraju, Unii Europejskiej i Europy jako

całości oraz do świata, jak i gotowość do uczestnictwa w demokratycznym podejmowaniu decyzji na wszystkich poziomach. Obejmuje ona również wykazywanie się poczuciem obowiązku, jak i okazywanie zrozumienia i poszanowania wspólnych wartości, niezbędnych do zapewnienia spójności wspólnoty, takich jak respektowanie demokratycznych zasad. Konstrukttywne uczestnictwo obejmuje również działalność obywatelską, wspieranie różnorodności i spójności społecznej i zrównoważonego rozwoju oraz gotowość poszanowania wartości i prywatności innych osób.

7. Inicjatywność i przedsiębiorczość

Definicja:

Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią one wsparcie dla indywidualnych osób nie tylko w ich codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także w ich miejscu pracy, pomagając im uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans; są podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym lub w nich uczestniczą. Powinny one obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Konieczna wiedza obejmuje zdolność identyfikowania dostępnych możliwości działalności osobistej, zawodowej lub gospodarczej, w tym szerszych zagadnień stanowiących kontekst pracy i życia ludzi, takich jak ogólne rozumienie zasad działania gospodarki, a także szanse i wyzwania stojące przed pracodawcami i organizacjami. Osoby powinny również być świadome zagadnień etycznych związanych z przedsiębiorstwami oraz tego, w jaki sposób mogą one wywoływać pozytywne zmiany, np. poprzez sprawiedliwy handel lub przedsięwzięcia społeczne.

Umiejętności odnoszą się do proaktywnego zarządzania projektami (co obejmuje np. planowanie, organizowanie, zarządzanie, kierowanie i zlecanie zadań, analizowanie, komunikowanie, sporządzanie raportów, ocenę i sprawozdawczość), skutecznej reprezentacji i negocjacji oraz zdolności zarówno pracy indywidualnej, jak

i współpracy w zespołach. Niezbędna jest umiejętność oceny i identyfikacji własnych mocnych i słabych stron, a także oceny ryzyka i podejmowania go w uzasadnionych przypadkach.

Postawa przedsiębiorcza charakteryzuje się inicjatywnością, aktywnością, niezależnością i innowacyjnością, zarówno w życiu osobistym i społecznym, jak i w pracy. Obejmuje również motywację i determinację w kierunku realizowania celów, czy to osobistych, czy wspólnych, zarówno prywatnych, jak i w pracy.

8. Świadomość i ekspresja kulturalna

Definicja:

Docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Wiedza kulturalna obejmuje świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca w świecie. Obejmuje ona podstawową znajomość najważniejszych dzieł kultury, w tym współczesnej kultury popularnej. Niezbędne jest rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i w innych regionach świata oraz konieczności jej zachowania, a także zrozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym.

Umiejętności obejmują zarówno wrażliwość, jak i ekspresję: wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk, jak i wyrażanie siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Umiejętności obejmują również zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych oraz rozpoznawania i wykorzystywania społecznych i ekonomicznych szans w działalności kulturalnej. Ekspresja kulturalna jest niezbędna do rozwijania twórczych umiejętności, które mogą być wykorzystywane w wielu sytuacjach zawodowych.

Dogłębne zrozumienie własnej kultury oraz poczucie tożsamości mogą być podstawą szacunku i otwartej postawy wobec różnorodności ekspresji kulturalnej. Pozytywna postawa obejmuje również kreatywność oraz chęć pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym.

Iwona Moczyłowska

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Rozpoczął się trzeci rok wdrażania nowej podstawy programowej, określonej rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku. Jej opracowanie i implementacja sfinansowane zostały ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Oznacza to, że w podstawie programowej znalazły wyraz te same priorytety, które leżą u podstaw polityki Unii Europejskiej, wyznaczonej Strategią Lizbońską. Uznanie edukacji za klucz do sukcesu w osiągnięciu celów Wspólnoty, tj. gospodarki nowoczesnej, konkurencyjnej, oferującej nowe miejsca pracy, w konsekwencji przełożyło się na modernizację systemów oświaty poszczególnych państw członkowskich, aby zharmonizować je z wymogami gospodarki opartej na wiedzy. Stąd cele i treści kształcenia określone w polskiej podstawie programowej zarówno w zakresie ogólnym, jak i w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania, dostosowane zostały do zmieniającej się rzeczywistości.

Jedną ze zmian w podstawie programowej jest uwzględnienie idei kompetencji kluczowych zgodnie z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 roku. Lista kompetencji nie została włączona do podstawy w swojej pierwotnej formie, ale uważna lektura pozwala odnaleźć wszystkie kompetencje w celach kształcenia ogólnego, umiejętnościach zdobywanych w okresie kształcenia ogólnego, zadaniach szkoły, m.in. w zakresie kształtowania u uczniów postaw sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu. Zapisy te umieszczone zostały w części wstępnej podstawy programowej, zarówno dla I i II, jak i III i IV etapu edukacyjnego.

Oto zestawienie europejskich kompetencji kluczowych oraz odpowiednich zapisów w nowej podstawie programowej:

Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie	Podstawa programowa kształcenia ogólnego I-II etap – umiejętności kluczowe i zadania szkoły	Podstawa programowa kształcenia ogólnego III-IV etap – umiejętności kluczowe i zadania szkoły
Porozumiewanie się w języku ojczystym	<ul style="list-style-type: none"> • Czytanie • Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym 	<ul style="list-style-type: none"> • Czytanie • Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych
Porozumiewanie się w językach obcych		
Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne	<ul style="list-style-type: none"> • Myślenie matematyczne • Myślenie naukowe 	<ul style="list-style-type: none"> • Myślenie matematyczne • Myślenie naukowe
Kompetencje informatyczne	<ul style="list-style-type: none"> • Umiejętność posługiwania się TIK • Umiejętność wyszukiwania i korzystania z informacji • Edukacja medialna 	<ul style="list-style-type: none"> • Umiejętność sprawnego posługiwania się TIK • Umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji • Edukacja medialna
Umiejętność uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> • Umiejętność uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> • Umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych i uczenia się

Kompetencje społeczne i obywatelskie	<ul style="list-style-type: none"> Umiejętność pracy zespołowej Edukacja zdrowotna Postawy – uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek do innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej; postawa obywatelska, poszanowanie tradycji i kultury własnego narodu, a także innych kultur i tradycji 	<ul style="list-style-type: none"> Umiejętność pracy zespołowej Edukacja zdrowotna Postawy – uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek do innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej; postawa obywatelska, poszanowanie tradycji i kultury własnego narodu, a także innych kultur i tradycji
Inicjatywność i przedsiębiorczość		
Świadomość i ekspresja kulturalna		

Jak widać, obie listy są niemal tożsame. W nowej podstawie programowej kształcenie umiejętności i postaw częściowo delegowane zostało do poszczególnych przedmiotów (np. edukacja matematyczna), jednak takie umiejętności, jak umiejętność uczenia się czy pracy zespołowej uznane zostały za umiejętności ponadprzedmiotowe i stanowią zadanie każdego nauczyciela. Nie wszyscy nauczyciele mają taką świadomość, a podstawy programowe poszczególnych przedmiotów rzadko nawiązują do postaw i umiejętności ogólnych. Chlubny wyjątek stanowią podstawy programowe języków obcych i wiedzy o społeczeństwie.

Dotychczas kompetencje kluczowe traktowane były w szkole po macoszemu, bo wymykają się prostemu pomiarowi za pomocą testów. Ciągłe jeszcze priorytetem jest skuteczne przygotowanie uczniów do egzaminów zewnętrznych. W tej sytuacji nauczyciel staje przed dylematem: realizować cele, które nie są sprawdzane na egzaminach zewnętrznych, czy przygotowywać do egzaminów i najczęściej ulega presji rankingów, rodziców i samych uczniów i na lekcjach ćwiczy schematy egzaminacyjne.

Jednym ze sposobów na rozwiązanie problemu niekompatybilności nowej podstawy progra-

mowej i systemu sprawdzania wyników nauczania jest wprowadzenie obowiązkowego projektu do gimnazjum. Przeciera to drogę do realizowania nieobowiązkowych projektów nie tylko w gimnazjum, ale i na wszystkich poziomach edukacyjnych.

Kształtowanie kompetencji kluczowych jest zadaniem każdego nauczyciela. Wkład w rozwijanie np. myślenia naukowego mogą mieć nie tylko nauczyciele przedmiotów ścisłych, ale choćby nauczyciel języka obcego.

Oto kilka przykładów realizacji tego zadania na poziomie przedmiotu. Poniższe propozycje nie są scenariuszami zajęć, tylko mniej lub bardziej rozbudowanym opisem sytuacji dydaktycznych, podczas których rozwijane są, oprócz celów przedmiotowych, wybrane kompetencje kluczowe. Przykłady odnoszą się do różnych etapów edukacyjnych i różnych przedmiotów.

Prezentujemy je w nadziei, iż posłużą jako model i zainspirują nauczycieli do tworzenia własnych sytuacji dydaktycznych w ramach standardowych 45-minutowych lekcji, ale też i bardziej rozbudowanych prac projektowych.

Kompetencje kluczowe w podstawie programowej kształcenia ogólnego

Celem kształcenia ogólnego jest	
<p>w szkole podstawowej:</p> <p>1) przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów</p>	<p>na III i IV etapie edukacyjnym:</p> <p>1) przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki;</p>
2) zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów	
3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie	
Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym należą:	
1) czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągania własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa;	
2) myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumieniu matematycznym;	
3) myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa;	
4) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie;	

- 5) umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
- 6) umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji;
- 7) umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się;
- 8) umiejętność pracy zespołowej.

Jednym z najważniejszych zadań szkoły na III i IV etapie edukacyjnym jest kontynuowanie kształcenia umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałości o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów. Wypełnianie tego zadania należy do obowiązków każdego nauczyciela.

Ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym.

Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów. 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.

Ponieważ środki społecznego 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 wykorzystania mediów.

Ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest także edukacja zdrowotna, której celem jest kształtowanie u uczniów nawyku dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu.

W procesie kształcenia ogólnego szkoła na III i IV etapie edukacyjnym kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji.

Iwona Moczydłowska

Nauczyciel konsultant w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Siedlcach

Kształcenie zintegrowane, klasa III

Małgorzata Gizak

Temat: Poznajemy zwyczaje bożonarodzeniowe

Wymagania przedmiotowe po klasie I:

- 5.2. Uczeń współpracuje z innymi w zabawie i w nauce szkolnej;

Wymagania przedmiotowe po klasie III:

- 1.1. c) wyszukuje w tekście potrzebne informacje;
- 1.3. c) uczestniczy w rozmowach: zadaje pytania, udziela odpowiedzi i prezentuje własne zdanie;
- 3.1. c) aktywnie słucha muzyki i określa jej cechy;
- 4.2. podejmuje działalność twórczą, posługując się różnymi środkami wyrazu plastycznego;
- 5.2. identyfikuje się ze swoją rodziną i jej tradycjami; rozumie, co to jest sytuacja ekonomiczna rodziny i wie, że trzeba do niej dostosować swe oczekiwania;
- 5.4. jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej;
- 7.4. dodaje i odejmuje liczby w zakresie 100;

- 7.8. wykonuje łatwe obliczenia pieniężne (cena, ilość, wartość);
- 11.2. stara się nieść pomoc potrzebującym.

Opis sytuacji dydaktycznej:

Opisane niżej zajęcia to czterogodzinny blok poświęcony zwyczajom bożonarodzeniowym. Nauczyciel korzysta z tekstu „Zwyczaje bożonarodzeniowe w innych krajach”, opowiadania „Przygoda Bosego”, a także nawiązuje do omawianych wcześniej lektur: „Dziewczynka z zapalkami” i „Dzieci z Bullerbyn”.

Na początek uczniowie otrzymują karty z dwiema choinkami. Na pierwszej choince są bombki z działaniami, na drugiej bombki z zapisanymi na nich wynikami i sylabami. Zadaniem dzieci jest połączenie odpowiednich bombek, tak żeby dopasować działanie do wyniku. Uczniowie

umieszczają wyniki w tabeli, od najmniejszego do największego, pod nimi wpisują odpowiednie sylaby i odczytują hasło: ZWYCZAJE BOŻONARODZENIOWE.

Następnie słuchają kolędy „Cicha noc, święta noc”. Po wysłuchaniu próbują odpowiedzieć na pytania: Co to za utwór? Kiedy go śpiewamy? Z jakiego kraju pochodzi?

Kolejny etap zajęć – nawiązujący do lektury „Dzieci z Bullerbyn” – ma na celu poznanie zwyczajów związanych ze świętami Bożego Narodzenia w różnych krajach. Uczniowie otrzymują kartki ze zdaniem opisującym te zwyczaje. Przy każdym zdaniu wpisują odpowiedź: prawda, fałsz – zgodnie z posiadaną wiedzą (jak uważają, czego się domyślają). Następnie otrzymują tekst opisujący zwyczaje bożonarodzeniowe w różnych krajach i wyszukując w tekście odpowiednie informacje, sprawdzają poprawność swoich przewidywań. Wyznaczeni uczniowie głośno odczytują pytanie i poprawne odpowiedzi.

Potem jest czas na tradycje bożonarodzeniowe w moim domu: uczniowie pracują w grupach – każdy uczeń wymienia tradycje, które są kulturowane w jego domu, następnie grupa wybiera powtarzające się i zapisuje je na kartonie. Grupy prezentują swoje prace.

Nauczyciel przygotowuje kartki z zapisanymi zwyczajami bożonarodzeniowymi, uczniowie losują po jednej kartce, a następnie umieszczają zdanie na wyciętej z kartonu bombce i ozdabiają ją. Następnie przyczepiają bombki na dużej papierowej choince przygotowanej przez nauczyciela.

W dalszej części zajęć uczniowie zgłębiają temat: Czy wiesz, ile kosztuje przygotowanie wieczery wigilijnej? W grupach przygotowują listę potrzebnych produktów oraz obliczają całkowity koszt przygotowania Wigilii.

Następnie uczniowie wspólnie z nauczycielem przygotowują klasową Wigilię: dekorują stół i umieszczają na nim przygotowane przez rodziców potrawy wigilijne.

Przy stole słuchają czytanego przez nauczyciela opowiadania „Przygoda Bosego” (nawiązanie do „Dziewczynki z zapalkami”).

Ważnym etapem zajęć jest burza mózgów – komu i w jaki sposób możemy pomóc, aby nie był sam na święta, aby nie żył w biedzie. Pomysły dzieci zapisywane są na tablicy, następnie formowane

są grupy, których zadaniem jest realizacja jednego z pomysłów. Grupy ustalają plan działania (kto, gdzie, kiedy i co ma zrobić) i prezentują je na forum. Ocena realności wykonania zadań jest wspólna.

W podsumowaniu zajęć uczniowie samodzielnie uzupełniają odpowiednimi wyrazami tekst opisujący zwyczaje bożonarodzeniowe w Polsce oraz w innych krajach.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

Porozumiewanie się w języku ojczystym: uczeń uczy się wykorzystywania tekstu, gromadzenia i przetwarzania informacji związanych ze zwyczajami bożonarodzeniowymi w Polsce i w innych krajach. Rozwija indywidualne zdolności poznawcze umożliwiające interpretację świata i relacje z innymi.

Kompetencje matematyczne: uczeń doskonalą umiejętność liczenia oraz znajomość miar. Uczy się stosować procesy matematyczne w codziennych sytuacjach życiowych. Wie, jaka część miesięcznej pensji jest wydawana na organizację świąt. Potrafi wyciągnąć wnioski z wykonanych obliczeń oraz formułować spostrzeżenia.

Umiejętność uczenia się: uczeń uczy się poprzez konfrontowanie swoich wypowiedzi z wypowiedziami innych oraz z informacjami zawartymi w tekście. Podczas pracy w grupie dzieli się swoją wiedzą z innymi i korzysta z wiedzy kolegów.

Kompetencje społeczne i obywatelskie: uczeń uczy się współpracy w grupie i zespole klasowym. Nabywa umiejętności konstruktywnego porozumiewania się w grupie. Opanowuje zasady komunikacji interpersonalnej. Jest zaangażowany w pracę grupy. Dziecko uczy się odpowiedzialności, buduje świadomość konsumencką.

Inicjatywność i przedsiębiorczość: uczeń uczy się planować pracę własną, a także swój udział w pracy grupy. Wykazuje inicjatywę i aktywność podczas przygotowywania klasowej Wigilii.

Świadomość i ekspresja kulturalna: uczeń zna i szanuje tradycje narodowe, jednocześnie jest otwarty na kulturę innych narodów. Jest wrażliwym odbiorcą sztuki (słuchanie kolędy). Wyraża siebie, wykorzystując różnorodne środki, wykorzystując swoje zdolności (wykonanie bombki, przygotowanie wigilijnego stołu).

Autorka jest nauczycielem w Zespole Oświatowo-Wychowawczym w Strzale

Matematyka, gimnazjum

Barbara Wierzchucka

Temat: Symetria w przyrodzie

Wymagania przedmiotowe:

- 10.16. Uczeń rozpoznaje pary figur symetrycznych względem prostej i względem punktu. Rysuje pary figur symetrycznych.
- 10.17. Uczeń rozpoznaje figury, które mają oś symetrii, i figury, które mają środek symetrii. Wskazuje oś symetrii i środek symetrii.

Opis sytuacji dydaktycznej:

Dwugodzinne zajęcia realizowane są w pracowni komputerowej. Ich celem jest utrwalenie wiadomości na temat symetrii osiowej i środkowej, ukazanie użyteczności matematyki w opisywaniu zjawisk przyrody, a także rozwijanie umiejętności: myślenia matematycznego i naukowego, komunikowania się w języku ojczystym, posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi do wyszukiwania i korzystania z informacji, uczenia się i pracy zespołowej oraz kształtowanie postaw kreatywności i ciekawości poznawczej.

Uczniowie klasy podzieleni są na cztery grupy. Pierwsza grupa poszukuje symetrii w roślinach (liściach, kwiatach), druga grupa – wśród zwierząt i owadów, trzecia – w anatomii człowieka, czwarta poszukuje lustrzanych odbić krajobrazów i zjawisk przyrody.

Uczniowie przygotowują wydruki z Internetu, zawierające odpowiednie fotografie, kserokopie z książek, albumów lub wykorzystują plansze (modele) zgromadzone w pracowni. Mogą też przygotować prezentację multimedialną dotyczącą wybranego zagadnienia.

Następnie przy pomocy rzutnika pisma lub projektora multimedialnego prezentują obrazy symetrycznych elementów przyrody. Podczas pokazów wyjaśniają znaczenie pojęć: symetria osiowa, figury osiowosymetryczne i oś symetrii figury. Wskazują też osie symetrii zauważalne w roślinach, zwierzętach, krajobrazach i w budowie człowieka.

Na zakończenie nauczyciel proponuje uczniom quiz interaktywny dotyczący osi symetrii oraz środka symetrii figur.

W podsumowaniu lekcji nauczyciel informuje uczniów, iż nie da się skonstruować przy pomocy cyrkla i linijki siedmiokąta czy dziewięciokąta, przyroda jednak to potrafi.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne: uczeń pogłębia swoją wiedzę na temat symetrii osiowej i środkowej. Utrwala znajomość pojęć i własności przekształceń. Nabywa umiejętność logicznego rozumowania i wyciągania wniosków na podstawie obserwacji zjawisk przyrody. Uświadamia sobie użyteczność matematyki w wyjaśnianiu różnych problemów. W ramach kompetencji naukowych rozwija umiejętność łączenia wiedzy z różnych dziedzin.

Porozumiewanie się w języku ojczystym: uczeń uczy się wyrażania własnych argumentów w przekonujący sposób. Doskonali umiejętność konstruktywnego dialogu. Wykorzystuje różne typy tekstów, przetwarza informacje oraz prezentuje zdobyte informacje innym.

Kompetencje informatyczne: uczeń poszukuje informacji w Internecie, ćwiczy umiejętność obsługi przeglądarki czy wyszukiwarek. Wykorzystuje programy komputerowe, np. PowerPoint, do opracowania prezentacji na temat symetrii występującej w przyrodzie. Doskonali umiejętność obsługi komputera podczas rozwiązywania quizu.

Kompetencje społeczne i obywatelskie: uczeń doskonali umiejętność pracy zespołowej, planowania i organizowania pracy własnej i grupy. Ćwiczy umiejętność komunikowania się z innymi członkami grupy. Uczy się podejmowania decyzji i dokonywania wyborów.

Kompetencja uczenia się: uczeń uczy się poprzez poszukiwanie wiadomości z różnych źródeł, dzieli się swoimi spostrzeżeniami, rozwija swoje zainteresowania i umiejętność ich zaprezentowania. Uświadamia sobie potrzebę własnego uczenia się.

Autorka jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Siedlcach

Geografia, gimnazjum

dr Grzegorz Bzdón

Temat: Ruch obiegowy Ziemi i jego następstwa

Związek z podstawą programową:

- 2.3. Uczeń podaje cechy ruchu obiegowego Ziemi; przedstawia (wykorzystując również własne obserwacje) zmiany w oświetleniu Ziemi oraz w długości trwania dnia i nocy w różnych szerokościach geograficznych i porach roku.
- 2.4. Uczeń podaje najważniejsze geograficzne następstwa ruchów Ziemi.

Opis sytuacji dydaktycznej:

Opisany projekt przewidziany jest do realizacji na dwóch jednostkach lekcyjnych.

Na pierwszej lekcji uczniowie podzieleni na 4-5-osobowe grupy piszą krótkie artykuły prasowe na następujące tematy: „Kiedy zdobywać bieguny?”, „Wyprawa na Aconcagua – w styczniu czy w lipcu?”, „Dlaczego letnie igrzyska olimpijskie Sydney 2000 odbyły się pod koniec września?” i „Problemy w organizacji zimowych igrzysk olimpijskich na półkuli południowej”. Każda grupa zajmuje się innym tematem. Przygotowując artykuł, uczniowie korzystają z materiałów źródłowych wskazanych przez nauczyciela. Wspólnie konstruują plan wypowiedzi pisemnej, wyszukują odpowiednie informacje do poszczególnych punktów planu: z map tematycznych, z zestawień tabelarycznych zawierających dane klimatyczne i wykresów klimatycznych – klimatogramów, dobierają przykłady wykazujące związek między wysokością Słońca a temperaturą powietrza. Podczas pisania selekcionują i przetwarzają informacje, wyrażają jednocześnie własne opinie.

Druga lekcja to ustna prezentacja napisanych artykułów, po której następuje część ćwiczeniowa, polegająca na rozwiązywaniu zadań na obliczanie kąta padania promieni słonecznych w momencie

górowania oraz wyznaczanie szerokości geograficznej na podstawie wysokości Słońca. W podsumowaniu zajęć nauczyciel i uczniowie wspólnie formułują notatkę, wypunktowując w niej poznane konsekwencje ruchu obiegowego Ziemi.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

Porozumiewanie się w języku ojczystym: uczeń, konstruując tekst artykułu, uczy się umiejętności rozróżniania i wykorzystywania różnych typów tekstów i źródeł informacji. Nabywa umiejętności poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz wykorzystywania pomocy, a także formułowania i wyrażania własnych argumentów na piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu. Pisząc artykuł, uczeń wykazuje się zdolnością nazywania i interpretowania poznanych pojęć, faktów, opinii i myśli.

Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne: wykonując obliczenia kąta padania promieni słonecznych oraz wyznaczając szerokość geograficzną na podstawie wysokości Słońca, uczeń rozwija umiejętność liczenia oraz sposoby prezentacji matematycznej. Interpretuje dane źródłowe, wykazując się zrozumieniem podstawowych pojęć naukowych oraz terminów. Wykorzystuje dane, podejmuje decyzje, wyciąga wnioski.

Umiejętność uczenia się: uczeń zdobywa informacje niezbędne do napisania artykułu prasowego, w tym dotarcia do nowej wiedzy, jej przetwarzania i przyswajania, oraz ćwiczy umiejętność dzielenia się nabytą wiedzą.

Autor jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Siedlcach

Język francuski, szkoła ponadgimnazjalna

Agnieszka Zakrzewska

Temat: Notre classe – nasza klasa¹

Związek z podstawą programową:

- 1.1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych: człowiek (dane personalne, wygląd zewnętrzny, zainteresowania).
- 4.1. Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi ustne: opisuje ludzi.
- 5.1. Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne w formie prostych wyrażen i zdań: opisuje ludzi.
- 6.1. Uczeń reaguje ustnie w prosty i zrozumiały sposób w typowych sytuacjach: udziela podstawowych informacji na swój temat i pyta o dane rozmówcy; 4) uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia).
- 7.2. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego w typowych sytuacjach: uzyskuje proste informacje.
9. Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem.
10. Uczeń współdziała w grupie, np. w lekcyjnych językowych pracach projektowych.
12. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne oraz proste strategie kompensacyjne w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu.

Opis sytuacji dydaktycznej:

Opisany projekt składa się z dwóch części przewidzianych na dwie godziny lekcyjne. Jest to pierwsza wspólna praca zespołu klasowego po około 20 godzinach nauki języka francuskiego. Ma na celu przygotowanie w języku obcym krótkiej prezentacji klasy w formie plakatu lub strony internetowej. Może posłużyć do nawiązania kontaktu ze szkołą za granicą, której uczniowie znają francuski lub dopiero zaczynają jego naukę.

Punktem wyjścia jest przedstawienie siebie w kilku prostych zdaniach innemu uczniowi w klasie (uczniowie losują partnera do rozmowy). Partner ma za zadanie opracowanie opisu osoby, z którą rozmawia. Każdy uczeń przynosi swoje aktualne zdjęcie, pod którym zostanie zamieszczony opis jego osoby, a w dorysowanym dymku zostanie

zamieszczone jedno wybrane zdanie z prezentacji. Opis obejmuje takie punkty, jak imię i nazwisko, kilka informacji o danej osobie (wygląd zewnętrzny, zainteresowania). Uczniowie zwracają się do wylosowanej osoby, aby opowiedziała coś o sobie, po czym wstępnie notują uzyskane informacje (1 godzina lekcyjna – część indywidualna).

Podczas drugiej godziny lekcyjnej uczniowie w parach wymieniają się przygotowanymi opisami. Sprawdzają wzajemnie poprawność opisu, konsultując się z nauczycielem. Po stwierdzeniu poprawności ortograficznej opisana osoba sprawdza zamieszczone w pracy dane i wyraża zgodę na umieszczenie opisu na plakacie i/lub stronie internetowej szkoły/klassy. W grupie uczniowie ustalają rozmieszczenie opisanych zdjęć na stronie internetowej lub plakacie i uzupełniają je o zdjęcia sali lekcyjnej, szkoły itp. Ta część zajęć może być przeprowadzona w sali komputerowej z udziałem nauczyciela informatyki.

Projekt może być kontynuowany i rozszerzany w ciągu roku szkolnego. Można w nim wykonać plakaty multimedialne, korzystając z programu Glogster.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

Porozumiewanie się w językach obcych: uczeń komunikuje w języku obcym, rozumie komunikaty słowne, inicjuje, podtrzymuje, kończy rozmowę, potrafi korzystać z pomocy. Uczeń potrafi uczyć się języków w nieformalny sposób w ramach uczenia się przez całe życie. Do obsługi programu Glogster uczeń wykorzystuje znajomość języka angielskiego.

Kompetencje społeczne i obywatelskie: uczeń uczy się współpracy i osiągania kompromisu. Przygotowując prezentacje w grupach, uczeń opanowuje zasady komunikacji interpersonalnej i uczestnictwa w życiu społecznym.

Kompetencje informatyczne: uczeń wykorzystuje technologie do tworzenia i prezentowania informacji.

Autorka jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

¹ Opis sytuacji dydaktycznej na podstawie podręcznika, zeszytu ćwiczeń i poradnika dla nauczyciela do klasy I liceum serii *Déjà-vu* (G. Migdańska, C. Biliard-Woźniak, M. Szczucka-Samgowiec, A. Ratuszniak, A. Zakrzewska, Wydawnictwo Szkolne PWN).

Język niemiecki, szkoła ponadgimnazjalna

Barbara Kujawa

Temat: Kochstudio²

Związek z podstawą programową:

- 1.6. Uczeń posługuje się w miarę rozwiniętym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematu żywienie (artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowanie).
2. Uczeń rozumie ze słuchu proste, typowe wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie w standardowej odmianie języka.
- 4.1. Uczeń tworzy krótkie, proste, zrozumiałe wypowiedzi ustne: opisuje czynności; 2) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości; 5) wyraża i uzasadnia swoje opinie.
- 5.1. Uczeń tworzy krótkie, proste, zrozumiałe wypowiedzi pisemne: opisuje czynności.
- 6.2. Uczeń reaguje ustnie w sposób zrozumiały w typowych sytuacjach: rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; 4) przekazuje informacje i wyjaśnienia; 8) wyraża swoje opinie, pyta o opinie.
9. Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem.
10. Uczeń współdziała w grupie w lekcyjnych językowych pracach projektowych.
11. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym.
12. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne oraz proste strategie kompensacyjne w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu.

Opis sytuacji dydaktycznej:

Dwugodzinne zajęcia lekcyjne są podsumowaniem tematycznego bloku „Lebensmittel, Kochen, Essen und Trinken”. Odbywają się w klasie mającej 6 godzin języka niemieckiego tygodniowo. Na lekcje są zaproszeni goście z zewnątrz. Uczniowie starają się najlepiej pokazać to, czego się nauczyli; sami przygotowują scenariusze, scenografię, oprawę muzyczną lekcji. Na zakończenie lekcji odbywa się dyskusja z gośćmi, podczas której uczniowie starają się ocenić przeprowadzoną przez siebie lekcję.

Lekcja rozpoczyna się od fazy wstępnej, wprowadzającej w temat, i od podziału na zespoły. Następnie liderzy każdej grupy zapisują na tablicy i odczytują głośno składniki spożywcze potrzebne do wykonania określonego dania. Poszczególne

grupy wykonują przez 40 minut następujące dania: sałatkę owocową, kanapki, sałatkę warzywną, deser owocowy. Członkowie zespołu nazywają głośno wykonywane przez siebie czynności oraz sprzęt, z którego korzystają. W drugiej części zajęć uczniowie prezentują w grupach przygotowane przez siebie potrawy, zwracają uwagę na ich wygląd i walory smakowe (15 minut). Po fazie prezentacji następuje serwowanie i degustacja potraw z uwzględnieniem zasad dobrego wychowania (15 minut). Praca domowa polega na pisemnym zredagowaniu przepisu kulinarnego i umieszczeniu go w Internecie (np. na blogu).

W fazie podsumowującej następuje ocena pracy w grupie i dyskusja z nauczycielem i gośćmi na temat lekcji.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

Porozumiewanie się w językach obcych: uczeń komunikuje się w języku obcym, rozumie komunikaty słowne, inicjuje, podtrzymuje, kończy rozmowę, potrafi korzystać z pomocy. Uczeń potrafi uczyć się języków w nieformalny sposób w ramach uczenia się przez całe życie.

Kompetencje społeczne i obywatelskie: uczeń uczy się współpracy, osiągania kompromisu, wczuwania się w różne role społeczne (kelner, kucharz) i rozumienia różnych punktów widzenia. Przygotowując prezentację w grupach, uczeń opanowuje zasady komunikacji interpersonalnej i uczestnictwa w życiu społecznym.

Inicjatywność i przedsiębiorczość: uczeń planuje zarówno pracę indywidualną, jak i współpracę w zespole/grupie, przejawia inicjatywę w budowaniu warsztatu pracy, analizuje zadania, ocenia i identyfikuje własne mocne i słabe strony, komunikuje się w grupie, skutecznie reprezentuje grupę. Postawa ucznia jest aktywna, niezależna i inicjatywna.

Kompetencje informatyczne: uczeń wykorzystuje komputer do tworzenia i prezentowania informacji.

Autorka jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

² Opis sytuacji dydaktycznej w oparciu o scenariusz lekcji Elżbiety Der, nauczycielki języka niemieckiego w VIII LO w Poznaniu.

Dodatkowe zajęcia z języka angielskiego dla młodzieży gimnazjalnej w ramach projektu Mazowieckie Centra Talentu i Kariery

Katarzyna Sławińska

Temat: Electricity and circuits

Związek z podstawą programową:

- III.1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych, umożliwiających realizację pozostałych wymagań ogólnych.
- IV.1.1.12. Uczeń posługuje się bogatym zasobem środków językowych leksykalnych z zakresu: nauka i technika (elektryczność).
- III.3.2. Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne: określa główną myśl poszczególnych części tekstu; 3) znajduje w tekście określone informacje.
- IV.1.3. Uczeń rozumie wypowiedzi pisemne o różnorodnej formie.
- III.8.1. Uczeń przetwarza tekst ustnie: przekazuje w języku obcym informacje zawarte w materiałach audiowizualnych; 2) przekazuje w języku polskim informacje z tekstu w języku obcym.
- III.2.1. Uczeń rozumie ze słuchu proste, krótkie wypowiedzi artykułowane powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka: reaguje na polecenia.
- III.10. Uczeń współdziała w grupie.
- III.12. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznanne słowa i zwroty) oraz proste strategie kompensacyjne (zastąpienie innym wyrazem, opis) w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu.
- III.13. Uczeń posiada świadomość językową (podobieństw i różnic między językami).

Opis sytuacji dydaktycznej:

Celem tej sytuacji dydaktycznej jest zarówno poszerzanie wiedzy ogólnej uczniów z zakresu fizyki, zgodnie z deklarowanymi przez nich zainteresowaniami, jak i przybliżenie im tej wiedzy w języku angielskim. Nauczyciel bazuje na posiadanej już przez uczniów wiedzy z zakresu znajomości języka angielskiego i fizyki.

Punktem wyjścia do trzygodzinnego bloku zajęć poświęconego zagadnieniu elektryczności jest krótki tekst wprowadzający podstawowe pojęcia. Materiał ma zapoznać uczniów z elementarnym słownictwem i definicjami w języku angielskim. Po przeczytaniu tekstu uczniowie próbują streścić zawarte w nim informacje. Nauczyciel zachęca uczniów do posługiwania się językiem angielskim, jednak ze względu na zróżnicowany poziom grupy mile widziane są również wypowiedzi w języku polskim, pokazujące, w jakim stopniu główna myśl tekstu została zrozumiana.

Po dokładnym omówieniu tekstu i wyjaśnieniu niezbędnego słownictwa, uczniowie oglądają krótkometrażowy film animowany „Electricity and circuits”, poświęcony zjawiskom związanym z przepływem prądu, po czym starają się przedstawić treść filmu, podając jak najwięcej szczegółów. Następnie omawiane jest słownictwo związane z elektrycznością, które pojawiło się w filmie, dotyczące rodzajów obwodów i zasad bezpieczeństwa. Uczniowie próbują odpowiedzieć na przygotowane przez nauczyciela pytania odnoszące się do treści filmu. Jeśli zachodzi taka potrzeba, przed omówieniem konkretnego problemu nauczyciel odtwarza odpowiedni fragment filmu jeszcze raz.

Aby utrwalić wprowadzone na zajęciach słownictwo, uczniowie, podzieleni na 5-osobowe grupy, otrzymują zestawy słów i ich definicji w języku angielskim, które muszą do siebie dopasować. Zadanie wymaga współdziałania w grupie, a także logicznego myślenia, działania drogą eliminacji.

W czasie ostatniej godziny zajęć uczniowie wykonują w grupach nieco prostsze zadania, które w atrakcyjny sposób po raz kolejny utrwalają wprowadzone słownictwo. Pierwszym zadaniem, które wzbudza entuzjazm uczniów, jest narysowanie obwodów elektrycznych według instrukcji odczytywanych przez nauczyciela. W zadaniu ważne są typy obwodów, a także sposób ustawienia, kolor i kształt umieszczonych w obwodach żarówek. Wprowadzenie do zadania prostego,

dobrze znanego słownictwa dotyczącego kolorów i kształtów powoduje u uczniów odczucie, że zadanie nie jest zbyt skomplikowane, i chęć bezbłędnego wykonania go. Ostatnim zadaniem jest wykonanie przez uczniów w grupach krzyżówek do hasła *electricity* z wykorzystaniem poznanego na zajęciach słownictwa. Uczniowie są zachęceni do tworzenia własnych definicji trudnych słów.

Proponowane aktywności w tej sytuacji dydaktycznej to praca z tekstem dydaktycznym, interpretacja materiału wizualnego, dobieranie słów i ich definicji, interpretacja graficzna odsłuchanych instrukcji.

Kształtowane kompetencje kluczowe:

Porozumiewanie się w językach obcych: uczeń ma zdolność rozumienia i wyrażenia w mowie i w piśmie pojęć i faktów związanych ze

swoimi zainteresowaniami i potrzebami, w tym wypadku w zakresie fizyki. Zna odpowiednie słownictwo.

Podstawowe kompetencje naukowo-techniczne: uczeń poszerza swoją wiedzę o elektryczności, ciekawych zjawiskach, które jej towarzyszą, a także zasadach bezpieczeństwa, których należy przestrzegać przy eksperymentalnym podejściu do tematu. Rozwija umiejętność wyciągania wniosków oraz postawę krytycznego myślenia i ciekawości.

Kompetencje społeczne: aby dobrze wykonać powierzone zadania, uczeń musi zgodnie współdziałać w grupie.

Autorka jest nauczycielem w Zespole Szkół nr 5 w Płocku

(pomysł i struktura sytuacji dydaktycznych zaczerpnięte zostały z Gimnazjalnego Programu Kształtowania Kompetencji Kluczowych z projektu „e-Akademia Przyszłości”).

*Gdyby na wielkim świecie zabrakło uśmiechu dziecka,
byłoby ciemno i mroczno,
ciemniej i mroczniej niż podczas nocy bezgwiazdnej i bezksiężycowej
– mimo wszystkich słońc, gwiazd i sztucznych reflektorów.
Ten jeden mały uśmiech rozwidnia życie.*

Julian Ejsmond

Dorota Kamińska

Czym skorupka za młodu nasiąknie...¹ czyli rozwijanie kompetencji kluczowych w przedszkolu

*Dobrze rozwinięty umysł, pasja do nauki
i umiejętność praktycznego wykorzystania wiedzy
to klucze do przyszłości.*

Kompetencje kluczowe a podstawa programowa wychowania przedszkolnego

Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej kła-

dzie duży nacisk na rozwijanie kluczowych kompetencji, które znajdują odzwierciedlenie w poszczególnych obszarach podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz działalności edukacyjnej przedszkola.

Tabela 1. Kompetencje kluczowe a podstawa programowa wychowania przedszkolnego
(opracowanie własne)

KOMPETENCJE KLUCZOWE (EUROPEJSKIE RAMY ODNIESIENIA)	PODSTAWA PROGRAMOWA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO (OBSZARY)
1. Porozumiewanie się w języku ojczystym	(1) Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych. (3) Wspomaganie rozwoju mowy dzieci. (14) Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania.
2. Porozumiewanie się w językach obcych	(15) Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne (kompetencje rozwijane są w toku zajęć stanowiących zwykle ofertę dodatkową przedszkola lub w trakcie działań edukacyjnych realizowanych przez nauczycieli posiadających odpowiednie kwalifikacje).
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne	(10) Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych. (13) Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną.
4. Kompetencje informatyczne	(10) Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych (kompetencje te rozwijane są w trakcie działań z wykorzystaniem sprzętu multimedialnego oraz dostępnych programów edukacyjnych i pakietów multimedialnych zalecanych dla dzieci w młodszym wieku).
5. Umiejętność uczenia się	Kompetencje te rozwijane są na wszystkich obszarach podstawy programowej.
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie	(2) Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Wdrażanie dzieci do utrzymywania ładu i porządku. (4) Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia. (5) Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci. (6) Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych. (11) Pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń. (12) Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt. (15) Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne.

¹ Czym skorupka nasiąknie za młodu, tym na starość trąci. (Ezop)

7. Inicjatywność i przedsiębiorczość	(4) Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia. (15) Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne (podstawy z zakresu tych kompetencji rozwijane są w toku zajęć edukacyjnych, m.in. wycieczek edukacyjnych, spotkań i pogadań z udziałem przedstawicieli lokalnych instytucji i zakładów pracy, a także zabaw tematycznych i zajęć z wykorzystaniem filmów edukacyjnych oraz literatury dziecięcej i popularnonaukowej).
8. Świadomość i ekspresja kulturalna	(7) Wychowanie przez sztukę – dziecko widzom i aktorem. (8) Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, pląsy i taniec. (9) Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne.

Dlaczego warto wspierać rozwój kluczowych kompetencji u dzieci w wieku przedszkolnym?

Okres dzieciństwa cechuje ciekawość świata i szybkie tempo rozwoju. Pierwsze lata życia dziecka decydują w znacznym stopniu o jego dalszym funkcjonowaniu, to właśnie wtedy bowiem kształtują się jego możliwości intelektualne i rozwija się większość wrodzonych predyspozycji (w tym także zdolność uczenia się). Jest to więc najlepszy okres na działania edukacyjne, w tym oddziaływania wychowawcze, które dostosowane do możliwości dziecka wspomagają i stymulują jego wszechstronny rozwój. Wiedza, postawy i umiejętności, które małe dzieci zdobywają w przedszkolu, procentują w ich edukacji szkolnej (m.in. w postaci lepszych wyników w nauce), a także w lepszym funkcjonowaniu społecznym i zawodowym w dorosłym życiu.

Mając na uwadze powyższy kontekst, już od najmłodszych lat powinniśmy rozwijać kluczowe umiejętności, takie jak: efektywne komunikowanie się, kreatywność, logiczne myślenie, inteligencja emocjonalna, konstruktywne rozwiązywanie problemów, współpraca w zespole, świadome kierowanie procesem własnego rozwoju oraz samoregulacja, czyli umiejętność świadomego i celowego planowania, wyznaczania celów (edukacyjnych i życiowych), konstruowania planów działań, które pozwalają na realizację zamierzonych celów. Umożliwi to dziecku osiągnięcie sukcesu edukacyjnego, a w przyszłości również sukcesu życiowego i zawodowego.

Jakie kompetencje są najistotniejsze dla rozwoju dziecka oraz skutecznego przygotowania go do funkcjonowania w dorosłym życiu?

Wiedza o tym, jak się uczyć, jest najważniejszą umiejętnością w życiu.

Tony Buzan

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej kładzie

duży nacisk na rozwijanie umiejętności uczenia się, w tym wykorzystania wiedzy teoretycznej w toku praktycznych działań, a także rozumienia współczesnego świata i sprawnego poruszania się w natłoku informacji.

Rozwijanie umiejętności efektywnego uczenia się, w tym procesu logicznego myślenia, pomaga dziecku w osiągnięciu głębszego zrozumienia różnorodnych problemów i umożliwia wnikliwsze poznawanie otaczającego go świata. Proces ten mobilizuje dziecko do planowania swojej pracy, kreatywnego myślenia i odzwierciedlania zdobytych umiejętności uczenia się w swoim codziennym życiu. Dzieci potrzebują rozwijać strategię myślenia, gdyż umożliwia im to głębsze zrozumienie tematu, pomaga myśleć elastyczniej, analizować problem i poszukiwać najlepszych dla niego rozwiązań. Te umiejętności są potrzebne zarówno w przedszkolu i szkole, jak i w codziennym życiu.

Kluczem do rozwijania u dzieci umiejętności myślenia i uczenia się jest więc myślenie metakognitywne, czyli myślenie o myśleniu. Oznacza to, że dziecko powinno wnikliwie analizować proces swojego uczenia się oraz jego rezultaty. Te refleksje potrzebne są do lepszego zrozumienia sensu wykonywanych przez niego zadań i podejmowanych działań ukierunkowanych na sukces edukacyjny oraz sposobów ich wykorzystania i monitorowania w celu ewaluacji procesu uczenia się.

Uczenie się jest najwspanialszą i dającą najwięcej radości grą na świecie.

Glenn Doman

Istotne jest zatem umiejętne zaplanowanie i organizowanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających zdobywaniu przez dziecko nowych doświadczeń oraz zadbanie o niezbędne cechy pedagogiczne procesu uczenia się, takie jak:

- Dobra komunikacja, która stanowi podstawę efektywnego procesu uczenia się. Pierwsze lata edukacji dziecka to najlepszy czas na zdobywanie podstawowych umiejętności komunikacyjnych. Zadbajmy zatem o to, aby relacje

w grupie, z którą pracujemy, opierały się na zasadach dobrej komunikacji, w tym wzajemnym słuchaniu i umiejętnym wyrażaniu swoich myśli i emocji.

- Umiejętność współpracy w grupie jest niezbędnym elementem osiągnięcia przez dziecko gotowości do podjęcia nauki w szkole. Celem uczenia się poprzez współpracę jest uczenie się od siebie i ze sobą, co wpływa pozytywnie na zaspokajanie potrzeb społecznych dziecka, doskonalenie umiejętności współdziałania oraz dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniami z pozostałymi członkami grupy. Istotne jest przy tym, aby organizacja pracy w grupie była podporządkowana różnorodności indywidualnych możliwości dzieci.
- Pamiętajmy również o zapewnieniu dzieciom poczucia bezpieczeństwa, nie tylko w przypadku popełniania przez nie błędów (popełnianie błędów leży przecież w ludzkiej naturze). Potrzeby dziecka związane z kształtowaniem poczucia bezpieczeństwa są jednym z motywów poznawania świata i uczenia się. Rozwijanie więzi, poszukiwanie akceptacji i spełnianie oczekiwań, zarówno w odniesieniu do dorosłych, jak i do rówieśników, stwarza podstawy do aktywności poznawczej dziecka. Tworzenie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania sprzyja rozwijaniu otwartości i kreatywności u naszych wychowanków.
- W myśl zasady „praktyka czyni mistrza”, dla doskonalenia umiejętności uczenia się dziecko potrzebuje, poza mądrym wsparciem ze strony dorosłych, wielu praktycznych doświadczeń. Każda aktywność jest cenna, gdyż pozwala dziecku na podjęcie „edukacyjnego ryzyka” i wzięcie odpowiedzialności za dalszy proces uczenia. Należy pamiętać również, że dziecko szybciej uczy się i lepiej zapamiętuje informacje, które są dla niego interesujące, zabawne, pasjonujące, zaskakujące i niezwykle, a przy tym przystępne i łatwe do zrozumienia oraz wielokrotnie powtarzane.

*Nauka jest najbardziej efektywna wówczas,
kiedy sprawia radość.*

Peter Kline

- Emocje wpływają pozytywnie na proces zapamiętywania przez dziecko informacji. Często w stanie stresu nowa informacja nie zostaje przez nie w pełni przyswojona i zrozumiana, stres może uniemożliwiać mu efektywne uczenie się. Zatem odpowiednie warunki

do uczenia się to takie, które gwarantują dziecku poczucie bezpieczeństwa, pozytywne nastawienie i odpowiedni poziom energii.

- Niezbędnym elementem efektywnego procesu uczenia się jest również motywacja. Wysoką motywację zapewni odpowiedni dobór zabaw i ćwiczeń, które powinny być dla dziecka zrozumiałe, a przy tym zabawne i dostarczające mu radości, ale też stawiające przed nim wyzwanie na miarę jego potrzeb i możliwości. Pamiętajmy, że poziom motywacji zależy od poczucia sukcesu. Dlatego nie możemy zapominać również o końcowej ocenie procesu działania dziecka, która powinna odbywać się w atrakcyjnej dla niego formie.

*Zabawa (...) jest okazją do kształcenia charakteru
i pielęgnowania cnót.*

Dzięki zabawie kształtuje się osobowość.

Jan Paweł II

- Warto też pamiętać o znaczącej roli zabawy, *świat dziecka jest bowiem światem zabawy*, a sama zabawa w kontekście tych słów tworzy jego strefę najbliższego rozwoju.

Pracą dzieci jest zabawa.

Dzieci uczą się poprzez wszystko co robią.

Carolyn Hoopes

Zabawa jest kluczowym elementem w procesie edukacji dziecka, stanowi dla niego najlepszy sposób poznawania świata, języka, innych ludzi, a także własnych emocji. Dzięki zabawie nabywa ono nowe umiejętności i doświadczenia, staje się kreatywne i samodzielne, rozwija wyobraźnię i myślenie abstrakcyjne. To właśnie w trakcie zabawy dziecko robi „krok w nieznanne”, samodzielnie rozwiązując zadania, które znajdują się w danym momencie w strefie jego najbliższego rozwoju. Zaangażowanie i skupienie dziecka na konkretnym zadaniu jest znacznie większe, gdy dzieci się bawią, być może właśnie dlatego dzieci podczas zabawy osiągają największe sukcesy edukacyjne.

- Biorąc pod uwagę, że zapamiętujemy 90% tego co jednocześnie słyszymy, widzimy, mówimy i robimy, warto zastosować taką strategię nauczania, aby informacja, jaką kierujemy do dziecka, była połączona z obrazem, ruchem i emocjami. Dzięki temu będzie ona odbierana przez wiele zmysłów oraz lepiej zrozumiana i zapamiętana. To wszystko spowoduje, że proces uczenia się będzie efektywniejszy, a nasi wychowankowie łatwiej i szybciej opanują rozwijane umiejętności.

Przed nauczycielami pojawia się więc nowe wyzwanie, jakim jest motywowanie oraz wspieranie swoich wychowanków w tym jakże ważnym procesie efektywnego rozwoju i uczenia się, poprzez stwarzanie im możliwości samorealizacji oraz atmosfery radosnego przeżywania dzieciństwa. Należy przy tym pamiętać o dopasowaniu procesu edukacyjnego dziecka do strefy jego najbliższego rozwoju, czyli do jego potrzeb oraz możliwości.

„Dziecko w świecie wartości” – rozwijanie kompetencji społecznych w przedszkolu

Nauczanie wartości to najważniejsza rzecz, jaką możemy zrobić dla szczęścia dziecka.

Linda i Richard Eyre

Równie ważne, jak umiejętność uczenia się, dla harmonijnego rozwoju dziecka są także kompetencje społeczne. Stanowią one podstawę kontaktów interpersonalnych, warunkując prawidłowe komunikowanie się i funkcjonowanie w otoczeniu, w którym wychowuje się i żyje dziecko, czyli środowisku rodzinnym i społecznym, w tym w grupie rówieśniczej w przedszkolu. Dlatego niezbędną umiejętnością, jaką powinno posiadać dziecko już w najmłodszych latach swojej edukacji, jest rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w społeczeństwie.

Nauczanie dziecka wartości to najważniejsze zadanie wychowawcze dla rodziców i nauczycieli.

Irena Koźmińska, Elżbieta Olszewska

To właśnie rolą dorosłych jest wprowadzenie dzieci w świat wartości i przygotowanie ich do świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w dorosłym życiu. Jedną z wartościowych propozycji wspomagających rozwijanie kompetencji społecznych u dzieci jest międzynarodowy program edukacyjny „Wartości Życia”, wspierany przez UNICEF. Jego głównym założeniem jest pomoc dzieciom w uświadamianiu istnienia podstawowych wartości, takich jak: pokój, szacunek, miłość, tolerancja, szczęście, odpowiedzialność, współdziałanie, pokora, uczciwość, prostota, wolność i jedność, oraz ich praktycznego zastosowania w relacjach z samym sobą, innymi ludźmi, społeczeństwem i całym światem. Program realizowany jest już w 85 krajach, w ponad 8 tysiącach placówek (m.in. szkołach, przedszkolach, świetlicach, klubach młodzieżowych, stowarzyszeniach rodziców, ośrodkach dla dzieci). Propagowany

jest w ramach działalności międzynarodowego stowarzyszenia *Association for Living Values Education International* (w skrócie ALIVE) z siedzibą w Genewie. Upowszechnianiem programu na terenie Polski zajmuje się Stowarzyszenie Edukacyjne Wartości Życia (www.wartosci-zycia.org).

Propozycja programu edukacyjnego „Wartości Życia” to przemyślana i dogłębnie opracowana odpowiedź na nową reformę programową MEN, która zakłada, że edukacja dziecka powinna być skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Zajęcia prowadzone w ramach programu można rozpoczynać w dowolnym wieku, a ich częstotliwość ustala sam nauczyciel. Mogą być one prowadzone w zależności od potrzeb i możliwości jako np. zajęcia rozszerzające zakres edukacji zdrowotnej o zagadnienia dotyczące zdrowia psychospołecznego, w tym umiejętności życiowych (osobistych i społecznych), pozytywnego myślenia, budowania poczucia własnej wartości, wiary w siebie, podejmowania decyzji, utrzymywania dobrej relacji z innymi, rozwiązywania problemów, radzenia sobie z emocjami. Uczestnikami zajęć mogą być dzieci w wieku od 3 lat. Zajęcia w ramach programu realizowane są w oparciu o podręczniki z serii „Wychowanie w duchu wartości” (WSiP). Zawarte w nich scenariusze stanowią zestaw propozycji zajęć z dziećmi i młodzieżą, opracowanych i wykorzystywanych w praktyce przez dwudziestu doświadczonych wychowawców z pięciu kontynentów. Służą one jako pomoc dla nauczycieli i wychowawców na całym świecie. Obecnie korzystają z nich nauczyciele i wychowawcy z 85 krajów.

Poniżej zaprezentowane są opinie dyrektora i nauczycielek realizujących już program „Wartości Życia”.

Przed wdrożeniem w placówce programu „Wartości Życia” miałyśmy dużo wątpliwości i obaw odnośnie do zrozumienia przez dzieci: czym są wartości? Jest to bowiem tematyka ważna, ale zarazem bardzo trudna do przekazania i zrozumienia przez dziecko. Jednak już po przeprowadzeniu pierwszych zajęć nasze wątpliwości zniknęły i miałyśmy pozytywne nastawienie do omawianej tematyki. Dzięki zastosowaniu odpowiednich zabaw i środków dydaktycznych rozmawianie z dziećmi o wartościach jest o wiele łatwiejsze i przyjemniejsze. Dzieci świetnie radzą sobie z tą osobistą i trudną tematyką, wykazując się otwartością i dojrzałością w rozumieniu omawianych wartości.

Dorota Moczulak, Karolina Sosnowska
– nauczycielki Miejskiego Przedszkola nr 10
w Ciechanowie

Dziecko odczuwa, potrafi pokazać za pomocą mimiki lub gestu odczuwane emocje, ale nie zawsze umiejętnie je nazywa. Dlatego zadaniem nauczyciela powinno być wspieranie go w procesie poznawania i „uczenia się” wartości. Nauczyciel powinien być przewodnikiem w tym jakże ważnym, ale zarazem trudnym procesie edukacyjnym.

To właśnie dzięki zajęciom prowadzonym w ramach programu „Wartości Życia” dziecko uczy się m.in. nazywania uczuć i wie, jak je okazać. Rozumie, że miłością można obdarzyć rodziców, trzeba mieć szacunek dla nauczyciela i zaufanie do przyjaciół. Potrafi praktycznie zastosować wiedzę w relacjach z innymi ludźmi.

Bożena Wernik
– dyrektor Miejskiego Przedszkola nr 10
w Ciechanowie

Program może „zaczarować”, a także „odmienić” bardzo ruchliwą i głośną grupę dzieci. Dzieci bardzo chętnie i aktywnie uczestniczą w dyskusjach i chętnie wracają do omawianej podczas zajęć tematyki wartości. Z całą pewnością będę kontynuowała realizację tego programu w przyszłym roku szkolnym. Poza tym zapraszam pozostałym koleżankom udział w szkoleniu i wspólne „wypełnienie” naszego przedszkola „Wartościami Życia”.

Izabella Grabowska
– nauczycielka Miejskiego Przedszkola Nr 3
w Ciechanowie

Bibliografia

1. Buzan T. *Rusz głową*, Wydawnictwo Aha!, 2008.
2. Bilicki T. *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
3. Dryden Gordon., Vos J. *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2000.
4. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, WSiP, Warszawa 2000.

5. Kamińska D. *Rozwijanie umiejętności myślenia i oceny procesu uczenia się – z doświadczeń walijskiego systemu edukacji* (www.fio.org.pl), 2010.
6. *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia* (załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowany w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394).
7. Małkiewicz E. *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, CODN, 2002.
8. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* (załącznik nr 1 do rozporządzenia 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 dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17).
9. Rohner R., Wenke H. *Pedagogika planu Daltońskiego*, Sor-Mar, 2011.
10. Silberman M. *Uczymy się uczyć*, Wydawnictwo GWP, 2005.
11. Taraszkiewicz M., Rose C. *Atlas efektywnego uczenia (się)*, Transfer Learning & CODN, 2006.
12. www.wartosci-zycia.org
13. Welsh Assembly Government, *Why develop thinking and assessment for learning in the classroom?*, 2007.
14. Wygotski L. *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka* [w:] Brzezińska A., Marchow M. [red.] *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2002.

Autorka jest nauczycielem konsultantem ds. wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Ciechanowie, trenerem międzynarodowego programu „Wartości Życia”

*Nauka rozpoczynać się musi od zmysłowych spostrzeżeń,
a nie od opisów rzeczy słowami.*

Jan Amos Komeński

Beata Kossakowska

Porozmawiajmy o ocenianiu kompetencji kluczowych

Z lekkim onieśmieleniem przystąpiłam do pisania tego artykułu, bo zagadnienie kompetencji kluczowych jest rozległe i bogato analizowane. Na łamach publikatorów dotyczących edukacji toczą się dysputy, jak je definiować, jak interpretować, jak kształtować. A już jak oceniać? Ho, ho!

Postanowiłam zatem odnieść się do oceniania „tylko” jednej z nich – umiejętności uczenia się. Wprawdzie wszystkie kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ale umiejętność uczenia się sprzyja szczególnie rozwojowi wszelkich innych działań kształceniowych. We wszystkich przypadkach wymaga ona znajomości i rozumienia własnych preferowanych strategii uczenia się, silnych i słabych stron, a także zdolności poszukiwania możliwości kształcenia i szkolenia się oraz dostępnej pomocy lub wsparcia.

Jest zasadniczy powód, który skłonił mnie do wyboru tej kompetencji. W moim przekonaniu jest to najslabszy element polskiej szkoły, jej strata w stosunku do efektywniejszych sposobów edukowania.

Zachęcam Cię Czytelniku do dyskusji w tej sprawie. Od razu uprzedzam, że moje opinie będą krążyły wokół filozofii oceniania kształtującego – ta jest mi od lat bliska, stałam się jej niewolnikiem i orędownikiem. Idź tropem moich pytań, spróbuj potraktować je osobiście. Jeśli w jakiejś kwestii zgadzasz się z moją opinią – dopełnij ją własnymi argumentami i przykładami dydaktycznymi. Jeśli się nie zgadzasz – znajdź kontrargumenty. To co, zaczynamy?

1. Po co, dlaczego oceniać kompetencje kluczowe?

W tym samym celu co wszystkie inne umiejętności zapisane w podstawie programowej. Dlatego najlepszą odpowiedzią są dla mnie cele

wewnątrzszkolnego oceniania zawarte w rozporządzeniu MEN o ocenianiu (z 7 kwietnia 2007 roku):

- aby informować ucznia o poziomie jego osiągnięć oraz o postępach w tym zakresie,
- aby udzielać uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju,
- aby motywować ucznia do dalszych postępów,
- aby dostarczać rodzicom i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach oraz szczególnych zdolnościach ucznia,
- aby umożliwić nauczycielom doskonalenie organizacji i metod pracy z uczniami.

Może są gdzieś lepiej sformułowane, bardziej pogłębione, ale czy warto wyważać otwarte drzwi – powyższe zapisy konkretnie i kompleksowo dają odpowiedź na „po co?”.

A dlaczego tak ważne jest ocenianie kształtujące umiejętności uczenia się?

Szkoła myśląca o dobrym przygotowaniu dziecka do życia w XXI wieku powinna kłaść duży nacisk na kształtowanie tej kompetencji, jako tej, która pozwoli na stały rozwój przez całe życie. Edukacja sprzyjająca rozwojowi powinna opierać się na współpracy, a nie rywalizacji między dziećmi. Szkoła, w której nauczyciele stawiają stopnie uczniom (m.in. polska szkoła) kształtuje środowisko rywalizacyjne. Wszak uczeń jest określany jako „dobry” lub „zły” ze względu na to, jakie stopnie otrzymuje. Rankingi wewnątrzklasowe i międzyklasowe są tworzone w oparciu o średnią ocen wyrażonych stopniami. Podczas wywiadówek nauczyciele wymieniają uczniów, którzy uzyskali najwyższą średnią, i ci uczniowie otrzymują też świadectwa z paskiem i inne wyróżnienia – oczywiście jeśli zachowują się odpowiednio, co też jest wyrażane oceną. Tworzymy naszym uczniom takie środowisko edukacyjne i nie zdajemy sobie sprawy, że to właśnie może być przyczyną ich niepowodzeń czy też osiągnięć nieadekwatnych do możliwości¹.

¹ Jurewicz A. *Kilka uwag na temat uczenia się*. Artykuł wstępny z pakietu scenariuszy projektów edukacyjnych w projekcie „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”.

Warto oceniać kształtującą po to, aby tworzyć w szkole środowisko sprzyjające uczeniu się i nabywaniu umiejętności uczenia się.

2. Co oceniać?

Jeśli oceniamy kompetencje kluczowe, zawsze widzimy łącznie: określoną wiedzę, umiejętności i postawy. Jeśli szukamy pól oceny – rodzi się podział na produkt i proces. Do oceniającego należy wybór akcentów. Polska szkoła skoncentrowana jest na ocenianiu wiedzy na podstawie uzyskiwanych wyników. Czy to aby nie półprodukt? A co z ocenianiem procesu, czy rozmawiamy o tym w pokoju nauczycielskim?

Przyjrzyjmy się bliżej wybranej kompetencji uczenia się. Zgodnie z dokumentami europejskimi rozumiemy ją jako:

- zdolność do konsekwentnego i wytrwałego uczenia się,
- umiejętność organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach,
- świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie,
- identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się,
- nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek.

Kiedy człowiek się uczy, nieustannie podejmuje decyzje typu: czego i w jakiej kolejności uczyć się, jak wylapać błędy i luki, co uznać za najważniejsze i jak te najistotniejsze fragmenty wyróżnić z całości materiału. Obecnie większość decyzji podejmuje w szkole nauczyciel, przekazuje je uczniowi, a więc uczeń uczy się pod dyktando. Trafne podejmowanie decyzji to umiejętność, którą młody człowiek powinien opanować, by w efekcie odciążyć nauczyciela z odpowiedzialności za swoją edukację. A więc należy dążyć do tego, by uczeń posiadał umiejętność planowania, organizowania, kontrolowania przebiegu i rezultatów oraz doskonalenia własnego uczenia się. Czyli świadomego i planowego uczenia się².

Rozwijaniu kompetencji uczenia się sprzyjają projekty edukacyjne. Mamy tu i produkt,

i proces. Występuje: planowanie, organizowanie, zbieranie informacji, działanie indywidualne i zespołowe, refleksja na temat własnego uczenia się. Dlatego większość przykładów zaczerpnęłam ze scenariuszy opracowanych na potrzeby projektu „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”, realizowanego przez Federację Inicjatyw Oświatowych z partnerami (www.malaszko.pl), w którym mam przyjemność uczestniczyć. Jego idea jest właśnie realizacja projektów uczniowskich na dwóch obszarach tematycznych: matematyczno-przyrodniczym i społeczno-obywatelskim. Prowadzone są one w małych szkołach podstawowych, w grupach różnowiekowych, na zajęciach pozalekcyjnych³.

Aby wiedzieć, co oceniać, uczeń musi mieć punkt odniesienia. We wspomnianych projektach są to kryteria oceny formułowane zgodnie z zasadami:

- jasno opisane szczegółowe obszary wiedzy, umiejętności i postaw w języku zrozumiałym dla ucznia,
- zawsze w kontekście określonej sytuacji dydaktycznej,
- koniecznie przedstawione uprzednio, uzgodnione z uczniami tak, abyśmy wszyscy – nauczyciel i uczniowie – rozumieli je w jednolity sposób.

Przykład 1 – autor: Mariusz Zasadziński

W scenariuszu dotyczącym różnych zjawisk świetlnych dzieci budowały indywidualnie kalejdoskopy. Oczywiście najpierw oglądały gotowe przyrządy, potem zbierały informacje, jak działają i są zbudowane, przygotowywały potrzebne narzędzia i materiały. Ale od początku znały kryteria oceny produktów – kalejdoskopów, które miały wykonać:

- działa poprawnie,
- jest ekologiczny – do wykonania użyto materiałów z odpadów,
- jest pomalowany kolorami tęczy,
- jest trwały – poszczególne elementy trzymają się całości.

Przykład 2 – autorki: Urszula Ptasieńska, Ilona Szczęch

W ramach zajęć, których celem było poznanie zasad bezpiecznego korzystania z urządzeń do-

² Furmanek W. *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki. Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

³ Szerzej na temat rozwijania kompetencji kluczowych w projekcie „Z Małej Szkoły w Wielki Świat” pisze Elżbieta Tołwińska-Królikowska w rozdziale „Dobra praktyka”.

mowych, uczniowie w zespołach mieli za zadanie przygotować „żywą rzeźbę”, przedstawiającą wybrane urządzenie techniczne. Ustalono, po czym wszyscy poznają, że rzeźba jest OK:

- ma etykietę z nazwą i przeznaczeniem urządzenia,
- tworzą ją wszyscy członkowie grupy,
- działa, tzn. po „włączeniu” wykonuje zaplanowaną pracę,
- wydaje podczas pracy charakterystyczne dźwięki.

Ten przykład pokazuje wprowadzenie kryteria oceny produktu, ale powstającego jedynie w ramach współpracy zespołu. W tym kontekście określa wskaźniki dobrej współpracy.

Przykład 3 – autorka: Bogusława Malinowska-Rutkowska

Dzieci klas młodszych poznawały świat dźwięków. Miały się dowiedzieć między innymi, jakie dźwięki wydaje nasze ciało i nauczyć się je nazywać. Pani obiecała im, że:

- każdy nauczy się „zagrać” przynajmniej pięć dźwięków,
- będzie umiał nazwać także minimum pięć.

To kryteria z zakresu wiedzy i umiejętności, gdzie satysfakcjonujący wymiar został określony ilościowo. Daje to dzieciom motywację do działania, a właściwy poziom (tu: pięć) zakłada wiarę w ich możliwości.

Sumując: można oceniać tylko to, co wynika z celów zajęć. Cele i kryteria przedstawiać w języku zrozumiałym dla ucznia; uzgodnić je z uczniami tak, aby rozumieli je jednoznacznie, wiedzieli, czego się w trakcie zajęć nauczą. Kryteria oceniania (w angielskiej terminologii oceniania kształtującego nazywane WILF – *what I am looking for*), czyli na co będziemy zwracać uwagę przy ocenie wykonanej pracy uczniowskiej, powinny być na tyle czytelne, aby uczeń sam mógł rozpoznać, czy już zrealizował zakładane cele, zdobył założone umiejętności. Jak pokazują powyższe przykłady kryteriów – nie powinno być ich za dużo (2-5); mogą być jakościowe, ilościowe i mieszane. Mogą dotyczyć produktu i procesu. Niestety, nie da się ich ustalić raz na zawsze, muszą być opracowane dla każdego zadania indywidualnie, wtopione w kontekst określonej sytuacji dydaktycznej. Tu leży ich trudność, którą z perspektywy ucznia śmiem nazywać zaletą.

3. Kto ocenia kompetencje kluczowe uczniów?

Najważniejsze, aby uczeń oceniał je sam (samoocena) – przecież to jemu informacja jest najpotrzebniejsza do prawidłowego rozwoju. Jeśli będzie z niej umiejętnie korzystał – zrobi postępy, uniknie popełniania stale tych samych błędów.

Ważne, gdy uczeń ocenia kompetencje kolegi (ocena koleżeńska) – o ile prostsze jest przyjmowanie trudnych informacji od kolegi, który musiał zmierzyć się z podobnym zadaniem, pokonać analogiczne ograniczenia, napotkać te same trudności. Może jego przekaz nie jest tak precyzyjny, jak nauczyciela – ale czy przez to mniej wiarygodny?

W obydwu powyższych sytuacjach ważny jest nauczyciel – on uzupełni informację konkretnymi przykładami, wskazówkami do dalszej pracy, wytyczy nowe kierunki, zmotywuje.

Konkretna i odpowiednio umiejscowiona w czasie informacja zwrotna odgrywa bardzo ważną rolę w ocenianiu kształtującym. 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 natomiast, udzielając informacji zwrotnej, zwracają większą uwagę na to, co uczniowie robią i czego nie rozumieją – pozwala to dostosować strategię nauczania do ich potrzeb. Zatem doskonalenie przez nauczyciela umiejętności udzielania informacji zwrotnej oraz uczenie tego uczniów to jedno z jego ważniejszych zadań. Warto wiedzieć, że pełna informacja zwrotna uwzględnia cztery poniższe elementy przekazane we wskazanej kolejności (ważne!):

- wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów w pracy ucznia,
- odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia,
- wskazówki, w jaki sposób uczeń powinien poprawić konkretną pracę,
- wskazówki, w jakim kierunku uczeń powinien pracować dalej.

Poniżej przykładowe narzędzia: samooceny i oceny koleżeńskiej z moich zasobów. Dają one tylko częściową informację dotyczącą dwóch pierwszych elementów. Wnioski, jak poprawić pracę ocenioną niesatysfakcjonująco i jakie kierunki rozwoju wytyczać uczniowi, powinny być przedmiotem dalszych działań nauczyciela i ucznia.

Kryteria samooceny udziału w pracy grupowej	1	2	3	4	5	6
W jakim stopniu byłam/byłem zaangażowana/y w realizację zadania?						
Czy moje zadania wykonałam/em najlepiej jak umiałam/em?						
Czy gdy potrzebowałam/em pomocy, poprosiłam/em o nią?						
Czy słuchałam/em argumentów innych?						
Czy pomagałam/em innym członkom grupy, kiedy tego potrzebowali?						

1 – małe nasilenie cechy

6 – duże nasilenie cechy

Karta oceny prezentacji przez odbiorców	
KRYTERIA OCENY	OCENA (1-6)
Prezentacja miała wyraźne wprowadzenie, rozwinięcie i zakończenie	
Zmieściła się w wyznaczonym czasie	
Wszyscy członkowie grupy byli zaangażowani w prezentację	
Język prezentacji był dla ciebie zrozumiały	
Wykorzystanie rzutnika lub innych pomocy wspomagało prezentację	
Prezentacja skupiała twoją uwagę i wywoływała zainteresowanie	

Sumując, przytoczę wypowiedź Klemensa Stróżyńskiego: *Nauczenie uczniów samooceny jest – do takiego wniosku doszedłem całkiem niedawno – jednym z najważniejszych zadań szkoły. Zapewne ważniejszym niż wykształcenie potrzebnych umiejętności, na pewno istotniejszym niż przekazanie odpowiedniej porcji wiedzy. Umiejętności szkolne nie zawsze są potrzebne w dorosłym życiu, a wiedza zawsze ulega dezaktualizacji. Kompetencja samooceny jest stosunkowo odporna na upływ czasu, poza tym jest niesłychanie przydatna. (...) Paradoksem jest, że tyle uwagi poświęca się ocenianiu w szkole, pomijając w istocie sprawę kształtowania u uczniów kompetencji samooceny. Wysoka jakość oceniania szkolnego dotyczy tylko szkoły. Jej znaczenie ze społecznego punktu widzenia jest niewielkie. Status ucznia podobny jest do statusu panny na wydaniu lub dziewczycy. Jest to status czasowy, celem jest, żeby przestać być uczniem, panną na wydaniu, dziewczycą, żeby stać się pracownikiem, żoną, matką⁴.*

⁴ Stróżyński K. *Samoocena – kompetencja kluczowa*, Edukacja i Dialog, styczeń 2006.

⁵ Na podstawie: *Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2006.

⁶ Malinowska-Rutkowska B. *Słuchanie świata – co dźwięczy i kwiczy w naszej okolicy?* Scenariusz dla klas I-III w projekcie „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”.

4. W jaki sposób oceniać kompetencje kluczowe?

W zasadzie wszystko, co łączy się z informacją zwrotną, kieruje nas w stronę odpowiedzi – jak to robić?

Zebrano dobre praktyki dotyczące przekazywania informacji zwrotnej w innych krajach. Polecam niektóre z nich⁵:

- informacja zwrotna często jest przekazywana ustnie przez nauczyciela, ale i przez kolegów,
- IZ w formie pisemnej nie jest „uzupełnieniem” stopnia szkolnego, a recenzją pokazującą walory pracy i wskazówki do jej udoskonalenia,
- IZ 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 analizie wzorcowych prac kolegów.

Ja szczególnie zachęcam do częstego stosowania oceny koleżeńskiej i samooceny. Polecam proste techniki, które temu służą: światła drogowe, głosowanie, zajmij stanowisko, rundka bez przymusu, lubię/nie lubię, kupuję..., zabieram ze sobą... itp.

Przykład 4 – autorka: Bogusława Malinowska-Rutkowska⁶

Pamiętajcie kryteria z zakresu poznawania świata dźwięków z przykładu 3:

- każdy nauczy się „zagrać” przynajmniej pięć dźwięków,
- będzie umiał nazwać także minimum pięć.

Formuła ich oceny (samooceny) proponowana jest w scenariuszu następująco:

Umieść na tablicy korkowej plakat NASZE OSIĄGNIĘCIA z zamieszczonymi symbolami (dłonie – symbol grania/klaskania i usta – symbol nazywania).

NASZE OSIĄGNIĘCIA

Lp.	Imię i nazwisko ucznia	Klaszczące dłonie (rysunek symboliczny)	Usta (rysunek symboliczny)
1.	Ania Kowalska		
2.	Marysia Nowak		
3.	Tomek Mazur		
4.	Krzyś Skrzypek		
5.		

Każdy uczeń dostanie metki. Poproś, aby uczniowie się skupili i policzyli w myśli:

- ile dźwięków umiem zagrać? – każdy indywidualnie policzy dźwięki, które umie zagrać, a następnie odliczy taką liczbę metek, ile dźwięków wybrał,
- ile dźwięków umiem nazwać? – uczeń policzy nazwy, które umie wskazać, a następnie odliczy taką liczbę metek, ile nazw wybrał.

Następnie każdy podejdzie do tablicy korkowej i pod symbolami przywiesi odpowiednią liczbę metek – ilustrację swoich dotychczasowych osiągnięć. To samookreślenie będzie towarzyszyć dzieciom podczas kolejnych spotkań – będą mogły obserwować swój przyrost wiedzy. Będzie to ich motywować, aby nauczyły się więcej.

Wyraż swoją ocenę dotyczącą zaangażowania się uczniów w realizację zadań, liczby wygrywanych i nazywanych dźwięków. Zapowiedz, że na następnym spotkaniu poszukacie innych źródeł dźwięku⁷.

Nie zawsze oczekujemy, że informacja zwrotna będzie pełna (czteroelementowa). Powinniśmy stopniowo wdrażać do niej uczniów – na początek warto się skupić na identyfikowaniu i docenianiu dobrych elementów w pracy kolegów czy pracy własnej.

Samoocena jest szczególnie bezpieczna i użyteczna dla uczniów, bo pozwala odpowiedzieć na pytania:

- co już umiem?
- nad czym muszę popracować?
- co powinienem zmienić w swoim sposobie uczenia się?

- jakie powinienem podjąć postanowienia na przyszłość?

Poniżej przykład narzędzia do takiej autorefleksji. Jest dość uniwersalny – może być dostosowany, uzupełniony o cechy konkretnego produktu, wskaźniki procesu.

Karta refleksji po realizacji bloku zajęć/zagadnienia

Zagadnienie/moduł

Data

1. Pomyśl o wszystkich przedsięwzięciach i pracach, które wykonałeś/eś w ramach bloku zajęć:

.....

.....

.....

Co z rzeczy, których się nauczyłaś/eś, jest według Ciebie najważniejsze?

.....

.....

.....

Chciałabyś/lbyś wiedzieć o tym więcej?

.....

.....

.....

2. Co było najniezwyklejsze spośród rzeczy, których się nauczyłeś/łaś?

.....

.....

.....

Dlaczego?

.....

.....

.....

3. Czego masz nadzieję nauczyć się w kolejnym bloku zajęć?

.....

.....

.....

5. Kiedy oceniać kompetencje kluczowe?

Kształtująco, kiedy się tylko da:

- na każdych zajęciach, przy zastosowaniu informacji zwrotnej przekazywanej ustnie lub za pomocą ustalonej symboliki (np. światła, tabele ilościowe, gesty), z wykorzystaniem elementów samooceny i oceny koleżeńskiej.

I znowu przykłady ze scenariuszy w ramach projektu „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”.

Przykład 5 – autorka: Aleksandra Małodobra

Dzieci na zajęciach projektowały ekologiczne mundurki. Określono następujące kryteria oceny. Mundurek musi:

⁷ Więcej prostych metod oceny można znaleźć w książce amerykańskiego pedagoga Merilla Harmina „Duch klasy” wydanej przez CEO.

- zawierać element charakterystyczny dodany przez autora,
- być bez rękawów,
- sięgać do połowy uda.

Po wykonaniu projektów dzieci proszone były, o uważne przyjrzenie się mundurkom i sprawdzenie, czy wszystkie spełniają powyższe kryteria. Następnie oceniały mundurki swoich kolegów, przyklejając kolorowe karteczki (3 kolory) z oceną (oceny: ZIEŁONY – wspaniały, NIEBIESKI – dobry, CZERWONY – czegoś tu brakuje)⁸.

Potem, w trakcie koleżeńskiej rozmowy, otrzymywały informację zwrotną, jakie elementy nie wystąpiły w określonym projekcie i jak warto je uzupełnić.

Przykład 6 – autor: Andrzej W. Biderman

Po wyprawie po zioła dzieci selekcjonowały je i przygotowywały do suszenia. Na koniec zajęć propozycja ciekawej oceny koleżeńskiej. Zakończ zajęcia telefonem podziękowań. Ustawcie się wszyscy w kręgu. Poproś, aby każdy się zastanowił, w czym pomógł mu na zajęciach uczeń z prawej strony, za co chciałby mu podziękować. Powiedz, że zawsze taki element można znaleźć. Przekaż uczniowi z twojej prawej strony na ucho podziękowanie, np. Dziękuję ci, że: byłeś dziś tak aktywny w pracy; zaangażowałeś innych do pracy; byłeś taki precyzyjny w przygotowaniu listew itp. Każdy przekazuje tylko jedno podziękowanie!

Po pełnym obiegu telefonu dziękujemy sobie chórem za wykonaną pracę i umawiamy się na wspólną wyprawę⁹.

- Po określonej partii materiału, dziale, po tygodniu, miesiącu stosujemy ocenę pisemną. Odwołujemy się wówczas do ściśle zaplanowanych elementów pracy z uczniami, określonych wcześniej umiejętności do opanowania. Można je ująć w proste formularze uwzględniające różne funkcje oceniania. Takie przykłady powstały w trakcie moich wspólnych działań z doradcami metodycznymi na seminarium „Ocenianie kształtujące”.

Przykład 6 – autorka: Urszula Augustyniak – doradca metodyczny miasta Pruszków

Pokazuje, jak nieskomplikowanie zostały opi-

sane umiejętności pierwszoklasistów. Zastosowana symbolika jest przyjazna dla uczniów, a karta uwzględnia udział rodziców w procesie bieżącej oceny.

TYGODNIOWA KARTA SAMOOCENY UCZNIĄ klasa I

Temat tygodnia: Jaki piękny jest świat wokół nas

Data: 06.06-10.06.2011

poniedziałek	
<i>Poznaję tajemnice pogody. Wymieniam składniki pogody Układam zdania na temat pogody. Określam cechy wiosennej pogody. Rozwiązuję zadania tekstowe.</i>	○○
wtorek	
<i>Niedziela z rodziną. Wymieniam kolejne dni tygodnia. Planuję sposoby spędzania niedzieli.</i>	○○
środa	
<i>Wycieczka do teatru na przedstawienie „Jaś i Małgosia” Umiem zachować się w miejscach publicznych. Znam różne techniki teatru dla dzieci.</i>	○○
czwartek	
<i>Co się dzieje na łące? Znam mieszkańców łąki. Wyszukuję informacje o zwierzętach. Wiem, jak się zachować w czasie burzy.</i>	○○
piątek	
<i>Kto biega i hasa po zielonych lasach? Wymieniam zmiany w zachowaniu i wyglądzie zwierząt wiosną. Dodaję i odejmuję w zakresie 20.</i>	○○
PODSUMOWANIE TYGODNIA	
Uwagi nauczyciela	Uwagi rodzica
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Dzieci uzupełniają rysunki buziek zgodnie z poniższymi znaczeniami

☺	☹	☹
wiem wszystko	wiem częściowo, mam wątpliwości	nie wiem, nie rozumiem

⁸ Małodobra A. *Pracownia krawiecka – szjemy mundurki ekologiczne na miarę*. Scenariusz dla klas I-III w Projekcie „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”.

⁹ Biderman A. *Skarby ziołowej apteczki*. Scenariusz dla klas IV-VI w projekcie „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”.

- Cyklicznie, jeśli dotyczy oceny rozwoju procesu (np. współpracy w grupie). Warto wówczas korzystać z prostych narzędzi, w których odnosimy się do wcześniej ustalonych kryteriów. Stosujemy ją kilkakrotnie, ale zawsze w innym kontekście, na różnych etapach rozwoju tej umiejętności.

Przykład: Karta oceny pracy w grupie

Lp.		TAK	NIE	Komentarz
1.	Czy wszyscy aktywnie uczestniczyli w pracy grupy? Jak sądzisz, dlaczego?			
2.	Czy jesteś zadowolona/y z własnych wyników? Dlaczego?			
3.	Czy efekt zespołowy jest zadowalający? Dlaczego tak sądzisz?			
4.	Czy wszyscy wiedzieli, co mają robić?			
5.	Czy wykorzystałaś/eś wszystkie swoje umiejętności? Które z nich były szczególnie przydatne?			
6.	Czy miałaś/eś trudności podczas wykonywania zadań? Jeśli tak, co zrobiłaś/eś?			
7.	Czy u innych wystąpiły jakieś problemy? Jeśli tak, jak sobie z nimi poradzili?			
8.	Czy chciałbyś coś zmienić w pracy członków zespołu? Jeśli tak, to co?			

Najważniejsze:

- Można oceniać kompetencje kluczowe, pod warunkiem że się je kształci. Dobrą metodą na ich rozwijanie są uczniowskie projekty edukacyjne, głównie dlatego, że wymagają planowych wspólnych działań uczniów.
- Oceniać kształtująco, nie pomijając pytań: Co jeszcze można poprawić, udoskonalić w mojej pracy? Co mogę z tym zrobić dalej, więcej? Czyli recenzja, a nie stopień szkolny jako wynik oceniania.
- Bardzo często zmuszać uczniów do refleksji – zadawać pytania otwarte. Niech odpowiedzą na nie sami, niech ocenią, gdzie są i co przed nimi. Może wystarczy, że zostanie to w ich myślach, czasami zanotują odpowiedzi na kartce, porozmawiają o nich w parach.
- Uwierzyć, że uczniowie najlepiej wiedzą, w którym są miejscu, pod warunkiem że się im to miejsce dokładnie pokaże i nie będzie ono za daleko.

Najważniejsze – zatrzymać się przy ocenianiu! Nie robić tego, aby zapisać kolejne stopnie w dzienniku, ale z pełną świadomością, że informacji, jak mają się rozwijać, potrzebują moi uczniowie.

Zatrzymaj się, Czytelniku! Proszę – spróbuj jutro zastosować jedną z proponowanych tu metod oceny!

Autorka jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie

*Jedyny sposób, by odkryć granice możliwości,
to przekroczyć je i sięgnąć po niemożliwe.*

Arthur C. Clarke

Ewa Kędracka
Małgorzata Rostkowska

Współpraca nauczycieli warunkiem współpracy uczniów

– z doświadczeń szkoleniowych OEliZK

Umiejętność współpracy nie występuje w sposób jawny na liście ośmiu kompetencji kluczowych Parlamentu Europejskiego i Rady, choć można jej śladów dopatrzeć się jako podstawy dla kompetencji społecznych i obywatelskich.

A sprawa jest niezwykle poważna – to właśnie brak umiejętności współpracy (w połączeniu z niezwykle niskim na tle innych krajów europejskich zaufaniem społecznym) postrzegany jest jako główna bariera rozwoju kapitału społecznego w Polsce. Po badaniu *Diagnoza 2009*, przeprowadzonym pod kierunkiem prof. Janusza Czapińskiego¹, tak o tym mówił on w wywiadzie o znamienym tytule: „Polak grupowo nie umie”²:

Po każdej edycji „Diagnozy społecznej” alarmował pan, że Polacy na tle innych społeczeństw są wobec siebie nieufni. Brakuje kapitału społecznego.

– To w ciągu roku na pewno się nie zmieni. Polacy zajmują jedno z ostatnich miejsc na świecie, jeśli chodzi o okazywanie innym zaufania. Dobro wspólnoty, szacunek do instytucji publicznych to pojęcia w zasadzie nam obce.

Kto to może zmienić? [...]

Najlepszym miejscem do nauki współpracy jest szkoła, ale nasza szkoła kształci indywidualistów. Poza lekcjami wf. nie ma pracy grupowej. A przecież niewielkim kosztem można to zmienić. Minister edukacji może zażądać od szkół np. wyznaczania zadań zespołom uczniowskim. Prezentacje, doświadczenia chemiczne, zadania matematyczne, a nawet wypracowania – wszystko można zrobić w grupie. Ta filozofia przebija się jakoś do

polskiej szkoły. Jest zapowiedziana zbiorowa prezentacja na egzaminie gimnazjalnym³. Tyle że to absurd, bo wymaga się pracy zbiorowej, chociaż wcześniej jej nie uczono. Tę naukę trzeba zacząć już od przedszkola. [...]

Czemu kapitał społeczny jest tak ważny?

Skończyła się epoka Edisonów. Dziś nie da się niczego zrobić jednoosobowo. Innowacyjność, na której opiera się nowoczesna gospodarka, to efekt współpracy wielu osób. Prześledziłem najbardziej pożądane na rynku pracy w USA umiejętności przez ostatnie kilkadziesiąt lat. Początkowo były to umiejętności manualne, przydatne do roboty przy taśmie. Potem – rutynowe umiejętności umysłowe. Teraz na topie są nierutynowe umiejętności interaktywne, co jest brzydką nazwą na twórczą współpracę.

Rzeczywiście, trudno się nie zgodzić, że nie jest najlepiej z przygotowywaniem młodych ludzi do współpracy w polskiej szkole. Ale... czy polscy nauczyciele sami potrafią współpracować? W ich własnej opinii – nie najlepiej (patrz ramka na s. 37-39). Dlaczego tak jest?

Wydaje się, że kompetencja dotycząca współpracy jest uznawana za tak naturalną, że aż banalną. Kolejny raz wiedza potoczna może być przeszkodą w rozwoju... Przecież na kompetencje związane z pracą zespołową składa się konkretna wiedza z wielu dziedzin (z zakresu psychologii społecznej, zarządzania itp.), umiejętności i odpowiednie postawy, które można i należy zdobyć w procesie uczenia się – jedni krótszym, inni dłuższym.

¹ „Diagnoza społeczna” to cykliczne badanie Polaków. W marcu i kwietniu 2009 r. ankieterzy GUS przepytali ponad 26 tys. osób w ponad 12 tys. gospodarstwach domowych. Część z nich odpowiadała na te same pytania w poprzednich edycjach „Diagnozy” – w latach 2000, 2003, 2005 i 2007. Opublikowano właśnie (lipiec 2011 r.) kolejne rezultaty badania.

² *Polak grupowo nie umie*. Z prof. Januszem Czapińskim rozmawiał Wojciech Szacki, Gazeta Wyborcza, 28 grudnia 2009.

³ Obowiązkowy dla każdego ucznia projekt gimnazjalny wprowadziło rozporządzenie MEN z lipca 2010 r.

Współpracy powinna nauczać szkoła, to znaczy nauczyciele – przez stwarzanie sytuacji sprzyjających uczeniu się we współpracy. To wymaga od nauczycieli wiedzy i doświadczeń pozwalających odpowiadać na takie pytania ogólne i szczegółowe, wcale nie banalne, jak na przykład:

- Jaką rolę ma odegrać nauczyciel (np. na ile ma ingerować w procesy grupowe)? Czy jest przygotowany do poradenia sobie z dynamiką pracy grupy? Jakie techniki i metody sprzyjające uczeniu się we współpracy ma w swoim repertuarze oddziaływań dydaktycznych? Jak ma przebiegać przypisanie ról i odpowiedzialności w zespole?
- Jaką formę pracy grupowej wybrać – utworzyć małe grupy? Przygotować zadanie dla dużego zespołu? Czy grupy mają być współpracujące czy rywalizujące? Jak sformować grupy – losowo czy celowo? Wg jakiego klucza?
- W jaki sposób uczniowie będą z pracy we współpracy rozliczani i oceniani?

I wiele innych pytań ważnych, a najczęściej pozostających bez jednoznacznej odpowiedzi gwarantującej sukces dydaktyczny.

We wspomnianym wyżej wywiadzie J. Czapliński na pytanie: *A co z dorosłymi?* odpowiada: *Wydaje mi się, że pracodawcy zdają sobie powoli sprawę, że indywidualne szkolenia, podnoszenie kwalifikacji już nie wystarcza. Zauważyli, że barierą wzrostu ich firm jest brak umiejętności współpracy między pracownikami.*

To spostrzeżenie dotyczy też z całą pewnością szkół i placówek oświatowych jako miejsca pracy nauczycieli! Niepotrafiący czy niechętni współpracy nauczyciele nie uczą jej uczniów. Dlatego organizatorzy doskonalenia zawodowego nauczycieli w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie starają się poświęcić więcej uwagi stwarzaniu uczestnikom szkoleń licznych okazji do aktywnej współpracy. Zgodnie z cyklem uczenia się w działaniu „Kolba”, zdobyte doświadczenia, poddane najpierw obserwacji i refleksji, a potem konceptualizacji, ułatwić mogą nauczycielom planowanie działań swoich i – co najważniejsze – uczniowskich, pozwalających zdobywać kolejne pouczające i cenne doświadczenia ze współdziałania w grupie.

Być może w tym miejscu warto przytoczyć głosy sceptyków – szkolenia z zakresu TIK to nie jest

dobra okazja do współpracy nauczycieli. Okazuje się, że to błędne myślenie. Społeczności sieciowe nie ustępują rzeczywistości w doświadczaniu blasków i cieni współpracy – a oto przykłady potwierdzające słusność tej tezy.

Kurs e-learningowy „WebQuest – jak to łatwo powiedzieć... i zrobić!”

Czytelnicy „Meritum” nie raz mieli okazję czytać o WebQuestach, ale dla przypomnienia – WebQuest⁴ jest dość nową metodą nauczania, w której stawia się na samodzielne zdobywanie wiedzy przez ucznia oraz na korzystanie głównie z informacji znajdujących się w Internecie. Od strony technicznej WebQuest jest odpowiednikiem instrukcji dla ucznia, którą opracowuje nauczyciel przed przystąpieniem do pracy metodą projektu i którą publikuje w postaci strony WWW.

I właśnie WebQuest wydaje się znakomitą okazją do kształtowania umiejętności współdziałania wśród uczniów na każdym szczeblu kształcenia⁵. A kurs na temat WebQuestów okazał się dobrą okazją do posmakowania przez uczestników współpracy w sieci...

Pierwsze doświadczenia Ośrodka z tą metodą sięgają roku szkolnego 2005/2006, gdy na studiach dla nauczycieli informatyki przeprowadzone zostały przez Małgorzatę Rostkowską pierwsze zajęcia o WebQuestach. Efekty prac zbierane były przez kolejne edycje studiów na stronie <http://doradca.oeiizk.waw.pl/wqlista.htm>. Obecnie wszystkie materiały potrzebne do stworzenia WebQuestów zbierane są na stronie <http://mrostkow.oeiizk.waw.pl/wq/>.

W 2010 Ośrodek we współpracy z Partnerstwem dla Przyszłości zorganizował I edycję konkursu „WebQuest w Webuzzie”. „KonKURS” – bo właściwy konkurs poprzedzał specjalnie z tej okazji przygotowany kurs e-learningowy, zakładający absolutnie indywidualną pracę każdego uczestnika.

Wobec bogatego plonu tego przedsięwzięcia oraz rosnącego zainteresowania metodą projektów⁶ w 2011 roku podjęto decyzję o kolejnej edycji konkursu, ale też wykorzystaniu powstałych materiałów w innej formie e-learningowej – kursie „WebQuest – jak to łatwo powiedzieć i... zrobić!” na platformie Moodle, pozwalającej na organi-

⁴ Opracowany przez Berniego Dodge’a, a wprowadzony do Polski przez zespół pracowników Uniwersytetu Wrocławskiego pod kierownictwem prof. M.M. Sysły.

⁵ W obu edycjach konkursu zwyciężyły WebQuesty przygotowane dla przedszkolaków!

⁶ Do czego przyczyniły się zmiany w sierpniu 2010 r. w rozporządzeniu MEN o ocenianiu, wprowadzające obligatoryjny projekt gimnazjalny.

zowanie uczenia się we współpracy. Była to świadoma decyzja o skonfrontowaniu dwóch form e-learningowych na ten sam temat: czyli e-uczenia się indywidualne (w warunkach rywalizacji konkursowej) z e-uczeniem się społecznościowym/zespołowym (we współpracy na odległość).

Tę współpracę w grupie nieznanymi sobie na początku, oddalonych geograficznie osób, stymulowały zadania kursowe, takie jak:

- obowiązkowe fora dyskusyjne (w tym zatytułowane „Współpraca... jakie to trudne!”, których fragmenty można przeczytać w ramce),
- uzgodnienie wspólnej oceny przykładowych WebQuestów wg podanych kryteriów,
- udzielanie informacji zwrotnej innym (wskazanym przez prowadzące kurs) na temat ich prac.

Informacje zwrotne od uczestników konkursu i od uczestników kursu (ankiety), obserwacje, analiza dokumentów pozwoliły na wyciągnięcie wniosków, z których najważniejsze to:

- wirtualne doskonalenie zawodowe nauczycieli może i powinno kształtować umiejętności dydaktyczne (nie tylko przekazywać wiedzę!),
- oferta szkoleniowa dla nauczycieli powinna być zróżnicowana, bo – ludzie (nauczyciele) są różni: ucząc się – jedni wolą rywalizację, inni współpracę, ale...
- e-learning społecznościowy może pomóc nauczycielom w doskonaleniu dotkliwie deficytowej umiejętności współpracy – niejako „przy okazji” zdobywania innych umiejętności.

Curriki

Ta nowatorska nazwa to złożenie dwóch słów „curriculum” i „Wiki”. Została nadana absolutnie nowej propozycji OEIiZK dla nauczycieli, zrealizowanej na wiosnę 2011 roku.

Spotykając się cyklicznie na 5-godzinnych spotkaniach (do wyboru), nauczyciele uczą się wspólnie nowego narzędzia TIK (pecha-kucha, komiksy, prezenty, glogster, blog itp.), a następnie opracowany przez każdego z uczestników „produkt” zostaje opublikowany na specjalnie do tego przygotowanej przestrzeni platformy Moodle, dostępnej tylko dla grupy uczestników danego spotkania.

Ktoś westchnie – to bardzo niski poziom współpracy... Rzeczywiście, ale czy nie „najtrudniejszy – pierwszy krok”? Dzielenie się wiedzą, efektami pracy, doświadczeniami, wzajemne recenzowanie prac, otwarte zadawanie pytań – to wszystko pomaga nauczycielom otworzyć się na współpracę, za-

smakować słodczy jej owoców... ale i poczuć trud pokonywania barier towarzyszących współpracy.

Warto zauważyć znamieny fakt – wszystkie nowe narzędzia TIK powstające w chmurze internetowej (będące kolejnymi tematami spotkań curriki) są narzędziami służącymi współpracy społeczności w sieci. Nauczyciel wzbogaca swój zasób technik i metod współpracy i tylko od niego zależy, czy zechce z nich skorzystać i w jaki sposób – w pracy z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami.

To tylko dwa przykłady na to, jak OEIiZK próbuje pomóc nauczycielom w kształtowaniu kompetencji współpracy – u siebie samych, by bardziej przekonująco pracować nad tą kompetencją z uczniami. My sami, nauczyciele konsultanci, mamy też w tej kwestii bardzo wiele do zrobienia... Ale staramy się! I właśnie ten artykuł też jest owocem WSPÓŁPRACY dwóch nauczycielek konsultantek (o wyjątkowo indywidualistycznych i różniących się charakterach)... *Kto nie chce robić, szuka powodów; Kto chce robić – szuka sposobów.* No właśnie! Nie szukajmy więc powodów np. braku bezpośrednich zapisów na liście kompetencji kluczowych Parlamentu Europejskiego i Rady, szukajmy sposobów. Warto wtedy wrócić do wykładni pracy zespołowej w programie Kreator:

Efektywne współdziałanie w zespole

Kompetencja ta ma służyć temu, aby uczniowie:

- umieli znaleźć się w różnych zespołach, podejmowali różne role (trzeba umieć być przełożonym, partnerem i podwładnym),
- uczyli się wspólnego organizowania zadań i współpracy z innymi,
- podejmowali odpowiedzialność za pracę grupy.

I w pracy, i poza nią człowiek wykonuje coraz więcej zadań wspólnie z innymi. Skład zespołów zmienia się, ale współpracować trzeba umieć z każdym. Zmieniają się nasze role – raz organizujemy pracę zespołu, a kiedy indziej jesteśmy członkiem zespołu, któremu kto inny wyznacza zakres pracy i jej kierunek. Praca w małych grupach na lekcji przygotowuje do pracy i współpracy. Uczymy uczniów organizowania wspólnego wykonywania zadań i pracy w grupie.

A poziomy tej kompetencji zostały opisane następująco:

Etap 1

Uczeń współpracuje w grupie jako jej członek. Pyta, prosi o wyjaśnienie, słucha dyskusji, potrafi

dostosować się do decyzji grupy w sprawie pracy do wykonania.

Etap 2

Uczeń świadomie uczestniczy w grupowej dyskusji i podejmowaniu decyzji, staje się odpowiedzialny za grupę. Jest świadomy zalet i mocy negocjacji. Potrafi zaakceptować zdanie grupy lub bronić własnego punktu widzenia. Doświadczył różnych sposobów pracy oraz potrafi podjąć decyzję o tym, jaką przyjąć postawę.

Etap 3

Uczeń jest świadomy różnych ról i różnego rodzaju odpowiedzialności w grupie, potrafi wybrać własną rolę albo zaakceptować zadaną. Jest w stanie prowadzić proces decyzyjny w grupie, sugerując sposoby pracy oraz przyjmując odpowiedzialność za prowadzenie grupy. Wykazuje gotowość do modyfikacji preferowanego przez siebie sposobu pracy. Zachęca innych do pracy, utrzymuje partnerską atmosferę.

W ramach kursu OEIiZK „WebQuest – jak to łatwo powiedzieć... i zrobić!” w dyskusji na forum zatytułowanym „Współpraca... to takie trudne!” w dniach 16-21 kwietnia 2011 roku uczestniczyli: Katarzyna Budna, Danuta Chwostek, Marzena Grzęda, Roman Klara, Magdalena Kowalewska, Kamila Norkiewicz, Agnieszka Regulska. Oto fragmenty.

Piszę, że praca zespołowa jest bardzo trudnym zadaniem trochę wbrew własnym przekonaniom, ale obiektywnie rzecz ujmując, jednak tak jest. Nauczyciele boją się pracować z dziećmi w grupach, dlatego i jednym, i drugim brak tej umiejętności. Myślę, że problemy te wynikają z nieumiejętności zorganizowania grup i kierowania pracą w grupach. Owszem, jest to trudne, ale jeśli nie będziemy stwarzali okazji do pracy zespołowej, to dzieci (i nauczyciele) nie posiadają tej trudnej sztuki. Ja osobiście wolę pracować sama i ponosić odpowiedzialność za rezultaty, denerwują mnie „niereformowalne” obiboki i „jemioły” w zespołach, jednak nie uchylam się od takiej formy pracy, gdy zajdzie potrzeba (np. polecenie z góry ☺) i wkładam w nią maksymalny wysiłek. Natomiast w pracy z dziećmi często organizuję pracę w grupach, doceniając jej zalety, i dzieci uczą się od podstaw tej trudnej sztuki, uczą się poprzez praktykę i częste stosowanie.

A więc: co należy robić, by i uczniowie, i nauczyciele nauczyli się współpracować ze sobą? – ćwiczyć tę umiejętność, często organizować taką formę zajęć, a wtedy można do niej przywyknąć, a wręcz polubić!

PS Zresztą termin współpraca nie odnosi się tylko do dzieci i nauczycieli, ale również do współpracy z rodziną i dla dobra dziecka nauczyciel powinien opanować arkana tej trudnej sztuki. Najważniejsze w tym wszystkim jest to, żeby umieć aktywnie słuchać drugiego człowieka, obojętnie, czy to będzie dziecko, inny nauczyciel czy rodzic, być otwartym na sugestie, pomysły i elastycznie podchodzić do problemów – z dużą dozą tolerancji dla inności. MG

Jeśli chodzi o mnie, to lubię współpracować, ale wtedy, gdy jestem sama do tego przekonana i mam taką potrzebę. Ważne też jest dla mnie, z kim współpracuję. Najlepiej, jeśli są to osoby, które dobrze znam i wiem, że mogę na nich polegać. Gorzej jest, jeśli taka współpraca jest narzucona z góry. Mam poczucie, że muszę coś zrobić i staram się wywiązać ze swoich zadań, ale mam jednocześnie uczucie dyskomfortu. Zapewne podobnie odczuwają taką pracę w grupie uczniowie. Myślę, że najważniejsza jest odpowiednia motywacja. Jeśli uczeń będzie sam przekonany o wartości i użyteczności zdobywanej wiedzy i nabywanych umiejętności, to chętniej weźmie udział w projekcie realizowanym w grupie. Zastanawiam się, jak będzie wyglądał w praktyce projekt edukacyjny w gimnazjum. Z założenia każdy uczeń musi wziąć w nim udział. Jak zachęcić i zmotywować tych uczniów, którzy nawet na lekcjach niewiele chcą robić?

Czytam wypowiedzi pozostałych osób i również nasuwa mi się taka myśl, że współpracowanie z innymi jest trudną umiejętnością. Trudną dlatego, że rzadko ćwiczoną. Łatwiej robi się jakiś projekt samodzielnie (często nawet rezygnując z zalet wymiany myśli i doświadczeń między osobami, stawiamy na pracę indywidualną, która, co tu dużo kryć, jest łatwiejsza do przeprowadzenia, bo zależna jest tylko od tego, kto się za nią bierze. Jesteśmy bardzo nastawieni na działanie w czasie i od czasu zależni, który to czas wciąż nam gdzieś umyka. W tym gonieniu za czasem trudno jest go znaleźć na wspólne zastanowienie się nad problemem i pracę nad jego rozwiązaniem. Pracując

samodzielnie, nie musimy zastanawiać się nad tym, jak przedstawić nasze poglądy drugiej osobie, jakich argumentów użyć w dyskusji nad problemem). Myślę, że przeszkodą dla wprowadzenia pracy metodą zespołową jest właśnie pominięcie uczenia, jego składowych elementów takich jak: przedstawianie swojego zdania na forum grupy i umiejętności podawania argumentów, gdy to zdanie spotka się z odmiennym zdaniem drugiej ze stron dialogu, wypracowywanie wspólnego stanowiska, umiejętność radzenia sobie z emocjami w momencie dyskusji nad zadaniem problemem itp. Uczniowi, który nie posiada tych ważnych społecznych umiejętności, trudno będzie odnaleźć się w sytuacji pracy w grupie. Tak sobie teraz myślę nad tym, co napisał x: *Moim zdaniem jest to bardzo ciekawe podejście do idei realizacji projektu edukacyjnego w gimnazjum. Zakładając takie podejście widzimy, że tak naprawdę wszystkie projekty edukacyjne w gimnazjum – realizując różną tematykę, realizując różne cele szczegółowe – jednocześnie realizują jeden ważny, wspólny im cel. Tym celem jest: uczenie się współpracy! Uczenie się współpracy z każdym!*

Nie mam zastrzeżenia do tego, że wprowadzenie pracy metodą WebQuestu czy projektu edukacyjnego, czy też jakkolwiek inną metodą nastawioną na działanie zespołowe może realizować cel nadrzędny, którym jest uczenie młodych ludzi współpracy. Jest to jak najbardziej wskazane. Naszła mnie tylko przy okazji tego fragmentu przytoczonego przez x taka refleksja na temat moich kryteriów oceniania i tego, że chcąc oceniać pracę w grupie, realizując swój projekt, muszę przyjąć, że moi uczniowie to potrafią, że byli już tego wcześniej uczeni. I tylko wtedy mogę to ocenić. W innym przypadku mogę co najwyżej docenić, że udało im się pracować nad zadaniem wspólnie, nie akcentując negatywnie przypadku, kiedy tej współpracy zabrakło.

Nie wiem, czy jasno udało mi się przedstawić moje zdanie, ale jestem otwarta na dyskusję.

Zgadzam się ze stwierdzeniem, że praca zespołowa jest bardzo trudna. Dla mnie samej też. Znam siebie i wiem, na co mnie stać, kiedy się najbardziej mobilizuję i jakie mam tempo pracy. W pracy zespołowej trzeba liczyć się z innymi, ale też często nie mamy wpływu na innych członków zespołu. Jeśli ci inni nie wykonają swojej części – praca nie zostanie wykonana. Co nie znaczy, że w ogóle nie lubię pracować z innymi. W mojej szkole często jestem w takiej sytuacji i muszę przyznać, że w większości zespołów praca układa się znakomicie. A jeśli chodzi o uczenie współpracy uczniów, to temat jest jeszcze trudniejszy. Często proponuję uczniom pracę w parach lub grupach i często też spotykam się z reakcją „A mogę sam/sama?”. Ale patrząc na to, co ja sama napisałam wyżej, nie powinnam się dziwić. Jak ich zachęcić? Chyba po prostu nie odpuszczając i nie rezygnując z takiej formy.

Jak uczyć współpracy, nauczyłam się w ramach programu Kreator. Na swoich lekcjach wprowadzam ją od klasy IV, bo im młodszy uczniowie, tym łatwiej. Sposób doboru uczniów może być więc celowy (zależy od celu, jaki chcę osiągnąć), losowy, przypadkowy, kiedy sami się dobierają. W ten sposób uczą się współpracować z każdym. W zespole w ciągu roku każdy uczeń pełni różne role i zawsze odpowiada za wywiązanie się z przyjętej roli. Zadania są różne, nawet redagowania tekstów uczę w zespole. Łatwiej im to zrobić praktycznie, uczą się od siebie nawzajem. Ale zredagowany wspólnie tekst każdy dopracowuje indywidualnie. Ocena jest wówczas indywidualna. Jeśli jednak zadanie zależy od wkładu pracy poszczególnych osób i grupa nie wywiąże się z zadania w określonym czasie, wszyscy ponoszą konsekwencje za niewykonanie zadania. W ten sposób uczą się odpowiedzialności za pracę całego zespołu. Program Kreator wypracował również sposoby oceny pracy w zespole. Sądzę, że warto zajrzeć do materiałów (wydali kilkanaście zeszytów).

To tylko kilka uwag na temat współpracy. Szkoda, że nie mogę więcej, bo już dochodzi północ.

Muszę przyznać, że nie przepadam za pracą zespołową. Zdecydowanie wolę działać samodzielnie, we własnym tempie. Bez presji, że czegoś nie zrobiłam lub też zrobiłam nie tak, jak by oczekiwali tego inni członkowie grupy. Jeśli praca w zespole, to preferuję samodzielny dobór osób. Bardziej komfortowa sytuacja jest wtedy, gdy pracujemy z osobą, z którą chcemy, a nie z tą, którą ktoś za nas wybrał. Nie, nie jestem przeciwniczką pracy zespołowej. Mimo że nie jest łatwa, to jednak powinniśmy się jej uczyć już od najmłodszych lat. Tak na przyszłość. W końcu będziemy żyć i pracować z ludźmi. Praca w grupie uczy współpracy, kompromisu, odwagi w przedstawianiu swoich argumentów i bronięcia własnego zdania. Tylko jak tego nauczyć? Nie chciałabym, aby rację miał ten, kto ma większą siłę przebicia, a osoba nieśmiała nie będzie miała szans.

Jak zachęcić i zmotywować tych uczniów, którzy nawet na lekcjach niewiele chcą robić? Podobno projekty potrafią zaangażować takich właśnie uczniów! A Pani pytanie zrodziło w mojej głowie dość chyba rewolucyjną, a przynajmniej szokującą myśl: a może ważniejsze jest, żeby uczniowie nauczyli się w szkole współpracować w działaniu niż zdobyli wszystkie wiadomości przewidziane w podstawie programowej?

Dołączam się do wszystkich Państwa, dla których współpraca jest osobiście trudna. Dla mnie też! (a może zaryzykować tezę, że większość nauczycieli w Polsce tak ma *ex definitione*? Bo trzeba być niezłym indywidualistą i mieć siłę płynąć pod prąd, żeby wybrać ten zawód w naszym społeczeństwie i wykonywać z zapalem przez lata...). Ale życie przyniosło mi tyle pozytywnych doświadczeń związanych z pracą zespołową! Owszem, wymusiło i wymusza konieczność doskonalenia asertywności (o której pierwszy raz usłyszałam na początku lat 90. dopiero!). Jednak – *nec Hercules contra plures*. A przyglądając się światu naukowemu, gdzie też – na naszych oczach – kurczy się miejsce dla samotnych białych żagli, już nie mam wątpliwości, że szkoła MUSI przygotowywać do współpracy! Bo jest wszechobecna i wszechpotrzebna! Dla największych indywidualistów pozostaje jedno wyjście: przywództwo (bycie liderem), ale ten temat zdecydowanie wykracza poza nasz kurs ☺, więc milknę.

Co należy zrobić, aby uczniowie nauczyli się ze sobą współpracować?

Postawmy inne pytanie: Od kogo trzeba zacząć uczenia się współpracy? ☺

Należy zacząć od nauczycieli – to oni muszą polubić pracę w zespole, pracę w grupie. Trzeba dać nauczycielom pewną podbudowę teoretyczną, pokazać przykłady tzw. dobrej praktyki. Trzeba zachęcać do współpracy, stwarzać okazje do współpracy. Prawdopodobnie często trzeba będzie taką współpracę częściowo wymuszać.

Tylko nauczyciele umiejący współpracować ze sobą, przekonani do pracy w grupie mogą uczyć uczniów współpracowania ze sobą. Jakimi metodami? Poprzez pokazywanie przykładów dobrej praktyki, poprzez zachęcanie, poprzez pomoc w przezwyciężaniu trudności. Nauczyciele powinni stwarzać możliwości oraz okazje do współpracy uczniów, a także taką współpracę wymuszać.

„Wymuszać” – to nie oznacza działań siłowych!

Realizowanie w szkole WebQuestu lub gimnazjalnego projektu edukacyjnego nie powinno być jedyną okazją uczącą współpracy w grupie czy też – co gorsza – dającą pierwszą możliwość spróbowania współpracy w grupie. Czy można próbować realizować współpracę w grupie wcześniej? Wcześniej – w znaczeniu: „zanim zacniemy pracować metodą projektu”, „zanim zacniemy pracować metodą WebQuestu”, „zanim zacniemy realizować gimnazjalny projekt edukacyjny”? Dla mnie odpowiedź jest raczej jednoznaczna – można. A w dodatku można to realizować – na „zwykłych lekcjach”. Jak? Sposobów jest wiele, zacznijmy od najprostszych pomysłów. „Najprostszy” – tak mi się wydaje. Jednym z sposobów może być pozwalanie uczniom na poszukiwanie odpowiedzi – na zadane przez nauczyciela pytanie – w parach. W przypadku pytań „bardziej problemowych” – w grupach, maksymalnie czteroosobowych. Innym sposobem może być pozwalanie na realizację zadań domowych w formie pracy grupowej, np. krótkich odpowiedzi pisemnych – w parach. Zadania wymagające szerszej odpowiedzi ustnej można pozwolić realizować w małych grupach (maksymalnie czteroosobowych), a rozwiązania takich zadań byłyby przedstawiane np. przez reprezentanta grupy. Czy takie podejście nauczycieli może pomóc uczniom w nauczaniu się współpracy ze sobą, w nauczaniu się współpracy w grupie? Aby poznać odpowiedź na to pytanie, trzeba po prostu spróbować tych sposobów! Innych zresztą też!

Uczniowie – jak wszyscy ludzie – najlepiej uczą się „w działaniu”. Co musimy więc zrobić, aby uczniowie mogli nauczyć się współpracować ze sobą? Odpowiedź jest oczywista. Musimy im uczenie się takiej współpracy umożliwić, na przykład poprzez zorganizowanie „miejsca lub struktury organizacyjnej”, gdzie taka nauka może się w naturalny sposób odbywać. Takim miejscem, a raczej strukturą, może być proces realizacji WebQuestu lub gimnazjalnego projektu edukacyjnego.

Autorki są nauczycielkami konsultantkami w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie

Anna Wiśniewska

Jak robią to inni

Miałam okazję na własnej skórze odczuć różnicę między szkołą polską a angielską, pracując jako Teaching Assistant, czyli asystent nauczyciela w jednej z londyńskich szkół podstawowych.

Porównanie tych dwóch rzeczywistości jest trudne, to zupełnie inny system i inny świat. Nie umiem powiedzieć, czy lepszy. Wielu rzeczy możemy angielskim nauczycielom zazdrościć, ale myślę, że wielu też możemy im współczuć.

Może skupię się jednak na tych elementach, które według mnie byłyby warte przeniesienia do polskiej szkoły. Zdaję sobie oczywiście sprawę, że w większości przypadków w naszych realiach te zadania są niewykonalne, ale zapomnijmy o tym i wyobraźmy sobie jakby mogło być, gdyby wszystko było możliwe.

Współpraca z rodzicami

Angielscy rodzice są dużo bardziej zintegrowani ze szkołą, zaangażowani w jej życie. Czują się odpowiedzialni za szkołę, do której chodzą ich dzieci, dbają o pomoc finansową, szukając sponsorów wśród swoich pracodawców, organizują pikniki i jarmarki, podczas których sprzedają swoje wypieki, przeczytane i niepotrzebne już książki i płyty. Wszystko na rzecz szkoły oczywiście. Biorą także udział w Dniach Sportu, współzawodnicząc z nauczycielami w najróżniejszych konkurencjach, służą również swoją pomocą w czasie wycieczek i wyjść do muzeów. Można też liczyć, że zaangażują się w przygotowanie świątecznego czy klasowego przedstawienia. Anglia przyciąga ludzi z całego świata, z różnych zakątków i kultur. Szkoła wykorzystuje tę okazję, prosząc rodziców o przybliżenie dzieciom swojego miejsca pochodzenia. Przychodzą wtedy w swoich strojach narodowych, przynoszą tradycyjne potrawy, opowiadają o swoich krajach, ich kulturze i zwyczajach. Dzięki temu dzieci są otwarte, a ponieważ mają kontakt z wielorakimi narodowościami naturalnie wykształca się u nich tolerancja i szacunek wobec inności. Może to też

owocować zainteresowaniem i fascynacją językami obcymi, którymi posługują się rówieśnicy z innych krajów.

Indywidualne podejście do ucznia

Ostatnio często słyszymy o potrzebie indywidualizacji wymagań, o pracy z uczniami o szczególnych potrzebach. W szkole, w której pracowałam, a także w tych, w których miałam okazję bywać, zasada była ta sama. Uczniowie na każdym przedmiocie pracowali podzieleni na grupy, odpowiednio do swoich możliwości. Wstępna część lekcji, która nawet w klasie VI odbywała się na dywanie, była ogólnym wprowadzeniem do tematu, potem uczniowie przechodzili do stolików, każdy do swojej grupy, by wykonywać zadania mniej lub bardziej skomplikowane. Oczywiście ogromną pomocą jest tutaj obecność asystenta nauczyciela, który zajmuje się zwykle grupą najsłabszą, a nauczyciel monitoruje pracę reszty, lepiej radzących sobie uczniów. Ważne jest to, że dzieci nie zdają sobie sprawy, czy są w grupie słabej czy najlepszej, odróżniają ich neutralne nazwy, np. trójkąty, koła na matematyce, tygrysy, żyrafy na przyrodzie. Dzięki temu wykonują zadania przystosowane do swoich możliwości, a przez to częściej mają poczucie satysfakcji i sukcesu, a nie stresu z powodu porażki. To wszystko wymaga ogromnej pracy ze strony nauczyciela, przygotowywania materiałów dla każdej grupy, stałego monitorowania postępów uczniów i sprawdzania, czy mogą być przesunięci do innej grupy, czy wciąż pozostają na tym samym poziomie.

Nauka czytania

Czytanie to w angielskiej szkole priorytet. Z uwagi na wielką różnicę pomiędzy wymową a zapisem angielskich słów, nauka czytania jest dla wielu dzieci wyzwaniem. Zwłaszcza dla tych z innych krajów. Nauka ta odbywa się bardzo stopniowo i bardzo systematycznie. Dzieci uczą

się liter, dźwięków i prostych, krótkich słów. Bardzo długo ich jedyną pracą domową jest czytanie. Po przeprowadzeniu testów na czytanie i rozumienie tekstu dzieci zostają przyporządkowane do odpowiedniego poziomu, co tydzień dostają do domu inną książkę do czytania, mają też specjalne zeszyty, w których rodzice poświadczają codzienny trening czytania, dzieląc się swoimi uwagami i wrażeniami na temat tego, jak ich dziecko sobie radzi.

Potem, raz w miesiącu, przeprowadzane są kolejne testy, by dzieci mogły awansować na kolejny poziom i otrzymać trudniejsze książeczki.

Jednak to nie wszystko, jeśli chodzi o czytanie. Codziennie w planie pracy klasy jest 20-minutowy czas „Story Time”. Dzieci siadają w kręgu na dywanie, nauczyciel wybiera książkę z bardzo bogatej zazwyczaj klasowej biblioteczki i czyta dzieciom. To jest moment na pokazanie uczniom, że czytanie to nie tylko praca domowa, ale przede wszystkim wielka przyjemność. Zadanie jest o tyle łatwe, że angielskie książki dla dzieci są naprawdę wyjątkowe, napisane z ogromnym, typowym dla Anglików poczuciem humoru, do tego pięknie ilustrowane, czasem można powiedzieć, że są to po prostu dzieła sztuki. Zachęcane w ten sposób do czytania angielskie dzieci same również chętnie sięgają po książki. Gdy pogoda nie sprzyja, by podczas przerwy bawić się na dworze, wiele dzieci siada w klasie z książką z klasowej biblioteczki i w ten sposób spędza wolny czas. Wydaje mi się to ogromnie cenne, gdyż wyrabia nawyk i potrzebę obcowania z książką. A przecież wszyscy wiemy, jak istotne jest czytanie dla ogólnego rozwoju dziecka. Czytanie to podstawa i na niej buduje się samodzielność w nauce, umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji. To czytanie rozwija wyobraźnię, pogłębia wrażliwość, może też służyć wykształcaniu empatii, tolerancji, otwartości na świat i innych ludzi.

Dlatego właśnie postanowiłam przenieść, ten zwyczaj z angielskiej szkoły do mojej własnej pracy. Też mam swój czas „Story Time”, zwykle w klasach I-III, chociaż zdarzało mi się też czytać dzieciom z klasy VI. Czytam swoim uczniom oryginalne książki angielskie, takie, które ich również w Anglii czytają w domu lub szkole. Dzięki

temu mają oni kontakt z autentycznym językiem i elementami popularnej kultury brytyjskiej, gdyż większość książek to pozycje tradycyjnie czytane dzieciom przez rodziców lub nauczycieli. Reakcja dzieci jest zwykle bardzo pozytywna, wczuwają się w czytaną historię, później wspólnie ją omawiamy. Uczniowie zawsze mają możliwość wyrazić swoje zdanie na temat książki, czasem bawimy się w przewidywanie dalszego ciągu wydarzeń, a często również wymyślamy alternatywną wersję zakończenia. Mam nadzieję, że moje działania przyczynią się do tego, że chociaż kilku z moich uczniów uda się zachęcić do czytania, chciałabym też wykształcić u nich pozytywne skojarzenie, żeby książka zawsze już oznaczała przyjemność.

Praca w angielskiej szkole była dla mnie bardzo inspirująca. Oprócz „Story Time” udało mi się wprowadzić w mojej klasie zwyczaj zawierania kontraktu. Po ustaleniu i zapisaniu zasad wszyscy odrysowują i wycinają swoje dłonie, na nich zapisują swoje imiona i przyklejają całość do kontraktu, poświadczając w ten sposób swoją akceptację wymienionych tam reguł.

Z angielskiej szkoły zaczerpnęłam również pomysł na tworzenie gazetek prezentujących słownictwo poznawane aktualnie na lekcjach. Wymaga to więcej pracy, jednak uzdolnieni manualnie uczniowie chętnie się zgłaszają do pomocy i gotowi są odciążyć nauczyciela, przynajmniej w tej kwestii.

Podsumowując, chcę podkreślić, że bardzo cenię sobie czas spędzony w szkole angielskiej. To doświadczenie było okazją do porównań i refleksji nad własnym stylem pracy, sposobem funkcjonowania polskiej szkoły. Żałuję, że nie da się przenieść do naszej rzeczywistości więcej elementów, takich jak: mało liczne klasy, bogato wyposażone pracownie, asystenci nauczycieli i mundurki tak charakterystyczne dla szkół brytyjskich. Nie jest to niestety w mojej mocy, próbuję natomiast zmieniać te rzeczy, na które mam bezpośredni wpływ, i na razie musi mi to wystarczyć.

Autorka jest nauczycielką w Szkole Podstawowej nr 7 w Siedlcach

Elżbieta Totwińska-Królikowska

Jak rozwijać kompetencje kluczowe w szkołach podstawowych – projekt „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”

Na terenie województwa mazowieckiego 14 małych wiejskich szkół podstawowych uczestniczy w realizacji unijnego projektu „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”. Projekt, współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.3.4, zwyciężył w konkursie Ministerstwa Edukacji Narodowej „Ponadregionalne programy rozwijania umiejętności uczniów w zakresie kompetencji kluczowych, ze szczególnym uwzględnieniem nauk matematyczno-przyrodniczych, technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT), języków obcych, przedsiębiorczości”.

Projekt jest realizowany przez organizację pozarządową – Federację Inicjatyw Oświatowych z Warszawy – która otrzymała nań środki z Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach POKL Poddziałanie 3.3.4 „Modernizacja treści i metod kształcenia”. Głównym celem projektu jest rozwinięcie u uczniów klas I-VI wybranych trzech kompetencji kluczowych:

- matematycznych i podstawowych kompetencji naukowo-technicznych,
- społecznych i obywatelskich,
- umiejętności uczenia się.

Geneza projektu

Federacja Inicjatyw Oświatowych od ponad 11 lat wspiera społeczności lokalne ratujące swoje małe wiejskie szkoły przed likwidacją, a potem podejmujące trud ich prowadzenia przez lokalne stowarzyszenia założone w tym celu przez rodziców. Takie szkoły nazywamy Małymi Szkołami i pod tą nieformalną nazwą stały się one trwałym elementem systemu edukacji – jest ich w Polsce ponad 200. Obecnie nadal wiele szkół wiejskich jest zagrożonych likwidacją.



Uważamy, że z zamknięciem szkoły wieś traci nie tylko często jedyną placówkę edukacji, kultury, sportu, miejsce wspierania rozwoju lokalnego, ale traci również część swojej tożsamości.

Powszechnie funkcjonuje opinia, że poziom nauczania w małej wiejskiej szkole jest niski oraz że prowadzenie zajęć w klasach łączonych to anachronizm. Nic bardziej mylnego! Taki model edukacji funkcjonuje w wielu krajach Europy, łącznie z Finlandią – od dawna liderem rankingu międzynarodowych badań umiejętności uczniów PISA.

Szkoły o niewielkiej liczbie uczniów są bardziej bezpieczne, zapewniają indywidualizację pracy, umożliwiają stały kontakt z rodziną dziecka, klasy łączone sprzyjają stosowaniu metod aktywizujących ze szczególnym uwzględnieniem metody projektu.

Dlatego uznaliśmy, że konkurs ogłoszony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej daje

szczególną okazję wsparcia edukacji w Małych Szkołach i przekonania opinii publicznej, władz oświatowych i samorządowych, że takie placówki mogą oferować edukację na najwyższym poziomie.

Adresaci projektu

Bezpośrednimi beneficjentami projektu są uczniowie klas I-VI małych wiejskich szkół podstawowych, prowadzonych przez lokalne stowarzyszenia rozwoju wsi, samorządy gminne i inne podmioty. Pośrednio adresatem działań są również dyrektorzy i nauczyciele.

W projekcie bierze udział 110 szkół z 9 województw, w tym 36 szkół większych (od 71 do 110 uczniów) i 74 szkoły mniejsze (do 70 uczniów). Razem daje to prawie 7 tys. uczniów i ponad 500 nauczycieli z 9 województw objętych działaniami projektowymi.

Założenia edukacyjne projektu

Za programem edukacyjnym realizowanym w projekcie stoi przekonanie o konieczności zaproponowania małym szkołom oferty uwzględniającej ich specyfikę. W procesie nauczania/uczenia się powinno się świadomie wykorzystywać zalety pracy z klasami łączonymi (w grupach zróżnicowanych wiekowo) i umożliwiać uczniom pracę grupową. Uznaliśmy, że najlepszą metodą pracy dydaktycznej będą projekty edukacyjne realizowane w grupach złożonych z uczniów kl. I-III lub IV-VI. Wspólna praca uczniów w różnym wieku (trzy roczniki w grupie) powoduje integrację społeczności szkolnej, rozwój umiejętności społecznych, okazję do uczenia się dzieci młodszych od starszych.

Autorzy projektu uznali, że dla małych wiejskich szkół szczególnie ważne będzie wdrażanie takich działań edukacyjnych, które pozwolą uczniom na poznanie swojego środowiska – społecznego i przyrodniczego, zwiększenie identyfikacji z nim i budowanie poczucia dumy z miejsca pochodzenia. Podczas realizacji projektów uczniowie mają nie tylko poznawać, ale i zmieniać świat wokół siebie.

Rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich oraz matematyczno-przyrodniczych jest zapewniony poprzez realizację przygotowanych scenariuszy zajęć, które jednak nauczyciel musi adaptować do swoich warunków pracy. Rozwój

tych dwu kompetencji jest wspierany poprzez ocenianie kształtujące rozwijające trzecią kompetencję kluczową – umiejętność uczenia się.

W toku realizacji projektów edukacyjnych uczniowie rozwijają również umiejętności stosowania TIK – poszukują niezbędnych informacji w Internecie, opracowują publikacje, wizytówki, prezentacje itp., posługując się programami komputerowymi. Uczniowie uczą się też obsługiwać sprzęt techniczny: kamery, aparaty fotograficzne, dyktafony itp.

Zależy nam bardzo na wypracowaniu modelu małej wiejskiej szkoły pracującej metodą projektu edukacyjnego, wykorzystującej zalety klas łączonych do rozwijania kompetencji społecznych uczniów i umiejętności pracy grupowej, realizującej zadania dydaktyczne w ścisłym kontakcie z rodzicami i środowiskiem lokalnym, rozbudzającej zainteresowanie uczniów zagadnieniami naukowymi.

Marzymy o tym, aby małe wiejskie szkoły dały sobie wsparcie, tworząc sieć współpracy takich placówek na terenie województwa i kraju.

Chcemy zbudować szkolny ruch naukowy Małych Szkół. W toku realizacji projektu oferujemy uczniom udział w Letnich Obozach Naukowych oraz Letnich Szkołach Odkrywców; będziemy certyfikować szkoły promujące ruch naukowy.

Działania realizowane w projekcie

Pakiety metodyczne – scenariusze projektów edukacyjnych

Powstały 4 autorskie pakiety materiałów metodycznych, zawierające scenariusze projektów edukacyjnych pomocnych nauczycielom we wsparciu rozwoju kompetencji kluczowych uczniów:

- pakiet scenariuszy dotyczących rozwijania kompetencji matematycznych i naukowo-technicznych dla uczniów kl. I-III (5 scenariuszy 16-godzinnych projektów edukacyjnych × 3 lata),
- pakiet scenariuszy dotyczących rozwijania kompetencji matematycznych i naukowo-technicznych (4 scenariusze 20-godzinnych projektów edukacyjnych × 3 lata),
- pakiet scenariuszy dotyczących rozwijania kompetencji społeczno-obywatelskich dla uczniów kl. I-III (5 scenariuszy 16-godzinnych projektów edukacyjnych × 3 lata),

- pakiet scenariuszy dotyczących rozwijania kompetencji społeczno-obywatelskich dla uczniów kl. IV-VI (4 scenariusze 20-godzinnych projektów edukacyjnych × 3 lata).

Elementem każdego ze scenariuszy jest ocenianie kształtujące wspierające rozwój umiejętności uczenia się. Przygotowany zestaw scenariuszy obejmuje 3 lata pracy dydaktycznej. Materiały te powstały w wyniku prac dwóch grup autorskich złożonych ze specjalistów – dydaktyków, nauczycieli konsultantów z placówek doskonalenia nauczycieli i doświadczonych praktyków z organizacji pozarządowych.

Scenariusze projektów edukacyjnych są zbudowane tak, aby uczniowie uczyli się ciekawych dla nich zagadnień w atrakcyjny sposób, aby jednocześnie zdobywali i rozwijali umiejętności planowania swojej pracy, poszukiwania potrzebnych informacji w różnych źródłach, realizowania zadań zespołowych, dokonywania oceny uzyskanych efektów, prezentowania ich szerszemu gronu, wyciągnięcia wniosków na przyszłość.

Wykorzystanie Internetu

Ważną rolę w projekcie pełni Internet – strona www.malazskola.pl oraz platforma edukacyjna Moodle. Na stronie internetowej są umieszczane informacje o projekcie dostępne dla wszystkich zainteresowanych: informacje o aktualnych działaniach, prezentacja wybranych efektów pracy uczniów i osiągnięć Małych Szkół.

Platforma edukacyjna jest miejscem komunikacji realizatorów projektu z uczestnikami oraz samych nauczycieli (ponad 500 osób) i zawiera: fora dyskusyjne grup nauczycieli prowadzących projekty i dyrektorów szkół, czaty z ekspertami, sprawozdania i dokumentację zadań, ważne dla realizacji projektu dokumenty, informacje o osiągnięciach uczniów i szkół.

Realizacja projektów wspierających wybrane kompetencje kluczowe

Projekty edukacyjne są realizowane przez nauczycieli podczas planowych zajęć lekcyjnych (1/4 czasu przeznaczanego na każdy projekt) oraz zajęć dodatkowych (3/4 czasu przeznaczanego na każdy projekt).

Nauczyciele otrzymują wynagrodzenie po przedstawieniu dzienników i sprawozdań z przeprowadzenia zajęć dodatkowych, rozliczając się

z wykonanej pracy: przeprowadzenia 5 projektów edukacyjnych w kl. I-III lub 4 projektów w kl. IV-VI rocznie.

Podczas realizacji projektów nauczyciele są wspierani przez specjalistów poprzez czaty internetowe, doradztwo mailowe i informacje zwrotne do sprawozdań. Szkołom przekazywane są poradniki metodyczne.

Szkoły uczestniczące w projekcie otrzymują pomoce dydaktyczne do realizacji projektów matematycznych i naukowo-technicznych oraz społeczno-obywatelskich: cyfrową kamerę i aparat fotograficzny, rzutnik multimedialny, laptop, dyktafony, lornetki, lupy, stacje pogody, chusty animacyjne itp.

Projekty rozwijające kompetencje społeczne i obywatelskie realizowane w roku szkolnym 2010/11 dotyczyły:

- poszukiwania przez uczniów skarbów ważnych dla mieszkańców ich wsi i wykonania ich mapy,
- ustalenia reguł obowiązujących w szkole i ich promocji,
- poznania zabaw dzieci z całego świata i zorganizowania imprezy dla przedszkolaków powiązanej z ich nauką,
- wdrożenia w szkole narzędzi dialogu społecznego – badania opinii, konsultacji uczniów z dyrekcją,
- debaty o szkolnych sprawach,
- demokratycznych wyborów władz samorządu uczniowskiego,
- poznania zasad działania mediów i wydania szkolnej gazetki.

Podczas tych działań uczniowie rozwijali umiejętność argumentowania, współpracy, prezentacji, a efekty działań przedstawiali rodzicom, mieszkańcom wsi, sołtysom, radnym, lokalnym ekspertom. Podczas badania okolicy, prowadzenia wywiadów, tworzenia dokumentacji korzystali z kamer, aparatów fotograficznych i dyktafonów.

Ubiegłoroczne projekty rozwijające kompetencje matematyczno-przyrodnicze związane były z:

- poznawaniem różnych dźwięków i ich wpływu na nasz słuch oraz budową instrumentów do szkolnej orkiestry,
- zaprojektowaniem, wykonaniem i organizacją rewii mody ekologicznych mundurków,
- zebraniem we wsi przepisów regionalnych, ich opracowaniem i wykonaniem potraw zgodnie z nimi,
- wyszukaniem i opisaniem skarbów przyrodniczych w swojej okolicy,

- poznaniem zasad rządzących pogodą i badaniem jej, często za pomocą własnoręcznie skonstruowanych przyrządów meteorologicznych,
- badaniem zużycia w szkole i w domach wody, poznaniem jej znaczenia i organizacją w środowisku lokalnym kampanii na rzecz jej oszczędzania,
- poznaniem ziół leczniczych rosnących w okolicy, zebraniem ich, przetworzeniem i dystrybucją,
- analizą wytwarzanych odpadów i sposobów, w jaki mieszkańcy wsi się ich pozbywają – za projektowaniem odnośnych działań edukacyjnych,
- poznaniem i zgromadzeniem dawnych i obecnie używanych urządzeń domowych.

Podczas realizacji tych działań uczniowie mieli wiele okazji do stosowania matematyki w codziennych sytuacjach: poznawali i stosowali różne miary, odważali, obliczali zawartość procentową, tworzyli wykresy obrazujące zebrane dane, obliczali proporcje – a wszystko to w atmosferze zabawy. Podczas badań terenowych korzystali też z otrzymanych pomocy dydaktycznych: lornetek, lup, mikroskopów, cyfrowych stacji pogody, atlasów roślin i zwierząt.

Badanie kompetencji uczniów

Trzykrotnie w trakcie realizacji projektu Instytut Badania Kompetencji z Wałbrzycha przeprowadzi podłużne badania rozwijanych w projekcie kompetencji uczniów z 50 szkół uczestniczących w projekcie oraz badanie uczniów z grupy kontrolnej (20 małych wiejskich szkół spoza projektu). Badania obejmują test kompetencji wymaganych w podstawie programowej szkoły podstawowej oraz przygotowany specjalnie na użytek projektu dodatkowy test, którym badany jest przyrost kompetencji kluczowych rozwijanych w projekcie a niezawartych w podstawie programowej. W 2011 roku przeprowadzono pierwsze badanie, które będzie punktem odniesienia dla dwóch kolejnych.

Wsparcie Szkolnych Zespołów Projektowych

W każdej Małej Szkole uczestniczącej w projekcie działa 5-osobowy Szkolny Zespół Projektowy. Zespół tworzą: dyrektor szkoły i 4 nauczycieli – każdy z nich odpowiedzialny za realizację projektów z jednego z pakietów.

Nauczyciele są wspierani metodycznie i merytorycznie podczas licznych szkoleń:

- 40-godzinnego szkolenia przygotowawczego przed wdrożeniem projektu do szkół (lato 2010),
- dorocznych 20-godzinnych Letnich Konferencji Metodycznych (lato 2011, 2012, 2013),
- semestralnych 10-godzinnych Wojewódzkich Seminariów (dwa razy w każdym roku szkolnym przez 3 lata),
- monitoringu działań w szkołach – w każdym województwie działa specjalista ds. monitoringu, obejmujący opieką szkoły ze swojego województwa, które odwiedza minimum 2 razy w roku przez kolejne 3 lata.

Szkolenia są też okazją do wymiany doświadczeń i budowania wojewódzkich sieci wsparcia małych wiejskich szkół. Podczas wszystkich spotkań uczestnicy mają zapewnione noclegi, wyżywienie, zwrot kosztów dojazdu, materiały.

Ruch Naukowy Małych Szkół

Ważnym elementem projektu są działania zmierzające do stworzenia ruchu naukowego Małych Szkół.

Podczas wakacji w latach 2011, 2012 i 2013 są organizowane 5-dniowe Letnie Obozy Naukowe: matematyczno-przyrodnicze, organizowane przez Fundację Partnerstwo dla Środowiska w Ojcowskim Parku Narodowym, oraz społeczno-obywatelskie organizowane przez Fundację Civis Polonus w Warszawie. W każdym z nich co roku weźmie udział jeden uzdolniony i aktywny uczeń kl. V z każdej szkoły uczestniczącej w projekcie.

W programie obozów przewidziano m.in.: odwiedziny w placówkach naukowo-badawczych, wizyty w instytucjach publicznych, spotkania z ekspertami, pokazy związane z tematyką projektów, zajęcia i badania w plenerze.

Letnie Szkoły Odkrywców – podczas wakacji w latach 2011, 2012 i 2013 do każdej szkoły uczestniczącej w projekcie pojedzie 2 studentów odpowiednio przygotowanych przez Szkołę Wyższą Przymierza Rodzin z Warszawy i poprowadzi 5-dniowe zajęcia dla uczniów. Celem tego działania jest rozbudzenie poprzez zabawę zainteresowań badawczych uczniów.

Opracowano wymagania dla szkół wspierających ruch naukowy uczniów i chcących się ubiegać o certyfikat Szkoły Promującej Ruch Na-

ukowy. Powołana została Kapituła Ruchu Naukowego Małych Szkół, złożona z naukowców – ekspertów różnych dziedzin, która po sprawdzeniu spełnienia przez szkołę wymagań będzie jej nadawała certyfikat.

*

Po pierwszym roku realizacji projektu w szkołach ich nauczyciele i dyrektorzy już zobaczyli efekty, które nas bardzo cieszą. Oprócz tych czysto dydaktycznych zauważono, że: uczniowie zaktywizowali się, potrafią współpracować z kolegami – nie zawsze tymi najbardziej lubianymi, uczniowie i nauczyciele w całej szkole poznali się lepiej i szkoła zaczyna przypominać prawdziwą wspólnotę, szkoła demokratyzuje się, rodzice są bardziej obecni w szkole, pogłębiła się współpraca ze środowiskiem lokalnym. Mamy nadzieję, że realizacja projektu przez kolejne dwa lata utrwali te efekty i pozwoli wypracować model pracy małej wiejskiej szkoły wart upowszechnienia.

Projekt jest realizowany przez trzy pełne lata szkolne, od 1 grudnia 2009 do 31 października 2013 roku, na terenie dziewięciu województw: mazowieckiego, warmińsko-mazurskiego, kujawsko-pomorskiego, pomorskiego, zachodniopomorskiego, lubuskiego, wielkopolskiego, dolnośląskiego, opolskiego przez partnerstwo w składzie:

- Federacja Inicjatyw Oświatowych (www.fio.org.pl) – lider, oraz partnerzy;
- Fundacja Wspierania Aktywności Lokalnej FALA (www.fala.edu.pl)
- Fundacja Partnerstwo dla Środowiska (www.fpds.pl)
- Fundacja Civis Polonus z Warszawy (www.civispolonus.org.pl)

- Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin w Warszawie (www.swpr.edu.pl)

Projekt „Z Małej Szkoły w Wielki Świat” jest objęty patronatem Marszałka Województwa Mazowieckiego.



Federacja Inicjatyw Oświatowych

ul. Filtrowa 67/6, 02-055 Warszawa
tel./fax: 22 869 96 68; 22 869 96 60
e-mail: malaszko@fio.org.pl
www.fio.org.pl

Po więcej informacji i zdjęcia zapraszamy na stronę www.malaszko.pl

Poniżej przedstawiamy jeden z realizowanych w roku szkolnym 2010/11 18 scenariuszy projektów edukacyjnych. Projekt ten rozwija głównie umiejętności społeczne i obywatelskie, ale również zawiera elementy ważne dla kompetencji matematycznych (badania sondażowe i ich opracowanie); jest jednym z takich projektów wskazywanych przez nauczycieli, które miały duży wpływ na funkcjonowanie szkoły poprzez wprowadzenie demokratycznych mechanizmów w działania społeczności szkolnej.

Autorka jest wiceprezeską Federacji Inicjatyw Oświatowych, koordynatorką projektu „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”

*Jednej rzeczy nauczyłem się w moim długim życiu:
że cała nasza nauka w konfrontacji z rzeczywistością
wydaje się prymitywna i dziecinna
– a jednak jest to najcenniejsza rzecz, jaką mamy...*

Albert Einstein

Tytuł projektu: Dialog obywatelski w szkole

Olga Napiontek

Scenariusz dla klas 4 – 6

Czas realizacji projektu – 20 godzin

Cele ogólne projektu:

- wypracowanie metod prowadzenia w szkole dialogu pomiędzy dyrekcją szkoły a uczniami

Cele szczegółowe:

- będziemy uczestniczyć w działaniach ukierunkowanych na kształtowanie umiejętności wywierania wpływu i podejmowania decyzji
- rozwiniemy umiejętność definiowania problemów szkolnych
- doświadczymy partnerskiego dialogu z dyrekcją
- zorganizujemy debatę ogólnoszkolną
- przeprowadzimy badania opinii szkolnej – analizując, w refleksyjny sposób, efekty realizowanego przez siebie działania

Główne kompetencje kluczowe rozwijane podczas realizacji projektu:

- wyrażanie własnej opinii oraz udział w procesach decyzyjnych
- konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnej i sąsiedzkiej
- umiejętność planowania działań (pracy, nauki)

Cele edukacyjne:

Są zgodne z podstawą programową kształcenia ogólnego w zakresie: historia i społeczeństwo oraz etyka.

Produkty końcowe projektu:

1. Trzy spotkania uczniów z dyrekcją szkoły
2. Przeprowadzenie 2 badań opinii szkolnej
3. Debaty

Uzasadnienie realizacji projektu

Istotą projektu jest stworzenie w szkole przestrzeni do prowadzenia dialogu obywatelskiego pomiędzy uczniami a dyrekcją szkoły.

Współczesna demokracja ma coraz bardziej obywatelski (partycypacyjny) charakter. Oznacza to w praktyce, że zaangażowanie obywateli nie sprowadza się jedynie do udziału w akcie wyboru reprezentantów, którzy następnie w okresie pełnienia swojej funkcji swobodnie i samodzielnie podejmują różnego rodzaju decyzje. Zmiana polega na tym, że nasi reprezentanci wiele decyzji, uchwał, polityk formułują dopiero po zasięgnięciu opinii mieszkańców, obywateli. Innymi słowy przedstawiciele instytucji publicznych w demokracji zobowiązani są do prowadzenia dialogu z adresatami swoich działań, po to by ich działania w najpełniejszym stopniu odpowiadały potrzebom osób zainteresowanych.

Projekt polega na stworzeniu w szkole okazji do rozmowy, wypowiedziania się uczniów na temat szkoły w różnych formach:

- regularnych spotkań z dyrekcją,
- badania opinii wśród uczniów,
- organizacji debaty.

Dzięki temu dzieci będą przygotowane do udziału w dialogu obywatelskim w życiu dorosłym. Projekt powinien rozpocząć się po przeprowadzeniu wyborów do reprezentacji samorządu uczniowskiego i włączać reprezentację SU.

Opis działań w projekcie

Najlepsza pora do realizacji tego projektu to okres jesienny lub wiosenny. Wtedy zazwyczaj w regulaminie samorządów uczniowskich są przewidziane wybory nowych władz.

Etap projektu	Działania/Opis	Czas	Terminy (wpisać daty)	Uwagi
Sformułowanie problemu i celów projektu	Starter. Dzieci dowiadują się, czym jest, dlaczego warto i jak prowadzić dialog obywatelski w szkole.	1,5 godz.		
Planowanie działań	Uczniowie zaplanują działania, dzięki którym możliwy będzie w szkole dialog między dziećmi, nauczycielami i dyrekcją szkoły. Planują regularne spotkania z dyrekcją w czasie których, w oparciu o zebrane w badaniach informacje, przedstawią problemy, z jakimi spotykają się na co dzień w szkole ich koledzy, przedyskutują sposoby ich rozwiązania, przedstawią swoje pomysły.	1,5 godz.		
Działania uczniów	Stosując różne techniki badawcze, uczniowie rozpoczynają ogólnoszkolny dialog obywatelski na temat funkcjonowania szkoły. wnioski oraz publicznie wypowiedzą się na najbardziej nurtujące ich tematy. Pomoże im to w przygotowaniu się do trzech spotkań z dyrekcją szkoły i da możliwość partnerskiej rozmowy o szkole.	16 godz.		
	Poprzez skrzynkowe badanie opinii publicznej uczniowie anonimowo zbierają nurtujące ich kolegów problemy lub ciekawe pomysły na zmiany w szkole.			

	Wyniki badania skrzynkowego zostają zebrane, opracowane i w oparciu o nie dzieci przygotowują się do pierwszego spotkania z dyrekcją.			
	Zgodnie z ustalonym planem działania, uczniowie uczestniczą w pierwszym spotkaniu z dyrekcją szkoły, gdzie prezentują wybrane na podstawie badania, najistotniejsze tematy/problemy zgłaszane przez swoich rówieśników, wokół nich prowadzą rozmowę.			
	Uczniowie przygotowują ankietę skierowaną do dzieci a dotyczącą wskazanych w skrzynce problemów, przeprowadzają badanie oraz opracowują wyniki i wnioski.			
	Zgodnie z ustalonym planem działania, uczniowie uczestniczą w drugim spotkaniu z dyrekcją szkoły, w trakcie którego przekazują informacje na temat swojej dotychczasowej pracy, oczekiwania. Omawiają wyniki ankiet.			
	Uczniowie mają możliwość uzyskania opinii na temat pracy szkoły również poprzez zorganizowanie debaty. Dokonują wyboru tematu, zespołu ekspertów, uczestników, publiczności, reguł debaty, jej dokumentacji, miejsca oraz przygotowują się merytorycznie do wystąpienia.			
	Przeprowadzenie szkolnej debaty, w czasie której wypowiadają się publicznie na najbardziej nurtujące ich tematy, dotyczące funkcjonowania szkoły.			
	Udział uczniów w trzecim spotkaniu z dyrekcją szkoły, na którym dzielą się wnioskami z przeprowadzonej debaty.			
Refleksja	Wskazanie uczniom korzyści z realizacji projektu na poziomie indywidualnym i grupowym	1 godz.		

Działania

Sformułowanie problemu i celów projektu

Starter – 1,5 godz.

(uwaga! Etap 1 i Etap 2 można połączyć w trzygodzinne spotkanie)

Cel: Przedstawienie idei projektu, zmotywowanie uczniów do działań, integracja grupy

Pomoce: papier plakatowy, mazaki

Powitaj serdecznie uczniów i rozpocznij od przedstawienia dzieciom idei projektu: „My dorosli – nauczyciele i dyrekcja – zapraszamy Was do rozmowy o szkole. Chcemy wspólnie z Wami stworzyć w szkole możliwości do systematycznego wyrażania przez was poglądów na temat szkoły. Jest ona ważnym dla Was miejscem i chcemy byście wpływali na jakość jej pracy”.

Powiedz, że dyrekcja szkoły na co dzień podejmuje wiele decyzji dotyczących funkcjonowania placówki. Przypomnij, że to właśnie dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za organizacyjną i merytoryczną stronę pracy szkoły. Powiedz, że celem tego projektu jest wypracowanie i wprowadzenie w życie metod, dzięki którym uczniowie będą mogli wyrażać swoje opinie na temat funkcjonowania szkoły i przedstawiać je dyrekcji. Dzięki znajomości poglądów, upodobań, potrzeb i problemów uczniów, dyrekcja będzie mogła podejmować decyzje, uwzględniając punkt widzenia dzieci i młodzieży. Zapiszcie cel projektu na plakacie i powieście w widocznym miejscu.

Przedstaw pokrótce uczniom planowanie działania w projekcie. Zapowiedz, że ich planowanie nastąpi na następnym spotkaniu.

Poproś uczniów, aby każdy z nich znalazł w grupie kogoś do pary wśród osób najmniej sobie znanych. Dopilnuj, aby nie powstały pary dobrych znajomych. Zadaniem osób w parach jest zebranie przez każdego jak największej ilości informacji o rozmówcy. Pary mają na to 6 minut.

Następnie siadacie w kręgu. Poproś, by każdy przedstawił swojego rozmówcę, ma na to pół minuty.

Podsumuj ćwiczenie mówiąc, że właśnie doświadczyli rozmowy, dialogu i że projekt będzie polegał na prowadzeniu na różne sposoby wymiany informacji, rozmowy na temat szkoły.

Zapytaj uczniów, z czym im się kojarzy słowo „dialog”. Zapisz skojarzenia na tablicy. Uporządkuj je wskazując, że będziecie w ramach projektu zajmować się specyficznym dialogiem, a mianowicie dialogiem obywatelskim. Wytłumacz to pojęcie (Załącznik nr 1).

Zaproponuj zabawę integrującą: Nigdy nie robiłam/em...

Ustawcie krąg krzeseł w takiej liczbie, żeby było ich o jedno mniej niż uczestników spotkania. Wszyscy siadają w kręgu, jedna osoba stoi w środku i mówi, zgodnie z prawdą, zdanie rozpoczynające się od: „Nigdy nie robiłam/em...”, „Nigdy nie byłam/em...”, „Nigdy nie jadłem...” itp. A osoby z kręgu, które w przeciwieństwie do osoby ze środka robiły to, o czym mówi, były tam, gdzie nie był, lub jadły to, czego ona nie jadła, muszą wstać i szybko zmienić miejsce. Osoba ze środka próbuje w tym czasie też znaleźć dla siebie miejsce i w ten sposób znowu ktoś zostaje na środku i gra toczy się dalej.

Podziękuj uczniom za udział w zajęciach i zaproś na następne.

Planowanie działań

Dialog obywatelski w naszej szkole – planujemy działania – 1,5 godz.

Cel: zaplanowanie działań umożliwiających dialog między dziećmi a nauczycielami i dyrekcją szkoły

Pomoce: papier plakatowy, mazaki

Zaplanowanie regularnych spotkań z dyrekcją (w ramach projektu przewidujemy 3 spotkania)

Zaproś dyrektora szkoły na spotkanie grupy projektowej. Uprzedź go, że w czasie tego spotkania będziecie chcieli wyznaczyć trzy terminy comiesięcznych spotkań.

Dyrekcja proponuje daty, a młodzież odpowiada, czy terminy są dla niej odpowiednie (np. nie w przeddzień ważnych sprawdzianów). Na dużym papierze jeden z uczniów nanosi daty spotkań.

Po wyjściu dyrekcji podsumuj tę część. Usiądźcie w kręgu. Pozwól uczniom wypowiedzieć się na temat, jak się czuli, rozmawiając z dyrektorem? Podkreśl element asertywności (warto otwarcie powiedzieć, czy pasuje dany termin spotkania, czy nie), wskaż element negocjacji (ktoś musi ustąpić, dostosować się). Pokaż, że negocjowali jak partnerzy, że dyrekcja potraktowała ich po partnersku, co jest istotą dialogu obywatelskiego.

Powiedz dzieciom, że na kolejnych zajęciach projektowych będziecie przygotowywać się do spotkania z dyrekcją.

Planujemy wykonanie pierwszego badania. Jak będzie pierwszy temat rozmowy z dyrekcją?

Wstęp nauczyciela: W każdej instytucji, także w szkole, pojawiają się problemy, które trzeba rozwiązać, pomysły warte zrealizowania po to, by uatrakcyjnić jej działanie. W szkole większość działań zależy od zgody Dyrekcji i współpracy z nią. W dyskusji z dyrektorem można skutecznie znajdować najlepsze środki, pozwalające rozwiązać problemy i urzeczywistnić pomysły.

Powiedz, że zadaniem uczniów będzie zebranie informacji od uczniów na temat problemów, z jakimi spotykają się na co dzień w szkole.

Zapytaj dzieci, w jaki sposób można się tego dowiedzieć? Spisz pomysły uczniów, a następnie je uporządkuj, wskazując, że można zebrać informacje podczas bezpośredniej rozmowy, poprzez pisemne badanie opinii, poprzez pisemne zgłaszanie pomysłów.

Poinformuj uczniów, że w ramach projektów będą mieli okazję wypróbować następujące techniki badania opinii publicznej: skrzynka zaufania, ankieta, debata. Wyjaśnij dzieciom, na czym one polegają (Załącznik nr 2).

W podsumowaniu nawiąż do wypowiedzi dzieci i pokaż, że zgłaszane przez nie pomysły

zawierają się w technikach, które będą ćwiczyć w ramach projektu.

Przedstaw dzieciom harmonogram projektu.

Zaproponuj zabawę integrującą: **Życzenia**

Rozdaj uczestnikom po trzy kolorowe kartki. Każdy podpisuje je swoim imieniem i wrzuca do pojemnika. Teraz każdy losuje trzy inne kartki i każdej wylosowanej osobie wpisuje życzenia z okazji zbliżających się urodzin. Życzenia wrzuca z powrotem do pojemnika. Prowadzący rozdaje wszystkim kartki z życzeniami dla nich. Chętni uczestnicy odczytują to, które sprawiło im największą przyjemność.

Podsumowując zajęcia, zapytaj każdego, jakie ma odczucia odnośnie do planowanych działań, jakie dostrzega szanse i zagrożenia. Odnies się do wypowiedzi dzieci.

Działania uczniów

Skrzynka na problemy – 1,5 godz.

Cel: rozpoczęcie debaty na temat funkcjonowania szkoły, problemów do rozwiązania, pomysłów, które uczniowie chcieliby zrealizować

Pomoce: flamastry, duże kartki papieru

Przypomnij cel projektu i to co do tej pory zrobiliście. Powiedz, że zaczniecie poznawać opinie ze skrzynki, do której dzieci anonimowo mogą wrzucać listy z odpowiedzią na pytanie, np. Jakie widzisz problemy w szkole? Co chciałbyś w niej zmienić? (można pytanie sformułować również w inny sposób).

Powiedz uczniom, że teraz zabierzecie się do przygotowania tego sposobu zbierania informacji.

Podziel uczniów na 4 grupy, według pór roku, w jakich się urodzili. Wskaż cztery miejsca w, których staną odpowiednio osoby urodzone wiosną, latem, jesienią i zimą. Jeśli zauważysz, że jakieś dziecko ma problem z odnalezieniem się, dopytaj się o miesiąc urodzenia i wskaż właściwą grupę.

Grupy mają następujące zadania:

I grupa: Zaprojektujcie skrzynkę. Z czego ją wykonacie?

II grupa: Musicie poinformować uczniów o akcji zbierania opinii. Jak i kiedy to zrobicie?

III grupa: Trzeba zaplanować sposób, w jaki zostaną zebrane opinie uczniów. Jak, kto, gdzie będzie je zbierał?

IV grupa: Należy zachęcić uczniów do użycia skrzynki. Wymyślcie hasło reklamujące to badanie opinii. W jaki sposób będziecie to hasło upowszechniać?

Wspólnie ustalcie, jakie będą kryteria wykonania poszczególnych zadań grupowych. Zapisz te kryteria w widocznym miejscu.

Przykładowe kryteria:

- I grupa: skrzynka powinna być: trwała, estetyczna, możliwa do samodzielnego wykonania

- II grupa: informowane uczniów powinno być: różnicowanymi metodami (min. 3), w atrakcyjny sposób, pozwalające na dotarcie do jak największej liczby osób
- III grupa: skrzynka powinna być umieszczona w widocznym miejscu, skrzynka jest dostępna przez kilka dni
- IV grupa: hasło powinno być łatwe do zapamiętania i przynajmniej 5 razy upowszechnione (wygłoszone, zapisane w widocznym miejscu itp.)

Grupy dostają czas na wykonanie zadań. Następnie każda grupa prezentuje wyniki swojej pracy.

Grupy mają czas na wprowadzenie ewentualnych poprawek wynikających z otrzymanych informacji zwrotnych.

Następnie wspólnie stwórzcie harmonogram skrzynkowego badania opinii publicznej, poprzez uzupełnienie poniższej tabelki (rozrysuj ją wcześniej na dużej kartce).

Działanie	Termin	Osoby odpowiedzialne
Wykonanie skrzynki		
Akcja informowania innych uczniów o skrzynce		
Zbieranie opinii		
Promowanie hasła		

Usiądźcie w kręgu. Poproś każdego ucznia, by powiedział, czy wie, jakie zadanie ma wykonać i czy wie, co robić w razie problemów. Poinformuj o terminach konsultacji, które będziesz prowadzić dla grup projektowych. Życz uczniom powodzenia w wykonaniu ich zadań.

Przygotowanie pierwszego spotkania z dyrekcją – 2 godz.

Cel: analiza przeprowadzenia i wyników badania skrzynkowego

Pomoce: metki, flamastry, duże kartki papieru

Przywitaj uczniów, usiądźcie w kręgu i poproś każdego, by powiedział, jakie ma wrażenia z realizacji zadania. Pochwal mocne strony wykonanej pracy.

Podsumujcie jakość pracy grup przygotowujących badanie skrzynkowe. Przypomnij kryteria oceny pracy czterech grup. Wszyscy przystępują do oceny koleżeńskiej, wypowiadając się na temat przeprowadzonych działań, biorąc pod uwagę ustalone kryteria.

Przejdźcie do wyników badania skrzynkowego. Wspólnie otwórzcie skrzynkę i zapoznajcie się z jej zawartością. Policzcie kartki – czy jest ich dużo? Niech dzieci po kolei odczytują, co jest zapisane na kartkach. Po przeczytaniu wszystkich zastanówcie się, w jakie kategorie można połączyć wypowiedzi. Zapiszcie je na tablicy. Dzieci uporządkują wpisy, układając podobne obok siebie.

Po zakończeniu porządkowania zapytaj dzieci, jakie problemy są najczęstsze.

Podsumuj ich wypowiedzi, wskazując na grupy tematów, jakie pojawiały się (na podstawie uporządkowanych przez siebie karteczek). Zapisz te problemy na dużej kartce. Spytaj uczniów, czy podzielają opinię, że są to najważniejsze problemy.

Przypomnij, że to badanie miało pomóc grupie w zidentyfikowaniu problemów, z jakimi się borykają uczniowie na co dzień lub pomysłów na ciekawe zmiany w szkole. Wróć do listy z problemami/tematami i poproś uczniów, by wybrali trzy, o których chcieliby porozmawiać z dyrekcją. Jeśli tematów jest więcej niż trzy, daj każdemu 3 metki i poproś, by rozdzielił je pomiędzy tematy naklejając je na plakacie obok wybranych tematów.

Podziel uczniów na 3 grupy, które wylosują (lub będą miały przydzielone) po jednym problemie/temacie. Każda z nich będzie miała za zadanie przygotować się do spotkania z dyrekcją i przedstawienia problemu. Poproś uczniów, by przygotowali 3-minutową wypowiedź, która będzie ilustrowała dany problem.

Każda grupa musi wyznaczyć osobę, która daną kwestię wygłosi na spotkaniu z dyrekcją, protokolanta, którego rolą będzie zapisanie odpowiedzi dyrekcji oraz toczącej się później dyskusji.

Każda z grup przedstawia wynik swojej pracy. Omawiając poszczególne prezentacje, poproś uczniów, by zwrócili uwagę na:

- czas wypowiedzi (max 3 minuty)
- czy wypowiedź była zrozumiała.

Podsumowując, podziękuj dzieciom za wykonanie pierwszego znaczącego działania w projekcie. Zapytaj co sądzą o metodzie skrzynkowej. Następnie niech każde się wypowie, czy warto w przyszłości organizować badanie skrzynkowe w waszej szkole.

Pierwsze spotkanie z dyrekcją – 1,5 godz.

Cel: umożliwienie dialogu między uczniami a dyrekcją szkoły

Pomoce: sala na spotkanie

Przed spotkaniem: porozmawiaj z dyrektorem i przygotuj go do spotkania z dziećmi. Przekaż mu informacje na temat dotychczasowej pracy grupy oraz jej oczekiwania (Załącznik nr 3).

Zanim wejdziecie do gabinetu czy sali spotkań zebraj grupę wybranych do spotkania dzieci. Przywitaj je serdecznie. Zapytaj się, jak się czują? Niech każde dziecko po kolei porówna swój nastrój do zjawiska pogodowego (np.: słońce za chmurą, pełne słońce, burza itp.) Ćwiczenie to pozwoli każdemu się wypowiedzieć i będzie stanowiło rozgrzewkę przed rozmową z dyrekcją.

Następnie upewnij się, czy osoby z poszczególnych grup, które miały krótko zreferować proble-

my, są obecne i przygotowane. Ustal kolejność ich wypowiedzi. Zachęć uczniów do tego, by następnie wypowiadali się i zadawali pytania, które przygotowali.

Spotkanie. Wchodźcie do sali, w której odbywa się spotkanie. Twoją rolą, jako nauczyciela prowadzącego projekt, jest bycie obserwatorem i dodawanie otuchy dzieciom. Dzieci mogą być przejęte, że będą rozmawiać z dyrektorem. Przypilnuj, żeby dzieci miały zanotowane pytania, które chcą zadać.

Po spotkaniu. Zbierz całą grupę projektową. Podziękuj dzieciom reprezentującym grupy za spotkanie, ich aktywność. Wskaż mocne strony ich zachowania w czasie rozmowy. Następnie pozwól dzieciom zdać relację i ocenić przebieg spotkania. Usiądźcie w kręgu, tak by wszyscy się widzieli. Następnie poproś każdego, by powiedział:

- Co mu się podobało na spotkaniu?
- Co według niego warto poprawić na następne spotkanie?

Jeszcze raz podziękuj dzieciom za udział w tej części projektu i poinformuj, że do następnego spotkania z dyrekcją będą przygotowywać się tak, by poprawić słabsze strony, na które wskazali, odpowiadając na drugie pytanie.

Przygotowanie badania ankietowego – 3 godz.

Cel: zebranie opinii uczniów za pomocą ankiety i omówienie wyników badania z dyrekcją

Pomoce: duże kartki papieru, flamastry, komputer

Poinformuj uczniów, że na spotkaniu będziecie pracować nad stworzeniem ankiety skierowanej do dzieci a dotyczącej wskazanych w skrzynce problemów. Ankieta jest narzędziem badawczym, które pozwala zebrać opinie od wielu osób na temat różnego rodzaju zjawisk.

Zapytaj dzieci, czy kiedykolwiek miały do czynienia z ankietą. Czy same kiedyś jakąś wypełniały? Czy ich rodzice brali udział w badaniu ankietowym? Co sądzą w ogóle o wypełnianiu ankiet?

Przygotowanie ankiety. Poproś uczniów, by przypomnieli listę pytań i problemów, jakie zostały wymienione w badaniu skrzynkowym (pokazali kartkę, na której wypisane były problemy). Następnie podziel uczniów na cztery grupy (przygotuj wcześniej karteczki w czterech kolorach i poproś uczniów, by wylosowali po jednej. Uczniowie sformują grupy zgodnie z kolorami wylosowanych kartek). Każdej grupie przydziel jeden temat/problem z listy. Następnie poproś uczniów by sformułowali po dwa zamknięte pytania dotyczące tych problemów: ich częstości i tego, ile osób uważa, że to problem. Zapoznaj ich z informacjami zawartymi w Załączniku nr 4.

Daj grupom czas na opracowanie pytań. Następnie grupy po kolei prezentują pytania do an-

kiety. Poproś, by pozostali uczestnicy spotkania ocenili je według następujących kryteriów:

- Czy pytanie jest zrozumiałe?
- Czy możliwe odpowiedzi odnoszą się do pytania?
- Czy odpowiadający (respondent) wie, jak i ile odpowiedzi może zaznaczyć?

Następnie zapytaj uczniów, czy akceptują wszystkie przygotowane pytania. Zastanówcie się, w jakiej kolejności powinny być zadane. Poproś następnie przedstawiciela każdej grupy, by wpisał do komputera swoje pytania. Wszystkie grupy wpisują do jednego dokumentu pytania wraz z możliwymi odpowiedziami, po kolei je numerując. Powstaje ankieta. Ustalcie, kto będzie odpowiedzialny za jej wydrukowanie i powielenie. Następnie umówcie się, kiedy rozdacie ankietę uczniom (najlepiej zrobić to podczas lekcji) i kto to robi.

Podziękuj dzieciom za aktywność w tej części projektu. Wskaż mocne strony przygotowanej ankiety. Przypomnij uczniom, że podczas następnego spotkania będą zliczać wyniki badania opinii i przygotowywać ich prezentację.

Zliczamy wyniki ankiety. Podziel uczniów na 5 grup dowolną metodą. Rozdziel pomiędzy te grupy wypełnione ankiety. Policzcie ankiety. Czy od wielu uczniów udało się uzyskać opinie w ankiecie? Następnie poproś uczniów o przygotowanie plakatów – po jednym do każdego pytania w ankiecie, a na nich wypiszcie kategorie odpowiedzi, jakie były umieszczone w ankiecie. Niech grupy zliczają odpowiedzi i wpiszą na plakatach liczby odpowiedzi przy każdej z kategorii.

Po zliczeniu udzielonych odpowiedzi dzieci mają za zadanie przygotować wykresy z danymi. Podziel dzieci na tyle grup, ile pytań zostało zadanych w ankiecie. Zadaniem każdej grupy jest narysowanie na plakacie wykresu przedstawiającego liczbę poszczególnych odpowiedzi (przykładowe wykresy w Załączniku nr 5). Powieście je obok plakatów z zaznaczoną liczbą odpowiedzi na dane pytanie.

Następnie wspólnie obejrzyjcie wykresy i zinterpretujcie je. Zapytaj uczniów, jak oceniają wyniki badania. Czy coś ich zaskoczyło? Co te wyniki mówią o waszej szkole? Jak czuli się w roli badaczy?

Umówcie się, że wyniki badania przekażecie dyrekcji na kolejnym spotkaniu. Poproś, by grupa wyznaczyła osoby, które zaprezentują rozkład odpowiedzi na poszczególne pytania (jedna osoba – jedno pytanie). Dobrze byłoby, aby tym razem wytypowano inne osoby niż te, które ostatnio brały udział w spotkaniu z dyrekcją.

Podziękuj dzieciom za wykonanie badania. Podkreśl mocne strony ich pracy. Przypomnij termin spotkania z dyrekcją.

Na koniec zaproponuj zabawę: Nasza historia. Wszyscy siedzą w kole i każdy pisze na karteczce jedno słowo (dowolne lub związane z tematyką narzuconą przez prowadzącego). Zbieramy wszystkie kartki, a potem każdy, po kolei, losuje jedną. Jedna osoba zaczyna opowiadać historię, a w jej zdaniu musi znaleźć się wyraz z wylosowanej kartki i tak każdy dalej, po kolei, dopowiada swoją kontynuację historyjki.

Drugie spotkanie z dyrekcją – 1,5 godz.

Cel: przeprowadzenie drugiego spotkania z dyrekcją szkoły

Pomoce: sala na spotkanie

Przed spotkaniem: warto porozmawiać i przygotować dyrektora do rozmowy z dziećmi. Przekaż mu informacje na temat dotychczasowej pracy grupy oraz jej oczekiwań. Powiedz, że omawiane będą wyniki ankiety.

Zanim wejdziecie do gabinetu czy sali spotkań zbierz grupę. Przywitaj serdecznie dzieci. Zapytaj się, jak się czują? Niech każde dziecko po kolei porówna swój nastrój do zjawiska pogodowego (np.: słońce za chmurą, pełne słońce, burza itp.). Ćwiczenie to pozwoli każdemu się wypowiedzieć i będzie stanowiło rozgrzewkę przed rozmową z dyrekcją.

Następnie upewnij się, czy osoby z poszczególnych grup, które miały krótko zreferować problemy, są obecne i przygotowane. Ustal kolejność ich wypowiedzi.

Spotkanie. Wchodźcie do sali, w której odbywa się spotkanie. Twoją rolą, jako nauczyciela prowadzącego projekt, jest bycie obserwatorem i dodawanie otuchy dzieciom. Dzieci mogą być przejęte, że będą rozmawiać z dyrektorem. Przypilnuj, żeby dzieci miały zanotowane pytania, które chcą zadać.

Po spotkaniu. Zbierz całą grupę projektową. Podziękuj dzieciom reprezentującym grupy za spotkanie, ich aktywność. Wskaż mocne strony ich zachowania w czasie rozmowy. Następnie pozwól dzieciom zdać relację i ocenić przebieg spotkania. Usiądźcie w kręgu, tak by wszyscy się widzieli. Następnie poproś każdego, by powiedział:

- Co mu się podobało na spotkaniu?
- Co według niego warto poprawić na następne spotkanie?

Przypomnij cel projektu, spytaj uczniów, czy ich zdaniem są na dobrej drodze do jego osiągnięcia. Jeszcze raz podziękuj dzieciom za udział w tej części projektu i poinformuj, że do następnego spotkania z dyrekcją będą przygotowywać się tak, by poprawić słabsze strony, na które wskazali, odpowiadając na drugie pytanie.

Przygotowanie debaty – 2 godz.

Cel: zorganizowanie debaty

Pomoce: flamastry, duże kartki papieru

Wstęp nauczyciela: Przywitaj uczniów, przypomnij cel projektu i już zrealizowane działania. Powiedz, że nadszedł czas na zorganizowanie trzeciej formy pozyskiwania opinii nt. pracy szkoły – debaty. Opowiedz uczniom o debacie:

„Debata są okazją do wspólnego zastanowienia się uczniów nad najważniejszymi problemami szkoły i możliwymi ich rozwiązaniami oraz nad różnego rodzaju wyzwaniami. Dyskusja powinna dotyczyć kwestii, dotyczących życia szkoły i zakończyć się wypracowaniem rekomendacji ułatwiających rozwiązanie problemu, wprowadzenie zmian. By debata była udana, kluczowe jest sformułowanie jej tematu, najlepiej odnoszącego się do jakiegoś problemu szkolnego, np. zbyt dużo sprawdzianów w tygodniu”.

Zaznacz, że do udziału w debacie warto zaprosić wszystkich uczniów i nauczycieli. Należy zapewnić odpowiednio dużą salę, nagłośnienie. Trzeba wyznaczyć osobę, która będzie prowadziła debatę. Konieczne jest określenie czasu dyskusji: np. 2 godziny. Wypowiedzi muszą mieć określoną długość, np. 2 minuty. Ważne jest także, by w czasie debaty zarezerwować czas na wypracowanie rekomendacji, czyli propozycji, jak zmienić niekorzystną sytuację.

Uwaga: Po zakończeniu dyskusji warto przygotować sprawozdanie z niej albo po prostu notatkę zawierającą najważniejsze argumenty oraz propozycje rozwiązań danej kwestii. Taki dokument nadaje się do przekazania go dyrekcji szkoły. Dzięki temu opinia uczniów będzie wyraźnie słyszalna i odnotowana w dokumentacji szkoły.

Powiedz, że rozpoczynacie prace nad przygotowaniem szkolnej debaty. Zaczniście od wybrania tematu debaty. Podziel dzieci na 4 na grupy. Następnie poproś je, by:

- przypomniały o jakich ważnych według nich kwestiach rozmawiano na spotkaniach z dyrekcją. Poproś żeby zrobili listę tych kwestii.

Następnie każda grupa wybiera według niej najważniejszy, najciekawszy temat. Grupa przygotowuje 3 argumenty, dlaczego właśnie temu tematowi warto byłoby poświęcić ogólnoszkolną debatę.

Następnie grupy na forum prezentują wyniki swojej pracy. Poproś uczniów, by ocenili te prezentacje ze względu na następujące kryteria:

- Ilu osób dotyczy dany problem, poruszana kwestia?
- Czy realne jest rozwiązanie danego problemu?

Zaproponuj dyskusję, w czasie której grupa zdecyduje o temacie organizowanej debaty. Jeśli w dyskusji grupa nie osiągnie zgody, konieczne będzie głosowanie nad poszczególnymi propozycjami.

Zapisz w widocznym miejscu wybrany temat debaty.

Podsumuj tę część zajęć. Podziękuj za zaangażowanie dzieci i ich wnikliwe diagnozy sytuacji szkolnej. Zaznacz jednocześnie, że bardzo cenna była próba podjęcia decyzji grupowej poprzez dyskusję i prezentowanie argumentów, gdyż decyzja podjęta jako konsensus jest zawsze bardziej akceptowana przez grupę niż proste przegłosowanie. W tym ostatnim przypadku zawsze ktoś może czuć się przegrany.

Organizacja debaty. Zapytaj uczniów, co trzeba zrobić, by zorganizować udaną debatę. Wypisz na tablicy zadania wymieniane przez uczniów. Podsumuj ich wypowiedzi i wypisz grupy zadań np.:

- prowadzenie debaty, w tym wygłoszenie wstępu i podsumowanie debaty
- wybór i zaproszenie ekspertów na debatę
- wybór uczestników (publiczności debaty) oraz poinformowanie ich i zaproszenie
- przygotowanie sali do debaty (ustawienie mebli, zapewnienie nagłośnienia)
- określenie reguł debaty (w tym: Ile czasu mają eksperci, dzieci na wypowiedzi? W jaki sposób będzie odbierany głos?)
- dokumentowanie debaty (nagranie filmu, spisywanie wniosków)

Poproś uczniów, by wybrali grupę zadaniową, w której chcą pracować (jedna osoba może być w więcej niż jednej grupie), poprzez zapisanie imienia przy nazwie grupy. Sprawdź, czy nie ma zbyt dużych rozbieżności w liczebności grup w stosunku do zadań. Następnie poproś, by uczniowie usiedli w grupach zadaniowych. Pierwszym zadaniem grupy jest wybranie jej lidera (osoby koordynującej całość zadania) oraz audytora (osobę, która będzie nadzorowała wykonanie zadania i ostrzegała o potencjalnych zagrożeniach). Następnie każda grupa rozpisuje szczegółowe zadania, jakie musi wykonać. Planując pracę, każda grupa wypełnia tabelkę:

Nazwa grupy:		
Działanie	Termin	Osoby odpowiedzialne

Poproś przedstawicieli poszczególnych grup, by przedstawili plan swoich działań. Zadaniem reszty grupy będzie ocenienie pracy na podstawie następujących kryteriów:

- Czy wszystkie konieczne działania zostały uwzględnione? Jeśli nie, poproście o uzupełnienie.
- Czy czas przeznaczony na realizację poszczególnych zadań jest realny?
- Czy liczba osób wykonujących dane działanie jest odpowiednia?

Biorąc pod uwagę czas, jaki potrzebny jest do realizacji debaty, ustalcie jej wstępny termin. Wybierzcie osoby, które zwrócą się do dyrekcji z prośbą o zgodę na ten termin albo o wyznaczenie innego.

Usiądźcie w kręgu. Powtórz, co udało się dziś wypracować. Przypomnij temat debaty. Następnie poproś, by każdy powiedział, jak mu się dziś pracowało? Jak ocenia szansę powodzenia debaty? Czy widzi jakieś zagrożenia? Po wysłuchaniu wszystkich wypowiedzi odnieś się do nich, szczególnie do wymienianych zagrożeń.

Podziękuj uczniom za zaangażowanie. Docień, jak wiele udało im się dziś wypracować. Poinformuj dziećmi kiedy jesteś dostępna/y i w jaki sposób mogą się z tobą kontaktować w czasie wykonywania swoich zadań.

Przeprowadzenie debaty – 3 godz.

Cel: przeprowadzenie szkolnej debaty

Pomoce: sprzęt nagłaśniający, kamera, krzesła, stoły

Przed debatą. Grupa projektowa powinna zjawić się godzinę przed debatą na miejscu wydarzenia. Powitaj dzieci i zagrzej je do pracy – stańcie wszyscy w kręgu, złapcie się za dłonie i głośno zawołajcie: **DAMY RADĘ!**

Następnie każda podgrupa wykonuje swoje zadania, a audytor sprawdza, czy wszystko idzie zgodnie z planem. W tym czasie bądź do dyspozycji uczniów i pomagaj, gdy o to proszą.

Na 10 minut przed rozpoczęciem ustawcie się na miejscach – osoby, które pełnią określone funkcje, dają znak, że są gotowe.

Debata. Przykładowy przebieg:

- Przywitanie gości i wstęp do dyskusji (w tym przedstawienie reguł debaty).
- Rozmowa o problemach: wypowiedzi przedstawicieli grupy projektowej, wypowiedzi zaproszonych ekspertów (np. nauczyciele, przedstawiciele urzędu gminy).
- Czas na pytania i zabieranie głosu przez uczniów.
- Rozmowa o potencjalnym rozwiązaniu problemu: wypowiedzi uczniów.
- Zaproszeni eksperci odnoszą się do zaproponowanych rozwiązań.
- Podsumowanie dyskusji

Podsumowanie debaty. Podziękuj uczniom za zaangażowanie. Docień ich – powiedz, że wykonali ważne i trudne zadanie. Poproś, by dzieci usiadły w kręgu i każde odpowiedziało na pytania:

- Jak się czuje po zakończeniu tego zadania?
- Jak ocenia swój wkład w organizację debaty?

Przeczytajcie kryteria ustalone dla pracy grup przed debatą. Co teraz dzieci sądzą o ich spełnieniu?

Podsumuj to działanie wskazując, że organizacja debaty wymagała sprawnej współpracy całej

grupy i że nie mogłaby się ona powieść, gdyby nie zaangażowanie każdego z nich. Podkreśl, że jest to ich wspólny sukces. Pogratuluj im tego.

Na koniec poproś, by każdy uczeń na najbliższe spotkanie z dyrekcją wynotował wnioski z debaty. Będą one bowiem jednym z przedmiotów dyskusji. Przypomnij również uczniom, by zastanowili się, jakie chcą zadać dyrekcji pytania, jakie kwestie chcieliby poruszyć.

Trzecie spotkanie z dyrekcją – 1,5 godz.

Cel: umożliwienie dialogu między uczniami a dyrekcją szkoły

Pomoce: sala na spotkanie

Przed spotkaniem: warto porozmawiać i przygotować dyrektora do rozmowy z dziećmi. Przekaż mu informacje na temat dotychczasowej pracy grupy oraz jej oczekiwań. Ważne jest, by podczas spotkania z uczniami dyrektor podsumował dotychczasową współpracę z nimi w ramach projektu. Dyrektor powinien udzielić dzieciom informacji, czy spotkania te będą kontynuowane, jeśli tak, to w jakiej formie, jak często.

Zanim wejdziecie do gabinetu czy sali spotkań zbierz grupę. Przywitaj serdecznie dzieci. Zapytaj, jak się czują. Niech każde dziecko po kolei porówna swój nastrój do zjawiska pogodowego (np.: słońce za chmurą, pełne słońce, burza itp.). Ćwiczenie to pozwoli każdemu się wypowiedzieć, i będzie stanowiło rozgrzewkę przed rozmową z dyrekcją.

To już trzecie spotkanie, więc daj uczniom więcej swobody – niech podzieli się z dyrekcją swoimi refleksjami po debacie. Zachęć uczniów do tego, by wypowiadali się i zadawali pytania.

Spotkanie. Wchodźcie do sali, w której odbywa się spotkanie. Twoją rolą, jako nauczyciela prowadzącego projekt, jest bycie obserwatorem i dodawanie otuchy dzieciom. Dzieci mogą być przejęte, że będą rozmawiać z dyrektorem. Przypilnuj, żeby miały zanotowane refleksje na temat debaty.

Po spotkaniu. Zbierz całą grupę projektową. Podziękuj dzieciom reprezentującym grupy za spotkanie, ich aktywność. Wskaż mocne strony ich zachowania w czasie rozmowy. Następnie pozwól dzieciom zdać relację i ocenić przebieg spotkania. Usiądźcie w kręgu, tak by wszyscy się widzieli. Podziękuj dzieciom za spotkanie, ich aktywność. Wskaż mocne, twoim zdaniem, strony ich zachowania w czasie rozmowy. Następnie pozwól ocenić dzieciom przebieg spotkania. Usiądźcie w kręgu tak, by wszyscy się widzieli. Następnie poproś każdego, by powiedział:

– Co mu się podobało na spotkaniu?

Na koniec zaproponuj zabawę: **Serce dzwonu** 5-6 osób stoi w kole blisko siebie, a jedna osoba stoi w środku, zamyka oczy i „traci równowagę”, pozwalając osobom z kręgu na „poruszanie nią”.

Skomentuj tę grę po jej zakończeniu. Podkreśl, że osoba w środku musiała zaufać osobom na zewnątrz. Te z kolei musiały zachować się odpowiedzialnie, żeby osobie ze środka nie stała się krzywda. Zauważ, że różnego rodzaju działania, jakie podejmują uczniowie w tym projekcie, udają się, gdyż oni sobie ufają i postępują odpowiedzialnie.

Podziękuj uczniom i przypomnij o następnym spotkaniu

Refleksja

Podsumowanie projektu – 1,5 godz.

Cel: wskazanie uczniom korzyści z realizacji projektu na poziomie indywidualnym i grupowym

Pomoce: flamastry, duże kartki papieru, kartki A4 przygotowane do ćwiczenia, dyplom

Usiądźcie w kręgu. Poinformuj uczniów, że to już ostatnie spotkanie w ramach tego projektu. Podziękuj za wspólną pracę. Poproś, by każdy powiedział:

– Czego się nauczył dzięki udziałowi w tym projekcie?

– Co zyskał dzięki projektowi?

Po wypowiedziach uczniów Ty również odpowiedz na te pytania.

Podziel uczniów na trzy grupy (dyrekcja/uczniowie/szkoła). Poproś dzieci, by wskazały i zapisały na dużych kartkach przynajmniej 5 korzyści, jakie projekt dał odpowiednio: dyrekcji, uczniom, szkole. Zaprezentujcie te korzyści. Podsumuj to ćwiczenie mówiąc, że te korzyści różne grupy odniosły dzięki ich pracy, zaangażowaniu, współpracy.

Zapytaj dzieci, jakie mają plany na przyszłość. Porozmawiajcie, w jaki sposób można projekt kontynuować. Jakie działania chciałyby powtórzyć? Jakie tematy warto poruszyć na kolejnych spotkaniach z dyrekcją. Zapisuj wnioski z tej dyskusji, by potem przekazać je dyrekcji.

Jeszcze raz usiądźcie w kręgu. Poproś każdego ucznia, by powiedział o 2 pozytywnych rzeczach, jakich w trakcie realizacji projektu dowiedział się o koleżce/koleżance siedzącej po lewej ręce. Niech każdy uczeń po kolei wypowie się.

Zaproponuj zabawę: **Dyplom**

Każdy otrzymuje kartkę A4 i pisze w nagłówku „DYPLOM dla... (tu wpisuje swoje imię), ZA TO, ŻE...” (można też wcześniej je przygotować na komputerze).

Następnie podaje swój dyplom osobie obok, która kończy zdanie zawarte w nagłówku, i potem podaje znów dalej. W ten sposób każdy otrzyma dyplom ze swoimi pozytywnymi cechami, umiejętnościami.

Na koniec jeszcze raz podziękuj za współpracę i zaprosz do uczestniczenia w kolejnym projekcie.

Załącznik nr 1.**Co to znaczy dialog obywatelski?**

Dialog obywatelski to forma kontaktu między władzą państwową a obywatelami, ich organizacjami (np. stowarzyszeniami), polegająca na wzajemnym przekazywaniu sobie opinii, informacji czy ustaleń dotyczących celów, instrumentów i strategii wdrażania polityki publicznej. Nie należy go mylić z dialogiem społecznym, rozumianym jako komunikacja między władzami publicznymi, związkami zawodowymi i organizacjami pracodawców, dotycząca zbiorowych stosunków pracy (zbiorowego prawa pracy). Uczestnikami dialogu obywatelskiego – obok władz publicznych – są bowiem nie tylko tradycyjnie rozumiani partnerzy społeczni, ale także organizacje pozarządowe, działające na różnych płaszczyznach: społecznej, ekonomicznej, światopoglądowej, zawodowej lub terytorialnej. Z tego względu przedmiotem dialogu obywatelskiego nie są wyłącznie problemy związane z miejscem pracy (zakładu, branży, sektora gospodarki), ale wszelkie zagadnienia związane z miejscem grup obywateli w państwie i społeczeństwie.

Formą dialogu obywatelskiego są konsultacje, spotkania, debaty, badania opinii publicznej – a więc różne sposoby, dzięki którym przedstawiciele instytucji publicznych mogą usłyszeć opinie obywateli – adresatów swoich działań.

por. podstawowe pojęcia Trzeciego Sektora,
http://www.pozytek.gov.pl/Organizacje_pozarządowe,376.html

Załącznik nr 2.**Techniki badania opinii publicznej****Skrzynka zaufania**

W niektórych szkołach umieszczane są tzw. skrzynki zaufania, do których także anonimowo można wrzucać kartki z informacjami o problemach, ale też pytania czy sugestie dotyczące życia szkoły a skierowane do dyrekcji.

Celem istnienia skrzynki zaufania w szkole jest stworzenie metody na systematyczną komunikację uczniów z dyrekcją. Uczniom daje ona przestrzeń do swobodnej, anonimowej wypowiedzi na temat funkcjonowania szkoły, zasad, reguł w niej panujących. Dla nauczycieli i dyrekcji jest źródłem cennych informacji, których najprawdopodobniej w inny, bardziej jawny sposób nigdy by nie zdobyli. W konsekwencji sprawnie działający mechanizm komunikowania się dorosłych z młodzieżą, w postaci tej skrzynki, daje szansę na uczestnictwo uczniów w życiu szkoły.

Zasady, o których trzeba pamiętać, tworząc sposób dialogu uczniów z dyrekcją w postaci skrzynki zaufania to:

- akcja informacyjna wśród uczniów dotycząca powstania skrzynki zaufania

- oficjalne rozpoczęcie działania skrzynki zaufania
- poinformowanie uczniów o zasadach funkcjonowania skrzynki, tj. jak często będą wyjmowane i analizowane treści w niej się znajdujące, w jaki sposób i w jakim czasie dyrekcja będzie ustosunkowywała się do uzyskanych informacji
- systematyczna reakcja dyrekcji i nauczycieli na uzyskane komunikaty od uczniów

Najczęściej skrzynka ta jest sposobem na artykułowanie kwestii trudnych, problemowych. Jeśli jakieś kwestie, tematy powtarzają się wśród zebranych informacji, wiadomo, że problem jest poważny, dotyczy całej szkoły, konieczna będzie interwencja samorządu uczniowskiego. Gdy już wiadomo, z jakimi problemami mamy do czynienia, kluczowe jest zaproponowanie ich rozwiązań. Pomysły środków zaradczych powinny być jak najbardziej realne, możliwe do zastosowania oraz powinny spotykać się z aprobatą zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Dlatego warto jest poddać pomysły na rozwiązanie pod dyskusję, tak by pozwolić sobie na zwrócenie uwagi na ich słabe strony oraz możliwe zagrożenia. Przedyskutowanie proponowanych rozwiązań sprawi również, że uczniowie będą rozumieli, dlaczego pewne środki zostaną zastosowane, w jaki sposób będą wcielane w życie. Nie będą wtedy czuli się zaskoczeni. Najlepiej zorganizować otwarte spotkanie, podczas którego zaprezentowana zostanie propozycja rozwiązania problemu.

Ankieta

Ankieta jest narzędziem badań ilościowych. Celem jej zastosowania jest weryfikacja wiedzy badacza na temat opinii wśród członków grupy. Ważne jest, by pamiętać o weryfikacji – ankieta jest narzędziem badawczym, które rzadko dostarcza badaczowi wiedzy nowej, zaskakującej, gdyż w swej istocie respondenci odpowiadają na pytania badacza, dotyczące zjawisk, które dostrzega on. Ankieta również nie jest narzędziem badania stanu faktycznego, ale zwykle opinii o nim – wiemy tyle, ile przekaze nad respondent, polegamy na jego wiedzy, postrzeganiu, na tym, co mu się wydaje. Stan faktyczny diagnozuje się poprzez obserwację zjawisk, badanie dokumentów itp.

Gdy będziemy na lekcjach rozdáwać uczniom ankietę do samodzielnego wypełnienia, będziemy mieli do czynienia z ankietą audytoryjną.

Debata

Jednym z ważnych zadań osób zaangażowanych w prace na rzecz samorządu uczniowskiego może być **organizowanie debat**. Ich rolą jest umożliwienie ćwiczenia się uczniów w formułowaniu własnych opinii, wyrażaniu ich, wymianianiu poglądów oraz dochodzeniu do wspólnego

stanowiska. Debaty są okazją do wspólnego namysłu uczniów i nauczycieli nad najważniejszymi problemami szkoły i możliwymi ich rozwiązaniami. Debaty nie są dyskusją o abstrakcyjnych kwestiach (wolność, tolerancji itp.), ale mają dotyczyć konkretnych, ważnych kwestii w danej szkole.

Warunki dobrej debaty:

- **precyzyjnie sformułowany tematu** – dzięki temu unikamy rozmowy o wszystkim. Łatwiej wypracować wnioski z debaty. Ważne jest, by temat związany był z życiem szkoły, tak by uczniowie czuli się kompetentni. Temat związany ze szkołą będzie bliski uczniom, co zwiększy ich motywację do uczestniczenia w dyskusji i proponowania rozwiązań kwestii problemowych.
 - **do udziału w debacie warto zaprosić wszystkich uczniów i nauczycieli** – dzięki temu obie strony poznają swoje opinie, punkt widzenia. Często jest to okazja do weryfikacji nieprawdziwych wyobrażeń na temat obu stron. Obecność zarówno uczniów, jak i nauczycieli pozwala na wypracowywanie rozwiązań dla szkoły, które są akceptowane zarówno przez dzieci, jak i przez dorosłych.
 - **trzeba wyznaczyć osobę, która będzie prowadziła debatę.** Bardzo ważny jest moderator – osoba, która nie tylko będzie udzielała głosu, ale także czuwała nad rozwojem debaty, nad tym, by prowadzona była na temat i dążyła do wypracowania konkretnych wniosków.
 - konieczne jest **zakreślenie czasu dyskusji**
 - zarezerwowanie czasu na **wypracowanie rekomendacji**, czyli propozycji, jak zmienić niekorzystną sytuację istniejącą w szkole czy w jaki sposób realizować pomysły. Konkretnie rekomendacje kończą debatę i pozostawiają jej uczestników z poczuciem, że wypracowali wnioski. Dzięki temu dyskusja nie stanie się jedynie okazją do narzekania.
 - po zakończeniu dyskusji warto przygotować **sprawozdanie** z niej albo po prostu notatkę zawierającą najważniejsze argumenty oraz propozycje rozwiązań danej kwestii. Taki dokument nadaje się do przekazania go dyrekcji szkoły. Dzięki temu opinia uczniów będzie wyraźnie słyszalna i odnotowana w dokumentacji szkoły.
 - ważne jest, by za każdym razem **naagłosić debatę** odpowiednio wcześniej, tak by chętni mogli sobie temat przemyśleć, przygotować argumenty i swoje wystąpienie.
- Przykładowy plan debaty:
1. Wprowadzenie do dyskusji zawierającej opis obecnego stanu realizacji, np. liczba sprawdzianów w tygodniu.
 2. Odpowiedź przedstawiciela SU i nauczyciela na tezy zawarte we wprowadzeniu do dyskusji.
 3. Dyskusja uczestników – diagnoza stanu obecnego.
 4. Dyskusja uczestników – rekomendacje dla zmian.
 5. Odpowiedź przedstawiciela nauczycieli, dyrekcji na propozycje działań, zmian, postulaty dzieci.
 6. Podsumowanie debaty, powtórzenie rekomendacji wypracowanych przez uczniów.
 7. Upublicznienie tych rekomendacji, np. w gazecie szkolnej.
- Przykładowe tematy debat:
- Pomysły na upiększenie terenu wokół szkoły.
 - Jakie produkty chcielibyście znaleźć w sklepiku? Jak uczniowie klas starszych mogą pomagać młodszemu?
 - Przestrzeganie praw ucznia.

Załącznik nr 3.

Wskazówki dla dyrektora nt. spotkań z dziećmi

Szanowna Pani Dyrektor/Szanowny Panie Dyrektorze!

Celem projektu „Dialog obywatelski w szkole” jest umożliwienie systematycznej wymiany opinii, uwag, informacji na temat tego, co dzieje się w szkole pomiędzy Panią/Panem a dziećmi. Innymi słowy zachęcamy do prowadzenia szkolnego dialogu obywatelskiego. Uczniowie mają być partnerami Państwa w rozmowie o szkole – traktujemy ich jako ekspertów w kwestiach dotyczących dzieci w waszej placówce.

Dzieci na każde spotkanie będą przychodziły przygotowane, ze spisanyymi kwestiami, które chcą poruszyć, będą również miały spisane pytania, które chcą postawić. Przed każdym spotkaniem z dziećmi nauczyciel prowadzący projekt przekazuje informacje dotyczące tematów, które dzieci chcą poruszyć.

Spotkania te powinny być okazją do rozmowy i wymiany informacji. Zatem ważne jest także byście Państwo wykorzystali je do zadawania uczniom pytań o ich problemy, pomysły na szkołę. Spotkania te mogą być świetną okazją, by w miłej atmosferze skonsultować z dziećmi różnego rodzaju decyzje, jakie zamierzacie podjąć, a dotycząca dzieci i szkoły. Wykorzystajcie pomysły dzieci – wiele rozwiązań skonsultowanych z dziećmi będzie cieszyło się ich większą akceptacją, a co za tym idzie gotowością do podporządkowania się nim. Decyzje, które są konsultowane w wielu szkołach to m.in.:

- Harmonogram imprez szkolnych
- Treść zajęć pozalekcyjnych
- Opiniowanie pracy nauczycieli
- Decyzja o usunięciu uczniów ze szkoły
- Formy wynagradzania uczniów
- Wystrój wnętrza szkoły

- Rodzaj kar, konsekwencji w stosunku dla uczniów
- Zmiany w WSO
- Organizacja imprez szkolnych (jak uczniowie sobie to wyobrażają?)
- Regulaminy (np. wycieczek szkolnych).

Systematyczne spotkania, których celem jest po prostu rozmowa, sprzyjają wzajemnemu poznaniu, zrozumieniu punktu widzenia obu stron oraz budowaniu zaufania. Spotkania takie mogą świetnie służyć rozmowie o trudnych kwestiach, problemach, z jakimi spotykają się uczniowie. Dzięki zaufaniu, dzieci będą dzielić się informacjami, co może w wielu przypadkach zapobiegać rozwojowi sytuacji kryzysowych w szkole.

Dzieci będą przejęte spotkaniem z Państwem, gdyż występują w nowej roli – mają być Państwa partnerem w rozmowie o szkole. Mogą być skrępowane i nieśmiałe. Dlatego ważne jest, by Państwo serdecznie je witali, zachęcali do wypowiedzi, czyli zapraszali do rozmowy. Pozwólcie uczniom dzielić się z Wami krytycznymi uwagami o szkole. Zyskacie dzięki temu ważne informacje o potencjalnych trudnościach w funkcjonowaniu szkoły, którym można zaradzić.

Serdecznie życzymy Państwu ciekawych, inspirujących rozmów z dziećmi! Mamy nadzieję, że spotkania zainicjowane tym projektem staną się szkolnym zwyczajem.

Załącznik nr 4.

Przykładowe pytania ankietowe

Pytanie 1. Czy uważasz, że przerwy są za krótkie? Wybierz jedną odpowiedź.

Zdecydowanie tak

Raczej tak

Raczej nie

Zdecydowanie nie

Trudno powiedzieć

Pytanie 2. Jak długo powinny według Ciebie trwać zwykłe przerwy? Wybierz jedną odpowiedź.

3 minuty

5 minut

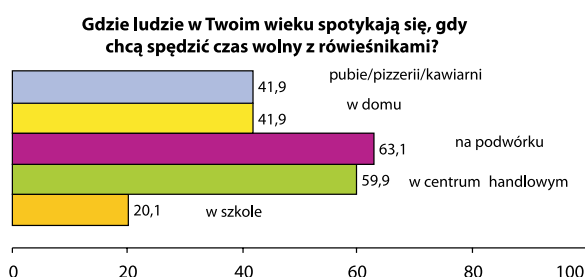
7 minut

10 minut

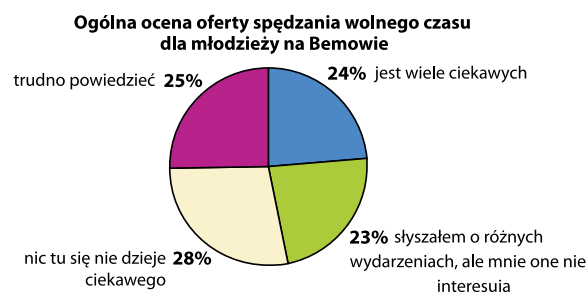
Załącznik nr 5. Przykłady wykresów

[uwaga wartości na wykresach można podawać jako procenty lub liczby występowania, np. 5% osób odpowiedziało albo 10 osób odpowiedziało]

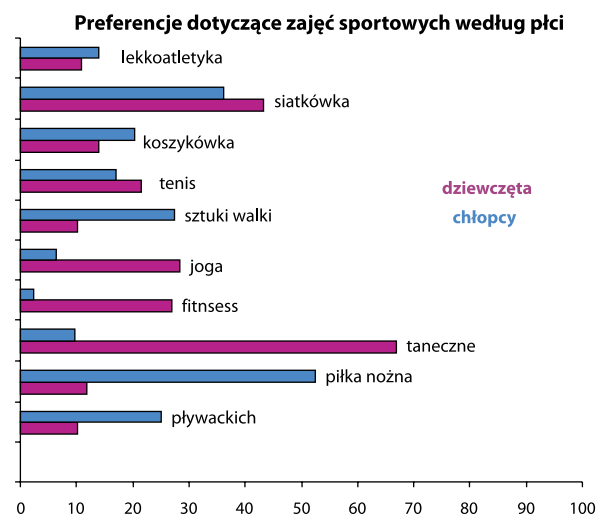
Wykres nr 1: Procenty wskazań w odpowiedzi na pytanie „Gdzie ludzie w Twoim wieku spotykają się, gdy chcą spędzić wolny czas z rówieśnikami?”. Można było wskazać do trzech odpowiedzi. Procenty nie sumują się do 100.



Wykres nr 2: Procentowe odpowiedzi na pytanie „Jak ogólnie oceniasz ofertę spędzania wolnego czasu dla młodzieży na Bemowie?”. Procenty sumują się.



Wykres nr 3: Procenty wskazań w odpowiedzi na pytanie: „W jakich sportowych zajęciach pozalekcyjnych chciał(a)byś uczestniczyć?”. Można było wskazać do trzech odpowiedzi. Procenty nie sumują się do 100.



Autorka jest prezeską zarządu Fundacji *Civis Polonus*



Dr Anna Okońska-Walkowicz

Kształtowanie kompetencji kluczowych gimnazjalistów w programie „e-Akademia Przyszłości”

„e-Akademia Przyszłości” to ogólnopolski program rozwijania kompetencji kluczowych realizowany w 200 losowo wybranych gimnazjach wszystkich województw w Polsce. Program jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego z Działania 3.3. „Poprawa jakości kształcenia” z Poddziałania 3.3.4. „Modernizacja treści i metod kształcenia”. Projekt realizowany jest przez WSiP w partnerstwie z Combidatą do 30 czerwca 2013 roku. Powstał jako odpowiedź na zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie¹.

Ogromna wartość dydaktyczna wspomnianego dokumentu polega na tym, że bardzo starannie zdefiniowano w nim pojęcie każdej z ośmiu kompetencji (definicja), zapisano, jakiego typu wiadomości wydają się być niezbędne dla nabycia każdej z nich (wiedza), określono umiejętności, które powinna posiadać osoba, aby można o niej mówić, że jest kompetentna (umiejętności) oraz zapisano, jaka postawa będzie świadczyć o tym, że osoba nabyła daną kompetencję.

Dokument jest znakomitą, ciągle mało wykorzystywaną przez szkoły, przedszkola i placówki wychowania pozaszkolnego pomocą do konstruowania ich programów (programów wychowawczych, projektów edukacyjnych, programów nauczania poszczególnych przedmiotów, standardów egzaminacyjnych, kryteriów oceniania, ksiąg jakości etc.).

Można też wyobrazić sobie, że zakłady kształcenia nauczycieli mogłyby budować swoje pro-

gramy w oparciu o omawiany dokument. Ich celami kształcenia mogłaby być wiedza, umiejętności i postawy przyszłych nauczycieli, które pozwoliłyby na to, aby kształtować wymienione w dokumencie kompetencje u przyszłych uczniów.

W myśl odwiecznej zasady: jeżeli czegoś nie mam, nie mogę tego dać, nauczyciel, którego nie cechuje określona postawa, nie będzie w stanie wypracować jej u swych uczniów, nie będzie w stanie zorganizować swoim uczniom takich doświadczeń, które pozwoliłyby przybliżyć się im do definiowanych w dokumencie kompetencji. W kontekście dokumentu, który jasno mówi, że wiedza i umiejętności mają zaowocować określoną postawą, szczególnego znaczenia nabiera definicja kluczowego pojęcia pedagogiki, tj. uczenia się.

Należy przypomnieć, że „uczenie się to względnie stała zmiana wywołana doświadczeniem”. Upraszczając znacznie, można by napisać, że program szkoły to lista działań, które pozwoliłyby wszystkim uczniom doświadczyć takich zjawisk i przeżyć, które zaowocują w nich wymienionymi w zaleceniu postawami. Osoby wyposażone w określone w dokumencie postawy byłyby szlachetnymi, niezależnymi i otwartymi ludźmi, którzy świetnie potrafiliby sobie radzić w zmieniającym się świecie.

Szkoła, która takie postawy ma kształtować, musi wyjść poza schemat: zadane, wyuczone, sprawdzone. Uczniowie powinni być stawiani w dziesiątkach sytuacji problemowych, których coraz bardziej samodzielne rozwiązywanie zapewni im oczekiwane w dokumencie kompetencje.

¹ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. U. z 30 grudnia 2006 r., L 394/10 (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF>) – dokument zamieszczamy na s. 3 [przyp. red.].

Czas gimnazjum to czas szczególnie dla kształtowania tożsamości człowieka, budowania jego własnego wizerunku. Czynnikiem, który ten wizerunek kształtuje, to jest obok *uznania zalet przez rodziców, nauczycieli i opiekunów, aprobaty ze strony kolegów, rodzeństwa i innych dzieci – wiara w siebie oparta na potwierdzonych przez praktykę kompetencjach*².

Praca wokół kompetencji kluczowych mogłaby być znakomitym sposobem pomocy uczniowi w jego osobistym rozwoju. Środkiem do budowania w nim przekonania o swojej wartości w oparciu o to co umie i co prezentuje w życiu codziennym.

Doceniając wagę dokumentu w roku 2007 WSiP opracował projekt zgłoszony do MENowskiego konkursu grantowego, dotyczącego kształtowania siedmiu z ośmiu wymienionych w zaleceniu kompetencji kluczowych u polskich uczniów gimnazjów. Projekt otrzymał finansowanie i jego realizacja rozpoczęła się w 2009 roku.

Jego głównym celem jest kształtowanie u uczniów kompetencji kluczowych, które pomogą im w rozwoju zdolności i osobowości oraz pozwolą na jak najlepsze funkcjonowanie w nowoczesnym społeczeństwie. Istotą projektu jest opracowanie programu kształtowania kompetencji kluczowych gimnazjalistów i jego pilotażowe wdrożenie. Pilotaż wypracowanego programu jest rozległy, dotyczy bowiem 200 szkół z wszystkich województw. Programem zostało objętych 15 tysięcy uczniów, którzy rozpoczęli naukę w gimnazjum 1 września 2010 roku. Do pilotażowego wdrożenia zaproszono 1500 nauczycieli. W każdej ze szkół uczestniczących w pilotażu bierze udział 8 nauczycieli uczących matematyki, fizyki, chemii, biologii, geografii, j. angielskiego, informatyki i wiedzy o społeczeństwie oraz pedagog szkolny.

Pierwszym etapem projektu było opracowanie Gimnazjalnego Programu Kształtowania Kompetencji Kluczowych. Autorzy programu odpowiedzieli w nim na pytanie, w jaki sposób, w realiach polskiej szkoły, w zgodzie z rozporządzeniami i podstawą programową oraz zapewniając potrzeby psychiczne i rozwojowe ucznia, można optymalnie wyposażać uczniów gimnazjum w określone w zaleceniu kompetencje kluczowe. Osią programu są kompetencje, których kształtowaniem zajmuje się w pilotażu zespół ośmiu przeszkolonych przez autorów programu

nauczycieli nauczających ośmiu wcześniej wymienionych przedmiotów.

Wysoka wartość wdrażanego programu związana jest między innymi z bezwzględnie przestrzeganą przez autorów zasadą powiązania go z podstawą programową, zarówno w jej części ogólnej, jak i w związku z poszczególnymi przedmiotami.

Analizując wymienione kompetencje kluczowe stwierdzamy, że część z nich powiązana jest wyraźnie z przedmiotami, np. kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne, kompetencje w zakresie porozumiewania się w językach obcych, porozumiewanie się w języku ojczystym czy kompetencje informatyczne, część zaś ma charakter ponadprzedmiotowy. Dotyczy to kompetencji w zakresie uczenia się, inicjatywności i przedsiębiorczości oraz kompetencji społeczno-obywatelskich. Sposobem zapewnienia uczniom – uczestnikom projektu – kompetencji społeczno-obywatelskich było włączenie do programu i jego pilotażowej realizacji obowiązkowych projektów na rzecz lokalnej społeczności. Powstała Liga Szkolnych Projektów, a w wyniku jej pracy w każdej ze szkół uczestniczących w programie mają powstać w ciągu roku szkolnego 2010/2011 i 2011/2012 cztery projekty realizowane według bardzo starannie opracowanej metodologii. Solidne postępowanie według poradnika zapewnia uczniom nabycie wymienionych kompetencji. Poradnik dla realizatorów projektów wraz z załącznikami znajduje się na stronie programu „e-Akademia Przyszłości”. Najogólniej chodzi o to, aby pracujący w grupie projektowej uczniowie, po wcześniej przeprowadzonej diagnozie potrzeb lokalnej społeczności, wybrali jeden problem, zaplanowali jego rozwiązanie i realizując plan, próbowali go rozwiązać. Dla umożliwienia uczniom nabywania kompetencji nauczyciele – opiekunowie projektu mają pozostawiać uczniom możliwie jak najwięcej swobody w wyborze problemów i sposobów ich rozwiązania. W ramach Ligi Szkolnych Zespołów Projektowych powstało już ponad 300 projektów. Pokazały one, że uczniowie potrafią i chcą działać, że chociaż napotykają na trudności, pokonując je, znajdują w tym wiele satysfakcji. Niestety, niewielu nauczycieli odpowiedzialnych za właściwy merytorycznie i terminowy przebieg projektów gotowych jest obdarzyć uczniów zaufaniem i powierzyć im decyzyjność w projekcie i kierowanie nim. Niechętnie dzielą się odpowiedzialnością i w ten sposób utrudniają uczniom nabywanie kompetencji, dla których zo-

² R. Fisher, *Uczymy jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999, s.139.

stał włączony do programu ten trudny w realizacji komponent. W wyniku pracy jury wyłoniono już najciekawsze projekty w każdym z 16 województw. Ich przegląd odbędzie się w październiku. W czasie przeglądu uczniowie będą opowiadać, jak zmieniali rzeczywistość w swoich miejscowościach i czego się uczyli i dowiadawali o lokalnej społeczności i o sobie samych. W ten sposób nauczą się publicznego prezentowania i dowodzenia postawionych tez oraz po raz wtóry odczują dumę z własnych osiągnięć. Co z pozostałymi realizatorami projektów (nauczycielami i uczniami)? Otrzymają oni szczegółową informację zwrotną o swoim projekcie i zaproszenie do kolejnej edycji. Wykonawcy wysoko ocenionych projektów otrzymają listy z wyrazami uznania.

800 projektów uczniowskich na rzecz dobra wspólnego powstałych w programie „e-Akademia Przyszłości” nie zmieni poziomu kapitału społecznego Polski, nie rozwiąże problemów, które utrudniają życie Polakom. Mogą jednak być one przyczynkiem w niezbędnym dla przyszłości naszego kraju procesie powiększania jego kapitału społecznego, bo jak wiemy, od jego poziomu będzie zależał rozwój społeczny i gospodarczy Polski. Można mieć także nadzieję, że zachęcenie powodzeniem swoich przedsięwzięć projektowych uczniowie zechcą już poza programem „e-Akademia Przyszłości” realizować różne przedsięwzięcia na rzecz lokalnej społeczności, zmieniając rzeczywistość, a równocześnie budując w sobie kompetencje społeczno-obywatelskie i postawy przedsiębiorcze i innowacyjne.

Podstawowym elementem programu była codzienna praca uczniów pod kierunkiem nauczycieli w celu osiągnięcia opisanych w podstawie programowej dla poziomu gimnazjum efektów uczenia się. Dla zapewnienia uczniom kompetencji informatycznych oraz przybliżenia ich do programu uczenia się przez całe życie, do wszystkich wcześniej wspomnianych przedmiotów opracowano „jednostki e-learningowe”. Nazwano tak 120-minutowe samodzielne (lub wraz z nauczycielem) działania uczniów na platformie e-learningowej, według starannie przemyślanych i opracowanych przez autorów Gimnazjalnego Programu Kształtowania Kompetencji Kluczowych scenariuszy. E-learning pozwala uczniom na osiągnięcia edukacyjne przypisane do przedmiotu oraz na metodyczne nabywanie kompetencji kluczowych zapisanych w zaleceniu Parlamentu Europejskiego.

Jednostki w zasadzie przypisane są poszczególnym przedmiotom. Powstanie ich 168. Wśród nich będzie 6 jednostek, których celem będzie

nabywanie przez uczniów, uczestników programu, kompetencji dotyczących uczenia się.

Podczas 40 jednostek, reprezentujących wszystkie przedmioty, które obejmuje program, uczniowie pracowali już w minionym roku szkolnym. Ewaluacja formatywna, jakiej dokonywano w czasie tegorocznych wakacyjnych szkoleń dla nauczycieli pokazała, że to bardzo dobry, atrakcyjny kierunek pracy z uczniami, znakomicie przygotowujący ich do uczenia się przez całe życie, do korzystania z różnych platform i szkoleń e-learningowych. Praca z uczniami na platformie e-learningowej, dzięki szkoleniom w ramach programu, stała się elementem codziennej pracy nauczycieli, czyniąc z nich szermierzy edukacji XXI wieku. Mają oni okazję doświadczyć korzyści i wad płynących z pracy w *blended learning* i unowocześnić swój warsztat, korzystając z instrukcji metodycznych dołączonych do każdej jednostki. Obok e-learningu rekomendowaną metodą pracy z uczniami w czasie lekcji jest metoda projektów. Nauczyciele uczestniczący w programie otrzymali ogromne metodyczne wsparcie. Powstał poradnik metodyczny ze scenariuszami, z których mogą korzystać nauczyciele. Autorom Gimnazjalnego Programu Kształtowania Kompetencji Kluczowych towarzyszy głębokie przekonanie o ogromnej skuteczności edukacyjnej metody projektów, szczególnie w kontekście efektów kształcenia określonych w zaleceniu Parlamentu Europejskiego.

Autorzy GPKKK zdawali sobie sprawę z tego, że program KKK dostępny będzie dla uczniów zdolnych i przeciętnych. Ich niepokój, jeżeli chodzi o skuteczność programu, wzbudzali uczniowie I klas gimnazjów z najniższymi wynikami ze sprawdzianu po VI klasie. Wydawało się, że ci zniechęceni już zwykle do szkoły uczniowie, uprzedzeni do nauczycieli, nieufni, bez wiary, że ktoś może im pomóc w ich kłopotach życiowych i problemach z nauką, niezadbani, od początku zaczęli stawiać opór, buntować się i nie podejmowali współpracy w projekcie. Wobec intensywności programu „e-Akademia Przyszłości” zachodziła obawa jeszcze większego ich wykluczenia z życia szkoły i klasy, a w przyszłości jeszcze większej dysproporcji pod względem posiadanych kompetencji.

W trosce o nich włączono do programu komponent, który nazwano Szkolnymi Grupami Wyrównawczymi. Celem Szkolnych Grup Wyrównawczych było pozyskanie dla szkoły najsłabszych uczniów poprzez doświadczenie przez nich, że są wśród pracowników szkoły osoby szczerze zainteresowane ich losem, które chcą im pomóc i chcą

się nimi zaopiekować. Uczestnikami szkolnych grup projektowych miało być po 25 dzieci z każdej ze szkół, które otrzymały najniższe wyniki na sprawdzianie w VI klasie. Opracowano program, którego celem było zainteresowanie losem owych uczniów przez pedagogów szkolnych i zacieśnienie więzi z nimi w związku ze wspólnie spędzonymi 60 godzinami opłaconymi z programu. Program zawierał wstęp teoretyczny, który nadawał szczególnego znaczenia pracy w Szkolnych Grupach Wyrównawczych i wzmacniał motywację nauczycieli, oraz scenariusze pomagające w pracy. Program dotyczył najistotniejszych obszarów w pracy z uczniem z niepowodzeniami dydaktycznymi, tj. budowania pozytywnego obrazu samego siebie, poprawiania kompetencji w zakresie komunikacji interpersonalnej i uczenia się. Ten komponent programu „e-Akademia Przyszłości” trwał zaledwie 6 miesięcy. Jak pokazała jego ewaluacja, chociaż taki prosty i dotyczący oczywistych kwestii, został uznany za doskonałe rozwiązanie. Autorzy programu „e-Akademia Przyszłości” z dumą mogą go rekomendować wszystkim polskim gimnazjom.

Zadbano także o najzdolniejszych uczestników programu, organizując dla nich Wirtualne Koła Naukowe. Wybrani przez swoich nauczycieli reprezentanci szkół pracowali przez cały rok *online* z nauczycielami akademickimi odpowiednich do zainteresowań uczniów specjalności, którzy stawiali przed nimi problemy teoretyczne. Ich rozwiązywanie przebiegało podczas ścisłej współpracy indywidualnej uczniów i nauczycieli akademickich. We wrześniu odbył się dla uczestników Wirtualnych Kół Naukowych kilkudniowy obóz

naukowy, na którym poznali oni osobiście swoich mentorów i w uczelnianych pracowniach i laboratoriach kontynuowali swoją wspólną pracę.

Aby zapewnić monitorowanie postępów uczniów w całym programie „e-Akademia Przyszłości” przeprowadzane będą systematycznie testy *online*, dotyczące przyrostu kompetencji kluczowych uczniów w ciągu trzech lat. Pierwsze dwa testy zostały przeprowadzone na wejściu do programu i po rocznej pracy. Aktualnie trwają prace nad ich opracowaniem.

Jest jeszcze jeden aspekt pracy w programie, który zapewnia trwałość projektu i bardzo korzystnie wpływa na jakość oddziaływań szkoły na ucznia. Dzięki trzykrotnym, corocznym, wspólnym wakacyjnym szkoleniom ośmiu nauczycieli zacieśniają się ich więzi, powstaje nić porozumienia dotycząca nowatorskich metod kształcenia i pracy wokół kompetencji kluczowych. To ogromna wartość dodana projektu.

Program „e-Akademia Przyszłości” to ogromne przedsięwzięcie na rzecz kształtowania kompetencji kluczowych uczniów gimnazjum, skupiający wielu entuzjastów, wizjonerów i ekspertów. Ich współpraca w czasie realizacji programu jest wspaniałą inspiracją do dalszych poszukiwań optymalnych rozwiązań edukacyjnych na miarę XXI wieku.

Autorka jest pracownikiem naukowym Wydziału Humanistycznego AGH, prezesem Społecznego Towarzystwa Oświatowego

*Narodziny nowego zazwyczaj poprzedza
jakieś banalne wydarzenie z życia.
Newton spostrzegł spadające jabłko,
James Watt zaobserwował jak kipi woda w kociołku,
Roentgenowi zmętniała klisza fotograficzna.
Ale wszyscy ci ludzie mieli wiedzę tak rozległą,
że umieli z banalnych zdarzeń wyciągnąć rewelacyjne wnioski.*

Aleksander Fleming



Joanna Cichosz

Gimnazjaliści z Mazowsza grają o sukces

Opis projektu „Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów poprzez dodatkowe zajęcia rozwijające kompetencje kluczowe – Zagrajmy o sukces”.

Informacje wstępne

Tytułowy projekt jest realizowany przez Samorząd Województwa Mazowieckiego za pośrednictwem Departamentu Edukacji Publicznej i Sportu (DEPiS) Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego w Warszawie (UMWM) jako projekt systemowy w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Priorytet IX „Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach”, Działanie 9.1. „Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych świadczonych w systemie oświaty”, Poddziałanie 9.1.2. „Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszanie różnic w jakości usług edukacyjnych”.

Geneza projektu

Pomysł realizacji projektu powstał w 2008 roku, kiedy to 5 listopada szefowie czterech resortów: MSWiA, Ministerstwa Sportu i Turystyki, MEN i Ministerstwa Zdrowia podpisali porozumienie o współpracy dotyczącej realizacji rządowego programu zwalczania przemocy wśród młodego pokolenia poprzez zaszczepienie w nim sportowych idei. Jednym z przesłanek, które doprowadziły do tej inicjatywy, były pozytywne efekty pilotażowego programu „Przeciwdziałanie przez sport agresji i patologii wśród dzieci i młodzieży”, który w 2008 roku został zrealizowany w województwie warmińsko-mazurskim. Porozumienie zakładało włączenie do współpracy różnych podmiotów życia publicznego, w tym także samorządów województw. Dnia 27 lutego 2009 roku w Warszawie został podpisany list intencyj-

ny w sprawie realizacji programu na Mazowszu. Pod listem podpisali się: Wojewoda Mazowiecki Jacek Kozłowski, Prezydent m.st. Warszawy Hanna Gronkiewicz-Waltz, Wicemarszałkowie Województwa Mazowieckiego Ludwik Rakowski oraz Stefan Kotlewski oraz Poseł Sejmu RP Andrzej Halicki. Założeniem programu miało być wykorzystanie funduszy unijnych, dzięki którym możliwe byłoby sfinansowanie zajęć pozalekcyjnych dla dzieci i młodzieży w mazowieckich szkołach.

Realizując deklaracje złożone w liście intencyjnym, Zarząd Województwa Mazowieckiego przystąpił do działań zmierzających do wdrożenia na terenie województwa mazowieckiego programu, który byłby uzupełnieniem i kontynuacją ogólnopolskiego programu „Przeciwdziałanie przez sport agresji i patologii wśród dzieci i młodzieży”.

W grudniu 2009 roku Zarząd Województwa Mazowieckiego uchwałą nr 3221/307/09 przyjął do realizacji Plan Działania dla Priorytetów VI-IX komponentu regionalnego POKL na rok 2010, w którym w Priorytecie IX, Poddziałanie 9.1.2 przewidziano do realizacji projekt pt. „Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów poprzez dodatkowe zajęcia rozwijające kompetencje kluczowe – Zagrajmy o sukces”.

DEPiS przygotował propozycję Karty Działania Projektu, która została zatwierdzona przez Ministerstwo Rozwoju Regionalnego w grudniu 2009 roku.

Ostatecznie w lutym 2010 roku projekt został zatwierdzony do realizacji w latach 2010-2011 przez Zarząd Województwa Mazowieckiego.

Założenia projektu

Celem głównym projektu było wyrównywanie szans edukacyjnych gimnazjalistów z terenu województwa mazowieckiego poprzez dodatkowe zajęcia pozalekcyjne rozwijające kompetencje kluczowe.

Cele szczegółowe, jakie zakładała realizacja projektu, to m.in.:

- rozszerzenie oferty gimnazjów o zajęcia dodatkowe służące wyrównywaniu dysproporcji edukacyjnych,
- przeciwdziałanie zjawiskom przemocy i agresji poprzez uatrakcyjnienie pozalekcyjnej oferty edukacyjno-wychowawczej gimnazjów,
- wsparcie uczniów z trudnościami edukacyjno-wychowawczymi,
- kształtowanie umiejętności właściwego spędzania czasu wolnego,
- realizowanie idei wychowania przez sport.



Mirosław Kruświcz, Dyrektor Departamentu Edukacji Publicznej i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego w Warszawie odpo-

wiedział na pytanie, dlaczego warto grać o sukces: *Ponieważ to pierwszy projekt na rynku edukacyjnym o tak szerokim spektrum oddziaływania, łączący przedmioty ściśle z zajęciami sportowymi. Uczniowie uczą się zagadnień matematyczno-przyrodniczych, rozwijają swoje zdolności w zakresie języków obcych, a także informatycznych, a magnesem przyciągającym ich do szkoły jest duża ilość zajęć sportowo-wychowawczych. Uczniowie, oprócz rozwijania kompetencji w zakresie przedmiotów ścisłych, nabywają także pozytywne wzorce w zakresie aktywności w czasie wolnym, która pozytywne efekty da z pewnością w przyszłości. Ten projekt daje niepowtarzalną okazję inwestowania w najmłodsze pokolenie Polaków, tak aby w przyszłości to oni mieli większe możliwości rozwoju oraz lepszy start w karierze zawodowej.*

Dlaczego gimnazjaliści? Ponieważ są to młodzi ludzie, którzy stoją przed wieloma wyborami. Należy zadbać o to, by były to wybory właściwe. Należy zwiększyć szanse uczniów w dalszym procesie zdobywania wiedzy, wykształcić właściwe wzorce spędzania wolnego czasu, zwiększyć zaangażowanie w naukę, pokazując ją od nieformalnej strony, oraz rozwinąć pozytywne postawy społeczne poprzez współpracę w grupie.



Leszek Ruszczyk, Członek Zarządu Województwa Mazowieckiego: *Projekt jest skierowany do młodzieży gimnazjalnej, ponieważ wymaga ona*

naszej szczególnej uwagi i wsparcia. To wiek, w którym młodzi ludzie podejmują kluczowe dla dalszego życia decyzje, kiedy kształtuje się osobowość, zainteresowania, wartości. Ważne, aby za pomocą dodatkowych zajęć rozwijających kompetencje kluczowe zwiększyć ich szanse edukacyjne, a także wyrobić właściwe nawyki aktywnego spędzania wolnego czasu. Ten projekt to szansa przede wszystkim dla uczniów, choć korzystają na nim także szkoły. Dzięki unijnemu dofinansowaniu uatrakcyjniamy swoją ofertę zajęć pozalekcyjnych.

Na podstawie dokumentu „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia”, który jest załącznikiem do założeń Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku, wybrano obszary, w ramach których rozwijane są kompetencje kluczowe gimnazjalistów w projekcie „Zagrajmy o sukces”.

Są to:

- technologie informacyjne i komunikacyjne (ICT),
- języki obce,
- przedmioty matematyczno-przyrodnicze,
- wsparcie psychologiczno-pedagogiczne,
- wychowanie fizyczne, które ma być magnesem przyciągającym młodzież do zajęć pozalekcyjnych.

Szkoły uczestniczące w projekcie miały pełną swobodę w doborze tematyki poruszanej na zajęciach. Ważne było, aby realizowany program miał kluczowe znaczenie dla rozwoju kompetencji młodzieży w tej właśnie szkole. Dyrektorzy szkół, w porozumieniu z opiekunami grup, wybierali przedmioty oraz tematy konieczne do omówienia w ramach poszczególnych bloków. Np. w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych można było przeprowadzić zajęcia z matematyki, fizyki, biologii i chemii. To szkoła decydowała, czy w ramach tego bloku uczniowie będą rozwijać kompetencje w ramach wszystkich wymienionych przedmiotów, czy tylko w ramach jednego bądź dwóch. Konfiguracja była tu dowolna. Jedynym kryterium był optymalny dobór przedmiotów.

Na etapie przygotowania projektu przyjęto założenie, że zostanie nim objętych około 10 000

uczniów z terenu Mazowsza, zorganizowanych w 500 grup. W wyniku rekrutacji wyłoniono 426 grup liczących średnio 20-25 uczniów. Obecnie zajęcia są realizowane przez 401 grup, uczestniczy w nich łącznie około 8 500 młodzieży (48% dziewcząt, 52% chłopców). Projekt jest realizowany w 318 szkołach gimnazjalnych (191 szkół z terenów wiejskich, 127 z terenów miejskich). Zajęcia z młodzieżą prowadzi ponad 1 700 nauczycieli.

Do aplikowania o udział w projekcie upoważnione były jednostki samorządu terytorialnego, inne osoby prawne oraz osoby fizyczne prowadzące szkoły gimnazjalne dla młodzieży na terenie województwa mazowieckiego.

We wrześniu 2010 roku w szkołach gimnazjalnych zakwalifikowanych do udziału w projekcie przeprowadzono rekrutację uczestników do grup projektowych oraz rozpoczęto realizację zajęć pozalekcyjnych ukierunkowanych na rozwój kompetencji kluczowych. Za organizację i przeprowadzenie obydwu działań odpowiedzialne były organy prowadzące szkoły (opracowanie regulaminów naboru uczniów, podpisanie umów z nauczycielami, zapewnienie odpowiednich warunków do realizacji zajęć, prowadzenie wyodrębnionej dokumentacji merytorycznej i finansowej).

Każda z grup uczestniczących w projekcie została zobowiązana do przeprowadzenia w ciągu miesiąca 30 godzin zajęć pozalekcyjnych dla młodzieży w następującym podziale:

- zajęcia z zakresu ICT (technologie informacyjne i komunikacyjne) – 6 godz.,
- zajęcia z przedmiotów przyrodniczo-matematycznych – 4,5 godz.,
- zajęcia z języków obcych – 6 godz.,
- zajęcia w zakresie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego – 4,5 godz.,
- zajęcia sportowo-wychowawcze – 9 godz.

Zajęcia są realizowane przez 13 miesięcy, począwszy od września 2010 roku do końca listopada 2011 roku. Łączna liczba zajęć, która zostanie przeprowadzona przez wszystkie grupy w trakcie 13 miesięcy funkcjonowania projektu, daje w przybliżeniu około 156 390 godzin zajęć podnoszących kompetencje kluczowe gimnazjalistów. Każda grupa biorąca udział w projekcie pracuje pod opieką wytypowanego przez organ prowadzący nauczyciela opiekuna, który czuwa nad prawidłową realizacją projektu.

Z dotychczasowych informacji pozyskanych w procesie monitorowania realizacji projektu wynika, że zajęcia pozalekcyjne są realizowane zgod-

nie z przyjętym w projekcie harmonogramem oraz z opracowanymi programami zajęć załączonymi do umów o dofinansowanie. Zajęcia są koordynowane i monitorowane przez opiekunów grup, czuwających nad płynnością realizacji projektu w każdym gimnazjum. Raporty nauczycieli z realizacji zajęć są dołączane przez beneficjentów do sprawozdań rozliczeniowych otrzymanych płatności.

Finanse

Początkowa wartość projektu, przy założeniu objęcia wsparciem 500 grup po 20 uczniów, wynosiła 15 000 000 zł. Z tego:

- 85% stanowi dofinansowanie ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) – 12 750 000 zł,
- 12% stanowi dofinansowanie z Budżetu Państwa (BP) – 1 800 000 zł,
- 3% dofinansowanie z Budżetu Województwa (BW) – 450 000 zł.

Po dostosowaniu wartości dofinansowania do liczby szkół uczestniczących w projekcie zmniejszono jego wartość do kwoty 13 811 218 zł, z czego w 2010 roku wydatkowano kwotę 4 898 574,77 zł. Do wydatkowania w roku 2011 pozostało 8 912 643,23 zł.

Środki finansowe w ramach projektu są przeznaczone w większości na wynagrodzenia dla nauczycieli prowadzących zajęcia z młodzieżą, wynagrodzenie dla nauczycieli opiekunów grup, zakup sprzętu do prowadzonych zajęć sportowych, zakup pomocy dydaktycznych do prowadzenia pozostałych zajęć pozalekcyjnych.

Ogólne koszty w ramach projektu wyglądają następująco:

- 130 zł miesięcznie na pokrycie kosztów wynagrodzenia dla opiekunów grup (w tym fundusz pracy i składki społeczne stanowiące koszt pracodawcy),
- 50 zł za godzinę lekcyjną zajęć na pokrycie kosztów wynagrodzenia dla osób prowadzących zajęcia dodatkowe (w tym fundusz pracy i składki społeczne stanowiące koszt pracodawcy),
- 900 zł na zakup sprzętu do prowadzenia zajęć sportowo-wychowawczych,
- 2 393 zł na zakup pomocy dydaktycznych do prowadzenia pozostałych zajęć przewidzianych w projekcie.

Wartością dodaną projektu jest z pewnością przeszkolenie nauczycieli biorących udział w projekcie.

Projekt zakładał przeprowadzenie specjalistycznego dwudniowego szkolenia dla opiekunów grup i nauczycieli prowadzących zajęcia z młodzieżą.

Organizatorzy projektu uznali, że niezwykle ważne ze względu na realizację celu projektu jest takie przygotowanie kadry pedagogicznej zaangażowanej w prowadzenie zajęć z uczniami, aby poza wiedzą i umiejętnościami merytorycznymi, którymi dysponują w codziennej pracy, uzyskali dodatkowe kompetencje do pracy z młodzieżą wyłonioną do udziału w projekcie – niejednokrotnie trudną, z różnymi problemami. Dlatego też jednym z zadań przewidzianych do realizacji w ramach projektu „Zagrajmy o sukces” było przeprowadzenie dwudniowego specjalistycznego szkolenia dla opiekunów grup i nauczycieli zaangażowanych w realizację projektu poświęconego tematyce współczesnych zaburzeń wychowawczych i uzależnień. Do dnia dzisiejszego przeprowadzono osiem edycji szkolenia – trzy we wrześniu 2010 dla opiekunów grup oraz pięć w grudniu 2010 roku dla nauczycieli prowadzących zajęcia. Łącznie wzięło w nich udział 1 263 nauczycieli.

Program szkolenia obejmował m.in. następujące zagadnienia:

- cyberprzestrzeń a zachowania agresywne dzieci i młodzieży,
- etiologia i konsekwencje współczesnych zaburzeń wychowawczych,
- nowe narkotyki i dopalacze – wpływ na zachowania człowieka,
- niechemiczne sposoby rozpoznawania zachowań narkotykowych,
- motywacja poprzez sport oraz budowanie formacji moralnej dzieci i młodzieży.

Z badań ewaluacyjnych dotyczących szkoleń wynika, że zarówno dobór treści szkolenia, jak i model zajęć, czytelność i nowatorski sposób przekazu oraz materiały edukacyjne uzyskały bardzo wysokie oceny uczestników. Realizacja szkoleń przyczyni się do jeszcze większej efektywności zajęć z młodzieżą prowadzonych w ramach projektu.

Konkurs na najciekawsze zajęcia realizowane w ramach projektu

Zachętą do nowatorskiego i ciekawego podejścia do realizacji zajęć pozalekcyjnych z młodzieżą był konkurs na najciekawsze zajęcia realizowane w ramach projektu. Chodziło o to, aby znaleźć taki sposób prowadzenia zajęć, by był on ciekawy i zachęcający dla młodzieży. Organizatorom zależało

na tym, by odejść od tradycyjnej formy prowadzenia zajęć, gdzie młodzież siedzi w ławkach albo zapisuje coś na tablicy. Konkurs ogłoszono w maju, grupy przysłały ponad 100 zgłoszeń z prezentacjami swoich zajęć. Niezależna komisja powołana przez Marszałka Województwa Mazowieckiego wyłoniła 30 laureatów. Zwycięskie grupy otrzymały dodatkowe dofinansowanie, około 20 000 zł, na letni wypoczynek młodzieży. Przeznaczono na ten cel 600 000 zł ze środków projektu.

Oto kilka słów, jakie na ten temat powiedział na konferencji prasowej w dniu 21 lipca br. Leszek Ruszczyk – Członek Zarządu Województwa Mazowieckiego: *Cieszę się, że szkoły bardzo twórczo podeszły do projektu i zaproponowały swoim uczniom niebanalne zajęcia. Ciężka praca i wysiłek opłaciły się, a nagrodą będzie zasłużony letni wypoczynek...*

Zwycięskie grupy w ramach tych dodatkowych środków zorganizowały dla swojej młodzieży wspaniały wypoczynek. Były to obozy, kolonie, wycieczki do pięknych zakątków Polski, a także poza jej granice, np. do Włoch czy na Węgry. To organy prowadzące, w porozumieniu ze szkołami i samą młodzieżą, zadecydowały, jak wyglądała ta forma wypoczynku i gdzie miała ona miejsce.

Przykładowe zwycięskie projekty to np. profilaktyczny teatrzyk przygotowany przez gimnazjalistów dla młodszych kolegów na temat niebezpieczeństw czyhających na dzieci w świecie dorosłych. Kolejny laureat nakręcił film o tym, jakimi wartościami powinni się kierować młodzi ludzie.

Inny zwycięzca opracował i przygotował różne modele biologiczne, chemiczne i fizyczne, funkcjonowanie których zostało zaprezentowane młodszymi kolegom na pikniku naukowym. Była to m.in. konstrukcja, która pokazywała funkcjonowanie układu trawiennego człowieka, jamy ustnej z informacją, jakimi częściami języka odczuwamy poszczególne smaki. Były też doświadczenia z gumową kością i skaczącym jajkiem sprętarowanymi wcześniej w occie, a także prezentacja zasady rezonansu itp.



Marcin Kierwiński, Wicemarszałek: *Projekt „Zagrajmy o sukces” pokazuje, że fundusze unijne to nie tylko środki na budowę dróg czy mostów.*

Dzięki wsparciu z Unii 8 500 tysięcy mazowieckich gimnazjalistów uczestniczy w ciekawych zajęciach poza-

lekcyjnych i tym samym rozwija swoje zainteresowania. Dla 600 z nich – laureatów konkursu na najciekawsze zajęcia realizowane w ramach projektu „Zagrajmy o sukces” – to także szansa ma wymarzone wakacje.

Ewaluacja projektu

W ramach projektu zaplanowano dwa badania ewaluacyjne, które sprawdzą poziom rozwoju kompetencji kluczowych jego uczestników. Dla zachowania bezstronności zadanie to zostało przekazane zewnętrznej firmie posiadającej doświadczenie na tym polu. Pierwsze z badań ewaluacyjnych obejmowało 10% grup uczestniczących w projekcie, wybieranych losowo. Wyniki tego badania dotarły do Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego w Warszawie w połowie czerwca br. i są bardzo obiecujące.

Oto przykładowe opinie z raportu badania ewaluacyjnego:

- Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele bardzo dobrze oceniają zajęcia, a w ich opinii projekt jest znaczącym elementem poszerzania wiedzy oraz umiejętności.
- Nauczyciele pokazują rozwój kompetencji społecznych uczniów jako największy zysk z udziału w projekcie.
- Udział w projekcie jest bardzo wysoko wartościowany zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów. Ponad dwie trzecie uczniów uważa te zajęcia za

przydatne i ciekawe. Niemal 80% polecitoby je innym uczniom.

- Uczniowie nabierają pewności siebie poprzez uczestniczenie w dodatkowych zajęciach. Mają okazję pytać o problemy z zadań domowych, Nauczyciel ma możliwość poznania ucznia lepiej niż na lekcji. Lepszy kontakt – lepsze efekty współpracy.
- Uczniowie nauczyli się uczyć, zmiana podejścia do nauki, nauka to nie tylko podręcznikowa wiedza.
- Uczniowie biorący udział w zajęciach z pomocy psychologiczno-pedagogicznej nabyli umiejętności radzenia sobie ze stresem, funkcjonowania w środowisku rówieśniczym.
- Rozwój kompetencji społecznych nie tylko odnosi się do relacji w grupie, ale także postrzegania siebie jako ucznia. Beneficjenci projektu mają podwyższoną samoocenę, większe poczucie pewności siebie.

Podsumowując: projekt rozwijający kompetencje kluczowe „Zagrajmy o sukces” cieszy się dużym zainteresowaniem. Młodzież, która uczestniczy w zajęciach oraz nauczyciele, którzy je realizują, widzą jego pozytywne efekty. Są zdania, że podobne inicjatywy w przyszłości mogą w znaczący sposób wpłynąć na rozwój kompetencji kluczowych ich uczestników oraz zwiększyć ich szanse w dalszym procesie kształcenia oraz dorosłym życiu.

I jeszcze raz, dla podsumowania, projekt „Zagrajmy o sukces” w liczbach:

- 401 grup realizuje zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne rozwijające kompetencje kluczowe w ramach projektu,
- 318 szkół z Mazowsza uczestniczy w realizacji projektu,
- około 8 500 gimnazjalistów uczęszcza na zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne rozwijające kompetencje kluczowe,
- około 1 700 nauczycieli prowadzi zajęcia z młodzieżą w ramach projektu,
- 1 263 nauczycieli zostało przeszkolonych w zakresie współczesnych zaburzeń wychowawczych i uzależnień młodzieży,
- 156 390 to przybliżona liczba godzin zajęć, jaka zostanie przeprowadzona przez wszystkie grupy w trakcie trwania projektu,
- 959 593 zł to kwota, jaka została przeznaczona dla szkół na zakup pomocy dydaktycznych do prowadzenia pozostałych zajęć pozalekcyjnych,
- 383 400 zł – tyle środków dotarło do szkół uczestniczących w projekcie na zakup sprzętu do prowadzenia zajęć sportowych.

Autorka jest Głównym Specjalistą w Departamencie Edukacji Publicznej i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego w Warszawie

Małgorzata Danielak-Chomać

Projekt „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju” – realizacja, badania i efekty

Przedmiotem niniejszego opracowania jest ukazanie założeń i celów oraz wstępne omówienie efektów działań i badań prowadzonych w toku realizacji projektu realizowanego przez Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach we współpracy z Fundacją Rozwoju Lubelszczyzny. Projekt „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju” jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Jest to projekt konkursowy Priorytet III „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działanie 3.3. „Poprawa jakości kształcenia”, Poddziałanie 3.3.4. „Modernizacja treści kształcenia”. Umowa z Ministerstwem Edukacji Narodowej na realizację projektu została podpisana w listopadzie 2008 roku. Zakończenie planowane jest w z końcem sierpnia 2012 roku.

Główne założenia i cele realizowanego projektu

Rozwój cywilizacyjny i tempo zmian z nim związane wymaga takich modyfikacji systemu oświaty, aby edukacja stała się rzeczywistym narzędziem budowania społeczeństwa wiedzy. Niestety, aktualne rozwiązania wprowadzane kolejnymi reformami nie przyczyniają się do niwelowania różnicy w efektach kształcenia pomiędzy środowiskiem miejskim a środowiskami znajdującymi się na terenach o niskim stopniu zurbanizowania i uprzemysłowienia. Działania na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych dzieci pochodzących z takich terenów stały u podstaw decyzji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Przyrodni-

czo-Humanistycznego o wystąpieniu z inicjatywą projektu „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju”. Realizacja projektu, który obejmuje cztery województwa, jest doskonałą okazją do przeprowadzenia badań naukowych mogących pomóc w odpowiedzi na pytania dotyczące przyczyn niepowodzeń i warunków osiągnięcia sukcesów edukacyjnych.

Zwiększające się tempo życia, implikowane rozwojem cywilizacyjnym, wymusza na współczesnym człowieku konieczność rozwijania kompetencji kluczowych przez całe życie. Kompetencje te, zgodnie z definicją zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006 roku, stanowią połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Wymienia się tu osiem kompetencji¹, z których trzy – porozumiewanie się w języku obcym, kompetencje matematyczno-techniczno-przyrodnicze oraz świadomość i ekspresja kulturalna – stały się przedmiotem naszego szczególnego zainteresowania. Podniesienie poziomu tych kompetencji u uczniów V i VI klas szkół podstawowych znajdujących się na terenach szczególnie zaniedbanych kulturowo stało się głównym celem naszego projektu.

Pierwszym etapem jego realizacji było wybranie szkół plasujących się na stosunkowo niskich pozycjach w wynikach uzyskiwanych na sprawdzianie klas VI (lata 2007, 2008). Warunkiem do zakwalifikowania szkoły do uczestnictwa w projekcie były wyniki nieprzekraczające średniej krajowej (poniżej 4 staniny). Początkowo zakładaliśmy uczestnictwo w projekcie 45 szkół, ale

¹ Rada Europy sformułowała wykaz kompetencji niezbędnych przy budowaniu społeczeństwa wiedzy. Są to: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym; 2) porozumiewanie się w językach obcych; 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; 4) kompetencje informatyczne; 5) umiejętność uczenia się; 6) kompetencje społeczne i obywatelskie; 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; 8) świadomość i ekspresja kulturalna. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

w związku z koniecznością utrzymania wskaźnika 5400 uczestników i utrzymującym się niżej demograficznym skutkującym niską liczebnością uczniów szkół wiejskich zwiększyliśmy liczbę tych szkół do 56. Znajdują się one na terenach czterech województw: lubelskiego, warmińsko-mazurskiego, podlaskiego i mazowieckiego.

Projekt zakłada, iż w cyklu dwuletnim uczniowie klas V i VI uczestniczący w zajęciach pozalekcyjnych (5 godzin tygodniowo)² podniosą poziom swoich kompetencji w zakresie: świadomości i ekspresji kulturalnej (kk8), kompetencji językowych (kk2) i matematyczno-techniczno-przyrodniczych (kk3). Celem istotnym projektu jest stworzenie warunków do porównywania osiągnięć uczniów i grup uczniowskich na dużych imprezach (festiwale, olimpiady) regionalnych i ponadregionalnych. Oprócz podniesienia kompetencji na trzech wymienionych obszarach istotne jest doskonalenie działań kreatywnych uczniów w zakresie projektowania i prezentacji projektów, wykształcenie umiejętności przezwycięzania strachu i tremy, podniesienie poziomu wiedzy uczniów o innych regionach kraju. Zajęcia projektowe z założenia są zajęciami innymi niż typowe lekcje. Realizowane są metodami aktywizującymi ze szczególnym uwzględnieniem metody projektu, która zakłada stawianie uczniów w sytuacji problemowej i niejako wymusza współpracę w działaniach.

W związku z tym, że zajęcia realizowane są po lekcjach i uczestnictwo w nich jest całkowicie dobrowolne, nauczyciele są zobowiązani do prowadzenia ich w sposób gwarantujący wysoką frekwencję. Cykliczne szkolenia nauczycieli służą nie tylko doskonaleniu warsztatu metodycznego, ale stanowią także źródło inspiracji do wypracowania własnych autorskich projektów. Pierwsze szkolenie, przeprowadzone w listopadzie 2008 roku, skoncentrowane zostało na zapoznaniu nauczycieli z istotą działań projektowych i wypracowaniu szeregu propozycji projektów do wykorzystania w toku zajęć. Propozycje te zostały opracowane i przesłane do szkół z zaznaczeniem, iż korzystanie z nich nie jest obligatoryjne i każdy ma prawo do wypracowania własnych autorskich rozwiązań. Na pierwszym etapie realizacji projektu zdecydowana większość nauczycieli korzy-

stała z rozwiązań wypracowanych wspólnie, z biegiem czasu zauważyliśmy wzrost samodzielności nauczycieli i ich potrzebę wprowadzania nowych pomysłów. Wszystkie szkolenia są przez nauczycieli poddawane szczegółowej ocenie (poprzez kwestionariusze ankiet ewaluacyjnych). Wnioski z analiz tego badania służyły organizatorom przy doborze treści i metod dalszej pracy. Aktualnie jesteśmy po zakończeniu piątego ze szkoleń, które uzyskało w opinii nauczycieli noty najwyższe z dotychczasowych.

Wydatkowanie środków projektowych

Finansowanie działań realizowanych w trakcie projektu, oprócz wspomnianych szkoleń, obejmuje wynagrodzenie dla nauczycieli za prowadzenie zajęć pozalekcyjnych (aktualnie w projekcie zatrudnionych jest ponad 300 nauczycieli), materiały na zajęcia (na każdego ucznia przypada kwota na zakup materiałów w wysokości 50 zł na semestr), wycieczki (uczniowie każdej V klasy uczestniczą w dwóch wycieczkach – w sumie zrealizowano 318 wycieczek), imprezy wojewódzkie – festiwale i olimpiady wojewódzkie (cztery rocznie) oraz jedna impreza ponadregionalna – finał olimpiad i festiwali, co daje w sumie 5 olimpiad i 5 festiwali rocznie dla klas VI. Z kwoty dofinansowania projektu fundowane są także nagrody i upominki dla wszystkich uczestników imprez. Szkołom przysługuje także dofinansowanie dojazdu uczniów na zajęcia pozalekcyjne.

Zważywszy na fakt, iż w projekcie uczestniczą szkoły z terenów biednych i z tego powodu cierpiące na notoryczne niedofinansowanie, uczestnictwo w formach wsparcia gwarantowanych przez uczestnictwo w projekcie daje uczniom i nauczycielom wymierne korzyści. Nie jest to bez znaczenia dla wzmocnienia motywacji. Dla dzieci pochodzących często z biednych, w wielu przypadkach patologicznych rodzin, działania projektowe są często jedyną okazją do interesujących wyjazdów i kontaktu z kulturą wysoką. Szczególnym przedmiotem naszej troski było umożliwienie uczestnictwa dzieciom w spektaklach i koncertach w Teatrze Wielkim i Filharmonii Narodowej.

² Zajęcia pozalekcyjne realizowane są w wymiarze – 2 godziny tygodniowo kk8 (świadomość i ekspresja kulturalna); 2 godziny tygodniowo kk3 (kompetencje matematyczno-techniczno-przyrodnicze). Jedna z tych godzin realizowana jest przez dwóch nauczycieli – specjalisty od kk3 oraz nauczyciela języka obcego (kk2). Samodzielnie przez nauczyciela języka obcego prowadzona jest jedna godzina tygodniowo. Współpraca nauczycieli od kk2 i kk3 przy realizacji projektu ma zaowocować m.in. poznaniem przez uczniów terminologii technicznej w języku obcym. Uczestniczący w projekcie uczniowie najczęściej poznają język angielski, chociaż w kilku szkołach realizowane są także zajęcia z języka rosyjskiego i niemieckiego.

Z entuzjazmem spotkała się także stworzona w tym roku możliwość zwiedzenia Centrum Nauki Kopernik. Uczestnictwo w imprezach – olimpiadach i festiwalach – stanowi dla dzieci także wspaniałe doświadczenie. Okazuje się, iż czynnikiem mocno stymulującym nauczycieli i uczniów do działania jest rywalizacja. Zaobserwowaliśmy w drugiej edycji imprez wzrost poziomu spektakli teatralnych i prezentacji uczniowskich przedstawianych na olimpiadach i festiwalach.

Badania przeprowadzane w toku realizacji projektu

Wydatkowanie dużych środków z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki niesie za sobą konieczność osiągnięcia zakładanych wskaźników. Potężna dokumentacja gromadzona w trakcie realizacji projektu ma na celu m.in. potwierdzenie osiągnięcia stawianych celów. Podniesie poziomu kompetencji kluczowych uczniów jest niewątpliwie najważniejszym celem, ale istotne jest także osiąganie tzw. wartości dodanej, na którą składa się podniesienie kompetencji nauczycieli.

Dokumentowanie wszystkich zadań jest z jednej strony czasochłonne, wymaga dużego zaangażowania sił i środków, ale z drugiej jest także okazją do pozyskania cennego naukowego materiału badawczego, pozwalającego na zbadanie środowiska edukacyjnego wsi i małych miasteczek.

Działaniami poddawany cyklicznym ocenom są szkolenia (ankiety ewaluacyjne), festiwale projektów (materiał zdjęciowy i filmowy), olimpiady sprawdzające kompetencje matematyczno-techniczno-przyrodnicze uczniów (testy sprawdzające oraz dokumentacja, na którą składają się indywidualne oceny prezentacji poszczególnych uczniów), wreszcie – poprzez ankiety wypełniane przez uczestników mamy informacje o działaniach projektowych uzyskane od osób, do których wsparcie jest kierowane. Zajęcia pozalekcyjne są sukcesywnie monitorowane i oceniane (w każdej szkole 2 razy w semestrze), dzięki czemu pozyskujemy interesujący materiał w postaci protokołów z monitoringu o warunkach i jakości organizowanych zajęć pozalekcyjnych. Ponadto sami nauczyciele dokumentują efekty działań projektowych poprzez materiał zdjęciowy. Do tego celu ze środków projektu zostały zakupione aparaty cyfrowe. Na wielu stronach internetowych szkół biorących udział w projekcie możemy obserwo-

wać reportaże z ich działań, np. szkoła z Domnic w województwie mazowieckim upowszechnia działania projektowe, umieszczając w Internecie filmy rejestrujące twórczość dzieci, pracę nauczycieli i jej efekty³.

Materiałem służącym do oceny organizacji działań i celów realizowanych na zajęciach są ponadto scenariusze zajęć nadsyłane do biura projektu przez nauczycieli prowadzących zajęcia. Dzienniki oraz harmonogramy są materiałem dostarczającym nam informacji o frekwencji uczniów oraz o planowej realizacji zajęć. Mimo ogromu materiału badawczego wynikającego z konieczności dokumentowania wszystkich działań i ich efektów pracownicy Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach wychodzą poza ramy określone wnioskiem o dofinansowanie i szukają odpowiedzi na pytania mogące mieć znaczenie dla zwiększenia efektywności w procesie kształcenia nauczycieli. W 2010 roku zostały przeprowadzone badania ankietowe, których wyniki dały obraz kompetencji diagnostycznych nauczycieli oraz ich przygotowania do pracy w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Aktualnie opracowywane są badania dotyczące kompetencji komunikacyjnych i zainteresowań kulturalnych.

Badania kompetencji uczniów

Wzrost kompetencji uczniów oceniany jest w oparciu o analizę porównawczą testów na wejściu (wszyscy uczniowie zobowiązani są do wypełnienia kwestionariusza ankiety w pierwszym miesiącu rozpoczęcia pracy w projekcie, w klasie V) z testami na wyjściu (na wiosnę przed ukończeniem szkoły, w klasie VI). Testy zostały tak skonstruowane, aby można było ocenić kompetencje uczniów. Wyniki testów na wejściu są podstawą do wyłonienia osób biorących udział w olimpiadach, stanowią jej pierwszy etap.

Kwestionariusze ankiet, sporządzone we współpracy ze specjalistami zajmującymi się zawodowo pomiarem dydaktycznym, pozwoliły na uzyskanie wyników z pierwszego naboru. Osiągnięte wyniki pozwalają na pozytywną ocenę wzrostu kompetencji uczniów. Wyniki drugiego testu są w trakcie opracowywania, zaś o tym, czy projekt zakończy się pełnym sukcesem, dowiemy się w sierpniu 2012 roku, po ocenie poziomu kompetencji trzeciego, ostatniego naboru uczniów.

³ <http://photopeach.com/album/67tdq8>

Wypełnianie przez uczniów kwestionariuszy testów na wyjściu przebiega pod nadzorem osób zatrudnionych w projekcie w ramach działań monitorujących.

Badania poziomu zadowolenia uczniów z uczestnictwa w projekcie

Z analizy anonimowych ankiet przeprowadzonych w 2010 roku wśród około 1000 uczniów biorących udział w zajęciach pozalekcyjnych widać wyraźnie, w których szkołach nauczyciele potrafią stworzyć atmosferę sprzyjającą rozwijaniu zainteresowań, a w których powodują, że zajęcia są postrzegane jako nużące. Blisko 13% z przebadanej liczby uczniów twierdzi, iż z niechęcią bierze udział w zajęciach projektowych. Niektórzy sygnalizują zmęczenie, inni mówią o braku czasu na pomoc rodzicom w gospodarstwie. Pojawiają się sporadyczne opinie mówiące o braku zainteresowania zajęciami. Liczba niezadowolonych nie rozkłada się równomiernie w poszczególnych szkołach. W niektórych widzimy wielki zapał kadry pedagogicznej przekładający się na wyniki, co znajduje odbicie we frekwencji na zajęciach, efektach i bardzo pozytywnych opiniach uczniów (100% pozytywnych ocen zajęć), w innych (pojedyncze przypadki, ale jest to sygnał niepokojący) dzieci wyrażają niechęć do uczestniczenia w projekcie. Nawarstwiający się problemy mogą mieć swoje źródło w niedostatecznych kompetencjach nauczycieli. W tych nielicznych szkołach liczba niezadowolonych uczniów sięga czasami nawet do 50%.

Uczniowie wypełniający ankietę potrafili wskazać powody swojego pozytywnego bądź niechętnego stosunku do zajęć i sformułować pomysły na sposoby zlikwidowania problemów. Niereagowanie na naturalne potrzeby rozwojowe dzieci, brak umiejętności stymulowania ich sfery poznawczej poprzez wybranie łatwych rozwiązań w doborze treści i metod pracy, dyrektywny sposób pracy z grupą – to podstawowe błędy nauczycieli. Opinię tę potwierdzają nasze obserwacje ze szkoleń oraz wizyt monitorujących w szkołach.

Badania kompetencji nauczycieli

Mimo iż projekt nie zakłada podnoszenia kompetencji nauczycieli, wyniki badań ewaluacyjnych nauczycieli nie pozostawiają wątpliwości, iż wzrost

tych kompetencji jest istotną wartością dodaną projektu. Celowe wydało nam się pozyskanie informacji, na ile nauczyciele postrzegają swój udział w projekcie jako szansę na rozwój umiejętności zawodowych. Badania są w fazie opracowywania, jednak wstępnie można stwierdzić, iż zdecydowana większość nauczycieli uważa pracę w projekcie za trudną, aczkolwiek dającą ogromną satysfakcję i doskonalącą ich warsztat metodyczny.

Podjęte w 2010 roku badania, czy i w jakim zakresie nauczyciele (próba 120 osób) realizujący zadanie podnoszenia kompetencji kluczowych u uczniów stosują diagnozę pedagogiczną, stały u podstaw przekonania, iż położenie nacisku na zdiagnozowanie stanu wyjściowego (odpowiedź na pytanie – jaki jest poziom kompetencji uczniów?), następnie zdefiniowanie problemów (przyczyny niskich wyników corocznie uzyskiwanych ze sprawdzianu zewnętrznego) i określenie planu działań wydają się być płaszczyzną, na jakiej opierać się musi program zajęć pozalekcyjnych realizowanych aktualnie w 56 szkołach uczestniczących w projekcie.

W toku badań uzyskano odpowiedzi na pytania: czy nauczyciele posiadają wiedzę i umiejętności z zakresu diagnozy pedagogicznej i czy wykorzystują metodologię badań naukowych w swojej pracy. Innymi słowy – czy obszar badań diagnostycznych w pedagogice to terytorium, po którym nauczyciele poruszają się swobodnie, czy też napotyka tu na bariery uniemożliwiające im pełną skuteczność w pracy edukacyjno-wychowawczej.

Badania⁴ ujawniają niestety niepokojące braki w przygotowaniu nauczycieli do zawodu.

Podsumowanie

Analiza wyników określających poziom realizacji głównego celu projektu – podniesienia kompetencji uczniów w sytuacji widocznego wzrostu – nie powinna skutkować niedostrzeganiem problemów. Chociaż jako realizatorzy mamy wszelkie podstawy do oceny projektu jako przynoszącego duże korzyści i to nie tylko uczniom w nim uczestniczącym, jako nauczyciele akademicy zaangażowani w proces zmiany szukamy sposobów na zwiększenie efektywności oddziaływań pedagogicznych. Niewątpliwie jed-

⁴ Danielak-Chomać M. *Nauczyciele o diagnozie pedagogicznej. Próba diagnozy w kontekście projektu „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju”* [w:] Dobrowolska B. [red.] *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2011, s. 45-62.

nym z czynników, a nawet przyczyną wpływającą zasadniczo na podnoszenie kompetencji uczniów jest podnoszenie kompetencji nauczycieli. Jest ono niezbędne dla podniesienia jakości oświaty.

Z końcem roku szkolnego 2012 pojawi się publikacja, w której opracowane zostaną nasze doświadczenia oraz wnioski z badań.

Mamy nadzieję, iż rozwiązania, jakie wypracowaliśmy i wypracujemy podczas realizacji projektu „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju” wpłyną na podniesienie jakości praktyki szkolnej.

Bibliografia

1. Danielak-Chomać M. *Wyrównywanie szans w edukacji. Projekt „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju”* [w:] Roguska A., Danielak-Chomać M. [red.] *Współczesna Edukacja Kulturowa. Oblicza – Przemiany – Perspektywy*, Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli, Siedlce 2010.
2. Danielak-Chomać M., *Nauczyciele o diagnozie pedagogicznej. Próba diagnozy diagnozujących w kontekście projektu „Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju”* [w:] Dobrowolska B. [red.] *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2011.
3. Dobrowolska B. *Diagnozowanie pedagogiczne w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy i dylematy a orientacja prospektywna – analiza badań* [w:] Dobrowolska B. [red.] *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2011.
4. Dolata R. *Szkola – Segregacje – Nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
5. Niemierko B. *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Autorka jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach

*Pierwszego odkrycia badacz może dokonać sam,
lecz im bardziej świat staje się skomplikowany,
tym trudniej doprowadzić mu badania do końca
bez uciekania się do współpracy z innymi.*

Aleksander Fleming



Elżbieta Bobryk

Rozwój kompetencji kluczowych uczniów Zespołu Szkół w Łysowie

Zespół Szkół w Łysowie jest szkołą, w której od sześciu lat realizowane są projekty edukacyjne finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego. Jest to szkoła wiejska, położona na terenie gminy Przesmyki w powiecie siedleckim. W skład Zespołu Szkół wchodzi przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum; uczęszcza tu około 130 uczniów.

W latach 2005-2010 realizowaliśmy trzy projekty finansowane w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich 2004-2006, Priorytet 2.1. Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy: „Szkoła Marzeń, Szkoła Równych Szans, Przyjazna Szkoła” oraz projekt finansowany w ramach Priorytetu IX, Poddziałanie 9.1.2. „Równy start w przyszłość”. W zależności od czasu trwania projektów, liczby osób nimi objętych, środków finansowych, prowadziliśmy w ramach jednego projektu od 3 do 14 działań.

Przystępując do sporządzania projektów, zawsze zadajemy sobie pytanie o problemy i bariery, jakie chcemy wyeliminować w dostępie do edukacji naszych uczniów. Jednocześnie nie możemy zapominać o tym, że realizowane w ramach projektu działania powinny rozwijać kompetencje kluczowe. Środki finansowe plus pomysł na projekt dają możliwość poszerzenia oferty edukacyjnej szkoły o niestereotypowe zajęcia pozaszkolne, które w pełni wpisują się w zapisy podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Wpływ projektu „Przyjazna Szkoła” na rozwój kompetencji informatycznych oraz kompetencji społecznych i obywatelskich

W każdym z realizowanych przez nas projektów duży nacisk kładliśmy na rozwój kompetencji

informatycznych. Projektem szczególnym, który od początku do końca opierał się na stosowaniu nowoczesnych technologii i już na etapie sporządzania projektu rozwojowego wymagał uwzględnienia stosowania nowoczesnych technologii i e-learningu w procesie nauki oraz organizacji zajęć pozalekcyjnych, był projekt „Przyjazna Szkoła”.

Na potrzeby uczestniczących w projekcie szkół została stworzona platforma internetowa, która służyła do wymiany informacji, za jej pomocą mogliśmy korzystać ze wsparcia ekspertów przy wdrażaniu projektu rozwojowego, przeglądać bazę dobrych praktyk i przenosić je na własny grunt; prowadzona była cała sprawozdawczość z realizacji projektu.

W ramach projektu nasi uczniowie, korzystając z otrzymanych materiałów (kamera video, programy do cyfrowej obróbki obrazu i dźwięku, książki o tematyce filmowej, kurs e-learningowy „Przewodnik młodego filmowca”), nakręcili film pt. „Łysowska akademii sportu”, który był swobodną kroniką naszego projektu oraz najważniejszych wydarzeń sportowych w naszej szkole. Dlaczego właśnie film? Różne media, w tym również film, towarzyszą nam na każdym kroku, stały się wszechobecnym elementem życia młodych ludzi. Sztuka filmowa wykorzystana na potrzeby edukacji rozwija wrażliwość uczniów, przygotowuje do samodzielnego i świadomego obcowania z kulturą, wspomaga realizację celów zawartych w podstawie programowej przedmiotów humanistycznych i ścieżek międzyprzedmiotowych, może stać się atrakcyjnym narzędziem służącym zarówno nauczaniu właściwie każdej tematyki, jak i promocji szkoły.

Na etapie przygotowania i realizacji pomysłu nakręcenia filmu uczniowie mieli okazję do kształ-

towania kluczowych umiejętności, takich jak: komunikacja, praca w zespole, twórcze rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie. I ważne było to, że ta forma zajęć pozalekcyjnych była atrakcyjna dla uczniów, bo to oni okazywali się kreatorami tego, co się na zajęciach działo: osiągnięcia technologii cyfrowej wykorzystali w sposób twórczy, opracowali scenariusz filmu, podzielili się zadaniami, ustalili harmonogram prac i przy pomocy nowoczesnych narzędzi multimedialnych wcieliili w życie swoje pomysły. Film okazał się też ważnym narzędziem w edukacji obywatelskiej, bo powstały prace, które dotyczyły społeczności lokalnej.

Kolejnym ważnym elementem projektu było wykorzystanie e-learningu jako narzędzia uzupełniającego prowadzone zajęcia pozalekcyjne. Za pośrednictwem platformy internetowej projektu uczniowie uczestniczyli w kursach e-learningowych i było to ich pierwsze spotkanie z taką formą edukacji. Kurs: „Przewodnik młodego filmowca” (III-IV 2008 roku) ukończyło 8 uczniów. Podczas kursu uczniowie mieli okazję zapoznać się z historią kinematografii, różnymi szkołami filmowymi. Udział w kursie zachęcił młodzież do nakręcenia własnego filmu.

Kurs: „Społeczeństwo Obywatelskie, poziom gimnazjalny” (II-III 2008 roku) ukończyło 37 uczniów (80% gimnazjalistów). Uczniowie zapoznali się z ideą społeczeństwa obywatelskiego, działalnością III sektora – organizacji pozarządowych. Tematyka kursu stanowiła punkt wyjścia do przeprowadzenia z uczniami zajęć nt. „Społeczeństwo obywatelskie w naszej gminie”, podczas których uczniowie m.in. wskazali problemy dotyczące ich środowiska i przy wykorzystaniu poznanych sposobów wpływania na decyzje władz zaproponowali sposoby ich rozwiązania.

Kolejnym zadaniem, przed jakim stanęli uczniowie, było stworzenie mapy aktywności organizacji pozarządowych, firm i instytucji działających na obszarze gminy i powiatu. Informacje na temat tych organizacji umieszczali na platformie internetowej projektu. Dzięki temu znacznie poszerzyła się ich wiedza na temat organizacji pozarządowych działających w naszym regionie.

Niezamierzonym, ale bardzo budującym efektem projektu „Przyjazna Szkoła” było zaangażowanie się szkoły w akcję „1% dla mojej szkoły”. Nie tyle ważny jest aspekt finansowy tego przedsięwzięcia, co sama jego idea i oddźwięk wśród społeczności lokalnej. Akcje tego typu stanowią ważny element budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Wpływ projektu „Równy start w przyszłość” na rozwój kompetencji kluczowych – porozumiewanie się w językach obcych oraz rozwój kompetencji matematycznych

Wśród opublikowanych przez CKE zestawień dotyczących wyników egzaminu gimnazjalnego znajdują się informacje pokazujące różnice na poziomie 6-7 punktów między wynikiem z egzaminu z języka angielskiego przeciętnego ucznia z gimnazjum na wsi a ucznia ze szkoły w dużym mieście. Ta tendencja utrzymuje się od początku wprowadzenia egzaminu z języka angielskiego w gimnazjum. Mając świadomość problemu dysproporcji w znajomości języków między dziećmi ze wsi i miast, w projekcie „Równy start w przyszłość” położyliśmy duży nacisk na organizację dodatkowych zajęć z języka angielskiego. Na potrzebę organizacji zajęć tego typu wskazywały badania, jakie przeprowadziliśmy przed przystąpieniem do pracy nad projektem, z których wynikało, że tylko dwie osoby z gimnazjum uczęszczają na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego organizowane poza szkołą, zaś zarówno rodzice, jak i uczniowie zgłaszali potrzebę organizacji takich zajęć w szkole. Nie chcieliśmy, aby to były kolejne obowiązkowe zajęcia, na które uczniowie przychodzą, bo muszą. Zajęcia były nastawione na zwiększenie zainteresowania językiem obcym, głównie dzięki zastosowaniu nowoczesnych metod i pomocy dydaktycznych. W związku z tym została urządzona cyfrowa pracownia językowa i możliwe było zindywidualizowanie pracy z uczniami nawet podczas zajęć w grupie.

Uczniowie rozwiązywali zadania bezpośrednio związane z egzaminem gimnazjalnym. Bardzo dokładnie zapoznali się ze strukturą i przebiegiem egzaminu gimnazjalnego oraz specyfiką zadań egzaminacyjnych. Rozmowy na temat strategii rozwiązywania poszczególnych typów zadań sprawiły, że we właściwy sposób rozwiązywali zadania i wiedzieli, na co należy zwrócić szczególną uwagę podczas egzaminu.

Jednym ze sposobów mających zachęcić uczniów do nauki języka angielskiego było poznawanie kultury i tradycji krajów anglojęzycznych. Uczniowie przygotowali imprezę pod hasłem „Halloween Disco” oraz inscenizację sztuk: „Little Red Riding Hood – modern version” oraz „The Snow White”, które zaprezentowali społeczności szkolnej i lokalnej.

O tym, że osiągnęliśmy zakładane w ramach działania rezultaty, a udział uczniów w projekcie

przyczynił się do podniesienia przez nich kompetencji w zakresie porozumiewania się w języku obcym, świadczą wyniki egzaminu gimnazjalnego, które są zwykle wyższe niż średnia powiatu, województwa i kraju.

Wyniki z egzaminu gimnazjalnego – język angielski				
	PG w Łysowie	powiat	województwo	kraj
2009 r.	35,22	27,18	31,48	30,63
2010 r.	37,94	25,65	30,52	29,88
2011 r.	27	23,86	29,16	28,28

Edukacja matematyczna jest istotnym składnikiem wszechstronnego i harmonijnego rozwoju dziecka. Niestety bardzo często kojarzy się uczniom tylko z konkretnym przedmiotem szkolnym, często sprawiającym problemy, i z monotonnymi zadaniami. Uczniowie nie mają świadomości, że matematyka bardzo rozwija ich ogólną umiejętność sprawnego myślenia, niezależnie od jej zastosowania.

„Odkrywamy matematykę przez zabawę” – było to działanie skierowane do uczniów klas IV-VI i miało na celu podniesienie sprawności matematycznych poprzez gry edukacyjne i zabawy w rówieśniczej grupie wsparcia. Gry i zabawy dydaktyczne dostarczały wielu okazji do kształtowania pożądanych umiejętności, sprawności i nawyków. Na lekcjach, podczas których bawimy się i gramy, nie ma mowy o nudzie. Wszystkie czynności, które dzieci wykonują, szczególnie przy konstruowaniu gier, sprzyjają rozwojowi rozumowania operacyjnego. Uatrakcyjnieniem zajęć były konkursy, w których uczniowie w praktyce mogli sprawdzić swoje umiejętności oraz kształtować umiejętności pracy w grupie.

„Z naukami ścisłymi za pan brat” – zajęcia pozalekcyjne dla uczniów gimnazjum prowadzone były w dwóch blokach: matematyczno-fizycznym i biologiczno-chemicznym. Miały na celu rozwijanie umiejętności kluczowych, lepsze przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego, stworzyły możliwość pomocy uczniom słabszym, a jednocześnie pozwoliły na rozwijanie zainteresowań. Uzupełnieniem zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych był udział uczniów w festiwalach naukowych, wykładach pokazowych, wyjazdach edukacyjnych. Dzięki uczestnictwu w projekcie uczniowie rozwinęli swoje kompetencje z zakresu przedmiotów ścisłych, co miało istotny wpływ na wyniki egzaminów gimnazjalnych oraz możliwość kontynuacji nauki w wybranych przez uczniów szkołach.

Uczniowie zdecydowanie częściej zaczęli wybierać klasy o profilach ścisłych.

Udział w projektach miał pozytywny wpływ na wyniki uczniów w nauce oraz wyniki egzaminów zewnętrznych.

Wyniki z egzaminu gimnazjalnego – część matematyczno-przyrodnicza				
	PG w Łysowie	powiat	województwo	kraj
2009 r.	32,79	26	27,53	26,03
2010 r.	30,06	24,17	24,96	23,90
2011 r.	27,30	23,48	24,54	23,63

Kształtowanie umiejętności uczenia się poprzez udział uczniów w kursie „Sztuka uczenia się”

Zarówno w projekcie „Szkoła Równych Szans”, jak i „Równy start w przyszłość” uczniowie mieli możliwość uczestniczenia w kursach mających na celu trening technik efektywnego uczenia się.

„Sztuka uczenia się” – kurs technik stymulujących rozwój i wspierających proces uczenia się. Projekt zakładał objęcie 50-godzinny treninżem efektywnych technik uczenia się uczniów szkoły podstawowej klas IV-V oraz 20-godzinny treninżem uczniów klasy VI. Najważniejszym założeniem treninżu było zdobycie przez uczniów umiejętności skutecznego i szybkiego uczenia się, a na tej bazie śmiałe planowanie dalszej nauki. Uczniowie poznali techniki czytania ze wskaźnikiem, ćwiczyli poszerzenie pola widzenia, antycypację, czytanie selektywne oraz mnemotechniki pomagające w zapamiętywaniu i utrwalaniu wiedzy. Co drugie zajęcia przeprowadzany był test mający na celu zmierzenie szybkości czytania, stopnia zrozumienia tekstu i efektywności czytania. Po przeprowadzeniu 3 testów można było zauważyć u uczniów wzrost szybkości czytania (od 20 do 100%). Szczególnie ważna z punktu widzenia efektów, jakie miał przynieść ten kurs (zwiększenie tempa czytania oraz zrozumienia tekstu), była praca uczniów w domu, zwłaszcza ćwiczenie czytania ze wskaźnikiem (około 30 minut dziennie). Stąd między innymi duża różnica w postępach uczniów.

Został również przeprowadzony test pozwalający uczniom poznać ich style uczenia się oraz uzyskać wskazówki do uczenia się związane z indywidualnym stylem przetwarzania informacji. Uczniowie poznali mnemotechniki pomagające w nauce języków obcych, czytanie selektywne oraz sposoby konstruowania notatek (mapa pamięci, notatki wewnętrzne, notatki zewnętrzne).

W obecnych czasach umiejętność szybkiego i skutecznego pozyskiwania wiedzy daje szansę na zdobycie dobrego wykształcenia oraz bycia mobilnym na rynku pracy w przyszłości. Dlatego tak ważne jest wyposażenie uczniów w te umiejętności.

Udział w projektach finansowanych z EFS daje uczniom szansę na rozwój swoich zainteresowań, co przekłada się na rozwój ich kompetencji kluczowych oraz ma istotny wpływ na wyniki egzaminów zewnętrznych. Poprzez aktywny udział w zajęciach nabywają oni umiejętności pracy w zespole, stosowania wiedzy w praktyce, analitycznego, logicznego i twórczego myślenia. Udział w projekcie stanowi inspirację i motywację dla uczniów do wyznaczania celów edukacyjnych i ich osiągnięcia, co w przyszłości stanowić może solidną podstawę do podejmowania nauki

na wyższych etapach kształcenia, w tym także do wyboru kierunku przyszłych studiów.

Dla szkoły jako instytucji oraz dla nauczycieli realizacja projektów była również nowym wyzwaniem, dzięki któremu mogą zdobyć wiele cennych doświadczeń. Można zmienić, często nieprawdziwy zresztą, obraz szkoły jako nieciekawej i nudnej i pokazać, że może być kreatywna i innowacyjna, posiadać bogatą i interesującą ofertę zajęć, stać się silnym ośrodkiem życia kulturalno-oświatowego, być szkołą przyszłości.

Autorka jest nauczycielką w Zespole Szkół w Łysowie, wielokrotną autorką i koordynatorką projektów szkolnych

*Jedynym rozsądnym sposobem wychowania
jest oddziaływanie własnym dobrym przykładem,
a jeśli to nie odnosi skutku, to przykładem odstrasającym.*

Albert Einstein

Dr Witold Kołodziejczyk

Collegium Futurum odpowiedzią na wyzwania dzisiejszej edukacji



GIMNAZJUM I LICEUM

Collegium Futurum powstało w Słupsku w roku 2009 i obejmuje swoją koncepcją gimnazjum i liceum. Naukę w roku szkolnym 2010/2011 rozpoczęło 20 uczniów. Szkoła zatrudnia 15 nauczycieli przygotowanych do pracy wg nowej metodologii i organizacji procesu edukacyjnego. Koncepcja Collegium Futurum realizowana będzie w kolejnym roku szkolnym także w Gdańsku i Płocku.

Nikt już nie zaprzeczy, że szkoła przestała być głównym miejscem dostarczania informacji. Programy szkolne nie są już skoncentrowane jedynie na przekazywaniu wiedzy encyklopedycznej, bo ta dostępna jest w zasięgu kliknięcia. Na naszych oczach dokonuje się zmiana roli szkoły. Dziś nowoczesna edukacja powinna pełnić przede wszystkim trzy ważne funkcje. Po pierwsze staje się miejscem zaspokajania potrzeb psychicznych uczniów. Bez zapewnienia w szkole poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, przynależności, przyjaźni nie można budować prawidłowego procesu uczenia i wychowania i jednocześnie oczekiwać, aby uczniowie realizowali potrzeby wyższego rzędu. Należy stworzyć odpowiednie środowisko. Dopiero spełniając tak ważny dla wielu rodziców warunek, można myśleć o szkole jako miejscu uczenia się ucznia. W tym wypadku ważna jest diagnoza specjalnych potrzeb, rozpoznanie indywidualnych stylów uczenia, pomoc w odkryciu strategii zapamiętywania czy pracy samokształceniowej. Na takich podstawach można zacząć budować właściwy proces kształtowania i rozwijania kluczowych kompetencji zalecanych przez Parlament Europejski. To właśnie kompetencje rozumiane jako wiedza, umiejętność i postawa

potrzebne są do integracji społecznej i zatrudnienia, a także samorealizacji, rozwoju osobistego i bycia aktywnym obywatelem. Te trzy funkcje szkoły są niezwykle istotne, aby można było mówić o indywidualnych sukcesach uczniów i wysokiej ocenie szkoły przez środowisko. W tym celu należy stworzyć warunki, które pozwolą wykorzystać nie tylko potencjał pokolenia uczęszczającego dziś do szkoły, ale i siłę programu rozwijania i kształtowania kompetencji kluczowych.

Collegium Futurum organizacją hipertekstową

W Collegium Futurum praca odbywa się w trzech przestrzeniach funkcjonujących na wzór nowoczesnych organizacji hipertekstowych, które opisali Ikujiro Nonaka i Hirotaka Takeuchi¹. Tworząc dziś szkołę, należy na pewno przyjąć następujące założenia:

- czynnikiem sukcesu staje się umiejętność przyswajania informacji oraz wyciągania samodzielnych wniosków,
- praca polega na przetwarzaniu informacji i budowaniu wiedzy,
- nurt globalizacji wymusza wykorzystywanie wiedzy, czerpanie wzorców z różnych kultur i współdziałanie przekraczające granice krajów i kontynentów.

Oczywisty jest już fakt, że umiejętność pozyskiwania i analizy informacji decyduje o przewadze konkurencyjnej we współczesnym świecie. Wrażliwość na informację i zdolność oceny jej wartości pozwala na podejmowanie trafnych decyzji. Już

¹ Ikujiro Nonaka, Hirotaka Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000.

w latach 70. został przekroczony próg 50% osób, które zajmowały się zawodowo przetwarzaniem informacji. Dziś to nie tylko lekarze, nauczyciele, dziennikarze, ale również bankowcy, politycy, informatycy czy osoby obsługujące skomplikowane systemy produkcji w centrach naukowo-technologicznych. Nowoczesna szkoła przede wszystkim powinna oprzeć swoje innowacyjne podejście do nauki na trzech obszarach: przestrzeni, w której odbywa się edukacja, a więc z jednej strony to tradycyjna szkoła, z drugiej przestrzeń publiczna z muzeami, centrami projektowymi, parkami technologicznymi czy krajobrazowymi, i wreszcie świat wirtualny. Dziś miejsce uczenia się ucznia nie ogranicza się jedynie do szkoły. Coraz częściej mówi się o łączeniu przestrzeni, w których odbywa się nauka, w jeden spójny system. Tak więc zajęcia w szkole integruje się z zajęciami w nowoczesnych muzeach, parkach i centrach naukowo-technologicznych oraz w przestrzeni wirtualnej.

Wszystkie powinny być obecne w dzisiejszej szkole i funkcjonować w zintegrowanej formie w sposób precyzyjnie zaplanowany i równoprawny. Szkoła dzisiejsza to właśnie szkoła hipertekstowa, w której sieć jest równoprawnym środowiskiem pracy, uczenia się i komunikowania pracowników. To wszystko ma znaczenie dla sposobu funkcjonowania ucznia i organizacji jego pracy w szkole. Na pewno należy oprzeć się na nowoczesnych metodykach zarządzania projektami. Model ten został wykorzystany w Collegium Futurum, a koncepcja opiera się między innymi na następujących założeniach:

- program realizowany jest w zespołach projektowych, które wykorzystują modele zbliżone do biznesowych metodologii zarządzania projektami; następuje przesunięcie szkoły nauczającej w kierunku szkoły jako miejsca uczenia się,
- zajęcia odbywają się m.in. w międzyszkolnych i międzynarodowych zespołach; uczniowie mają do dyspozycji interaktywne materiały wykorzystujące modele dydaktyki opartej na zasobach sieci,
- praca uczniów odbywa się w specjalnie zaprojektowanych i wyposażonych w nowoczesne narzędzia multimedialne centrach projektowych.

Myśląc o nowoczesnym sposobie funkcjonowania szkoły, należy uwzględnić przede wszystkim obowiązkowe zastosowanie myślenia systemowego. Dziś nauczanie powinno być dopasowane do indywidualnych preferencji ucznia, stylów uczenia się, jego strategii rozwiązywania problemów. Jak wskazują badania, najlepszym sposo-

bem na uczenie się jest umiejętność nauczania innych. Dużą rolę w szkole przyszłości powinno odegrać efektywne wsparcie nauczania. Zmienia się więc rola samego nauczyciela, który staje się osobą towarzyszącą uczniowi w jego doświadczaniu uczenia się. W takiej szkole ogromne znaczenie ma partycypacja w zarządzaniu, powierzanie odpowiedzialności i współdziałanie uczniów w zarządzaniu nie tylko własnym procesem uczenia się, ale i w funkcjonowaniu szkoły.

W Collegium Futurum nowoczesne podejście do edukacji bazuje przede wszystkim na poznawaniu wiedzy w trybie indywidualnego toku nauczania, uzupełnianiu wiedzy poprzez wymianę doświadczeń, a także dużej roli samodzielnego i przejścia odpowiedzialności za własne wybory. W tym celu efektywnie wykorzystuje się technologie cyfrowe, nowoczesne systemy komunikacji oraz zasoby sieci.

Collegium Futurum jest modelowym rozwiązaniem szkoły nowej ery. Ma przygotować uczniów do funkcjonowania we współczesnych organizacjach. Dotychczasowa formuła szkoły zaczyna się wyczerpywać. Powszechna staje się potrzeba redefinicji edukacji.

To jeden z nielicznych programów wykorzystujący w pełni potencjał dzisiejszego pokolenia uczniów. Autorzy programu wiedzą, jak ważne jest, aby umiejętności uczniów pokolenia sieci zostały wykorzystane w ich codziennej pracy, aby energia, znajomość cyfrowej technologii, umiejętność posługiwania się mobilnymi technologiami zostały wykorzystane w szkole. Dlatego też oprócz zastosowania nowoczesnych metodologii zarządzania projektami, wyposażenia szkół w tablice interaktywne, wykorzystuje się specjalnie dla uczniów przeznaczone zasoby internetowe – wielofunkcyjne platformy e-learningowe z e-lekcjami. Dzięki integracji możliwe jest nie tylko zarządzanie procesem uczenia się uczniów w sieci, ale też komunikowanie, monitorowanie, ocenianie. Program Collegium Futurum pozwala w naturalny sposób realizować ideę uczenia hybrydowego, opartą na integracji tradycyjnej lekcji z wykorzystaniem zasobów edukacyjnych zamieszczonych w sieci. Przygotowane, w pełni multimedialne i interaktywne materiały z ćwiczeniami i zadaniami są wykorzystywane nie tylko jako atrakcyjne źródło wiedzy, ale też jako materiał służący do jej utrwalania i sprawdzania, który może zostać wykorzystany zarówno na lekcji, jak i podczas samodzielnej pracy ucznia. Uczniowie kształcą i rozwijają kompetencje określone w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego. Wyko-

rzystują w swojej edukacji platformę edukacyjną – nowoczesne miejsce pracy. W zderzeniu potencjału uczniów w posługiwaniu się cyfrową technologią z działaniami w różnych przestrzeniach edukacyjnych osiąga się efekt niebywałej synergii. Uczniowie w czasie lekcji korzystają z plansz interaktywnych dostępnych w sieci, jednostek e-learningowych, dyskutują na forum z uczniami innych szkół. W ten sposób zajęcia w klasie w jednej chwili i za pomocą jednego kliknięcia mogą odbywać się w przestrzeni wirtualnych wykładów, multimedialnych prezentacji, międzyszkolnych zespołów projektowych i eksperckich dyskusji. Uczymy w ten sposób poszukiwania informacji, przetwarzania ich i rozwiązywania problemów definiowanych przez nauczycieli. Przypomnę raz jeszcze. Sukces w przyszłości zależy właśnie od umiejętności pozyskiwania i zarządzania informacjami, a praca w społeczeństwie informacji polega na umiejętności ich przetwarzania i wykorzystania w tworzeniu kolejnych pomysłów, idei i rozwiązań. Procesy globalizacyjne, funkcjonowanie w świecie różnych kultur, języków i religii są realnymi wyzwaniami dla dzisiejszej szkoły. Dlatego tak ważne jest skupienie się nie tylko na wiedzy encyklopedycznej, ale przede wszystkim na umiejętnościach uczenia się i rozwijania kompetencji w sprawnym posługiwaniu się językami. W Collegium Futurum obok kluczowych kompetencji językowych kształtowane są kompetencje matematyczne, naukowo-techniczne, a także kompetencje informatyczne, społeczne i obywatelskie, jak również inicjatywność i przedsiębiorczość. Do pracy według autorskiego programu zostali przygotowani nauczyciele wszystkich przedmiotów. Podstawowym narzędziem ich pracy jest WebQuest, który definiuje problem do rozwiązania, a zdobytą w ten sposób wiedzę stosuje w konkretnych realizacjach. Mogą to być np. newslettery, wideocasty, multimedialne prezentacje, blogi tematyczne, debaty czy inscenizacje. To prawdziwy początek zmiany jakościowej polskiej szkoły. Potencjał projektu jest ogromny. Dzięki niemu można utrwalić wiele pozytywnych i pożądaných zmian i postaw – zarówno wśród uczniów, jak i wśród nauczycieli.

Jeden dzień w Collegium Futurum (studium przypadku)

W szkole uczeń jest o godz. 8.15. Loguje się do szkolnej sieci i sprawdza dokumenty, które od wczoraj zostały udostępnione w szkolnej bazie w ramach realizowanego projektu. Aktualnie uczestniczy w dwóch dużych projektach. Przed rozpoczęciem zajęć przegląda elektroniczny kalendarz, sprawdza terminy aktualnych spotkań.

Potwierdza dwa i odwołuje z nauczycielem historii, ponieważ nie otrzymał jeszcze map interaktywnych, które zamówił w cyfrowej księgarni. Wysła elektroniczne zaproszenie na konsultacje z opiekunem projektu. Przegląda uaktualniony WebQuest, który uwzględnia jego uwagi, propozycje kolegów i przede wszystkim nauczyciela. Planuje poszczególne etapy realizacji projektu i skupia się na zadaniach, które zawiera jego WebQuest. W ramach zadań kontaktuje się z firmą realizującą najnowszą grę dydaktyczną.

Scenariusz powstał w ramach projektu i zawiera szczegółową charakterystykę bohaterów ostatniej lektury (uczeń musiał bardzo szczegółowo przeczytać lekturę i przedstawić interaktywne ćwiczenia). Uzgadnia termin ostatecznej akceptacji scenariusza i wizerunku postaci. Po dwóch godzinach pracy, podczas której przegląda uważnie materiały, rozwiązuje zadania, otrzymuje na swoim komputerze komunikat przypominający o zajęciach z języka angielskiego, które odbędą się za 30 minut. Rozwiązuje przesłane dodatkowo przez nauczyciela zadania i odsłuchuje kilkakrotnie 3-minutowy wideocast nagrany przez lektora języka angielskiego. Wysła odpowiedzi na platformę e-learningową szkoły językowej, która odpowiada za kursy języków obcych. Po zajęciach z angielskiego rozmawia z kolegami, którzy są członkami jego zespołu projektowego. Ustala z nimi szczegóły prezentacji i kontynuuje analizę materiałów multimedialnych, które otrzymał od nauczyciela. Wybrane elementy wykorzysta w projekcie. Przygotowuje wyniki swojej pracy w postaci prezentacji wideo. Dołącza do niej raport i swoje tłumaczenie na język angielski. Zajęcia kończą się o 15.30. Podczas ostatniej godziny prezentuje zastosowanie zdobytej wiedzy, którą wykorzystał w materiałach wideo i raporcie. Odpowiada na pytania kolegów, nauczycieli oceniających wyniki jego pracy. Przedstawia opiekunowi kolejne zadania wynikające z harmonogramu projektu. Dostaje ocenę, która wpisywana jest do cyfrowego dziennika.

Koniec edukacji ery przemysłowej

Edukacja masowa, dla każdego to samo, w tym samym czasie i w jednakowym tempie, jest zagrożona, staje się archaiczna i bezużyteczna. W edukacji coraz częściej powinniśmy kierować się koniecznością dopasowania do indywidualnych potrzeb uczniów, do ich osobistego potencjału. Tę możliwość daje uczestniczenie uczniów w międzyszkolnych zajęciach grup projektowych w sieci. W ten sposób uczą się oni współpra-

cy w środowisku wirtualnym. W sieci rozwijają umiejętność dokonywania wyborów, przejmowania odpowiedzialności i ponoszenia konsekwencji. Uczeń sam formułuje zakres, harmonogram, sposób monitorowania i zarządzania własną pracą w projekcie. Układa z proponowanych przez nauczyciela tematów, terminów i zakresów treści oraz dostępnych metodologii projektowych własny model uwzględniający zarówno osobiste zainteresowania, potrzeby i zasoby, jak i indywidualny potencjał. Może też stworzyć własny program zajęć pozalekcyjnych, a także zaproponować plan wycieczki czy zwiedzania muzeum, który będzie dopasowany do jego zainteresowań. Uczymy nie tylko odpowiedzialności, ale też proaktywnego działania, ponoszenia konsekwencji swoich wyborów. Program Collegium Futurum jest doskonałym miejscem do kształcenia postaw przygotowujących uczniów do świadomego i odpowiedzialnego działania. W czasie pobytu w szkole realizują oni liczne projekty, uczą się intensywnie, uczęszczają na kursy języka angielskiego i niemieckiego, zdobywają kolejne kompetencje. W pracy korzystają z osobistego kompute-

ra, specjalistycznych portali internetowych, internetowych kanałów tematycznych i eksperckich blogów. SMS-ują, prowadzą konferencje *online*, biorą udział w konsultacjach i w ten sposób przygotowują się nie tylko do zdania egzaminu, ale przede wszystkim zdobywają kompetencje, które przydadzą im się w przyszłości. Z jednej strony oczekujemy, aby nasi uczniowie byli bardziej samodzielni i odpowiedzialni, z drugiej zaś rzadko stwarzamy im okazje do doświadczania i czerpania radości z tego typu działania. Coraz częściej zaczną oni domagać się możliwości dopasowywania elementów szkolnej edukacji do własnych potrzeb. Są coraz bardziej pragmatyczni, chcą uczyć się tego, co naprawdę przyda im się w życiu. Argumenty, że „coś będzie na egzaminie”, niebawem przestaną być dla nich wystarczające. Dziś możemy im w tym pomóc i wykorzystać potencjał, który ukształtowała m.in. cyfrowa technologia.

Autor jest dyrektorem Collegium Futurum w Słupsku, redaktorem miesięcznika „Edukacja i Dialog”, autorem bloga „Edukacja Przyszłości”

*Za dwadzieścia lat bardziej będziesz żałował tego,
czego nie zrobiłeś, niż tego, co zrobiłeś.
Więc odwiąż liny, opuść bezpieczną przystań.
Złap w żagle pomysłne wiatry. Podróżuj, śnij, odkrywaj.*

Mark Twain

Robert Mazelanik

Umiejętność czytania – edukacyjna luka płci

60% studentów w USA to kobiety.

Kobiety otrzymują rocznie 170 000 więcej tytułów bachelor niż mężczyźni.

Statystycy, doprowadzając rozumowanie ad absurdum, ostrzegają: ostatni mężczyzna w USA otrzyma tytuł bachelor w 2068 roku.

dr Michael Thompson

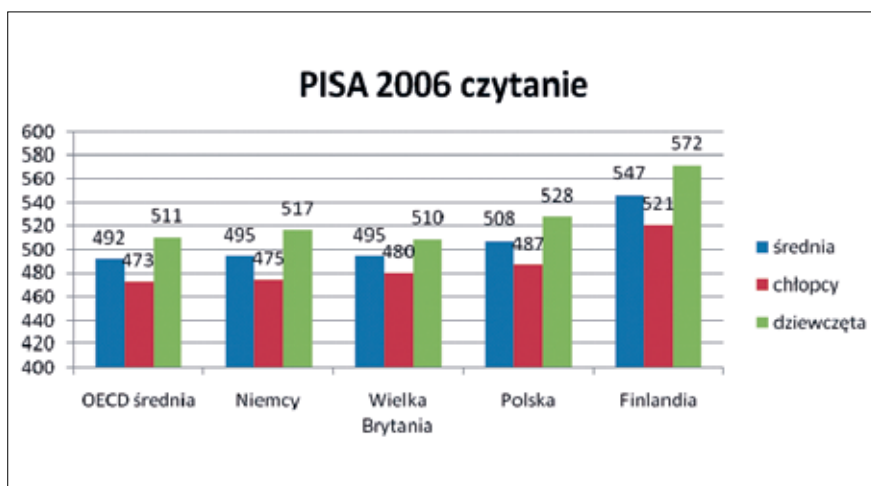
„Edukacyjna luka płci” (*education's gender gap*) to istotna różnica w osiągnięciach edukacyjnych chłopców w porównaniu do dziewcząt. Chłopcy generalnie gorzej sobie radzą w szkole we wszystkich demokratycznych systemach edukacyjnych objętych badaniami międzynarodowymi. Przyczyn tego zjawiska jest wiele. Niniejsze opracowanie podejmuje kwestię umiejętności czytania jako najistotniejszego czynnika decydującego o sukcesie lub porażce szkolnej. Brak tej podstawowej umiejętności przekłada się na większość trudności w dalszym uczeniu się i staje się prawdziwą barierą dostępu przy nabywaniu kolejnych kompetencji. Znajduje to odzwierciedlenie w zestawieniu wyników uczniów słabo czytających z pozostałymi badanymi umiejętnościami; stopień korelacji pozwala umieścić czytanie na szczycie piramidy edukacyjnej jako kompetencję kluczową. Różnica w osiągnięciach chłopców szczególnie wyraźnie uwidacznia się w czytaniu i pisaniu określanym terminem anglojęzycznym *literacy* pojmowanym szeroko jako przetwarzanie informacji, rozumowanie, interpretacja i refleksja nad tekstem. We wszystkich krajach objętych międzynarodowymi badaniami umiejętności czytania (*literacy*) PISA i PERILS chłopcy zdecydowanie odstają od dziewczynek. Również w Polsce trend ogólnoswiatowy się potwierdza, m.in. w wynikach sprawdzianu kl. VI.

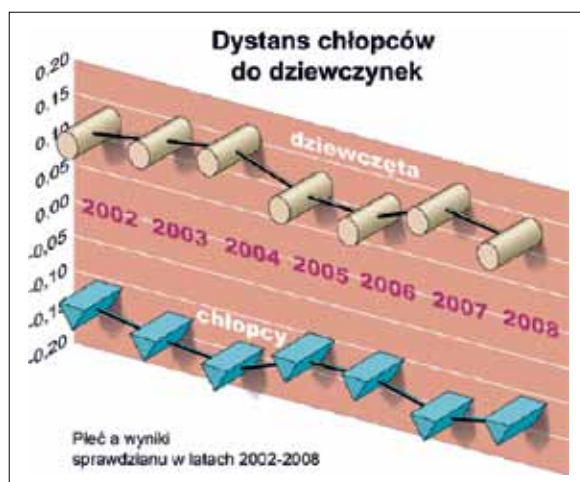
Opis problemu

Doświadczeni nauczyciele dobrze znają prawidłowość, zgodnie z którą dziewczynki wyprzedzają chłopców pod względem rozwoju umiejętności czytania. Naukowcy i lekarze, szczególnie neurologi, w ciągu ostatnich kilkunastu lat potwierdzają to licznymi odkryciami opartymi na badaniach różnic w funkcjonowaniu mózgu, wzroku i słuchu obu płci.

Wszystkie badania umiejętności uczniów, międzynarodowe i krajowe, w tym również polskie, od lat potwierdzają istotną różnicę pomiędzy chłopcami i dziewczynkami w umiejętności szeroko rozumianego czytania.

Badania PISA z lat 2000, 2003 i 2006 pokazują wzrastające różnice w wynikach czytania 15-letnich chłopców i dziewcząt.





W Polsce różnica w wynikach chłopców i dziewcząt jest widoczna przykładowo w wynikach sprawdzianu kl. VI. Porównanie wyników lat 2002-2008 potwierdza utrzymujący się dystans.

W 2008 roku wśród szóstoklasistów w Polsce z dysleksją znacząco przeważali chłopcy (ponad 70%) w stosunku do dziewcząt (poniżej 30%). Tendencję tę potwierdzają ogólnopolskie i światowe dane, z których wynika, że dysleksja występuje czterokrotnie częściej u chłopców niż u dziewcząt.

Doświadczenia Szkoły „Żagle”¹

Wzrastająca świadomość różnic pomiędzy uczniami i uczennicami przekłada się na lepsze dostosowywanie sposobów i środowiska uczenia się do potrzeb dzieci. Również szkoła, jako ważny element w procesie edukacji, podejmuje próby lepszej odpowiedzi na wyzwania, które stawiają jej szczególnie chłopcy. Istotne różnice w szybkości rozwoju chłopców i dziewczynek wymagają zróżnicowania metod pracy i dostosowania ich do specyficznych wymagań, szczególnie chłopców.

Swoista metoda „Żagli”, oparta o pięcioletnie doświadczenia własne i wieloletnie doświadczenia ponad 200 szkół dla chłopców na całym świecie, składa się z szeregu działań na dwóch zasadniczych kierunkach:

- dostosowanie szkoły i pracy nauczycieli do specyficznych potrzeb chłopców,
- ścisła współpraca z rodziną nastawiona na zaangażowanie taty w edukację syna.

Szkoła „Żagle” z założenia pomaga rodzicom w edukacji swoich synów. Rola nauczyciela polega głównie na wspomaganiu profesjonalną wiedzą pracy rodziców oraz oczywiście wyposażeniu i rozwijaniu ucznia w technikach szeroko rozumianego czytania. Rola rodziców, szczególnie ojca, zakłada znacznie trudniejsze zadanie zachęcania i wychowania synów na osiągniętych sukcesach i zadowolonych z siebie czytelników. Innymi słowami: nauczyciel otwiera drzwi do świata literatury, ale zapal i siłę do podążania w głąb przekazuje tata, który jest również przewodnikiem i towarzyszem w tej wspaniałej przygodzie.

Lepsze dostosowanie szkoły do potrzeb uczniów jest kierunkiem popieranym przez znakomitą większość uczestników systemu edukacji. Chłopcy w zakresie nauki czytania mogą lepiej opanowywać te kluczowe kompetencje, o ile uwzględnimy ich swoisty styl funkcjonowania i uczenia się.

Naukę w „Żaglach” podejmują chłopcy 6-letni. W większości są to dzieci już potrafiące czytać. Istnieje jednak zawsze grupa dzieci nieczytających lub słabo przygotowanych do nauki czytania. Rola nauczyciela, szczególnie w klasie przygotowującej, obejmuje naukę lub rozwój umiejętności czytania oraz diagnozowanie deficytów, zwłaszcza dysleksji, i ich wyrównywanie.

Organizacja szkoły uwzględniająca potrzeby chłopców

Doświadczenia poniższe dotyczą aspektów takich jak: oświetlenie, nagłośnienie, przestrzeń klasowa, ekspozycja pomocy wizualnych, organizacja biblioteki, plan lekcji i skala oceniania.

Wzrok – chłopcy generalnie gorzej widzą, szczególnie kształty i kolory, dlatego powinni mieć lepiej oświetlone miejsce pracy i miejsca ekspozycji pomocy wizualnych w klasie. Klasa, korytarz, podwórko szkolne są dobrym miejscem ekspozycji pomocy wizualnych. Pomoce wizualne pomagają chłopcom uczyć się, o ile są dla nich widoczne. Oko męskie lepiej rejestruje ruch niż kształty i kolory. Używanie pomocy multimedialnych wzbudza szczególnie zainteresowanie chłopców.

Słuch – chłopcy gorzej słyszą, powinni siedzieć blisko mówiącego lub źródła dźwięku, właściwie

¹ Szkoła „Żagle” jest niepubliczną szkołą podstawową i gimnazjum dla chłopców (docelowo zespołem z liceum), prowadzoną przez Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny STERNIK. Polecamy poprzedni numer „Meritum” 2/2011, gdzie wicedyrektor szkoły dr Piotr Giertych pisze: „Bez wywiadówek, czyli o osobistych spotkaniach rodziców z opiekunem dziecka w szkole” [przyj. red.].

rozstawione w klasie głośniki powinny umożliwić większości chłopców zrozumienie mówiącego.

Ruch i aktywność fizyczna jest w tym wieku dla chłopców najlepszym kanałem komunikacji z otoczeniem. Miejsce pracy powinno uwzględniać tę potrzebę i umożliwiać odprężenie od wysiłku umysłowego przez częste przerwy śródlekcyjne. Gimnastyka prowadzona przy muzyce może być połączona z rymowaniem i uczeniem się na pamięć. Nauczyciel prowadzący zajęcia musi zadbać o bezpieczeństwo uczniów, przewidując odpowiednio wcześniej rozwój dynamiki takich zajęć. Dobrze sprawdza się powierzanie prowadzenia zajęć z gimnastyki uczniom. Ćwiczenia nie powinny trwać dłużej niż 4-8 minut. Można ćwiczeniami wzmacniać i uatrakcyjniać materiał lekcyjny, np. pokazując sobą, swoim ciałem znaki interpunkcyjne. Pomoce dydaktyczne, którymi chłopcy mogą manipulować, powinny być w zasięgu i na wysokości manipulacyjnej uczniów. Mogą to być na przykład kalendarze, zegary, pogodynki.

Biblioteka – zapewnienie swobodnego dostępu do książek pomaga zarazić chłopców czytaniem. Zasada „ważniejsze dzieci niż książki” w praktyce oznacza swobodny dostęp do książek na półkach, w klasie, na korytarzu, bez kart i wypożyczania. Raczej wg systemu domowego, nie bibliotecznego. Zawartość biblioteki jest w większości zgodna z zainteresowaniami uczniów, zawiera również „mało ambitne” komiksy, zeszyty ilustrowane, gazety, kolekcje piłkarzy, żołnierzy itp. „Materiały podejrzane” w zwykłych szkołach często mogą stanowić dobry punkt startu dla młodych czytelników.

Własne książki – każdy uczeń przynosi do szkoły kilka książek w języku polskim i angielskim oraz, w miarę możliwości, hiszpańskim. Książki są omawiane przez „promotora”, tzn. właściciela, na lekcjach i polecane kolegom z klasy.

Plan lekcji – przewiduje więcej czasu na naukę czytania i na samodzielne czytanie niż w szkołach mieszanych. Nauka czytania jako najważniejszy aspekt edukacji wczesnoszkolnej powinna znajdować priorytetowe miejsce w rozkładzie zajęć w planie lekcji.

W „Żaglach” oprócz lekcji czytania, które zajmują ok. 5-7 lekcji tygodniowo, chłopcy czytają podczas zajęć szkolnych 30 minut dziennie, tj. ponad 3 lekcje tygodniowo. Łącznie czas czytania i nauki czytania zbliża się do 10 lekcji tygodniowo i stanowi ponad 30% wszystkich zajęć.

Skala ocen – jest dostosowana do rozwoju umiejętności językowych chłopców (1-2 lata za dziewczynkami). Dotyczy to szczególnie słabszych uczniów. Takie podejście daje poczucie bezpieczeństwa – każdy może się rozwijać w swoim tempie i nie ma presji lepszych. Porównywanie z dziewczynkami i zdolniejszymi chłopcami w klasie często prowadzi do zniechęcenia i ucieczki od wysiłku.

Wzór osobowy – nauczyciele mężczyźni i ojcowie w „Żaglach” czytają. Synowie wzorują się na ojcach i nauczycielach przez proste naśladowanie. Zapewnienie chłopcom widoku czytających książki mężczyzn wzmacnia w nich postawę czytelnika i przełamuje stereotypowe myślenie, że czytanie to nie jest „męska rzecz”.

Materiał

Kluczową rolę w uczeniu czytania u chłopców odgrywa materiał. Większość chłopców chętniej od lektur szkolnych czyta karty piłkarskie FIFA ze swoimi idolami Ligi Mistrzów i opakowania płatków śniadaniowych lub komiksy. Materiał proponowany w programach dla grup mieszanych (koedukacyjnych) w większości nie jest w stanie przyciągnąć uwagi i pobudzić wyobraźni chłopców, szczególnie tych wystawionych na intensywne oddziaływanie gier wideo. Chłopcy, szukając przygód i efektów specjalnych w lekturach, częściej znajdują poprawne, ale nudzące ich opowieści dla dziewczynek. Wewnętrzny opór pokonują przez pierwsze lata siłą sympatii do swojego nauczyciela, dla którego są w stanie wiele znieść. Niestety, nie można nawet powiedzieć, że ich zapal do czytania gaśnie z roku na rok – oni go nigdy nie mieli. Jeśli rodzicom i nauczycielom nie uda się skorygować tego problemu, nasi synowie będą prawdopodobnie słabymi uczniami bez wystarczającej zdolności czytania i rozumowania i jako dorośli zatrzymają się na prasie codziennej, na kolumnie sportowej. Prawdopodobnie nigdy też nie wkroczą w fascynujący świat literatury, a w konsekwencji utrudniony będzie ich pełny rozwój osobowy.

Lektury chłopięce charakteryzuje szereg cech, które sprawiają, że książka staje się atrakcyjna, a przez to atrakcyjne staje się czytanie, co ułatwia wyrobienie w uczniach nawyku czytania, który pozostanie im na całe życie.

Akcja – szybkie i zaskakujące zwroty akcji, niekoniecznie płytka fabuła. Tak skonstruowana lektura przyciąga większość chłopców. Opisy przy-

rody mogą skutecznie zniechęcić początkującego czytelnika do kontynuowania lektury.

Niebezpieczeństwo – fabuła wywołująca napięcie w czytelniku pociąga bardziej niż sielankowa atmosfera niejednej szkolnej lektury.

Kataklizmy naturalne – im więcej żywiołów, tym lepiej!

Bohaterowie – jasno zarysowane postacie, lepiej mniej liczne a bardziej wyraziste, najlepiej męczyźni.

Historia – oparte na faktach lub wymyślone nawiązania do przeszłości, umiejscowienie wątku w czasie.

Bitwy – esencja wszystkiego, co najbardziej chłopięce.

Strategie – wszelkiego typu układanki logiczne i procesy, opisy literackie gry w szachy i algorytmów, najlepiej na przykładach batalistycznych.

Rywalizacja – walka dobra ze złem we wszelkich postaciach lub po prostu sportowy duch przyjaźni.

Szlachetne postaci – lepiej, gdy wygrywa dobry bohater, im bardziej idealna postać, tym bardziej czytelna, a przez to atrakcyjna dla chłopców.

Ilustracje najwyższej jakości (dla młodszych) – konkurencja dla gier wideo wymaga pobudzenia wyobraźni chłopców poprzez piękne wizualizacje, poparte najlepiej zaangażowaniem emocjonalnym taty.

Zainteresowanie chłopców lekturą prawdopodobnie wzrośnie wprost proporcjonalnie do ładunku treści chłopców.

Strategie i techniki

Litery magnetyczne – umożliwiają manipulację, pomagają uczniom przy czytaniu, zapisywaniu i później zabawę nowym słowem.

Klocki alfabetyczne – używane podobnie jak magnetyczne, ale jeszcze lepsze dla młodszych chłopców, szczególnie nadpobudliwych.

Słowa dotykalne – angażując maksymalną liczbę zmysłów, wielokrotniamy szansę ucznia. Chłopcy bardziej lubią „robić słowa” niż pi-

sać, często powtarzane słowa będą łatwiejsze do rozpoznania, gdy uczniowie „zrobią je” w dużym formacie, używając plastycznych materiałów, np. mokrego papieru, pianki do golenia, albo zapiszą inną techniką na plakacie.

Zgniatacz – mała miękka piłka lub plastelina do trzymania w dłoni podczas czytania zmniejsza napięcie mięśniowe i umożliwia koncentrację na czytaniu.

Karaoke – chłopcy lubią śpiewać; połączenie muzyki i czytania umożliwia zaangażowanie nawet najbardziej opornych. Dodanie prostych instrumentów i wprowadzenie elementów rytmiki angażuje kolejne partie mózgu. Ta zabawa daje wspaniałe efekty przy nauce literowania wyrazów o jednakowej liczbie liter.

Wolność wyboru – po początkowym etapie nauki chłopcy samodzielnie (pod dyskretnym okiem rodziców i nauczycieli) wybierają swoje lektury. Warunkiem powodzenia w przygodzie z literaturą jest samodzielność. Często wybór pada na treści mało ambitne: komiksy, opisy techniczne gier, zeszyty historyczno-batalistyczne itp. Rodzice i nauczyciele powinni uzbroić się w cierpliwość i zdawać sobie sprawę, że może minąć kilka lat, zanim chłopcy sięgną do ambitniejszych pozycji.

Rywalizacja – nauczyciele młodszych klas organizują wyścigi F1 w liczbie przeczytanych stron, regulamin zawodów jest dość skomplikowany z uwagi na delikatną materię i ponadprzeciętne poczucie sprawiedliwości uczniów.

Specyficzne techniki dla chłopców w wieku powyżej 10 lat

Graficzna organizacja notatek – chłopcy w tym wieku przeważnie już sprawnie czytają; jest to dobry moment, aby wprowadzić techniki robienia notatek podczas czytania. Rozwijają one zdolność aktywnego czytania i słuchania oraz zwiększają stopień zrozumienia tekstu. Użycie diagramów typu ryba, osi, cykli, matryc, drzew, mapy myśli, diagramów Venna stanowi dla chłopców atrakcyjne wyzwanie, a z czasem dużą pomoc.

Tematyczny dobór książek – w „Żaglach” każdy uczeń ma swojego nauczyciela doradcę, pomagającego mu realizować osobisty plan edukacyjny. Opiekun zachęca do przeczytania pozycji najodpowiedniejszych dla konkretnego chłopca. Dobór uwzględnia m.in.: okresy sensytywne,

charakter ucznia, jego zainteresowania, okoliczności osobiste. Plan lektur uzgadniany z rodzicami i uczniem prowadzi do kształtowania z pomocą literatury cnót charakteru, a przy okazji czytanie staje się prawdziwą radością.

Rodzina i ojcowie

Czy po opanowaniu techniki czytania wszyscy chłopcy samodzielnie garną się do czytania? Niekoniecznie. Część z nich padła ofiarą systemu. Czasami rodzicom nie uda się przekazać synom zapędu do czytania książek, a nauczyciele mogą skutecznie zanudzić tekstami omawianymi w szkole. Rolę nie do przecenienia w procesie uczenia czytania ma do odegrania rodzina, a w przypadku synów – ojcowie. Spędzając kilka, kilkanaście minut dziennie lub co drugi dzień na czytaniu swojemu synowi i słuchaniu jak czyta, budujemy w nim poczucie pewności, tak potrzebne chłopcom wobec wyzwań czytania. Warunkiem powodzenia jest oczywiście dobranie odpowiedniego materiału, interesującego syna, a nie tylko ojca. Mali chłopcy mogą się łatwiej zainteresować czytaniem, jeśli tata zaproponuje książkę użyteczną i zabawną.

Trzy rady, które słyszą w „Żaglach” ojcowie chcący pomóc swoim synom:

1. Czytaj przy synu. Chłopcy chętniej czytają, gdy tata czyta i ma książki wokół siebie.
2. Podaruj synowi książkę. Jeden drobny prezent może pomóc zainteresować się lekturą. Wybierz tematykę zgodną z zainteresowaniami, hobby albo po prostu zabawną.
3. Rozmawiaj o książkach. Zachęć do rozmowy o ostatnio przeczytanej książce lub artykule.

I na koniec najważniejsze: bądź cierpliwy i nie poddawaj się. Wcześniej czy później, korzystając

z kart FIFA, pudełek po płatkach śniadaniowych, komiksów, atlasów, czegokolwiek, co wzbudza zainteresowanie Twojego syna, rozpalisz w nim chęć do czytania.

Bibliografia

1. Archer J., Lloyd B. *Sex and Gender*, Cambridge University Press 2002.
2. Baron-Cohen S. *The essential difference: men, women and the extreme male brain*, Penguin 2003.
3. Biddulph S. *Wychowywanie chłopców*, Rebis 2004.
4. Bogdanowicz M. *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Popularno-naukowe „LINEA” 1994.
5. *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*, OECD 2009.
6. *Gender Gaps in Higher Education Participation*, Department for Innovation, Universities and Skills UK 2008.
7. Gurian M., Stevens K. *The minds of boys: saving our sons from falling behind in school and life*, Jossey-Bass, San Francisco 2005.
8. Kimura D. *Płeć i poznanie*, Państwowy Instytut Wydawniczy 2006.
9. *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, OECD 2004.
10. *Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową – sprawozdanie ze sprawdzianu 2008*, Centralna Komisja Egzaminacyjna 2008.
11. *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 1: Analysis*, OECD 2007.
13. Sax L. *Boys Adrift: The Five Factors Driving the Growing Epidemic of Unmotivated Boys and Underachieving Young Men*, Basic Books 2007.
12. Sax L. *Why gender matters*, Doubleday 2005.

Autor był w latach 2004-2010 dyrektorem Szkoły „Żagle”, od 2010 roku jest dyrektorem Szkoły „Azymut” Stowarzyszenia STERNIK

Maria Daszko

Z żabiej perspektywy – projekt edukacyjny w gimnazjum

Kilkanaście lat temu moja uczennica, wygłaszając przemówienie w imieniu swego rocznika kończącego platerowską szkołę, posłużyła się cytatem z artykułu ks. T. Nowaka, który mówi, że w edukacji *chodzi nie tylko o to, abys dużo wiedział, ale też o to, abys umiał żyć*. Otóż to. Proste. Ale co to znaczy? Kompetencje kluczowe są z pewnością częściową odpowiedzią na ten postulat, jakkolwiek ich twórcy nie kierowali się zapewne słowami ks. Nowaka.

Rozumiem, że minister edukacji, wprowadzając rozporządzeniem z 20 sierpnia 2010 roku obowiązek udziału ucznia gimnazjum w realizacji projektu edukacyjnego i nadając projektowi wysoką rangę poprzez wpis na świadectwie oraz wpływ na ocenę zachowania, zademonstrowała ideowe poparcie dla nowoczesnej edukacji, rozumianej jako przygotowanie do dobrego funkcjonowania w świecie, a nie tylko biegłego rozwiązania krzyżówek z kioskowych wydawnictw. Tu: hurra! Witaj jutrzeńko ROZUMU! Gdybyż to jeszcze ta dyrektywa funkcjonowała w spójnym systemie, opartym o logikę arystotelesowską, a nie schizoidalną, można by mieć niejaką satysfakcję. Jednak, jak wiadomo, nie ma szczęścia doskonałego i dlatego uczniowie i nauczyciele znaleźli się w sytuacji, która z jednej strony każe uczyć myśleć logicznie, wnioskować, planować, szacować, komunikować się, rozumieć, stosować, a z drugiej kuć schemat podania, udowodniać, że trzeba być patriotą, odtworzyć z pamięci mechanicznej, jaka krew płynie aortą, czego nie mają komórki bakterii, nazwy procesów obiegu węgla w przyrodzie, jak nazywają się destruenci itd. itp. To tylko kilka przykładów z tegorocznego egzaminu.

Nauczyciele, mimo iż mają przekonanie do tego, że szkoła powinna uczyć myślenia i działania operacyjnego, to jednak więcej energii i czasu poświęcają rozmaitym formom wdrukowywania, gdyż wyniki egzaminów są transcendentnym absolutem, podporządkowującym sobie programy, plany pracy, treści „godzin kartowych”, ocenę szkoły w oczach społecznych i władz gminy. W mojej szkole, mając

świadomość funkcjonowania w „oparach absurdu”, heroicznym wysiłkiem moralnym, mentalnym i organizacyjnym, licząc głównie na wdzięczność „późnych wnuków”, angażujemy się w działania projektowe od 1999 roku. Włączamy w nie dzieci od I klasy szkoły podstawowej (Zespół Placówek Oświatowych w Platerowie to przedszkole, szkoła podstawowa i gimnazjum) do III gimnazjum. Dyrektywa wynikająca ze wspomnianego rozporządzenia nie wywarła więc na naszej społeczności specjalnego wrażenia, gdyż co roku wszyscy uczniowie uczestniczą w jakimś projekcie – rocznym lub kilkumiesięcznym – o różnych tematach i stopniach komplikacji. Udział w projekcie nie był u nas do 2010 roku obowiązkowy, ale nie musiał być, gdyż młodzież chętnie podejmowała się pracy odpowiadającej jej zainteresowaniom i potrzebom, a przebiegającej w formach nieszkolnych, tj. będących okazją do wyrwania się z ławki, zobaczenia czegoś dalej niż pole za stodołą (choć kocham swoje pole za stodołą), pokazania umiejętności fotografowania, kręcenia filmów, organizowania grupy, egzekwowania obietnic, korzystania z Photoshopa, porządkowania informacji, planowania badań naukowych, używania języka obcego w naturalnych relacjach itp. Możliwości rozwoju umiejętności umysłowych, emocjonalnych i społecznych są ogromne w ramach projektu właśnie, a najlepiej, jak mówią nam o tym lata żmudnej ewaluacji, jeśli animują pracę poza ławką i szkołą. Z pewnością przygotowanie do życia na obszarach opisanych przez kompetencje kluczowe najskuteczniej realizuje się w oderwaniu od sześciogodzinnego (średnio dziennie) tkwienia w dybach ławki szkolnej.

Ustaliliśmy też kilka innych zasad, które warto brać pod uwagę, aby, zwyczajnie, mieć poczucie dobrej roboty. Najważniejsze z nich to:

1. Jeden raz to za mało.

Projekt szkolny, ten, o którym mówi rozporządzenie MEN-u, stanie się częścią erupcją, jeśli będzie pojedynczym wydarzeniem w karierze ucznia. Żadne dziecko nie nauczy się myśleć naukowo czy

komunikować w miesiąc lub rok w incydentalnym działaniu. Należy zacząć od trzylatka, który pyta: „Dlaczego myszokoczek gryzie teksturę?”, i zachęty, aby sam się tego dowiedział (zaplanował badanie), następnie kontynuować pracę z uporem godnym lepszej sprawy na kolejnych etapach nauki.

2. Królestwo za temat.

To truizm, ale temat musi być ciekawy dla uczniów. Idealem jest, aby sami go wymyślili, zorganizowali giełdę i wybrali na drodze głosowania czy losowania. W naszej szkole zwykle przyjmujemy jeden temat dla wszystkich klas. Każda z nich bierze na siebie małą jego część, które w sumie tworzą całość. Tym sposobem każda grupa robi coś innego i podsumowanie jest niespodzianką dla wszystkich.

3. Prawo do błędów.

To trudne i czasochłonne, ale niech nauczyciel postara się nie wyręczać dzieci. Stereotypy zachowań belferskich są szkodliwe. Z wielkimi oporami wyzbywają się oni roli kapitana na rzecz suflera. Tego ciągle trzeba się uczyć, a już doktor Korczak apelował o prawo do błędów.

4. Koń jaki jest...

Oczywiście najważniejszy jest proces i zmaganie się, ale dlaczego produkt miałby być marny? Produkt daje satysfakcję i dowartościowuje zespół. Jaki jest, każdy zobaczy. Warto zadbać o to, aby był twórczy i na dobrym poziomie. Koszmarem dydaktycznym są multimedialne prezentacje składające się z polepionych materiałów internetowych, opatrzone rozwlekłymi opisami. Dobry produkt powinien stać się własnością szkoły i stanowić jej dorobek: folder o grodziskach słowiańskich w okolicy czy historii budynków kolei carskiej, przewodnik anglojęzyczny po Warszawie czy botaniczny po okolicznych łąkach, wystawa fotografii otworkowej, zbiór obrazów, rzeźb, książka kucharska, filmy, prezentacje o religiach czy zabytkach w regionie itp. itp. Dobrze, gdy włączą się dyskretnie artyści lub pracownicy naukowcy, to nie tylko służy produktowi, ale też bardzo urozmaica i dynamizuje proces.

5. Rewolucyjna czujność.

Nauczyciele są bardzo wrażliwi na krytykę i szybko się obrażają. Zwykle oszczędzają jej jedni drugim, a sami niechętnie przyznają się do nieudolności lub lenistwa, które, niestety, często jest przyczyną nieudanych przedsięwzięć. Grono nauczycielskie musi umieć mówić sobie, że „coś było niezgodne z tematem”, że „coś jest odtwórcze”, „że coś nie było rozwiązywaniem problemu”, że „coś było niezgodne z założeniem organizacyj-

nym lub merytorycznym”. Jest to też zmora szkoleń dla dorosłych, gdyż rzadko można spotkać prowadzącego, który uczciwie podsumuje pracę w grupach i nazwie nielogiczności i „oboczności” w realizacji ćwiczeń.

Od 1999 roku zrealizowaliśmy kilkadziesiąt projektów o bardzo różnych tematach. Były to zawsze prace badawcze. Jedne na obszarach nauk przyrodniczych („Młodzieżowe laboratorium przyrodnicze”, „Oswajanie nauk ścisłych”, „Nie bój się fizyki”, „Klub Odkrywczy”), inne dotyczyły kultury i historii („Religie na Podlasiu”, „Ślady V2 w okolicy”, „Grodziska słowiańskie”), jeszcze inne sztuki („Architektura daleka i bliska”, „Mojżesz z Mężeniną”) lub zastosowania języka obcego („English our Chance”, „Wymiana ról”, „Face to face with nature”). Realizowaliśmy je na terenie gminy, Polski, Lwowa, Zaporozża, Nowogrodu, Petersburga, Stambułu, Londynu, Oxfordu, Brukseli, Paryża, Berlina itp. Pomagali nam artyści, dziennikarze, pracownicy naukowcy.

Nasza szkoła znajduje się na końcu Unii Europejskiej, wieś, w której mieszkam, liczy 25 kominów. Nie ruszając się z domu, mogę w ciągu 3 minut dowiedzieć się, co to jest „polder”, „aorta”, „dekantacja”, jak się pisze podanie i czy przed „ale” powinien być przecinek. Moi uczniowie zrobią to jeszcze szybciej. Ile czasu trzeba, aby nauczyć się dobrze współdziałać, podejmować sensowne decyzje, rozumieć kulturę, zaplanować pracę? A czasu jest mało. Francuskie szkoły od lat w każdą środę zajmują się tylko działaniami wokół ustalonego projektu (dlaczego Francuzi mają takie szybkie, punktualne i piękne koleje?). Na szczęście w mojej prowincjonalnej szkole jest zespół, który „ma swój rozum” i z całym szacunkiem dla kolejnych centralnych dyrektyw stara się robić swoje, pamiętając nauki mistrzów (takich jak L. Wygotski, M. Montessori, A. Góralski, S. Kotarbiński), przy wsparciu Fundacji Inicjatyw Oświatowych („Z Małej Szkoły w Wielki Świat”), Centrum Edukacji Obywatelskiej („Akademia uczniowska”), Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Fundacji Batorego, Urzędu Marszałkowskiego i wielu innych.

Szkoła powinna pomóc dziecku znaleźć się w świecie. Co to znaczy? Na to pytanie będą wciąż nowe odpowiedzi. Pojemne znaczenia umiejętności kluczowych są na dziś azymutem, któremu możemy nadać sensowny kształt według własnej inwencji i możliwości. Niech już uczniowie nie piszą w wypracowaniach egzaminacyjnych, że „jak pomyśle o polskich patriotach, to mnie gorzki żal zalewa...”

Autorka jest dyrektorem szkoły w Platerowie

Prof. Maciej M. Sysło

Odnowione spojrzenie na standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnej¹

Truizmem jest pierwszy z cytatów przytoczonych poniżej, że „szkoła nauczycielem stoi”. Z drugiej strony, o nowej technologii informacyjnej i komunikacyjnej (w skrócie – technologii) mówi się, że powinna znaleźć się w rękach każdego nauczyciela, chociażby dlatego, by stał się on... partnerem ucznia, bo każdy uczeń jest za pan brat z technologią. Nauczyciele, szkoły, a także uczniowie mają problem – w jakim stopniu technologia powinna stać się technologią edukacyjną, bo nie ma już wątpliwości, że powinna mieć udział w edukacji. Z tym pytaniem są związane kwestie doskonalenia nauczycieli – ustawicznego, bo technologia zmienia się ustawicznie – zakresu i poziomu ich przygotowania do posługiwania się technologią.

Opracowano nowe standardy² przygotowania wszystkich nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnej. Standardy te określają kompetencje i umiejętności nauczycieli oraz kierunki ich zawodowego rozwoju dotyczącego globalnej technologii cyfrowej i jej wykorzystania w kształtowaniu osiągnięć i postaw uczniów. Standardy mogą być wykorzystane do opracowania programów kształcenia nauczycieli na uczelniach wyższych oraz programów doskonalenia nauczycieli pracujących zawodowo. Mogą również stanowić bazę dla opracowania certyfikatów potwierdzających posiadanie przez nauczycieli dydaktycznych umiejętności komputerowych. Prace w tych kierunkach są prowadzone przez zespół powołany przez Polskie Towarzystwo Informatyczne.

*Szkoły są tak dobre,
jak dobrzy są w nich nauczyciele.*

*Dlaczego zmianom w zachowaniach ludzi
nie towarzyszą zmiany
w sposobach pomagania naszym dzieciom,
jak mają się uczyć?*

Seymour Papert

Nauczanie jest zawodem. Już nie wystarcza samo powołanie i w cień odchodzą korzyści związane z pozornie małą liczbą godzin pracy i wieloma dniami wolnymi od zajęć. Ten zawód jest związany z ciągłym doskonaleniem się. Odnosi się to do wszystkich specjalności nauczycielskich, na wszystkich etapach edukacyjnych, i ma związek w coraz większym stopniu ze skutkami zmian społecznych, w znacznej mierze powodowanymi przez zmiany w technologii. Za sprawą technologii wiedza szybko się rozwija, zmieniają się sposoby i środki dostępu do niej, w konsekwencji technologia wpływa również na zmianę roli nauczyciela i sposoby jego pracy oraz na postrzeganie roli szkoły w nowych warunkach społecznych. Co więcej, powszechnie oczekuje się, że każdy nauczyciel będzie nauczycielem technologii w takim samym sensie, w jakim jest nauczycielem czytania, pisanie i rachowania.

Kształcenie a doskonalenie nauczycieli

Pozyskiwanie kadr dla edukacji odbywa się różnymi drogami. Najbardziej wartościowa ścieżka składa się z etapu kształcenia na uczelni i cią-

¹ Okrojona wersja tego artykułu ukazała się w czasopiśmie SEDNO, Magazyn Dyrektora Szkoły nr 6/2011.

² Prezentowane tutaj standardy dotyczą wszystkich nauczycieli. Trwają również prace nad standardami dotyczącymi nauczycieli przedmiotów informatycznych. Treść standardów można pobrać ze strony <http://mmsyslo.pl/Edukacja/Dokumenty>, zaś na forum pod adresem <http://www.ucntn.umk.pl/FEI/> jest prowadzona dotycząca ich dyskusja.

głego doskonalenia podczas wykonywania zawodu. Organizacji tej ścieżki nie ułatwia jej podwójna podległość – kształcenie podlega Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a doskonalenie – Ministerstwu Edukacji Narodowej.

Kształcenie na uczelni ma za zadanie przygotowanie zarówno kierunkowe, jak i pedagogiczne. Nie ma jednak zgody wśród specjalistów co do zakresu tych dwóch obszarów kształcenia i kompetencji przyszłych nauczycieli. Trwające w MNiSzW od kilku lat prace nad standardami przygotowania nauczycieli nie zostały dotychczas zakończone żadnym dokumentem.

Z kolei doskonalenie czynnych nauczycieli jest prowadzone przez różne instytucje, centralne i regionalne. W ostatnich latach MEN przeznaczyło olbrzymie środki na doskonalenie różnych grup nauczycieli, np. nauczycieli języków obcych i nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, oraz w różnych dziedzinach, np. w stosowaniu technologii. Na doskonalenie nauczycieli płyną również znaczące środki w projektach unijnych. W tej ostatniej sferze nie ma niestety koordynacji działań między instytucjami prowadzącymi projekty i MEN.

Decyzja o udziale w wybranej formie doskonalenia zawodowego jest podejmowana przez nauczycieli najczęściej z ich własnej inicjatywy. Brakuje rozporządzenia, które, na wzór wielu państw Unii Europejskiej (jedenastu spośród dwudziestu siedmiu), nakładałoby na nauczycieli obowiązek ciągłego doskonalenia się, np. 40 godzin w ciągu roku, z tego np. 12-15 godzin na wykorzystanie technologii w nauczaniu.

Kształcenie i doskonalenie w zakresie technologii

Ujmując w wielkim skrócie, technologia przyczynia się do podnoszenia i wzbogacania wiedzy i umiejętności nauczycieli na trzech obszarach ich aktywności:

- własnego przygotowania zawodowego – uwzględnienie technologii jako elementu dziedziny nauczania,
- możliwości nauczania – technologia poszerza obszar zainteresowań dydaktyki przedmiotowej i wzbogaca metodykę nauczania,
- możliwości i zainteresowań uczniów – w szczególności w realizacji indywidualnych zainteresowań uczniów. Technologia jest częścią niemal każdej dziedziny, będzie więc częścią przyszłego zawodu ucznia, a ponadto wypełnia uczniom codzienne życie.

Z drugiej strony, współczesna technologia wymaga od nauczycieli:

- rozwijania nowych metod nauczania, opracowania odpowiednich materiałów edukacyjnych i kształtowania nowych środowisk kształcenia i rozwoju uczniów, obejmujących szkołę i wszystkie miejsca, w których może przebiegać kształcenie, np. dom rodzinny,
- zmiany organizacji zajęć, zapewniającej najlepszy dostęp do technologii w szkole (tworzenie elastycznego systemu klasowo-lekcyjnego) i w domach uczniów,
- refleksji nad efektami stosowania technologii w kształceniu, korzyściami edukacyjnymi wynikającymi z użycia technologii oraz przygotowaniem uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym.

System kształcenia i doskonalenia nauczycieli

Można szkołom i nauczycielom czynić zarzuty, że olbrzymim inwestycjom w strukturę informatyczną w szkołach nie towarzyszy na podobną skalę wykorzystanie technologii w pracy własnej i na zajęciach z uczniami. Odnosi się to głównie do nauczycieli przedmiotów nieinformatycznych. Z kolei nauczycielom wydzielonych przedmiotów informatycznych można zarzucać wykorzystywanie technologii jedynie na zajęciach informatycznych. Powody takiego stanu rzeczy leżą po części zarówno w systemie kształcenia nauczycieli, jak i (zwłaszcza) w ofercie i organizacji ich doskonalenia.

Dotychczasowe doświadczenia sugerują, że system kształcenia i doskonalenia nauczycieli w zakresie technologii powinien spełniać następujące warunki:

1. Według Krzysztofa Konarzewskiego nauczyciel powinien być połączeniem *mistrza tematu (znawcy teorii przyuczonego do jej przekazywania)* i *mistrza nośnika (znawcy przekazywania przyuczonego do teorii)*. Powinien zatem:
 - być przygotowywany do pracy w szkole, czyli m.in. znać podstawy programowe przynajmniej swojej dziedziny nauczania,
 - odnośnie do technologii – wiedzieć, do czego jest i może być stosowana w jego dziedzinie nauczania, np. w realizacji zapisów podstawy programowej,
 - i ponownie w odniesieniu do technologii – do czego może być przydatna w edukacji, czyli w pracy własnej i w pracy uczniów.
2. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli powinno uwzględniać realia szkoły i realia warsztatu pracy. Nauczyciel powinien być tak przygo-

- towywany, jak sam ma uczyć, zarówno pod względem programu zajęć, jak i stosowanej technologii, a zatem powinien być kształcony w warunkach zbliżonych do tych, w jakich pracuje w szkole. Jednocześnie powinien być przygotowany na czekające go zmiany w technologii i metodach jej wykorzystania.
3. Doskonaleniem nauczycieli na ogół nie zajmują się te same instytucje, które ich kształcą, poza studiami podyplomowymi, które z jednej strony są połączeniem kształcenia z doskonaleniem, a drugiej – stanowią margines systemu rozwoju nauczycieli. Doskonalenie nauczycieli powinno być wsparte systemowym powiązaniem z kształceniem na uczelniach.
 4. Spełnienie warunków 1-3 będzie tym łatwiejsze, im system kształcenia i doskonalenia będzie bliżej szkoły, bliżej miejsca pracy nauczycieli. Ten warunek ma także istotny aspekt organizacyjny i ekonomiczny. Zauważmy, że zawód nauczyciela jest jednym z tych nielicznych zawodów, którego wykonywanie nie jest jednocześnie doskonaleniem się (tzn. ucząc w klasie, nauczyciel nie doskonali się) i na to musi on znaleźć dodatkowy czas.

Jednym z elementów systemowego uporządkowania systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli mogą stać się standardy określające zakres przygotowania nauczycieli i funkcje tego przygotowania w odniesieniu do pracy z uczniami i własnego rozwoju. Co więcej, standardy mogą stanowić wspólny punkt odniesienia zarówno dla nauczycieli, wskazując im drogę własnego rozwoju, jak i dla instytucji kształcących i doskonalących – określając potencjalne oczekiwania nauczycieli.

Standardy i ich rola

Według Jana Miodka standard to: (1) *poziom czegoś ustalany według określonych norm*, (2) *przeciętny typ czegoś*, (3) *norma, wzór*. Inny językoznawca, Witold Doroszewski, stwierdza, że *bez obcego wyrazu „standard” można by się było w ogóle obejść... by uniknąć kłopotów z pisownią przymiotnika*. Dla naszych celów przyjmijmy, że standard jest określeniem tego, co wartościowe.

Standardy mogą więc być stosowane do oceny np. przygotowania nauczycieli.

W edukacji istnieje wiele standardów:

1. Standardy kształcenia – są sformułowane w podstawie programowej, która określa za-

dania szkoły i nauczycieli w języku osiągnięć uczniów.

2. Standardy egzaminacyjne, czyli co uczeń powinien wiedzieć i umieć w wyniku realizacji standardów kształcenia. Podstawa programowa, obowiązująca od końca 2008 roku, jest sformułowana w języku osiągnięć uczniów, w ten sposób standardy egzaminacyjne uczniów zostały połączone ze standardami kształcenia.
3. Standardy przygotowania nauczycieli, określające zakres ich przygotowania (nie tylko w zakresie technologii) do realizacji standardów kształcenia i standardów egzaminacyjnych.
4. Standardy wyposażenia szkół określają przygotowanie i wyposażenie szkół niezbędne do realizacji zadań wychowawczych, edukacyjnych i społecznych szkoły. Od jakiegoś czasu wyposażeniem szkół zajmują się organy prowadzące szkoły, naturalnie zniknęły więc standardy wyposażenia ogłaszane przez MEN.

Bardzo ważną cechą wszelkich standardów, zwłaszcza w edukacji, jest ich jawność i niejako zgoda wszystkich stron, do których się one odnoszą, co do konieczności ich spełniania.

Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii mają na celu m.in.:

- podniesienie świadomości nauczycieli odnośnie do ich kompetencji dotyczących stosowania technologii w pracy z uczniami i we własnym rozwoju; oczekuje się, że standardy pomogą nauczycielowi lepiej zaplanować i realizować własną edukację,
- stworzenie ram dla kryteriów oceny nauczycieli; w szczególności mogą stać się podstawą dla opracowania certyfikatu dydaktycznych umiejętności komputerowych,
- stanowić wspólny punkt odniesienia dla nauczycieli poszukujących różnych form doskonalenia i dla instytucji zajmujących się doskonaleniem,
- stanowić bazę dla programów szkoleń, kursów, studiów podyplomowych oferowanych nauczycielom przez różne instytucje,
- stanowić kryterium akredytacji kierunków, kursów i programów przygotowania nauczycieli, oferowanych przez uczelnie i inne instytucje.

Standardy, zarówno w odniesieniu do instytucji, jak i do poszczególnych nauczycieli, nie stanowią dla nich „poprzeczki” do przeskoczenia, ale są wspólnym punktem odniesienia, do którego się zmierza i który stara się osiągnąć. Nie są również podstawą do dyskwalifikacji kogoś, kto ich nie

spełnia. Upatruje się więc w standardach rolę pozytywną, motywującą strony do działania, a dzięki temu jednemu punktowi odniesienia mogą to być działania zmierzające w tym samym kierunku.

A zatem nauczyciel doskonalący się w zakresie technologii, na podstawie standardów będzie doszukiwał się u siebie niedostatecznie wykształconych lub brakujących mu kompetencji i będzie starał się znaleźć odpowiednie szkolenia, które umożliwią mu podniesienie kwalifikacji. Z kolei instytucja szkoląca będzie właśnie oferowała takie szkolenia.

W nowej propozycji standardów przygotowania nauczycieli uwzględnia się również sylwetkę współczesnego ucznia, który wymaga i oczekuje:

- coraz bardziej indywidualnego traktowania, personalizacji kształcenia,
- uwzględnienia jego zachowań związanych na przykład z technologią w jego rękach,
- przygotowania do kształcenia się teraz i w przyszłości.

Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii stanowią również normę postępowania wobec uczniów, uwzględniającą ich wyższe oczekiwania.

Zmieniający się uczeń, szkoła i środowiska kształcenia

Edukacja ulega przeobrażeniom związanym m.in. ze zmianami warunków społecznych i ekonomicznych. Od ostatniej dekady XX wieku olbrzymi wpływ na warunki uczenia się i nauczania mają również zmiany powodowane przez rozwój technologii. Oczekuje się, że szkoły przygotowują uczniów do życia w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym jako świadomych użytkowników technologii, poszukujących, analizujących i oceniających informacje i wyposażonych w umiejętności ich przekształcania w wiedzę, a w dalszej perspektywie – w mądrość, rozwiązujących problemy i podejmujących decyzje, twórczych użytkowników komputerowych aplikacji komuniku-

jących się i współpracujących z innymi osobami, dobrze poinformowanych i odpowiedzialnych za swój pełny i harmonijny rozwój obywateli.

Współcześni uczniowie myślą i zachowują się inaczej niż uczniowie sprzed ery cyfrowej, inaczej niż ich nauczyciele. Szybkość zmian w technologii i ułatwiony dostęp do różnych mediów zmienia oczekiwania uczniów względem nauczycieli i tego, czego mają i chcą się uczyć. By spełnić te oczekiwania, nauczyciele potrzebują z jednej strony umiejętności i wsparcia technologii, a z drugiej strony – umiejętności zaangażowania uczniów w działania edukacyjne. Kolejnym wyzwaniem jest uwzględnienie globalizacji świata cyfrowego, zwiększającej się możliwości wymiany doświadczeń, współpracy i wspólnego kształcenia się oraz rozwoju uczniów i nauczycieli.

Wraz z rosnącym nasyceciem społeczeństwa technologią nauczyciele muszą przejawiać profesjonalne umiejętności i zachowania, charakterystyczne dla ery cyfrowej. Oczekuje się, że będą m.in. wspierać u uczniów zintegrowane z technologią kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów i współpracy w ramach projektów oraz rozwój działań kreatywnych i innowacyjnych. Ma to umożliwić uczniom realizację standardów kształcenia, określonych w podstawie programowej, w szczególności w zakresie wykorzystania technologii i zasobów cyfrowych do zdobywania i rozwijania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin.

Powinnością nauczyciela dzisiaj jest również stworzenie uczniom warunków, w których kształcenie będzie przebiegać także poza szkołą i będzie otwarte na korzystanie z możliwości rozwijających się technologii i zasobów cyfrowych. Ta transformacja jest niezbędna, by zapewnić odpowiednie przygotowanie uczniów do kształcenia się, życia i pracy w przyszłości.

Zamiany zachodzące w środowiskach kształcenia, m.in. stymulowane rozwojem technologii, można w uproszczony sposób scharakteryzować następująco:

• nauczyciel w roli głównej realizatora programu nauczania (podstawy programowej)	⇒ uczeń w centrum uwagi ze swoimi zainteresowaniami, potrzebami i możliwościami
• pamięciowe uczenie się często oderwanych faktów	⇒ kształcenie nastawione na umiejętności i osiągnięcia uczniów
• gromadzenie informacji – encyklopedyzm	⇒ umiejętność korzystania z dostępnych zasobów informacji
• z góry ustalone procedury kształcenia	⇒ elastyczne i wielorakie drogi kształcenia
• ograniczone korzystanie z mediów	⇒ wykorzystanie bogactwa mediów do stymulowania wielorakich kanałów przekazu
• informacje i wiedza z niewielu autoryzowanych źródeł (podręczników)	⇒ konstruowanie wiedzy na podstawie różnorodnych źródeł i doświadczeń
• indywidualne działania uczniów na wymyślanych przykładach	⇒ współpraca przy rozwiązywaniu rzeczywistych problemów

• ograniczone angażowanie uczniów	⇒ uczniowie angażujący się we wszystkie aktywności i etapy kształcenia
• rozwijanie podstawowych kompetencji	⇒ kreatywne myślenie prowadzące do innowacji i oryginalnych rozwiązań
• kształcenie w systemie klasowo-lekcyjnym	⇒ zdobywanie doświadczeń w szerokim środowisku ponadszkolnym
• uwaga skupiona na szkole i na lokalnym środowisku	⇒ aktywność i udział w globalnym społeczeństwie cyfrowym
• wydzielone etapy formalnego kształcenia w szkołach i na uczelniach	⇒ przygotowanie do kształcenia się przez całe życie
• odosobnione korzystanie z technologii	⇒ integracja technologii z kształceniem
• korzystanie z autonomicznych systemów informacyjnych i komunikacyjnych	⇒ konwergencja systemów informacyjnych i komunikacyjnych
• wyizolowane systemy oceniania i ewaluacji	⇒ ocenianie zintegrowane z procesem kształcenia
• brak świadomości zagrożeń występujących w środowisku otwartej komunikacji	⇒ przeciwdziałanie zagrożeniom cyfrowej rzeczywistości

Technologia w podstawie programowej

Proponowane standardy przygotowania nauczycieli uwzględniają zapisy w podstawie programowej odnoszące się do technologii. Na ogół znajdują się one w preambułach do podstaw programowych. W szczególności do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej zaliczono

- 5) umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji,
 - a w trakcie kształcenia ogólnego w gimnazjum
 - i w szkole ponadgimnazjalnej
- 5) umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi,
- 6) umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji.

Ponadto zapisano dla wszystkich etapów edukacyjnych:

Ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów.

Ponieważ środki społecznego 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 wykorzystania mediów.

Te ogólne zapisy są uszczegółowione w podstawach programowych niektórych przedmiotów,

odpowiednio do nauczanej dziedziny. W trudnej sytuacji zostali postawieni nauczyciele matematyki i fizyki, w podstawach tych przedmiotów bowiem nie pojawia się nigdzie komputer, Internet i technologia jako elementy technologii kształcenia.

Generalnie oczekuje się, że nauczyciel zintegruje technologię ze swoim warształem pracy i z realizacją podstawy programowej – tylko takie potraktowanie technologii ma szansę przynieść korzyści edukacyjne.

Standardy w zakresie technologii – założenia

Pierwsza wersja standardów przygotowania nauczycieli w zakresie technologii³ została opracowana w latach 1998-2003. Określały one wiedzę i umiejętności, które każdy nauczyciel powinien posiadać, by z powodzeniem móc pracować w środowisku technologii, i uwzględniały zmiany w podejściu pedagogicznym, polegające na przesunięciu roli nauczyciela jako dostarczyciela informacji, wiedzy i doświadczenia ku pozycji doradcy ucznia posługującego się całą gamą pomocy komputerowych. Obecnie współczesna technologia dostarcza nowych wyzwań i daje bogatsze możliwości kształtowania zindywidualizowanych środowisk kształcenia. Nowe standardy mają pomóc nauczycielom dostosować swój sposób nauczania, pracy i własnego rozwoju do warunków i wymogów globalnego społeczeństwa informacyjnego.

W pracach nad prezentowanymi tutaj standardami przyjęto następujące założenia:

1. W standardach uwzględniono i połączono ze sobą dwa dopełniające się trendy w stosowaniu technologii w edukacji. Z jednej strony, potrzebna jest rzeczywista integracja technologii z róż-

³ Można je pobrać ze strony <http://mmsyslo.pl/Edukacja/Dokumenty>

nymi dziedzinami kształcenia, z drugiej zaś – korzystanie z komputera w celach edukacyjnych nie powinno być ograniczone jedynie do zajęć w klasie. Uczniowie mają dostęp do technologii również poza szkołą, komputery i sieć powinny więc być wykorzystywane przez nich w kształceniu poza zajęciami klasowo-lekcyjnymi.

2. Prezentowane standardy są wyrażone w języku czynności nauczyciela w odniesieniu do działań swoich i uczniów. Stąd wynika, że miejscem ich weryfikacji powinna być klasa i zajęcia z uczniami. Stawia to odpowiednie wymagania przed systemami kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz systemami certyfikowania ich umiejętności.
3. Uzupełnieniem założenia 2 jest przeświadczenie, że tylko takie reformy są rzeczywiste, jeśli są odczuwalne „przed tablicą” w każdej klasie, w życiu każdej konkretnej szkoły, w rozwoju każdego ucznia⁴. Nauczanie, jak medycyna, jest zawodem praktycznym, stąd przygotowanie nauczycieli do zawodu powinno odbywać się jak najbliżej... pacjenta, czyli ucznia. Co więcej, osiąganie kolejnych stopni awansu zawodowego nauczycieli, studia podyplomowe, zdobywanie certyfikatów powinno odbywać się również w bezpośrednim kontakcie z uczniami i szkołą.

Nowe standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii

W prezentowanych standardach przyjęto jeszcze jedno założenie: że współczesny nauczyciel potrafi posługiwać się komputerem na podstawowym poziomie możliwości, jakie daje system operacyjny i oprogramowanie użytkowe, oraz do komunikacji i poszukiwania informacji w sieci. Przedmiotem standardów są zaś kompetencje posługiwania się technologią w rozwijaniu umiejętności efektywnego uczenia się i funkcjonowania uczniów w cyfrowej rzeczywistości. W konsekwencji brak jest w standardach odniesień do tych podstawowych umiejętności z zakresu środowiska systemu operacyjnego, pakietów biurowych oraz komunikacji i poszukiwania informacji w Internecie.

Wg standardów nauczyciel:

1. Inspiruje i angażuje uczniów do kształcenia się i kreatywności.
2. Promuje i kształtuje u uczniów postawę obywatelską i odpowiedzialność w świecie mediów cyfrowych.

3. Stosuje i rozwija swoje metody kształcenia i oceniania z użyciem technologii.
4. Pracuje i uczy w środowisku technologii.
5. Angażuje się w profesjonalny rozwój.

Dla każdego ze standardów określono kryteria osiągnięć (wskaźniki) na dwóch poziomach rozwoju kompetencji – podstawowym i zaawansowanym. Na poziomie podstawowym oczekuje się, że nauczyciel celowo i efektywnie stosuje technologię dla unowocześnienia swojego warsztatu pracy edukacyjnej i zwiększenia osiągnięć uczniów, zaś na poziomie zaawansowanym nauczyciel powinien stosować technologię do poprawy osiągnięć uczniów, aby zmienić sposób nauczania i kształcenia się uczniów, powinien angażować uczniów do działań kreatywnych i innowacyjnych oraz do współpracy z innymi uczniami.

Przykłady standardów

Poniżej dla przykładu opisujemy po jednym standardzie z każdej z pięciu grup wraz ze wskaźnikami dla obu poziomów osiągnięć.

1. Nauczyciel inspiruje i angażuje uczniów do kształcenia się i kreatywności, w szczególności:
Standard:

- inspiruje i angażuje uczniów do rozwiązywania rzeczywistych problemów z pomocą odpowiednich środków i narzędzi technologii oraz zasobów cyfrowych.

Poziom podstawowy:

- inspiruje i zachęca uczniów do wyszukiwania rzeczywistych problemów oraz analizowania i oceniania ich rozwiązań za pomocą odpowiednich środków i narzędzi technologii oraz zasobów cyfrowych.

Poziom zaawansowany:

- regularnie angażuje uczniów do działań polegających na identyfikowaniu rzeczywistych problemów, ich krytycznej analizie, stawianiu pytań, planowaniu i odkrywaniu ich rozwiązań i dobieraniu odpowiednich środków i narzędzi technologii oraz zasobów cyfrowych do analizowania i rozwiązywania problemów.

2. Nauczyciel promuje i kształtuje u uczniów postawę obywatelską i odpowiedzialność w świecie mediów cyfrowych, w szczególności:
Standard:

- kształtuje u uczniów właściwą postawę odbiorcy i użytkownika mediów, uwzględniającą aspekty humanistyczne, etyczne i społeczne.

⁴ Mirosław Sawicki, CKE.

Poziom podstawowy:

- promuje i kształci u uczniów postawę świadomego i krytycznego odbiorcy i twórcy mediów,
- promuje w nauczaniu humanistyczne, etyczne-prawne i społeczne wartości stosowania przez uczniów technologii, w szkole i poza nią, w tym również w celach pozaszkolnych i osobistych.

Poziom zaawansowany:

- angażuje uczniów do samodzielnej pracy z mediami, aby wykształcić w uczniach świadome i krytyczne podejście do odbioru mediów,
- angażuje uczniów do tworzenia przekazów medialnych z uwzględnieniem aspektów humanistycznych, etyczno-prawnych i społecznych.

3. Nauczyciel stosuje i rozwija swoje metody kształcenia i oceniania z użyciem technologii, w szczególności:

Standard:

- wykorzystuje technologie i zasoby cyfrowe w realizacji zapisów podstawy programowej do bardziej efektywnego zdobywania przez uczniów przewidzianych w podstawie osiągnięć.

Poziom podstawowy:

- opracowuje program nauczania, rozkład materiału, scenariusze oraz konspekty zajęć zintegrowane z wykorzystaniem technologii i zasobów cyfrowych w celu wsparcia uczniów w ich bardziej efektywnym oraz krytycznym i innowacyjnym uczeniu się oraz zdobywaniu osiągnięć przewidzianych w podstawie programowej.

Poziom zaawansowany:

- zachęca i angażuje uczniów do zapoznania się z zapisami podstawy programowej, uzupełnionymi o wykorzystanie w ich realizacji technologii i zasobów cyfrowych; podejmuje inicjatywy mające na celu wszechstronne i efektywne posłużenie się technologią w zdobywaniu osiągnięć przewidzianych w podstawie programowej.

4. Nauczyciel pracuje i uczy w środowisku technologii, w szczególności:

Standard:

- wykorzystuje technologie i zasoby cyfrowe do współpracy z uczniami, współpracownikami i rodzicami, aby wesprzeć uczniów w ich kreatywnym i innowacyjnym kształceniu się.

Poziom podstawowy:

- efektywnie wykorzystuje różne technologie cyfrowe we współpracy z uczniami i ich rodzicami, innymi nauczycielami i społecznością lokalną, aby wesprzeć uczniów w ich kształceniu się, rozwiązywaniu problemów oraz działaniach kreatywnych i innowacyjnych.

Poziom zaawansowany:

- wykorzystuje różne cyfrowe technologie i środowiska kształcenia we współpracy z zespołami realizującymi projekty oraz z uczniami z innych krajów i kultur pracującymi nad oryginalnymi wytworami lub wspólnymi problemami.

5. Nauczyciel angażuje się w profesjonalny rozwój, w szczególności:

Standard:

- uczestniczy w społecznościach, lokalnych i globalnych, i w różnych formach doskonalenia zawodowego, by rozwijać metody wykorzystania technologii do poprawy osiągnięć uczniów.

Poziom podstawowy:

- aktywnie uczestniczy w lokalnych i globalnych społecznościach doskonalących się nauczycieli, wymienia pomysły i stosuje poznane metody dla rozwoju i poprawy osiągnięć uczniów.

Poziom zaawansowany:

- uczestniczy w rozwoju lokalnych i globalnych społeczności doskonalących się nauczycieli, mających na celu wymianę pomysłów i metod dotyczących kreatywnego i efektywnego wykorzystania technologii we własnym rozwoju oraz w kształceniu i rozwoju osiągnięć uczniów.

Co dalej?

Trwają prace nad standardami przygotowania nauczycieli wydziałowych przedmiotów informatycznych oraz szkolnych koordynatorów (administratorów) technologii. W dalszej kolejności zostaną opracowane sylabusy na potrzeby szkoleń prowadzonych przez instytucje kształcące i doskonalące nauczycieli. Następnie standardy zostaną sformułowane w języku krajowych ram kwalifikacji. Do standardów zostanie zaproponowany także system certyfikacji nauczycieli, umożliwiający zdobycie certyfikatu dydaktycznych umiejętności komputerowych – będzie to pedagogiczny odpowiednik certyfikatu ECDL.

Standardy zostaną również przedłożone w obu resortach, MNiSzW oraz MEN, jako propozycje kształcenia, doskonalenia i certyfikowania umiejętności nauczycieli w zakresie technologii.

Ale przede wszystkim, standardami zostaną zainteresowani nauczyciele, by umożliwić im wzięcie w swoje ręce własnego rozwoju w świecie technologii, przenikającej wszystkie sfery życia zawodowego, społecznego i osobistego.

Autor jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Wrocławskiego i Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

Grażyna Gregorczyk

O alfabetyzmie komputerowym i cyfrowym słów kilka

Kompetencje informatyczne i ich kształtowanie w edukacji są bacznie obserwowane w Europie. Najnowszy raport sieci Eurydice z 2011 roku (powstały na bazie badań PISA 2009¹ oraz TIMSS 2007) „Kluczowe dane o kształceniu i innowacjach z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach w Europie”² przedstawia ważne wskaźniki i informacje dotyczące wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) w procesach nauczania oraz wspierania kreatywnego rozwoju uczniów i ich kompetencji informatycznych. Jego najważniejsze konkluzje³ są następujące:

- komputery i dostęp do Internetu są coraz bardziej powszechne, ale stopień wykorzystania komputera domowego do prac związanych z nauką szkolną pozostaje relatywnie niewielki,
- technologie informacyjno-komunikacyjne są powszechnie promowane przez władze krajowe (państw UE) jako narzędzie edukacyjne, ale poziom ich wykorzystania nadal odbiega od deklaracji,
- są mniejsze rozbieżności między szkołami w odniesieniu do wyposażenia TIK, ale nadal na poziom nauczania wpływa brak odpowiedniego oprogramowania edukacyjnego i personelu pomocniczego,
- innowacyjne metody dydaktyczne oparte na aktywnym uczeniu się z wykorzystaniem eksperymentu są szeroko promowane w Europie,
- nauczyciele nabywają umiejętności korzystania z TIK w pracy dydaktycznej podczas procesu kształcenia, natomiast dalsze doskonalenie zawodowe w tej dziedzinie jest mniej popularne.

Planowane badania

W przyszłym roku (2012) Instytut Badań Edukacyjnych przeprowadzi wśród gimnazjalistów pilotażowe Międzynarodowe Badanie Alfabetyzmu Komputerowego i Informacyjnego ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*).

Będzie to pierwsze porównawcze, międzynarodowe badanie testujące poziom przygotowania uczniów do życia w epoce cyfrowej, to znaczy *zdolność do używania komputerów do badania, tworzenia i komunikowania się w celu efektywnej partycypacji w domu, szkole, pracy i społeczności*.

Badacze stawiają sobie za cel uzyskanie odpowiedzi między innymi na następujące pytania:

- Jaki jest poziom przygotowania uczniów w Polsce do życia w erze informacji?
- Jakie różnice występują w tym względzie na obszarze Polski oraz jak wypadamy na tle innych krajów?
- Co sprzyja, a co przeszkadza w zdobywaniu coraz wyższych kompetencji informacyjnych uczniów?
- Co możemy zrobić, żeby w przyszłości alfabetyzm komputerowy i informacyjny Polaków był jak najwyższy?

Najważniejszą częścią badania będzie test dla ucznia, polegający na rozwiązaniu dwóch modułów testowych, każdy w czasie 30 minut. Moduły te składają się z praktycznych zadań wykonywanych przy pomocy komputera.

Poza testem komputerowym każdy uczeń wypełni kwestionariusz umieszczony w Internecie.

¹ PISA 2009 Results: *Students On Line Digital Technologies and Performance* (Volume VI).

<http://www.oecd.org/dataoecd/46/55/48270093.pdf>

² Pełny raport w języku angielskim: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129EN.pdf

³ Informacja o raporcie w języku polskim: <http://www.edunews.pl/images/pdf/eurydicetik.pdf>

Kwestionariusz będzie zbierał dane na temat środowiska ucznia, jego dotychczasowych doświadczeń komputerowych oraz postaw wobec technologii informacyjnych.

Również dla nauczycieli zostanie przygotowana w Internecie specjalna ankieta. Będzie ona dotyczyła używania przez nich komputerów w szkole i poza nią oraz samooceny własnych kompetencji w zakresie używaniu komputerów.

Istotne dla projektu będą również dane o szkole, w której uczą się badani uczniowie. Stąd dyrektor takiej placówki będzie proszony o wypełnienie ankiety (również internetowej), która będzie dotyczyła wyposażenia szkoły w sprzęt informatyczny i oprogramowanie, sposobów wykorzystania technologii w szkole oraz innych ważnych informacji o szkole.

Zadaniem badania będzie również dostarczenie danych dotyczących krajów, które uczestniczą w badaniu, np. w zakresie polityki edukacyjnej, zasobów technologii informacyjnej oraz najpopularniejszych sposobów ich wykorzystania w szkołach.

Badanie kompetencji cyfrowych w Polsce

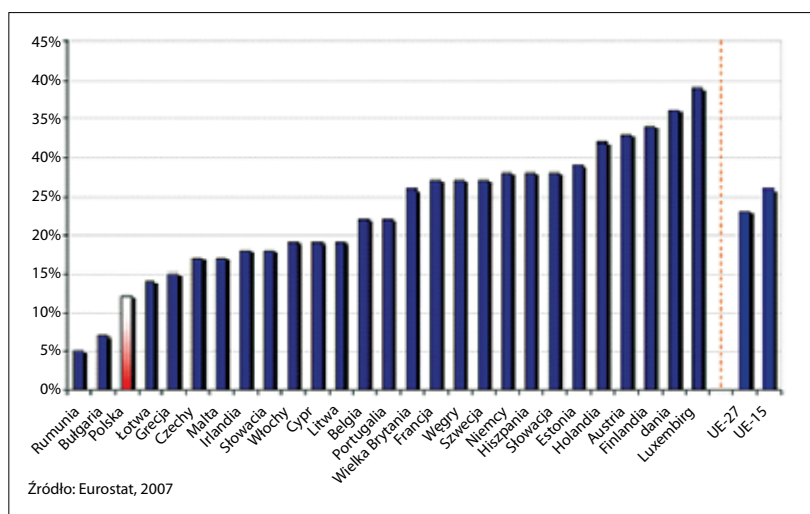
Dotychczas w Polsce nie prowadzono regularnych badań dotyczących umiejętności posługiwania się nowymi technologiami cyfrowymi, m.in.

Natomiast w różnych dokumentach możemy znaleźć wzmianki na ten temat. Na przykład w „Strategii rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce do 2013 roku”, przygotowanej przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, w ramach obszaru CZŁOWIEK, który nas – nauczycieli – najbardziej interesuje, wyszczególniony został następujący cel: podniesienie poziomu motywacji, świadomości, wiedzy oraz umiejętności w zakresie wykorzystywania technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

Miarą osiągnięcia tego celu jest wzrost umiejętności korzystania z narzędzi teleinformatycznych, mierzony umiejętnością wykonania 5-6 podstawowych czynności wymienianych przez Eurostat:

- rozwiązywanie problemów związanych z pracą komputera,
- podłączanie komputera do sieci lokalnej (LAN),
- kopiowanie/przenoszenie pliku lub folderu,
- korzystanie z narzędzi do kopiowania lub wycinania i wklejania,
- używanie funkcji matematycznych w arkuszu kalkulacyjnym,
- kompresowanie plików,
- programowanie w specjalistycznym języku,
- proste instalowanie nowych urządzeń (drukarek, skanerów, kamerek itp.).

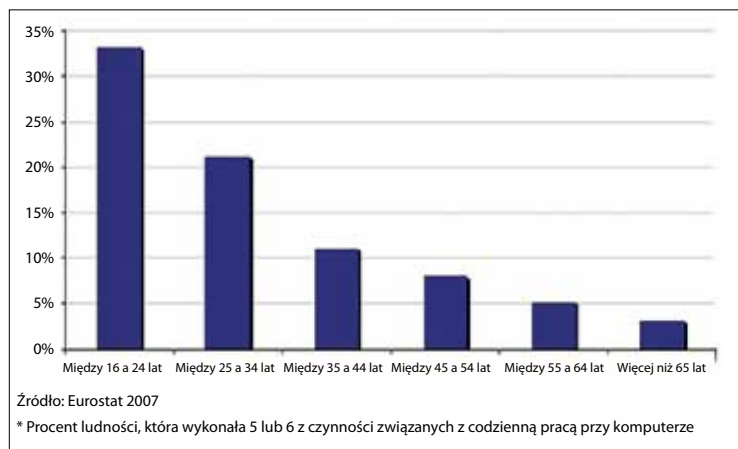
Poniższy wykres przedstawia miejsce Polski na podstawie badań wykonanych w 2007 roku.



Umiejętności informatyczne (5-6 czynności) Polaków na tle innych krajów

komputerem, Internetem, multimediami, które są potrzebne do aktywnego uczestniczenia w społeczeństwie informacyjnym oraz korzystania z nowej kultury medialnej i jej tworzenia.

Poziom umiejętności informatycznych znacząco uzależniony jest od wieku użytkowników.



Umiejętności informatyczne (5-6 czynności) Polaków według grup wiekowych

Odsetek młodych osób (w przedziale 16-24 lat), które w 2007 roku potrafiły wykonać 5-6 czynności spośród 8 badanych był jedenastokrotnie wyższy niż odsetek osób starszych, jak przedstawia poniższy wykres.

Kierunki działań

W sierpniu 2011 roku na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej został opublikowany dokument „Nowe technologie w edukacji”, opracowany przez Radę ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej przy Ministrze Edukacji Narodowej, prezentujący kierunki działań w zakresie nauczania dzieci i młodzieży oraz funkcjonowania szkoły w społeczeństwie informacyjnym.

Dokument zwraca uwagę, że umiejętności informatyczne uczniów i nauczycieli zmieniają się i są adekwatne do rozwoju technologii w edukacji.

Poniższy tekst został opracowany na podstawie tego dokumentu i prezentuje jego obszernie fragmenty.

W celu prezentacji, jak przebiega rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji, powszechnie stosuje się model złożony z czterech etapów. Według tego modelu najpierw – sama technologia jest przedmiotem zainteresowań i zajęć, następnie – przenika ona do różnych dziedzin kształcenia, a dopiero na trzecim etapie – technologia integruje się z różnymi dziedzinami.

Pełne zaś wykorzystanie technologii następuje na czwartym etapie, kiedy dokonuje się transformacja szkoły i systemu edukacji. Można to było obserwować na przykładzie komputera (najpierw poznajemy, jakie

funkcje ma komputer i oprogramowanie, w jakie jest wyposażony, później próbujemy go stosować do prac, które dotychczas wykonywaliśmy bez komputera, wreszcie włączamy go na stałe do wszelkich naszych czynności, by na końcu zmienić swoje działania na bardziej skomputeryzowane). Tak było z Internetem, a teraz jest z elektronicznymi środowiskami kształcenia, np. platformami edukacyjnymi do kształcenia na odległość (nauczyciel najpierw poznaje wybrane środowisko, tworząc propozycję kursu, później ten kurs wykorzystuje w pracy z uczniami, wreszcie tworzy dla uczniów własne środowisko uczenia się, by na końcu znaleźć się w społeczności uczących się ustawicznie, często na odległość)⁴.

Odpowiednio do etapów rozwoju technologii przebiega rozwój kompetencji informatycznych uczniów, nauczycieli i generalnie – każdego użytkownika technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Przedstawiony model powinien być punktem odniesienia dla opisu i oceny dotychczasowych działań w edukacji, związanych z wdrażaniem i rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Powinien być również uwzględniony w dalszych planach rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji.

Model rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji

Obserwowany obecnie dynamiczny rozwój technologii informacyjnych, zwłaszcza mobilnych i bezprzewodowych, nie tylko ułatwia komunikowanie się czy daje edukacji nowe możliwości, ale także stawia przed edukacją nowe problemy do rozwiązania, np.: które z elementów tej technologii powinno się wykorzystywać w szkołach?, czego uczyć z pomocą tej technologii?, jak uczyć w tak szybko zmieniającym się środowisku kształcenia i funkcjonowania uczniów, szkół, całych społeczeństw?

Odpowiedzi na te i inne pytania dotyczące wpływu zmian w technologiach informacyjno-komunikacyjnych na sposoby nauczania i uczenia się są ważne dla każdego uczącego się z jeszcze jednego powodu. Doskonalenie staje się ustawiczną aktywnością człowieka, obecną na każdym etapie jego życia osobistego i zawodo-

⁴ http://www.men.gov.pl/images/pdf/Kierunki/kierunki_dodatki.pdf

wego i mocno związaną z jego indywidualnymi potrzebami.

Wyróżnione w przedstawionym modelu cztery etapy są związane zarówno z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych w samej edukacji, jak i rozwojem jej zastosowań poza edukacją. Rozwińmy opis tych etapów⁵:

1. Etap odkrywania, wyłaniania się technologii (*emerging stage*)

Kiedy pojawia się nowa technologia, to najpierw staramy się poznać, jak funkcjonuje, jakie są jej możliwości (sprzętu i oprogramowania) oraz nabyć umiejętności posługiwania się nią.

W szkole odbywa się to najczęściej podczas wydzielonych zajęć dotyczących nowej technologii. Kształcenie natomiast ma tradycyjny charakter z nauczycielem w roli głównej.

Rozwój uczniów, ich potrzeb edukacyjnych i częste zmiany w technologii powodują, że wydzielone zajęcia poświęcone nowym możliwościom technologii są niezbędne na każdym etapie edukacyjnym.

2. Etap zastosowań (*applying stage*)

Wykorzystanie nowych technologii jako pomocy dydaktycznej, np. komputera jako urządzenia służącego do przetwarzania informacji, Internetu jako źródła informacji. Zakres i sposób tego wykorzystania zależy od nauczanej dziedziny.

Na tym etapie technologia zostaje jedynie dodana do tradycyjnych metod i środowisk uczenia się jako coś dodatkowego do istniejących i niezmiennych warunków nauczania.

Nie zawsze jest to uzasadnione metodycznie i czasami następuje jakby na siłę.

3. Etap integracji (*integrating stage*)

Z czasem komputer czy Internet stają się nieodłącznym elementem, wspomagającym i wzbogacającym poszczególne dziedziny. Rozwija się coraz ściślejsza i głębsza integracja komputera z wieloma dziedzinami kształcenia przy rozwią-

zywaniu rzeczywistych problemów. Ma to swoje odbicie w metodyce i w zakresie kształcenia w ramach tych dziedzin.

Na tym etapie następuje konstruowanie programów nauczania wszystkich przedmiotów, które będą zintegrowane z dostępnymi w szkołach urządzeniami technologii edukacyjnych: komputerami, tablicami interaktywnymi, odtwarzaczami multimedialnymi, projektorami cyfrowymi, kursami e-learning, oprogramowaniem interaktywnym.

4. Etap transformacji (*transformation stage*)

Technologia wpływa na zmianę form kształcenia i funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej, działającej w środowisku lokalnym.

Środki technologii informacyjnej i komunikacyjnej zostają lepiej zintegrowane z programami nauczania oraz z programami szkoleń, są włączane do środowisk efektywnego nauczania-uczenia się jako narzędzia, które wywołują i wspierają uczących się w interakcji i we współpracy z nauczycielem lub instruktorem, z uczącymi się rówieśnikami i z pomocami dydaktycznymi w aktywnych procesach nabywania wiedzy i konstrukcji znaczeń.

Komputer staje się nieodłącznym elementem niemal każdej profesji. Powoduje to ściślejszy związek komputera z przygotowaniem do wykonywania różnych zawodów. Zarówno szkoły, zwłaszcza ponadgimnazjalne, zawodowe i wyższe, jak również inne instytucje edukacyjne kształtują kompetencje informatyczne w ścisłym powiązaniu z nabywanym zawodem.

Charakterystykę etapów omawianego tu modelu rozwoju można przedstawić na przykładzie wdrażania nauczania na odległość:

- Etap odkrywania: Pojawienie się platform do kształcenia na odległość wywołało zainteresowanie środowiska oświatowego. Wielu nauczycieli uczestniczyło w szkoleniach lub studiach podyplomowych, gdzie poznawało platformy do szkoleń *online*, specyfikę pracy w tym środowisku, sposoby przygotowywania materiałów i komponowania kursów, korzyści, jakie przynosi ta forma kształcenia; nauczy-

⁵ Sysło M.M. *Model rozwoju technologii informacyjnej w edukacji*. Materiały Konferencji „Informatyka w Szkole, XX”, Wrocław 2004, s. 206-213.

ciele pracowali na platformie jako uczniowie, uczestnicy kursu.

- Etap zastosowań: Nauczyciele wzbogacają swoje tradycyjne zajęcia w szkole, zamieszczając materiały, zadania dla uczniów na platformie e-kształcenia, często dostępnej dla edukacji bezpłatnie, korzystają z wartościowych materiałów udostępnionych przez innych użytkowników, komunikują się z uczniami i z innymi nauczycielami za pomocą platformy; uczniowie zapoznają się z e-kształceniem.
- Integracja: nauczyciel projektuje i realizuje z uczniami kursy, integrując na platformie tradycyjne zajęcia z pracą na odległość; uczniowie poszukują w sieci propozycji innych kursów i materiałów, które poszerzają ich wiedzę lub pomagają rozwijać zainteresowania.
- Transformacja: szkoła staje się elementem systemu ustawicznego kształcenia na odległość; uczniowie mają dostęp do wielu kursów i wartościowych materiałów; jest tworzone prawo umożliwiające zdobywanie kwalifikacji na tej drodze kształcenia; szkoła, rodzice i uczniowie także integrują się w tym środowisku.

Każda zmiana środków i narzędzi technologii, również zmiany w generacji oprogramowania powodują, że zmuszeni jesteśmy powtarzać te etapy. Tak się dzieje, gdy są publikowane coraz to nowsze wersje systemów operacyjnych (np. kolejne wersje systemu Windows), systemów sieciowych, pakietów oprogramowania użytkowego, pakietów oprogramowania sieciowego i oprogramowania edukacyjnego.

Model rozwoju kompetencji w zakresie TIK

Podobne cztery etapy można określić w rozwoju kompetencji uczących się i nauczycieli⁶.

1. Wyłanianie się i rozwijanie umiejętności posługiwania się technologią – główna uwaga nauczycieli jest skupiona na poznaniu technicznych możliwości technologii i jej potencjalnych zastosowań edukacyjnych.

W programach nauczania znajdują się odwołania do pojęć i treści, które obejmują podstawową wiedzę i umiejętności związane z posługiwaniem się komputerem.

Kompetencje uczniów dotyczą podstawowego przygotowania w zakresie technologii, określane-

go mianem alfabetyzacji komputerowej (*computer literacy*, *IT literacy*).

2. Zastosowanie technologii w uczeniu się i nauczaniu – wzbogacanie technologią środowiska kształcenia, stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych we wspomaganiu nauczania różnych dziedzin oraz organizacji kształcenia. Na tym etapie technologie są w coraz większym stopniu stosowane do zadań wykonywanych dotychczas tradycyjnie. Nauczyciel nadal w dużym stopniu dominuje w środowisku kształcenia. Programy kształcenia są dostosowywane do zwiększonego wykorzystania technologii przez uczących się.

Na tym etapie potrzebne są znacznie większe umiejętności poznawania i stosowania nowych technologii, pojawiających się w czasie aktywności zawodowej człowieka – określa się je jako biegłość w stosowaniu technologii informacyjnej (*fluency with IT*) i obejmują one, poza alfabetyzacją komputerową, znajomość podstawowych pojęć (np. zasad działania komputera i sieci oraz reprezentacji i mechanizmów przetwarzania informacji) oraz pewne zdolności intelektualne, potrzebne do stosowania technologii w złożonych sytuacjach problemowych, w tym myślenie algorytmiczne i umiejętność programowania.

3. Włączanie technologii dla poprawy poziomu i organizacji kształcenia – technologie informacyjno-komunikacyjne mają wpływ na poprawę efektów nauczania i uczenia się, są wykorzystywane również w rozwiązywaniu problemów ze świata rzeczywistego, obejmujących swoim zakresem różne klasyczne dziedziny kształcenia. W szkołach stosuje się całą gamę technologii komputerowych: w laboratoriach, klasach i w pracy administracji szkolnej. W kontaktach z uczniami nauczyciele wysuwają uczniów na plan pierwszy. Zgłębiają ponadto nowe sposoby użycia technologii informacyjno-komunikacyjnych, poszerzające ich kompetencje metodyczne i pedagogiczne.
4. Transformacja nauczania i szkoły za pomocą technologii – technologie informacyjno-komunikacyjne stają się integralną częścią działania i funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej i działającej w środowisku lokalnym; kształcenie jest skupione na uczniu i na jego potrzebach, głównie w rozwiązywaniu rzeczywistych problemów; szkoła staje się cen-

⁶ Sysło M.M. *Model rozwoju kompetencji informatycznych* [w:] Strykowski W., Skrzydlewski W. [red.] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Materiały Konferencji „Media w Edukacji, V”, Poznań 2004, s. 73-80.

trum kształcenia dla społeczności lokalnej kierującej się ku społeczeństwu bazującemu na wiedzy.

Na tym etapie następuje rozszerzenie niezbędnego zakresu kompetencji informatycznych na *computational thinking*, które obejmuje szeroki zakres intelektualnych narzędzi, reprezentujących informatyczne metody modelowania i rozwiązywania problemów.

Takim modelem rozwoju kompetencji mogą posługiwać się wszyscy uczestnicy systemu szkolnej edukacji, odpowiednio do swoich zadań, np.: organy prowadzące szkoły i dyrektorzy szkół – do planowania doskonalenia zespołów nauczycielskich w szkołach; uczniowie i nauczyciele – do planowania własnego rozwoju; ośrodki i firmy szkoleniowe – w planowaniu i projektowaniu oferty szkoleń dla nauczycieli.

Wykorzystanie modeli rozwoju technologii i kompetencji w zakresie TIK w edukacji⁷

Przedstawione modele rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych i rozwoju kompetencji w zakresie stosowania tych technologii nie służą jedynie do oceny osiągnięć we wdrażaniu nowych technologii w edukacji, gdyż często jest trudno jednoznacznie przyporządkować je do odpowiednich etapów w modelu.

Proponuje się, by przedstawiony model posłużył do oceny stanu i zaplanowania dalszego rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych w naszym systemie edukacji i służył także do bieżącej oceny stanu wdrażania przyjętych planów rozwoju.

Warto jeszcze dodać, za opinią ekspertów obradujących podczas Światowego Kongresu nt. Komputerów w Edukacji (*World Congress on Computers in Education*, Birmingham 1995), że przedstawionych etapów rozwoju nie można ani przeskoczyć, ani znacznie skrócić czasu ich pokonywania bez szkody dla samej edukacji i właściwego wykorzystania technologii.

Edukacja informatyczna w polskich szkołach funkcjonuje już niemal od 25 lat i gwarantuje dzisiaj, że wszyscy absolwenci gimnazjów i szkół

ponadgimnazjalnych opuszczają placówkę z podstawowym przygotowaniem w zakresie posługiwania się technologią informacyjno-komunikacyjną.

Słowniczek

Na koniec kilka definicji. Ich zakres w dużym stopniu pokrywa się z propozycjami znajdującymi się w dokumentach unijnych:

alfabetyzm cyfrowy (*digital literacy*) – umiejętność posługiwania się nowymi technologiami cyfrowymi, m.in. komputerem, Internetem, multimediami, potrzebna do aktywnego uczestniczenia w społeczeństwie informacyjnym oraz korzystania z nowej kultury medialnej i jej tworzenia

e-kompetencje (*e-competence*) – osobiste dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw odnoszących się do korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, umożliwiające realizację na odpowiednim poziomie zadań osobistych lub zawodowych z wykorzystaniem tych technologii

kompetencje (*competence*) – zweryfikowana zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych oraz metodologicznych, przejawiana w nauce, pracy, karierze zawodowej i osobistej; określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii

umiejętności (*skills*) – zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* przy wykonywaniu zadań i rozwiązywaniu problemów; określa się je jako kognitywne (myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów)

wiedza (*knowledge*) – jest efektem przyswajania informacji poprzez wszelkie formy uczenia się; składają się na nią m.in. fakty, relacje między nimi, zasady, elementy teoretyczne i praktyczne, na ogół powiązane z dziedziną pracy lub nauki; opisuje się ją jako teoretyczną lub praktyczną

Autorka jest dyrektorem Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie

⁷ Dodatki do *Kierunków działań dotyczących nauczania dzieci i młodzieży oraz funkcjonowania szkoły w społeczeństwie informacyjnym*, Nowe technologie w edukacji, Rada ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej przy Ministrze Edukacji Narodowej.

Dr Elżbieta Gajek

eTwinning szansą kształtowania kompetencji kluczowych

Już Jacques Piaget i jego następcy wskazywali, że człowiek najlepiej przyswaja wiedzę i sprawności mimochodem – czyli podczas aktywności wymagającej zaangażowania emocjonalnego, której cel jest inny niż samo tylko zdobycie tej wiedzy i sprawności (Piaget, Donaldson). Tezę tę wspiera rozwój wiedzy o mózgu¹. Można ją zilustrować także stwierdzeniem, że małe dziecko uczy się języka pierwszego, aby komunikować się z rodzicami i opiekunami, a nie w celu poznania słownictwa, gramatyki i fonetyki. Uczniowie chętnie angażują się w działania, których celem jest współpraca z innymi ludźmi – rówieśnikami i przyjaznymi dorosłymi – aby rozwiązywać ważne dla nich problemy. Jeśli dodatkowo mają możliwość samodzielnego odkrywania świata i budowania modeli sprzyjających rozumieniu zjawisk w nim zachodzących oraz wykazania się oryginalną działalnością artystyczną: plastyczną, muzyczną lub literacką, to zaangażowanie emocjonalne w uczenie się sprzyja efektywności edukacji. Współpraca z rówieśnikami z innych krajów w projektach eTwinning stwarza warunki do wszechstronnego rozwoju naukowego, emocjonalnego, społecznego i artystycznego ucznia, gdyż kompetencje językowe, techniczne, przedmiotowe i interkulturowe rozwijają się niejako mimochodem, podczas wspólnej pracy. Warto więc przyjrzeć się głębiej, jak idee sformułowane w dokumencie opisującym kompetencje kluczowe uczenia się przez całe życie są wprowadzane do praktyki szkolnej w środowisku stworzonym przez międzynarodową społeczność nauczycieli i uczniów, którzy podjęli działania w programie eTwinning.

Program eTwinning

Akcja eTwinning jest jedną z europejskich inicjatyw wprowadzania zmian do edukacji formal-

nej w sposób ewolucyjny, wyzwalający inicjatywę i angażujący kreatywność nauczycieli i uczniów, uwzględniający jednak lokalne warunki i tradycje. Polega na stwarzaniu warunków i zachęcaniu przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych do współpracy za pośrednictwem Internetu i innych mediów elektronicznych. Obecnie² w programie w Europie zarejestrowanych jest ponad 89 502 szkół i 137 389 aktywnych nauczycieli, działających w 7012 projektach (do 1 czerwca 2010 zakończono ponad 22 000 projektów).

Po zarejestrowaniu się w bazie programu eTwinning www.eTwinning.net lub www.eTwinning.org.pl nauczyciel szuka partnera. Następnie negocjuje czas trwania projektu³, język komunikacji, temat i treść oraz ustala plan pracy i oczekiwane wyniki. Bardzo elastyczne reguły pozwalają na dopasowanie planu współpracy do potrzeb i kompetencji uczniów oraz możliwości technicznych i organizacyjnych szkoły. Bardzo istotne jest zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa w sieci podczas pracy przy projektach.

Kompetencje kluczowe w projektach eTwinning

Porozumiewanie się w języku ojczystym

Każdy projekt programu eTwinning rozpoczyna się od wzajemnego przedstawienia się jego uczestników, opisu swojej rodziny lub opowiadania o niej, o szkole, miejscu zamieszkania, regionie kraju. Wszystkie te informacje najpierw są sformułowane w języku ojczystym, a potem wyrażane w języku komunikacji w projekcie – jeśli jest inny niż ojczysty. Podczas projektu treści przekazywane partnerom są przygotowywane w języku ojczystym. Zapi-

¹ Zob. Spitzer M. *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2007.

² 1 sierpnia 2011.

³ Zwykle jest to rok szkolny lub semestr.

sane teksty uczestnicy projektu tłumaczą potem na język obcy używany w projekcie lub tłumaczą na język ojczysty materiały otrzymane od partnerów. Coraz częściej narracją werbalna – mówiona i pisana – jest uzupełniania obrazem: zdjęciami lub filmem. Po zakończeniu projektu na długo pozostanie on we wspomnieniach i opowiadaniach o szkolnych doświadczeniach, przez co wpłynie na sposób widzenia świata, tożsamość i posługiwanie się słowem przez uczestników projektu.

Ze względów językowych bardzo cenne są projekty eTwinning, w których jedna grupa uczniów porozumiewa się w języku ojczystym, a druga w języku, którego się uczy lub zna z domu rodzinnego. Sytuacja taka ma miejsce na przykład w projektach pomiędzy szkołami polskimi i litewskimi. Nawet jeśli oficjalnym językiem projektu jest angielski lub niemiecki, dzieci litewskie pochodzenia polskiego korzystają z okazji do porozumiewania się w języku polskim. Dla dzieci używających rodzimego języka zauważanie błędów popełnianych przez partnerów jest okazją do refleksji nad własnym językiem i motywacją do pracy nad nim. Cele projektu podjętego z rodzinnymi użytkownikami języka nie powinny jednak ograniczać się tylko do języka, lecz dotyczyć raczej nauk przyrodniczych, matematyki, muzyki i sztuki, tak by projekt przynosił korzyści pozajęzykowe obu stronom.

Uczestnictwo w projekcie eTwinning służy więc też pogłębianiu znajomości języka ojczystego. Ponadto daje możliwość spojrzenia na własną kulturę oczami partnerów oraz nabycie umiejętności atrakcyjnego jej przedstawiania w kontaktach międzykulturowych. W wybranych przypadkach uczniowie – rodzimi użytkownicy języka – poznają strategie pomagania w uczeniu się języka, który jest dla ich partnerów obcy.

Porozumiewanie się w językach obcych

Porozumiewanie się w językach obcych ma ścisły związek ze sprawnym posługiwaniem się językiem ojczystym. W obu przypadkach istotne jest rozumienie tekstu czytanego, odróżnianie stylu formalnego od nieformalnego, bogactwo języka, wrażliwość na słowo i jego barwę emocjonalną. Nawyk starannego mówienia i pisania w języku ojczystym ułatwia koncentrację uwagi na staranności użycia języka obcego.

W projektach eTwinning uczniowie najczęściej porozumiewają się w języku obcym za pośrednictwem techniki. Najbardziej popularny jest język angielski. Ćwiczą sprawności pisania i czytania poprzez wymianę listów elektronicznych i pisanie

wspólnych blogów. Ponadto rozwijają sprawności mówienia i słuchania, używając komunikatorów, np. Skype, Netmeeting, MSN Messenger.

Rozwijają sprawność interakcji, zarówno w mowie, jak i piśmie, ponieważ w komunikacji z rówieśnikami ma miejsce autentyczne negocjowanie znaczeń językowych i kulturowych. Uczniowie poznają strategie komunikacyjne pozwalające wyjaśniać zjawiska językowe i kulturowe za pomocą medium, którym jest język obcy dla obu stron. Uczą się prosić o wyjaśnienie, dokonują transformacji wypowiedzi, aby potwierdzić, że dobrze zrozumieli rozmówcę. Rośnie motywacja do nauki języka, gdyż jest on używany natychmiast, a nie przyswajany do wykorzystania w nieokreślonej przyszłości. Dla wielu uczniów pierwsze porozumienie z partnerami, zrozumienie ich i bycie zrozumianym – nawet przy niskim jeszcze, początkowym poziomie znajomości języka – silnie motywuje do jego dalszej nauki.

W projektach nieustannie zachodzi mediacja pomiędzy językami obcymi i ojczystym. W pierwszym języku uczniowie opowiadają o projekcie kolegom i koleżankom z innych klas, rodzinie, przygotowują w nim prezentacje z okazji uroczystości szkolnych czy innych organizowanych przez władze swojej miejscowości. Natomiast sprawozdania, opisy pracy i wyników osiągniętych w projekcie przygotowują zarówno w języku obcym, jak i w ojczystym. W projektach, w których bierze udział więcej niż dwóch partnerów, uczniowie mają okazję do naturalnej mediacji międzyjęzykowej pomiędzy poznawanymi językami obcymi. Zachodzi ona wówczas, gdy na przykład trzeba przekazać wyniki negocjacji z jednym partnerem drugiemu. Praca w projekcie jest więc znakomitą okolicznością do kształcenia wielojęzyczności.

Wspólne tworzenie, np. wielojęzycznych słowników, czy czytanie tekstów o własnej szkole lub regionie, przygotowanych dla partnerów, a potem przetłumaczonych przez nich na swój język ojczysty, jest okazją do kształtowania sprawności mediacji międzyjęzykowej i kompetencji różnojęzycznej.

Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo techniczne

W projektach eTwinning wielu nauczycieli próbuje pokazać, jaką frajdą jest wspólne zajmowanie się matematyką. Podejmują działania z partnerami za granicą, aby wspólnie odkrywać uniwersalia królowej nauk, pokonując różnice językowe i kulturowe. Przykładowo, nawet małe dzieci są w stanie zauważyć uniwersalność

ułamków, niezależnie od tego, czy dzielą pizzę czy jabłka, widzą części składowe całości. Wspólne poszukiwanie figur matematycznych płaskich i przestrzennych w architekturze lub przyrodzie angażuje emocje, czyni odkrywanie matematyki prawdziwą przyjemnością.

W projektach eTwinning treści przyrodnicze pojawiają się często. Tematyka projektów jest bardzo często zbieżna z treściami programu dla przedmiotu geografia – współpraca międzynarodowa w projekcie może im nadać istotne dla ucznia znaczenie, ponieważ chętniej poznaje się region Europy lub świata, w którym mieszkają przyjaciele niż obojętny emocjonalnie. Zbieranie danych odbywa się za pomocą technologii informacyjnej i komunikacyjnej, co dodatkowo uzasadnia zgodność tematyki projektu z podstawą programową. Treści projektu dotyczą środowiska przyrodniczego, wpływu działań człowieka na stan przyrody. Na przykład: uczniowie dzielą się informacjami o przedsięwzięciach chroniących środowisko naturalne; poznają zagrożone wyginięciem gatunki roślin i zwierząt w swoich regionach; aktywnie uczestniczą w monitorowaniu zanieczyszczeń; uczą się obserwować przyrodę wokół siebie i kształtują poczucie odpowiedzialności za nią; wspólnie podejmują akcje uświadamiające znaczenie czystego powietrza i wody lub konieczność oszczędzania zasobów naturalnych swojego regionu; liczą ilość odpadów, które produkują ich rodziny, porównują rodzaje śmieci; zastanawiają się, jak zmniejszyć zarówno ilość, jak i szkodliwość resztek i opakowań; wspierają się w działaniach na rzecz oszczędzania energii; razem myślą o przyrodniczych skutkach różnych sposobów utylizacji odpadów domowych i przemysłowych. Ważnym tematem jest reakcja konsumentów na marnotrawstwo energii elektrycznej w sklepach i centrach handlowych, gdzie dzień i noc palą się neony, lampy i reflektory.

W wielu projektach bardzo odważnie i rozsądnie rozważane są zależności i konflikty pomiędzy zaspokajaniem potrzeb ludzkich (mieszkania, drogi, motoryzacja) a ochroną środowiska naturalnego. Współpraca międzynarodowa inspiruje i motywuje do podejmowania aktywnych działań na własnym terenie. Często włączają się w nie rodzice, a nawet władze lokalne.

Kompetencje informatyczne

Współpraca w projekcie eTwinning nadaje wykorzystaniu narzędzi znaczenie humanistyczne. Na przykład w jednym z projektów uczniowie wspólnie tworzyli grę komputerową, w innym – w obu partnerskich szkołach odbył się konkurs

informatyczny. W wielu projektach dzieci wspólnie formułują zasady bezpieczeństwa w sieci. W każdym projekcie technika tworzy środowisko edukacyjne dostępne dla wszystkich, którzy chcą z niego korzystać. Ograniczenia geograficzne i finansowe lub inne, na przykład wynikające z niepełnosprawności uczniów albo obowiązków rodzinnych nauczycieli, przestają mieć znaczenie. Narzędzia i kompetencje informatyczne stają się środkiem do realizacji celów językowych, kulturowych i międzykulturowych. Obsługa narzędzi cyfrowych do komunikacji jest obecnie tak prosta, że nie znajduje większego zainteresowania ani w rozważaniach dydaktyków informatyki, ani w programach nauczania. W projektach narzędzia cyfrowe są wykorzystywane od razu w autentycznej komunikacji lub do tworzenia materiałów dla konkretnych odbiorców; pliki tekstowe i audiowizualne służą ekspresji twórczej uczniów.

Uczestnictwo w projekcie wymaga korzystania z różnorodnych mediów cyfrowych, rośnie więc techniczna kompetencja w zakresie tworzenia materiałów medialnych. Uczniowie wykorzystują edytory tekstu, dźwięku, obrazu, fotografii i filmu. Partnerzy poznają Twinspace i narzędzia na portalu eTwinning. Mogą stosować narzędzia internetowe do współtworzenia treści, dzielenia się materiałami i prezentacji wyników (Google.docs, YouTube, Picasa, Voice Thread, serwisy blogowe i społecznościowe), tworzą czasami kwizy i komiksy. Narzędzia komunikacji głosowej i tekstowej są ciągle używane. W projektach matematyczno-przyrodniczych stosowane jest specjalistyczne oprogramowanie do matematyki, geometrii, fizyki, geografii lub obserwacji kosmosu. Dopiero we współpracy pomiędzy szkołami, która odbywa się ponad granicami geograficznymi, potencjał edukacyjny komunikacji za pośrednictwem komputera (*CMC Computer-Mediated Communication*) ujawnia się w pełni.

Umiejętność uczenia się

W programach eTwinning z udziałem partnerów zagranicznych w istocie prowadzone są równoległe dwa projekty, a więc dwa rodzaje dialogu. Jeden dotyczy pracy nauczyciela z grupą uczniów zaangażowanych we współpracę – jest to projekt wewnętrzny. Dialog ten najczęściej odbywa się w języku ojczystym, w kontekście jednej kultury. Drugi jest projektem z partnerami zagranicznymi, nauczycielami i uczniami. Ten dialog odbywa się w języku obcym i ma charakter międzykulturowy. Uczestnictwo w projekcie otwiera edukację na prawdziwe problemy natury technicznej, językowej, poznawczej, międzykulturowej i organizacyjnej. Występują one w konkretnej

sytuacji, rozwiązanie ich wspólnie z nauczycielami i uczniami z zagranicy uczy radzenia sobie w sytuacjach skomplikowanych, wymagających podjęcia wszechstronnych działań przy jednoczesnym maksymalnym wykorzystaniu dostępnych zasobów. Projekt będzie jednak sukcesem pod jednym warunkiem: że to nauczyciel podejmie trud uczenia się nowych metod pracy z własnymi uczniami, podejmie współpracę z innym nauczycielem i jego uczniami i pokona bariery: językową, techniczną i międzykulturową, a przede wszystkim barierę utrwalonego nawyku oraz bezkrytycznego przywiązania do tradycji i rutyny.

Uczenie się zachodzi łatwiej, jeśli uczący kontroluje swoją aktywność. W projektach uczniowie inicjują wiele działań, decydują o treściach, wybierają czas pracy. Wówczas pojawia się odpowiedzialność za wyniki projektu. Różnorodne emocje, które towarzyszą współpracy międzynarodowej, sprzyjają uczeniu się. Na początku jest niepewność, ciekawość nowych doświadczeń, obawa, czy sobie poradzę. Potem czasami przychodzi złość i zniechęcenie, gdy pojawiają się trudności, oraz radość z ich pokonania, a na koniec satysfakcja i duma z efektów pracy. W pracy nad projektem kształtuje się wytrwałość oraz umiejętność przezwycięzania przeszkód i radzenia sobie ze zmiennością emocji, które nieodłącznie uczeniu się towarzyszą.

Uczestnictwo w projekcie rozszerza środowisko edukacyjne, uczniowie mają poczucie współdecydowania o treściach i metodach nauki własnej, a nauczyciele – motywację do uczenia się przez całe życie.

Kompetencje społeczne i obywatelskie

W projektach programu eTwinning uczniowie mają okazję do praktycznych ćwiczeń i zdobycia doświadczenia w działaniach społecznych i obywatelskich. Uczniowie współpracują ze sobą, z partnerami zagranicznymi, tworzą wspólnoty, uczą się rozwiązywać konflikty w grupie, podejmują różne role, także przywódcze, w swoich grupach, dzielą się odpowiedzialnością i obowiązkami, kształtują postawę samorządności i samoorganizacji. W działaniu budują swoją tożsamość jako członkowie wspólnoty szkolnej, lokalnej, regionalnej, narodowej, europejskiej i światowej. Przez to uczą się odróżniania wartości lokalnych od uniwersalnych, cech „swoich” od „innych” w dostrzeganiu różnic pomiędzy generacjami, narodowościami, płciami, religiami, z uwzględnieniem szacunku dla grup społecznych i kultur. Zdobywają doświadczenie w kontaktach międzykulturowych, poznają zwyczaje, różne rodzaje

działań społecznych i obywatelskich, różne prawa. Praktyka współpracy z uczniami z innych krajów, gdzie zaufanie społeczne jest większe niż u nas, może pomóc im wykorzystać doświadczenie projektu w przyszłości, w działaniach podejmowanych także wspólnie z rodakami.

Podjęcie projektu eTwinning może też skłonić nauczycieli różnych przedmiotów tej samej szkoły do współpracy. Wspólne działania wpływają także na integrację środowiska nauczycieli wewnątrz szkoły, rosną kompetencje społeczne. Przykład zrealizowanego i często nagrodzonego projektu może zachęcić innych do podjęcia innowacji. Aktywne wsparcie dyrektora szkoły zwiększa zaufanie i jest swoistym poręczeniem, że współpracownik wywiąże się z podjętych w projekcie zobowiązań.

Ważną częścią kompetencji społecznych i obywatelskich jest kompetencja medialna, gdyż to głównie media informują o działaniach władz centralnych i lokalnych, wpływają na sposób widzenia świata, kształtują opinie ludzi na tematy społeczne i polityczne. W projektach eTwinning uczniowie doskonalą swoje kompetencje medialne, nie tylko przez odbiór tekstów medialnych, także przez ich tworzenie w postaci filmów, blogów i stron internetowych. W praktyce uczą się języka manipulacji medialnej, zarówno obrazem, jak i słowem. Rezultaty pracy w projektach międzynarodowych mogą dokumentować aktywność uczniów na rzecz społeczności lokalnej. Na przykład w wielu gminach i małych miejscowościach wielojęzyczne strony internetowe, przygotowane przez uczniów w projektach eTwinning, dołączane są do stron władz lokalnych miejscowości, w której znajduje się szkoła.

Integracja europejska przestaje być odległym zjawiskiem politycznym, a staje się codziennym doświadczeniem zdobytym we współpracy z innymi młodymi Europejczykami. Łatwo łamią się stereotypy narodowościowe, zastępują je przyjemności kontaktów międzyludzkich, których treścią mogą być choćby globalnie rozpowszechniane dobra kultury – filmy, piosenki, wydarzenia sportowe. Ważna jest ciekawość poznawania atrakcyjnych subtelnosci małych kultur lokalnych oraz kształcenie postaw sprzyjających współdziałaniu na każdym obszarze aktywności społecznej. Kompetencje społeczne i demokratyczne ściśle łączą się z inicjatywnością i przedsiębiorczością.

Inicjatywność i przedsiębiorczość

W każdym projekcie programu eTwinning uczniowie rozwijają postawę przedsiębiorczości,

w szczególności odnoszącą się do zaspokajania niematerialnych potrzeb człowieka, każdy bowiem projekt pozwala na kształtowanie cech człowieka przedsiębiorczego, rozwijanie umiejętności i nawyków, podejmowanie działań przydatnych później w sferze biznesu lub działaniach społecznych prowadzonych na skalę lokalną lub międzynarodową. Każdy projekt jest nowatorską inicjatywą, która wymaga obserwacji, planowania, rozwiązywania problemów, współdziałania i negocjacji. Jest okazją do własnego rozwoju. Doświadczenie dobrej, satysfakcjonującej, przyjacielskiej współpracy z partnerami z zagranicznej szkoły może stanowić podstawę budowania współpracy gospodarczej i społecznej w dorosłym życiu.

Nauczyciele także mają wiele okazji do rozwijania kreatywności, innowacyjności i przedsiębiorczości, zarówno podczas realizacji projektu, jak i np. w Tygodniach eTwinning. Sam fakt włączenia siebie i uczniów w program już jest dowodem istnienia tych kompetencji, potem są one rozwijane. Wielu nauczycieli zaprzyjaźnia się z zagranicznymi partnerami i podtrzymuje tę przyjaźń podczas wspólnej pracy nad kolejnymi projektami eTwinning.

W projektach o treści ekonomicznej i gospodarczej uczniowie zdobywają wiedzę o rynkach pracy własnym i partnerów, uczą się obserwować, analizować zjawiska gospodarcze i wyciągać wnioski oraz korzystać ze zdobytej wiedzy przy planowaniu biznesu.

Świadomość i ekspresja kulturalna

Realizacja projektu programu eTwinning może uzupełnić doświadczenie ucznia o działania grupowe w tworzeniu kultury lokalnej – szkolnej, miejscowości, kraju, Europy. Uczniowie – uczestnicy programu eTwinning – są często proszeni o prezentację wyników swojej pracy na uroczystościach organizowanych wspólnie przez miejscowości bliźniacze, np. polscy uczniowie tańczyli czeskie tańce, a uczniowie z Raciborza na wielkim ekranie umieszczonym w centralnej części miasta prezentowali swoje miasto mieszkańcom niemieckiego Roth.

Liczne są projekty eTwinning, w których uczniowie wzajemnie zachęcają się do czytania literatury, przygotowują własne interpretacje fragmentów sztuk teatralnych. Poza tekstami w języku własnym i językach obcych wymiana kulturalna i dokumentowanie działań obejmuje muzykę, filmy, fotografie. Uczniowie często wymieniają się nutami, własnymi nagraniami muzyki, filmują tradycyjne tańce, które sami wykonują, aby partnerzy mogli się ich

łatwiej nauczyć. W każdym projekcie partnerzy wymieniają się zdjęciami zrobionymi w klasie, szkole, własnym otoczeniu. Często filmują pracę nad projektem. Czasami powstają plakaty pokazywane na wystawach w szkołach partnerskich. Tworzenie i edycja tekstu audiowizualnego są już prawie niezbędne na każdym etapie pracy w projekcie, tj. poznawania się uczestników, dokumentowania wyników pracy, dzielenia się doświadczeniami. Ekspresja kulturalna coraz częściej znajduje wyraz w tekstach audiowizualnych i prezentacjach multimedialnych. Praca w projekcie zapewnia sensowność działań twórczych, ponieważ obie współpracujące strony są zarówno odbiorcami sztuki, jak i jej kreatorami.

Środowisko projektów programu eTwinning tworzy więc naturalne warunki do pogłębiania świadomości kultury własnej oraz jej podobieństw do innych kultur. Uczniowie zauważają wspólne europejskie i uniwersalne wartości kultury. Ponadto poznają różnice, czyli inne sposoby postrzegania i wyrażania świata, inne zwyczaje i tradycje. Komunikacja w projekcie oznacza więc rozszerzenie doświadczeń kulturowych i pogłębianie rozumienia kultury własnej oraz innej, czyli kształcenie kompetencji międzykulturowej w kontaktach z rówieśnikami z innych krajów europejskich. Rośnie kompetencja międzykulturowa, rozumiana jako zdolność do komunikacji i działania. Uczestnictwo w projektach przygotowuje uczniów do kontaktów z emigrantami lub imigrantami poprzez budowanie postawy otwartości na języki i kultury. Jest to ważne szczególnie w prawie jednokulturowym i jednojęzycznym kraju, gdyż uczniowie mogą nie mieć motywacji do nauki języków, które będą używane dopiero w nieokreślonej przyszłości. Dotyczy to szczególnie środowisk, w których kontakty z innymi kulturami nie są intensywne, a gdzie niektórzy postrzegają zainteresowanie inną kulturą jako zagrożenie dla kultury ojczystej.

Integracja kształcenia kompetencji w projektach eTwinning

Powyższa analiza wskazuje również na silne wzajemne powiązania opisywanych kompetencji. Im wyższy poziom jednej z nich, tym łatwiej jest rozwijać pozostałe. Ale także niski poziom jednej z nich wpływa na utrudnienia w rozwoju pozostałych. Poniżej wskażę, na przykładzie projektów eTwinning, tylko niektóre zależności. Numery w nawiasach odnoszą się do kompetencji, zgodnie z kolejnością w Europejskich Ramach Odniesienia.

Znakomite posługiwanie się językiem ojczystym (1) oznacza często dobrą znajomość własnej

kultury (8), ułatwia uczenie się czegośkolwiek (5), w tym języków obcych (2), wpływa na kontakty społeczne z uczniami i rodzicami (6) oraz partnerami zagranicznymi, a także na zaangażowanie w pracę zespołową (7) oraz rozumienie zadań i problemów technicznych (3, 4). Ułatwia wyjaśnienie swoich zamierzeń i celów (7), przygotowanie planów współpracy, prezentację wyników projektu i ich upowszechnianie w środowisku (7, 8). Wpływa na zdolność przekonywania do podjęcia współpracy w projekcie (6, 7).

Znajomość języków obcych (2) pogłębia świadomość kultury własnej (1, 8) i obcej. Łatwiej jest przedstawić własną kulturę (8) w sposób atrakcyjny dla partnerów zagranicznych. Znajomość angielskiego umożliwia dostęp do światowych zasobów Internetu (3, 4) i korzystanie z nich do nauki własnej (5), w tym pogłębiania wiedzy o kulturach (8), poszukiwanie inspiracji do działania (7), ale także korzystanie z oprogramowania pobranego z sieci (4).

Umiejętność logicznego – matematycznego myślenia (3) wpływa na precyzję formułowania myśli w języku ojczystym (1) i w językach obcych (2), układ i strukturę tworzonych tekstów (8), wspomaga rozwiązywanie skomplikowanych problemów technicznych (3, 4), wspiera umiejętność planowania i realizacji działań związanych (6, 7) z uczeniem się (5) i zarządzaniem własnym czasem (7), a także finansami, które czasami udaje się zdobyć na realizację projektu.

Umiejętności informatyczne (4), czyli posługiwania się narzędziami cyfrowymi i techniką (3), otwierają nowe możliwości (7) uczenia się z wykorzystaniem zasobów sieci (5), na przykład pogłębianie znajomości literatury (8) z obcojęzycznych literackich baz danych (2, 8). Umiejętności te umożliwiają publikowanie w sieci (8) własnych materiałów tekstowych (1, 2) i audiowizualnych (1, 7, 8) o kulturze kraju ojczystego. Zaakceptowanie istnienia wielu możliwych i uzasadnionych rozwiązań problemu informatycznego zachęca do kreatywności w poszukiwaniu wyników (6), przy zachowaniu ścisłych reguł matematycznych (3). Znajomość techniki ułatwia ekspresję kulturalną (8).

Umiejętność uczenia się (5) wpływa na korzystanie z każdej okazji: formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, aby odkrywać nowe możliwości (7, 8), pogłębiać kontakty społeczne (5) w języku ojczystym (1) lub obcych (2) za pośrednictwem sieci (3, 4) lub bezpośrednio (8).

Umiejętności społeczne (6) ułatwiają poszukiwanie współpracowników, negocjacje z partnerami (1 lub 2), organizację pracy w projekcie (7), niedopuszczanie do konfliktów lub ich łagodzenie. Sprzyjają uczeniu się od innych w każdej sytuacji (5), poznawaniu techniki i pogłębianiu rozumienia miejsca człowieka w przyrodzie (4) oraz znaczenia kultury dla wspólnoty szkolnej (8).

Podjęcie w projekcie eTwinning innowacji i przedsiębiorczości (7), dostrzeganie w nich szansy na realizację własnych celów oraz umiejętność podejmowania planowych i konsekwentnych (3) działań prowadzących do sukcesu otwiera nowe obszary działania dla nauczyciela. Tworzą one warunki do ciągłego uczenia się (5), poznawania nowych narzędzi technicznych (4, 3), używania języka obcego do komunikacji (2), wymiany informacji o kulturze, tradycjach i zwyczajach (8) oraz współpracy z innymi (6), także w języku ojczystym (1). To właśnie przedsiębiorcza i innowacyjna postawa nauczycieli – pionierów eTwinning – tworzy okazje do rozwijania wszystkich kompetencji kluczowych.

Artystyczne wyrażanie własnych uczuć, emocji, tradycji własnej kultury, czyli ekspresja kulturowa (8) oznacza dostrzeganie piękna w literaturze (1, 2), grafice i sztuce (3); umiejętność tworzenia dzieł sztuki plastycznej i muzycznej za pomocą środków technicznych (3, 4) skłania do stałego uczenia się nowych narzędzi ekspresji (5), a dzielenie się efektami pracy wzmacnia relacje międzyludzkie (6) oraz buduje postawę twórczą i innowacyjną (7).

Warunki realizacji zadań w projekcie odzwierciedlają naturalne środowisko pracy i życia. Znika, chociaż na chwilę, sztuczność klasy i dziewiętnastowiecznej edukacji, w której nauczyciel zna wynik końcowy pracy wykonywanej w taki sam sposób przez wszystkich. W bezpiecznych warunkach uczeń nabiera nawyków i kształci kompetencje, które będą przydatne nawet wtedy, gdy część zdobytej wiedzy zostanie zapomniana lub gdy się zdezaktualizuje.

Działania w projekcie eTwinning sprzyjają kształceniu kompetencji kluczowych w sposób praktyczny. Uczniowie uczą się ich jednocześnie. Ponadto czerpią wiele przyjemności i radości z kontaktów z rówieśnikami w innych krajach.

Autorka jest pracownikiem naukowym Wydziału Lingwistyki na Uniwersytecie Warszawskim, ekspertem eTwinningu

Małgorzata Taraszkiewicz

Lektura polecana

Howard Gardner
„Pięć umysłów przyszłości”
Wydawnictwo Laurum
Warszawa 2010

Książkę tę polecam wszystkim, którzy myślą o edukacji w sposób panoramiczny, szerokoobrazkowy.

Edukacja nowej generacji nie może się odbywać według zasad, które zostały wypracowane ponad 100 lat temu, na potrzeby początków ery przemysłowej. Przyszłość, która zaczyna się już jutro, wymaga nowej konfiguracji kompetencji, które zapewnią efektywne i odpowiedzialne funkcjonowanie na rynku pracy i w codziennym życiu.

Howard Gardner, znany jako twórca teorii wielorakich inteligencji, konceptu, który został uznany za największe osiągnięcie nauk humanistycznych XX wieku, w recenzowanej książce zajął się wytyczeniem celów edukacji nowego pokolenia.

Już samo to stanowi rzecz wyjątkową. Przemysłenie na nowo celów edukacji jest – moim zdaniem – odkryciem na miarę wymyślenia koła czy prochu. W dotychczasowych praktykach badacze problemu (i praktycy) koncentrują się na ogół na jako takim polepszaniu stanu rzeczy, na dodawaniu nowych umiejętności (np. alfabetyzm technologiczny). Mało kto analizuje problem edukacji przyszłości globalnie, z dużą wyobraźnią, krytycznie – ze wszystkich stron.

Jaki będzie świat za 10-15 lat, nikt nie wie. Tempo zmian jest ogromne, większości zawodów, które się pojawią, jeszcze nie wymyślono. Jak więc przygotować dzieci i młodzież do funkcjonowania w świecie tak jeszcze niejasnym?

Gardner w „Pięciu umysłach przyszłości” zajął się umysłami, jakie będą ludziom – czyli nam – potrzebne do funkcjonowania w nadchodzących

czasach: opisał te typy umysłów, które powinny być rozwijane dla przyszłości.

I tak – pierwszy to umysł dyscyplinarny. Obejmuje co najmniej jeden sposób myślenia, charakterystyczny dla określonej dyscypliny naukowej, rzemiosła albo profesji. Wnikliwsze badania potwierdzają, że opanowanie jakiejś dyscypliny zabiera około dziesięciu lat. Umysł dyscyplinarny wie, jak systematycznie pracować, żeby poszerzać swoją wiedzę i umiejętności.

Drugi – umysł syntetyzujący – pobiera informacje z różnych źródeł, poddaje je obiektywnej ocenie i zrozumieniu, a potem zestawia je ze sobą w sposób sensowny nie tylko dla osoby dokonującej syntezy, ale także dla innych osób. Umiejętność ta jest ceniona od dawna, ale w dobie coraz szybszego napływu informacji staje się niezbędna.

Bazując na dyscyplinarności i syntetyzowaniu, trzeci – umysł kreatywny – zajmuje się podbojem nowych terytoriów. Wysuwa nowe pomysły, stawia nietypowe pytania, stosuje nowe sposoby myślenia i przedstawia niespodziewane odpowiedzi. Jego wytwory muszą zdobyć akceptację dysponujących szeroką wiedzą odbiorców. Ponieważ wkracza na terytoria niepodlegające jeszcze rządowi żadnych reguł, więc zawsze pozostaje przynajmniej krok do przodu przed najbardziej zaawansowanymi robotami i komputerami.

Dostrzegając, że w obecnych czasach człowiek nie może tkwić we własnej skorupie i nie wychodzić poza własne terytorium, czwarty – umysł respektujący – dostrzega i akceptuje różnice dzielące jednostki i grupy ludzi, stara się zrozumieć innych i efektywnie z nimi współdziałać. W świecie, w którym wszystko jest wzajemnie powiązane, nietolerancja i brak szacunku to ślepa uliczka.

I piąty – umysł etyczny – operując na poziomie bardziej abstrakcyjnym niż respektujący, zwraca uwagę na naturę ludzkiej pracy oraz

na potrzeby i pragnienia społeczności, w której człowiek żyje. Umysł ten wyjaśnia, w jaki sposób osoby pracujące dążą do celów wyższych niż zaspokajanie własnych interesów i jak pojedynczy obywatele bezinteresownie dbają o poprawę losu wszystkich ludzi. Umysł etyczny przechodzi do działania dopiero wtedy, gdy to zrozumie.

Gardner uważa, że człowiek posiadający umiejętności i kompetencje będzie dobrze przygotowany do przyszłości, do wyzwań, które ona przyniesie, nawet tych, których się nie spodziewa.

Warto zauważyć, iż Gardnerowskie pięć umysłów można zinterpretować, przekładając je na listę kompetencji kluczowych, które zostały zdefiniowane w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. W ramach zalecenia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna.

Kształtowanie umysłu dyscyplinarnego i syntetyzującego to inaczej kształtowanie kompetencji naukowo-technicznych i matematycznych, informatycznych i umiejętności uczenia się. Inaczej – budowanie efektywnego „oprzyrządowania” do nabywania informacji, wiedzy i aktywnego, krytycznego jej przetwarzania. Gardnerowski umysł kreatywny koreluje z inicjatywnością, przedsiębiorczością i ekspresją kulturalną – choć wydaje się, że znacznie dalej przekracza granice treści, które zostały sformułowane w języku kompetencji kluczowych. Zaś umysł respektujący i etyczny odnosi się do kompetencji społecznych i obywatelskich, związanych z umiejętnością współpracy, także w środowisku wielokulturowym, tolerancji i otwartości niezbędnej w świecie zglobalizowanym, ale porusza ponadto zagadnienia etyczne, zagadnienia celów i wartości, tzw. ekologii działań, spojrzenia na świat z perspektywy rozwoju zrównoważonego.

Kompetencje kluczowe są zawarte w koncepcji pięciu umysłów przyszłości, ale warto podkreślić, że w ujęciu Gardnera są one przekroczone. Zwłaszcza jeśli chodzi o umysł kreatywny, respektujący i etyczny. Moim zdaniem o tych obszarach dyskutuje się najrzadziej i rzadko obecnie znajdują się w planach, strategiach i wizjach edukacji nowej generacji w XXI wieku.

„Pięć umysłów przyszłości” to kolejna książka autora, która inspiruje do uruchomienia nowego myślenia i działania, do zerwania z rutyną i stereotypami w przedsięwzięciach edukacyjnych. Razem z książką „Inteligencje wielorakie” powinna być obowiązkową pozycją dla każdego, kto myśli o przyszłości edukacji, kto ma wpływ na profilowanie edukacji młodego pokolenia: nauczycieli, rodziców, decydentów oświatowych.

O AUTORZE: Howard Gardner jest profesorem kogniistyki i nauczania w podyplomowej szkole pedagogicznej Harvarda oraz dyrektorem harwardzkiego projektu Zero. Otrzymał stypendium MacArthur Fellowship oraz dwadzieścia jeden honorowych tytułów naukowych. Jest autorem ponad dwudziestu książek, między innymi „Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce”¹.

Autorka jest psychologiem edukacyjnym, neurometodykiem, autorką poradników dla nauczycieli, dzieci i młodzieży

Powinniśmy poświęcić mniej czasu na klasyfikowanie uczniów według uzyskiwanych przez nich ocen a więcej na odkrywanie ich naturalnych predyspozycji czy uzdolnień i rozwijanie ich.

Howard Gardner

¹ Za: <http://www.laurum.pl/b450-Piec-umyslow-przyszlosci.htm>

Ewa Pachniak

Zestawienie bibliograficzne w wyborze na temat: kompetencje kluczowe

Wydawnictwa zwarte

1. Bolten J. *Interkulturowa kompetencja*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006.
2. Furmanek W. [red.] *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
3. Gordon D., Vos J. *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
4. Gorlińska M. *Poezja i uczniowie: praca nad rozwijaniem kompetencji czytelnich w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Katolicki Uniwersytet Lubelski. Towarzystwo Naukowe, Lublin 2004.
5. Huk T. *Komputer w procesie kształtowania umiejętności kluczowych*, Difin, Warszawa 2008.
6. Jagiełło-Rusiłowski A. *Kto rzuca kostką? Raport strategiczny projektu DICE i rekomendacje dotyczące zastosowań teatru i dramy w edukacji do kompetencji kluczowych*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Sopot 2010.
7. Kędzierska B. *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
8. *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Europejskie Biuro Eurydyce, Bruksela 2002, http://biblioteka.mwi.pl/index.php?option=com_k2&view=item&id=148:kompetencje-kluczowe-realizacja-koncepcji-na-poziomie-szkolnictwa-obowi%C4%85zkowego&Itemid=3
9. Kozak-Czyżewska E. [red.] *Kompetencje kluczowe w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
10. Michniowski T. *Założenia programowe, zasady opracowania i modyfikacji programu kształtowania kompetencji kluczowych w zakresie informatyki i technologii informacyjnej*, Wyższa Szkoła Technologii i Innowacji, Lublin 2009.
11. Perło D. [red.] *Rozwijanie kluczowych kompetencji jako sposób wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży z obszarów wiejskich*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Informatyki i Przedsiębiorczości, Łomża 2010.
12. Potempska E. *Rozwój empatii i kompetencji społecznych. Program wychowawczo-terapeutyczny*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2003.
13. Praweńska-Skrzypek G., Baran G. *Zarządzanie przejściami z uniwersytetu do życia zawodowego w kontekście kluczowych kompetencji doktorantów*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2010.
14. Quinn R.E. *Profesjonalne zarządzanie. Kluczowe kompetencje kierownicze*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007.
15. Sieredzińska-Mudel H. [red.] *Kompetencje kluczowe. Warsztaty metodyczne dla nauczycieli geografii i przyrody*. Zeszyt metodyczny, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2000.
16. Silberman M. *Uczymy się uczyć*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
17. Smoczyńska A. [red.] *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Eurydyce, Europejska Sieć Informacji o Edukacji, Warszawa 2005.
18. Smółka P. *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2008.
19. Sobczak M. *Założenia programowe, zasady opracowania i modyfikacji programu kształtowania kompetencji kluczowych w zakresie matematyki*, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin 2009.
20. Sochaj G., Wójcik G., Wołoszyn J. [oprac.] *Sprawdzian dla uczniów kończących klasę trzecią szkoły podstawowej badający kluczowe kompetencje zawarte w podstawie programowej*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Radom 2000.
21. Strykowski W., Skrzydlewski W. [red.] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy = Media competences in the society of knowledge*, eMPI2, Poznań 2004.
22. Uberman A., Sempruch K. *Założenia programowe, zasady opracowania i modyfikacji programu kształtowania kompetencji kluczowych w zakresie języków obcych*, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin 2009.

23. Walter G. *Ja i mój świat: gry i zabawy rozwijające kompetencje społeczne dzieci*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2006.
24. Weiner A. *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszych wiekach szkolnym: determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

Wydawnictwa ciągłe

1. Byram M. *Europejskie portfolio językowe – Model teoretyczny i propozycja wzoru biografii „kluczowych doświadczeń interkulturowych”*, Języki Obce w Szkole nr 5/2005, s. 59-68.
2. Chwastek D. *Jak kształcić umiejętności ponadprzedmiotowe (kluczowe)*, Forum Humanistów nr 2/2000, s. 15-18.
3. Cieślak N., Samsel-Opalla J. *Pojęcie kompetencji kluczowych w podstawie programowej*, Nauczyciel i Szkoła nr 1-2/2010, s. 77-82.
4. Cieślak N., Samsel-Opalla J. *Rozwijanie kompetencji kluczowych na lekcjach matematyki*, Nauczyciel i Szkoła nr 3/2010, s. 131-140.
5. Dadacz A., Kołodziejczyk I. *Akademia Przyszłości ku skutecznemu kształceniu kompetencji kluczowych*, Edukacja i Dialog nr 1-2/2010, s. 71-74.
6. Pawłowska M. *Samokształcenie a kluczowa kompetencja pracownika XXI wieku*, Edukacja i Dialog nr 4/2009, s. 46-49.
7. Piasta-Siechowicz J. *Lifelong learning w dążeniu do osiągnięcia kompetencji kluczowych na zajęciach polonisty*, Język Polski w Szkole IV-VI, nr 3/2009/2010, s. 73-93.
8. Prokop A. *Z doświadczeń w kształceniu umiejętności kluczowych w zakresie nauczania historii*, Prace Naukowe, Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego, Pedagogika nr 1/2002, s. 108-117.
9. Przybylska I. *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, Chowania nr 1/2006, s. 85-95.
10. Sawiński J.P. *Smak kluczowych kompetencji ucznia*, Biologia w Szkole nr 6/2007, s. 47-53.
11. Stocka J. *Oczekiwania wobec absolwenta zreformowanej szkoły – umiejętności kluczowe*, Edukacja nr 3/2000, dod. s. 13-16.
12. Suchy S. *Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej wobec kształcenia i szkolenia zawodowego*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4/2008, s. 48-52.
13. Szkolak A. *Kompetencje a potrzeby*, Wychowawca nr 2/2009, s. 18-19.
14. Wolan T. *Kluczowe umiejętności uczniów*, Nowe w Szkole nr 11/2002, s. 4-6.
15. *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L394/14 PL. 30.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl>
16. Zawadowska J. *Parlament Europy i Rada Europy przypominają o kompetencjach kluczowych*, Dyrektor Szkoły nr 9/2007, s. 24-26.

Autorka jest pracownikiem Biblioteki Pedagogicznej w Radomiu

*Nie lekceważcie nigdy zjawisk, które wydają wam się niezwykłe.
Zdarza się, że pozory mylą i że jest to fałszywy alarm,
ale może też się zdarzyć, że będzie to odkrycie jakiejś ważnej prawdy.*

Aleksander Fleming

Bogusław Tundzios

Nowości w prawie oświatowym

W bieżącym numerze przyjrzymy się nowościom prawnym pod kątem zmian, jakie wnoszą w funkcjonowanie szkół i placówek w roku szkolnym 2011/2012.

Na wstępie przypomnijmy, że 1 września 2011 weszły w życie kolejne zapisy rozporządzeń z „pakietu poradnianego”, tak więc Dziennik Ustaw Nr 228 z ub. roku nadal warto mieć pod ręką. Obowiązuje już również kilkadziesiąt zapisów z rozporządzenia w sprawie warunków i sposobu ocenia, klasyfikowania i promowania uczniów, chodzi tu szczególnie o rozporządzenia zmieniające z 20 sierpnia oraz 17 listopada 2010 roku. Sprawę komplikuje dodatkowo ukazanie się kolejnego rozporządzenia zmieniającego z dnia 26 sierpnia 2011 roku (Dz. U. Nr 179, poz. 1063 – obowiązuje również od 1 września). „Na szczęście” dotyczy ona głównie części trzeciej egzaminu gimnazjalnego na poziomie rozszerzonym i ma na celu przede wszystkim wprowadzenie zmiany w § 35 ust. 6, polegającej na konieczności wskazania przez przewodniczącego szkolnego zespołu egzaminacyjnego uczniów, którzy w gimnazjum kontynuowali naukę języka obcego nowożytnego na podbudowie wymagań dla II etapu edukacyjnego i są obowiązani przystąpić dodatkowo do części trzeciej tego egzaminu na poziomie rozszerzonym. Informacja ta będzie dołączona do listy uczniów przystępujących do egzaminu gimnazjalnego.

Przypomnijmy w tym miejscu najistotniejsze zmiany w egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012 (w związku z nową podstawą programową kształcenia ogólnego): egzamin będzie się wprawdzie składał z takich samych części, jak dotychczas, czyli z części humanistycznej, matematyczno-przyrodniczej i z języka obcego nowożytnego, ale każda z części egzaminu będzie miała inną strukturę. Egzamin humanistyczny zostanie podzielony na zadania z języka polskiego i z historii i wiedzy o społeczeństwie,

a egzamin matematyczno-przyrodniczy na część matematyczną i z przedmiotów przyrodniczych. Język obcy uczniowie będą natomiast zdawać na poziomie podstawowym lub rozszerzonym.

Jest to jednak już dziesiąta opublikowana zmiana tego niezwykle ważnego aktu prawnego, jakim jest rozporządzenie z 30 kwietnia 2007 roku. Najsensowniej byłoby postarać się o tekst ujednoczony tego rozporządzenia. Wielu dyrektorów korzysta z różnego rodzaju programów i serwisów płatnych i nie stanowi to większego problemu. W bezpłatnych zasobach Internetu nie jest to już takie łatwe, ale możliwe.

Na witrynie MEN (www.men.gov.pl) w zakładce „Akty prawne – Ustawy i rozporządzenia powiązane z wprowadzanymi zmianami” znajdują się m.in. teksty ujednoczone ważniejszych rozporządzeń. Pod poz. 8 – ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.) ze wszystkimi zmianami wprowadzonymi rozporządzeniem zmieniającym rozporządzenie z dnia 20 sierpnia 2010 roku (Dz. U. Nr 156, poz. 1046) oraz z dnia 17 listopada 2010 roku (Dz. U. Nr 228, poz. 1491) – ujednoczony tekst rozporządzenia wg stanu na dzień 10 grudnia 2010 roku (brakuje więc jedynie wspomnianych powyżej zmian z 26 sierpnia 2011 roku)¹. Podobne informacje zawierają strony niektórych okręgowych komisji egzaminacyjnych, a także kuratoriów oświaty.

Tekst ujednoczony ww. rozporządzenia – stan na 1 września 2011 roku – znalazłem również na serwisie prawnym Legeo (i – co warto podkreślić – ujednoczenia udostępniane są bezpłatnie): <http://prawo.lego.pl>

¹ Informacja o witrynie z 15 września 2011.

legeo.pl/prawo/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-30-kwietnia-2007-r-w-sprawie-warunkow-i-sposobu-ocenia-nia-klasyfikowania-i-promowania-uczniow-i-sluchaczy-oraz-przeprowadzania-sprawdzianow-i/?on=01.09.2011

W ostatnich miesiącach ukazało się kilka aktów prawnych obowiązujących od 1 września:

1. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 9 sierpnia 2011 roku w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego (Dz. U. Nr 175, poz. 1042) – porządkuje ono warunki realizacji wychowania fizycznego, nie wprowadzając zmian w dotychczasowym sposobie. Tak więc zajęcia odbywają się w systemie klasowo-lekcyjnym (nie mylić z klasą szkolną!) lub w formie zajęć do wyboru przez uczniów (zajęcia sportowe, sprawnościowo-zdrowotne, taneczne lub aktywna turystyka – z możliwością ich łączenia w okresie nie dłuższym niż 4 tygodnie). Dyrektor szkoły przygotowuje propozycję zajęć do wyboru przez uczniów w uzgodnieniu z organem prowadzącym, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły lub rady rodziców. Udział w zajęciach ucznia niepełnoletniego wymaga zgody rodziców. Traci moc poprzednie rozporządzenie w tej sprawie (z dnia 19 sierpnia 2009 roku w sprawie dopuszczalnych form realizacji dwóch godzin obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego).

2. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 22 lipca 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 161, poz. 968) wprowadza zapis umożliwiający zawieszenie zajęć przez organ prowadzący *na czas oznaczony, w przypadku gdy na danym terenie może wystąpić zagrożenie bezpieczeństwa uczniów związane z utrudnieniem w: 1) dotarciu ucznia do szkoły lub placówki lub powrotem ze szkoły lub placówki lub 2) organizacji zajęć w szkole lub placówce – w związku z organizacją i przebiegiem imprez ogólnopolskich lub międzynarodowych (§ 18.1)*. Nie tylko więc o EURO 2012 tu chodzi. Dodajmy jeszcze, że weszła również w życie wcześniejsza zmiana tego rozporządzenia (§ 8.1. *W pomieszczeniach sanitarno-higienicznych zapewnia się ciepłą i zimną bieżącą wodę oraz środki higieny osobistej*).

3. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 24 sierpnia 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej

i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. Nr 176, poz. 1051) – zmiana polega na rezygnacji określenia terminu podjęcia uchwały rady pedagogicznej w sprawie wprowadzenia innowacji (dotychczas – do 31 marca roku poprzedzającego) – § 4 ust. 3.

4. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 28 czerwca 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz. U. Nr 143, poz. 839) – znolizowano (a *de facto* zwiększono) minimalny tygodniowy wymiar godzin zajęć (§ 7). Wynosi on obecnie dziennie nadal nie mniej niż 3 godziny, tygodniowo zaś:

- w grupie liczącej od 3 do 12 dzieci – 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 od 21 do 25 dzieci – 25 godzin.

No i „placowe” oczywiście, choć podwyżka już pewnie dawno „skonsumowana” i mało kto pamięta... (ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 18 lipca 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz. U. Nr 161, poz. 967).

Wśród innych nowości warto odnotować ROZPORZĄDZENIE RADY MINISTRÓW z dnia 23 sierpnia 2011 roku w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy dzieciom i uczniom w formie zasiłku losowego na cele edukacyjne w 2011 roku (Dz. U. Nr 178, poz. 1062), obowiązujące od 29 sierpnia 2011 roku. Jest to kolejna forma pomocy poszkodowanym w wyniku niedawnych nawałnic oraz innych zdarzeń atmosferycznych, polegająca na jednorazowym świadczeniu pieniężnym w wysokości 1000 zł dla jednego ucznia.

Inne „wakacyjne” zmiany to opublikowanie podstaw programowych (wszystkie już obowiązujące) w kolejnej grupie zawodów:

5. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 15 czerwca 2011 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: dekarz, monter bu-

- downictwa wodnego, monter systemów rurociągowych, murarz, technik budownictwa, technik budownictwa wodnego, technik geodeta, technik geofizyk, technik urządzeń sanitarnych, technolog robót wykończeniowych w budownictwie i wiertacz odwiertów eksploatacyjnych i geofizycznych (Dz. U. Nr 141, poz. 826).
6. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 15 czerwca 2011 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: monter sieci i urządzeń telekomunikacyjnych, technik cyfrowych procesów graficznych, technik dźwięku, technik elektronik, technik organizacji produkcji filmowej i telewizyjnej, technik organizacji reklamy, technik realizacji dźwięku, technik teleinformatyk, technik telekomunikacji, technik urządzeń audiowizualnych i technik usług pocztowych i finansowych (Dz. U. Nr 141, poz. 827).
 7. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 4 lipca 2011 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: technik awionik, technik budownictwa okrętowego, technik eksploatacji portów i terminali, technik logistyk, technik mechanik lotniczy, technik mechanik okrętowy, technik nawigator morski, technik spedytor i technik żegluga śródlądowej (Dz. U. Nr 167, poz. 998).
 8. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 28 czerwca 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu opracowywania sprawozdania z wysokości średnich wynagrodzeń nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu zawodowego w szkołach prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego (Dz. U. Nr 143, poz. 838).
 9. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 24 sierpnia 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz. U. Nr 176, poz. 1050).
- Znowelizowane zostały również:
- Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej Bronisław Komorowski podpisał ustawę z dnia 19 sierpnia 2011 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Daje to podstawy do zmian systemu kształcenia zawodowego, o czym będziemy informować.

Autor jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, kierownikiem Wydziału w Radomiu

Gdańskie spotkanie Dyrektorów Generalnych UE do spraw kształcenia obowiązkowego

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem (w tym uczenie się języków od wczesnego dzieciństwa) w perspektywie uczenia się przez całe życie oraz szkoły w nowej generacji programów edukacyjnych UE to dwa główne tematy, którym poświęcone było spotkanie Dyrektorów Generalnych Unii Europejskiej do spraw kształcenia obowiązkowego. Spotkanie, zorganizowane przez polską prezydentkę we współpracy z Komisją Europejską, odbyło się 10 października br. w Gdańsku.

www.men.gov.pl