

Od redakcji...

Dydaktyka jest wciąż zdominowana przez scjentystyczne orientacje pomiarowe, w których – poza nielicznymi – brak jest świadomości nieobiektywności efektów nauczania, przyrostu wiadomości czy sprawności szkolnej.

Dorota Klus-Stańska

Wydaje się, że przybywanie danych opisujących szkołę powinno zostać przyjęte pozytywnie.

Ewa Kędracka

Rok 2012 w „Meritum” rozpoczynamy dialogiem. Uobecnia się on już na początku w dwugłosowym motcie, które wyznacza szlak żeglowania Czytelnika po stronach bieżącego numeru naszego czasopisma. Urozmaiciliśmy je ujęciem tematu „nowa edukacja” z punktu widzenia orientacji scjentystycznej i humanistycznej. Najpełniejszym wyrazem stanowisk światopoglądowych są artykuły wstępne zawarte w dziale „Teorie i badania” oraz główne wątki artykułów: „Czy parametryzacja sprzyja innowacyjności nauczania...” i „Konektywizm, czyli o uczeniu się w epoce cyfrowej”. Model edukacji interaktywnej (humanistycznej) oparty na pedagogice dialogu eksponuje rolę ucznia – twórcy i bliski jest hermeneutyce, która – jak stwierdza Bogusław Miler-ski – za najważniejszą powinność i podstawowe zadanie kształcące¹ uznaje autentyczną egzystencję oraz wysiłek samorozumienia.

W stronę humanistycznie rozumianej edukacji wiodą artykuły poświęcone planowi daltońskiemu i kształceniu nauczycieli wychowania fizycznego.

Natomiast nową edukację pojętą w duchu pragmatycznym prezentują materiały skoncentrowane na praktycznych narzędziach TOC – teorii ograniczeń, uczące myślenia. Stosowanie narzędzi TOC obejmuje bogate *spectrum*: wychowanie, różne przedmioty szkolne, a także samoregulację w uczeniu się, co wyraziście ilustruje prezentacja Shoshi Reiter, zamieszczona w I rozdziale.

Warto zatrzymać się przy nowej edukacji odniesionej do przykładów i systemowych rozwiązań, jak np. Ruch Naukowy Małych Szkół, którego zadania stanowią: przybliżanie dzieciom i młodzieży metod pracy badawczej, inspirowanie do aktywnego, samodzielnego uczenia się i w efekcie podnoszenie prestiżu małych szkół wiejskich, w czym pomagają uzyskane certyfikaty.

O tym, jak znaczące są osiągnięcia uczniów objętych „Regionalnym programem stypendialnym dla szczególnie uzdolnionych”, informują odbiorcę przeprowadzone wywiady z beneficjentami.

„Dobre praktyki” zamykają część metodyczną. Opracowanie czterech przykładowych lekcji wskazuje na znamienne kierunki edukacyjne: aksjologię (symbolika znaków kulturowych), wspomaganie ucznia, eksperymentowanie. Czy mamy zatem do czynienia z twórczą aktywnością, czy bardziej z poznaniem kognitywnym? Jaki jest efekt ukrytego dialogu, do którego zaprosiliśmy dziś także naszych Czytelników?

Edukacja zawsze jest n o w a. Ukazując jej Janusowe oblicze, dochodzimy do s t a r e g o wniosku, że nie jest tworem jednorodnym, składa się z *żywych organizmów* – uczniów i nas, nauczycieli, i że niezależnie od tego, której koncepcji edukacyjnej jesteśmy entuzjastami, mamy do zrealizowania zawsze dwa zadania: uczyć i wychowywać. Chodzi „tylko” o znalezienie właściwego dla siebie sposobu, żeby robić to dobrze, stąd wieloaspektowe potraktowanie tematu...

Zapraszamy do lektury!

¹ Miler-ski B. *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011.

Teorie i badania

Prof. Maciej Karwowski

Szkolna sztywność i elastyczność..... 2

Barbara Gelczewska

„Janusowe oblicza” edukacji..... 8

Alina Karaśkiewicz

Szkoła jako organizacja nowatorska czy tylko model teoretyczny? 11

Samoregulacja w uczeniu się – rozmowa „Meritum”

z dr Shoshi Reiter 15

Nauczanie i uczenie się

NARZĘDZIA MYŚLOWE TOC W WYCHOWANIU, NAUCZANIU I ZARZĄDZANIU

Małgorzata Gasik

Zastosowanie narzędzi myślowych TOC w rozwiązywaniu problemów wychowawczych 19

Zastosowanie narzędzi TOC w języku angielskim,

języku polskim i matematyce..... 23

Dominika Warska

Obyś belfrów oceniał, czyli o ocenie pracy nauczyciela trochę

przewrotnie – zastosowanie TOC w pracy dyrektora szkoły 29

Monika Jonczak, Elżbieta Ostaficzuk, Grażyna Śleszyńska

Innowacyjna_matematyka.norma_czy_oksymoron.pl..... 31

PLAN DALTOŃSKI – SAMODZIELNOŚĆ, ODPOWIEDZIALNOŚĆ, WSPÓLPRACA

Katarzyna Dryjas, Anna Wróbel

Plan daltoński odpowiedzią na indywidualizację w nauczaniu 37

Anna Sowińska

Koncepcja planu daltońskiego w praktyce..... 41

Natalia Franczak

Pomoce wspierające pracę i realizację koncepcji daltońskiej 44

Prof. Seweryn Sulisz

Kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego – założenia

a rzeczywistość 46

Dobra praktyka

Dr Teresa Stankiewicz

Ruch Naukowy Małych Szkół jako przykład systemowego

rozwiązania w podnoszeniu jakości pracy szkoły 52

Monika Wilkowska

Regionalny program stypendialny dla uczniów szczególnie

uzdolnionych 55

Dr Teresa Stachurska-Maj

Międzynarodowa wymiana idei i nowatorskich rozwiązań..... 60

Czarowanie z „Kopernikiem” 63

NOWA EDUKACJA W DOBRZYCH PRAKTYKACH NAUCZYCIELSKICH

Barbara Gelczewska

Lekcja daje do myślenia 66

Agnieszka Zakrzewska, Barbara Kujawa

Język angielski dla dyslektyków..... 76

Mirosław Łoś

Proste eksperymenty fizyczne w dydaktyce szkolnej 78

Dr Katarzyna Pankowska-Koc

Edukacja zdrowotna w wychowaniu fizycznym 80

Samokształcenie

Anna Bakierzyńska

Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 2000-2011

na temat: nowa edukacja 84

Ewa Kędracka

Czy parametryzacja sprzyja innowacyjności nauczania

– z doświadczeń EWD..... 86

Technologie informacyjne i komunikacyjne

Grażyna Gregorczyk, Alicja Małgorzata Kozak

Konektywizm, czyli o uczeniu się w epoce cyfrowej..... 93

Prawo oświatowe

Bogusław Tundzios

Nowości oświatowe, czyli tsunami edukacyjne..... 98

Kalendarium..... 106

Blankiet..... 111

Prof. Maciej Karwowski

Szkolna sztywność i elastyczność

Szkoła to instytucja szczególna. Każdy się z nią zetknął, wszystkim wydaje się więc, że mają na jej temat coś istotnego do powiedzenia. Zwykle jest to też coś krytycznego, bo trudno znaleźć kogoś, kto z funkcjonowania szkoły – niezależnie od tego, o którym etapie edukacyjnym mówimy – byłby w pełni zadowolony. Utyskiwanie na szkolną edukację przypomina narzekanie na młodzież – przecież za naszych czasów też była bardziej kulturalna, światła, zdeterminowana, mniej rozpuszczona i zepsuta niż dziś. Szkoła podobnie... Tylko czy rzeczywiście?

Wprowadzenie

Wielość ról, jakie pełniemy w relacji ze szkołą: wszyscy – uczniów, wielu – rodziców, tylko nieliczni zaś – nauczycieli czy dyrektorów, sprawia, że różnimy się nie tylko oceną szkoły, ale także spojrzeniem na zadania, jakie są jej stawiane. Nie sposób omówić ich w krótkim tekście, dlatego skupmy się na jednej z możliwych perspektyw takiej analizy – spójrzmy na edukację jako program rozwijania zdolności uczniów.

Takie spojrzenie nie jest szczególnie kontrowersyjne. Zdolności to te aspekty naszego funkcjonowania, które sprawiają, że radzimy sobie z różnymi problemami i zadaniami. Obejmują zarówno ogólne sprawności czysto intelektualne, przede wszystkim myślenie, jak też właściwości specyficzne dziedzinowo – mówimy wszak o zdolnościach (i uzdolnieniach) plastycznych, sportowych, muzycznych bądź społecznych. Ograniczając obszar naszych zainteresowań, skupimy się na zdolnościach ogólnych, a więc sprawności myślenia, wnioskowania i rozwiązywania zadań. Teza, którą zakończyliśmy poprzedni akapit, mogłaby więc zostać dookreślona następująco – celem edukacji (jednym z wielu, lecz o wielkiej wadze) jest rozwijanie zdolności uczniów, zwiększanie sprawności ich myślenia i umiejętności radzenia sobie z zadaniami, przed jakimi stawia ich szkoła i życie. Nie sądzę, żeby znalazł się ktoś, kto stwierdzi, że szkoła nie ma rozwijać zdolności i uczyć myślenia. To rzecz oczywista i niebudząca sporów. Znacznie

mniej klarowna jest odpowiedź na pytanie, czy i w jakiej mierze szkoła wywiązuje się z tego zadania, czy udaje się jej spełnić ten obowiązek.

Reakcja funkcjonująca w społecznej świadomości wydaje się jednoznaczna i negatywna, brak bowiem przekonujących badań na ten temat, a opinie budujemy na podstawie analizy tygodników opinii i forów internetowych. W powszechnym przekonaniu szkoła nie uczy myślenia. Raczej włącza do głowy nie zawsze aktualne i zwykle niepotrzebne informacje, wćwicza do konformizmu, oducza refleksyjności, promując intelektualną sztywność. Opinie specjalistów – badaczy edukacji: pedagogów, psychologów i socjologów – są podobne, choć nieco bardziej zniuansowane. Zamiast utyskiwać na szkołę, nauczycieli, uczniów, rodziców, system i wszystko wokół, przyjrzyjmy się trzem wybranym obszarom toczonej dyskusji. Będą to: (i) problem wszechobecnej testomanii, (ii) pytanie, czy i w jakiej mierze szkoła uczy myślenia oraz (iii) problem funkcjonowania w szkole uczniów cechujących się wysokim poziomem kreatywności.

Testy i testowanie – czy faktycznie zło wcielone?

Jedną z łatwiej dostrzegalnych zmian polskiej edukacji w ostatnich latach jest pojawienie się na niespotykaną wcześniej skalę w szkołach każdego poziomu i typu rozmaitych testów, przede wszystkim w postaci sprawdzianów zewnętrznych, ma-

jących mierzyć wiedzę i umiejętności uczniów. Od sprawdzianu szóstoklasisty (a ostatnio już od klasy III), przez egzamin gimnazjalny, aż po maturę, z wieloma testami pomiędzy – polscy uczniowie są oceniani w oparciu o liczące sobie kilkadziesiąt zadań zestawy, zwykle zamknięte, z kilkoma odpowiedziami do wyboru. Jeśli dodać do tego rozmaite badania krajowe i międzynarodowe, wykorzystujące tzw. testy niskiej stawki (*low-stake tests* – testy, które mają mierzyć wiedzę i umiejętności, ale nie wpływają bezpośrednio na przyjęcie ucznia do szkoły), obraz testowej manii staje się dopełniony.

Często to w testach i testowaniu widzi się źródło coraz mniejszej refleksyjności uczniów. Nauczyciele zamiast skupiać się na rozwijaniu krytycznej i twórczej postawy uczniów, pobudzać ich samodzielność myślenia i refleksję uczą, jak rozwiązywać testy, program ograniczając do tego, co może się znaleźć w teście, a w skrajnych – lecz spotykanych – przypadkach, rozwiązując wraz z uczniami testy z ubiegłych lat. Nie uczą myślenia, ale radzenia sobie z testami. Wśród uczniów ginie umiejętność formułowania myśli i argumentowania w sposób wymagający sklecenia więcej niż kilku zdań; w rezultacie pisać nie potrafią już nie tylko gimnazjaliści i licealiści, ale także studenci i doktoranci. Czytając prace magisterskie i licencjackie przyszłych absolwentów studiów wyższych – wkrótce elity intelektualnej – łapię się na tym, że coraz rzadziej tekst napisany jest poprawną polszczyzną, nie wspominając nawet o tym, czy ma on jakąkolwiek merytoryczną wartość. Z roku na rok i z rocznika na rocznik ginie umiejętność budowy tekstu, nawiązywania do dokonań kultury wysokiej, utrzymywania logiki wyводу. Pojawiają się za to błędy niegdyś niespotykane – takie, których edytor tekstów nie wychwytuje, więc piszący jest przekonany o poprawności sformułowań. Studenci czytają więc „tą książkę” (o zgrozo), „teorie coś im argumentują i są przekonujące” (tu już tylko uśmiech politowania), a autorytety „wyłanczają dyskusję”. Wiele innych przykładów nie nadaje się do przywołania nawet w popularnonaukowym tekście.

Czy jednak faktycznie testy są źródłem tego niepokojącego zjawiska? Czy rzeczywiście właśnie ich pojawienie się spowodowało ten efekt? Takie stwierdzenie, choć spotykane, byłoby i przedwczesne, i niesprawiedliwe.

Uczenie „pod test” jest wypaczeniem idei prawdziwej edukacji i właściwego kształcenia, patologią pojawiającą się, gdy nacisk na wyniki zaczyna przysłaniać sens nauczania i uczenia się. Jednak same testy to jedynie narzędzia. Z narzędziami jest zaś jak

z młotkiem – można nim wbić gwóźdź, można rozbić komuś głowę. Trzymając się tej nieco wyświechtanej metafory, można by rzec, że powinniśmy dbać o to, by nie rozbijać testami głów, lecz używać ich skutecznie i użytecznie. A skuteczne i użyteczne informacje płynące z testów są trudne do przecenienia. Przede wszystkim – choć krytycy zdają się tego argumentu nie dostrzegać – masowe wykorzystanie egzaminów zewnętrznych w postaci wystandaryzowanej (często testowej), a przez to rzetelnej (a więc mniej obciążonej błędami pomiaru) pozwala na niezależną, a przez to bardziej obiektywną, ocenę tego, co wiedzą i potrafią uczniowie. Dla wielu to rzecz dziś już niewyobrażalna, ale warto sobie uświadomić, że przed wprowadzeniem ujednoliconych sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych nie byliśmy w stanie porównać wiedzy i umiejętności uczniów z różnych szkół, miast czy województw. Taka możliwość pojawiła się wraz z krytykowanymi wszem i wobec testami.

Oczywiście sama porównywalność to niewiele, a testom wiele można zarzucić. Po pierwsze, zdarza się, że zawierają kompromitujące błędy, nieścisłości i niespójności, czego doświadczamy niemal co roku. Po drugie, testy wykorzystywane w naszym kraju nie przechodzą procedury zrównywania, a więc nie jesteśmy w stanie powiedzieć, czy uczniowie dziś wiedzą więcej niż ich koledzy rok czy dwa lata temu. Porównywalność jest więc mocno ograniczona – jedynie do przestrzeni – możemy porównać rezultaty uzyskane przez uczniów z dwóch województw lub szkół w tegorocznym dowolnym egzaminie – ale już nie w czasie: nie wiemy, czy uczyliśmy bardziej czy mniej skutecznie, bo każdorazowo startujemy z nowym, mało porównywalnym testem. Po trzecie, rezultaty uzyskiwane przez uczniów w rozmaitych sprawdzianach i testach nie tylko mają wielki wpływ na ich dalsze edukacyjne kariery (stąd testy te określa się czasem mianem testów doniosłych lub testów wysokiej stawki, od angielskiego *high-stake tests*), ale też często służą do tworzenia rankingów szkół – hierarchizacji ze względu na średni rezultat uzyskany w sprawdzianie lub teście w określonym roku. Niesłusznie uważa się, że miejsce w takim rankingu świadczy o jakości nauczania w szkole. Wynik testu zaczyna zaś działać na zasadzie samonapędzającego się proroctwa – lepsi uczniowie częściej trafiają do „lepszych szkół”, w rezultacie jeszcze polepszając ich rezultaty.

Wynik w teście nie jest dobrą miarą jakości edukacji w szkole, bo osiągnięcia szkolne zależą od ogromu powiązanych ze sobą elementów, pośród których praca nauczyciela i szkoły wcale nie są najważniejsze. Badania pokazują, że *gros* czynników

odpowiedzialnych za rezultat w nauce leży po stronie ucznia i jego rodziny – przede wszystkim jego inteligencji, statusu społeczno-ekonomicznego rodziny, wysokiego wartościowania nauki, wreszcie specyficznego stylu życia i systemu zachowań, zwanego czasem *habitusem* – przyzwyczajzeń, przekonań, preferencji, słowem czynników, z którymi szkoła ma niewiele wspólnego, a które uczeń do niej wnosi wraz ze swoim pojawieniem się. Dlatego samo porównywanie wyników sprawdzianów czy egzaminów zewnętrznych niewiele mówi o jakości edukacji w szkole. Czy oznacza to jednak, że również do oceny szkoły testy są kompletnie nieprzydatne? Nic bardziej błędnego. Wyniki sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych mogą posłużyć do obliczenia edukacyjnej wartości dodanej¹ – faktycznego podsumowania jakości szkoły, a w przyszłości być może również nauczyciela. Edukacyjna wartość dodana to syntetyczna miara mówiąca, ile szkoła daje (lub „odbiera”) uczniowi, powstająca poprzez analityczną operację sprawdzenia, na ile wynik uzyskany przez ucznia w egzaminie jest jedynie odtworzeniem jego rezultatów z poprzednich egzaminów, na ile zaś ulega podniesieniu (wówczas EWD jest dodatnia) lub obniżeniu (wtedy jest ujemna). Prace prowadzone w polskim zespole EWD pod kierunkiem profesora Romana Dolaty cechują się znacznym zaawansowaniem statystycznym, ale i wielką wagą praktyczną. Okazuje się bowiem, że nie zawsze szkoły najlepsze ze względu na wynik egzaminu to szkoły najefektywniej uczące. Często są to placówki, do których trafiają dobrzy uczniowie, a zadanie nauczycieli sprowadza się do utrzymania ich wysokich możliwości, nie zawsze jednak ich rozwijania. Z kolei w szkołach z niższymi wynikami bardzo często dostrzeżalny jest wysoki potencjał wyrażany wzrostem osiągnięć uczniów pomiędzy egzaminami, dobrze świadczący o poziomie nauczania w szkole.

Nawet zaawansowane procedury w rodzaju edukacyjnej wartości dodanej zawsze były i będą jedynie częścią informacji o tym, co faktycznie dzieje się w szkole, jak rzeczywiście przebiega proces dydaktyczny, jaki panuje w niej klimat. To prawda, ale też przecież nikt rozsądny nie twierdzi, że wynik jednego czy dwóch egzaminów jest kompletną informacją o jakości edukacji w danej placówce. Jednak uzupełniony bardziej subtelnym opisem wiele wnosi do naszego zrozumienia, co faktycznie dzieje się w szkole i klasie. Wracając więc na chwilę do metafory z początku tej części – jeśli test traktujemy jak młotek, posługujemy się nim odpowiednio, ale też miejmy świadomość, że nie jest wiertarką, łopatą czy pędzlem, a tak

jak samym młotkiem niewiele da się zdziałać, tak same testy są jedynie jednym z wielu źródeł informacji o tym, jak szkoła funkcjonuje. Gdy są dobre – dobrze tych informacji dostarczają.

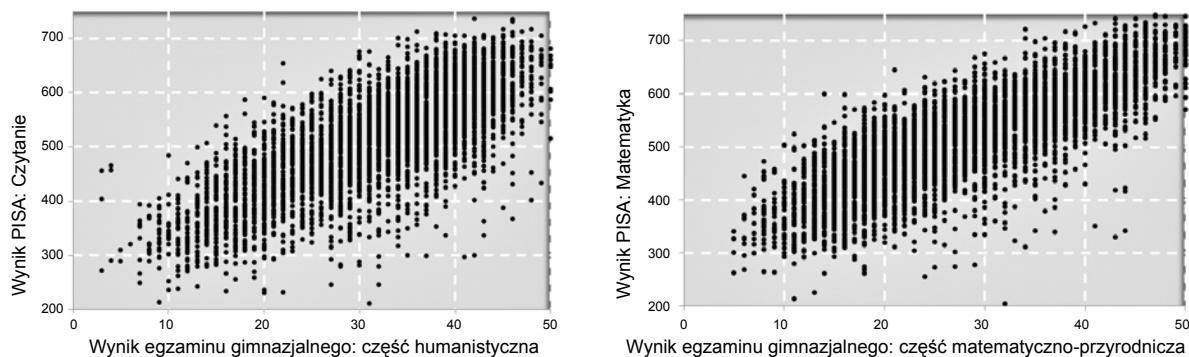
Czy szkoła uczy myślenia?

Jeśli szkoła ma rozwijać nasze zdolności, tj. uczyć myślenia, a zarzucona jest testami i przygotowaniami do nich, oczywiście wydaje się pytanie: Czy i w jakiej mierze możliwe jest rozwijanie myślenia w szkole? Nie jest to przy tym pytanie retoryczne, bo nasza wiedza na ten temat wcale nie jest tak wielka, jak mogłoby się wydawać.

Po pierwsze, jak w sposób wiarygodny, to jest trafny i rzetelny, sprawdzić, czy faktycznie uczniowie potrafią myśleć? Przecież to w takiej sytuacji powinien liczyć się szczególnie nie wynik jakiegoś zadania, ale proces dochodzenia do rezultatu. Znacznie ciekawsze z tego punktu widzenia jest nie to, ile zadań poprawnie rozwiązał uczeń, ale jakie popełnił błędy, jakie strategie zastosował, zmagając się z problemem, co się udało, a co zawiodło. Jedynymi badaniami, które mogą w sposób miarodajny odpowiedzieć na takie pytania, są międzynarodowe studia edukacyjne, gdzie porównywalnymi testami bada się uczniów z wielu różnych krajów, a następnie zestawia ich wyniki ze sobą. Studia takie jak PISA, PIRLS czy TIMSS pozwalają na ocenę, jak wypadają polscy uczniowie na tle swoich rówieśników z innych krajów – w czym są lepsi, a co sprawia im większe kłopoty. Takich informacji nie uzyskamy z badań krajowych z bardzo prostego powodu: nie mając porównania międzynarodowego, nie jesteśmy w stanie orzec, na ile różne wyniki uzyskane przez badanych uczniów w teście są powodowane faktycznymi różnicami w ich umiejętnościach, na ile zaś są funkcją zadania: bardziej lub mniej trudnego. Zadania związane z odtwarzaniem wiedzy są zwykle (choć nie zawsze) łatwiejsze i mniej złożone niż zadania mierzące myślenie krytyczne i twórcze. Nie musi z tego jednak jeszcze wynikać, że poziom myślenia krytycznego i twórczego jest niższy niż umiejętności odtwarzania informacji z pamięci – być może jest to w większym stopniu kwestia zadań niż uczniowskich kompetencji. Dlatego dysponując jedynie odpowiednio przygotowanymi, przetestowanymi i skalibrowanymi zadaniami, jesteśmy w stanie formułować takie wnioski. Badania międzynarodowe na takie konkluzje pozwalają.

Cóż zatem wynika z naszych doświadczeń z udziału w międzynarodowych badaniach osią-

¹ Dolata R. *Szkoła, segregacje, nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.



Rys. 1. Zależności pomiędzy wynikami egzaminu gimnazjalnego a rezultatami badania PISA (analizy własne)

gnięć szkolnych, takich jak PISA (gdzie udział biorą 15-latkowie)? Najczęściej przywoływany wniosek jest właśnie taki, że na tle swoich kolegów i koleżanek z innych krajów polscy 15-latkowie relatywnie lepiej radzą sobie z odtwarzaniem informacji, słabiej zaś z rozumowaniem – wyciąganiem wniosków, formułowaniem hipotez, krytycznym ustosunkowywaniem się do zdobytej wiedzy. Taka konkluzja pokazywałaby, że niedaleko odeszliśmy od wąskiego encyklopedyzmu i w dobie Google i Wikipedii wciąż staramy się wbić uczniom do głowy jak najwięcej informacji, niekoniecznie uświadamiając im, co z tą wiedzą można i należy zrobić. Ta sytuacja przypomina dziecko wiedzące, że twierdzenie Pitagorasa mówi, że $c^2 = a^2 + b^2$, ale niepotrafiące sobie poradzić z policzeniem, ile siatki potrzebuje do ogrodzenia pola w kształcie trójkąta prostokątnego o podanych przyprostokątnych.

Te wnioski zapewne przemawiają do wyobraźni i skłaniają do zastanowienia się, jak można uczyć efektywniej i faktycznie pobudzać myślenie. Jednak na badania takie jak PISA również należy patrzeć spokojnie i z należyтым dystansem. Zdaniem twórców tego wyrafinowanego studium jego przewaga nad egzaminami zewnętrznymi polega na tym, że testy PISA nie dotyczą programu nauczania i nie są na nim oparte. O ile więc testy egzaminacyjne mierzą wiedzę i umiejętności ograniczone najczęściej do wąskiego, szkolnego, przedmiotowego, wreszcie – programowego kontekstu – o tyle PISA mierzyć ma umiejętności bardziej ogólne, pokazujące sprawność myślenia w różnych dziedzinach, mało związane z programem.

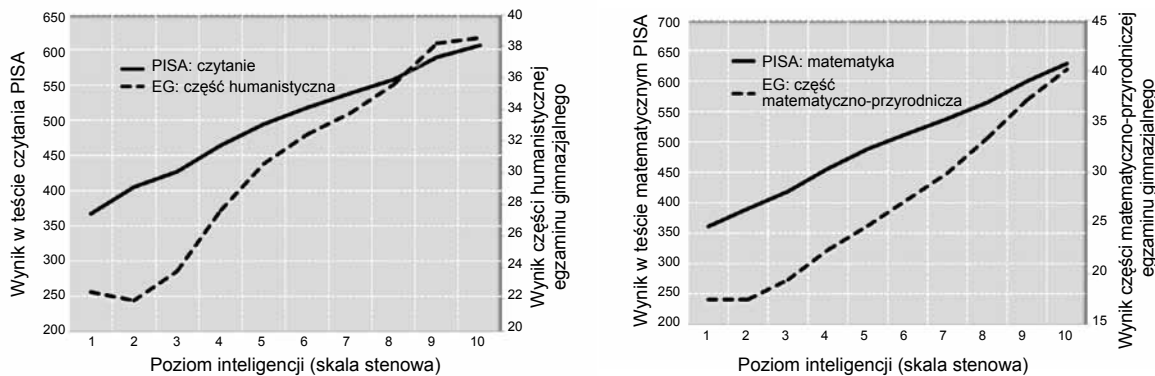
Jednak gdy popatrzymy na rezultaty uzyskiwane przez uczniów w badaniu PISA i egzaminie gimnazjalnym – a takie porównanie jest możliwe dla niemal 5000 uczniów zbadanych w studium Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk – okaże się, że rezultaty te są ze sobą bardzo silnie związane. Jak widać (rys. 1), pomijając nieliczne wyjątki i znając rezultat ucznia na egzaminie gimnazjalnym, jesteśmy w stanie z wysokim prawdopodobieństwem przewidzieć również jego wynik w stosownym teście PISA i *vice versa*.

Ktoś mógłby oczywiście argumentować, że jeżeli uczeń sprawnie myśli (co ma mierzyć PISA), to uzyskuje też wysokie rezultaty na egzaminie gimnazjalnym. Ale taka argumentacja *implicitie* zakładałaby, że testy egzaminacyjne w niemałym stopniu badają umiejętności myślenia – nie są więc takie złe, jak chcieliby ich krytycy. Gdyby zaś przystępować do interpretacji wyników z pozycji krytyki testów zewnętrznych, wówczas trzeba by zapewne stwierdzić, że badanie PISA wcale nie jest tak bardzo zorientowane na pomiar tzw. umiejętności złożonych i sprawności myślenia i niewiele pod tym względem różni się od typowego egzaminu gimnazjalnego.

Co ciekawe – porównanie rezultatów uzyskiwanych w badaniu PISA i teście gimnazjalnym przez uczniów o różnym poziomie inteligencji pokazuje niemal identyczny wzór zależności (rys. 2) – co też skłania do uznania, że kompetencje mierzone przez test PISA i egzamin gimnazjalny wcale nie są od siebie tak odległe, jak mogłoby się wydawać².

² Zaprezentowane w tym tekście wyniki są prostą analizą rezultatów badań zrealizowanych przez IFIS PAN w ramach badania „Badanie podłużne – ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne”, realizowanego w ramach Projektu nr II pt. „Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD)” na zlecenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.2. Nr umowy EFS/II/3/2009.

Wyniki tego studium dostępne są do ogólnego użytku dla zainteresowanych badaczy (http://www.ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=215). Bardziej zaawansowane analizy – zarówno własne, pominięte w tym miejscu, jak również innych badaczy – pokazują jeszcze silniejsze związki wyników egzaminu gimnazjalnego z pomiarem PISA.



Rys. 2. Relacje między poziomem inteligencji a rezultatami z egzaminu gimnazjalnego i badania PISA. Na lewej osi w każdym z wykresów średni rezultat w badaniu PISA, na prawej średni wynik odpowiednich części egzaminu gimnazjalnego uzyskany przez osoby o różnym poziomie inteligencji (analizy własne)

Czy szkoła zabija kreatywność?

Chyba najwięcej zarzutów pod adresem szkoły formułują badacze zainteresowani twórczymi możliwościami i kreatywnością uczniów. W pedagogice twórczości narzekanie na szkołę jest wręcz modą, a dla większości uczonych stwierdzenie, że szkoła zabija i hamuje kreatywność, jest oczywiste. Wystarczy obejrzeć głośne wystąpienie sir Kena Robinsona (wyszukiwanie w popularnej przeglądarce Google pod hasłem „Ken Robinson + creativity” daje błyskawiczny efekt, zaś strona TED dostarcza również polskiego tłumaczenia), by zostać przekonanim, że dziecięca ciekawość, zadawanie pytań, pomysłowość i zamiłowanie do znajdowania i niekonwencjonalnego rozwiązywania problemów nie trafiają w szkole na podatny grunt. Kreatywność to złożona ludzka właściwość – połączenie wymiarów intelektualnych, zwanych zdolnościami twórczymi, oraz elementów tzw. postaw twórczych, na które składają się niezależność myślenia i działania oraz otwartość na nowe sytuacje i problemy. Zdolności twórcze odpowiadają za to, z jaką sprawnością wymyślamy nowe rozwiązania, jak bardzo są one różnorodne i oryginalne. Otwartość sprawia, że chcemy angażować się w zadania nowe, często niedookreślone, i uczyć się nowych rzeczy. Niezależność z kolei odpowiada za umiejętność obrony własnego zdania i przeciwstawiania się innym – również grupie, gdy jesteśmy przekonani, że racja jest po naszej stronie. O właściwej, pełnej kreatywności mówić możemy, gdy wysokim zdolnościom twórczym towarzyszy wysoka niezależność i otwartość. Gdy ktoś cechuje się wysoką otwartością i zdolnościami twórczymi, lecz brak mu niezależności, jest osobą o wysokim poziomie konformizmu,

można go określić mianem osoby o kreatywności podporządkowanej – zdolnej do angażowania się w różne zadania i ich efektywnego rozwiązywania, niekoniecznie jednak do skutecznej obrony swojego zdania. Gdy mamy do czynienia z połączeniem zdolności twórczych i niezależności, przy braku otwartości, wówczas mowa o kreatywności sztywnej i buntowniczej – takiej, której efektem jest często efektywne działanie, ale jedynie w obszarze dobrze znanej dziedziny, częściej jednak czczy bunt i kwestionowanie dla samego kwestionowania. Połączenie otwartości i niezależności bez zdolności twórczych daje kategorię określaną „kreatywnością bez szans na twórczość” – sytuację, w której ktoś posiada cechy osobowości właściwe osobom twórczym, brak mu jednak możliwości, aby skutecznie rozwiązywać problemy. Taka osoba może i chciałaby działać kreatywnie, brak jej jednak zdolności do takiego działania. Graficzną ilustrację wymienionych profili kreatywności ilustruje rysunek 3.



Rys. 3. Profile kreatywności³

³ Karwowski M. *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena* [w:] Karwowski M., Gajda A. [red.] *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, APS, Warszawa 2010.

Dlaczego w tym miejscu wspominam o różnych profilach kreatywności? Czynię tak, bo jeśli argumenty krytyków szkoły jako miejsca zabijania twórczości byłyby słuszne, można by oczekiwać co najmniej dwóch istotnych obserwacji. Po pierwsze, uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że każdy z czterech typów kreatywności powinien funkcjonować w szkole mniej efektywnie niż osoby niekreatywne – np. uzyskiwać gorsze oceny czy słabsze noty z zachowania. Po drugie, można by oczekiwać, że najlepiej do warunków szkoły dostosowane będą te osoby, które zaliczyliśmy do „kreatywności podporządkowanej”. Wyniki badań zaprezentowane w innym miejscu⁴ pokazują coś zgoła przeciwnego. Przedstawiciele każdego z czterech wyróżnionych typów kreatywności uczą się przynajmniej tak samo dobrze jak osoby mniej kreatywne, często zaś znacznie lepiej. Okazuje się też, że wprawdzie kategoria „kreatywności podporządkowanej” faktycznie świetnie funkcjonuje w szkole (uzyskuje dobre oceny), jednak jeszcze lepiej radzą sobie osoby z grupy opisanej jako „pełna kreatywność”. Widać więc, że osoby kreatywne mogą funkcjonować w szkole skutecznie i często tak właśnie się dzieje. Nie zmienia to oczywiście w niczym faktu, że wiele zależy tu od klimatu szkoły, podejścia nauczyciela, a często również od etapu edukacji i konkretnego nauczanego przedmiotu. Choć te czynniki znacznie modyfikują uzyskiwane rezultaty, to w świetle dostępnych badań stwierdzenie, że szkoła hamuje twórczość i naraża uczniów twórczych na szczególny dyskomfort, wydaje się grubą przesadą. Nie oznacza to rzecz jasna, że szkoła szczególnie dba o rozwijanie kreatywności uczniów – trzeba dodać – „niestety”. Nie jest jednak tak, że w szczególny i wyrafinowany sposób zabija ich kreatywność. W takich stwierdzeniach więcej jest ideologicznych sporów niż faktycznych, potwierdzonych badaniami wniosków.

Podsumowanie

Artykuł ten rozpocząłem od stwierdzenia, że na szkole zna się (lub sądzi, że się zna) każdy. Wszyscy znamy się też na medycynie, piłce nożnej, większość na prowadzeniu samochodu. Tylko dziwnym trafem wciąż okazuje się, że wiele chorób w Polsce wykrywanych jest zbyt późno, w piłkę grać nie potrafimy, za to wypadków mamy prawie najwięcej w Unii Europejskiej. Celem tego artykułu było pokazanie, że wiele ocenających – i zwykle krytycznych – sądów wypowiedzianych pod adresem szkoły nie znajduje poparcia w wiedzy płynącej z badań. Kilka lat temu, pisząc tekst na prośbę „Meritum”⁵, prosiłem, żebyśmy badali kreatywność uczniów, a nie tworzyli stereotypy na jej temat. Ten postulat zachowuje swoją aktualność również w odniesieniu do szkoły w ogóle. Rzeczywistość nie jest czarna, biała, nie jest też szara. Jest wielobarwna, zróżnicowana i zależna od wielu czynników. Dlatego tym bardziej potrzebujemy refleksji, namysłu i solidnych badań, prowadzących do jej lepszego zrozumienia. Wypada mieć nadzieję, że ten postulat uda się w przyszłości wypełnić lepiej niż działo się to w przeszłości.

Bibliografia

1. Dolata R. *Szkoła, segregacje, nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
2. Karwowski M. *Radosna twórczość o twórczości: Badajmy kreatywność uczniów – nie „twórzmy” stereotypów!*, Meritum nr 3/2008.
3. Karwowski M. *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena* [w:] Karwowski M., Gajda A. [red.] *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, APS, Warszawa 2010.

Autor jest profesorem nadzwyczajnym Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, kierownikiem Zakładu Psychopedagogiki Kreatywności, pedagogiem i socjologiem

⁴ Ibidem.

⁵ Karwowski M. *Radosna twórczość o twórczości: Badajmy kreatywność uczniów – nie „twórzmy” stereotypów!*, Meritum nr 3/2008, s. 27-33.

Barbara Gefczewska

„Janusowe oblicza”¹ edukacji

Życie rzadko daje się uporządkować na wzór książki kucharskiej pełnej recept i przepisów...

Jerome Bruner, „Kultura edukacji”

Uczeń współczesnej szkoły prześcignął nauczyciela, tej tezy nikt już dzisiaj nie musi uzasadniać, gdyż z nawiązką sprawdza się zapowiedź Margaret Mead z lat 60., przedstawiona w książce „Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego”². Nakreślona przez amerykańską socjolożkę wizja nowoczesnej kultury prefiguratywnej, w której dorośli przestają stanowić autorytet dla swoich dzieci i sami czerpią wiedzę od młodszej generacji, stała się niezaprzeczalnym faktem³. Rewolucyjna zmiana rzutuje na różne dziedziny życia społecznego, a przede wszystkim na szkołę.

Myśląc o niej, nie sposób pominąć takich spraw, jak: nowe formy komunikowania się, fascynacja młodych ludzi językiem Internetu, częstota kontaktów *online*, poszerzone o rzeczywistość symulaków przestrzenie mentalne, poddawanie się lawinowemu przyrostowi przekazów informacyjnych⁴. Czy w świetle powyższych uwag uczeń jest dla nauczycieli atrakcyjnym partnerem dyskursu lekcyjnego?

By znaleźć odpowiedź na to pytanie, warto prześledzić, jak pedagodzy praktycy wyobrażają sobie nową edukację i miejsce w niej dzieci i młodzieży. Burza mózgów przeprowadzona

przeze mnie przy okazji zajęcia się problemem⁵ odzwierciedla różne stanowiska, zależne od przyjętej przez rozmówcę koncepcji szkoły. Najbardziej sprecyzowane poglądy głoszą zwolennicy parametryzacji nauczania. Ich punkt widzenia określa język, którym „opisują” zjawiska związane z dydaktyką: *pomiar, standardy, nauczanie – proces produkcyjny, kompetencje kluczowe, nowa podstawa programowa, opłacalność, korzyść, kapitał ludzki⁶, stymulowanie rozwoju, monitorowanie ucznia przez nauczyciela – mentora, uczeń – kapitał indywidualny, zarządzanie zasobami*. Słownictwo wskazuje na znamienne dla obecnej rzeczywistości tendencję – myślenie o wychowaniu w kategoriach zysku ekonomicznego, stanowiące *signum temporis* społeczeństwa technokratów. Budzi to oczywiście uzasadnione obawy zwolenników edukacji zhumanizowanej. W antropometrycznym⁷ traktowaniu ucznia li tylko jako obiektu dopatrują się bowiem reifikacji i odpodmiotowienia procesu dydaktycznego.

Coraz częściej w różnych publikacjach pojawiają się krytyczne opinie o obserwowanych zjawiskach. Zwracała na nie uwagę zarówno niezycząca już Barbara Skarga – filozof etyk, jak również młodszy publicyści. Należałoby z uwagą wsłuchać się w te głosy:

¹ Zagadkowe, dwuznaczne. Tytuł artykułu nawiązuje do porównania użytego przez J. Brunera (amerykański psycholog, zwolennik teorii nauczania opartej na samodzielności ucznia) [w:] *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006, s. 32.

² Mead M. *Kultura i tożsamość*, PWN, Warszawa 1970/2000.

³ „(...) w przeszłości zawsze można było znaleźć ludzi, którzy wiedzieli więcej niż jakiegokolwiek dziecko, gdyż zebrali oni już doświadczenie wyniesione z wrastania w pewnym systemie kultury. Dziś takich dorosłych nie ma. Nie ma już w ogóle przewodników ani we własnej kulturze ani poza nią”, Ibidem.

⁴ Homeostaza – potrzeba aktualizacji treści przekazów po to, by nie obciążać pamięci.

⁵ Pytanie postawione grupie nauczycieli: *Czym jest w Pani/a rozumieniu „nowa edukacja”?*

⁶ <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:KfAHdcII0IwJ:www.konferencja.edu.pl/ref8/pdf/pl/Kunasz-Szczecin.pdf+zy-sk+ekonomiczny+kapita%C5%82+ludzki> (15.01. 2012) – tu: definicja kapitału ludzkiego.

⁷ Antropometria – zespół metod badawczych w antropologii oparty na pomiarach ciała ludzkiego, tu: odniesienie do metod opartych na pomiarach.

Przekreślając podmiot, indywiduum, przekreślamy odpowiedzialność. Krytyka podmiotowości i hasło „kres człowieka” są dla mnie równie niebezpieczne, jak anonimowość⁸.

Szkołę, a przede wszystkim uniwersytet przenikają dzisiaj mniej lub bardziej uchwytnie połączenia z obszarami działającymi w oparciu o inną logikę, przede wszystkim logikę rynkową. Konsekwencją tych przemian jest stawanie-się-przedsiębiorstwem większości dawniej autonomicznych instytucji (!). Paradoks współczesnej sytuacji polega na tym, że te same podmioty uczą się umiejętności mogących im służyć do tworzenia autonomicznych form komunikacji i zawiązywania relacji (...) i jednocześnie poddaje się ich treningowi adaptacji do coraz bardziej zautomatyzowanych, odpodmiotowionych form egzaminowania i kontroli⁹.

Ze szkołą urzeczywistniającą się obecnie jako fabryka statystyk¹⁰ polemizują nauczyciele traktujący proces uczenia się i nauczania w kategoriach kreatywności, której fundament stanowi aktywność twórcza. Przejawia się ona w oryginalnym myśleniu i spontanicznym działaniu, wyzwalanymi przez swobodny dialog edukacyjny umożliwiającym samorealizację wychowanka¹¹. Wydaje się, że szkoła ten właśnie aspekt powinna dowartościować, by stanowić remedium na technokratyczną dominację, skoro przestała uczyć myślenia humanistycznego, a zwłaszcza skłaniać uczniów do refleksji¹².

Warto w tym miejscu uwzględnić zmiany, jakie obserwuje wielu wychowawców w postawach dzieci i młodzieży wobec kultury wysokiej i etosu. Uprawomocnia się przekonanie o równorzędności opozycyjnych zjawisk aksjologicznych, wskazujące na relatywizm, polegające na traktowaniu prawdy i kłamstwa, dobra i zła, bohaterstwa i tchórzostwa, szlachetności czy podłości na tej samej płaszczyźnie.

W sposób wręcz modelowy przedstawia ten problem kultowy film lat 90. „Pulp Fiction” czy rozmaite „targetowane” bestsellerowe powieści pisane przez młodych ludzi dla swoich rówieśników. Wystarczy zacytować fragment utworu napisanego przez osiemnastolatkę:

Kamila H. Kurzeja deklaruje: Reprezentuję nani-byzm. Głoszę nijakość. Pustkę na sztandary. Nanibyzm, nijakość i pustka zestawem ideologicznym najbliższym zbiorowemu sercu mas. (...) Wcześniej spróbuję wszystkiego, szybko się znudzę. Uwielbiana i pogardzana, rozchwytywana przez media, rozszarpywana przez tabloidy¹³.

Tak oto autorytet tzw. postaci znaczących w życiu czy literaturze ustępuje miejsca wizerunkom osobowości ludzi młodych, dla których najistotniejsza jest skuteczność w osiąganiu własnych celów. Uczą się jej od specjalistów *public relations*, zalecających w różnych mediach magiczną formułę: „sam wykreuj swój wizerunek!”. Ale nie zapewnia ona szczęścia. Coraz bardziej, mimo rozrastającej się sieci społecznościowej, młode pokolenie zaczyna odczuwać lęk i samotność.

Nauczyciel przytłoczony papierkami i praktyką „wydajnościową” nie ma czasu na rozmowę, na słuchanie ucznia, na wychowywanie... W podstawach programowych, zarówno z lat 90., jak i obowiązujących teraz, pojawiają się co prawda cele edukacyjne, ale w powszechnym odbiorze odnoszone są do kształcenia¹⁴. Wszyscy jak ognia unikają wywierania wpływu na podopiecznych, gdyż brak neutralności na tym obszarze uznaje się za politycznie niepoprawne w społecznościach neoliberalnych.

Może więc należy zacząć budować nową edukację, opierając ją jednak na aksjologicznych podwalinach, aby uchronić młodych ludzi przed nihilizmem, poczuciem rozpaczy, brakiem refleksyjności i przede wszystkim zanikaniem *człowieka w człowieku*¹⁵, jak to nazwał teoretyk płynnej nowoczesności Zygmunt Bauman w esejach o znaczącym tytule „Razem osobno”.

Czy w klasach bez ścian, w których dominować będą strategie nauczania oparte, powiedzmy, na mechanice umysłu (kognitywistyka) albo w szkole przyszłości, dla której wzorem stanie się agora, nie będzie już potrzeby wychowywania i upowszechniania wzorów aksjologicznych?

⁸ Rozmowa z Barbarą Skargą zamieszczona w „Tygodniku Powszechnym”.

⁹ <http://ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1754-mikoaj-ratajczak-w-sprawie-autonomii-uniwersytetu-o-politycznosci-zycia-studenckiego.html> (8.01.2012).

¹⁰ Por. Klakówna Z.A. *Po pierwsze, kulturowa edukacja humanistyczna*, *Polonistyka* nr 2/2010, s. 9.

¹¹ Sołowiej J. *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 1997.

¹² Łączę to zjawisko z zanikaniem myślenia symbolicznego.

¹³ Ożarowska D. *Nie uderzy żaden piorun*, Kraków 2010, s. 83, 414-415.

¹⁴ Łacińskie *educatio* oznacza **wychowanie** i kształcenie.

¹⁵ Por. „kres człowieka”, przypis 6, s. 2 [w:] Bauman Z. *Razem osobno*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.

*Teraz tworzy się rzecz bez początku i końca
nie ma tych umownych znaków zostały
zapomniane (...)
nie mamy czasu nie mamy czasu
na wychowanie dzieci*
Tadeusz Różewicz, „Non-stop-shows”¹⁶

Jak się okazuje, zabarwiony hedonizmem spektakl *non-stop-show* stanowi wciąż kuszącą propozycję dla wszystkich, chociaż nasze czasy to nie tyle domena *spektaklu*, ile raczej *społeczeństwa sieci*¹⁷.

Projektowanie szkoły przyszłości – jako realizowanego ideału nowej edukacji – musi uwzględnić: wiedzę przedmiotową, proces uczenia się¹⁸, rozwój ucznia i nauczyciela oraz technologie, ponieważ to one zmieniają dzisiejszy świat. Dobra

nowa edukacja niesie więc ze sobą nowe stany rzeczy, lecz nie zapomina o tym, że rozwój jest niemożliwy bez nawiązań¹⁹.

Otwarte pozostaje natomiast pytanie: spośród czego powinno się czerpać wzorcowe przykłady? Z antypedagogiki? Z powtórnie przemyślanej szkoły aktywnej i teorii czynności Jeana Piageta, z edukacji dialogowej Paula Freirego czy raczej z inspiracji marketingowej, sprowadzającej szkołę do roli *organizacji uczącej się*²⁰, tak jak dobrze prosperujące przedsiębiorstwo?

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

Postawie bezwzględnej podporządkowania się wymogom świat technicznego (...) można przeciwstawić postawę spontanicznego i indywidualnego stosunku do życia, postawę „artystyczną”. Nie chodzi o twórczość artystyczną sensu stricto, gdyż mało jest ludzi obdarzonych talentem, ale o realizację tkwiących w każdym człowieku tendencji twórczych (postawa „nad”). Może to być uczenie się patrzenia na świat, widzenie w nim tego, czego inni nie widzą.

Antoni Kępiński, „Rytm życia”

¹⁶ Różewicz T. *Poezja 2*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Katowice 2006, s. 215. Poemat ukazał się w latach 60. XX wieku, ale jego aktualność nie wymaga komentarza.

¹⁷ Castells M. *Społeczeństwo sieci*, PWN, Warszawa 1996/2011.

¹⁸ „Koncentracja nauczyciela na procesach myślenia powinna prowadzić do stopniowego przekazywania kontroli nad uczeniem się samym uczniom, gdyż to oni przejmują kontrolę nad własnym działaniem i uczeniem się w miarę dojrzewania”, patrz: Ledzińska M., Czerniawska M. *Psychologia nauczania*, PWN, Warszawa 2011.

¹⁹ Chodzi o różne kategorie nawiązań: tradycja kulturowa, relacje społeczne itp.

²⁰ Senge P. *Piąta dyscyplina*, Oficyna Ekonomiczna, 2006.

Alina Karaškiewicz

Szkoła jako organizacja nowatorska czy tylko model teoretyczny?

Zapewne nieprzypadkowo w roku 2009 – Europejskim Roku Kreatywności i Innowacji – ukazała się bardzo ciekawa publikacja pt. „Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych”¹. W publikacji tej znalazło się niezwykle interesujące poznawczo i obiecujące dla praktyki edukacyjnej pojęcie: „szkoła jako organizacja nowatorska”.

Analiza liczby, jakości i zasięgu inicjatyw edukacyjnych podejmowanych w naszym kraju w ciągu ostatnich dwudziestu lat uprawnia do sformułowania następującej tezy: Polskie szkoły otwarte są na nowe rozwiązania, poszukują nowości i implementują te, które wnoszą nową wartość. Prawdziwość powyższego twierdzenia spróbuję udowodnić na przykładzie kilku inicjatyw, które znalazły stałe miejsce w praktyce oświatowej i opracowaniach teoretycznych. Są to pojawiające się kolejno na przestrzeni lat: Szkoła Promująca Zdrowie, szkoła alternatywna, szkoła jako organizacja ucząca się, Szkoła z klasą, Szkoła z Pasją.

Co łączy te wszystkie przedsięwzięcia? Jaka jest ich wartość dodana? Co sprawia, że mimo upływu lat są nadal atrakcyjne dla nauczycieli i uczniów? Odpowiedź na te pytania rozpocznę od krótkiego przeglądu wymienionych inicjatyw edukacyjnych.

Szkoła Promująca Zdrowie

Szkoła Promująca Zdrowie to program realizowany w Polsce od dwudziestu lat w ramach

Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie. W wyniku działań podjętych w trzyletnim okresie pilotażowym (1992-1995) powstała strategia tworzenia sieci szkół w Polsce, wypracowane zostały kryteria przynależności do sieci oraz przyznawania certyfikatu wojewódzkiego. Niezmiennym celem programu jest promowanie idei zdrowego życia jako wartości oraz propagowanie zachowań prozdrowotnych.

Dodana wartość dla edukacji:

1. Obecnie sieć Szkół Promujących Zdrowie w Polsce tworzy ponad 2000 szkół różnych typów, przedszkoli oraz placówek oświatowo-wychowawczych.

2. Dzięki trwającej od lat praktyce podpisywania porozumień między ministerstwami edukacji i zdrowia² zapewniona została synergia działań z zakresu promocji zdrowia i profilaktyki problemów dzieci i młodzieży, które są realizowane przez strony porozumienia w szkołach i placówkach oraz w środowisku lokalnym, w tym działania na rzecz wdrażania programów promujących zdrowie, m.in. programu Szkoły dla Zdrowia Europy.

3. Upowszechnianie idei sieci Szkół Promujących Zdrowie i wynikających z niej działań na poziomie lokalnym.

4. Prowadzenie systemu certyfikacji szkół i placówek będących w sieci Szkół Promujących Zdrowie.

¹ Kotarba-Kańczugowska M. *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009.

² http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1846%3Aszko-promujca-zdrowie

5. Prezentacja dobrych praktyk i wymiany doświadczeń między szkołami i placówkami oświatowymi w zakresie promocji zdrowia i profilaktyki problemów dzieci i młodzieży.

6. Upowszechnianie wiedzy i doświadczeń z zakresu promocji zdrowia i profilaktyki problemów dzieci i młodzieży, wynikających ze współpracy międzynarodowej.

7. Propagowanie w mediach podejmowanych działań z zakresu promocji zdrowia i profilaktyki problemów dzieci i młodzieży.

Szkoła alternatywna

Szkoła alternatywna to kontrpropozycja³ dla szkoły masowej pod względem organizacyjnym i programowym, zwykle niezależna (lub częściowo zależna) finansowo, nieobciążająca budżetu państwa. Kładzie się w niej nacisk na *aktywizowanie uczniów, wdrażanie ich do samodzielności w działaniu i myśleniu oraz niezależności w postawach społecznych*. Model nauczania i wychowania często oparty jest na pedagogice jednego z wielkich pedagogów, na przykład M. Montessori, C. Freineta, R. Steinera lub określonym systemie filozoficzno-religijnym. Szkoły alternatywne, podobnie jak szkoły masowe, realizują założenia podstawy programowej i przygotowują uczniów do egzaminów zewnętrznych.

W idee szkół alternatywnych (poszukujących nowych rozwiązań organizacyjnych czy programowych) doskonale wpisują się również szkoły publiczne, masowe, które prowadzą innowacje pedagogiczne lub eksperymenty.

Dodana wartość dla edukacji:

1. Od 20 lat systematycznie wzrasta liczba szkół w sektorze szkolnictwa niepublicznego. Obecnie działające szkoły niepubliczne stanowią ponad 10% szkół w Polsce (najwięcej ich znajduje się w województwie mazowieckim i śląskim, najmniej w opolskim)⁴. Szkoły te realizują na ogół własne programy, pracują niekonwencjonalnymi metodami, proponują nowatorskie rozwiązania organizacyjne⁵.

2. Tylko w roku szkolnym 2010/11 na Mazowszu zarejestrowano 380 innowacji pedagogicznych – metodycznych, programowych i organizacyjnych.

3. Wymiernym wskaźnikiem pracy szkół alternatywnych są wysokie wyniki uzyskiwane przez uczniów na egzaminach zewnętrznych.

Szkoła jako organizacja ucząca się

Wyrażenie „organizacja ucząca się” zdobyło wielką popularność na przełomie XX i XXI wieku dzięki bestsellerowej publikacji „Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się”⁶. Na stałe weszło do współczesnego języka zarządzania, zostało także przeniesione do teorii i praktyki edukacyjnej⁷.

P. Senge wymienia kilka warunków, jakie musi spełnić instytucja, aby stała się organizacją uczącą się⁸: mistrzostwo osobiste zdobywane dzięki wewnętrznej potrzebie samorozwoju i uczenia się przez całe życie, gotowość do kwestionowania własnych modeli myślowych (przekonań, stereotypów), często blokujących rozwój, zespołowe uczenie się dzięki swobodnemu przepływowi myśli między członkami organizacji, kreowanie wspólnej wizji organizacji, z którą jej członkowie się identyfikują i działają na rzecz jej urzeczywistnienia, myślenie systemowe polegające z jednej z strony na całościowym postrzeganiu organizacji, z drugiej strony na dostrzeganiu zależności i związków między elementami wewnątrz organizacji oraz między organizacją i otoczeniem.

Dodana wartość dla edukacji:

1. W praktyce najlepiej zrealizowany został warunek zespołowego uczenia się. Powstała idea wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli w radach pedagogicznych, zespołach przedmiotowych. W wielu szkołach powoływany jest lider WDN, wspólnie planuje się doskonalenie zawodowe nauczycieli.

2. W szlachetnym założeniu idei awansu zawodowego nauczycieli mieścił się cel mistrzostwa osobistego. Co prawda wskaźnik ilościowy mi-

³ Kotarba-Kańczugowska M. *Innowacje pedagogiczne...*, op. cit., s. 34.

⁴ <http://www.skłodowska.iq.pl/index.php/pl/lo/13>

⁵ Np. tutoring.

⁶ Senge P.M. *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Wolters Kluwer, Warszawa 2006.

⁷ Osobą propagującą ideę jest Danuta Elsner.

⁸ Elsner D. *Czym jest ucząca się organizacja?*, Nowa Edukacja Zawodowa nr 4/2005.

strzostwa osobistego nauczycieli przedstawia się imponująco – 40% to nauczyciele dyplomowani – jednak zdobywanie kolejnych stopni awansu zamieniało się często w bezrefleksyjne gromadzenie dokumentów i załączników awansowych.

Szkoła z klasą

Szkoła z klasą to akcja⁹ zainicjowana w 2002 roku przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w szkołach podstawowych, gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych. Program działania Szkoły z klasą opiera się na sześciu zasadach *mądrej szkoły, przyjaznej uczniom, nauczycielom i rodzicom*¹⁰. Należą do nich: szkoła dobrze uczy każdego ucznia; szkoła ocenia sprawiedliwie; szkoła uczy myśleć i rozumieć świat; szkoła rozwija społecznie, uczy wrażliwości; szkoła pomaga uwierzyć w siebie, tworzy dobry klimat; szkoła przygotowuje do przyszłości.

Od roku 2010 realizowany jest w gimnazjach projekt Szkoła z klasą 2.0, który ma na celu rozwijanie u uczniów umiejętności samodzielnego myślenia, odpowiedzialnego korzystania ze źródeł i wykorzystywania wiedzy w praktyce¹¹.

Dodana wartość dla edukacji:

1. Akcja Szkoła z klasą dała początek innym akcjom na rzecz podnoszenia efektywności kształcenia, takim jak: Akademia Szkoły z klasą, Szkoła z klasą 2.0, Szkoła ucząca się.

2. Tylko w roku szkolnym 2010/11 w pierwszej edycji Szkoły z klasą 2.0 udział wzięło ponad 300 szkół, które pracowały nad zasadami dotyczących korzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz atrakcyjnymi dla uczniów metodami nauczania.

Szkoła z Pasją

Rok szkolny 2011/12 ogłoszony został przez Ministerstwo Edukacji Narodowej Rokiem Szkoły z Pasją. Bardzo ogólnym celem inicjatywy jest zapewnienie warunków do odpowiedniego rozwoju każdego ucznia, zgodnie z jego potrzebami i możliwościami, poprzez tworzenie bogatej, przyjaznej, ciekawej oferty edukacyjnej, w której współtworzenie włączani są także rodzice i part-

nerzy społeczni szkoły. Szkoła z Pasją to szkoła kierująca się kilkoma ważnymi zasadami: uczeń jest najważniejszy, rodzice są współtwórcami szkoły, nauczyciel rozbudza pasję uczniów, dyrektor szkoły jest liderem postępu w szkole, szkoła to nie tylko lekcje.

Dodana wartość dla edukacji:

1. W poczet szkół realizujących działania z pasją MEN zaliczyło 28 406 szkół.

2. W szkołach tych przeprowadzone zostały wspólne akcje edukacyjne (zajęcia edukacyjne, konkursy, wolontariaty, akcje charytatywne) z Fundacją Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy, Fundacją Orange, Caritas Polska, Fundacją ABCXXI – Cała Polska Czyta Dzieciom, Związkiem Harcerstwa Polskiego, Fundacją Młodzieżowej Przedsiębiorczości, Fundacją Rozwoju Wolontariatu, Fundacją Nowe Media, Polską Akcją Humanitarną, *Odyssey of the Mind* Polska, Polskim Towarzystwem Turystyczno-Krajoznawczym, Stowarzyszeniem MONAR, Pallotyńską Fundacją Misyjną Salvatt.pl, Związkiem Harcerstwa Rzeczypospolitej.

Scharakteryzowane powyżej inicjatywy edukacyjne (nieprzypadkowo w swoich nazwach mieszczą słowo-klucz „szkoła”) stanowią doskonały impuls do stawania się przez szkoły organizacjami nowatorskimi. Jednym z istotnych założeń takiej organizacji jest wprowadzanie do praktyki sprawdzonych nowych rozwiązań.

Może się wydawać, że pojęcia „sprawdzone rozwiązanie” i „nowe rozwiązanie” wzajemnie się wykluczają. Weźmy jednak pod uwagę fakt, że „sprawdzone rozwiązania” na przykład w postaci Szkoły Promującej Zdrowie, Szkoły z klasą czy Szkoły z Pasją, wdrażane do kolejnych szkół, wnoszą w ich misję, kulturę zarządzania, sposób funkcjonowania nowe cele i nowe treści. I nie jest istotne, że takie działania w innej szkole już miały miejsce, że szkoła X w miejscowości Y została Szkołą z klasą w 2004 roku. Ważne jest to, że kolejna szkoła w roku 2012 zasłuży na miano szkoły wyjątkowej, potwierdzającej swoje dążenie do poszukiwania i samodzielnego wdrażania nowego. Pamiętać bowiem należy, że nowatorstwo (od łacińskiego *novator* – odnowiciel) to samodzielne opracowywanie projektu zmian, który często wyrasta na gruncie specyficznych potrzeb dydaktyczno-wychowawczych danej placówki;

⁹ <http://www.szkolazpasja.men.gov.pl/>

¹⁰ http://www.agora.pl/agora_pl/1,66489,2772112.html

¹¹ <https://www.ceo.org.pl/szkolazklasa2zero/news/poprzednie-edycje>

działalność twórcza nauczycieli i wychowawców, której celem jest ulepszanie systemu kształcenia i wychowania w szkole i innych placówkach; tworzenie, upowszechnianie oraz wdrażanie nowych rozwiązań.

Z teoretycznego opisu szkoły jako organizacji nowatorskiej wynika¹², że posiada ona cechy szkoły uczącej się, ale też dysponuje zdrowiem organizacyjnym, czyli zespołem korzystnych warunków determinujących sprawne wprowadzanie nowości, proponuje, wdraża i weryfikuje w praktyce pedagogicznej odmienne rozwiązania, otwiera się na potrzeby lokalnej społeczności.

Potwierdzeniem zdolności szkoły, jako organizacji nowatorskiej, do podejmowania działań twórczych oraz samorozwojowych jest sprawne diagnozowanie potrzeb, określanie priorytetów, selekcja i projektowanie alternatywnych rozwiązań, weryfikacja wybranych rozwiązań, ciągła redefinicja ważności obranych celów bieżących, ale też kierowanie rozwojem organizacji w perspektywie długoterminowej.

Prowadzone z dwóch perspektyw czasowych zarządzanie w szkole nowatorskiej sprawia, że łatwiej jest jej funkcjonować w otoczeniu zmiennym i burzliwym. A zakładana w modelu teoretycznym zmienność ról organizacyjnych pozwala kreować i wzmacniać wartość współuczestnictwa wszystkich w zarządzaniu.

Każda szkoła czy placówka oświatowa implementująca nowe dla niej samej rozwiązania staje się organizacją nowatorską. I nie ma potrzeby czekać na przewrót kopernikański w polskiej edukacji. Należy raczej robić dokładniejszy bilans wartości dodanej tych inicjatyw, które okazały się na tyle uniwersalne, że trwają od lat i nadal stanowią bodziec pro jakościowy dla kolejnych środowisk.

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

Niezależnie od tego, czy chodzi o Europę, szkołę, kulturę, biznes, czy intymność, pragniemy niezmiennie jedynie ruchu. (...) W chwili wkroczenia w trzecie tysiąclecie każdy z nas nie tylko pragnie być nowoczesny, lecz również zachować dla siebie to najwspanialsze z określeń. „Reforma” stanowi kluczowe słowo współczesnego języka polityki.

Alain Finkielkraut, „Niewdzięczność. Rozmowa o naszych czasach”

¹² Opis modelu teoretycznego [w:] Kotarba-Kańczugowska M. *Innowacje pedagogiczne...*, op. cit., s. 48-51.

Samoregulacja w uczeniu się

*Jeśli dasz człowiekowi rybę,
nakarmisz go na jeden dzień.
Jeśli nauczysz go, jak łowić ryby,
nakarmisz go na całe życie.*

Konfucjusz

Każdy uczeń ma potencjał, by nauczyć się uczyć się mądrze. Udowodniono, że ludzie uczący się mądrze to osoby, które potrafią regulować swój proces uczenia się.

Samoregulacja w uczeniu się to zjawisko, w którym osoba wykorzystuje szereg procesów, by podnieść swoją motywację, wyniki oraz samoocenę po to, żeby osiągnąć określone cele.

Można się tego nauczyć! Umiejętności związane z samoregulacją w uczeniu się można nabyć, między innymi, stosując narzędzia TOC.

Musimy skoncentrować proces nauczania na tych procesach i umiejętnościach (wiedzy, jak coś zrobić). W ten sposób stwarzamy uczniom podstawy niezbędne do uczenia się przez całe życie.

Spirala samoregulacji w procesie uczenia się

Idea samoregulacji w procesie uczenia się to ogólne ujęcie dynamicznego i zmiennego zjawiska, gdzie uczeń sam jest odpowiedzialny za zarządzanie swoimi działaniami oraz samodzielne, osadzone w pewnym kontekście, uczenie się z zamiarem osiągnięcia pewnego celu naukowego.

W procesie samoregulacji uczenia się zachowanie ucznia wyraża się poprzez jego motywację, osiągnięcia oraz samoocenę. Natomiast jego emocje, myśli i działania skierowane są na osiągnięcie określonego celu naukowego. Określenie celu naukowego, zaplanowanie strategii mającej umożliwić osiągnięcie tego celu, podejmowanie działań i monitorowanie postępu to proces spiralny, w którym wszystkie elementy oddziałują na

siebie wzajemnie i powtarzają się z chwilą określenia kolejnego celu.

Faza przygotowania obejmuje procesy mające na celu określenie ram procesu uczenia się, takich jak: zakres materiału, cele, motywacja, oczekiwania oraz skuteczność podejmowanych działań.

Motywacja to siła napędowa, która prowadzi do podjęcia działań i umożliwia ich kontynuację z zamiarem osiągnięcia założonego celu. Oznacza to, że uważamy nasz cel za wart podjęcia starań i naprawdę chcemy go osiągnąć. Bez zaplecza w postaci wsparcia emocjonalnego możemy poddać się, minimalizować osiągnięte efekty lub też zmieniać nasz cel. Uczeń określa cele zgodnie z wymaganiami programu nauczania z danego przedmiotu oraz rzeczywistej posiadanej wiedzy w danym momencie (wiem/nie wiem).

Planowanie – uczeń planuje zadania, które musi podjąć, by osiągnąć cel, określa przedział czasu, jaki może poświęcić na wykonanie danego zadania: co musi przeczytać i ile czasu może na to poświęcić, prace pisemne, dyskusje i tym podobne. Studenci sami decydują o wyborze działań, które pomogą im osiągnąć niezbędną wiedzę i zrozumieć to, czego się uczą.

Faza działania – zadania do zrealizowania to rzeczywiste działania, które uczeń podejmuje w trakcie procesu uczenia się. Uczeń może postępować zgodnie z planem lub też dostosowywać swoje działania do danej sytuacji i wyników samokontroli. W środowisku dynamicznym, jakim jest na przykład lekcja w szkole, może się czasem okazać, że niezbędne jest wprowadzenie zmian do planu i uwzględnianie bieżących okoliczności przez zmienianie zadań lub określonych ram czasowych.

Faza oceny obejmuje samoocenę, kontrolę oraz monitorowanie postępu w osiąganiu założonego celu. Uczeń musi zdecydować, jakie instrukcje (wydawanie poleceń samemu sobie) są niezbędne, by udało mu się osiągnąć wyznaczony cel. Jeśli się udało, uczeń przechodzi do następnego celu i, pisząc nowy plan działania, zaczyna cały proces od nowa.

W procesie samoregulacji w uczeniu się uczeń jest również odpowiedzialny za środowisko swojej pracy. Ma prawo tak urządzić i zorganizować przestrzeń wokół siebie, by możliwie najbardziej pozytywnie wpływała na warunki do uczenia się, a następnie zmienić je na potrzeby innej lekcji. Uczeń może współpracować z innymi uczniami czy nauczycielem. Może poprosić o pomoc, pracować w grupie lub indywidualnie. Uczniowie poznają relacje istniejące pomiędzy podejmowanymi działaniami a wynikami procesu uczenia się. Poprzez zmianę zachowania są w stanie zmienić swoje osiągnięcia naukowe.

W takim stylu uczenia się nauczyciel staje się trenerem uczenia się (*learning coach*). Kieruje uczniami przy wyborze i dopasowywaniu strategii właściwych w danym kontekście i określonej sytuacji.

Dr Shoshi Reiter

Dr Shoshi Reiter studiuje oraz stosuje teorię ograniczeń (TOC) od 2001 roku. Była dyrektorem szkoły oraz nauczycielem nauk ścisłych w szkołach podstawowych i średnich. Obecnie prowadzi własną firmę szkoleniową *TOC for Human Development* (Teoria ograniczeń na rzecz rozwoju ludzkiego), która szkoli w zakresie samoregulacji oraz przywództwa. Stworzyła i prowadziła przez trzy lata projekt *Multiple intelligence* (Inteligencja wieloraka), stosując narzędzia TOC, jak również zarządzała projektem nauczania przedmiotów ścisłych przy pomocy tych narzędzi. W 2011 roku uzyskała tytuł doktora Uniwersytetu Haifa. Jej praca doktorska, prezentowana podczas najbardziej prestiżowej konferencji edukacyjnej na świecie, *American Educational Research Association* (AERA) – USA 2011, dotyczyła samoregulacji w procesie uczenia się.

Rozmowa „Meritum” z dr Shoshi Reiter

Meritum: Pani doktor, czy mogłaby Pani wyjaśnić, dlaczego proces samoregulacji w uczeniu się jest tak istotny we współczesnej edukacji?

Dr Shoshi Reiter: Obecnie, bardziej niż kiedykolwiek, społeczeństwo zorientowane na technologię i naukę, ze swoim nadmiarem informacji, zmianami na rynku pracy oraz wymaganiami, stanowi wielkie wyzwanie dla edukacji. Szkoły muszą przygotować swoich uczniów do jak najlepszej wydajności, osiągania najlepszych wyników w życiu, obecnie i w przyszłości – a to nie jest łatwe zadanie. Nowoczesna edukacja powinna stawiać czoła wyzwaniom współczesnego świata. Od nauczycieli wymaga się zmiany metod nauczania, tak aby mogli efektywnie wdrażać wszelkie udoskonalenia i w ten sposób przygotowywać swoich uczniów do ustawicznego kształcenia się w nieustannie zmieniającym się środowisku.

Meritum: Jaka zatem powinna być rola ucznia i nauczyciela?

Dr Shoshi Reiter: W świecie, w którym dominują szybkie zmiany, nieustannie wzrastają wymagania, rola nauczyciela zmienia się z bycia „kanałem informacyjnym”, „ogniskiem wiedzy” na bycie „ogniskiem umiejętności” i *coachem*, trenerem uczenia się. Jako taki może wskazać uczniom możliwość wyboru odpowiedniej strategii nauki w zależności od sytuacji i kontekstu.

Nauczyciel w klasie jest jak rusztowanie, które wspiera uczniów w budowaniu konstrukcji z wiedzy. Jest ekspertem ds. wiedzy merytorycznej. W pewnym sensie odgrywa rolę pośrednika pomiędzy wiedzą posiadaną przez uczniów a umiejętnościami i treścią. Ponadto pomaga odblokować tkwiący w nich potencjał oraz wskazuje sposoby przewyższania problemów. Trener uczenia się (*Learning Coach*) wspiera uczniów w osiąganiu najlepszych wyników w procesie kształcenia ustawicznego.

Z kolei uczeń nie podlega już przewodnictwu nauczyciela. Powinien być niezależny i aktywny w procesie uczenia się poprzez zwiększanie swojej motywacji, poprawę zachowań i samooceny. Samoregulujące się dynamicznie środowisko uczenia się pomaga uczniom osiągnąć poczucie autonomii, współpracy i zaangażowania w podejmowanie decyzji, oczywiście w granicach nauczania oraz zgodnie z zasadami współżycia społecznego w klasie. Proces ten pomoże zaaranżować fizyczne otoczenie w taki sposób, aby zmaksymalizować korzystne warunki dla uczenia się i modyfikować je podczas innych lekcji. Uczeń ma swobodę kontaktu z innymi studentami lub nauczycielem. Może poprosić kogoś o pomoc, pracować z kolegami lub indywidualnie. Takie środowisko nauki umożliwi wybór strategii uczenia się, pozytywnie wpływa na kontrolę i odpowiedzialność. Świadomie odkrywa powiązania pomiędzy swoim działaniem a wynikami

procesu uczenia się (nie zależą one od szczęścia lub winy nauczycieli).

Meritum: Jak długo stosowała Pani proces samoregulacji w szkole i jakie przyniósł efekty?

Dr Shoshi Reiter: Uczniowie stosowali tę metodę regularnie przez cały rok szkolny, zgodnie z planem zajęć szkolnych. W pierwszym miesiącu nauki wzięli udział w „Kursie strategii nauczania i zarządzania czasem przy pomocy narzędzi TOC”. Następnie przez cały rok uczyli się niezależnie od siebie i usprawniali powiązania między swoimi działaniami a efektami.

Meritum: Czy mogłaby Pani wyjaśnić, na czym polega proces samoregulacji na przykład podczas lekcji biologii?

Dr Shoshi Reiter: Uczniowie otrzymują program na cały rok szkolny oraz zalecane tempo nauki podzielone według tygodni. Dzięki temu mają dokładne wyobrażenie tego, co ich czeka. Każdego tygodnia decydowali, co będzie przedmiotem lekcji, której powinni się nauczyć, oraz jak muszą tego dokonać. Na przykład zdecydowali, że będą uczyć się o budowie komórki – muszą zatem wiedzieć, z jakim materiałem w książce powinni się zapoznać, jakie przygotować opracowania pisemne oraz ocenić efekty: czy zrozumiałem to, czego się nauczyłem, czy jest coś, co muszę powtórzyć? Jaką ocenę bym sobie przyznał i tak dalej. Uczniowie, którzy pracowali w oparciu o metodę SRL (*Self-Regulation Learning*), zdobyli oceny wyższe niż ci, którzy uczyli się w tradycyjny sposób.

Meritum: Czy zauważyła Pani problemy w związku ze stosowaniem procesu SRL? Jakie było nastawienie uczniów? Czy bez większych oporów godzili się na przejście odpowiedzialności za efekty nauczania?

Dr Shoshi Reiter: Jednym z głównych założeń SRL jest skuteczne rozwiązywanie problemów. To właśnie dlatego rozpoczęliśmy pracę od szkolenia uczniów i zwrócenia ich uwagi na to, co jest wymagane, aby stać się odpowiedzialnym za samego siebie. Mam pewne skojarzenie z tym związane – nauka jazdy na rowerze. Trzeba nauczyć dzieci umiejętności i zasad bezpieczeństwa, ale w pewnym momencie musisz je puścić. Część z nich jest bardzo zadowolona, inni potrzebują więcej wsparcia (poznawczego lub emocjonalnego). Podobnie jest w przypadku samoregulacji. Niektórzy uczniowie mogą robić wielkie postępy w tym kierunku, pozostali potrzebują więcej wskazó-

wek. Są również tacy, którzy odmawiają przejścia odpowiedzialności i wołają, kiedy nauczyciel powie im, co mają zrobić. Jednak kiedy widzą, że ich przyjaciele dokonują wolnego wyboru, jak się uczyć, natychmiast przyłączają się do nich.

Meritum: A jeśli chodzi o nauczycieli – jakie są ich opinie na ten temat? Zgadzą się z Panią, czy raczej mają odmienne zdanie?

Dr Shoshi Reiter: Po pierwsze nie jest to łatwe dla nauczycieli, którzy są przyzwyczajeni do stania przed klasą, tłumaczenia lekcji i nagle muszą zmienić się w *coacha* dla swoich uczniów. Część wątpliwości polega na tym, że nie mają wiedzy, „jak to zrobić”. Dlatego systematyczne szkolenia, dzięki którym stają się nowoczesnymi nauczycielami oraz praktykowanie tego procesu w swojej szkole pomaga im w przeistoczeniu się w trenera. Sytuacja jest taka sama jak w przypadku każdej innej zmiany. Kiedy nauczyciele poznali narzędzia i zasady stosowania procesu samoregulacji z TOC, większość z nich zaakceptowała je bardzo szybko. Inni zaś musieli przeanalizować wszystko krok po kroku.

Opinie uczniów dr Shoshi Reiter o wynikach doświadczenia

Ten styl nauki pomógł mi zrozumieć lepiej materiał, poczułem, że nam zaufano... Polubiłem szkołę. Jestem niezależny i otrzymałem możliwość decydowania o tempie nauki. Moje oceny są lepsze. Każdy uczeń powinien mieć możliwość doświadczenia tego typu nauki.

Rothem

Ta metoda jest bardzo korzystna dla potrzeb procesu nauki. Pomogła mi stać się osobą odpowiedzialną i bardziej zorganizowaną. Pomoże mi to również w nauce na studiach. Nauczyłam się prosić o pomoc nauczyciela, nawet jeśli będę musiała zostać po lekcjach. Zrozumiałam, jak się uczyć i nawet mi się to spodobało.

Dana

Opinie nauczycieli

Teraz rozumiem, że nie wystarczy uczyć uczniów tylko tego, co jest w programie. Musimy dać im narzędzia i umiejętności. Bardzo ważne jest, aby wzbogacać świadomość, kiedy czego używać.

Rachel

Szkolenie to uświadomiło mi ogromne znaczenie dynamicznej klasy. Wzajemne uczenie się, wymiana pomysłów i trzymanie się pewnych granic sprawiło, że proces nauczania stał się bardzo korzystny. Zastosuję SRL w mojej klasie krok po kroku.

Hagit

Jak poprawić samoregulację przy pomocy „Logicznej gałęzi”

Przemyślenia na temat testu

Każdy uczeń może spróbować przewidzieć jaką ocenę dostanie ze sprawdzianu. Ta ocena stanowi cel, który chce osiągnąć. Ocena jaką wystawi nauczyciel jest wskazówką, jak daleko lub blisko uczeń był od osiągnięcia celu.

1. Moim celem było osiągnięcie _____ punktów na teście. Różnica pomiędzy moim celem a oceną nauczyciela wynosi _____

Muszę przeanalizować mój test oraz strategie wykorzystywane na teście

Chcę wiedzieć, co poszło nie tak?

Żdaje sobie sprawę, że moje oczekiwania były zbyt wysokie.

Różnica wyniosła 20 punktów

Jak poprawić samoregulację przy pomocy „Logicznej gałęzi”

Etap Samoregulacji : Monitorowanie

To nie nauczyciel powinien mówić uczniom, co zmienić. To uczeń musi stać się odpowiedzialny za to, by dowiedzieć się, co zmienić (lub zostawić) jeśli chodzi o treści, zarządzanie czasem i pozostałymi umiejętnościami.

Kiedy uczniowie będą analizować wskazówki i zastanawiać się, co pozwoliłoby im osiągnąć lepsze wyniki, muszą oni zwerbalizować przyczyny braków i gorszych wyników oraz znaleźć rozwiązania problemów (umiejętności, które pozostaną im na całe życie).

Twierdzenie „Za mało się uczyłem” nie wskazuje na konkretny powód. „Uczyć się więcej” nie prowadzi do konstruktywnego rozwiązania. Właściwym twierdzeniem powinno być np.: „Muszę przećwiczyć proces mitozy” – taki temat daje jasne wskazówki do działania.

Jak poprawić samoregulację przy pomocy „Logicznej gałęzi”

1. Moje błędy na teście wystąpiły głównie z powodu _____ (zobacz białe tematy na dole strony – polecam zrobienie go z uczniami)
2. Poprosz, by zrobił swoją gałąź

Muszę ćwiczyć robienie gałęzi

Muszę skoncentrować moją naukę na powiązaniach pomiędzy zagadnieniami

Nie rozumiem

Bank tematów: wyłóż na temat biologii, fakty lub pytania, umiejętność porównania kłk, zaplanuj czas, stwórz na teście, bądź konsekwentny...

3. Muszę dodać tok rozumowania. Dlaczego każdy krok jest efektem poprzedniego?

Muszę ćwiczyć robienie gałęzi

Muszę skoncentrować moją naukę na powiązaniach pomiędzy zagadnieniami

Nie rozumiem

4. Wyciągam wniosek, że muszę zmienić/nie będę zmieniał moich działań przed/w czasie następnego testu.



Jak poprawić samoregulację przy pomocy „Logicznej gałęzi”?

Jak skonstruować gałąź?

1. Zaczynaj od pierwszej jednostki na dole. Będzie ona prowadziła do wykonania następnego kroku.
2. Każdy krok staje się powodem do wykonania kolejnego zadania.
3. Przeczytaj gałąźkę z góry na dół i z dołu do góry. Sprawdź, czy jest logiczna.
4. Podaj powód, który łączy każdą przyczynę z jej skutkiem (jeśli... to ..., PONIEWAŻ?)
5. Przeczytaj jeszcze raz całość i sprawdź czy ma sens.

Jak poprawić samoregulację przy pomocy „Logicznej gałęzi”

„Logiczna gałąź” jest używana w celu zrozumienia połączenia przyczynowo - skutkowego pomiędzy ideami, faktami, działaniami i konsekwencjami, do przewidywania, dokonywania refleksji, sprzężenia zwrotnego i sprzężenia do przodu.

Gałąź motywuje i poprawia nasze zarządzanie zasobami, pomaga dokonywać lepszych wyborów i szukać, nowych, lepszych rozwiązań.

Jak poprawić samoregulację przy pomocy „Logicznej gałęzi”

Analiza ta dostarcza uczniom wskazówek, które pomogą im osiągnąć lepsze wyniki na kolejnych testach. Tymi wskazówkami są powody osiągania słabych lub dobrych wyników i powinny one prowadzić do bardziej efektywnej nauki.

Tłumaczenie:
Małgorzata Gasik, Marek Kryśkiewicz

Narzędzia myślowe TOC (*theory of constraints – teoria ograniczeń*) oraz szerokie możliwości ich wykorzystania były tematem przewodnim **XIII Międzynarodowej Konferencji „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”**, która odbyła się 26-28 października 2011 roku w Płocku. Organizatorami Konferencji byli: Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Miasto Płock i Fundacja TOC. Podczas trzydniowych wykładów i warsztatów trenerzy z Wielkiej Brytanii, USA, Meksyku, Izraela, Kolumbii i Polski przekonywali, że „chmurkę”, „logiczną gałązkę” i „drzewko ambitnego celu” można z powodzeniem zastosować w realizacji podstawy programowej, przy rozwiązywaniu problemów wychowawczych oraz w zarządzaniu. Zaproponowane podczas konferencji narzędzia zyskały mnóstwo zwolenników. Wielu nauczycieli wykorzystowało nowatorskie podejście w swojej pracy.

Małgorzata Gasik, koordynator XIII Międzynarodowej Konferencji „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”, Płock, 26-28 października 2011

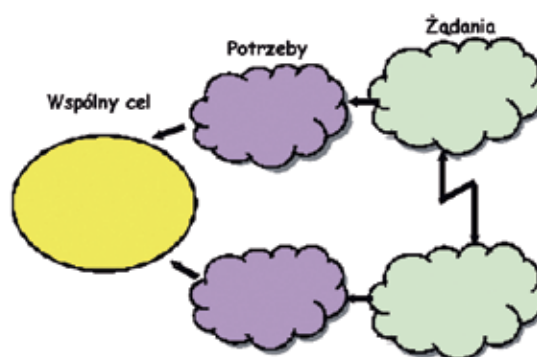
Małgorzata Gasik

Zastosowanie narzędzi myślowych TOC w rozwiązywaniu problemów wychowawczych

– *Mylisz, że uda ci się rozwiązać konflikt z dzieckiem za pomocą jakiejś „chmurki”? Tutaj wielka burza nie pomoże* – skwitowała moja koleżanka, mama kilkuletniej dziewczynki, kiedy zachwycona opowiedziałam jej o warsztatach TOC (*theory of constraints – teoria ograniczeń*) dla rodziców. Fakt, pomyślałam, nie takie rzeczy „się robiło”, żeby okiełznać niemalą temperamentalność mojej pięciolatki. Przyznam szczerze, z różnym skutkiem. – *Ale i tak spróbuję* – odpowiedziałam bardziej na przekór swoim obawom niż koleżance. – *Nic nie stracę, najwyżej zyskam.*

Ryzyko się opłaciło. Problem zakupu kolejnej zabawki rozwiązałyśmy przy pomocy „chmurki”. Wspólnie ją rozrysowałyśmy, przedstawiłyśmy swoje żądania i potrzeby. Obie równie mocno zaangażowałyśmy się w rozwiązanie problemu. Wyśluchałam z uwagą potrzeb i racji mojego dziecka, ono w rewanżu zrobiło to samo. W dodatku

zauważyłam, że moja córka poczuła się jakby „trochę bardziej dorosła”. – Wiesz, może ja też spróbuję, powiedz mi coś więcej o tym „zjawisku pogodowym na dzieci” – poprosiła koleżanka, kiedy z satysfakcją relacjonowałam przebieg zdarzenia.



Chmurka

„Zjawisko pogodowe”, czyli „chmurka”, oraz „logiczna gałązka” i „drzewko ambitnego celu” to narzędzia myślowe, na których opiera się program TOC. Pozwala on na identyfikację i zarządzanie ograniczeniami występującymi w otaczającym nas świecie. Twórcą TOC jest dr Eliyahu M. Goldratt – fizyk, biznesmen, autor licznych publikacji oraz założyciel fundacji TOCfE (TOC dla edukacji, 1995). Obecnie honorowym prezesem rezydentem TOCfE jest Kathy Suerken (USA).

Dzięki narzędziom TOC możemy rozwinąć logiczne myślenie, nauczyć się planowania pracy, rozwiązywania problemów i ponoszenia odpowiedzialności za swoje działanie na każdym etapie edukacji. Stosują je z powodzeniem szkoły i przedszkola na całym świecie, samorządy oraz wielkie korporacje, takie jak Boeing, Philips czy General Motors.

O tym, że narzędzia TOC mogą znaleźć doskonałe zastosowanie także w budowaniu relacji między dziećmi a rodzicami, przekonali się uczestnicy wspomnianych przeze mnie warsztatów TOC dla rodziców. Spotkanie w Miejskim Przedszkolu nr 4 im. Jasia i Małgosi w Płocku poprowadziła, w ramach XIII Międzynarodowej Konferencji „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”, Dorota Kamińska, trener TOC, konsultant ds. wychowania przedszkolnego i edukacji przedszkolnej MSCDN Wydział w Ciechanowie.

Trenerka przez kilka lat zdobywała praktyczne doświadczenie w Miejskim Przedszkolu nr 8 w Ciechanowie. To właśnie tutaj w 2010 roku wdrożyła własne nowatorskie projekty edukacyjne. Pięcio- i sześciolatki nawet nie zdawały sobie sprawy, że jako pierwsze na świecie, za pomocą „pisma obrazkowego” i symboli tworzyły „chmurki”, „gałązki” i „drzewka”, rozwijając w ten sposób zdolności logicznego myślenia i niezwykłą kreatywność – potwierdzi to każdy, kto widział krótkie filmiki i zdjęcia z zajęć. Do tej pory narzędzia te stosowano wyłącznie wśród dzieci, które potrafiły już pisać i czytać. Co najważniejsze, innowacyjne pomysły bardzo spodobały się maluchom, ponieważ autorka wykorzystała do ich wdrożenia treść dobrze znanej bajki „O Czerwonym Kapturku”. Efekty swojej pracy Dorota Kamińska zaprezentowała m.in. podczas XII Konferencji TOC w Limie w 2010 roku oraz podczas ww. konferencji w Płocku.

Tym razem swoją wiedzę podzieliła się z rodzicami kilkulatków. Podczas warsztatów wykorzystana „chmurka”, narzędzie pomagające rozwią-

zywać problemy. O tym, że konfliktowych sytuacji w rodzinie nie brakuje, doskonale wiedzą wszyscy rodzice. Tym bardziej gdy ich pociecha ma kilka lat i przeżywa permanentny okres buntu.



Dorota Kamińska, trener TOC, nauczyciel konsultant MSCDN Wydział w Ciechanowie, podczas warsztatów dla rodziców

– *Rozwiązanie konfliktu między rodzicem a dzieckiem polega zazwyczaj na narzuceniu dziecku swojego zdania lub podporządkowaniu się jego woli, tak dla świętego spokoju – tłumaczy Dorota Kamińska. – Podczas warsztatów, które odbyły się w Płocku, rodzice mieli możliwość poznania narzędzi, dzięki którym mogli wnikliwiej spojrzeć na swoje relacje z dzieckiem i pojawiające się między nimi konflikty.*

Już na początku spotkania okazało się, że blisko 30-osobową grupę łączą niemal identyczne problemy – dzieci chcą jeść tylko słodkie, kłócą się o kupno zabawki znanej z reklamy czy niewłaściwie, według nich, dobrane ubrania! Z pozoru nieistotne nieporozumienia urastają często do rangi poważnych problemów. Dlatego narzędzia TOC mogą okazać się bardzo pomocne w opanowaniu sytuacji. – „Chmurka” analizująca żądania i potrzeby obu stron konfliktu i „gałązka logiczna” pokazująca negatywne konsekwencje nieodpowiedniego zachowania oraz korzyści wynikające z ewentualnych pozytywnych zmian w zachowaniu dziecka, to szybkie i proste narzędzia pomagające usprawnić, uzdrowić, komunikację między dzieckiem a rodzicem – wyjaśniała uczestnikom trenerka. – *Analiza żądań dziecka i rodzica oraz wynikających z nich potrzeb ułatwia rozwiązanie problemu (konfliktu) na zasadzie „wygrany-wygrany”, a w efekcie podpowiada rozwiązania korzystne dla obu stron zaangażowanych w ten konflikt.*

Zanim jednak nowo poznane techniki mogły być wprowadzone w życie, rodzice przetestowali ich skuteczność podczas pracy w grupach. Zadaniem każdej z nich było wybranie jednego typowego konfliktu i podjęcie próby jego rozwiązania, właśnie za pomocą „chmurki” (propozycje prze-

kupywania dzieci cukierkami nie były brane pod uwagę). Konflikty i potrzeby mogły być przedstawiane wyłącznie za pomocą symboli – wszystko po to, aby lepiej wczuć się w sytuację dziecka, które jeszcze nie potrafi pisać. Wspólne wnioski prezentował przedstawiciel grupy. – *Maluch nie chce jeść i wszystkie dania są dla niego „blee...”* – opowiadała jedna z mam. – *My chcemy, żeby jadło ze smakiem, nawet warzywa i owoce, bo wtedy będzie zdrowy i będzie dobrze się rozwijał. Rozwiązaniem może być wspólne gotowanie oraz przygotowywanie kolorowych posiłków, na przykład łódceczek z sera i szczypiorku na kanapce.*

– *Pierwszy raz brałam udział w takich warsztatach i, szczerze mówiąc, mile mnie zaskoczyły* – mówiła tuż po spotkaniu Marta Kowalczyk, mama małej Patrycji. – *Przyznam, że od razu wypróbowałam polecane techniki w domu. Miałyśmy wielką frajdę, rysując razem z córką „chmurki” i „gałązki”. Z chęcią poszłabym na takie zajęcia jeszcze raz.*

Warto podkreślić, że przy zastosowaniu narzędzi TOC do rozwiązania konfliktów bardzo ważne jest zaangażowanie dziecka. Można powiedzieć, że wspólnie rozrysowana „chmurka” lub „gałązka” nabiera wręcz „mocy prawnej” i jest zdecydowanie lepiej odbierana przez malucha.

Spójrz na problem z innej perspektywy

Debi Roberts, trener TOC, od 17 lat pracuje z dziećmi, rodzicami oraz nauczycielami. Poszukuje metod wspierania umiejętności myślenia i pogłębiania świadomości, jak emocje wpływają na sposób naszego rozumowania. Podczas anglojęzycznych warsztatów *Conflict Resolution – Skills for Life* w auli Liceum Ogólnokształcącego im. Marszałka Stanisława Małachowskiego w Płocku (warsztaty zostały zorganizowane w ramach XIII Konferencji TOC) opowiadała grupie blisko 60 uczniów, jak bezkonfliktowo wyrażać własne emocje i potrzeby, przewidywać konsekwencje swoich działań, tak aby unikać niepowodzeń oraz zaplanować karierę zawodową w oparciu o narzędzia TOC.

Kilka dni przed warsztatami poprosiliśmy trenerkę, aby podała nam listę rzeczy, które jako organizatorzy musimy przygotować na spotkanie z uczniami. Oprócz standardowego zestawu: laptop, flipchart, mazaki poprosiła o...wielkie kolorowe pudełko pomalowane z każdej strony innym kolorem oraz wyklejone kolorowymi aplikacjami: trójkątami, paskami, kółkami i gwiazdkami.

Prośba nas zaskoczyła, dlatego z niecierpliwością czekaliśmy na wyjaśnienie, do czego licealistom potrzebne będzie pudełko jak z przedszkolnej półki. Okazało się, że w ten sposób trenerka postanowiła pomóc uczestnikom zrozumieć istotę konfliktów. Zadaniem uczniów było opisanie „ekspozycji” na podstawie tej strony, którą właśnie widzieli. – *Dzięki temu doświadczeniu mogli dostrzec, że jeśli chodzi o postrzeganie rzeczywistości – obie strony jednocześnie mogą mieć rację* – wyjaśnia Debi Roberts. – *Ta sama prawda dotyczy naszego życia, kiedy musimy rozwiązywać problemy między sobą. Bez pełnego obrazu lub niezrozumienia drugiej strony i jej punktu widzenia możemy podjąć decyzję, której będziemy później żałować.*



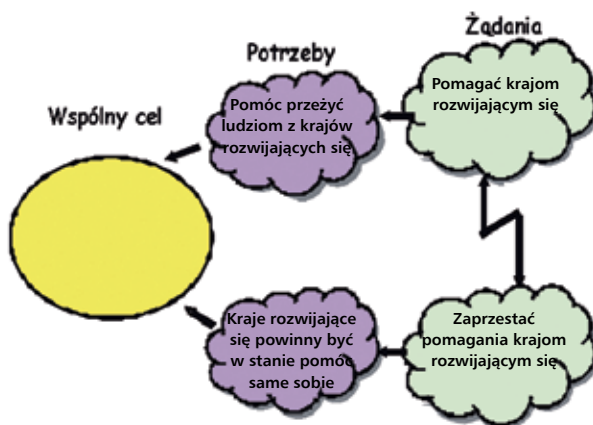
Ćwiczenie z pudełkiem podczas anglojęzycznych warsztatów „Conflict Resolution – Skills for Life” w Liceum Ogólnokształcącym im. Marszałka Stanisława Małachowskiego w Płocku

Dokładną analizę tego, co dzieje się w naszym mózgu w przypadku pojawienia się problemu, trenerka opisuje w swojej najnowszej książce pt. „*Story Telling for Better Behaviour, Using Traditional Tales to Explore Responsibility, Decision Making and Conflict Resolution*”:

Kiedy ludzie kłócą się lub po prostu nie zgadzają ze sobą, jest możliwe, że ich umysł traktuje stres jako zagrożenie. W tej sytuacji uwalniają się hormony pozwalające ciału fizycznie odpowiedzieć na atak, a to z kolei przyczynia się do blokowania umiejętności racjonalnego myślenia. Umysł nie ocenia sytuacji stresowej i, działając automatycznie, mobilizuje się do obrony i szybkiej reakcji na atak. „Martwi się”, że jeśli poświęci czas na świadome zastanawianie się nad odpowiednią reakcją, zostanie zraniony – zatem z założenia neguje taką możliwość. To właśnie dlatego najczęściej mamy problem z wysłuchaniem i rozważeniem czyjegós punktu widzenia. A to z kolei powoduje, że bardzo trudno nam znaleźć efektywne rozwiązanie – z tego powodu uczniowie najczęściej popadają w kłopoty. Narzędzia TOC pomagają uczniom skonfrontować swoje punkty widzenia w sposób, który nie powoduje poczucia zagrożenia. Ta sama zasada dotyczy również nauczycieli.

Jednym z tematów ćwiczeń, dzięki któremu licealiści z Płocka mogli spojrzeć na problem z kilku perspektyw, była m.in. kwestia pomocy krajom rozwijającym się. W tym celu zastosowali „chmurkę”. Najpierw, bazując na własnych opiniach, napisali, dlaczego powinniśmy pomagać innym krajom oraz dlaczego tego nie robić, a następnie dyskutowali, jak te potrzeby mogą zmienić się w zależności od punktu widzenia: czy określa je osoba indywidualna, organizacja charytatywna, biznesmeni czy rząd (pomogło im w tym wcześniejsze ćwiczenie z pudełkiem). – *Dzięki temu doświadczeniu uczniowie mogli spojrzeć na konflikt z innej perspektywy i jednocześnie dostrzec, że nawet najbardziej skomplikowaną i wieloaspektową sytuację można rozłożyć na prostsze fragmenty informacji* – tłumaczy trenerka.

1. Czy mógłbyś zastosować „chmurkę” do rozwiązania tego problemu na lekcji geografii...



2. Ponieważ...

- Oni są biedni
- Bez pieniędzy nie przetrwają
- Są takimi samymi ludźmi, jak ja
- Wzajemnie ponosimy za siebie odpowiedzialność
- Rozpocznijmy zmiany od siebie samych
- Stanówmy przykład dla innych
- Sami „bądźmy zmianą”
- To jedyny sposób, żeby otrzymali pieniądze
- Nie jesteśmy bogaci
- Nie zrobimy nic, jeśli im pomożemy
- Staną się leniwi
- Są leniwi, więc cała sytuacja jest ich winą
- Nie chcemy dzielić się naszym bogactwem
- Mamy własne potrzeby
- Muszą stać się niezależni

Fragmenty prezentacji Debi Roberts, trenera TOC

Podczas warsztatów w płockim liceum uczniowie mogli również dowiedzieć się, jak zaplanować swoją karierę zawodową w oparciu o „logiczną gałąź” i „drzewo ambitnego celu”.

„Gałąź” wykorzystali do rozważenia pozytywnych i negatywnych skutków konkretnych sytu-

acji, np. jeśli mam zaplanowaną ścieżkę kariery/ jeśli nie mam zaplanowanej ścieżki kariery lub jeśli dostanę pracę/jeśli nie dostanę pracy, jeśli jestem zadowolony z pracy/jeśli nie jestem zadowolony z pracy. Warto podkreślić, że dzięki „pozytywnym gałęziom” (np. jeśli dostanę pracę) trener może wzmocnić motywację uczniów w tworzeniu szczegółowej ścieżki kariery.

Negatywne oddziaływania „gałęzi” mogą być z kolei użyte do określenia konsekwencji danej sytuacji, np. jeśli nie znajdę pracy/jeśli nie opracuję własnej ścieżki kariery.

W ten sposób uczniowie mogą „przewidzieć” efekty decyzji i działań, które będą podejmować. Uzbrojeni w silną motywację z „pozytywnych gałęzi” mogą rozpocząć tworzenie „drzewa ambitnego celu”. Przykład:

Cel: Zdobyć dobrze płatnej pracy		
Przeszkoda	Cel pośredni	Działanie
1. wiele osób szuka takiej pracy	wyróżniaj się umiejętnościami i wiedzą	ukończ dobrą szkołę, bierz udział w szkoleniach
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

Fragment prezentacji Debi Roberts, trenera TOC

– *Umiejętność patrzenia na problem twórczo i krytycznie jest niezbędna w każdej sytuacji* – podkreśla Debi Roberts. – *Możliwość zastosowania narzędzi TOC jest atutem nie tylko dla młodych ludzi w szkole, ale również wielkim atutem dla każdej organizacji, która w przyszłości ich zatrudni.*

Bibliografia

1. Kamińska D. *Jak rozwijać umiejętność logicznego myślenia u dzieci? Zastosowanie narzędzi TOC w przedszkolu*, Bliżej Przedszkola, wrzesień 2011.
2. Roberts D. *Story Telling for Better Behaviour: Using Traditional Tales to Explore Responsibility, Decision Making and Conflict Resolution*, Speechmark: Milton Keynes, 2012.
3. www.konferencjatoc.pl
4. www.tocdlaedukacji.pl
5. www.tocforeducation.pl
6. www.plock.mscdn.pl

Autorka jest specjalistką ds. informacji pedagogicznej w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku

Zastosowanie narzędzi TOC w języku angielskim, języku polskim i matematyce

Zupa doprawiona angielskim akcentem

Jeśli chodzi o wizyty nawet najbardziej wymagających gości, rodzice uczniów Gimnazjum nr 5 im. Zygmunta Padlewskiego w Płocku mogą spać spokojnie. Ich dzieci, uzbrojone w „drzewo ambitnego celu” i „logiczną gałąź” – narzędzia myślowe TOC – zaplanują każdą imprezę. Nauczyły się tego – uwaga – podczas lekcji języka angielskiego. Cenną wiedzą podzieliły się z nimi dwie nauczycielki – Małgorzata Gronkowska, nauczyciel języka angielskiego, i Agnieszka Kalwasińska, nauczyciel wspomagający. W grudniu 2011 roku poprowadziły wspólnie lekcję otwartą z wykorzystaniem technik TOC w klasie integracyjnej. Uczy się w niej 15 uczniów, w tym 6 z dysleksją, 2 z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi, 1 z niedosłuchem, 1 z zespołem Aspergera, 1 z autyzmem oraz 1 z obniżonymi możliwościami intelektualnymi. Jak przyznają autorki lekcji, impulsem do poprowadzenia lekcji były warsztaty dr Shoshi Reiter, które odbyły się w ramach XIII Międzynarodowej Konferencji „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się” w Płocku. – *Postanowiłyśmy wypróbować narzędzia TOC właśnie w klasie integracyjnej, ponieważ dowiedziałyśmy się, że są one pomocne w pokonywaniu trudności, z jakimi zmagają się nasi uczniowie* – wyjaśniają autorki scenariusza.

Konspekt zajęć Małgorzaty Gronkowskiej i Agnieszki Kalwasińskiej w klasie IIb Gimnazjum nr 5 w Płocku

Temat: *The guests are coming at 6 – writing a recipe*

Cel(e):

- **merytoryczne:** poszerzenie słownictwa, udoskonalenie umiejętności rozumienia tekstu czytanego, tworzenie wypowiedzi pisemnych oraz ustnych
- **pedagogiczne:** doskonalenie umiejętności pracy zespołowej, logicznego przewidywania potencjalnych przeszkód w dążeniu do celu i sposobów pokonywania ich, rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego

Materiały użyte: Materiały przygotowane przez nauczycieli

Faza lekcji	Podział pracy	Rodzaj ćwiczenia
Wprowadzenie		Nauczyciel sprawdza listę obecności i podaje temat zajęć oraz ich cele.
	Cała klasa	Nauczyciele sprawdzają pracę domową. Uczniowie mieli za zadanie przypomnieć sobie słownictwo dotyczące przygotowania potraw. Podczas prezentacji przygotowanej przez nauczycieli uczniowie odpowiadają na pytania.

Rozwinięcie	Cała klasa	Nauczyciele razem z uczniami tworzą „drzewko ambitnego celu”, aby opracować efektywny plan strategiczny przyrządzenia potrawy.
	Praca indywidualna	Nauczyciele wybierają przewodniczących trzech grup, a ci losują członków swoich zespołów. Każdy przewodniczący losuje także nazwę potrawy, na którą będą musieli napisać przepis.
	Praca w parach	Mając wylosowaną potrawę, uczniowie dobierają potrzebne do jej sporządzenia narzędzia i produkty spożywcze.
	Praca zespołowa	Uczniowie w grupach tworzą „gałąź” przedstawiającą kolejne czynności w procesie przygotowania potrawy.
Zakończenie	Praca indywidualna	Przewodniczący zespołów prezentują swoje „gałęzie” na forum klasy.
	Praca indywidualna	Nauczyciele podają pracę domową, polegającą na przygotowaniu miniksiążki kucharskiej, zawierającej przepisy opracowywane na zajęciach oraz jednej dodatkowej potrawy.

Agnieszka Kalwasińska i Małgorzata Gronkowska podkreślają, że narzędzia myślowe TOC pomagają uczniom usystematyzować tekst oraz zrozumieć chronologiczne relacje zdarzeń. – *To szczególnie istotne, jeśli chodzi o dyslektyków oraz uczniów z obniżonymi możliwościami intelektualnymi, którzy często nie rozumieją tekstu czytanego i mają problemy z myśleniem przyczynowo-skutkowym – tłumacza. – Z kolei u autystyków „drzewko” łagodzi lęk związany z napotykanymi przeszkodami i pomaga wspólnie z nauczycielem opracować strategię pokonywania ich w sposób przemyślany. „Gałąź” pomaga im zrozumieć konsekwencje swoich czynów i wzbudza poczucie odpowiedzialności za swoje zachowanie. „Chmura” pokazuje dzieciom autystycznym, jak ważne są potrzeby drugiego człowieka, pomaga walczyć z egocentryzmem.*

Zastosuj mapy w matematyce

Mapy Rozwiązywania Problemów (PSM) to nowy sposób na skuteczną naukę matematyki. Jego autorem jest dr Danilo Sirias, profesor na Wydziale Zarządzania i Marketingu w Sagina w Valley University w Stanach Zjednoczonych. Napisał m.in. książkę „Bridging the Boomer Xer Gap”, która została uznana przez *Soundview Executive Summaries* za jedną z najważniejszych książek biznesowych 2002 roku, a magazyn „ForeWord” wybrał ją książką roku. Podczas konferencji w Płocku dr. Danilio Sirias prezentował

nauczycielom i uczniom, jak można skutecznie uczyć i nauczyć się rozwiązywania problemów matematycznych.

Zaprojektowane przez niego Mapy Rozwiązywania Problemów opierają się na podstawowych narzędziach TOC: kombinacji „gałęzi logicznej” i „drzewa ambitnego celu” oraz dodatkowego narzędzia, które autor nazwał Graficznym Przykładem Rozwiązywania Problemów. Dlaczego Mapa Rozwiązywania Problemów może okazać się skuteczniejsza od innych sposobów nauczania matematyki? – *Ze względu na dużą różnorodność metod nauczyciele mogą poczuć się przytłoczeni, starając się wybrać jedno z wielu dostępnych im rozwiązań – wyjaśnia profesor. – Uczniowie doświadczają tego samego problemu. Za każdym razem, kiedy rozpoczynają nowy temat, wydaje im się, że kolejny zestaw umiejętności jest niezbędny do osiągnięcia sukcesu w nauce nowych treści. Mapa Rozwiązywania Problemów stosuje inne podejście.*

Kluczem jest założenie, że istnieje zbiór wspólnych umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów. Ponadto PSM opiera się na głównych procesach myślenia indukcyjnego, dedukcyjnego oraz zdolności do rozkładania problemu na części. – *Chodzi o to, że jeśli zastosujemy tę samą metodę do nauki kilku tematów, uczniowie zaczną uczyć się zarówno treści, jak i procesu rozwiązywania problemów jednocześnie – wyjaśnia profesor. – W związku z tym, że PSM rozбивa problemy matematyczne na mniejsze, łatwiejsze do przyswojenia części, uczniowie mogą skupić się na rozwiązywaniu fragmentu, bez przytłaczania ich całością problemu. To z kolei powoduje, że zyskują pewność siebie, niezbędną do swobodnego wykonania następnego kroku. W efekcie zostaje zwiększona ich wydajność.*

Podczas lekcji z zastosowaniem PSM uczniowie mogą pracować w grupie i weryfikować swoją pracę, porównując własne rezultaty z wynikami swoich sąsiadów. Nawigując przy tym nieustannie do kroków na mapie, są w stanie monitorować swoją wiedzę i postęp.

Mapa Rozwiązywania Problemów daje także możliwość diagnozowania problemów uczniów, które przyporządkowane etapom nauki dają nauczycielom możliwość wskazania tej partii materiału, której uczniowie nie mogą zrozumieć.

Warto dodać, że dzięki PSM uczniowie mają także lepsze notatki. Po wykonaniu map otrzymują wyraźny przykład, jak pracować nad zadaniem, i bez problemów mogą odnieść się do niego ponownie. – *A jak wiadomo, dokładniejsze notatki przekładają się na lepsze przygotowanie do egzaminów – zaznacza autor PSM.*

Dr Danilo Sirias podkreśla, że narzędzia TOC mogą być zastosowane także do rozwiązywania innych problemów. – *Nauczyciel matematyki może wskazać, jak wykorzystać ten sam zestaw umiejętności w sposób analogiczny do rozwiązywania życiowych kłopotów. Stanowi to punkt odniesienia do uczenia się matematyki.*

Nowatorskie podejście do nauki docenili i ocenili pozytywnie uczniowie III Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Dąbrowskiej w Płocku. Blisko 60-osobowa grupa uczestniczyła w warsztatach dr. Siriasa podczas XIII Konferencji TOC w Płocku. Pierwszoklasiści Paweł, Piotrek i Mateusz byli bardzo zadowoleni. – *Zwykle poznajemy gotowy wzór, którego musimy się nauczyć. Tutaj sami wyprowadziliśmy go na podstawie przykładów. – Warsztaty były bardzo ciekawe, bo pan profesor w zabawny sposób opowiadał o matematyce – relacjonowali z kolei ich koledzy. – Oryginalny, a przez to skuteczny sposób nauczania. Dr Sirias przedstawiał matematykę ciekawie, nie tylko w prostych definicjach, stawiał przed nami wyzwania – dodawali.*



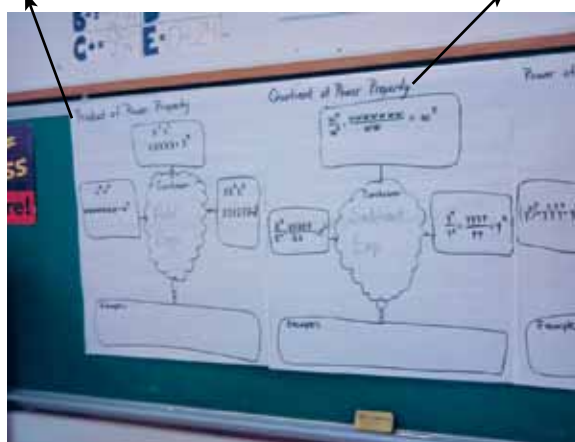
Dr Danilo Sirias podczas warsztatów dla uczniów I i II klas III Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Dąbrowskiej w Płocku

Uczniom spodobała się również formuła warsztatów. – *Prowadzone były w formie dialogu, a nie, jak zazwyczaj, monologu – podkreślali.*

Nauka matematyki wg dr. Danila Siriasa

Opis zajęć
1. Rozpocznij lekcję od przypomnienia podstawowych terminów związanych z tematem zajęć.
2. Poproś uczniów, żeby podzielili się na grupy liczące nie więcej niż 5 osób.
3. Rozwieś plakaty z graficznymi Przykładami Rozwiązywania Problemów (zdjęcie poniżej).
4. Wyjaśnij uczniom przykłady i poproś ich, aby pracując w grupie, wymyślili wzór, podali przykład i zapisali je na swoich kartkach.
5. Zapewnij uczniom czas na dyskusję (5-10 minut).
6. Poproś uczniów, żeby umieścili na plakacie kartki z własnymi wnioskami i przykładami.
7. Poprowadź dyskusję w kierunku właściwego wniosku. Nie podawaj odpowiedzi, chyba że zauważysz, iż uczniowie nie zrozumieli tematu.
8. Sformułuj zasady (np. napisz teorię, podaj podstawową formułę itp.)
9. Powtórz kroki 3-8 wraz z wszystkimi związanymi z tematem zasadami.

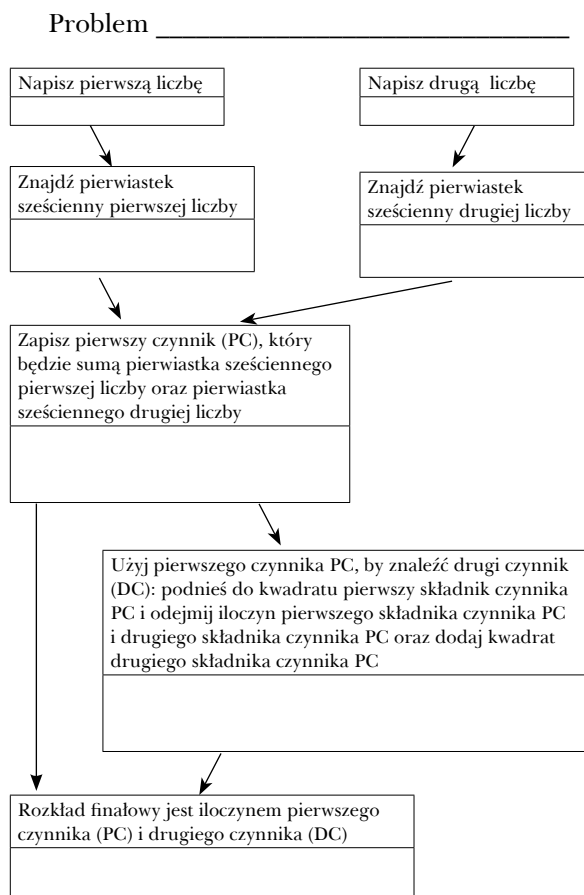
Potęga potęg Dzielenie potęg



Graficzny Przykład Rozwiązywania Problemów

Graficzny Przykład Rozwiązywania Problemów może być wykorzystany do nauki zasad, które stanowią podstawę do następnego etapu. Jeśli natomiast rozwiązywane jest bardziej skomplikowane zadanie (tzn. uczniowie potrzebują kilku reguł do rozwiązania danego problemu), wtedy trzeba zastosować „gałąź”, a na końcu, *the math breaker* – kombinację „drzewa ambitnego celu”.

Rozkład sumy sześciątów ($a^3 + b^3$) – przykład Mapy Rozwiązywania Problemów



Konsultacja metodyczna: Irena Brzozowska, doradca metodyczny w zakresie matematyki w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku
Elżbieta Ostaficzuk, nauczyciel konsultant w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

Samoregulacja w praktyce

Dominika Warska, polonistka i wicedyrektor Zespołu Szkół Mechanicznych Elektrycznych i Elektronicznych w Toruniu, stosuje TOC od dawna, zarówno jako nauczyciel języka polskiego, jak i wiceszef placówki. Potrzeba nowatorskiego spojrzenia na szkolną rzeczywistość towarzyszyła jej od samego początku kariery. Opowiada, że jako młody nauczyciel zadała sobie kilka pytań: co było takiego w nauczycielach z jej liceum czy podstawówki, że na jedne lekcje chodziło się z przyjemnością, a na inne szło się jak na ścięcie? I co powinna zrobić, żeby jej uczniowie chcieli przychodzić na polski? – *Doszłam do wniosku, że ci moi (i nie tylko moi) ulubieni nauczyciele z różnych*

szkół: nie podawali notatek „od-do” i nie kazali się uczyć ich na pamięć (wbrew studenckiej zasadzie 3×Z – zapisać, zdać, zapomnieć), promowali kreatywność, uczyli myśleć, używali przeróżnych pomocy dydaktycznych, zachęcali do samodzielnego odkrywania świata, motywowali do pracy i nagradzali nawet najmniejsze sukcesy – wyjaśnia. – A przede wszystkim pokazywali, że każdy z uczniów ma inne zdolności, umiejętności i pomimo tego, że jesteśmy klasą, to każdy z nas jest inny.

Polonistka i wiceszefowa toruńskiej szkoły z powodzeniem wykorzystuje TOC, a dokładniej proces samoregulacji, m.in. podczas lekcji języka polskiego. Jak podkreśla, dzięki temu zajęcia mogą stać się na tyle wyjątkowe, aby treść pozostała w głowach uczniów. – *Mam świadomość, że z uczniami technikum czy szkoły technicznej „nie zrobię” ani Mickiewicza, ani Konopnickiej, bo nie po to przyszli do tej szkoły – zaznacza. – Ich celem jest ukończyć szkołę, zdać maturę i otrzymać dyplom technika. A potem iść na studia albo podjąć pracę. Cudownie jest pracować z nimi i patrzeć, jak szukają rozwiązań, odpowiedzi, używają wyobraźni, rysując mapy myślowe, czy rysować plakaty zamiast w tradycyjny sposób prowadzić zeszyt z notatkami. A w końcu kto ma być kreatywny, jeśli nie właśnie mój uczeń, który w przyszłości ma być technikiem, inżynierem lub mieć w ręce konkretny zawód, kiedy skończy zawodówkę. On ma być przyszłym wynalazcą!*

Przykłady zajęć Dominiki Warskiej w klasie 1t (o profilu informatycznym) oraz w klasie maturalnej Zespołu Szkół Mechanicznych Elektrycznych i Elektronicznych w Toruniu

„Wyciągamy komóreczki!”

Weszłam do klasy. Jeszcze się śmieją, jeszcze jeden coś tam mówi do drugiego, trzeci chowa śniadanie, czwarty też coś tam kończy. Pozostałych dwudziestu sześciu stara się przygotować do mojej lekcji, ale wyciąganie zeszytów, książek i długopisów też nie odbywa się w ciszy. Ogólnie jest głośno.

– *Dzień dobry, panowie!* – mówię do nich – *Dzień dobry i już ogarnąć się proszę, skumulować siły, dwie godziny ciężkiej pracy przed nami!*

Siadają, szurają krzesłami, nogami, plecakami.

– *A teraz, moi drodzy, wyciągamy komóreczki!*

Zamarli.

– *Karteczki chyba?*

– *Nie, nie, kochani, KOMÓRECZKI* – mówię wolno i dobitnie.

– *Eeee – żartuje sobie z nas pani* – mówi jeden.

– *Pewnie nas pani podpuszcza!* – i się śmieją.



Lekcja języka polskiego w klasie 1t w ZSMEiE w Toruniu

– *Nic nie podpuszczam – wyciągamy komóreczki!* – powtarzam po raz kolejny.

Siedzą i patrzą na mnie. Nikt się nie rusza.

– *Ale przecież nie wolno używać komórek podczas lekcji!* – odzywa się któryś.

– *No bo nie wolno – zgadzam się – ale wyjątek stanowi sytuacja, kiedy nauczyciel wyrazi zgodę na ich używanie. I ja właśnie ją wyrażam. No, już, już, czas ucieka, a my mamy naprawdę bardzo dużo do zrobienia.*

Wreszcie dali się namówić, chociaż do mojego pomysłu użycia komórek na lekcji podeszli dość sceptycznie. Szczerze mówiąc, zaskoczyli mnie – myślałam, że możliwość używania sprzętu na języku polskim przyjmą z entuzjazmem, ale skoro przez lata w podstawówce i gimnazjum nauczono ich, że na lekcji ze sprzętu elektronicznego się nie korzysta, to znaczy, że się NIE KORZYSTA. I mimo że pani pozwala wyciągnąć komóreczki – to też się z nich NIE KORZYSTA.

– *A teraz odliczamy do sześciu i mamy sześć grup roboczych!* – szybko podzieleni na zespoły mieli opracować dwa tematy. Grupy parzyste miały przygotować materiał na temat grzechu pierworodnego, grupy nieparzyste zmierzyć się z Apokalipsą św. Jana. Każda z grup otrzymała papier, markery. Ponadto mieli możliwość korzystania z różnych źródeł informacji – od Biblii, podręcznika, zeszytów, po komputer i komórki z dostępem do Internetu. Poza tym mogli biegać do szkolnej biblioteki po dodatkowe pomoce w formie albumów, opracowań, słowników. I biegali. Zwłaszcza że nagrodą mogła być szóstka, więc postanowili się postarać. Na przygotowanie plakatów mieli godzinę. Nie powiedziałam, w jaki sposób mają opracować temat. Nie ingerowałam w podział ról w grupie, pozwoliłam, aby każda z nich przeszła fazę formowania, ścierania się, normowania i działania, w naturalny sposób wyłonili się liderzy, podzielili pracę między siebie. Jeden łączył się z Internetem, drugi myszkował w bibliotece,

trzeci siedział z podręcznikiem w ręku, a ten, który miał zmysł plastyczny, chcąc nie chcąc rysował plakat pod dyktando tych, którzy byli w posiadaniu informacji czy to na temat grzechu pierworodnego, czy Apokalipsy.

Przez ponad godzinę obserwowałam radostny proces twórczy moich chłopców. Było głośno, śmiesznie i kreatywnie. Rywalizacja i zaangażowanie ogromne, nie tylko podczas wyszukiwania wiadomości, tworzenia plakatów, ale i w czasie ich prezentacji. W końcu walczyli o najwyższe oceny. I oczywiście zostali nagrodzeni za to, że: nie było dwóch takich samych plakatów (choć dominowała forma grafu); prezentacja poszczególnych grup była zwięzła i rzeczowa i chociaż treściowo podobna – każda z grup zrobiła to w inny sposób; rzeczywiście korzystali z różnych źródeł informacji i ku mojemu zdziwieniu potraktowali Internet jako jedno z wielu narzędzi – nie poszli na łatwisnę, nie przepisywali bez sensu, nie byli odtwórcy, a przy tym wszystkim naprawdę świetnie się bawili, a ja zrealizowałam aż dwa tematy lekcji związane z Biblią.

Staram się, aby moje lekcje, a przede wszystkim spotkania uczniów z literaturą, były wyjątkowe. Mam również świadomość, że ich nauka języka polskiego jest inna niż uczniów w liceum w klasach o profilu humanistycznym. A kiedy kilka dni temu przeprowadziłam ewaluację swojej pracy z klasą 1t, jeden z moich uczniów napisał: *Dzięki pani lekcje polskiego wreszcie przestały być dla mnie udrętką* – poczułam, że to, co robię, naprawdę ma SENS.

„Gombrowicz to masakra jakaś jest!”

W klasie maturalnej mały eksperyment okazał się być wielkim przedsięwzięciem. I choć osobie oglądającej nas z zewnątrz mogło się wydawać, że ów eksperyment wymknął się spod kontroli i każdy robił, co chciał, to... nie, nie, moi Państwo – nic z tych rzeczy.

Po pierwsze – „Gombrowicz to masakra!” – tak napisał jeden z moich zeszlorocznych maturzystów. I w sumie miał rację – „Ferdydurke” do najłatwiejszych lektur nie należy, nawet jeśli są to tylko fragmenty, zwłaszcza gdy lektur się nie czyta – bo z samego słowa „lektura” wynika, że nie warto po nią sięgnąć, niezależnie od tego, jaka książka się pod nazwą kryje. Na szczęście w 1991 roku J. Skolimowski na podstawie powieści Gombrowicza nakręcił film, z którego można przecież skorzystać. Więc – szanowna klaso – oglądamy film.

Po drugie – nie, nie, pani nie będzie opowiadać, dlaczego profesor Pimko Józio, Miętus, Syfon, Młodzikowa, Zuta, a na to wszystko Walek jeszcze i kompot wraz z formą, łydką, gębą i pupą. Pani może podzielić klasę na mniejsze zespoły zadaniowe, gdzie uczniowie samodzielnie wyszukają informacji na temat gombrowiczowskich słów-kluczy, uporządkują wydarzenia, w które zamieszany został Józio, wyjaśnią pojęcie groteski. Pani kontroluje czas i nadzoruje pracę. Nawet nie ucisza, bo chłopcy mają się skupić na pracy w grupie, a nie na zachowaniu spokoju. Drodzy panowie – do opracowania przystąp!

Po trzecie – można korzystać z Internetu! Więc powymyślali komórki, „pożyczyli” ode mnie komputer, który stoi na moim nauczycielskim biurku, kursowali wielokrotnie na trasie klasa – centrum multimedialne – klasa. Ale nie wszyscy, bo kilkoro chłopców przyniosło swoje teksty „Ferdydurke” i podręczniki, co okazało się być również doskonałym źródłem informacji. Robili notatki – mniej lub bardziej obszerne, niektórzy rysowali, była i tabelka, i jakiś graf. Chłopcy mieli przede wszystkim nastawić się na samodzielność, dzięki czemu ich zaangażowanie i zainteresowanie było duże. W końcu lekcja była inna – była twórcza.

Po czwarte – drodzy moi – zobaczmy, co tam przygotowaliście! Oczywiście musiałam spraw-

dzić ich radosną twórczość, żeby mieć pewność, czy zrozumieli gombrowiczowską formę, łydkę, gębę i pupę. O dziwo – całkiem nieźle im poszło, biorąc pod uwagę fakt, że moja pomoc podczas opracowywania poszczególnych zagadnień była naprawdę znikoma.

Po piąte – kochani, czas sprawdzić, co tam zapamiętaliście! Najpierw sprawdzili sami siebie – w parach zadawali sobie pytania, opowiadali o „Ferdydurke”, wymieniali się informacjami. Mówili do siebie (nawet ci, którzy zwykle milczą), rozmawiali ze sobą, a co najważniejsze, WIEDZIELI, o czym mówią! Oczywiście, nie byłabym sobą, gdybym nie zrobiła testu. Takiego prawdziwego, niezapowiedzianego i oczywiście na ocenę. Procenty dobrych i złych odpowiedzi były przeznaczone dla mnie – oceny dla moich uczniów. A wyniki sprawdzianu były zaskakujące – ocen bdb było 4 (13,3%), db – 14 (46,6%), dst – 7 (23,3%), dop – 5 (16,6%) i żadnej oceny niedostatecznej!

Co z tego wynika? Że warto postawić na samokontrolę i samodzielność naszych uczniów, dać im więcej swobody, inspirować do pracy. Przede wszystkim uczyć rozumieć, a nie tylko zapamiętywać. I bądźmy zaangażowani w to, co robimy, a uczniowie się odwdzięczą. Niekoniecznie pokochają Gombrowicza, ale będą przychodzić chętnie na lekcje. I pracować. Kreatywnie!

Bibliografia

1. Gasik M. *Intelektualna uczta w Domu Technika*, 4.11.2011 (www.plock.mscdn.pl).
2. *Chmurka to świetne narzędzie do rozwiązywania konfliktów*, MS, 28.10.2011 (www.gazeta.pl).
3. www.konferencjatoc.pl
4. www.tocdlaedukacji.pl
5. www.tocforeducation.pl

Przygotowała Małgorzata Gasik

Dominika Warska

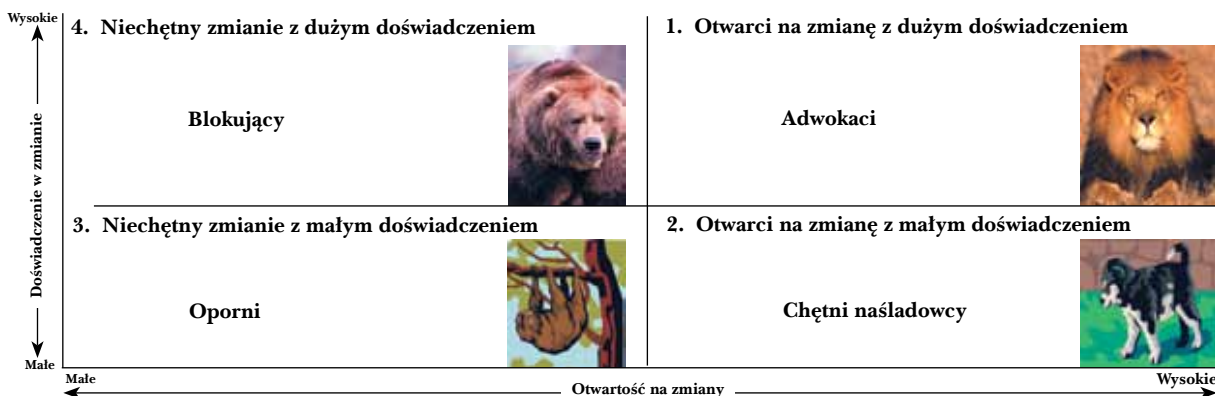
Obyś belfrów oceniał, czyli o ocenie pracy nauczyciela trochę przewrotnie – zastosowanie TOC w pracy dyrektora szkoły

No i masz babo placek – mam znowu do napisania kilka ocen pracy. Ale skoro nauczyciel zwrócił się z pisemną prośbą – dyrektor napisze. Nie chcę w sposób tradycyjny podejść do procedury: że obserwacje (obserwuję przecież przez cały rok), że hospitacje (lekcja reżyserowana, a tego bardzo nie lubię), że umawianie się na rozmowę po zapleczech, po pokojach nauczycielskich, po godzinach... Sięgam zatem do zasobu materiałów poznanych i wypracowanych podczas warsztatów przeprowadzonych przez Lindę Trapnell¹.

Owszem, to również Twój – dyrektorze – nauczyciele, z którymi niemal codziennie widzisz się w szkole. I tu prośba do nauczycieli: proszę się nie obrażać, bo być szczeniakiem to komplement. Radosny, otwarty na zmiany, entuzjastycznie nastawiony do pracy, podejmuje nieraz bardzo trudne wyzwania. Gorzej, gdy jest się leniwcem. Jak sama nazwa wskazuje – w zasadzie nie robi nic. Nie dość, że nie pracuje, to jest jeszcze oporny na zmiany, prawie zawsze na nie, nic mu się nie podoba, nie pasuje... Ale pamiętaj, dyrektorze – nie pracujesz z ludźmi, jakich CHCIAŁBYŚ MIEĆ, ale z takimi, jakich MASZ. I Twoja w tym głowa, aby rozpoznać w fizyku leniwca, a w polonistce lwa – i nie dać pracować im razem, bo się pozabijają. Twoja w tym głowa, aby wiedzieć, w jaki sposób pozyskać ich zaufanie i odpowiednio zmotywować do pracy. W końcu jesteś liderem edukacji, prawda?

Po pierwsze – zobacz, z kim masz do czynienia, czyli typy osobowości

Niedźwiedź, leniwiec, szczeniaczek i lew. Owszem, zwierzęta piękne, majestatyczne, wzbudzające nie tylko respekt, ale i zainteresowanie.



Fragment prezentacji Lindy Trapnell, trenera TOC z Wielkiej Brytanii, podczas XIII Międzynarodowej Konferencji TOC

¹ Trener TOC z Wielkiej Brytanii, nauczycielka z 40-letnim stażem pracy, która obecnie promuje nauczanie umiejętności myślenia, pracy w zespole oraz rozwiązywania konfliktów w edukacji i biznesie. Ponadto szkoli nauczycieli oraz pracowników wielu firm. Trenerka specjalizuje się również w nauczaniu umiejętności potrzebnych do zarządzania, kierowania ludźmi oraz przewożenia.

Po drugie – daj sobie pomoc, czyli zjedz tę żabę, ale nie w samotności

Akta osobowe ważne są. Nawet bardzo ważne. Majestatycznie poustawiane w kolejności alfabetycznej w szafie u pani kadrowej wzbudzają u mnie raczej niechęć do ich wertowania. Bo są albo bardzo grube – czyli znajdę tam wszystko (albo i nic wartościowego) lub dość skąpe – czyli nie znajdę nic inspirującego oprócz CV, umów o pracę, zaświadczeń lekarskich itepe, itede. Oczywiście i te zaświadczenia są ważne, w końcu obiektywnie mają mnie informować, z kim mam do czynienia. Jednak sam obiektywizm nie wystarczy, zatem niech nauczyciel sam pokaże dyrektorowi, dlaczego jest NAJ. Dlatego zawsze zwracam się z prośbą, aby sam krótko i zwięźle opisał, czego dokonał przez 5 lat od ostatniej oceny pracy. W końcu mogę nie znać wszystkich mocnych stron, zainteresowań, pasji, dorobku zawodowego mojego nauczyciela. Pracuję bowiem w szkole, która zatrudnia około 70 nauczycieli, i to zarówno przedmiotów ogólnych, jak i zawodowych. To raz. Dwa – dużą rolę przywiązuję do obserwacji. Nie muszę iść na zapowiadzaną lekcję, aby wiedzieć, czy nauczyciel wykorzystuje dane mu 45 minut. Wiem, z kim pani z sekretariatu walczy o arkusze, kto nie oddaje mi do kontroli dzienników zajęć pozalekcyjnych. Wiem również, kto uczestniczy w WDN-ie i kto stoi na dyżurze podczas 20-minutowej przerwy. Wiem, u kogo na lekcji jest głośno – bo nie daje sobie rady z dyscypliną, a u kogo jeszcze głośniejsze – bo uczniowie pracują aktywnie, świetnie się bawią i jednocześnie uczą.

Po trzecie – jest wiele różnych możliwości

Rozmawiaj, rozmawiaj, rozmawiaj. Niekoniecznie w Twoim gabinecie, nie każdy lubi rozmawiać formalnie, a ocena pracy nauczyciela to przecież nie egzamin. Oczywiście ważne jest, aby nauczyciel zdał sobie sprawę z tego, w czym jest

dobry, a nad czym mógłby bardziej popracować (i tu mamy analizę słabych i mocnych stron jego pracy), ale rozmowa (odpowiednio pokierowana) ma dać Tobie odpowiedź na pytanie – co motywuje tego nauczyciela?

Pamiętaj, że jesteś dyrektorem. Masz MOTYWOWAĆ i WSPIERAĆ swojego nauczyciela. Istnieje bowiem dziewięć powodów, dla których człowiek rano wstaje z łóżka i idzie do pracy. Zależy to od typów osobowości – i nieważne, czy będzie to nauczyciel, sekretarka, konserwator, czy Twój wicedyrektor. Co innego zachęci do pracy gwiazdę, co innego twórcę, obrońcę czy eksperta. Zadaj sobie teraz pytanie – czy to, że pani Iksińska nie włączyła się aktywnie do prac nad projektem, jest spowodowane tym, że przez miesiąc cierpiała na chroniczny ból głowy, czy może tym, że kazałeś jej pracować w gronie poszukiwaczy, gwiazd i budowniczych. A ona duchowa przecież jest! Dlatego, jeśli nie jesteś pewien, z kim masz do czynienia – zadaj kilka pytań, zbadaj, co motywuje Twojego nauczyciela, co może spowodować, że jego praca w Twojej szkole będzie inna, atmosfera w pokoju nauczycielskim lepsza, a uczeń chętniej przyjdzie na geografię czy podstawy mechatroniki.

Po czwarte – usiądź i napisz

Uzbrojona w akta osobowe, informacje od nauczyciela, wiedzę na temat typów osobowości i motywatorów – zasiadam do pisania. Przygotuję projekt, który przedstawiam dyrektorowi szkoły. I przyznam się, że zawsze jeszcze dyskutujemy nad ostateczną wersją oceny pracy.

Aha, i jeszcze jedno – proszę pamiętać, że nie wszyscy muszą być wyróżniający. Ocena dobra jest też przyzwoita. Gorzej, gdy jest negatywna. Wtedy koniecznie trzeba pomyśleć nad zmianą zajęcia. W końcu nie każdy powinien być nauczycielem...

Autorka jest wicedyrektorem Zespołu Szkół Mechanicznych Elektrycznych i Elektronicznych w Toruniu

Monika Jonczak
Elżbieta Ostaficzuk
Grażyna Śleszyńska



Innowacyjna_matematyka.norma_ czy_oksymoron.pl

*Deszcz padał dalej i dalej, a woda każdego dnia wznosiła się coraz wyżej i wyżej, aż dosięgła prawie do okna Prosiaczka. A on, biedaczek, nic...
„Weźmy takiego Puchatka – rozmyślaj. – Nie ma on wiele Rozumu, a nigdy mu się nic złego nie przytrafia. Robi rozmaite głupstwa i zawsze się z nich jakoś wykaraska. Albo weźmy Sowę. Sowa właściwie też nie ma wiele Rozumu, ale za to jest Uczona. Wiedziałyby, co robić, gdy jest zewsząd otoczona wodą. Albo na przykład Królik. Ten znów nie uczył się z książek, ale mimo to zawsze potrafi coś Mądrego Wymyślić”.*

A.A. Milne, „Kubuś Puchatek”

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w ramach projektu edukacyjnego „Połowa drogi” zajmuje się diagnozowaniem umiejętności matematycznych uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Od 2010 roku wyniki sprawdzianów – jesiennego, przeprowadzanego wśród pierwszoklasistów, oraz wiosennego, testującego drugoklasistów – są wykorzystywane do stymulacji rozwoju indywidualnego uczniów, czyli rozwoju ich kapitału ludzkiego, jeśli zgodzimy się na postrzeganie edukacji jako jednego z sektorów gospodarki rynkowej.

Jaką metodę mierzenia zmian wartości kapitału ludzkiego w sektorze edukacji rekomendują nauczycielom matematyki realizatorzy projektu „Połowa drogi”?

Najprostszą metodą pomiaru wzrostu osiągnięć uczniów jest wyznaczenie edukacyjnej wartości dodanej. Badanie polega wówczas na szacowaniu przyrostu umiejętności uczniów w okresie między sprawdzianem jesiennym w I klasie a wiosennym w klasie II. Edukacyjna wartość dodana ilustruje rozwój klasy bądź szkoły. Mimo iż uczenie się jest rozumiane jako proces produk-

cyjny dotyczący ucznia, to jednak ta metoda nie pokazuje indywidualnego rozwoju kapitału ludzkiego.

Stymulacją rozwoju indywidualnego ucznia zajmuje się, rekomendowana od dwóch lat w projekcie „Połowa drogi”, metoda oceniania orientującego.

Kluczem do diagnozy i orientacji w poziomie osiągniętej przez ucznia kompetencji jest wartość wskaźnika łatwości, oceniającego poziom rozwiązania przez ucznia konkretnego zadania oraz badany tym zadaniem standard kompetencji matematycznej, równoważny ze standardem wymagań egzaminacyjnych (maturalnych). Analizując poziomy łatwości rozwiązanych przez ucznia zadań, nauczyciel matematyki wskazuje kierunki rozwoju – proponuje czynności i ćwiczenia, które uczeń powinien wykonać, aby osiągnąć umiejętności wymagane na sprawdzianie. Co więcej – po osiągnięciu wymaganego poziomu może zaproponować kierunek dalszego indywidualnego rozwoju, zgodnie ze standardami wymagań maturalnych na wyższym poziomie.

W ocenianiu orientującym najcenniejsza jest własna aktywność ucznia, który:

- sam planuje wykonanie wskazanych przez nauczyciela czynności/zadań,
- przewiduje rezultaty,
- ocenia osiągnięte rezultaty – rozwój swego kapitału ludzkiego, na przykład w skali 1-10 punktów,
- w końcu deklaruje swe przygotowanie i prosi nauczyciela o ocenę umiejętności.

Głównym celem projektu „Połowa drogi” jest stymulacja rozwoju każdego ucznia, a nie wyłącznie diagnostyczne podsumowanie umiejętności matematycznych uczniów.

Zadanie 1

Uczestnicy turnieju szachowego rozgrywali partie według zasady „każdy z każdym”.

Uzupełnij tabelkę

Liczba uczestników turnieju	Liczba wszystkich partii rozegranych przez jednego uczestnika	Liczba wszystkich partii rozegranych w turnieju
2	1	1
3	2	3
4	3	6
5	4	
10		45
21	20	
n	n-1	

Za pomocą zad. 1. badane są umiejętności matematyczne:

Uczeń opisuje za pomocą wyrażenia algebraicznego związku między różnymi wielkościami.	Stand. wymagań III
---	---------------------------

ROZWIĄZANIE ZADANIA 1

Standard III. Modelowanie	Model (cz.1)	Model (2.1)	Model (2.2)
	<ul style="list-style-type: none"> • Odkrycie, że dany zawodnik musi rozegrać partie ze wszystkimi pozostałymi i podanie odpowiedzi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Odkrycie, że w uporządkowanym (np. ponumerowanym) zbiorze zawodników każdy zawodnik musi jeszcze rozegrać partie z „następnymi po nim” zawodnikami. • Zapisanie wyrażenia wyznaczącego sumę wszystkich rozegranych partii (odkrycie wzoru na sumę kolejnych wyrazów ciągu arytmetycznego albo na liczbę kombinacji dwuelementowych). 	np. wypisywanie wszystkich możliwości. ...

¹ Informator o egzaminie gimnazjalnym 2011/2012, CKE, zad. 3; 5; 8.

WSKAZYWANIE KIERUNKU ROZWOJU INDYWIDUALNEGO

I. OBIEKT	<ul style="list-style-type: none"> Odkrycie, ile partii musi rozegrać każdy zawodnik. Odkrycie, że partia „zawodnik A gra z zawodnikiem B” zalicza się na konto partii już zagranych, zarówno zawodnikowi A, jak i zawodnikowi B (oczywiście $A \neq B$).
II. REPREZENTACJA	
III. MODEL	<ul style="list-style-type: none"> Odkrycie modelu matematycznego (wyrażenia) opisującego sumę wszystkich partii. Sprawdzenie poprawności modelu w przypadkach opisanych w tabeli. Wyznaczenie liczby partii w pozostałych przypadkach.
IV. STRATEGIA	<ul style="list-style-type: none"> Czy istnieje inny model/strategia? Czy w podobny sposób można opisać rozwiązanie innego problemu, np. liczba powitań (uścisków rąk) przy spotkaniu kilku osób?
V. ROZUMOWANIE	<ul style="list-style-type: none"> Sformułowanie polecenia „Udowodnij, że...”, „Wykaż, że...”

Zadanie 2

Kod dostępu do komputera Andrzeja złożony jest z czterech kolejnych wielokrotności liczby 7 ustawionych od najmniejszej do największej. Suma tych wielokrotności wynosi 294. Znajdź liczby, z których utworzony jest ten kod. Zapisz swoje rozumowanie.

Za pomocą zad. 2. badane są umiejętności matematyczne:

Uczeń stosuje obliczenia na liczbach wymiernych do rozwiązywania problemów w kontekście praktycznym.	Stand. wymagań IV
--	--------------------------

ROZWIĄZANIE ZADANIA 2

Standard IV.	Strategia (1)	Strategia (2)	Strategia (3)	Strategia (4)
Strategia rozwiązania	np. wypisywanie i sumowanie kolejnych wielokrotności.	Wyznaczanie sumy jako wyniku dodawania do poprzednio wyznaczonej sumy stałej wielkości (28).	Rozwiązanie równania: $7n + 7(n + 1) + 7(n + 2) + 7(n + 3) = 294$... $n = 9$ Odp. 63, 70, 77, 84	...

WSKAZYWANIE KIERUNKU ROZWOJU INDYWIDUALNEGO

I. OBIEKT	<ul style="list-style-type: none"> Spostrzeżenie, na czym polega wielokrotność liczby 7. Spostrzeżenie, o ile różnią się kolejne cztery wielokrotności liczby 7. Spostrzeżenie, jak to się zaznacza w sumie kolejnych czterech wielokrotności liczby 7. Spostrzeżenie, o ile różnią się sumy czterech kolejnych wielokrotności liczby 7.
II. REPREZENTACJA	
III. MODEL	<ul style="list-style-type: none"> Określenie modelu – wyrażenia opisującego sumę czterech kolejnych wielokrotności liczby 7.
IV. STRATEGIA	<ul style="list-style-type: none"> Rozwiązanie równania. Czy istnieje inny model/strategia?
V. ROZUMOWANIE	<ul style="list-style-type: none"> Sformułowanie polecenia „Udowodnij, że...”, „Uogólnij rozumowanie...”, np. „Wyznacz dziewięciocyfrowy kod... a suma tych wielokrotności wynosi 378”.

Zadanie 3

W pudełku znajduje się 30 losów: 5 z tych losów jest wygrywających, 10 jest przegrywających, a wyciągnięcie jednego z pozostałych upoważnia do wyciągnięcia jeszcze jednego losu. Po wyciągnięciu los nie jest zwracany do pudełka. Pierwsza osoba, która brała udział w tej loterii, wyciągnęła los przegrywający. Czy podane zdania są prawdziwe, czy fałszywe? Zaznacz właściwą odpowiedź.

I. Prawdopodobieństwo wyciągnięcia przez drugą osobę losu wygrywającego wzrosło.

PRAWDA FAŁSZ

II. Prawdopodobieństwo wyciągnięcia przez drugą osobę losu przegrywającego zmalało.

PRAWDA FAŁSZ

III. Prawdopodobieństwo wyciągnięcia przez drugą osobę losu upoważniającego do ponownego losowania nie zmieniło się.

PRAWDA FAŁSZ

Za pomocą zad. 3. badane są umiejętności matematyczne:

Uczeń analizuje proste doświadczenia losowe i określa prawdopodobieństwo najprostszyc zdarzeń w tych doświadczeniach.	Stand. wymagań V
---	-----------------------------

ROZWIĄZANIE ZADANIA 3

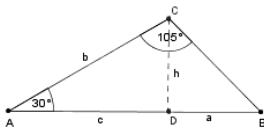
Standard V. Rozumowanie i argumentacja	Rozumowanie (1)	Rozumowanie (2)
	Z opisu (np. w postaci drzewa) szans wylosowania poszczególnych typów losów uczeń ocenia wartość logiczną podanych zdań.	...

WSKAZYWANIE KIERUNKU ROZWOJU INDYWIDUALNEGO

I. OBIEKT	• Spostrzeżenie, że szanse wyciągnięcia każdego z losów są jednakowe.
II. REPREZENTACJA	• Opisanie „szans wyciągnięcia losu” jako proporcji liczby identycznych losów do liczby wszystkich losów. • Ocenianie wartości logicznej zdania.
III. MODEL	• Opisanie modelu losowania przez jedną osobę, na przykład w postaci drzewa. • Opisanie modelu losowania przez dwie kolejne osoby.
IV. STRATEGIA	• Opisanie gałęzi drzewa „szansami wyciągnięcia” różnych losów. • Czy istnieje inny model/strategia?
V. ROZUMOWANIE	• Wnioskowanie o prawdziwości zdań. • Sformułowanie innych poleceń w podobnym kontekście matematycznym, np. gdy dwie osoby losują równocześnie.

Zadanie 4²

Dwa kąty wewnętrzne trójkąta są równe 30° i 105° , a wysokość tego trójkąta poprowadzona do najdłuższego boku wynosi 4 cm. Oblicz pole tego trójkąta.

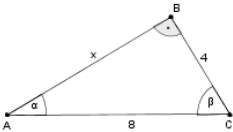
<p>Zadanie ze standardu III. MODELOWANIE</p> <p>ŁATWOŚĆ - 0,2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Wykonanie rysunku trójkąta i zaznaczenie kątów oraz podanej w zadaniu wysokości. Odszukanie na rysunku dwóch trójkątów: o kątach $45^\circ, 45^\circ, 90^\circ$, oraz o kątach $30^\circ, 60^\circ, 90^\circ$. Obliczenie pola trójkąta. Doprowadzenie wyrażenia arytmetycznego do najprostszej postaci. 	 $a = h = 4$ $b = 2h$ $c = \frac{b\sqrt{3}}{2} = \frac{2 \cdot 4\sqrt{3}}{2} = 4\sqrt{3}$ $P = \frac{(c+a) \cdot h}{2} = \frac{(4\sqrt{3}+4) \cdot 4}{2}$ $= 2 \cdot (4\sqrt{3}+4) = 8 \cdot (\sqrt{3}+1)$
---	---	---

KIERUNEK ROZWOJU INDYWIDUALNEGO

Zaplanowane czynności/zadania (umiejętności potrzebne do rozwiązania zadania)	PLAN ROZWOJU INDYWIDUALNEGO		
	KIEDY? (ile czasu potrzebuję)	Z KIM? (kto mi pomoże)	SAMOOCENA (w skali 1-10)
Znaczenie precyzyjnego rysunku w rozwiązaniach zadań geometrycznych – wykonywanie poprawnego (czytelnego) rysunku, zaznaczanie na rysunku kluczowych dla zadania elementów			
Własności wysokości trójkąta			
Odczytywanie informacji zawartych na rysunku – odszukiwanie własności figur			
Zależności między bokami w trójkącie o kątach $45^\circ, 45^\circ, 90^\circ$			
Zależności między bokami w trójkącie o kątach $30^\circ, 60^\circ, 90^\circ$.			
Wzory na pole trójkąta			
Wykonywanie działań na pierwiastkach – doprowadzanie wyrażenia do najprostszej postaci			
Skracanie ułamków, skracanie ułamków algebraicznych			
Prawa działań na liczbach rzeczywistych			

² Zadanie ze sprawdzianu w projekcie „Połowa drogi”.

PROPOZYCJE ZADAŃ ROZWIJAJĄCYCH

<p>IV. STRATEGIA</p>	 <ul style="list-style-type: none"> • W trójkącie na rysunku podano pewne długości boków i miarę kąta. Na podstawie tych informacji podaj pozostałe długości boków oraz miary pozostałych kątów. • Kąt ostry rombu ma 60°, a dłuższa przekątna ma długość 12 cm. Wyznacz długość boku tego rombu oraz jego pole.
<p>V. ROZUMOWANIE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sformułowanie polecenia „Udowodnij, że...”, „Wykaż, że...”, np. Jeden z boków trójkąta ma długość $1 + \sqrt{3}$. Kąty przylegające do tego boku mają miary 30° i 45°. Uzasadnij, że pole tego trójkąta wynosi $\frac{1}{2} + \frac{1}{2}\sqrt{3}$.

Zatem możliwe jest nauczanie matematyki, w którym planowanie indywidualnego rozwoju i odpowiedzialność za zdobyte osiągnięcia są w gestii każdego ucznia!

Bibliografia

1. Informator o egzaminie gimnazjalnym 2011/2012, CKE, Warszawa 2011.
2. Niemierko B., Walukiewicz S. *Jak mierzyć kapitał ludzki? Ewaluacyjne perspektywy operacjonalizacji pojęć ekonomicznych* [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*. Materiały z XVII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2011.
3. Ostaficzuk E., Komorowska A. *Już „Połowa drogi”, a jeszcze tyle chcę osiągnąć!* [w:] *Edukacja Jutra*. Materiały z Sympozjum Naukowego, Zakopane 2011.
4. www.polowadrogi.mscdn.pl

Autorki są nauczycielami konsultantami w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli

*W samej naturze kondycji ludzkiej leży to,
że każde nowe pokolenie wzrasta w starym świecie,
w związku z czym przygotowanie nowego pokolenia
dla nowego świata może znaczyć jedynie to, że chce się wytrącić z rąk
przybyszów ich własną szansę na to, co nowe.*

Hannah Arendt, „Między czasem minionym a przyszłym”

Katarzyna Dryjas
Anna Wróbel

Plan daltoński odpowiedzią na indywidualizację w nauczaniu

Studiując podręczniki z historii wychowania czy dydaktyki, można było do niedawna tylko się natknąć na wzmianki związane z koncepcją planu daltońskiego, zwanego także planem laboratoryjnym, który traktowany był w naszym kraju jedynie jako element historii edukacji. Koncepcja edukacyjna planu daltońskiego została stworzona na początku XX wieku przez Helen Parkhurst, która obok m.in. Marii Montessori i Johna Deweya była twórczynią nowoczesnego podejścia do systemu edukacji. Helen Parkhurst przez kilka lat współpracowała z Marią Montessori, ale plan daltoński powstał dopiero po rozpoczęciu przez nią samodzielnej działalności. Efektem jej pracy stało się w 1922 roku wydanie książki „Edukacja według planu daltońskiego”. Szkoły daltońskie powstały nie tylko w USA, gdzie ich początek, ale stały się popularne w wielu krajach na świecie. Obecnie pracują wg założeń tej koncepcji m.in. placówki w Wielkiej Brytanii, Holandii, Danii, Niemczech, Republice Czeskiej, w Australii, Japonii, Korei, na Tajwanie czy w Senegal, a od niedawna także w Polsce.

W 2007 roku Polski Komitet Międzynarodowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP nawiązał współpracę z holenderską fundacją Dalton International, która jest ośrodkiem popularyzującym dorobek Helen Parkhurst. Oczywiście plan daltoński ulegał przez lata modyfikacjom, a jego obecna polska recepcja czerpie z doświadczeń holenderskich i czeskich.

Wiele mówi się w polskiej edukacji o potrzebie zmian, pojawiają się nawet próby zmian systemowych, ale ciągle jeszcze nasz system edukacyjny nie jest doskonały. Nie stwarzamy dzieciom warunków do samorozwoju, ograniczając je metodami podającymi, a samodzielność traktując

jedynie jako samoobsługę czy możliwość wyboru zabawki.

Rzeczywistość, w której przychodzi nam funkcjonować, podporządkowana nowoczesnej technologii, wymaga od nas szybkości, elastyczności, otwartości i gotowości do podejmowania coraz to nowych wyzwań. Z drugiej zaś strony stwierdza się u młodych ludzi coraz większe problemy z umiejętnościami społecznymi i komunikacyjnymi.

Przed pedagogami stoi trudne zadanie – wychowanie dziecka ku przyszłości, by stało się samodzielną jednostką, która bez trudu sprosta wyzwaniom XXI wieku. To niełatwe, zważywszy, że jesteśmy przyzwyczajeni do pewnego schematu edukacyjnego, roli nauczyciela i relacji nauczyciel – uczeń. Trudno jest się zmienić, przewartościować pewne rzeczy i ustanowić inne priorytety. W koncepcji planu daltońskiego nauczyciel nie jest liderem procesu, lecz osobą wspierającą (tzw. *coach*) i nie tylko on bierze odpowiedzialność za proces uczenia, lecz część tej odpowiedzialności powierza uczniom. W naszym społeczeństwie przeważa tendencja do nadmiernego wyręczania dzieci w wielu czynnościach, przez co pozbawiamy je samodzielnych doświadczeń i tłumimy ich aktywność już od najmłodszych lat. Zamiast więc uczyć każdego kroku – stymulujemy samodzielną inicjatywę dziecka.

Ostatnio wiele słyszymy o indywidualizacji w nauczaniu. Wiemy, że każde dziecko jest inne, ma odmienne potrzeby i indywidualną drogę rozwoju. Jak zatem organizować proces edukacyjny, mając w klasie/grupie 25 dzieci, żeby sprostać tym wymaganiom i stworzyć każdemu z wychowanków równe szanse i możliwość własnego

rozwoju? Jak różnicować temat, tempo i czas pracy?

Koncepcja edukacji daltońskiej stwarza takie możliwości i z pewnością wielu pedagogów znajdzie w niej rozwiązanie różnych nurtujących problemów – jak uczyć, jak organizować proces edukacyjny?

Scharakteryzujmy pokrótce główne zasady pedagogiczne omawianej koncepcji.

Autorka planu laboratoryjnego oparła ją na trzech zasadach:

- wolności,
- samodzielności,
- współpracy.

Zamiast terminu „wolność” we współczesnej placówce daltońskiej używane jest określenie „odpowiedzialność”, które lepiej oddaje cel pedagogiczny tej zasady. Dzieci z jednej strony mają możliwość wyboru zadania, czasu, w którym to zadanie wykonają, miejsca pracy – samodzielnie planują te elementy. Z drugiej zaś strony stają się odpowiedzialne za wyniki swojej pracy. Można by w tym miejscu usłyszeć, że dzieci, a szczególnie te młodsze, nie potrafią być odpowiedzialne. Jak jednak wynika z doświadczeń i obserwacji, nie tylko potrafią, ale chęć brania odpowiedzialności i podejmowania inicjatywy jest dla nich naturalną potrzebą. Takie zachowanie można zaobser-

wować w różnych grupach wiekowych, chociaż jest związane z wiekiem oraz poziomem rozwoju intelektualnego. Dlatego warto uczyć dzieci odpowiedzialności już od 4 roku życia, dostosowując rzecz jasna do ich poziomu elementy wizualizacyjne, które są charakterystycznym narzędziem planu daltońskiego.

Samodzielność w planie daltońskim oznacza, że dzieci samodzielnie rozwiązują problemy, same wykonują zadania i poszukują właściwych rozwiązań. Samodzielna praca bardzo dobrze wpływa na motywację. Dzieci z chęcią podejmują działania wymagające ich aktywności. Dzięki wspieraniu samodzielności uczą się własnych możliwości. Wychowankowie uczą się także refleksji nad własnymi działaniami, przez co doskonalą umiejętność rozwiązywania problemów w sposób samodzielny lub we współpracy z innymi – wówczas możemy mówić o autonomii. Uczenie się autonomii spełnia jednocześnie cel społeczny, ponieważ doskonalenie umiejętności współpracy stanowi istotną część rozwoju samodzielności.

Trzecim priorytetem jest współpraca. Na poziomie wychowawczym dotyczy edukacji społecznej i wzajemnego szacunku w kontaktach interpersonalnych. W wymiarze dydaktycznym mierza do tego, aby dzieci nabywały umiejętności współpracy z każdym, a nie tylko z najbliższymi kolegami.





Kolejnym istotnym i charakterystycznym dla planu daltońskiego elementem jest zarządzanie. Termin ten dotyczy także roli nauczyciela, który organizuje proces uczenia, wspiera go, monitoruje, a w końcu dokonuje ewaluacji i oceny. Zarządzanie klasą czy zespołem dziecięcym w przedszkolu jest nierozłącznie związane z wizualizacją, która pozwala dzieciom na niezależność i wspiera ich samodzielność. W placówkach daltońskich możemy spotkać się z takimi elementami, jak: kolory dnia, program dnia, obowiązki grupowe, zadania czy wizualizacja współpracy. Jeśli w symboliczny sposób za pomocą plansz, tablic przedstawimy dzieciom te elementy i staną się one stałym elementem sali, maluchy będą mogły samodzielnie orientować się, jak płynie czas, jaki mamy dzień tygodnia, co i w jakiej kolejności dzieje się w przedszkolu – jaki jest rytm dnia. Będą także miały wiedzę na temat tego, jakie w danym dniu czy tygodniu powierzono im dyżury, jakie są do wykonania zadania, które samodzielnie będą sobie planowały w ciągu tygodnia, oraz z kim w danym czasie mają za zadanie współpracować.

Ogromna jest tu rola nauczyciela w przygotowaniu bazy i zaaranżowaniu w odpowiedni sposób przestrzeni, tak aby umożliwić dzieciom samodzielną pracę. Wychowawca musi także skupić się na uświadomieniu dzieciom celu i znaczenia



danego zadania, ustaleniu reguł – konsekwencji dobrego i złego zachowania, udzieleniu właściwej instrukcji do wykonania zadania, a także kontrolowaniu postępów, udzielaniu wsparcia oraz ostatecznej kontroli i oceny.

Punktem wyjścia w planie daltońskim jest danie dzieciom niezależności i możliwości samodzielnego działania poprzez wiedzę i świadomość procesu edukacyjnego, oczywiście na miarę możliwości małych odbiorców. Stąd w przedszkolach czy szkołach daltońskich są wszędzie kolory dnia, zwizualizowany rytm dnia czy też różne zegary, które informują dzieci o tym, co i w jakim czasie następuje po sobie. Wyposażenie w takie pomoce sali powoduje, że maluchy zdobywają coraz większą autonomię, co oznacza, że nie muszą z każdym pytaniem biec do nauczyciela. Z drugiej zaś strony wychowawca ma więcej czasu na poświęcenie go indywidualnym problemom i udzielenie pomocy wychowankom, którzy naprawdę jej potrzebują.

Plan daltoński nie jest metodą, to koncepcja szeroko wpływająca na całą pracę przedszkola czy szkoły, jeśli zdecydujemy się na jej wdrażanie. Każda placówka daltońska, pomimo funkcjonowania wg takich samych zasad, jest niepowtarzalna i ma własną charakterystyczną tożsamość, inaczej niż w przypadku stosowania różnych metod wymuszających choćby identyczne pomoce. Ważne, aby wdrażać ją w całej placówce, a przed rozpoczęciem pracy dobrze i gruntownie ją poznać i zrozumieć. Trzeba także w odpowiedni sposób dostosować do niej i zaaranżować przestrzeń, ale w naszych przedszkolach nie stanowi to większego problemu, bowiem niektóre elementy ich współczesnej organizacji pokrywają się z założeniami daltońskimi i łatwo je będzie wykorzystać. Większe wyzwanie będzie ona stanowiła w szkole, która ciągle jeszcze u nas nie sprzyja rozwojowi autonomii ucznia.

Jak wcześniej pisałam, mamy już w Polsce pierwsze doświadczenia w stosowaniu planu daltońskiego. W 2011 roku holenderskie Dalton International nadało certyfikaty trzem naszym placówkom: Przedszkolu nr 31 im. Zdzisława Witwickiego w Warszawie, Przedszkolu Publicznemu nr 16 w Ostrowcu Świętokrzyskim, Szkole Podstawowej ABIS „Szkoła dla dziecka” w Łodzi.

Wdrażając w ostatnim okresie plan daltoński w grupach dzieci 4-6-letnich, przyglądałyśmy się bacznie naszym wychowankom: jak funkcjonują, czego się uczą, jakie są skutki naszej pracy oraz jak postrzegają tę działalność rodzice. Na-

uczycielki same były zaskoczone postawą dzieci. Wielokrotnie podkreślały, że przedszkolaki stają się o wiele bardziej samodzielne. Powierzenie im odpowiedzialności za wykonanie zadania skutkuje samodyscypliną, pilnowaniem wywiązywania się z przydzielonych obowiązków. Nauka kooperacji owocuje rozwijaniem się u dzieci poczucia odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale także za innych oraz rozwijaniem umiejętności komunikacyjnych. Przedszkolaki stają się bardziej opiekuńcze i życzliwe w stosunku do swoich kolegów i jeśli widzą taką potrzebę, chętnie służą innym pomocą. Stają się też bardziej aktywne, wykazują większą inicjatywę, co zauważają w domu rodzice. Co więcej, same dzieci starają się zainteresować rodziców swoją pracą i obowiązkami w przedszkolu. Zwizualizowane instrukcje dają im poczucie wiedzy na temat tego co robią, bez zbędnego tłumaczenia i werbalizmu. Są także świadome procesu edukacyjnego, do którego podchodzą bardziej entuzjastycznie i odpowiedzialnie.

Wprowadzenie planu daltońskiego w przedszkolu wiązać się będzie ze zmianami organizacyjno-metodycznymi, zmniejszeniem pracy frontальной na korzyść indywidualnej, a także innej strategii pracy nauczyciela. Koncepcja nie ogranicza nas i z powodzeniem możemy ją wspierać innymi, rozwijającymi kreatywność metodami, szczególnie tam, gdzie mamy do czynienia z wprowadzaniem nowej wiedzy, czy też na wyższych etapach edukacyjnych, w trakcie nauki matematyki czy języka obcego. Jedyne, co może być przeszkodą, to podejście pedagoga, któremu „musi się chcieć”.

W Polsce obecnie plan daltoński jest szeroko upowszechniany, a nauczyciel, który zechce wykorzystać go w swojej działalności, nie pozostaje bez wsparcia. Mamy już na ten temat różne publikacje w czasopismach metodycznych, przetłumaczona została książka holenderskich autorów „Pedagogika planu daltońskiego”, a na rynku pojawiły się pomoce dydaktyczne. Rozpoczęło też działalność Polskie Stowarzyszenie Dalton, którego celem jest popularyzowanie idei, a konsultanci stowarzyszenia mogą udzielić wsparcia we wdrażaniu jej w szkołach i przedszkolach.

Katarzyna Dryjas jest dyrektorem Przedszkola Publicznego nr 16 w Ostrowcu Świętokrzyskim, prezesem Polskiego Stowarzyszenia Dalton

Anna Wróbel jest dyrektorem Przedszkola nr 31 im. Z. Witwickiego w Warszawie, prezesem Polskiego Komitetu Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP

Anna Sowińska

Koncepcja planu daltońskiego w praktyce

Głównym założeniem jest to, że dzieci same muszą rozwijać się samodzielnie. Dorośli nie mogą przejąć na siebie tego procesu. Dzieci muszą być stymulowane, by osiągnąć wyższy poziom niezależności i nie powinny być zależne od stałej pomocy nauczyciela. Wygląda to na sprzeczność, ale jest to charakterystyczne dla relacji pedagogicznych¹.

Zaproponowany przeze mnie temat dotyczy koncepcji, która pojawiła się w Polsce już przed II wojną światową. Pierwszy raz miałam przyjemność poznać założenia planu daltońskiego trzy lata temu. Wówczas Hans Wenke, holenderski specjalista edukacji według planu daltońskiego, oraz Roel Röhner, prezydent Dalton International, odwiedzili po raz pierwszy moją szkołę i miałam okazję wysłuchać bardzo poruszającego wykładu.

Zawsze byłam otwarta na nowości i zmiany, bo nie odpowiadał mi ogólnie obowiązujący i stosowany przez wszystkich system klasowo-lekcyjny. To spotkanie było również inspiracją do zorganizowania wyjazdu studyjnego moich nauczycieli do Holandii. Chciałam, aby na własne oczy zobaczyli praktyczne rozwiązania poznanej koncepcyjnie pracy.

Czym jest plan daltoński?

Chcąc udzielić krótkiej odpowiedzi, można stwierdzić, że jest to koncepcja szeroko rozpozszechniona w nauczaniu elementarnym (od 4 do 12 roku życia) w wielu krajach Europy Za-

chodniej. Jej twórczyni, Helen Parkhurst, nauczycielka pracująca z dużymi grupami dzieci w różnym wieku, doskonalila swoją koncepcję, konfrontując teorię z praktyką nauczania. A działa się to blisko 100 lat temu w Stanach Zjednoczonych, w miejscowości Dalton w stanie Massachusetts. Do głównych zasad koncepcji należą: odpowiedzialność, samodzielność oraz współpraca.

Edukacja według planu daltońskiego jest próbą odpowiedzi na pytanie: jak stworzyć spersonalizowaną edukację, która bierze pod uwagę to, że dzieci różnią się od siebie? Jest to tak ważne, zwłaszcza na etapie kształcenia elementarnego, ponieważ nie wolno nam selekcjonować dzieci przed wejściem w system edukacyjny. Dla mnie osobiście jest to szczególnie istotne, gdyż w swojej pracy zawodowej natknęłam się na sytuacje, kiedy to próbuje się egzaminować dzieci 6-7-letnie w celu zakwalifikowania ich do różnych grup pod względem uzdolnień.

Plan daltoński podkreśla znaczenie samodzielnego uczenia się dzieci, zachęca do uczenia się we współpracy, a w szczególności umożliwia dzieciom:

- swobodę w wykonywaniu działań,
- naukę odpowiedzialności za siebie i innych,
- zapewnienie realizacji działań we własnym tempie i czasie,
- możliwość włączenia się w różnego rodzaju aktywności jednocześnie,
- naukę umiejętności oceniania swojej pracy i współpracy z innymi.

¹ Cyt. z wykładu Roela Röhnera.

Dawnymi czasy uczeń uczęszczał do szkoły, by zdobyć to, co szkoła miała mu do zaoferowania; dziś chodzi on do szkoły, by zaspokoić ostateczną potrzebę własnego rozwoju. Nie jest dłużej zmuszony do uczenia się tylko tego, co nauczyciel proponuje do nauki.

H. Parkhurst, „Education on Dalton plan”

Obecnie reformatorzy edukacji całą swoją energię zwrócili w kierunku odnalezienia różnych dróg dotarcia do ucznia. W wyniku tego rodzaju działań ważną rangę metodyczną zyskały metody aktywizujące oparte na pedagogice zabawy, inteligencje wielorakiej wg Howarda Gardniera, metoda pracy wg Marii Montessori, metoda pracy wg Wygotskiego oraz szeroko pojęta indywidualizacja pracy z dzieckiem.

Każdą z tych metod miałam przyjemność poznać i szczerze mówiąc przez to, że dawały swobodę działania zarówno nauczycielowi, jak i dziecku, bardzo przypadły mi do gustu. W pracy jako nauczyciel starałam się korzystać z tych rozwiązań, które najbardziej związane były z moimi potrzebami i możliwościami. W jednym z konferencyjnych wykładów, bardzo spodobało mi się porównanie nauczyciela do pszczoły, a poszczególnych nurtów edukacyjnych do kwiatów. Jak stwierdził prelegent *każda pszczoła wie bowiem najlepiej, na jakim kwiecie ma usiąść, aby powstał dobry miód*. Tak w realnym życiu decyzja wybrania poszczególnych działań uzależniona jest od warunków materialnych, grupy, z którą pracuje nauczyciel, i predyspozycji, jakie posiada. Niczego nie można bowiem robić na siłę, bo stracić można to, co w komunikacji między nauczycielem a uczniem jest najważniejsze, czyli szczerłość.

Nie miałam wówczas świadomości, że jest jeszcze kierunek edukacji, który ponownie zmieni moje spojrzenie na organizację procesu lekcyjnego. Nie ukrywam również, że charyzmatyczne postaci Hansa Wenkego i Roela Röhnera miały tutaj swoje znaczenie.

Zasady koncepcji daltońskiej: odpowiedzialność, samodzielność i współpraca składają się na wspólną filozofię życia. Dla Helen Parkhurst zasady te stanowiły przede wszystkim podstawę funkcjonowania w społeczeństwie i były wyznacznikiem postawy życiowej to społeczeństwo wzmacniającej.

W szkole Helen Parkhurst dzieci uczyły się odpowiedzialności, którą musiały wykazać się później, już jako członkowie dorosłej społeczności. Dzięki samodzielnej pracy dzieci odkrywały

swoje możliwości i pragnienia. Natomiast współpraca dla Helen Parkhurst była nie tylko środkiem dydaktycznym, ale służyła wyższemu celowi pedagogicznemu.

Czy po prawie 100 latach nauczycielom nowoczesnej szkoły nie chodzi zupełnie o to samo?

Oglądając holenderskie szkoły (uczą się w nich dzieci w wieku 4-12 lat), mogłam osobiście przekonać się o możliwości realizacji w praktyce odpowiedzialności, samodzielności i współpracy już od najmłodszych lat. Już 4-letnie dzieci planują swoją pracę, zaznaczając na specjalnej tablicy wybrane zadanie kolorem dnia lub swoim znaczkiem. Wyboru dziecko dokonuje samodzielnie – ale kiedy już go dokona, musi konsekwentnie doprowadzić działanie do celu.

Największym problemem w naszych grupach przedszkolnych czy szkolnych jest praca w zespole. Głównie chodzi mi o dobór dzieci w grupy robocze. Kiedy bowiem dzieci otrzymują polecenie dobrania się w grupy, to najczęściej łączą się w nich koledzy. I tym przypadku zostałam zaskoczona bardzo prostym sposobem wizualizacji każdej czynności, w tym również współpracy. Każde z dzieci ma zdjęcie umieszczone w breloczku, które ustawione są najczęściej w dwóch rzędach. W ten sposób bez dodatkowych instrukcji dzieci dowiadują się, kto z kim ma pracować. Np. określona osoba z górnego rzędu z osobą z dolnego rzędu. Poszczególne grupy zmieniają się co tydzień.

Tak naprawdę wizualizacja procesów edukacyjnych jest wizytówką planu daltońskiego. Dostrzeżono bowiem, że obrazkiem można do dziecka dotrzeć o wiele celniej i szybciej niż słowną instrukcją dotyczącą tej samej rzeczy. I tak od dni tygodnia poprzez plan dnia zadania do realizacji czy przedstawienia określonej wartości czasu, wszystko podane jest dziecku w sposób obrazowy. To powoduje, że rodzaj oraz forma instrukcji wydawanych przez nauczyciela całkowicie odbiega od tej, do której przyzwyczajeni są nasi uczniowie.

Oczekujemy, aby współczesny uczeń był samodzielny, odpowiedzialny i potrafił współdziałać z innymi. A co robią najczęściej nauczyciele? Narzucają materiał zawarty w podręcznikach, traktując te niewielkie publikacje jak kompendium wiedzy. Określają standardy, w których młody człowiek musi się zmieścić, cały czas prowadząc go jednocześnie za rękę. Dobra edukacja, jak mówiła Helen Parkhurst, to taka, która tworzy pełen

wyzwał klimat do nauki, gdzie uczniowie biorą na siebie część odpowiedzialności za proces uczenia się. Musi bowiem istnieć przestrzeń na eksperymenty podejmowane zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Jeżeli nauczyciel za istotny element edukacji uznaje jedynie materiał, który ma przekazać uczniom, i kroczy wyłącznie „prostymi ścieżkami wyznaczonymi przez metodę daltońską”, jego postępowanie może doprowadzić do sporego rozczarowania, ponieważ proces przekazywania wiedzy nie niesie w sobie tak ważnego aspektu, jakim jest stawianie uczniom wyzwań. Inicjatywa pozostaje po stronie nauczyciela, a uczniowie podążają jedynie wyznaczoną przez niego drogą. Uczniom nie daje się rzeczywistego poczucia odpowiedzialności, nie mogą oni dokonywać rzeczywistych wyborów².

Nie da się na łamach krótkiego artykułu przedstawić wszystkich aspektów i zalet planu daltońskiego, dlatego zachęcam do zapoznania się z książką pt. „Pedagogika planu daltońskiego” Roela Röhnera i Hansa Wenkego, wydaną przez wydawnictwo SOR-MAN (www.sor-man.pl). Cieszę się ogromnie, że autorzy w obrazowy i przystępny sposób przekażą wszystkim zainteresowanym nie tylko szczegółowe informacje, ale i rozwiązania wraz ze zdjęciami i gotowymi narzędziami, które można stosować w pracy z uczniami.

Pragnę dodać na koniec, że moja szkoła 6 kwietnia roku 2011 roku przeszła audyt, po

którym otrzymała certyfikat pierwszej w Polsce International Dalton School!

Oczywiście otrzymany tytuł ucieszył nie tylko mnie, ale i całą radę pedagogiczną oraz rodziców, których nie omieszkalam poinformować o naszym sukcesie.

Certyfikat International Dalton School jest świadectwem jakości edukacji, o którą musimy stale dbać i uważać, aby była trwała. To początek dalszej pracy, tworzenia portfolio, dokumentacji, która za 3-4 lata będzie podlegać kolejnej weryfikacji. Moi nauczyciele, przyzwyczajeni do dzielenia się swoją pracą, przygotowują się do tworzenia publikacji oraz spotkań z osobami zainteresowanymi planem daltońskim. Jako szkoła z certyfikatem zostaliśmy przydzieleni do szkół partnerskich z takim samym statusem w Holandii i Niemczech w myśl hasła: w grupie ciekawiej i łatwiej. Powstało również Polskie Stowarzyszenie Dalton (<http://www.dalton.org.pl/index.php?id=statut>), którego prezesem została Katarzyna Dryjas. Stowarzyszenie zajmować się będzie między innymi certyfikowaniem kolejnych placówek, szkoleniami oraz krzewieniem planu daltońskiego na terenie naszego kraju.

Autorka jest dyrektorem Szkoły Podstawowej ABiS „Szkoła dla dziecka” przy WSInf w Łodzi, konsultantem Polskiego Stowarzyszenia Dalton

*Wydaje się oczywiste, że nowoczesna edukacja,
usiłując ustanowić świat dzieci,
niszczy niezbędne warunki dla życiowego rozwoju.*

Hannah Arendt, „Między czasem minionym a przyszłym”

² Parkhurst H. *Wychowanie według Planu Daltońskiego*, Lwów 1928.

Natalia Franczak

Pomoce wspierające pracę i realizację koncepcji daltońskiej




Nieodzownym atrybutem daltońskich grup przedszkolnych jest tygodniowa tablica zadań. Podczas porannych zajęć dziecko musi wybrać zadanie spośród tych, które zostały zamieszczone przez nauczyciela na tablicy (co tydzień nauczyciel wybiera kilka różnych zadań przypisanych do danej grupy wiekowej). Elementami tygodniowej tablicy zadań są: symbole dni tygodnia, symbole zadań oraz krążki magnetyczne w kolorach dni tygodnia. Dziecko, po wykonaniu pracy, za pomocą symbolu zaznacza na tablicy wykonanie zadania. W ten sposób nauczyciel łatwo może sprawdzić, jaką pracę wykonują poszczególne dzieci oraz jakie zadania muszą jeszcze wykonać do końca tygodnia. Dodatkowo, dzięki tablicy planu dnia, nauczyciel może przy pomocy kolorowych ilustracji wizualizować dzieciom, jakie zadania zostały zaplanowane na dzisiejszy dzień.



Ilustracje rytmu dnia

W planie daltońskim dzieci są odpowiedzialne za zadania oraz polecenia, które wykonują. Dzięki ilustracjom rytmu dnia (ilustracje obowiązków, zadań i planu dnia) dzieci czują się współodpowiedzialne za codzienne wydarzenia i uczą się planować swój czas. Nauczyciel na początku każdego dnia układa z obrazków przebieg zajęć, umieszczając je na tablicy magnetycznej. Dzięki wydzielonej tablicy obowiązków dzieci uczą się współodpowiedzialności za salę i pomoce dydaktyczne. Imię dziecka dodane pod daną ilustracją daje możliwość łatwej weryfikacji, kto jest za co odpowiedzialny.



Sygnalizator

Dodatkową pomocą w pracy zgodnie z planem edukacyjnym autorstwa Helen Parkhurts jest sygnalizator, który służy nauczycielowi do niewerbalnej komunikacji z dziećmi. Pozwala w widoczny sposób – za pomocą obręczy – zaznaczyć formę aktywności dzieci podczas zajęć. Poszczególne kolory stanowią swego rodzaju kod. Kolor czerwony oznacza pracę indywidualną w ciszy, żółty – pracę w parach lub grupie, natomiast kolor zielony to czas na pracę z nauczycielem.

Kolejną pomocą jest zegar organizujący zajęcia, pozwalający zrozumieć dzieciom upływający czas. Kiedy mówimy do dziecka „masz 5, 10 czy 15 minut”, możemy być pewni, że nie rozumie ono, jak długo ma daną czynność wykonywać. Zegar posiada nietypową tarczę, dzięki której możemy zilustrować dziecku przedział czasowy: 5, 10, 15 i 30 minut.



Zegar organizujący czas

Zestaw pomocy wspierających pracę wg koncepcji planu daltońskiego, opisany powyżej, otrzymał nagrodę Certyfikat Klasy Marzeń 2011 podczas kieleckich Targów Edukacyjnych EDUKACJA 2011.



Tablica planu dnia

System uczenia całych klas powoli zmienia się i ewoluuje w stronę edukacji bardziej spersonalizowanej, nakierowanej na indywidualne potrzeby i rzeczywiste możliwości dziecka. Lekcje wspólne, gdzie wszyscy razem uczymy się danego przedmiotu w tym samym czasie, nie powinny być normą, a wyjątkiem, który ma zastosowanie wtedy, gdy inna forma organizacji zajęć nie jest możliwa.

Koncepcja edukacji daltońskiej w pracy przedszkola – pokazowe zajęcia otwarte

Wszystkie osoby zainteresowane koncepcją planu daltońskiego zapraszamy na bezpłatne zajęcia pokazowe, które odbywają się raz w miesiącu, w poniedziałki, w godzinach 10.00-11.30, od listopada 2011 do kwietnia 2012 roku.

Celem zajęć otwartych jest:

- przybliżenie idei koncepcji planu daltońskiego,
- zapoznanie z zasadami pracy,
- zapoznanie ze sposobami wizualizacji,
- organizacja pracy z dziećmi,
- zapoznanie z metodami rozwijającymi u dzieci samodzielność, odpowiedzialność, umiejętność współpracy.

Korzyści wynikające z udziału w zajęciach:

Uczestnicy będą mieli możliwość obserwowania działań nauczyciela i dzieci, organizowanych zgodnie z zasadami planu daltońskiego, materiałów i pomocy wykorzystywanych w pracy z dziećmi i niezbędnych do pracy wg tej koncepcji.

Zajęcia pokazowe odbywają się jednocześnie w Przedszkolu Publicznym nr 16 w Ostrowcu Wielkopolskim oraz w Przedszkolu nr 31 w Warszawie w godzinach 10:00-11:30.

Termin najbliższych zajęć:

- 02.04.2012

Po wybraniu miejsca prosimy przesłać mail z informacją na adres: d.derendarz@mojebambino.pl.

Wszystkie pomoce wspierające pracę wg koncepcji planu daltońskiego można kupić na stronie www.mojebambino.pl

Prof. Seweryn Sulisz

Kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego – założenia a rzeczywistość

Bardzo często spotykamy się z opinią, iż dobór treści i metod kształcenia przyszłych nauczycieli w dużej mierze powiązany jest z modelem absolwenta kończącego studia pedagogiczne. Nie może jednak taki dobór odzwierciedlać samego rozwoju dydaktyki szkoły wyższej czy też pojawiania się nowych dyscyplin naukowych, składających się na program studiów pedagogicznych. Jego układ, w swoich założeniach, to wynik analizy zmieniających się profesjonalnych zadań w otaczającej nas społecznej a ulegającej ciągłym przeobrażeniom rzeczywistości. Widać to bardzo wyraźnie w futurologicznym Raporcie Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus”¹, działającego przy Prezydium PAN. Przedstawiono w nim strategię rozwoju polskiej edukacji do roku 2020 na tle edukacyjnych wyzwań współczesności, zasygnalizowano również pilną konieczność unowocześnienia samego systemu edukacji nauczycielskiej.

W raporcie dostrzec można zarówno odniesienia do rozpoczętych w Polsce pod koniec XX wieku procesów transformacji ustrojowej, jak też i wprowadzonej formalnie w 1999 roku reformy systemu edukacji. Widać też wyraźnie, iż jesteśmy entuzjastycznie nastawieni do związanych z Europejskim Obszarem Szkolnictwa Wyższego form kształcenia nauczycieli². W swoich założeniach obszar ten ma być częścią europejskiego wymiaru edukacyjnego. Aby jego istnienia nie traktowano wyłącznie w kategoriach politycznych, kraje członkowskie Unii Europejskiej powinny umiejscawiać tu także swoje zweryfikowane i dobrze funkcjonujące rozwiązania oraz osiągnięcia narodowe.

Przekonanie, że kopiowanie przygotowanych dużo wcześniej przez Unię Europejską gotowych rozwiązań wpłynie w sposób fundamentalny na zmianę naszej rodzimej edukacji, jest założeniem fałszywym. Nie jest to sposób na trwałe budowanie systemu kształcenia pedagogów, którzy winni zająć się realizacją współczesnej koncepcji wychowania fizycznego. W tym względzie sami musimy być aktywniejsi, tym bardziej że jeszcze przed powstaniem Wspólnoty mieliśmy duże osiągnięcia, chociażby w zakresie rozwiązań pozwalających na prowadzenie prac naukowo-badawczych odnoszących się do kultury fizycznej. Klasycznym tego przykładem był, funkcjonujący w Polsce do lat 70. ubiegłego stulecia, Instytut Naukowy Kultury Fizycznej.

Nie sposób mówić o narodzie bez pewnej formy nacjonalizmu, rozumianego chociażby jako poczucie współodpowiedzialności. Może się ono wyrażać w aktywnym stosunku obywatelskiej wspólnoty wobec proponowanego przez władze państwowe ogólnego systemu edukacji. Trudno mi jest już teraz ocenić efekty europejskiego systemu kształcenia naszych studentów – jest on bowiem u nas ciągle jeszcze na etapie wdrażania.

Analizując różnorodne publikacje, poświęcone reformie szkolnej, nietrudno zauważyć, że ich autorzy są pełni optymizmu. Widzą ją jako „edukację jutra”, jako „uczenie się ustawiczne”, sygnalizują, że zmierzamy ku „dobrej szkole”, „szkole promującej zdrowie”, „bezpiecznej szkole”, „szkole z klasą”, ku „społeczeństwu wychowującemu”. Trudno jednak mówić o dobrej i wartościowej szkole, jeśli nie będzie w niej pracował dobry na-

¹ Kupisiewicz Cz., Banach Cz. *Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*, Nowa Szkoła nr 10/2000.

² Maszczak T. *O kształceniu nauczycieli wf – w kontekście edukacji jutra*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne nr 11/2010.

uczyciel. A dobrym nauczycielem jest, moim zdaniem, ten, kto jest profesjonalnie przygotowany do kształcenia i wychowywania dzieci i młodzieży szkolnej.

Pisze o tym J. Kuźma³, który uważa, że realizowanie przez nową szkołę podstawowych funkcji, związanych z ideą równoległego kształcenia i wychowania, a więc właściwie rozumianej edukacji, będzie wymagało przygotowania pedagoga dysponującego trzema rodzajami kompetencji: ogólnymi, szczegółowymi i dodatkowymi. Jak można je krótko scharakteryzować?

Pierwsze mają być wspólne dla wszystkich uczących. Osiągnięcie takich kompetencji nie jest możliwe bez wcześniejszego ustalenia przez uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli wspólnego zakresu ich przygotowania pedagogicznego. Mam tu na myśli jednakowe usytuowanie w planach studiów wszystkich kierunków treści odnoszących się do pedagogiki ogólnej, podstaw dydaktyki, teorii wychowania, historii oświaty i wychowania. Ich podstawowym zadaniem powinno być wdrożenie studentów do rozumienia i akceptacji celów edukacyjnych, jak też wykorzystania tej wiedzy w codziennej pracy nauczyciela.

Przy braku powiązania przygotowania pedagogicznego z kierunkowym trudno jest mówić o spójnym programie kształcenia studentów. Nie zdajemy sobie niejednokrotnie sprawy z faktu, że autonomia szkół wyższych powoduje, iż przygotowanie do naszego zawodu osób, które spełniają formalne wymagania kwalifikacyjne, jest bardzo różne i często nie odpowiada potrzebom szkolnictwa. Wspomniany wspólny zakres kwalifikacji można przykładowo powiązać chociażby ze wspieraniem przez wszystkich nauczycieli, pracujących w danej szkole, zachowań prozdrowotnych uczniów. Nie jest ono bowiem, wbrew obiegowym opiniom, wyłącznym zadaniem specjalistów przygotowanych do działań edukacyjnych przez uczelnie wychowania fizycznego.

Tę wspólną troskę dobrze oddaje, nie wszystkim pedagogom znany, Kodeks Etyki Nauczycielskiej⁴. Z opisanych w nim szczegółowych zasad wynika, że zdrowie fizyczne, psychiczne, społeczne i duchowe powinno być traktowane przez wszystkich nauczycieli jako wyraz wszechstronnego i harmonijnego rozwoju dzieci i młodzieży w sferach: intelektualnej, duchowej, moralnej, estetycznej, fizycznej oraz społecznej. W takim

razie warto, moim zdaniem, postawić tutaj następujące pytanie: jeżeli wychowanie ma polegać na – nie przypadkowym, ale zamierzonym i intencjonalnym – wspomaganie ucznia, to czy szkoła może uchylać się od tego, aby kształceni i zatrudniani w niej nauczyciele prezentowali wyraźnie określony i akceptowany przez środowisko pozaszkolne zbiór pozytywnych wartości i związaną z nim orientację nie tylko etyczną, ale również i filozoficzną?

Drugi rodzaj kwalifikacji powinien, w zaznamianiu nauczycieli z przyszłą pracą, uwzględnić specyfikę określonych kierunków edukacji. Mówię o kierunkach, bo, w myśl zaproponowanej w raporcie strategii, sposób kształcenia nauczycieli ma przygotować ich do nauczania co najmniej dwóch przedmiotów pokrewnych, znajomości języków obcych, opanowania umiejętności prowadzenia orientacji szkolnej i zawodowej, a także – na co kładzie się w krajach Unii Europejskiej szczególny nacisk – do rozpoznawania przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów i przeciwdziałania im. Nie popełnię dużego błędu, jeżeli powiem, że dla uczelni wychowania fizycznego ten sposób kształcenia nauczycieli stanowi w dalszym ciągu bardzo duży problem. Dlatego też dla nas jest i będzie to tylko, nie zawsze jednak dobrze rozumiane, rozbudowywane, poprzez wprowadzanie różnych elementów, wychowanie fizyczne.

Trudności z prowadzeniem na uczelniach wychowania fizycznego dwukierunkowego kształcenia przyszłych nauczycieli są pochodną wielu uwarunkowań, w tym ekonomicznych – a te dotyczą całego szkolnictwa wyższego, wynikają z kłopotów wiążących się z koniecznością zapewnienia odpowiedniej kadry dydaktyczno-naukowej, pozwalającej na poszerzenie dotychczasowego, wąsko sprofilowanego, programu studiów o kierunki niezwiązane z kulturą fizyczną oraz wiążą się z brakiem ustalonych form współdziałania z innymi uczelniami, prowadzącymi studia poświęcone przygotowaniu nauczycieli różnych specjalności.

Brak systematycznej współpracy naszych uczelni z innymi ośrodkami akademickimi może być wynikiem obawy przed utratą samodzielności i sprowadzeniem naszych szkół wyższych do funkcji wydziałów uniwersyteckich, może być także efektem różnie pojmowanej roli uczelni wychowania fizycznego, tak przez ich własnych pracow-

³ Kuźma J. *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, PWN, Warszawa-Kraków 1993.

⁴ Polskie Towarzystwo Nauczycieli, *Kodeks Etyki Nauczycielskiej*, Wydawnictwo Apostolicum, Zabki 1997.

ników naukowo-dydaktycznych, jak i przez całe środowisko akademickie. Nie od dziś wiadomo, iż toczące się przez wiele lat dyskusje koncentrują się na szukaniu odpowiedzi na pytanie: czy mają być one szkołami mistrzostwa sportowego, czy ośrodkami pedagogicznymi, placówkami o charakterze instytutów resortowych czy też wyższymi szkołami zawodowymi?

Odpowiednią rolę niezależnej i obiektywnej instytucji, weryfikującej programy studiów, a gdy zachodzi potrzeba – poprawiającej i wytyczającej właściwy kierunek postępowania uczelniom wychowania fizycznego, powinna pełnić Rada Główna Szkolnictwa Wyższego oraz funkcjonująca już od dłuższego czasu i mająca określony dorobek a wyposażona w odpowiednie uprawnienia, pozwalające na ocenę i kontrolę uczelni, Państwowa Komisja Akredytacyjna.

Nie wnikając w szczegóły związane z kierunkowym kształceniem nauczyciela, i tak dojdziemy do nurtujących nas pytań, sformułowanych chociażby w następujący sposób: czy profesjonalne kształcenie pedagogów powinno mieć, w dalszym ciągu, charakter wąskiej specjalizacji, czy też szerokiego uniwersyteckiego kształcenia? Kiedy nauczyciel będzie się czuł bezpieczniej w swojej niezależności, jednocześnie lepiej odpowiadając potrzebom współczesnej szkoły, stanowiącej jedno z ogniw „edukacji jutra”?

Odpowiedź jest chyba bardzo prosta, szerokie kształcenie bowiem, chociażby z uwagi na potrzebę integracji całego środowiska szkolnego i pozaszkolnego oraz większą niezależność pedagoga, a także ze względów ekonomicznych, zyskuje coraz większe poparcie i staje się coraz bardziej widoczne w naszej rzeczywistości. Pewną negatywną konsekwencją dominującego nadal modelu wąskiego zawodowego przygotowania jest kojarzenie nauczyciela wychowania fizycznego z osobą pełniącą funkcję instruktora różnorodnych form ruchowych, pokutujące w wielu – traktowanych jako edukacyjne – środowiskach. Czy taki wydzźwięk będzie również miało np. stawianie przed uczelniami wychowania fizycznego zadań rozwijania kompetencji kadr sportowych dla potrzeb regionalnych systemów oświaty?

Rozszerzenie profesjonalnego przygotowania pedagogów prowadzimy zazwyczaj na uczelniach wychowania fizycznego poprzez – skomasowane w krótkich sesjach, z wyraźnie jednostronną ko-

munikacją pedagogiczną i w zbyt krótkim czasie – trysemestralne, niestacjonarne studia podyplomowe. Ale czy wszystkie szkoły wyższe, w których odbywa się przyspieszony proces rozszerzania profesjonalnej wiedzy i umiejętności zawodowych nauczyciela, są przygotowane do wdrażania słuchaczy do ich nowych funkcji? Czym wreszcie kierują się sami słuchacze, podejmując studia obejmujące szeroki program? Czy każdy z tych słuchaczy jest przekonany o tym, że ma predyspozycje, by wywiązać się z roli refleksyjnego i krytycznie myślącego nauczyciela?

Analizując różne publikacje, nie spotkałem się z informacjami, jak specjaliści uczący dotychczas przedmiotów ogólnokształcących a będący jednocześnie absolwentami studiów podyplomowych, np. w zakresie wychowania fizycznego, realizują ten nowy dla siebie kierunek edukacji. Uważam, że nie tylko uczelniom, ale i bezpośrednim organizatorom takich studiów oraz prowadzącym na nich zajęcia nauczycielom akademickim brak jest informacji zwrotnej o faktycznym poziomie przygotowania słuchaczy do podjęcia się nowej roli i o stopniu opanowania przez nich podstaw warsztatu, charakterystycznego dla nauczyciela po skończonych studiach kierunkowych wychowania fizycznego. To wspomaganie jest istotne, szczególnie w sytuacji kolejnych zmian podstawy programowej i przesuwania celów edukacji fizycznej w kierunku zagadnień związanych z wychowaniem zdrowotnym.

Sam pomysł uruchomienia takich studiów należy uznać za bardzo dobre rozwiązanie przede wszystkim dla nauczycieli. Nowa specjalność daje im dodatkowe formalne uprawnienia, zwiększa poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji zawodowej. Wykorzystujemy w tym celu fundusze europejskie, ale myślę, że uczelnie prowadzące studia podyplomowe mają często na względzie korzyści ekonomiczne, a nie merytoryczne.

Nie dziwią mnie więc zupełnie wyniki badań prowadzonych przez J. Nowocienia i M. Czechowskiego⁵, z których wynika, że sami nauczyciele uważają się za najlepiej przygotowanych do realizacji zajęć sportowych. Natomiast na niskim poziomie określają swoje kompetencje związane z edukacją zdrowotną. Na marginesie należy przypomnieć, że instruktorowi dla uzyskania formalnych uprawnień nie są potrzebne kilkuletnie studia kierunkowe.

⁵ Nowocien J., Czechowski M. *Kompetencje nauczycieli wf – w realizacji nowej podstawy programowej*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne nr 5/2011.

Ostatni zaś rodzaj kompetencji ma, zdaniem J. Kuźmy, pozwolić na realizację jednej wybranej funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły lub też jednego, akceptowanego przez nadzór pedagogiczny, elementu działań dydaktyczno-wychowawczych szkoły. W tym miejscu zastanawiam się, czy kształceni przez nas specjaliści wychowania fizycznego nie rozumieją opacznie tego rodzaju kwalifikacji, sprowadzając je do realizacji postępowania pedagogicznego, ograniczającego się do prowadzenia, z wybraną grupą uczniów, szkolnego czy też uczniowskiego klubu sportowego. W trakcie takich zajęć, na poszczególnych etapach edukacji, operujemy jedną i tą samą formą aktywności ruchowej. Sukcesy wymienionych stowarzyszeń są bardzo często zasadniczym elementem oceny jakości wychowania fizycznego konkretnej szkoły. Najczęściej, w codziennych działaniach nauczyciela, taką formą aktywności jest, lansowana przez ogólnopolskie i regionalne środki masowej komunikacji, określona dyscyplina sportowa.

Obawiam się, że przygotowanie absolwentów studiów wychowania fizycznego, kształconych zarówno w systemie szkół wyższych, jak i w zanikających obecnie kolegiach nauczycielskich, świadczy o tym, że w działaniach praktycznych zdecydowanie lepiej odnajdują się oni w drugim, a szczególnie trzecim rodzaju kwalifikacji niż w pierwszym. Pomijam w tym miejscu poziom znajomości przez studentów problemów związanych z kierowaniem klasą szkolną.

Sądzę, iż w przedstawionej przez J. Kuźmę koncepcji widoczna jest wyraźna ewolucja pojęcia nauczycielskiego profesjonalizmu, który obejmuje nie tylko sprawność metodyczną, wynikającą z roli nauczyciela a sprowadzoną do obszaru klasy szkolnej, z ogniskowaniem się na nauczonym przedmiocie i wyspecjalizowanych umiejętnościach technologicznych. W jego pojęciu profesjonalizm ten zmierza w kierunku wiązania własnej roli zawodowej nie tylko z tradycyjnie rozumianym kształceniem i wychowaniem, lecz z szeroko rozumianym działaniem w sferze publicznej. Ale czy pedagogika, dalej pogrążona w kryzysie, może skutecznie oddziaływać na wychowanie naszych uczniów? Czy wystarczy, że jedyną aksjologią będzie propagowanie zasady *fair play*?

Tak więc powinności nauczycielskie to nie tylko zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, ale także, odpowiadające wyróżnionym

w systemie edukacji etapom, zadania związane z m.in.: prowadzeniem badań, zastosowaniem nowoczesnych technologii informacyjnych, zarządzaniem, prawem oświatowym i rodzinnym oraz opieką zdrowotną. Nie jest to z pewnością pełna lista, bo można ją wzbogacić o zadania organizacyjne oraz działania wynikające z potrzeby współpracy z szeroko rozumianym środowiskiem i pracodawcami⁶. Czy słuszne jest więc, że w takiej sytuacji na uczelniach wychowania fizycznego rezygnuje się z pisania końcowych prac dyplomowych na rzecz szerokiego egzaminu końcowego? W ten sposób odbiera się studentowi – przyszłemu nauczycielowi – szansę wykazania się umiejętnością zredagowania tekstu, będącego pewną formą samodzielnej, udokumentowanej prezentacji, wymagającej konieczności dotarcia do najnowszych badań, przeglądu literatury naukowej, napisania rozprawy stanowiącej namiastkę doświadczenia krytycznego. Jest to tym bardziej dziwne, że przecież w szkołach ponadpodstawowych kończących się maturą zapoznajemy uczniów z metodologią naukowego poznawania i opisywania przeszłości.

To prawda, że mnogość wykładanych przedmiotów może sugerować wszechstronność przygotowania, nie dają mu one jednak formalnych uprawnień do prowadzenia innych niż wychowanie fizyczne zajęć edukacyjnych. Krytycznie należy się odnieść do dotychczasowego sposobu kształcenia nauczyciela, bowiem w dużej mierze opiera się ono na stosowaniu w trakcie studiów tradycyjnego i przestarzałego w swojej strukturze – przedmiotowego, nie zawsze konfrontowanego z wymaganiami szkoły kończącej się maturą – programu nauczania.

Oddzielnie więc studenci poznają np. anatomię i biomechanikę, biochemię i fizjologię, teorię wychowania fizycznego i jego aspekty metodyczne, często źle rozumiane przez wykładowców jako metodyki szczegółowe, związane z nauczaniem różnych form ruchowych czy też dyscyplin sportowych. Jakie powinny być proporcje przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych w stosunku do całego programu studiów? Z czym powiązać antropomotorykę? A może nie zawsze widzimy różnicę między teorią wychowania fizycznego i teorią sportu? Przecież to nie są synonimy! Jakie wiadomości teoretyczne i praktyczne z powyższych przedmiotów i ćwiczeń, odbywanych w uczelnianych laboratoriach badawczych, znajdą później zastosowanie w praktyce

⁶ Kwiatkowski S.M. *Zawód nauczyciela – standardy kwalifikacji* [w:] Plewka Cz. [red.] *Ku dobrej szkole*, t. II, Wydawnictwo WSZH, Szczecin 2009.

pedagogicznej, w budowaniu pedagogicznego warsztatu pracy i rozwiązywaniu zadań o zasięgu diagnostyczno-kontrolnym, podstawowych i charakterystycznych dla realizacji celów obowiązkowego szkolnego wychowania fizycznego? Czy uczelniom wychowania fizycznego nie są potrzebne stałe i dobrze funkcjonujące szkoły ćwiczeń, w których studenci mogą odczytać teorię przełożoną na praktykę oraz zobaczyć realizowaną na co dzień nowoczesność fizycznej edukacji?

Pewnego rodzaju paradoksem jest fakt, że nie tylko sami studenci, ale i wykładowcy uczelni wychowania fizycznego często nie wiedzą, jaki przedmiot mógłby być podstawowym, czyli mówiąc inaczej, centralnym przedmiotem ich studiów. Zapytam wprost: czy wskazana nieznanomość może przekładać się na późniejsze cele i efekty naszej pracy pedagogicznej, a także na niewłaściwe proporcje treści poszczególnych dyscyplin naukowych, włączonych do programów studiów? Warto w tym miejscu przytoczyć trafną opinię M. Demela⁷, który zauważa, że *tylko dwa przedmioty w planie studiów, tj. teoria i metodyka wf, zajmują się wychowaniem fizycznym w jego całokształcie. Pozostałe naświetlają ten proces jedynie w pewnych aspektach (psychologicznym, fizjologicznym itd.) lub obejmują jego robocze fragmenty (pływanie, tańce itd.)*.

Ten nadmiar pojedynczych przedmiotów sprawia duże problemy, gdy chcemy umieścić je w poprawnej, dla toku studiów, kolejności. Co za pożytek ma student z takich przedmiotów, jak etyka i socjologia, kiedy w planie studiów pojawiają się one dopiero po obowiązkowych praktykach pedagogicznych? Czy poprzez nie, w sytuacji gdy zepchnięte zostały na margines procesu dydaktycznego, szczególnie na studiach niestacjonarnych, jesteśmy w stanie budować i rozwijać poczucie identyfikacji studenta z zawodem, a nie tylko z wąsko, technologicznie rozumianą pracą nauczyciela? Jak można poprzez namiastkę praktyk pedagogicznych dostrzegać ich poprawność metodologiczną, a więc oceniać coraz bardziej komplikujące się sprawności pedagogiczne, poczynając od ćwiczeń w toku kierowanej obserwacji, poprzez prace z pojedynczym uczniem, aż do sytuacji typowego działania pedagogicznego, wykraczającego poza problematykę związaną z aktywnością ruchową ucznia?

Trzeba przyznać, że wąsko rozumiana i dalej uprawiana technologiczna orientacja kształcenia

nauczycieli skutecznie przemawia do studenckiej wyobraźni, nastawionej na „ćwiczenie uczniowskiego ciała”. Nie przynosi ona jednak efektów w rozwiązywaniu problemów odnoszących się do wspomagania tak prosomatycznych, jak i prospołecznych postaw uczniów. Przeszkodą jest to, że student najczęściej żyje w świecie aktualnych wymagań uczelni i własnych potrzeb poznawczych, które nie zawsze są zgodne z wymogami jego przyszłej pracy pedagogicznej. Dobrze przecież jest nam znana, powszechnie wyznawana przez studentów „zasada trzech zet” („zakuć, zaliczyć, zapamiętać”).

Zdaniem Z. Woronieckiego⁸ najwyższy stopień przydatności zawodowej reprezentują nauczyciele – absolwenci magisterskich studiów zaocznych, ale tylko ci, którzy w ten sposób uzupełniają posiadane już przez siebie kwalifikacje zawodowe. Autor zastrzega się jednocześnie, że nie jest to właściwa forma zdobywania tych kwalifikacji od podstaw. Dawniej studia niestacjonarne były pomyślane jako efektywna forma dokształcania i doskonalenia aktualnie pracujących już nauczycieli.

Jeżeli nauczyciel ma ofiarować uczniom samego siebie, to, bez wątpienia, dokonanie wyboru tego zawodu, w którym za wartość tożsamą przyjmuje się wychowanie człowieka mądrego, jest w opinii K. Szewczyka⁹ decyzją moralną. Sygnalizowana przez tego autora autoteliczność wyboru i niezależność pedagoga powinna być, w pewnym sensie, widoczna już w momencie przyjmowania kandydatów na studia do zawodu nauczycielskiego. Temu sposobowi myślenia przeczy jednak, mająca swoje uwarunkowania w reklamie i ekonomii, codzienność. Widzimy w niej bowiem z jednej strony szereg zabiegów mówiących o łatwości podejmowania studiów przygotowujących do naszego zawodu, a z drugiej – wysokie społeczne oczekiwania wielu środowisk w stosunku do niego.

Dlatego nie możemy sprowadzać sposobu przyjęć kandydatów na studia wyłącznie do oceny ich predyspozycji instrumentalnych, możliwości finansowych lub posiadania przez nich wyłącznie klas sportowych. Czy roznosząca kandydata energia to dobry i wystarczający prognostyk przed studiami na Akademii Wychowania Fizycznego? Za niezbyt trafne narzędzie pomiaru kwalifikacji uważam prowadzoną w trakcie egzaminu

⁷ Demel M. *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*, Wydawnictwo AWF, Podręczniki i Skrypty nr 4, Kraków 1998.

⁸ Woroniecki Z. *Edukacyjne uwarunkowania działalności zawodowej nauczycieli*, t. LIV, Uniwersytet Łódzki, Studia Pedagogiczne, Wrocław-Warszawa, Kraków, Gdańsk-Łódź 1989.

⁹ Szewczyk K. *Wychować człowieka mądrego*, PWN, Warszawa 1998.

wstępnego, w różny sposób i bez określenia precyzyjnych kryteriów oceny, kilkuminutową rozmowę kwalifikacyjną, przy jednoczesnym pominięciu weryfikacji oficjalnie udokumentowanych dotychczasowych doświadczeń pedagogicznych kandydatów na studia wychowania fizycznego. Czy w ogóle zastanawiamy się nad faktem, że bardzo dobrzy sportowcy nie tylko mogą mieć, ale bardzo często właśnie mają, zainteresowania wiążące się z zupełnie innym kierunkiem studiów wyższych niż wychowanie fizyczne?

Warto podjąć badania, aby stwierdzić, jak liczną grupę wśród przyjętych kandydatów, zgłaszających się na studia nauczycielskie, stanowią ci, którzy nie powinni znaleźć się w zbiorowości studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego. Ilu z nich z kolei ma już w znacznej mierze rozwinięte istotne cechy, niezbędne do dobrze wykształconemu nauczycielowi?

Odpowiadając na pytanie, jakimi kompetencjami powinien się charakteryzować nauczyciel edukacji jutra, można za A. Radziwiłł¹⁰ powiedzieć, iż aktualnie najbardziej potrzebny jest nam taki pedagog, który będzie nauczycielem z powołania, który dysponując odpowiednim poziomem wiedzy oraz umiejętności, będzie się starał być reprezentantem wartości danej zbiorowości. Wspomniany model pedagoga jest dzisiaj w dużej mierze modelem nominalnym, mało widocznym w codziennej praktyce szkolnej. Dlatego mam duże wątpliwości, czy ogłoszenie przez byłą Minister Edukacji Narodowej K. Hall tego roku szkolnego Rokiem Szkoły z Pasją zakończy się sukcesem. A może warto przy tej okazji i po kilkunastu latach od wprowadzenia reformy edukacji podjąć badania nad określeniem stylów pracy naszych nauczycieli? Może należałoby określić, jaki typ nauczyciela przeważa w polskich szkołach, i to nie tylko w odniesieniu do wychowania fizycznego, ale i do całego procesu edukacji?

Starałem się w tym opracowaniu zasygnalizować niektóre sprzeczności między oczekiwaniami zmieniającej się edukacji a przygotowaniem do jej realizacji nauczycieli, głównie specjalistów wychowania fizycznego. Choć zgadzam się z opinią H. Grabowskiego, że *żadne studia nie są w stanie dostarczyć kwalifikacji zapewniających powodzenie*

*w działaniu pedagogicznym*¹¹, to jednak trzeba zdać sobie jednocześnie sprawę z tego, że w procesie kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego nie wykorzystujemy w pełni dostępnych nam współczesnych osiągnięć pedeutologii. Formulowany przeze mnie postulat (a podobno sens tego słowa można rozumieć też „odnieść skutek nie wcześniej niż po stu latach”) jest w tym przypadku oczywisty – kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego musi ulegać zmianom. Ten wniosek nie może mieć jednak charakteru pobożnych życzeń. Jeżeli transformacja ma się udać także w sferze edukacji, to efektywne zmiany w kształceniu nauczycieli muszą być wprowadzane szybko. Przecież minęło już wiele lat, odkąd wyszliśmy z fazy projektowania reformy systemu edukacji.

Bibliografia

1. Demel M. *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*, Wydawnictwo AWF, Podręczniki i Skrypty nr 4, Kraków 1998.
2. Grabowski H. *Teoria fizycznej edukacji*, WSiP, Warszawa 1999.
3. Kupisiewicz Cz., Banach Cz. *Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*, Nowa Szkoła nr 10/2000.
4. Kuźma J. *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, PWN, Warszawa-Kraków 1993.
5. Kwiatkowski S.M. *Zawód nauczyciela – standardy kwalifikacji* [w:] Plewka Cz. [red.] *Ku dobrej szkole*, t. II, Wydawnictwo WSzH, Szczecin 2009.
6. Maszczak T. *O kształceniu nauczycieli wf – w kontekście edukacji jutra*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne nr 11/2010.
7. Nowocień J., Czechowski M. *Kompetencje nauczycieli wf – w realizacji nowej podstawy programowej*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne nr 5/2011.
8. Polskie Towarzystwo Nauczycieli, *Kodeks Etyki Nauczycielskiej*, „Apostolicum”, Ząbki 1997.
9. Radziwiłł A. *O ethosie nauczyciela*, Znak nr 436/1991.
10. Szewczyk K. *Wychować człowieka mądrego*, PWN, Warszawa 1998.
11. Woroniecki Z. *Edukacyjne uwarunkowania działalności zawodowej nauczycieli*, t. LIV, Uniwersytet Łódzki, Studia Pedagogiczne, Wrocław-Warszawa, Kraków, Gdańsk-Łódź 1989.

Autor jest profesorem Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, współredaktorem miesięcznika „Wychowanie fizyczne i zdrowotne”

¹⁰ Radziwiłł A. *O ethosie nauczyciela*, Znak nr 436/1991.

¹¹ Grabowski H. *Teoria fizycznej edukacji*, WSiP, Warszawa 1999.

Dr Teresa Stankiewicz

Ruch Naukowy Małych Szkół jako przykład systemowego rozwiązania w podnoszeniu jakości pracy szkoły

*Umrze miasto, jeżeli budowa jego będzie zakończona.
(...) doskonałość nie jest bynajmniej osiągnięciem celu.
Antoine de Saint-Exupéry, „Twierdza (XVI)”*

W „Meritum” Nr 3/2011 ukazał się artykuł Elżbiety Tołwińskiej-Królikowskiej, prezentujący projekt „Z Małej Szkoły w Wielki Świat” którego celem nadrzędnym jest wsparcie małych wiejskich szkół. Autorka przedstawia w nim założenia projektu i spodziewane efekty¹. Niniejszy artykuł jest przyczynkiem do tej wypowiedzi oraz nawiązaniem do szeroko podejmowanej tematyki nowej edukacji, w której to tematyce poszukuje się modeli i przykładów rozwiązań także systemowych, które przyczyniałyby się do podnoszenia jakości pracy małych wiejskich szkół.

Powszechna jest opinia, że jakość nauczania w wiejskiej szkole jest niska oraz że prowadzenie zajęć w klasach łączonych to anachronizm. Wśród elit rządzących panuje przekonanie, że efektywność w edukacji pochodzi z korzyści ekonomii skali. Dlatego likwiduje się małe szkoły wiejskie. Nie zwraca się uwagi na jakość nauczania, jakiej dostarcza mała szkoła, lecz na „koszt”. Do tego dochodzi niejednokrotnie brak poparcia społecznego. Rodzice chcą jak najlepszych szkół dla swoich dzieci, ludząc się, że „inne”, nie własne,

okażą się rzeczywiście „lepsze”. Te mylne poglądy powodują masowe zamykanie małych wiejskich szkół. Potwierdzeniem tezy, że małe szkoły z grupami zróżnicowanymi wiekowo są doskonałym miejscem nie tylko dla wychowania i rozwoju dzieci, ale także zapewniają bardzo wysoką jakość edukacji, jest model szkolnictwa np. w Finlandii, która od lat jest liderem rankingu w badaniach umiejętności uczniów PISA².

Jednym z założeń w projekcie „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”³ jest budowanie ruchu naukowego Małych Szkół poprzez wsparcie rozwoju zainteresowań naukowych uczniów podczas Letnich Obozów Naukowych i Letnich Szkół Odkrywców oraz wypracowanie trwałych rozwiązań dydaktycznych i organizacyjnych.

Letnie Szkoły Odkrywców⁴ mają na celu zainicjowanie i wdrożenie Ruchu Naukowego Małych Szkół. Są to 5-dniowe zajęcia wakacyjne, odbywające się w czasie projektu. Tematycznie nawiązują do głównych kompetencji zakładanych w projekcie: matematycznych i podstawowych kompeten-

¹ Tołwińska-Królikowska E. *Jak rozwijać kompetencje kluczowe w szkołach podstawowych – projekt „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”*, Meritum nr 3/2011, s. 42-57.

² Program PISA (*Programme for International Student Assessment*) powstał w 1997 roku. Jego narzędzia badawcze są zwrócone na badanie umiejętności kojarzenia i praktycznego wykorzystywania zdobytej wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin. Przyswiesca temu idea kształcenia ustawicznego, którego jednym z elementów jest samodzielność w zdobywaniu wiedzy, http://pl.wikipedia.org/wiki/PISA_%28badanie%29 (12.04.2012).

³ Projekt współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.3.4 zwyciężył w konkursie MEN „Ponadregionalne programy rozwijania umiejętności uczniów w zakresie kompetencji kluczowych, ze szczególnym uwzględnieniem nauk matematyczno-przyrodniczych, technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT), języków obcych, przedsiębiorczości”, www.malaszkoła.pl

⁴ Za to zadanie w projekcie jest odpowiedzialna Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin w Warszawie – partner w projekcie „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”.

cji naukowo-technicznych, kompetencji społecznych i obywatelskich oraz umiejętności uczenia się. Projekty (scenariusze) zajęć zbudowane zostały według modelu metody naukowej z zachowaniem założeń logiki indukcyjnej. Celem wykorzystania takiego modelu jest przybliżenie dzieciom metody pracy naukowej (badawczej), typowej dla ludzi tworzących naukę. Do prowadzenia zajęć z dziećmi włączeni zostali przygotowani do tego zadania studenci.

Wdrażanie, rozwijanie i promowanie ruchu naukowego owocuje otrzymaniem certyfikatu. Wcześniej szkoły przystępują do procesu certyfikacji, którego celem jest zbudowanie szkolnego ruchu naukowego, mającego promować pracę szkół, polegającą m.in. na zapoznawaniu dzieci z metodą pracy naukowej, która ma służyć rozwojowi wiedzy, umiejętności uczenia się, wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania otaczającego świata. W trakcie różnorodnych zajęć dzieci mają nabywać umiejętność formułowania pytań i stawiania hipotez, kojarzenia faktów i wyciągania wniosków, dostrzegania zależności i wpływów, badania i analizy wyników badań, umiejętności pracy zespołowej, stosowania wiedzy w praktyce oraz logicznego i twórczego myślenia. Dość istotne jest to, że w wyniku tych działań szkoła ma się stać instytucją, w której naukowy sposób pracy jest codziennością i służy jej rozwojowi.

Szkoły, które do procesu certyfikacji przystępują, zobowiązane są do wypełnienia warunków określonych przez powołany w projekcie zespół ds. certyfikacji. Są to między innymi:

1. Określenie warunku koniecznego dla szkół ubiegających się o certyfikację – czyli stworzenie przez szkołę bazy pozwalającej prowadzić działania naukowe. Baza ta to między innymi przynajmniej jedna pracownia, w której można prowadzić lekcje badawcze. Stały dostęp do pomocy dydaktycznych, których dzieci mogą używać w zależności od potrzeby i w dowolnym czasie. Szeroko dostępna biblioteka, komputery z dostępem do Internetu oraz możliwość konstruowania przyrządów i narzędzi badawczych.

2. Opracowanie wymagań wobec Małych Szkół Promujących Ruch Naukowy:

Wymagania te obejmują trzy obszary:

A – szkoła podejmuje działania z uczniami – są to przedsięwzięcia podejmowane w ciągu roku szkolnego a polegające na organizowaniu

np. dnia/miesiąca nauki, realizowaniu ścieżek naukowych, lokalnych badań przyrodniczych i społecznych, spotkań z naukowcami, konkursów naukowych i innych.

B – nauczyciele prowadzący badania – to zadanie zakłada zaangażowanie nauczycieli w badanie swojej pracy, czyli prowadzenie wewnętrznej ewaluacji spełniającej kryteria metody badawczej, dbałość o własny rozwój zawodowy, doskonalenie się i refleksja nad własną pracą. W tym miejscu należy podkreślić konieczność wprowadzenia przez nauczycieli metody badawczej na stałe do swojej pracy.

C – szkoła jest otwarta – na współpracę z innymi szkołami, instytucjami naukowymi, biorąca udział w badaniach prowadzonych przez innych, otwarta na badaczy, czyli biorąca udział w działaniach służących np. tworzeniu prac naukowych.

Kolejne działania to opracowanie procedur i harmonogramu przyznawania certyfikatu i powołanie kapituły przyznającej certyfikat.

Nadanie certyfikatu szkole nie wiąże się z nagrodą materialną – ma służyć podniesieniu jej prestiżu, promocji w środowisku lokalnym i szeroko rozumianym środowisku edukacyjnym. Szkoła, której zostanie nadany certyfikat, otrzyma dyplom i tabliczkę na budynek informującą o posiadaniu certyfikatu, będzie też szeroko promowana przez partnerstwo realizujące projekt „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”.

Kapituła Ruchu Naukowego Małych Szkół, której zadaniem jest przyznanie certyfikatu, powołana została ze środowiska naukowców – przedstawicieli różnych dziedzin nauki oraz osób zaangażowanych we wspieranie Ruchu Naukowego Małych Szkół. Kapitułę powołała rektor Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin prof. Elżbieta Mycielska-Dowgiałło. W skład Kapituły Ruchu Naukowego Małych Szkół wchodzi: prof. Elżbieta Mycielska-Dowgiałło – przewodnicząca Kapituły, prof. Izabella Bukraba-Rylska, prof. Aleksander Bursche, prof. Małgorzata Karwowska-Struczyk, prof. Tadeusz Pilch, prof. Piotr Wrzecioniarz, prof. Wacław Zawadowski. Wspierać prace Kapituły będzie Grupa ds. Certyfikacji, dokonująca formalnej oceny nadsyłanych przez szkoły dokumentów oraz przygotowująca rekomendacje szkół.

Przedstawione powyżej działania wynikają z założeń i odpowiadają na potrzeby projektu oraz stanowią z nim integralną całość. Dołożono starań, by wymagania certyfikacyjne były

przejrzyste, jasno określone i spójne, a proces dokumentowania prosty i elastyczny zarazem, pozostawiający szkołom możliwość prezentacji twórczego zaangażowania. Efekty działań podejmowanych przez szkoły na rzecz rozwijania ruchu naukowego są różnorodne i wieloaspektowe. Należy w tym miejscu powiedzieć przynajmniej o najważniejszych.

Szkoły przystępujące do procesu certyfikacji biorą na siebie obowiązek szeroko zakrojonych działań na rzecz aktywnego zaangażowania się w promowanie ruchu naukowego wśród jak największej liczby dzieci z wykorzystaniem dostępnej już wiedzy i technologii. Organizując konkursy, festiwale naukowe, spotkania z naukowcami, opracowując ścieżki naukowe i inne, uczą dzieci samodzielnego badania i zdobywania wiedzy, pracy zespołowej podczas realizacji poszczególnych zadań, w których starsi uczą młodszych. Zaangażowanie nauczycieli i kształtowanie w nich postawy badawczej ma bezpośredni wpływ na postawy uczniów. Nauczyciel badający swoją pracę, doskonalący się jako człowiek i nauczyciel jest najlepszym przewodnikiem dla dzieci stawiających pierwsze kroki na drodze badań naukowych. Podejmowana przez szkoły współpraca z instytucjami naukowymi, innymi szkołami oraz środowiskiem lokalnym, udział w badaniach naukowych, otwartość na badaczy oraz stworzenie uczniom atmosfery i warunków do działań naukowych poprzez zapewnienie miejsca, technologii i sprzętu to – oprócz wymienionych wcześniej – kapitalny element integrujący szkołę z lokalną społecznością. Otrzymanie certyfikatu jest potwierdzeniem wiedzy, doświadczenia oraz umiejętności planowania i strategii działań⁵, jakimi wykazują się uczniowie i nauczyciele małych szkół.

Podkreślić należy jeszcze korzyści inne niż osiągnięcie zakładanych w projekcie celów, które niewątpliwie daje przystąpienie szkół do procesu certyfikacji. Małe szkoły biorące udział w postępowaniu certyfikacyjnym w projekcie „Z Małej Szkoły w Wielki Świat” nie tylko uczestniczą w procesie podnoszącym ich prestiż w środowisku, ale przede wszystkim stają się atrakcyjne względem jakości świadczonych usług⁶. Proces certyfikacji powoduje widoczne podniesienie jakości funkcjonowania małych szkół nie tylko w zakresie edukacyjno-wychowawczym, ale też

na obszarze funkcjonowania kadry, kształtowania relacji międzyludzkich i zawodowych, rozwijania umiejętności współpracy i dialogu. Tak funkcjonująca szkoła angażuje środowisko lokalne, dla którego jest bezcenna jako centrum nauki, kultury i inicjatyw społecznych. Wszelkie działania bezpośrednio związane z certyfikacją mają swoje skutki pośrednie dla społeczności szkolnej i lokalnej, które wprawdzie nie podlegają certyfikacji, ale są nie mniej istotne.

Dbanie o jakość i szukanie sposobów rozwiązań systemowych jest w konsekwencji dbałością nie tylko o ogólnie pojętą edukację, ale o samego człowieka, o jego rozwój, potrzeby, wygodę, poczucie bezpieczeństwa. Dlatego wysiłki w tej dziedzinie muszą być podejmowane, by wypracowywać coraz lepsze, doskonalsze, najbardziej odpowiadające potrzebom współczesnych czasów rozwiązania⁷. Jest to zadanie szczególnie ważne teraz, kiedy toczy się walka o małe szkoły, zamknięte z powodów ekonomicznych.

Być może Ruch Naukowy Małych Szkół z metodą badawczą wprowadzoną na stałe w prace szkoły, trwający także po zakończeniu projektu, stanie się rozwiązaniem godnym naśladowania, rozwinięcia i rozpowszechnienia. A na pewno jest to przykład dążenia do swego rodzaju doskonałości, które już starożytni filozofowie (pierwsi naukowcy) łączyli z wiedzą, dobrem i szczęściem jednostki⁸.

Bibliografia

1. Andrzejewski A. *Leksykon filozofii*, Poznań 2000.
2. Gwarek H. *Sterowanie jakością w przedsiębiorstwie*, Warszawa 1975.
3. http://pl.wikipedia.org/wiki/PISA_%28badanie%29 (12.04.2012).
4. Kiliński A. *Jakość*, Warszawa 1979.
5. Nędzi T. *Certyfikacja PM a projekty unijne*, <http://skills.pl/ftp/certyfikatPMaprojektyUE.pdf> (08.01.2012)
6. Skrzypek E. *Jakość i efektywność*, Lublin 2000.
7. Tołwińska-Królikowska E. *Jak rozwijać kompetencje kluczowe w szkołach podstawowych – projekt „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”*, Meritum nr 3/2011.
8. www.malazskola.pl

Autorka jest dziekanem Wydziału Nauk Społecznych w Szkole Wyższej Przymierza Rodzin

⁵ Nędzi T. *Certyfikacja PM a projekty unijne*, <http://skills.pl/ftp/certyfikatPMaprojektyUE.pdf> (12.02.2012).

⁶ Zob. Skrzypek E. *Jakość i efektywność*, Lublin 2000; Kiliński A. *Jakość*, Warszawa 1979.

⁷ Gwarek H. *Sterowanie jakością w przedsiębiorstwie*, Warszawa 1975.

⁸ Andrzejewski B. *Leksykon filozofii*, Poznań 2000.

Monika Wilkowska

„Regionalny program stypendialny dla uczniów szczególnie uzdolnionych”

Departament Edukacji Publicznej i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego w Warszawie realizuje projekt systemowy „Regionalny program stypendialny dla uczniów szczególnie uzdolnionych” 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 9.1.3 Pomoc stypendialna dla uczniów szczególnie uzdolnionych, współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i krajowych środków publicznych.

Celem udzielania stypendiów jest umożliwienie rozwoju edukacyjnego uczniom gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z obszaru województwa mazowieckiego. Dzieci i młodzież z obszaru województwa mazowieckiego w okresie edukacji szkolnej napotyka na bariery dwojakiego rodzaju. Pierwszą jest nierówny dostęp do edukacji, drugą – sytuacja ekonomiczna, w jakiej znajduje się uczeń. W efekcie często dochodzi do tego, że uczniowie o ponadprzeciętnych zdolnościach nie mają szans na rozwój swojego potencjału. Problem przeszkód, na jakie napotyka uczniowie, występuje na obszarze całego kraju, a województwo mazowieckie nie jest pod tym względem odosobnione (szczególnie małe miasta i wsie). Niedostatek materialny powoduje, że rodziny znacznie ograniczają kształcenie zdolnych dzieci z powodu trudności finansowych i wysokich kosztów edukacji.

Stypendium w ramach „Regionalnego programu stypendialnego dla uczniów szczególnie uzdolnionych” przyznawane jest uczniowi na okres 12 miesięcy, od 1 września do 31 sierpnia roku następnego. Łączna kwota dla jednego stypendysty wynosi 4 560 zł, czyli 380 zł miesięcznie. Szczegółowe warunki udziału w projekcie oraz procedurę rekrutacyjną określa w poszczególnych edycjach uchwalany przez Sejmik Województwa

Mazowieckiego regulamin przyznawania i przekazywania stypendiów. Przyjęte w regulaminie kryteria uwzględniają potrzebę kształcenia specjalistów z zakresu nauk ścisłych i priorytetowo traktują uczniów uzdolnionych w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych oraz technicznych.

Składając wniosek o przyznanie stypendium, uczniowie deklarują w „Indywidualnym planie rozwoju edukacyjnego” ucznia wstępne plany i zamierzenia związane z poszerzaniem wiedzy, rozwijaniem zdolności oraz umiejętności, zgodnie z wybranym kierunkiem rozwoju edukacyjnego.

Stypendium może być wydatkowane przez stypendystę wyłącznie na cele edukacyjne, bezpośrednio związane z realizacją „Indywidualnego planu rozwoju edukacyjnego ucznia”, np. na zakup sprzętu komputerowego, oprogramowania, literatury i pomocy naukowych, a także na opłacenie uczestnictwa w zajęciach pozaszkolnych.

Każdy stypendysta rozwija swoje zainteresowania i umiejętności pod kierunkiem nauczyciela opiekuna. Nauczyciel opiekun sprawuje opiekę dydaktyczną dotyczącą m.in. koordynacji realizacji przez stypendystę projektu edukacyjnego, motywowania stypendysty do poszukiwania źródeł wiedzy niezbędnej w trakcie pracy nad projektem edukacyjnym, pomaga stypendyście prawidłowo wykorzystać stypendium, jak również na bieżąco monitoruje jego osiągnięcia edukacyjne.

Liczba stypendiów przyznanych na poszczególne lata szkolne przedstawia się następująco:

1. Rok szkolny 2008/2009: 503 stypendystów – 2 501 500 zł
2. Rok szkolny 2009/2010: 417 stypendystów – 2 193 420 zł
3. Rok szkolny 2010/2011: 500 stypendystów – 2 630 000 zł
4. Rok szkolny 2011/2012: 536 stypendystów – 3 000 000 zł

Na rok szkolny 2012/2013 Samorząd Województwa Mazowieckiego przygotowuje już piątą edycję „Regionalnego programu stypendialnego dla uczniów szczególnie uzdolnionych”, do udziału w którym wnioski o przyznanie stypendium będą przyjmowane, jak corocznie, w czerwcu.

Przykłady najciekawszych projektów edukacyjnych przygotowanych przez stypendystów w latach szkolnych 2008/2009, 2009/2010 i 2010/2011:

- uczeń z liceum z Pułtusza – „Matematyka narzędziem w rękach fizyka, wykorzystanie metod matematycznych do analizy problemów fizycznych”,
- uczeń gimnazjum z Mińska Mazowieckiego – „Czy i w jaki sposób można modelować przyrodę?”,
- uczennica z liceum z Ostrołęki – „Promocja zdrowia profilaktyki chorób związanych z nieprawidłowym odżywianiem się”,
- uczeń zespołu szkół ponadgimnazjalnych z Siedlec – „Teorie mikroświata i makroświata”,
- uczeń gimnazjum z Legionowa – „Mózg – najgenialniejsza konstrukcja na świecie”,
- uczennica z regionu płockiego, która prowadziła badania i doświadczenia przyrodnicze, m.in. obserwacje ptaków synantropijnych, założyła hodowlę ryb akwariowych, prowadziła badania pod mikroskopem,
- uczennica gimnazjum z regionu ciechanowskiego, która przygotowała prezentację własnej gminy w języku angielskim,
- uczeń liceum z regionu ostrołęckiego, który prowadził badania nad Powstaniem Listopadowym i publikował swoje prace na portalu internetowym historia.org.pl,
- uczennica z regionu ostrołęckiego, laureatka konkursu „Rzeźbiarze powierzchni Ziemi”, przygotowała wykłady oraz projekty: „Fenologia rodzin pająków”, badanie czystości wody metodą wskaźników biologicznych, „Bocian biały – zachowanie par lęgowych”,
- uczennica z regionu radomskiego, która brała udział w konkursach ornitologicznych, prowadziła prace badawcze nad inwentaryzacją bociana białego na terenie powiatu zwoleńskiego, prowadziła badania na temat awifauny miasta Zwoleń; wyniki badań zostały opublikowane w prasie regionalnej i specjalistycznej,
- uczeń z regionu radomskiego, który interesował się matematyką, stworzył poradnik dla uczniów „Procenty zastosowanie w zadaniach praktycznych”, prowadził także blog internetowy „Matma według Szwenia”, oprócz tego opracował i przeprowadził ankietę w szkole na temat wpływu metod aktywizujących na procesy uczenia się,

- uczeń z regionu siedleckiego, dwukrotny stypendysta, który rozwijał swoje zainteresowania z zakresu astrofizyki – brał udział w zajęciach z programowania w języku C++ oraz badań termiczną rozszerzalność powietrza w warunkach normalnych w Instytucie Chemii Akademii Podlaskiej,
- uczniowie z Warszawy, którzy zaprezentowali swoje projekty pt. „Matematyka w architekturze”, „Magia liczb” i „Carving – rzeźbienia owoców i warzyw”.

Liczba stypendystów, którzy kolejny raz uczestniczą w „Regionalnym programie stypendialnym dla uczniów szczególnie uzdolnionych”, w roku szkolnym 2011/2012, z podziałem na poszczególne subregiony województwa mazowieckiego:

1. Ciechanowski: 26 stypendystów na 62
2. Miński: 3 stypendystów na 14
3. Ostrołęcki: 30 stypendystów na 95
4. Płocki: 8 stypendystów na 33
5. Radomski: 46 stypendystów na 171
6. Siedlecki: 28 stypendystów na 83
7. Warszawski: 26 stypendystów na 78

Z ankiet ewaluacyjnych przeprowadzonych wśród uczestników od początku projektu „Regionalny program stypendialny dla uczniów szczególnie uzdolnionych” wynika, iż:

- wsparcie stypendialne znacząco przyczyniło się do poprawy dostępu do edukacji,
- wśród pomocy naukowych, dzięki którym stypendyści uzyskali łatwiejszy dostęp do różnych źródeł wiedzy, najczęściej wymieniali sprzęt komputerowy i Internet, pomoce naukowe, literaturę fachową i zajęcia pozaszkolne,
- stypendyści deklarowali również chęć rozwoju zainteresowań i umiejętności rozwijanych w ramach projektu w kolejnych latach szkolnych – świadczy to o trwałości zainteresowań i ich umocnieniu poprzez udział stypendystów w projekcie,
- stypendyści deklarowali również chęć kontynuacji nauki w szkołach ponadgimnazjalnych i na studiach wyższych (projekt jest skierowany do uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych),
- stypendyści wskazywali również, że trudna sytuacja materialna prowadzi do zmniejszenia szans uczniów na rozwój edukacyjny, a w przyszłości na rozwój kariery zawodowej.

Szczegółowe informacje dotyczące projektu „Regionalny program stypendialny dla uczniów szczególnie uzdolnionych” są dostępne na stronie www.mazovia.pl/Edukacja_i_sport/Stypendia_dla_uczniow.

O tym, jak rozwinąć swoje zainteresowania i umiejętności dzięki stypendium z „Regionalnego programu stypendialnego dla uczniów szczególnie uzdolnionych” doskonale wiedzą Karolina Romanik z Ostrołęki i Piotr Sobiecki z Legionowa. Tegoroczna maturzystka i gimnazjalista zostali stypendystami w roku szkolnym 2010/2011. Za pieniądze, które otrzymali, kupili m.in. programy komputerowe, fachową literaturę, opłacili dodatkowe lekcje angielskiego. Warto podkreślić, że podczas realizacji projektów edukacyjnych mogli liczyć na pomoc swoich nauczycieli opiekunów. Ewa Niewiarowska, opiekun Karoliny, i Barbara Zawadzka, opiekun Piotra, doskonale wiedzą, że dzięki odpowiedniemu wsparciu i motywacji ich uczniowie osiągnęli wspólnie wyznaczone cele. Można śmiało powiedzieć, że nauczyciel i uczeń działali z pasją.

1. Rodzinny dietetyk

Jak uchronić się przed chorobami wynikającymi z niezdrowego odżywiania? Co jeść, aby być zdrowym i mieć piękną cerę? Jak skutecznie opanować bezgraniczną miłość do słodczy? Żeby odpowiedzieć na te pytania, można udać się do dietetyka lub... umówić na spotkanie z Karoliną Romanik, maturzystką z Zespołu Szkół nr 5 im. Unii Europejskiej w Ostrołce. Ze względu na swoje zainteresowania i solidną wiedzę licealistka uchodzi wśród znajomych i rodziny za specjalistę ds. żywienia.

W II klasie liceum (rok szkolny 2010/2011) Karolina została stypendystką „Regionalnego programu stypendialnego dla uczniów szczególnie uzdolnionych”. Tematyka projektu „Promocja zdrowia profilaktyki chorób związanych z nieprawidłowym odżywianiem się” była bezpośrednio związana z ulubionymi przedmiotami, a realizacja zadania stała się jednym z kroków przybliżających do spełniania konkretnego marzenia.

Pewnego dnia postawiłam sobie cel – dostać się na studia medyczne, specjalizacja onkologia – opowiada licealistka. – Wiem, że to trudne zadanie, ale konsekwentnie staram się do niego dążyć. Udział w regionalnym programie stypendialnym oraz zdobycie tytułu finalisty w centralnych eliminacjach Olimpiady Wiedzy o Żywieniu i Żywności to sukcesy, które przybliżają mnie do jego osiągnięcia.

W ramach realizacji „Indywidualnego planu rozwoju edukacyjnego” (część projektu) pasjonatka nauk ścisłych uczestniczyła między innymi w wykładach poświęconych tematyce zdrowego żywienia, odwiedziła Zakład Regulacji Metabolizmu Uniwersytetu Warszawskiego i oddział diagnostyki obrazowej i patomorfologii ostrołęckiego szpitala. Uczestniczyła w ogólnopolskim projekcie prozdrowotnym „Mam haka na raka”. Efektem podejmowanych wspólnie z grupą kolegów działań lokalnych był udział w gali finałowej, która odbyła się w czerwcu 2011 roku w Warszawie. Ponadto Karolina przeprowadziła

prelekcje dla uczniów: „Żywienie a zdrowie człowieka”, „Principiis obsta, sero medicina paratur” oraz „Zdrowe odżywianie, błonnik”. Doskonale poradziła sobie również podczas Festiwalu Nauk w ZS nr 5, gdzie wraz z posterunkiem medycznym wygrała eliminacje miejskich zawodów pierwszej pomocy PCK.

Jak wygląda zdrowe społeczeństwo według ostrołęckiej stypendystki? – *Ludzie przestrzegają zasad piramidy żywienia i zażywają dużo ruchu – odpowiada bez wahania. Mimo że brzmi dosyć idyllicznie, Karolina doskonale wie, o czym mówi. Sama zastosowała te ważne zasady w swoim życiu.*

– Byłam kiedyś pulchną dziewczynką i w pewnym momencie postanowiłam się zmienić – opowiada. – Osiem godzin w tygodniu poświęcałam na zajęcia sportowe, do domu wracałam codziennie spacerem. W ten sposób, małymi kroczkami, osiągnęłam swój cel i wymarzoną wagę.

Na pytanie, jak przekonać do zdrowego stylu życia dzieci, które codziennie mają pod ręką szkolny sklepik wypełniony czekoladowymi batonikami, a wolny czas spędzają przed komputerem, Karolina odpowiada wprost: – *Dobry przykład dorosłych. Dzieciom nie można zabronić jedzenia słodczy bo, jak wiadomo, zakazany owoc smakuje najlepiej – wyjaśnia. – Najskuteczniejszą metodą jest tłumaczenie, jakie są plusy i minusy jedzenia słodczy. Rodzice i nauczyciele powinni być autorytetami, którzy swoją wiedzą i przykładem przekonują maluchy do zdrowego odżywiania i ruchu. Jestem pewna, że dzięki temu każde dziecko będzie w stanie podjąć racjonalną decyzję dotyczącą odżywiania.*

Imponujące doświadczenia i zaangażowanie stypendystki przełożyły się na uznanie kolegów i rodziny.

– Zdarza się że udzielam rad swojej mamie, a znajomi żartują, że można do mnie przyjść po poradę jak do dietetyka – śmieje się licealistka. – Oczywiście nie uważam, że wszystko wiem na ten temat. Cały czas się uczę, po prostu lubię mieć pojęcie o tym, o czym mówię.

Meritum: Jak określiłaby Pani swoją rolę w procesie przygotowania i udziału Karoliny Romanik w „Regionalnym programie stypendialnym dla uczniów szczególnie uzdolnionych”?

Ewa Niewiarowska: Pierwszy krok w realizacji programu stypendialnego ze strony nauczyciela to uzupełnienie dokumentacji ucznia oraz napisanie „Indywidualnego planu rozwoju edukacyjnego”, wzięwszy pod uwagę zainteresowania ucznia i konieczne wydatki. Wspólnie z Karoliną sporządziłyśmy listę różnych działań związanych z zagadnieniami profilaktyki chorób układu pokarmowego. Ustaliłyśmy harmonogram i zakup koniecznych materiałów. Moją rolą było systematyczne monitorowanie osiągnięć edukacyjnych oraz punktów planu. Podczas indywidualnych spotkań realizowałam z Karoliną program biologii rozszerzonej o zagadnienia prozdrowotne. Pilotowałam jej pomysły zorganizowania sesji popularnonaukowej, marszu, konkursu plastycznego i wystawy. Wspólnie opracowałyśmy regulamin konkursu, zdobyłyśmy sponsorów nagród. Podsumowując, nauczyciel powinien monitorować realizację zadań, organizować wyjazdy edukacyjne i uczestniczyć w nich, wyszukiwać ciekawe konkursy, przedstawiać nowości wydawnicze, proponować takie działania, dzięki którym uczeń może jak najpełniej rozwijać swoje pasje i zainteresowania. Pomagać w każdej sytuacji, być po prostu mistrzem dla swego ucznia.

Meritum: Jakie są, według Pani, skuteczne metody pracy i komunikacji z uczniem zdolnym?

Ewa Niewiarowska: Metody pracy i komunikacji z uczniem zdolnym będą skuteczne tylko wtedy, gdy obie strony wiedzą, czego chcą i są zdeterminowane w swych działaniach, przy czym z góry należy ustalić zasady współpracy. Uczeń powinien wiedzieć, że zawsze może liczyć na nauczyciela, a ten powinien zarazić go swoją pasją i zaangażowaniem. Konieczny jest stały kontakt z uczniem, zarówno drogą elektroniczną, telefoniczną, ale przede wszystkim osobisty. Sukcesem jest systematyczna praca i realizowanie zaplanowanych zadań w terminie. Obie strony powinny się od siebie uczyć. Uczeń musi mieć świadomość tego, że w niektórych dziedzinach może być nawet lepszy od swojego nauczyciela. Podczas spotkań nauczyciel powinien potrafić rozwiązywać zarówno problemy edukacyjne, jak też prywatne. Dobry kontakt z uczniem to połowa sukcesu.

Meritum: Jak współczesny nauczyciel może motywować uczniów do nauki i rozwijania swoich zainteresowań? Na czym powinien się skoncentrować?

Ewa Niewiarowska: Aby osiągnąć dobre efekty nauczania i rozwijania zainteresowań, uczeń musi przede wszystkim chcieć się nauczyć i osiągnąć konkretny, wyznaczony sobie cel. Nauczyciel natomiast powinien rozbudzić w uczniu motywację do działania. Powinien chwalić go za najmniejsze osiągnięcia, zachęcać do sukcesów, omawiać konkretne korzyści. Powinien angażować ucznia w przygotowywanie referatów, prowadzenie fragmentów lekcji z tematu, który go szczególnie interesuje. Ważny jest udział w konkursach i olimpiadach, ponieważ reprezentowanie klasy czy szkoły mobilizuje do systematycznej nauki i poszerzania wiedzy. Dodatkowe działania podejmowane przez uczniów powinny być nagrodzone oceną celującą oraz prezentowane w gazetkach szkolnych czy na stronie internetowej szkoły. Ponadto przekazywanie informacji w ciekawy, zachęcający do nauki i samodzielnego poszerzania wiedzy sposób, np. metodami poglądowymi (filmy, schematy, eksperymenty), ukierunkowuje ucznia, zwiększa jego aspiracje oraz zachęca do twórczego myślenia. Nauczyciel powinien pomagać w dostrzeganiu związków pomiędzy wkładem pracy i wysiłkiem a powodzeniem i osiągnięciami. Należy przy tym przypominać, że błędy i niepowodzenia to tylko jeden z etapów doskonalenia się. Motywować to także wyciągać wnioski z porażek. Warto jednak podkreślić, że motywować ucznia może tylko nauczyciel, który jest dla niego autorytetem.

2. Mózg jest niezastąpiony

Udział w wykładach i laboratoriach na Politechnice Warszawskiej, wizyty w Klinice Neurochirurgii Centralnego Szpitala Klinicznego MSWiA w Warszawie oraz w Wojewódzkim Szpitalu Bródnowskim, możliwość zapoznania się z funkcjonowaniem najnowszego sprzętu stosowanego w neurochirurgii – wbrew pozorom nie są to praktyki studenta medycyny, lecz doświadczenia czternastoletniego dziś Piotra Sobieckiego, gimnazjalisty z Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Legionowie. Do listy nietypowych jak na nastolatka osiągnięć Piotr może również dopisać rozmowy z wybitnymi lekarzami, wizytę na bloku operacyjnym oraz możliwość obejrzenia badania rezonansu magnetycznego i tomografii komputerowej w towarzystwie specjalisty. Lekarze z bródnowskiego szpitala byli zaskoczeni ogromną wiedzą i konstruktywnymi pytaniami chłopca:

– *Ma wiedzę i pojęcie o takich chorobach, o których ja mogłem nie wiedzieć nawet w liceum* – opowiadał w materiale relacjonującym wizytę w Szpitalu

w Telewizji Polsat zaskoczony neurochirurg Maciej Bujko.

Uzdolniony matematycznie, informatycznie i biologicznie chłopiec mógł zrealizować swoje plany m.in. dzięki udziałowi w „Regionalnym programie stypendialnym dla uczniów szczególnie uzdolnionych” w roku szkolnym 2010/2011. Tytuł projektu edukacyjnego, który przygotował w pierwszej klasie gimnazjum brzmi: „Mózg – najgenialniejsza konstrukcja na świecie”.

Skąd zainteresowanie tematem? – *Mózg jest najważniejszym ludzkim organem – tłumaczy gimnazjalista. – Bicie serca można przywrócić dzięki specjalistycznej aparaturze, wątrobę czy nerkę przeszczepić. Mózg jest niezastąpiony.*

Piotr zainteresował się medycyną w II klasie szkoły podstawowej. Już wtedy czytał przeznaczone dla dzieci w jego wieku książki dotyczące anatomii człowieka. Neurochirurgia stała się jego pasją w klasie V. Dlatego od początku nie było wątpliwości, jakiej dziedziny nauki będzie dotyczył jego projekt.

Pracę rozpoczął od zbierania informacji na temat mózgu. Przygotował album, w którym przedstawił sylwetki wybitnych uczonych, m.in. Mikołaja Kopernika i Marii Skłodowskiej-Curie. Opisał także wyniki badań nad mózgiem Alberta Einsteina. W tym kontekście zapytaliśmy zdolnego gimnazjalistę o to, czy są jakieś różnice w budowie mózgu wybitnego i przeciętnego człowieka oraz czy jego zdaniem budowa mózgu może determinować konkretne zachowania, np. przestępcze [wg raportu „Neuronauka i prawo” brytyjskiego Royal Society, będącej odpowiednikiem naszej PAN – red.].

– *Mózg Einsteina generalnie nie wykazywał jakichś szczególnych różnic w budowie, ale miał pewne deformacje w przebiegu bruzdy bocznej (bruzdy Sylwiusza) – odpowiedział stypendysta. – Podobną cechę posiadał na przykład Gary Busey – amerykański aktor. Po wypadku motocyklowym i w konsekwencji deformacji mózgu poprawił swoją wymowę, stając się m.in. dzięki temu lepszym aktorem. Natomiast moim zdaniem to, czy ktoś zostanie na przykład mordercą, zależy bardziej od czynników genetycznych i społecznych niż budowy mózgu.*

Wiedzeni ciekawością postanowiliśmy dążyć dalej: co sądzi o ostatecznych wynikach badań brytyjskich i szwajcarskich naukowców, którzy informują, że ludzki mózg osiągnął ewolucyjny szczyt i nie będzie dalej się rozwijał? W jakim zatem kierunku powinna pójść neuronauka?

– *Nie jestem ekspertem w tym temacie – podkreślił Piotr. – Jednak moim zdaniem ewolucja nadal się dzieje i być może za kilka milionów lat ludzki mózg osiągnie inną formę. Według mnie nauka powinna skupić się obecnie na odkrywaniu leków eliminujących choroby i doskonaleniu techniki leczenia.*

Oprócz nietypowej pasji, twórca modeli mózgu i neuronu ma podobne zainteresowania jak jego koledzy – uwielbia gry komputerowe. Relaksuje go także gra na pianinie. Jednak w przeciwieństwie do większości nastolatków ma jasno sprecyzowane plany na przyszłość – w III klasie gimnazjum udział w olimpiadzie, ukończenie szkoły z najlepszymi wynikami, następnie matura w legionowskim liceum, potem studia na Akademii Medycznej.

– *Zdaję sobie sprawę, że moje plany mogą się jeszcze zmienić, ale dziś wiem, że chcę zostać neurochirurgiem – mówi z godną podziwu pewnością w głosie.*

Opiekunem Piotra Sobieckiego była Barbara Zawadzka, nauczyciel matematyki w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Legionowie.

Rozmawiała Małgorzata Gasik

Bibliografia

1. Czy odkrycia neuronauki zmieniają prawo? Newsweek, 23 stycznia 2011 r.
2. Naukowcy twierdzą, że ludzki mózg osiągnął szczyt rozwoju (www.fakty.interia.pl/nauka/).
3. Why Aren't We Smarter Already? *Evolutionary Limits on Cognition, Current Directions in Psychological Science* (www.psychologicalscience.org).
4. www.zso2.legionowo.pl/Uczen/Zdolny/Piotr_Sobiecki/ Piotr w Telewizji Polsat

Autorka jest pracownikiem Wydziału ds. Programów Stypendialnych w Departamencie Edukacji Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego w Warszawie

Dr Teresa Stachurska-Maj

Międzynarodowa wymiana idei i nowatorskich rozwiązań



W dobie cywilizacyjnych przemian i dynamicznych zmian XXI wieku nasuwa się pytanie o to, jak sprostać nowym wyzwaniom edukacyjnym. Niewątpliwie na pierwszy plan wysuwają się zagadnienia dotyczące rozwijania potencjału młodzieży w procesie uczenia się poprzez kształtowanie kompetencji kluczowych. Niniejszy artykuł poświęcony jest możliwościom, jakie nowoczesnej edukacji może dać międzynarodowa wymiana idei i nowatorskich rozwiązań. Przykładem będzie kształtowanie inicjatywności i przedsiębiorczości, jako kluczowej kompetencji, poprzez realizację projektu wielostronnej współpracy międzynarodowej. Kluczową kompetencję definiuje jako *zbiór wiadomości, umiejętności i postaw niezbędnych z punktu widzenia celowego i aktywnego uczestnictwa jednostki w społeczeństwie*¹. Inicjatywność i przedsiębiorczość jako kompetencja kluczowa odzwierciedla cechy bądź postawy człowieka, który potrafi przekuć pomysły w czyn, jest niezależny, przedsiębiorczy, umie podejmować ryzyko i nowe inicjatywy, umie pracować w zespole, cechuje go elastyczność, innowacyjność, umiejętność nawiązywania dialogu i aktywnego działania na rzecz środowiska lokalnego.

Akronim opisywanego projektu to INNOVACREAWORK, a jego tytuł brzmi: *Enterprise as Innovation to Create New Work Place at Time of Global Crisis* (Przedsiębiorczość i kreatywność w znajdowaniu nowych miejsc pracy w dobie globalnego kryzysu). Realizowany jest on w ramach progra-

mu „Uczenie się przez całe życie” Leonardo da Vinci – Transfer Innowacji. Główny cel INNOVACREAWORK-u to promowanie inicjatywności i przedsiębiorczości jako jednej z kluczowych kompetencji w kontekście aktywnej postawy obywatelskiej w globalnej gospodarce. Zakładamy, że cel zostanie osiągnięty przez zastosowanie narzędzi innowacyjnego programu „Aprende a Emprender” (Zostań przedsiębiorcą), który instytucja hiszpańska udostępniła dziesięciu partnerom projektu. Partnerstwo w projekcie, oprócz Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, tworzą instytucje z Hiszpanii, Portugalii, Grecji, Słowacji i Turcji. Głównym zadaniem partnerów projektu jest implementacja innowacyjnego programu „Aprende a Emprender” i dostosowanie go do systemów edukacyjnych każdego z krajów uczestniczących w tym przedsięwzięciu edukacyjnym. Na potrzeby projektu udostępnione zostały dwie platformy: www.grundtvig-ecc.com, gdzie pracują koordynatorzy projektu (każda instytucja ma osobę koordynującą projekt), oraz www.innovacreawork.com z narzędziami programu „Aprende a Emprender”. W Polsce narzędzia z platformy projektu wykorzystywane są w szkołach ponadgimnazjalnych na przedmiotach takich jak: podstawy przedsiębiorczości, podstawy działalności gospodarczej, wiedza o społeczeństwie.

Innowacyjne podejście do zagadnienia zastosowania programu „Aprende a Emprender”

¹ Smoczyńska A. [oprac.] *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Eurydice, Warszawa 2005, s. 29.

w dydaktyce polega na jednoczesnym kształtowaniu kompetencji inicjatywności i przedsiębiorczości oraz kompetencji informatycznych i porozumiewania się w języku obcym. Kompetencje informatyczne kształtowane są w realizacji INNOVACREAWORK przez konstruktywne i krytyczne korzystanie z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT). Duże znaczenie w skutecznym osiągnięciu zamierzonych rezultatów ma możliwość systematycznej pracy *online* na platformach projektu, odbieranie i przesyłanie informacji pocztą elektroniczną oraz systematyczne wideokonferencje koordynatorów. Doskonalenie kompetencji w zakresie posługiwania się językami obcymi przy wielostronnej współpracy w projekcie umożliwia posługiwanie się językiem angielskim, który jest oficjalnym językiem projektu, jak też wykorzystanie wielojęzycznej platformy projektu. Platforma INNOVACREAWORK funkcjonuje w następujących wersjach językowych: angielskiej, hiszpańskiej, greckiej, polskiej, portugalskiej, słowackiej, tureckiej. Posługiwanie się ICT we współpracy międzynarodowej wymaga umiejętności wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania danych. Nowoczesna edukacja w kontekście współpracy międzynarodowej to kształtowanie kompetencji inicjatywności i przedsiębiorczości, informatycznych oraz posługiwania się językiem obcym w odniesieniu do wzmacniania i rozszerzania nie tylko kontaktów międzyludzkich, ale przede wszystkim wymiany myśli oraz doświadczeń krajów europejskich na obszarze określonym projektem.

Co nowego można znaleźć na platformie www.innovacreawork.com?

Wiele praktycznych i użytecznych narzędzi służy wyzwaniu ducha przedsiębiorczości. Postawę przedsiębiorczą niewątpliwie możemy zacząć kształtować, wykorzystując na zajęciach edukacyjnych test osobowości, który składa się z 70 pytań i pozwala określić postawy i zainteresowania uczniów. Ciekawą propozycją jest wstępna ewaluacja pomysłu na projekt. W tej części mamy do dyspozycji narzędzie, za pomocą którego możemy sprawdzić, czy wybrany przez nas rynek posiada cechy, które będą właściwe dla realizacji naszego pomysłu. Rozważamy zatem wpływ czynników takich jak: zainteresowanie rynku, poziom innowacji, stopień rozwoju pomysłu, konkurencyjność, wpływ czynników środowiskowych. Należy podkreślić, że każda z wymienionych grup czynników ma wiele parametrów, które należy wybrać. Kolejnym ćwiczeniem z wykorzystaniem

platformy projektu może być tworzenie dla nowego projektu wstępnego biznesplanu, który zawiera analizę różnych działań przedsiębiorstwa, takich jak marketing, produkcja, zasoby ludzkie, sprawy ekonomiczno-finansowe, inwestycje. Nauczyciel ma do dyspozycji przewodnik po biznesplanie, który zawiera zagadnienia ułatwiające kształtowanie kompetencji przedsiębiorczości i inicjatywności.

Na zajęciach z wiedzy o społeczeństwie przy realizacji tematyki z kształtowania postaw obywatelskich proponuję wykorzystać kwestionariusz, który pozwoli poznać postawy i zainteresowania uczniów dotyczące przedsiębiorczości. Kwestionariusz może mieć formę ćwiczenia: zajmij stanowisko. W tym celu uczniowie otrzymują tezę poniższego tekstu, a nauczyciel na linii zaznacza wybory uczniów – osobno każdą przedyskutowaną tezę. Następnie wybrać należy tę tezę, która ma największy rozrzut odpowiedzi, podzielić klasę na dwie lub trzy grupy. Każda z grup pracuje nad argumentami pozwalającymi obronić swoją tezę. Następnie przeprowadzamy dyskusję, każda z grup uzasadnia swoje stanowisko, argumentując i kontrując przeciwników.

Nie zgadzam się	Nie mam zdania	Zgadzam się	Zgadzam się częściowo
-----------------	----------------	-------------	-----------------------

Teza

Zajmij stanowisko wobec poniższych tez w odniesieniu do własnej firmy.

1. Moja rodzina byłaby dumna, że założyłam/em własną firmę.
2. Wolę zarabiać mniej pieniędzy, ale wiedzieć, że będę zarabiać co miesiąc.
3. Dokładnie wiem, jakie podjąć kroki, gdy skończę naukę.
4. W skali gospodarki narodowej mali przedsiębiorcy mają duże znaczenie.
5. Przedsiębiorstwa są tworzone, by zarabiać pieniądze, ale także mają cel społeczny, pomnażanie bogactwa i dobrego samopoczucia otoczenia.
6. Utworzenie własnego przedsiębiorstwa oznacza uczestnictwo w pomnażaniu bogactwa twojego kraju.
7. Mam pomysł na firmę, którą chciałbym/chciałabym założyć.

Nauczyciel lub uczeń odczytuje każdą tezę, a uczniowie wskazują na linii odpowiedzi.

Podsumowaniem idei nowoczesnej edukacji niech będzie dziesięć rad, które pomogą przedsiębiorcom w osiągnięciu sukcesu w biznesie:²

1. Jesteśmy niewolnikami naszych przyzwyczajzeń. Kształcić i być niewolnikiem dobrych zwyczajów. Powtarzając je, dojdziemy do doskonałości.
2. Trwanie i upór w osiąganiu sukcesu, mimo porażek, przekształca się w ziarno przyszłego zwycięstwa.
3. Entuzjazm jest źródłem kreatywności i wyobraźni i dodaje witalności koniecznej do przekształcenia tego, co zwyczajne i nieciekawe, w innowację.
4. Powaga jako zasada jest dobrym towarzyszem podróży.
5. Wiara góry przenosi, a pragnienie poprzez zdobywanie celów jest środkiem, który ją unosi.
6. Kiedy już zaplanujesz zdobywanie celów, spal statki, które Cię przywiodły do tego miejsca, byś nigdy nie miał możliwości cofnąć się.
7. Mędrzec jest osobą, która uczy się na własnych błędach, szczęściarz to osoba, która uczy się na cudzych błędach, a głupiec to ktoś, kto nie uczy się ani na własnych, ani na cudzych błędach.
8. Wszystko w tym życiu jest tymczasowe i, tak jak mija choroba, porażka odchodzi także, a kiedy nastąpi triumf, rozkoszuj się nim, pamiętając, że triumf także odejdzie i nigdy nie będę uważał się za tak ważnego, wyniosłego, powściągliwego, żeby zapomnieć, że szczęściem należy dzielić się z innymi.
9. Słaby człowiek pozwala, żeby jego emocje kontrolowały jego czyny, silny człowiek potrafi doprowadzić do tego, by jego czyny kontrolowały jego myśli. A ja jak opanuję

swoje emocje? Z entuzjazmem, przejrzyistością, radością i wiedzą uznam swoją osobowość.

10. Nie odkładaj na jutro tego, co możesz zrobić dzisiaj. Działaj już dzisiaj, ponieważ jutro może nigdy nie nadejść.

Nowoczesne podejście do edukacji to nie tylko narzędzia, które jedynie mogą wesprzeć proces dydaktyczny, ale przede wszystkim rozwiązania metodyczne, które znakomicie uzupełniają się z nowoczesną technologią i pozwalają na dotrzymywanie kroku szybko rozwijającej się cywilizacji.

Dlaczego potrzebujemy nowego podejścia do kształtowania kluczowej kompetencji inicjatywności i przedsiębiorczości? Kształtowanie postaw przedsiębiorczych jest wyzwaniem dla nowoczesnej edukacji w Polsce i Europie. Edukacja pomaga obywatelom w dostosowaniu się do zmian wynikających z dynamiki przemian ekonomicznych i społecznych. Stąd płynie powinność nowoczesnej edukacji – rozwijanie ducha przedsiębiorczości. To zadanie stojące przed szkołą przyszłości, która mniej ukierunkowuje na wiedzę i umiejętności w określonym zawodzie, a bardziej wyposaża młodych ludzi w kluczowe kompetencje inicjatywności i przedsiębiorczości, informatyczne, posługiwanie się językiem ojczystym oraz językami obcymi. Szkoła przyszłości to nowoczesna edukacja rozumiana jako przygotowanie do szybkiego dostosowywania się do zmian przez umiejętność krytycznego myślenia i umiejętność uczenia się przez całe życie.

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

² Biznesplan – przewodnik, www.innovacreawork.com

Czarowanie z „Kopernikiem”

W listopadzie 2010 roku imponującym spektaklem pt. „Wielki wybuch” otworzono jedną z najnowocześniejszych europejskich instytucji – Centrum Nauki Kopernik. Dwupiętrowa placówka jest prawdziwą skarbnicą wiedzy praktycznej. Do dyspozycji gości jest ponad 450 eksponatów w sześciu tematycznych galeriach, Teatr Robotyczny, Park Odkrywców i planetarium. Można samodzielnie eksperymentować, zgłębić tajniki ludzkiej psychiki, zagrać na laserowej harfie, a nawet odbyć podróż do zamierzchłych dziejów.

Misją Centrum jest rozbudzanie ciekawości, inspirowanie dialogu społecznego na temat nauki, wspomaganie samodzielnego poznawania świata i uczenia się. „Kopernik” cieszy się ogromną popularnością. Plan strategiczny placówki zakładał w 2011 roku wizytę 450 000 osób, ostatecznie przyszedł milion. CNK dysponuje bogatą ofertą dla szkół. W Nauczycielskich Popołudniach z Kopernikiem od listopada 2010 roku do końca 2011 roku uczestniczyło ponad tysiąc nauczycieli. W roku 2011 zorganizowano 14 różnych warsztatów metodycznych i merytorycznych dla ponad 270 nauczycieli różnych specjalności i typów szkół, np. biologii, fizyki, przyrody, edukacji wczesnoszkolnej, przedszkoli, wychowania fizycznego, a także nauczycieli przedmiotów zawodowych. W pakiecie dla szkół jest również konferencja Pokazać – Przekazać oraz propozycja Klubów Młodego Odkrywcy. Obecnie w całym kraju działa 130 takich klubów.

*Powiedz mi, a zapomnę.
Pokaż mi, a zapamiętam.
Pozwól mi zrobić, a zrozumiem.*
Konfucjusz

Do garnka wkładamy kilka rozdrobnionych liści czerwonej kapusty i zalewamy małą ilością wody (taką, by przykryła liście). Gotujemy pod przykryciem tak długo, aż woda zabarwi się na ciemnoniebiesko, a na liściach kapusty stanie się widoczna barwa zielona... Jeżeli nie mamy kapusty, możemy wywar przygotować z czarnych jagód lub czerwonych winogron. Niebieską ciecz wlewamy do probówek... Nie, to nie przepis średniowiecznego alchemika na tajemniczy wywar przeciw pchłom, kurzajkom i złym urokom. To fragment scenariusza doświadczenia chemicznego pt. „Kolorowe czary”, które można wykonać podczas spotkania Klubu Młodego Odkrywcy (KMO) – ogólnopolskiego programu koordynowanego przez Centrum Nauki Kopernik (CNK). Pod opieką nauczyciela uczniowie gimnazjów i podstawówek uczą się, bawią, rozwijają swoje zainteresowania. W cotygodniowych spotkaniach uczestniczą zarówno ci najzdolniejsi, jak i słabsi. Każdy może zostać badaczem. To, co ich łączy, to fascynacja światem i chęć nauki. Klub jest także propozycją dla nauczycieli, którym brakuje nie-

skrępowanego programem nauczania kontaktu ze swoimi uczniami. Relacje opierają się na wzajemnej współpracy, a żadne działanie nie podlega ocenie. Na stronie internetowej KMO można znaleźć przykładowe scenariusze doświadczeń, jednak każdy klub odkrywa świat na własną rękę i samodzielnie szuka odpowiedzi na pytania. To, według twórców „Kopernika”, najlepszy sposób na rozbudzenie ciekawości i zachwyty nauką.

Brak gotowych rozwiązań jest kluczową ideą, na której opiera się Centrum Nauki Kopernik i proponowane tu programy. Właśnie dlatego nie spotkamy tam przewodnika ani ścieżek zwiedzania. Każdy sam decyduje, w czym chciałby uczestniczyć, co zobaczyć i czego dotknąć. Jak się okazuje, jest to idea niezwykle skuteczna – „Kopernika” codziennie odwiedzają tłumy przedszkolaków, uczniów, nauczycieli, rodziców i dziadków. Można śmiało powiedzieć, że nowatorskie podejście doskonale wpisuje się w nowoczesną edukację na miarę XXI wieku – *Jesteśmy zwolennikami wolności,*

jeśli chodzi o proces edukacji – podkreśla **Anna Dziama z Działu Edukacji i Komunikacji Naukowej CNK**. – *Nie zastąpimy jednak szkoły ani nauczycieli. Nie chcemy udowodniać, że jesteśmy lepsi – jesteśmy po prostu inni. Mimo iż wciąż próbujemy odnaleźć siebie na mapie edukacji, nieustannie staramy się dostosowywać do wymogów współczesnego świata, propagować analizę i krytyczne myślenie. Koncentrujemy się na edukacji nieformalnej, rozumianej przez nas jako proces uczenia się poza oficjalnym systemem. Ma ona charakter mimowolny, okazjonalny, a jej podstawą jest własne doświadczenie. W proces ten silnie zaangażowane są emocje osoby uczącej się. A samemu procesowi edukacji towarzyszy rozrywka.*

Nauczyciel nieustannie poszukujący

W „Koperniku” nauczyciele z całej Polski mogą na nowo odkryć pasję uczenia i poznać najnowsze metody nauki, które będą mogli z powodzeniem zastosować w swojej pracy. Nie ma przy tym znaczenia, czy uczą dzieci w małej szkole na południu kraju, czy w wielkim mieście. Liczą się chęci.

„Nauczycielskie Popołudnia z Kopernikiem” to propozycja zarezerwowana specjalnie dla nauczycieli, którzy po wcześniejszej rejestracji (www.kopernik.org.pl) mogą zwiedzać wystawy, eksperymentować z interaktywnymi ekspozycjami, porozmawiać z animatorami. – *Wielu nauczycieli chce być mistrzem dla swoich podopiecznych, pokazać im najbardziej atrakcyjne miejsca, opowiedzieć jak najwięcej, dlatego zapewniamy im możliwość obejrzenia galerii przed wizytą z uczniami – tłumaczy Anna Dziama. – To również okazja do zaprezentowania wszystkich naszych inicjatyw oraz konsultacji ze środowiskiem nauczycieli.*



Udział w warsztatach metodycznych i merytorycznych dla nauczycieli to z kolei możliwość uzyskania odpowiedzi na pytanie, jak wykorzystać potencjał tkwiący w wystawach podczas zajęć we własnym przedszkolu i lekcji w szkole. W listopadzie 2011 roku odbył się cykl warsztatów „Lekcje Marii Skłodowskiej-Curie” dla nauczycieli przyrody z warszawskich publicznych szkół podstawowych. W ośmiu spotkaniach wzięło udział 133 nauczycieli. Scenariusz inspirowany był treścią zachowanych notatek jednej z uczennic wielkiej polskiej uczonej.

Uczestnicy ćwiczyli różnorodne techniki aktywnych form pracy z uczniem, zapoznawali się z zestawem ciekawych eksperymentów tłumaczących podstawowe prawa fizyki i przyrody. Każdy uczestnik otrzymał specjalny zestaw edukacyjny, zawierający wszystkie trwałe elementy niezbędne do przeprowadzenia proponowanych doświadczeń. – *Dzięki takim zestawom nauczyciele mają okazję wykonać zadania samodzielnie i doświadczyć tego, co proponują swoim uczniom* – podkreśla Anna Działa. – *W ten sposób zarówno nauczyciel, jak i uczeń zapamiętują eksperyment oraz wyciągnięte z niego wnioski na długo. Aktualnie opracowujemy zestaw edukacyjny i warsztaty dotyczące zagadnień biotechnologii dla nauczycieli chemii i biologii uczących w szkołach ponadgimnazjalnych. Już w kwietniu i maju zaprosimy na nie 200 nauczycieli.*

Co roku Centrum Nauki Kopernik zaprasza nauczycieli na konferencję Pokazać-Przekazać. Jej uczestnicy mają okazję do wymiany doświadczeń na temat nowoczesnych interaktywnych metod nauczania, sposobów uatrakcyjnienia lekcji i rozwijania zainteresowań uczniów. Biorą udział w pokazach naukowych, warsztatach i wykładach prowadzonych przez wybitnych naukowców z największych polskich uczelni.

Ostatnia, piąta z kolei konferencja odbyła się 26-28 sierpnia 2011 roku. Wzięło w niej udział 200 nauczycieli, którzy wspólnie zastanawiali się nad problemem interdyscyplinarności w nauczaniu, konieczności zacierania granic między przedmiotami szkolnymi i łączenia wiedzy z różnych dziedzin nauki. Uczestniczyli w warsztatach Klubów Młodego Odkrywcy, zapoznali się z możliwościami laboratoriów, brali udział w naukowym happeningu, który polegał na wspólnym konstruowaniu olbrzymiego modelu węglowej nanorurki. Zapoznali się także z dwoma zestawami pomocy naukowych, umożliwiającymi przeprowadzanie różnorodnych eksperymentów w trakcie lekcji. Nauczyciele mogli również sprawdzić, jak można zważyć powietrze metodami Marii Curie i pokazać działanie prawa Archi-

medesa. – *Zdarza się, że nauczyciele uczący konkretnych przedmiotów zamykają się w swojej dziedzinie jak w nuklearnej komórce, odgradzeni hermetycznym językiem pojęć i definicji* – mówi Anna Działa. – *Dlatego chcieliśmy przede wszystkim skoncentrować się na płaszczyźnie pomiędzy naukami, na przykład: biologią – matematyką – psychologią, i jednocześnie podkreślić, że świat jest całością, nie dzieli się na przedmioty. Bo niby dlatego nauczyciele przedmiotów humanistycznych nie mogą przeprowadzać doświadczeń na swojej lekcji?*

Przy nauczycielu włącza się myślenie

Żeby nie być gołosłownym, po rozmowie z panią Anną Działą postanowiłam doświadczyć „na własnej skórze”, jak wygląda wizyta w Centrum Nauki Kopernik. Z niesłabnącym zainteresowaniem odwiedzałam kolejne galerie. Świadomość, że mogę samodzielnie poeksperymentować, skutecznie podnosiła poziom adrenaliny i, co tu dużo mówić, przez chwilę czułam się jak dziecko odkrywające świat! Tuż przed wyjściem pomyślałam, że warto zapytać o wrażenia jeszcze kogoś z gości – jak wiadomo – co dwie subiektywne opinie, to nie jedna. W tłumie osób spotkałam Bartosza Wójcika i Daniela Chojnackiego, uczniów klasy V A z Publicznej Szkoły Podstawowej nr 4 im. św. Kazimierza Jagiellończyka w Radomiu. Do Warszawy przyjechali razem z kolegami i Marcinem Wachnickim, nauczycielem języka polskiego. Była to ich pierwsza wizyta w „Koperniku”. Jednym głosem przyznali, że Centrum jest bardzo fajne, dokładnie wszystko obejrzel, a najciekawsza była „bitwa na fale mózgowe”. – *Żeby wygrać, trzeba jak najmniej myśleć, a to wcale nie takie łatwe* – opowiadali z wypiekami na twarzy. – *Wszystko szło dobrze, niestety w najmniej oczekiwanym momencie do stanowiska podszedł nasz nauczyciel. Od razu „włączyło się” myślenie, przegraliśmy w trzy sekundy...*

Chłopcy zgodnie ocenili – *wizyty w CNK są super i z chęcią uczestniczyliby w podobnych doświadczeniach i eksperymentach w swojej szkole. Jest więcej zabawy, a przez zabawę naprawdę dużo można się nauczyć!*

Bibliografia

1. www.kopernik.org.pl
2. www.kmo.org.pl

Przygotowała i rozmawiała
Małgorzata Gasik

Barbara Gefczewska

Lekcja daje do myślenia

Gdy przychodzi roztrząsać kwestię nowoczesności lekcji, w pierwszym odruchu myśli się o narzędziach dydaktycznych – multimediami, które uatrakcyjniają szkolną monotonię i generują nowe oryginalne pomysły. Wystarczy jednak chwila zastanowienia, by „pewna pewność” zaczęła nas opuszczać. Środki dydaktyczne to przecież tylko sztafaż technicznych sposobów przygotowania zajęć i nie one decydują o esencji nauczania, lecz kompetencje wewnętrzne, rozumiane jako potencjał podmiotu – nauczyciela. Chodzi zatem o ważną, szczególnie dla humanisty, zdolność do twórczości, *de facto* oznaczającą nie proces twórczy, a postawę artystyczną¹. Polega ona na autentyczności, pasji, dążeniu do zmiany, dla których to zjawisk znaczącym wektorem staje się – wg Antoniego Kępińskiego – tendencja „nad”, czyli przeżywanie świata otaczającego i własnego życia refleksyjnie, bez osądów, w harmonijnej więzi z innymi ludźmi i, co ważne, w uszanowaniu ich indywidualności. Bo jakżeby inaczej nasi wychowankowie osiągnęli rozwój?

Oczywiście jest to możliwe tylko w przestrzeni otwartej dla dialogu. Tworzą ją na lekcjach polskiego: dyskusja pojęta jako równorzędna polifonia głosów: JA-TY, swoboda w wyrażaniu poglądów, przedmiot rozmowy, wyzwana czy stymulowana pytaniami-zadaniami inwencja uczniów i czytelna dla partnerów dialogu koncepcja kultury, która ułatwia porozumienie, a taką wydaje się alfabet kultury², inspirowany myślą herme-

neutów. Zakłada on, że uczeń opanowuje podstawowy repertuar znaków kulturowych, by je rozpoznawać, rozumieć i interpretować, gdyż jest to niezbędne do refleksyjnego myślenia, warunkującego podmiotowe odniesienie do symboli z przeszłości i terażniejszości – pomostu między pokoleniami. Wbrew pozorom w każdym czasie historycznym istnieje potrzeba owej łączności, o której w imieniu różnych pokoleń zapewniał poeta ks. Janusz Pasierb: *Pragniemy oparcia, zakorzenienia.(...) chcemy dziedziczyć*³...

Uaktualnianie znaczeń⁴ przyswajanych znaków kulturowych polega na tym, że traktuje się je jako „swoje własne” i przekłada ich rozumienie na sytuację egzystencjalną.

Z tego dopiero miejsca można wyprowadzić lekcję aksjologiczną, której istotą jest szeroko pojęte wartościowanie. Odbywa się ono w akcie interpretacji: symboliki długiego trwania, symboli związanych z przestrzenią (np. centrum, łono, środek – peryferie, sacrum – profanum) – jej lokalizacją i układem⁵ (daleko – blisko, tam – tu, horyzontalnie – wertykalnie), słów sztandarowych⁶ (takich jak np. wiara, dobro, prawda, nadzieja, godność, ojczyzna, wolność, naród), toposów (np. droga, góra, próg) i zmetaforyzowanych obrazów. Nie trzeba przypominać, iż wartościowanie to przede wszystkim wynik zabiegów językowych. Wiąże się również z estetyzującym odbiorem dzieł kultury, czego zazwyczaj polonista nie pomija.

¹ Kępiński A. *Rytm życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1978, s. 161-162.

² Koncepcję „alfabetu kultury” – inspirowaną szkołą estetyki recepcji i oddziaływania – sformułował prof. Ryszard Handke, por. *Alfabet kultury w lekturze tekstu literackiego* [w:] *W świecie tekstów i wartości*, Warszawa 1991, s. 31-47.

³ Rozmowa ks. Janusza Pasierba ze Zbigniewem Herbertem, *Zeszyty Literackie* nr 80/2002, s. 131.

⁴ Ricoeur P. *Teoria interpretacji: dyskurs i nadwyżka znaczenia* [w:] Rosner K. [wybór i wstęp] *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Warszawa 1989.

⁵ Ciekawych przykładów dostarcza prof. Kwiryna Handke w książce *Socjologia języka*, Warszawa 2008.

⁶ Anna Wierzbicka określa je „słowami kluczowymi”. Termin użyty przeze mnie pojawia się w pracy Walerego Pisarka, *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność*, Universitas 2008.

Przedstawiony tutaj wstęp do jednej z bardzo wielu przeprowadzonych przeze mnie lekcji traktuję jako subiektywną deklarację nauczycielską, w której wyrażam pogląd na nową edukację w kontekście polonistyki szkolnej. Źródło poszukiwań na tym obszarze z okresu „nauczycielskiej młodości” stanowiły prace moich przewodników duchowych: Kazimierza Dąbrowskiego, Antoniego Kępińskiego, Gabriela Marcela i Paula Ricoeura. Okazały się bardzo pomocne w kształtowaniu własnej świadomości humanistycznej, doprowadziły do wypracowania koncepcji lekcji aksjologicznej, programów autorskich: „Drzewo poznania”⁷ i „Wśród znaków kultury”⁸, uczyły „rozumiejącej” interpretacji dzieł, a przede wszystkim zmieniały podejście do ucznia.

Być może to, co przedstawiłam w wielkim skrócie, wystarczy, by wygasić lęk przed Pimką, Bładaczkami i innymi...

Zaprezentowana niżej lekcja miała na celu obserwację poziomu opanowania przez uczniów sztuki interpretacji, sztuki rozumienia, a w szczególności:

- operowania poznaczonymi pojęciami kulturowymi i symbolami związanymi z topiką drogi,
- określania funkcji wybranego toposu kulturowego i wnioskowania dotyczącego jego przemian,
- odnajdywania intertekstualnych powiązań między różnymi dziełami o kluczowym motywie,
- określania kondycji człowieka drogi (*homo viator* i inni) na podstawie poznanej treści,
- wartościowania tekstów kultury i zjawisk związanych z kondycją ludzką (jak np. mentalność koczownicza, płynność wartości, utrata więzi z centrum).

Zainteresowanie nauczyciela przebiegiem lekcji najlepiej oddałoby zwierzenie Ricoeura: *Jak kształtuje się myśl, ta, która sama dana jest sobie w królestwie symboli, i ta, która coś ustanawia i myśli – to właśnie chciałbym podpatrzeć i zrozumieć...*⁹ A zatem w praktyce szkolnej „podpatrywanie” myślenia uczniów oznacza drogę do ich poznania.

Wśród przygotowanych pomocy dydaktycznych, wykorzystanych na lekcji, znalazły się:

- zestaw tekstów literackich z motywem drogi: wiersze „Obłoki nad Ferrarą” Zbigniewa Herberta, „Za przewodnikiem”, „Nauka cho-

dzenia” Tadeusza Różewicza, „Zaufałem drodze” Jana Twardowskiego (autorzy wskazani w podstawie programowej), „Jechać do Lwowa” Adama Zagajewskiego, „Kierowca nocnej ciężarówki” Marcina Świetlickiego, „Syn marnotrawny” Jacka Kaczmarskiego,

- fragmenty filozoficzne: „Dwa szkice o moralności ponowoczesnej” i „Płynna nowoczesność” Zygmunta Baumana,
- „Niezbędnik ucznia, czyli słowniczek symboli” – stale uzupełniana pomoc dydaktyczna,
- prezentacja multimedialna obrazów: Z. Beksińskiego, M. Ciurlonisa, M. Eschera, J. Malczewskiego, R. Topora, D. Ghirlandaio (kontekst do wiersza Herberta) i fotografia P. Pierścińskiego (mistrz kieleckiej szkoły krajobrazu),
- film animowany „Podróż” w reż. D. Szczechury (6 minut).

Zapis drogi „lekcji o drodze”¹⁰

TEMAT:

Czy każdy z nas jest Odysem, co wraca do swej Itaki? Śledzenie przemian toposu drogi w wybranych dziełach kulturowych

*Itaka dała ci tę piękną podróż.
Bez Itaki nie wyruszylbys w drogę...*
K. Kawafis

WEJŚCIE DO KLASY

Lekcja rozpoczynała się już u progu klasy. Aby wejść do środka sali, młodzież musiała pokonać labirynt, rozrysowany na wielkiej płachcie papieru¹¹. Towarzyszył jej w tej drodze nauczyciel.

PYTANIE NAUCZYCIELA

I. Jak się czuliście dzisiaj po nietypowym wejściu do klasy – przebyciu labiryntu?

I FAZA LEKCJI ➔

Pojawiły się spontaniczne odpowiedzi, zapisywane na tablicy, nieprzerywane dygresjami czy komentarzami nauczyciela. Ktoś stwierdził, że czarno-biała kolorystyka labiryntu, przypominająca pajęczynę, wyzwoliła w nim niepokój i przez

⁷ Program autorski dla klasy humanistycznej z roku 1992, pozytywnie oceniony przez MEN.

⁸ Brandeburska E. Gelczewska B. *Wśród znaków kultury*. Kształcenie literacko-kulturowe, podręcznik i program MAC Edukacja, 2001/2005.

⁹ Por. Ricoeur P. *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, Warszawa 1975/2003, s. 59.

¹⁰ Lekcja przeprowadzona przez Barbarę Gelczewską w III klasie XIII LO w Warszawie, 120 minut.

¹¹ Pomysł młodzieży zgłoszony przy opracowywaniu projektu: *Typy dróg w kulturze i Trzynaście „pytań po drodze”*. Pracę wykonały dwie uczennice.

moment poczuł grozę śmierci. Wesolek klasowy dostrzegł śmieszność sytuacji w tym, że większość idących miała poważne, uroczyste miny, dlatego cały epizod odebrał jako bardzo zabawny. Pojedyncze osoby wyraziły życzenie przejścia przez skomplikowaną spiralę w towarzystwie. Ktoś inny podkreślił magiczną obrzędowość oczekiwania na wejście w krąg i ujawnił pragnienie przejścia przez tę przestrzeń na kolanach. Niektórym skojarzył się on z magią, otwarciem sezamu, pułapką, zatraskującą wchodzącego w skomplikowaną sieć linii.

Zadanie osławiające z tematem przybrało formę burzy mózgow. Każdy uczestnik mógł wyrazić swoje uczucia, zwerbalizować doznania. Tak zaczęła się faza ruchu: gestów, myśli i emocji.

TEMAT

Nauczyciel uwidoczniał temat, zapisany na tablicy interaktywnej. Tło stanowiła piękna fotografia wykonana przez współczesnego artystę, przedstawiająca człowieka idącego samotnie wśród pustkowi.

PYTANIE NAUCZYCIELA

II. Co wspólnego dostrzegacie między tematem lekcji (Czy każdy z nas jest Odysem, co wraca do swej Itaki?...) a dzisiejszą próbą „chodzenia po drodze”?

INTERAKCJE UCZNIÓW

Pytanie nauczyciela wymagało wnioskowania i stanowiło dobry początek do stworzenia sytuacji problemowej (przez analogię).

Uczniowie wyjaśniali aluzyjne sensory tematu, odnosząc je do poznanej na poprzedniej lekcji liryki Leopolda Staffa (m.in. wiersz „Odys”) oraz do doświadczonej już, także w umyśle, drogi – labiryntu. Zwrócili uwagę na najważniejszy wspólny element: symboliczność sytuacji drogi, podróży do centrum.

Pojawiły się określenia: droga – życie, przestrzeń przygody mająca swoje ukierunkowanie „ku” centrum lub „od” centrum, „na” manowce, przeszkoda bądź zawilość losu, miejsce poszukiwań i spoczynku, również spoczynku wiecznego (wyjście z labiryntu interpretowane w kontekście chrześcijańskim jako śmierć), podróż do

głębin własnego „ja”. Zwracano uwagę głównie na aspekt przestrzenny drogi, jakby na moment zapominając o przywołaniu miary czasu. Pojedyncze osoby sygnalizowały z niecierpliwością, iż z Itaki trzeba wyruszyć, a do labiryntu wejść, aby potem powrócić i dotrzeć do bezpiecznej oazy. Rytm wchodzenia i wychodzenia nieustannie sobie towarzyszą, przekonywał jeden z dyskutantów. To przecież ruch dwustronny... Myśl ta należała do najbardziej oryginalnych.

Komentarz dydaktyczny tej fazy lekcji polegał jedynie na podkreśleniu bogactwa symboliki drogi i zwróceniu uwagi młodzieży na to, że dyskutowane wspólnie na forum klasowym, kolejno poznawane toposy wprowadzają nas głębiej w dziedzictwo kulturowe i pomagają zarówno w dociekaniu jego sensów intelektualnych, jak również w rozumieniu samego siebie.

POKAZ FILMU TWORZENIE SYTUACJI PROBLEMOWEJ

III. A więc komu w drogę, temu czas... zapowiedział nauczyciel i zaproponował odbycie medialnej podróży pociągiem. Wyruszyli w nią wszyscy wraz z bohaterem animowanego filmu „Podróż” w reżyserii Daniela Szczechury¹².

Męczącą, sześciominutową wyprawę uczniowie przeżywali w skupieniu, lecz wkrótce pod wpływem monotonnych dźwięków dochodzących z głośnika, naśladujących łoskot pociągu oraz znużenia spowodowanego brakiem jakiegokolwiek akcji, odczuli dyskomfort. Film, w którym nic się nie dzieje, wydał się im dziwny, chociaż do pewnego stopnia intrygujący, tak jak decyzja podróżnego, w ostatniej chwili rezygnującego z dotarcia do celu.

KOMENTOWANIE FILMU PRZEZ UCZNIÓW POLIFONIA GŁOSÓW

Bohater filmu opuścił pociąg i skierował się ku budynkowi stojącemu w parku. Przekroczył próg domu, lecz nie wszedł dalej, do środka. Zdziwieni uczniowie pytali: Jechał tak długo, by wrócić z niczym? W jakim czasie mogło się to wszystko odbywać? Co się przesuwało przed naszymi oczami? Droga czy obiekty? Czyżby reżyser zakpił z nas?

W trakcie komentowania filmu rozpoznano symboliczny znak czasowości – spadający z drzewa liść...

¹² Film z lat 70. [w:] *Antologia polskiej animacji*, Polskie Towarzystwo Audiowizualne, 2006.

ĆWICZENIA

Po projekcji nauczyciel poprosił uczniów o wykonanie ćwiczenia:

Wpiszcie na kartkach po jednym zdaniu, które w waszym wyobrażeniu mógłby wypowiedzieć bohater filmu lub ukryty za narracją filmową reżyser.

Na kartkach samoprzylepnych wpisano propozycje wypowiedzi bohatera. Narzekano „w jego imieniu” na monotonię, nużącą jednostajność wyjazdów i powrotów... Np.

- Jadę i końca nie widać, lecz warto...
- Boże, kiedy wreszcie dojadę? Ile można jechać??
- Aaaaaaaaaaaaaaaaaa – ech, jeszcze godzina!
- Szybciej, chcę już być u celu!
- Wlecze się ta kołyska jak ślimak.
- Jak długo tu szedłem i czy tyle samo wracałem?
- Już spada liść, a przecież wyruszyłem w pełni lata w tę podróż!

Sens ćwiczenia polegał na uzmysłowieniu wszystkim uczestnikom zajęć, że ruch na drodze zawsze odbywa się w czasie. Nawet najbardziej monotony wymaga jakiejś miary. Czas stanowi zatem kolejny ważny komponent drogi. Ta oczywistość nie była jeszcze tak wyraźna na początku lekcji.

Krótki przegląd wypowiedzi „bohatera” zakończył się wskazaniem wyrażen pełniących funkcję określników czasu.

INTEGROWANIE WIEDZY

Celem prezentacji krótkiego filmu miało być zatem przełamanie widzenia drogi tylko w aspekcie przestrzennym, jak również motywowanie uczniów do twórczej refleksji. By pobudzić procesy myślowe z tym związane, należało w kolejnej sekwencji lekcji skomplikować przykład – do zaktywizowania wyobraźni czasoprzestrzennej uczniów posłużyły dzieła plastyczne oglądane na tablicy interaktywnej.

PYTANIE NAUCZYCIELA

Nauczyciel „wsadził kij w mrowisko”¹³, pytając o wrażenia kinetyczne sugerowane przez obrazy mistrzów.

**OGLĄD OBRAZÓW
REFLEKSJA ROZMOWA**

Uczniowie dostrzegli, że artyści uzyskali efekt „czasu” i „przestrzeni” za pomocą złudzenia ruchu, wywołanego w odbiorcach. Określono go jako:

- chodzenie w górę – w dół, w przód – po kres, przejście pod ziemią – nad ziemią,
- poruszanie się w prawo – w lewo, na wszystkie strony,
- wicie się w marszu powolne, rytmiczne, od początku do końca itd.

Główne kryterium doboru materiału ilustracyjnego stanowiła tematyka związana z ideą „przejścia” na drodze.

PYTANIE NAUCZYCIELA

IV. Jakie elementy składają się na topos drogi? Zapiszcie swoje propozycje w formie tabelarycznej (ćwiczenie na tablicy interaktywnej i w zeszytach).

SAMODZIELNA PRACA UCZNIÓW

Ten moduł zajęć stanowił minisyntezę, gdyż podsumowywał wstępną fazę lekcji. Wymagał krótkiej, samodzielnej pracy pisemnej.

Następnie młodzież w żywej rozmowie wyłoniła komponenty drogi.

Uzupełniano własne propozycje, np. przestrzeń, czas, bohaterowie – wędrowcy i podejmowane przez nich decyzje wyjścia, wyruszenie z domu, z jakiegoś innego miejsca (symboliczna Itaka), powroty, postoje, trwanie ciągle w drodze. Ale także: zdarzenia, spotkania, ucieczki – składające się na dynamiczny lub spowolniony ruch.

PYTANIE NAUCZYCIELA

V. Jakie są wzorcowe (archetypiczne? modelowe?) sytuacje „bycia na drodze”, utrwalone w tradycji kulturowej a zawarte w utworach, które poznaliście przez lata nauki szkolnej?

II FAZA LEKCJI ➔

Porozmawiajcie na ten temat. Uczniowie z ła-twością wskazali ważne dla kultury śródziemnomorskiej archetypiczne postacie Adama i Odysa,

¹³ Malarstwo to przecież sztuka przestrzenna!

bohaterów, którzy stali się modelami dla dwóch różnych podróży: pielgrzymowania i wielkiej żeglugi, pojętej jako przygoda ze światem. Obydwu połączył *exodus* – wyjście z bezpiecznej przestrzeni miejsca stałego, szczęśliwego.

WYMIANA MYŚLI DYSKUSJA

Mając to na uwadze poszukiwano literackich spadkobierców pierwszych ludzi drogi. W toku dyskusji podkreślano, chociaż bez przekonania, że droga musi mieć punkt wyjścia i cel, powinien ją uwieńczyć jakiś „koniec”. Młodzież nie w pełni zgodna co do tego pomysłu, wzajemnie się przekonywała. Uwzględniono dwa kontrastowe przykłady: Adama i bohaterów fantasy. Przypominano, że tułaczka „ojca ludzkości” po wygnaniu z Edenu kończy się jego powrotem do ziemi: wrócisz do ziemi, z której zostałeś wzięty, bo prochem jesteś.

Cel Adama to zatem powtórne odzyskanie utraconej ziemi po śmierci. Inaczej wygląda „bycie na drodze” włóczykija, obieżyświata. Nie mają wyznaczonego celu. Powoływano się m.in. na przykłady bohaterów Tolkiena. W sporze wykorzystano jako argument epizod podróży z filmów *Szczechury* i m.in. *R. Scotta*¹⁴.

SPORZĄDZANIE SCHEMATÓW

Etap ożywionej dyskusji zakończył się zaprezentowaniem na tablicy schematów graficznych ilustrujących różne możliwości pozostawiania bohaterów na drodze. Warto podkreślić, iż zmienność rytmu lekcyjnego (oglądanie, pisanie, rozmowa, rysowanie) zdecydowała o aktywizacji klasy.

Podczas wykonywania ćwiczenia młodzież zwracała szczególną uwagę na ukierunkowanie dróg. W ich horyzontalności, wertykalności, rozproszeniu dojrzała symbolicznie wyrażoną postawę wobec świata (np. wertykalność interpretowano jako symbol dążenia do doskonałości, do Boga). W myśleniu uczniów pojawiło się wartościowanie kierunków i rodzajów dróg. Symbolice dróg prostych, prawych, prowadzących prosto do celu, przeciwstawiono symbolikę dróg spiralnych, rozwidlonych, wrogich człowiekowi lub niebezpiecznych, jak rozstaje. Zwrócono uwagę

na to, że „bycie na drodze” wiąże się z określonymi typami bohaterów, jak: pielgrzym, włóczykij, podróżnik, tułacz, globtroter.

Młodzież objaśniała wytworzone w zespołach algorytmny, odnosząc je do wzorcowych figur ludzi drogi i celów wędrówki.

PLAKATY PREZENTACJE

Uznano, że podróżowanie czy pielgrzymowanie, którego doświadcza człowiek, zależy od przyjętych sposobów życia, wyborów światopoglądowych, fizycznych i psychicznych aspektów doświadczania przestrzeni, a nawet mody.

Uczniowie, pracujący od początku lekcji w przestrzeni „towarzystw stolikowych”, prezentowali rezultaty swojej pracy związanej z projektem badawczym „Typy dróg w kulturze” i „13 pytań po drodze”¹⁵. Uwzględniali motyw drogi poznany w różnych tekstach kultury (literatura, malarstwo, filmy drogi, tzw. *road movies*¹⁶).

EGZEMPLIFIKACJA UCZNIOWSKIE PREZENTACJE

Jakość prezentacji pięciu zespołów była różna¹⁷. Niektóre grupy wykorzystywały plakaty do bardziej wyrazistego omawiania przykładów lekturowych.

KLASYFIKACJA DRÓG

Zgłębianie przez uczniów różnych typów dróg pozwoliło na następującą klasyfikację:

- drogi święte, takie jak np. droga krzyżowa, wniebowstąpienie, wzlotywanie, pielgrzymowanie do Boga, ojczyzny, małej ojczyzny. Podawano wyróżniki na podstawie znanych tekstów kultury, odwołując się przede wszystkim do dzieł zakorzenionych w tradycji literackiej: *Księga Rodzaju*, *Przypowieść o synu marnotrawnym*, „Pielgrzym” Norwida, „Pan Tadeusz”, „Ogniem i mieczem”,
- drogi tułacze charakteryzowano na podstawie wybranych utworów romantycznych i „Ludzi bezdomnych”,
- drogi labirynty, błędne drogi – dla tej kategorii dróg wskazano archetyp – przejście

¹⁴ Chodzi o film „Thelma i Louise”, którego bohaterki uciekają samochodem w bezcelowej ucieczce donikąd.

¹⁵ Pracę przygotowano w pięciu zespołach. Wymagała: samodzielnie opracowanego powtórzenia materiału, doboru bibliografii, wykonania plakatu ilustrującego myśl przewodnią wystąpienia oraz zadania pytań do kilku obrazów z motywem drogi.

¹⁶ Film drogi – gatunek filmowy, którego kariera rozpoczęła się w latach 60. i 70. W filmach drogi podróżowanie jest esencją życia. Wiele osób w klasie było uczestnikami koła humanistycznego *Rozmaitości*.

¹⁷ Nauczyciel pomny uwag Freineta: *chwalcie najskromniejsze „dzieło” najskromniejszego ucznia*, wyraził aprobatę nawet dla mniej udanych projektów.

- przez podziemia (omawiana w kl. I katabaza) w „Odysei” i „Piekle” Dantego oraz zwodnicze bezdroża, po których snuli się błędni rycerze (Don Kichot), jednak za najbardziej reprezentatywne w tej kategorii uznano drogi bohaterów dzieł XIX i XX wieku (snucie się Raskolnikowa wśród ciasnych zaułków Petersburga, zagubienie się Józefa K. w przestrzeni sądu, błędzenie bohaterów „Imienia róży” po bibliotece – „kłączu”). Prezentację zakończono przypomnieniem (z kl. I) przesłania myślowego wiersza Szymborskiej „Labirynt”,
- drogi życiowych doświadczeń i wtajemniczeń, prowadzące do prawdy, zrozumienia, rozczerowania, uczące dojrzałości. Dyskutowano o walorach wychowawczych drogi i moralnym jej doświadczaniu. Charakteryzowali miejsca, w których następowały nagle odkrycia związane z odnalezieniem celu życiowego (bohaterowie dramatów romantycznych, Mały Książę).

ZAPOWIEDŹ CZYTANIA WIERSZY III FAZA LEKCJI ➔

VI. Skoro rozważyliście już kwestię „jakości” dróg znanych Wam bohaterów literackich, spróbujcie dociec, z jakimi zamiarami wyrusza na ścieżki świata współczesny *homo viator*. Wykorzystajcie w tym celu wiersze poetów z naszego programu.

EKSPOZYCJA UTWORÓW

Rozpoczęła się lekcja czytania, a interpretacji głosowej podjęli się najzdolniejsi recytatorzy w klasie.

POSZUKIWANIE HIPOTEZ INTERPRETACYJNYCH – GENEROWANIE POMYSŁÓW

Uczniowie ogarnęli myślą wszystkie teksty po ich wzorowym odczytaniu. Nauczyciel zapowiedział sesję wytwarzania pomysłów. Jego działania dydaktyczne ograniczyły się w tej fazie lekcji do zebrania pytań (27 osób) zapisanych na kartkach samoprzylepnych i selekcjonowania ich zgodnie z sugestiami uczniów. Każdy miał szansę zgłoszenia propozycji odczytań wierszy i skonfrontowania własnego myślenia z sądami innych osób. Był to bardzo ważny etap lekcji, gdyż zdradzał sprawność percepcji dzieła literackiego. Z przypadkowo zestawionych pytań

wyłoniono trzy kategorie, doprowadzając do pewnej unifikacji pomysłów i zapisania ich na tablicy:

- Kim jest i jak „idzie” współczesny *homo viator* – bohater przeczytanych utworów?
- Gdzie idzie?
- Kto kieruje jego drogą? (Rola przewodnika na drodze).

Pytania – świadectwa recepcji niepodlegające interwencji dydaktycznej nauczyciela – przed uporządkowaniem brzmiały następująco¹⁸:

Czy Herbert sobie zaprzecza, mówiąc, że z jednej strony jego wędrówka była baśniową, „jak na latających dywanach”, a z drugiej „morderczą wyprawą” po splątanych drogach?

Czym w drodze Herberta są „obłoki nad Ferrarą”? Czy Herbert „wróci do Itaki”? Jak twórcy pokazali ruch w swoich wierszach?

Jak można zaufać „drodze wąskiej, z dziurami po kolona” – jest przecież niebezpieczna? Co to znaczy iść „wąską drogą”? (wiersz Twardowskiego)

Jak czuje się w drodze człowiek Herberta i Zagajewskiego?

Czy drogę można zapisać graficznie? (pytanie do utworu Różewicza), Czym jest „muzeum” w wierszu Różewicza?

Gdzie prowadzi droga kierowcy ciężarówki i pasażera?

Co będzie, jak kra się załamię? Jaki jest cel podróży do Lwowa? Czy celem każdego jest Jeruzolima?

Kto człowiekowi na drodze każe się śpieszyć? Siła nadrzędna?

Czy na drodze potrzebny jest przewodnik? (wiersz Twardowskiego i Różewicza). Czy przewodnik to kustosz świata?

ROZPOZNAWANIE DOMINANT KOMPOZYCYJNYCH

Uruchomienie myślenia pytającego pomogło uczniom nadać kierunek własnej pracy nad poszczególnymi tekstami. Większość pytań ujawniała problemy do rozstrzygnięcia, a po udzieleniu krótkiej odpowiedzi stawała się wstępną hipotezą

¹⁸ Pytań było bardzo dużo. Z uwagi na ograniczenia liczby stron podajemy wybrane przykłady.

zają, wyznaczając sens myślowy utworów i krąg medytacji o nich¹⁹. Odpowiedzi zogniskowane wokół pytania pierwszego (kategoria A) wymagały wyłonienia w wierszach dominant kompozycyjnych. O ich wskazanie poprosił nauczyciel, a uczniowie bardzo dynamicznie wykoncypowali takie oto dominanty:

- wyliczenia miejsc „ruchomych”, np. w „Obłokach nad Ferrarą”(!): namioty, zajazdy, azyle, gościnne pokoje, pensjonaty nad brzegiem morza itd.,
- wyolbrzymienie, hiperbolizacja w „Jechać do Lwowa”: Lwów istnieje pod pokrowcami granic, Lwów nie mieścił się w naczyniu, było za dużo Lwowa, Lwów jest wszędzie, każde miasto (...) Jerozolimą, każdy człowiek Żydem, Lwów (...) czysty jak brzoskwinia itd.,
- zasada kontrastu w obrazowaniu dwóch przestrzeni: *sacrum* i *profanum* w wierszu M. Świątlickiego, np. kabina ciężarówki – kapliczka (!) i czarne ulice miasta; człowiek – pasażer uciekający od świętości w stronę chodnika – ruchomej kry i Staś – kierowca nocnej ciężarówki,
- przesycenie utworu Różewicza bezosobowymi formami bezokolicznika i przysłówków (np. jeść, pić, czytać, żyć, prędkiej, więcej, szybciej, dłużej). Zgłoszono również pomysł potraktowania jako dominanty wydłużonego zapisu typograficznego wiersza (dla wielu osób znak drogi),
- potoczne słownictwo w wierszu Twardowskiego („na łeb na szyję”, „spóźnione buraki”, „że cię diabli wzięli”) sprowadzające świętość do zwykłości.

Rozpoznawanie dominant to był czas pochylania się nad językiem poetyckim. Dzięki temu modułowi lekcji uczniowie weszli w etap analizy funkcjonalnej, odkrywali, czemu dominanty służą. Łatwiej przyszło im zwerbalizowanie figur bohaterów wierszy, czy inaczej – określanie podmiotu mówiącego. I tak:

- wędrowca z wiersza Herberta nazwali „obywatelem świata”, turystą, dla którego ważnym elementem rzeczywistości są obłoki,
- człowieka mówiącego o świętym mieście Lwowie-Jerozolimie potraktowali jako pielgrzyma,
- uciekiniera z przestrzeni „uświęconej ciężarówki” niektórzy określili odważnie lumpem, a inni pieszym, spacerowiczem po zaułkach miasta;

- w obserwatorze wycieczkowiczów („Za przewodnikiem”) ujrzeni „podglądacza” turystów,
- w podmiocie mówiącym wiersza Twardowskiego odkryli ufnego pielgrzyma zwyczajnej ludzkiej drogi.

OD ANALIZY SYTUACJI LIRYCZNEJ DO INTERPRETACJI

Z kolei odpowiedzi ukierunkowane pytaniami (B, C) pozwoliły na zajęcie się przez młodzież analizą sytuacji lirycznej.

PORÓWNYWANIE UTWORÓW

Wiele osób dostrzegło, że w liryce Herberta i Zagajewskiego pojawiają się motywy autobiograficzne, „ubrane” w formę wyznania. Wypowiedź poetów ma charakter podróży wewnętrznej do miejsc szczęśliwych, zapamiętanych z dzieciństwa i młodości, a z winy historii utraconych. Czy jednak *homo mobilis* – człowiek niezakorzeniony²⁰ jest szczęśliwy?

„MYŚLENIE MEDYTUJĄCE”

Odczytywano symbolikę obłoków, Lwowa – Jerozolimy, drogi „wąskiej”, interpretowano przestrzeń muzeum. Rozważano, co znaczy fraza: *każde miasto musi stać się Jerozolimą i każdy człowiek Żydem i teraz tylko w pośpiechu pakować się, zawsze, codziennie...*

Uczniowie rozmawiali o trudnych wyborach życiowych na drodze, o których traktują „czytane” wiersze. W prostym utworze „Kierowca nocnej ciężarówki” dostrzeżono wyraz obaw współczesnego człowieka, tracącego z własnej woli drogowskaz (moralny? metafizyczny?).

SĄDY WARTOŚCIUJĄCE I SPÓR UCZNIÓW

Podczas rozmyślań o wierszu „Za przewodnikiem” zatrzymano się dłużej na kwestii podmiotu mówiącego. Jego konstrukcja bardzo zainteresowała uczniów. Z łatwością dostrzeżono, że przekaz nie jest wyznaniem, a „bieżącą” relacją obserwatora ze zdarzenia w muzeum. Wg dociekliwych uczniów to, co się zdarza w muzeum, uwzględnia nie tylko

¹⁹ Przykład ilustrujący tę metodę: Pytanie: *Jak się podróżuje do Lwowa?* Odpowiedź: *Podróż do Lwowa może się odbyć tylko symbolicznie, przez meandry pamięci.* Jak uczeń weryfikuje tę hipotezę? Szuka potwierdzeń w słowach-kluczach, metaforach, obrazowaniu itp. Oczywiście odpowiedzi zależą od umiejętności analitycznych i inwencji uczniów oraz intensywności myślenia o tekście.

²⁰ Młodzież zapoznała się z tym pojęciem z art. S. Chwina [w:] Brandeburska E., Gelczewska B. *Wśród znaków kultury*, klasa I. cz. 2, MAC Edukacja 2003, s. 59.

widzenie abstrakcyjnego obserwatora, ale także widzenie turystów i przewodnika. Sytuacja drogi „po muzeum” i oglądanie eksponatów to tylko pretekst do pokazania cywilizacji pośpiechu i oskarżenie jej – przez zachowania sportretowanych „turystów” – o płytkość, powierzchowność, konsumpcyjność.

Wiersz Tadeusza Różewicza wyzwolił gwałtowny spór wokół roli przewodnika na ludzkiej drodze. Większość uczniów zanegowała konieczność potrzeby przewodnika – mistrza. Nieśmiało głosy przeciwników tezy na nic się zdały, gdyż atakowano je argumentami odnoszącymi się wprost do czytanych utworów.

W dzisiejszym świecie człowiek jest samowystarczalny!²¹ Wobec tego *dictum* prawie wszystkich osób w klasie tylko nieliczni oponowali. Lecz ich zdanie było jak głos wołającego na puszczy. Jedną z dziewcząt przypomniała wówczas pytanie postawione wcześniej przez kogoś na lekcji: skoro nie ma przewodników, to „kto człowiekowi na drodze każe się śpieszyć? Tylko pęd w człowieku czy jakaś siła nadrzędna?”

Uznano, że na zadane pytanie w sposób jednoznaczny odpowiada reprezentujący lirykę religijną wiersz księdza Twardowskiego.

Gdyby uznać, że myślenie uczniów inspirował głównie projekt, to tę fazę lekcji trzeba szczególnie podkreślić, gdyż wychodziła poza jego ramy i przybrała formę bardzo osobistych dociekań, zabarwionych emocją. Ujawniała ponadto różnicowanie postaw światopoglądowych młodzieży.

Uczniowie zostali zaproszeni do sformułowania wniosków.

PYTANIE NAUCZYCIELA

VII. Ponówmy pytanie: Z jakim zamysłem wyruszyli w drogę bohaterowie czytanych wierszy? Porównajcie je z zamierzeniami dawnych wędrowców.

WNIOSKOWANIE

Zadaniem uczniów było zapisanie kilku zdań podsumowujących lekcję i odczytanie wniosków.

- Kiedyś wyruszano w drogę po to, aby
 - poznać nowe nieznanne światy, idee,
 - określić swoją tożsamość, jak Kordian, Judym,

- zstąpić do głębi, poznać swoje wnętrze (np. romantycy, Marlow),
- pojechać, pójść, wrócić do swojej Itaki albo uciec gdzie indziej.

- Dziś wyrusza się w drogę, aby:
 - pocieszyć się, ocalić nadzieję, bo przecież „Lwów jest wszędzie”,
 - zaakceptować los (pozorny brak celu),
 - wahać się bez żadnego ukierunkowania „po kruchej krze”,
 - poddać się przypadkowi, jak bohater Herberta:

nie mogłem wybrać

niczego w życiu

według mojej woli

(...)

dlatego wybrałem miejsca

liczne

WPROWADZENIE KONTEKSTU FILOZOFICZNEGO

VIII. Co się stało z drogą i człowiekiem drogi w kulturze ponowoczesnej²²?

Jak to wy widzicie:

- na podstawie dostarczonych tekstów lirycznych,
- obserwacji własnego życia (własnej sytuacji egzystencjalnej),
- a jak filozof współczesny – Zygmunt Bauman?

KOŃCOWA FAZA LEKCJI →

Nauczyciel polecił przeczytanie fragmentów „Dwóch szkiców o moralności ponowoczesnej” i „Płynnej nowoczesności” Zygmunta Baumana.

Pojawiło się pomocnicze pytanie dotyczące intencji wypowiedzi filozofa i zarysowanej przez niego wizji świata:

- Co znaczy metafora płynności?
- Czym się różni człowiek drogi epoki ponowoczesnej od człowieka nowoczesnego?

Przyjęto się uważać pielgrzymą za metaforę losu człowieka nowoczesnego. (...) Życie jest pielgrzymką, jak w każdej pielgrzymce, miejsce dotarcia jest z góry wyznaczone (...) Otóż żaden z tych warunków nie jest spełniony w układzie społecznym określonym jako „ponowoczesny”. (...) Za Deleuze przyjęto się używać dla określenia wędrowcy ponowoczesnego przenośni koczownika. Przedstawione tu rozważania zawierają

²¹ Bardzo emocjonalnie zareagowali na te słowa obecni na lekcji nauczyciele.

²² Termin ponowoczesność, postmodernizm wprowadzono na lekcjach już w kl. I.

charakterystykę czterech wzorów „ponowoczesnej” osobowości: spacerowiczów, włóczęgów, turystów i graczy. (Fragment „Dwóch szkiców o moralności ponowoczesnej” Zygmunta Baumana, 1994). Na lekcji wybrano nieco obszerniejszy fragment.

„Lekkość” i „nieważkość” kojarzymy zwykle z ruchem i zmiennością. (...) Dlatego właśnie „płynność” albo „ciekłość” można uznać za trafne metafory, oddające istotę obecnej, pod wieloma względami nowej, fazy w historii nowoczesności. (Fragment „Płynnej nowoczesności” Zygmunta Baumana, 2007).

Wielu uczniów zaakceptowało wizję epoki ponowoczesnej w ujęciu Baumana. Uznano, że metafora płynności współczesnego świata odnosi się do:

- zhomogenizowanej kultury,
- relatywizmu moralnego,
- poszerzenia, a właściwie zatraty granic współczesnego świata, w którym wszystkie drogi otworzyły się nagle, dzięki technologii,
- stylu życia (*homo viator* epoki postmodernizmu woli się przystosować do rzeczywistości – „płynąć”, żeby było łatwiej żyć!²³).

DISKUSJA PODSUMOWUJĄCA

Kilka osób protestowało, stwierdzając, że „kultura, sztuka i wiara”, wybierane świadomie przez człowieka, chronią przed „ulatnianiem wartości” i dlatego człowiek współczesny nadal jest pielgrzymem na drodze, jak dostrzegli niektórzy, przywołujący wiersze Zagajewskiego i Twardowskiego. Niemal powszechnie zgodzono się z istnieniem czterech wzorów ponowoczesnej osobowości, chociaż ta kategoryzacja wydała się zbyt wąska.

Jeden z dyskutantów zapytał, zwracając się prowokacyjnie do swoich koleżanek i kolegów:

To kim my naprawdę jesteśmy na co dzień? Odysami wracającymi do Itaki, ojczyzny, domu, rodziny?

Odpowiedzią był niemal chóralny głos uczestników lekcji: jesteśmy spacerowiczami po Internecie!

Na koniec został przedstawiony slajd tłumaczący źródłosłów dawnego wyrazu peregrynacja (podróż, wędrówka, pielgrzymka). Nauczyciel poprosił uczniów o zwrócenie uwagi na temat lekcji: Przemiany toposu drogi.

²³ Cytat z wypowiedzi ucznia.

²⁴ Cytuję za: Kowalski P. *Odyseje nasze były jakie: droga, przestrzeń i podróżowanie*, Wrocław 2002.

²⁵ Tu przedstawiono zapis wniosków w pełnej wersji, skorygowanej przez nauczyciela.

SIĘGNIĘCIE DO ŹRÓDŁOSŁOWU ZWIZUALIZOWANA KARTKA SŁOWNIKA

Słowu *peregrinus* bliski był wyraz *viator*, wskazujący „podróżnego, który w drodze stoi”. Przeciwnieństwo obu stanowił jawnie opatrywany negatywnym znakiem wartości *vagus*, znaczący: tułacz, łazęga, tułający się, niestały, z odesłaniem do słów: *vagor*, *vagari* (błąkam się tu i ówdzie, biegam i tam, i sam) lub *vagatio* (tułanie, błąkanie, łazęgowanie). Wg starego słownika łacińsko-polskiego J. Mączyńskiego²⁴.

PYTANIE NAUCZYCIELA

X. Jak język tłumaczy nam to, co zaszło na drodze we współczesnej kulturze?

POINTA

Uczniowie dostrzegli, że dzisiejsze określenie człowieka drogi jako włóczęgi błąkającego się po ścieżkach świata nie ma już charakteru negatywnego. *Wszyscy po trosze jesteśmy włóczęgami* – tym nawiązaniem do wiersza Herberta i cytatem ze szkicu Baumana zamknięto dyskusję, wskazując na zmianę nacechowania wyrazu.

Protokolanci przedstawili końcowe wnioski, odczytując je przed całą klasą²⁵:

1. Człowiek drogi bywa dziś spacerowiczem, turystą, obserwatorem przyziemnej rzeczywistości, wyrzekającym się przeżyć duchowych. Boi się *sacrum* i ucieka przed światłością: *Wysiadam w szczerym polu czarnych ulic maleńkiego miasteczka i myślę kierunki...* (Świetlicki).
2. Droga przybrała kierunek horyzontalny – jej symbolika wiąże się ze sferą codzienności i podróżami w wirtualną rzeczywistość. Szklana tafla monitorów kieruje myśli w różne strony i wymaga podporządkowania się logice sieci.
3. Współczesny wędrowiec – turysta obraca się wokół jednej pasji: kupić przedmiot, obejrzeć go, ulec magii reklamy i skonsumować towar jak najszybciej, nie dać się wyprzedzić w tym, co najmodniejsze.
4. Nastąpiła era płynnych wartości, a mobilność człowieka powoduje, że bliżej mu do przestroni poznawanych z obrazu M. Eschera (poruszanie się we wszystkich kierunkach) niż Malczewskiego.
5. Współczesny Odys, mieszkaniec globalnej wioski, zapomina o centrum, o Itace. (...) roz-

sądniej „nie zapisywać się”, „nie należeć”, nie przywiązywać się zbytnio do miejsca...²⁶

XI. Czy zatem trzeba od nowa uczyć się chodzenia po drodze?

ZADANIE PRACY DOMOWEJ

Nauczyciel rozdał uczniom wiersz z najnowsze- go tomiku Tadeusza Różewicza „Nauka chodzenia”²⁷ i zachęcił do wykonania pracy domowej, w której młodzież uzasadni swój punkt widzenia. Polecenia do pracy zindywidualizował²⁸.

Napisz esej lub rozprawkę na wybrany temat: Czy „nauki chodzenia” po drodze trzeba się uczyć? Jak na to pytanie odpowiada Tadeusz Różewicz, a jak Ty? Wykorzystaj interpretację utworu poety z tomu „Nauka chodzenia”.

XII. Lekcja zakończyła się rozdaniem ankiet autoewaluacyjnych. Uczniowie bardzo obiektywnie ocenili swoje przygotowanie do syntezy materiału (nie brakło samokrytyki) oraz wkład pracy podczas zajęć, ale co najważniejsze – z różnych powodów – każdemu z nich ta lekcja dała do myślenia. Stanowiła pewien impuls do oceny własnej sytuacji na drodze (Jestem pielgrzymem czy spacerowiczem? Nikt już mnie nie uczy chodzenia po drodze... Wolę Itakę. Mam przewodnika!...).

MIGAWKI Z LEKCJI



Wsluchani w toczącą się dyskusję obserwatorzy lekcji



Czy był przewodnik „po drodze”?

CO OCENIAM ?	JAK OCENIAM?		
	bardzo dobrze	średnio	nie najlepiej
1. Przygotowałem/am się do dyskusji, opracowując prezentację/plakat.			
2. Rozumiałem/am czytane teksty.			
3. Interpretowałem/em, objaśniałem/am symbole.			
4. Wyjaśniałem/em funkcję drogi w prezentowanych dziełach kultury.			
5. Dyskutowałem/am.			
6. Zgłaszałem/am własne hipotezy interpretacyjne.			
7. Doświadczyłem/am „głębi” drogi?			
8. Lekcja „dała mi do myślenia”? <i>Możesz b. krótko napisać, co dała do myślenia.</i>			

Bibliografia

1. Bauman Z. *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.
2. Bauman Z. *Płynna nowoczesność*, Warszawa 2007.
3. Mariusz Jakimowicz, *Człowiek w drodze*, tom II, Bydgoszcz 2000.
4. Legeżyńska A. *Dom i poetycka bezdomność w liryce współczesnej*, PWN, Warszawa 1996.
5. Wieczorkiewicz A. *Wędrowcy fikcyjnych światów. Pielgrzym, rycerz i włóczęga*, Słowo, Obraz, Terytoria, Gdańsk 1997.

²⁶ Z. Bauman.

²⁷ Tekst został opatrzony przypisami, ponieważ ich brak utrudniłby rozumienie trudnego utworu (współpraca z germanistą).

²⁸ Tu zamieszczono jeden temat.

Agnieszka Zakrzewska
Barbara Kujawa

Język angielski dla dyslektyków

Podczas szkoleń, które organizujemy w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli na temat: „Praca z uczniem dyslektycznym na lekcji języka obcego”, staramy się przygotować nauczycieli do zajęć w klasie, w której mamy jednego lub wielu uczniów dyslektycznych, a więc osoby ze specyficznymi zaburzeniami językowymi spowodowanymi nieprawidłowym funkcjonowaniem analizatorowej części układu nerwowego, przy przeciętnej i wyższej niż przeciętna kondycji intelektualnej.

Ronald Davis w swojej książce „Dar dysleksji” pisze, że dysleksja jest wynikiem procesu myślenia i specyficzną reakcją na poczucie zamętu. Pisze o dwóch sposobach myślenia, werbalnym i niewerbalnym; myślenie werbalne dokonuje się za pomocą słów, a niewerbalne wykorzystuje umysłowe obrazy pojęć lub idei. Dyslektycy preferują myślenie niewerbalne, co prowadzi w świecie słów do dezorientacji. Jednocześnie autor mówi o pozytywnej stronie dysleksji, określając ją jako DAR. A co może zrobić nauczyciel z tym darem? Jak go wykorzystać w nauce? Jak zaplanować lekcje języka obcego?

Poniżej przedstawiamy scenariusz lekcji języka obcego, uwzględniający trudności ucznia z dysleksją. Kursywą zaznaczone zostały czynności odnoszące się do ucznia dyslektycznego.

I klasa gimnazjum – język angielski – 45 min.

Temat: *Memory from my childhood: „Snow White” – my favourite fairy tale*

Nauczycielka uwzględniła w swoim scenariuszu już w celach ogólnych lekcji potrzeby ucznia dyslektycznego.

Cele ogólne

- Ćwiczenie i utrwalenie struktur gramatycznych wprowadzonych podczas poprzednich jednostek lekcyjnych: the Simple Past Tense/past forms of regular and irregular verbs (formy czasu przeszłego czasowników regularnych i nieregularnych).

Ze względu na ucznia z dysleksją zastosowałam metodę wielozmysłową oraz doskonaliłam proces wzrokowo-słuchowy. W ten sposób integruje się jednocześnie funkcje percepcyjno-motoryczne, czyli zaangażowanie kilku zmysłów.

- Poszerzenie słownictwa uczniów, związanego z historią o Królewnie Śnieżce, np. stepmother (macocha), Snow White (Królewna Śnieżka), hunter (myśliwy), dwarfs (krasnoludki), prince (książę), old woman (stara kobieta), glass coffin (szklana trumna), magic apple (magiczne jabłko), magic mirror (magiczne lustro).

Uczeń dyslektyczny potrafi poprawnie odczytać rzeczowniki. Do tego niezbędne były przygotowane przeze mnie kolorowe plansze z wybranymi rzeczownikami oraz kolorowe elementy układanki bajki o Królewnie Śnieżce.

- Uczeń wypowiada się na temat wydarzeń z przeszłości – skimming – w celu uzyskania ogólnego obrazu treści czytanego tekstu.

Uczeń z dysleksją nie jest proszony o wypowiedź ustną, tylko o wypisanie pojedynczych zdań bajki.

- Scanning – w celu uzyskania szczegółowych informacji na podstawie czytanego tekstu.

Uczeń z dysleksją nie jest w stanie wyszukać informacji szczegółowych. Nauczyciel, aby ułatwić mu pracę,

podaje mu tekst o innym układzie graficznym – z większymi odstępami i napisany większą czcionką. Ponadto inną czcionką zaznacza wcześniej te informacje, na które uczeń ma szczególnie zwrócić uwagę.

- Jigsaw reading – konstruowanie całej historii na podstawie pomieszanych jej części (nauczyciel przygotowuje dla uczniów opowieść o Królowej Śnieżce i rozdziela całą historię na części).
- Predicting – przewidywanie wydarzeń historii na podstawie jej tytułu.
- Paraphrasing – opowiadanie całej historii własnymi słowami poprzez parafrazę zdań i wyrażen pojawiających się w historii o Królowej Śnieżce.

Uczennica poproszona została o wypisanie listy słów, które chronologicznie pojawiały się w bajce.

- Ćwiczenie umiejętności i technik słuchania w języku angielskim (practising listening skills).
- Ćwiczenie umiejętności mówienia w języku angielskim (practising speaking skills).

Dalej przytaczamy fragment przebiegu lekcji, tzw. rozgrzewkę:

1. Czynności organizacyjno-porządkowe.
2. Sprawdzenie pracy domowej.

Aby nie stresować ucznia z trudnościami dyslektycznymi, praca domowa u każdej osoby sprawdzana jest indywidualnie.

3. Wprowadzenie do lekcji.

Nauczyciel prosi uczniów o wymienienie tytułów różnych baśni, historii oraz opowieści, które znają z dzieciństwa, nadmieniając, iż tematem zajęć będą szczegółowe rozważania związane z pięcioma głównymi postaciami historii.

Takie wprowadzenie miało na celu uświadomić uczniowi na początku lekcji, że temat prowadzonych zajęć będzie mu bardzo dobrze znany.

4. Zapowiedź tematu lekcji.

Nauczyciel przypina do tablicy arkusz zawierający ilustrację pięciu głównych postaci baśni o Królowej Śnieżce oraz ich krótkie charakterystyki (opisy). Uczniowie proszeni są o dopasowanie, połączenie opisu z pasującą do niego ilustracją. Wybrane osoby proszone są o podejście do tablicy, przeczytanie odpowiedniego opisu oraz połączenie go z pasującym obrazkiem. Następnie uczniowie próbują odgadnąć tytuł opowiadania, które będzie głównym przedmiotem zajęć.

Typowe ćwiczenia dla ucznia z dysleksją: obrazek i jego opis. Uczniowie dyslektyczni przede wszystkim posługują się obrazami (patrz powyżej).

5. Zapisanie tematu lekcji na tablicy.

Nauczyciel sprawdza, czy temat lekcji został zapisany bezbłędnie w zeszycie.

Uczniowie pracują w grupach po trzy osoby. Każda z grup otrzymuje zestaw ilustracji oraz opowieść podzieloną na części. Zadaniem uczniów jest połączenie ilustracji z odpowiadającymi im częściami historii. Następnie każda grupa układa całą historię we właściwej kolejności. Potem wybrane osoby z poszczególnych zespołów prezentują swoją wersję wydarzeń. Po zakończeniu prezentacji przez każdą z grup uczniowie wspólnie wybierają najbardziej spójną dla wszystkich zespołów wersję opowiadania.

Uczennica z dysleksją swobodnie może pracować w grupie, która została przez nauczyciela dobrana tak, by uczniowie z bardzo dobrymi predyspozycjami językowymi mogli pomóc koleżance. Liderem grupy zostaje osoba zasugerowana przez nauczyciela. Z całą pewnością nie jest to uczennica z dysleksją.

Autorki są nauczycielami konsultantami w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

Mirostław Łoś

Proste eksperymenty fizyczne w dydaktyce szkolnej

Chcąc przyjść z pomocą nauczycielowi, staraliśmy się materiał ten tak opracować, aby każde zagadnienie fizyczne i chemiczne było wyjaśnione na podstawie odpowiednich doświadczeń; dobieraliśmy doświadczenia przejrzyste oraz wykonalne stosunkowo prostymi środkami. Wykonanie tych doświadczeń uważamy za konieczny i nieodwołalny warunek powodzenia nauki.

L. Kosiński, S. Moycho, „Fizyka i chemja”, cz. 1. dla oddziału VI z 213 ilustracjami, Gebethner i Wolf, Warszawa-Kraków-Lublin-Paryż-Poznań-Wilno-Zakopane 1926

Cytowany fragment wstępu do starego polskiego podręcznika potwierdza długą w naszej rodzimych dydaktyce tradycję stosowania prostych eksperymentów w nauczaniu fizyki i rozumienia znaczenia doświadczenia jako metody badawczej oraz nieocenionej roli eksperymentu w dydaktyce.

Nowa reforma programowa wspiera wprowadzanie eksperymentu do nauczania fizyki i innych przedmiotów przyrodniczych poprzez ustalenie listy obowiązkowych doświadczeń do wykonania przez uczniów i pokazów eksperymentów, które ma przeprowadzić nauczyciel. Po wielu latach znowu doceniona została w nauczaniu rola eksperymentu jako podstawowego elementu metody badawczej stosowanej w naukach przyrodniczych i jako niezbędnego składnika dydaktyki fizyki.

Widoczne jest to również w podejściu do konstruowania zadań egzaminu gimnazjalnego w nowej formule, gdzie pojawiły się zadania wymagające od ucznia umiejętności stawiania hipotez oraz planowania eksperymentów w celu weryfikacji postawionych hipotez. Uczeń musi również posiadać umiejętność analizy danych doświadczalnych i wyciągania wniosków z eksperymentów.

Warto pamiętać, że struktura lekcji, podczas której wprowadzamy nowe pojęcia czy nowe prawo fizyki, zależy od tego, czy robimy to na podstawie obserwacji i pomiarów, czy też przeciwnie – wyprowadzamy je logicznie (i formalnie) z modelu teoretycznego (z teorii fizycznej). Wprowa-

dzenie nowych pojęć i zależności między nimi lub formułowanie praw fizyki na podstawie obserwacji i pomiarów wymaga od nauczyciela opracowania odpowiedniej strategii i kompozycji lekcji, podczas której wykorzystywane są eksperymenty i obserwacje. Warto podkreślić, że eksperyment jako metoda nauczania jest znaną nie od dziś – patrz cytaty powyżej – bardzo skuteczną metodą, mającą ogromny wpływ na wzrost zainteresowania uczniów lekcjami fizyki i fizyką jako nauką.

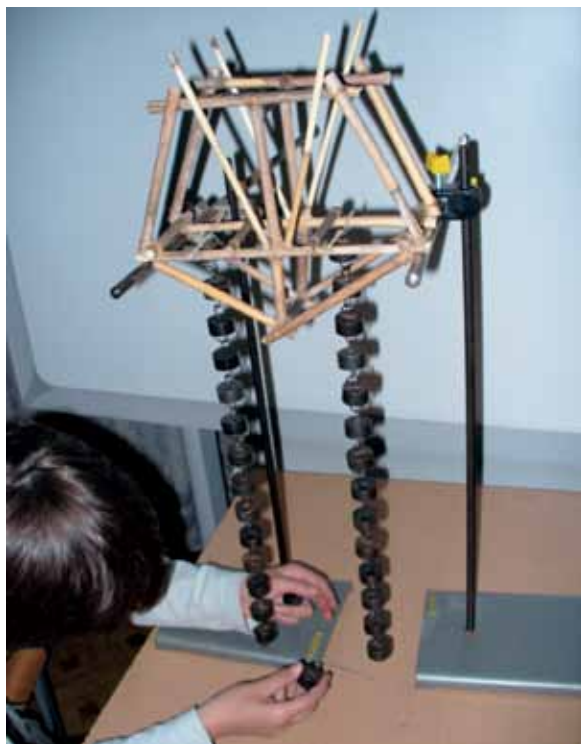
Oto najważniejsze argumenty przemawiające za tym, dlaczego warto stosować proste eksperymenty w nauczaniu fizyki:

- nie wymagają specjalistycznego sprzętu ani dużych nakładów finansowych, zdarza się często, że nie trzeba ponosić żadnych kosztów,



Igły elektrostatyczne do badania oddziaływań i pól elektrostatycznych wykonane przez uczniów

- są łatwe do przeprowadzenia i odtworzenia dla uczniów i nauczyciela,
- inspirują nauczyciela i uczniów do twórczej pracy, a także silnie motywują uczniów do pracy,



Uczeń bada wytrzymałość wykonanego przez siebie modelu mostu

- wzbudzają zainteresowanie fizyką,
- pozwalają uczniom łatwiej zrozumieć zjawiska i prawa przyrody, a co za tym idzie – lepiej opanować wiadomości i umiejętności zawarte w podstawie programowej,



Eksperyment z optyki przygotowany przez uczniów, ułatwiający zrozumienie powstawania obrazów w różnych zwierciadłach

- umożliwiają osiągnięcie sukcesu każdemu uczniowi,

- każdy uczeń może zbudować układ doświadczalny i wykonać doświadczenie samodzielnie,
- łączą teorię z praktyką,
- pozwalają uczniom pokonać trudności i bariery edukacyjne,
- likwidują efekt czarnej skrzynki, występujący w przypadku stosowania skomplikowanej aparatury i techniki komputerowej,
- wzbogacają warsztat pracy nauczyciela oraz pracownie szkolne w pomoce dydaktyczne.

Należy jednak pamiętać, że istnieją zagrożenia związane z wprowadzaniem prostych eksperymentów w nauczaniu fizyki, np.:

- przerost formy nad treścią – czyli doświadczenie jest tylko nic nieznaczącym z punktu widzenia celów nauczania fajerkierem,
- uczniowie mogą mieć błędny obraz fizyki jako nauki, jeśli nie mają okazji wykonania doświadczeń laboratoryjnych lub przynajmniej obserwacji pokazowych eksperymentów z użyciem aparatury laboratoryjnej,
- istotną trudnością jest taki dobór i organizacja zajęć, aby działania manualne powiązać z analizą i zrozumieniem badanych zjawisk i praw.

Eksperyment i obserwacja powróciły do kanonu szkolnych wymagań stawianych uczniom i nauczycielom. Konieczność wykonywania doświadczeń wymusza kształtowanie i rozwijanie umiejętności związanych ze stosowaniem tej metody badawczej. Stawia to nauczycieli i uczniów przed nowymi wyzwaniami i stwarza również wiele okazji do przeprowadzenia ciekawszych lekcji, lepszego zrozumienia świata czy pokonywania barier edukacyjnych.

Bibliografia

1. Koziński L., Moycho S. *Fizyka i chemja*, cz. 1. dla oddziału VI z 213 ilustracjami, Gebethner i Wolf, Warszawa-Kraków-Lublin-Paryż-Poznań-Wilno-Zakopane 1926.
2. Sawicki M. *Jak uczyć fizyki w gimnazjum? Podręcznik dydaktyki fizyki*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1999.
3. Tokar D., Pędzisz B., Tokar B. *Doświadczenia z fizyki dla szkoły podstawowej z wykorzystaniem przedmiotów codziennego użytku*, WSiP, Warszawa 1990.

Autor jest doradcą metodycznym fizyki w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie, nauczycielem fizyki w ZSP w Cząstkowie Mazowieckim

Dr Katarzyna Pankowska-Koc

Edukacja zdrowotna w wychowaniu fizycznym

Potrzeba napisania prezentowanego scenariusza, jak również innych¹, powstała w wyniku dyskusji o problemach nauczycieli wychowania fizycznego, dotyczących realizacji nowej podstawy programowej w zakresie treści z edukacji zdrowotnej. Wprowadzanie tych zagadnień na lekcjach wychowania fizycznego nie jest proste, wymaga wiedzy i umiejętności często wykraczających poza standardowe przygotowanie nauczyciela wychowania fizycznego. Jednocześnie obniżająca się sprawność ruchowa młodzieży i jej sedenteryjny tryb życia powodują konieczność ciągłego zwiększania liczby zajęć ruchowych.

Propozycja ta przedstawia w pełni innowacyjny pomysł na edukację zdrowotną podczas zajęć ruchowych. Zadania lekcji wychowania fizycznego konstruowane są wokół wymagań edukacji zdrowotnej. Intensywność proponowanych zajęć, ze względu na obszerny materiał teoretyczny, nie spełnia wymagań typowej lekcji wychowania fizycznego. Zdaję sobie z tego sprawę, jednak głównym zamysłem było umożliwienie przeprowadzenia lekcji edukacji zdrowotnej w formie zajęć ruchowych. Dlatego ograniczono się do triady: wiadomości, umiejętności, postawy.

Ogólnie potraktowane są punkty scenariusza dotyczące ćwiczeń przygotowujących do zajęć i podsumowania. Każdy nauczyciel wychowania fizycznego potrafi bez trudu odpowiednio przygotować organizm do wysiłku różnego rodzaju. Podsumowanie lekcji jest zaś konsekwen-

cją prowadzonych na zajęciach dyskusji i zajęć ruchowych.

Moduł: Wsparcie społeczne i jego rola w funkcjonowaniu społecznym

Podstawa programowa: Wychowanie fizyczne – III etap (gimnazjum)

7. Edukacja zdrowotna. Uczeń:

7) wyjaśnia, w jaki sposób może dawać i otrzymywać różnego rodzaju wsparcie społeczne.

Przypomnij sobie...

Pojęcie „wsparcie społeczne” oznacza przede wszystkim pomoc dostępną dla jednostki lub grupy w sytuacjach trudnych, stresowych lub przełomowych, których bez wsparcia innych nie można przetrwać².

Określenie to kojarzyć się może z pomocą udzielaną drugiemu człowiekowi w sytuacji wymagającej takiej interwencji. Dotyczy samej relacji między ludźmi, jej jakości – włączając altruizm, współczucie, danie poczucia bezpieczeństwa, akceptację, umiejętność odczuwania empatii. Wojciszke³ definiuje wsparcie społeczne jako *interakcje, dzięki którym ludzie nawzajem sobie pomagają oraz tworzą sieć kontaktów i związków spostrzeganych jako źródło akceptacji, troski i ewentualnej pomocy w razie potrzeby*. Sęk i Cieślak⁴ również określają wsparcie

¹ Pankowska-Koc K., Szczepkowska K. *Edukacja zdrowotna w wychowaniu fizycznym. Scenariusze lekcji dla gimnazjów*, Wydawnictwo Althea DESIGN, Warszawa 2011.

² Woinarowska B. *Edukacja zdrowotna*, PWN, Warszawa 2010.

³ Wojciszke B. *Człowiek wśród ludzi*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2003.

⁴ Sęk H., Cieślak R. *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne* [w:] Sęk H., Cieślak R. [red.] *Wsparcie społeczne, stres, zdrowie*, PWN, Warszawa 2004.

społeczne jako rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej.

Wsparcie społeczne może mieć różne formy. Wsparcie werbalne zawiera pochwałę, aprobatę, akceptację, zezwolenie, zachętę, sympatię. Uśmiechy, potakiwanie głową, dotyk i ton głosu są wsparciem niewerbalnym. Nagradzanie może również przyjąć formę pomocy, prezentu, posiłku, rady albo informacji⁵. Podczas udzielania wsparcia społecznego przedmiotem wymiany są więc różne treści. W zależności od tego, jaki rodzaj treści jest podczas tej interakcji przekazywany, możemy mówić o wsparciu różnego rodzaju⁶.

Wsparcie emocjonalne polega na przekazywaniu w toku interakcji pozytywnych emocji uspokajających, pozwalających uwolnić się od własnych napięć i negatywnych uczuć. Ten rodzaj wsparcia występuje najpowszechniej i nawet jeżeli nie jest ono konieczne do rozwiązania trudności, jest oczekiwane.

Wsparcie informacyjne (niekiedy nazywa się je też poznawczym), to wymiana w toku interakcji informacji, które sprzyjają lepszemu zrozumieniu sytuacji i problemu. Duże znaczenie ma tu przekazywanie informacji zwrotnych, świadczących o skuteczności podejmowanych działań.

Wsparcie instrumentalne to rodzaj instruktażu polegającego na przekazywaniu informacji o konkretnych sposobach bądź procedurach postępowania.

Wsparcie rzeczowe (materialne) to świadczona pomoc materialna, rzeczowa i finansowa, ale także bezpośrednie fizyczne działanie na rzecz osób potrzebujących: przekazywanie środków do życia, dożywianie, udostępnianie schronienia, mieszkania, zaopatrzenie w lekarstwa itp. Pomoc ta wiąże się z działalnością charytatywną i dobrze przebiega w społecznościach altruistycznych, dbających w szczególności o godność odbiorców. Ten typ wsparcia, podobnie jak wsparcie informacyjne, jest najbardziej oczekiwany i potrzebny w sytuacjach katastrof.

Funkcjonalny charakter wsparcia stał się podstawą podziału na wsparcie spostrzegane i wsparcie otrzymywane⁷.

Wsparcie spostrzegane wynika z wiedzy i przekonań człowieka o tym, gdzie i od kogo może uzyskać pomoc, na kogo może liczyć w trudnej stresowej sytuacji. Istotne jest tu przekonanie o dostępności sieci wsparcia. Opiera się na subiektywnej ocenie pewności sieci i źródła wsparcia, które zakłada, że pomoc od bliskich urzeczywistni się w chwili potrzeby⁸.

Wsparcie otrzymywane jest oceniane obiektywnie lub relacjonowane subiektywnie przez odbiorcę jako faktycznie otrzymywany rodzaj i „ilość” wsparcia. Przy pomiarze wsparcia otrzymywanego można też oceniać poziom adekwatności i trafności wsparcia.

Ludzie mają różnie nasilone potrzeby wsparcia, w związku z tym nie tylko poszukują, mobilizują, ale także unikają wsparcia społecznego. Dlatego udzielane wsparcie musi być dostosowane nie tylko do wymogów sytuacji, ale również do potrzeb i cech indywidualnych zainteresowanego.

Wsparcie pełni rolę korzystną dla zdrowia i dobrostanu, gdyż niezależnie od stresu daje człowiekowi poczucie przynależności, które działa ogólnie wzmacniająco. Osoby otoczone wsparciem są więc zdrowsze od tych, które wsparcia nie mają. Komfort doświadczany dzięki relacjom wsparcia sprawia, że człowiek ma znacznie silniejsze poczucie dobrostanu. Mazurkiewicz⁹ wymienia kilka składników ewentualnego wsparcia dla rozwoju człowieka w aspekcie wartości zdrowia:

- pomoc w zdobyciu wiedzy o zdrowiu,
- pomoc w tworzeniu nawyków, umiejętności i sprawności służących zdrowiu,
- pomoc w rozwoju pozytywnego zainteresowania sprawami zdrowia,
- pomoc w kształtowaniu postawy umożliwiającej efektywną albo skuteczną pracę nad zdrowiem.

Związek między wsparciem społecznym a zdrowiem może być różnorodny. Można wymienić między innymi¹⁰:

⁵ Mosković S. *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, WSiP, Warszawa 1998.

⁶ Sęk H., Cieślak R. *Wsparcie społeczne...*, ibidem.

⁷ Ibidem.

⁸ Lipczyński A. *Psychologiczne interwencje w sytuacjach kryzysowych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2007.

⁹ Mazurkiewicz E.A. *Pedagogika zdrowia a środowisko* [w:] Żukowska Z. [red.] *Ku tożsamości pedagogiki kultury fizycznej*, Wydawnictwo PTNKF, Warszawa 1993.

¹⁰ Woynarowska B. *Edukacja zdrowotna*, PWN, Warszawa 2010.

- dostarczanie informacji pomagających unikać bardzo ryzykownych i stresujących sytuacji,
- dostarczanie pozytywnych wzorców (modeli),
- zwiększanie poczucia własnej wartości, tożsamości oraz kontroli nad otoczeniem (środowiskiem),
- oddziaływanie poprzez normy społeczne i kontrolę społeczną,
- pomoc materialna,
- wsparcie emocjonalne,
- poczucie dostępności wsparcia.

Realizacja zajęć

1. Zadania lekcji:
 - a. wiadomości – uczeń zna definicję i rodzaje wsparcia społecznego,
 - b. umiejętności – uczeń daje wsparcie w trudnych zadaniach ruchowych,
 - c. postawy – uczeń wyraża przekonanie o znaczeniu pomocy udzielanej drugiemu człowiekowi.
2. Liczba ćwiczących: do 26 osób.
3. Czas trwania: 1 godzina lekcyjna.
4. Miejsce zajęć: sala gimnastyczna lub inne pomieszczenie przystosowane do prowadzenia zajęć wychowania fizycznego.
5. Materiały pomocnicze/przybory: kocyki (jeden na parę), pachołki.
6. Scenariusz:

Tok	Treść – zadania ucznia	Treść – zadania nauczyciela	Uwagi organizacyjno-metodyczne
Część wstępna	Uczniowie ustawieni w szeregu zapoznają się z zadaniami lekcji.	Nauczyciel przedstawia cele i zadania lekcji.	Zbiórka, przywitanie.
	Uczniowie, siedząc w półkołu w siadzie ugiętym, podają własną definicję i wymieniają rodzaje wsparcia społecznego.	Nauczyciel inicjuje dyskusję na temat wsparcia społecznego. Ewentualnie uzupełnia wypowiedzi uczniów oraz podaje definicję i klasyfikację wsparcia społecznego na podstawie literatury.	
	Uczniowie poruszając się wokół sali bądź stojąc w rozsypance wykonują ćwiczenia przygotowujące organizm do zajęć.	Nauczyciel wyznacza uczniom do przeprowadzenia rozgrzewki. Monitoruje wprowadzane ćwiczenia i na bieżąco je koryguje.	Rozgrzewka prowadzona przez uczniów.
Część główna	Uczniowie tworzą dwuszereg, w którym kolejne dwie osoby stojące za sobą w rzędzie tworzą parę. Uczniowie z pierwszego szeregu na sygnał nauczyciela startują i mają jak najszybciej przebiec wyznaczony odcinek. Po obiegnięciu ustawionego w pewnej odległości pachołka wracają do partnera z pary i klepią go w ramię, co jest sygnałem startu dla drugiej osoby. Liczy się końcowy wynik obu zawodników z pary.	Nauczyciel organizuje ćwiczenia i nadzoruje ich prawidłowy przebieg. Ustawia pachołki, wyznacza linie startu, mety i miejsce nawrotu (ustawienie pachołka). Po zakończonych ćwiczeniach nauczyciel inicjuje dyskusję na temat potrzeby bycia wspieranym. Przykładowe pytania: – Czy wsparcie jest potrzebne? – Jakie mamy korzyści, kiedy ktoś nas wspiera? – Czy czujemy przyjemność, gdy pomagamy innym? – Kiedy jest nam łatwiej wykonać zadanie, wtedy gdy jesteśmy sami, czy wtedy, gdy ktoś nam pomaga? Uzasadnij odpowiedź. Nauczyciel podsumowuje dyskusję. Przykładowe podsumowanie <i>W sytuacjach trudnych dzięki wsparciu ze strony innych możemy pokonać przeciwności. Przyjemność daje nie tylko otrzymywanie pomocy, ale również pomaganie innym.</i>	Zmiana ćwiczących w parach.
	„Wyścig na kocykach” – jeden uczeń z pary porusza się na kocyku w pozycji średniej Klappa, a drugi popycha go rękoma, pomagając mu.		
	Uczniowie tworzą trójki. Jedna osoba biegnie, a dwie pozostałe, trzymając ją za ręce, pomagają jej pokonać wyznaczony odcinek jak najszybciej.		

	Uczniowie ćwiczą w parach. Współwiczący siedzą tyłem do siebie, złączeni plecami, na sygnał nauczyciela wstają, nie odrywając się od siebie.	Nauczyciel dba o to, żeby ćwiczenia wykonali wszyscy uczniowie. Po zakończonych ćwiczeniach nauczyciel podsumowuje zadania.	Ćwiczenie w parach, a następnie w trójkach. Żeby wykonać prawidłowo ćwiczenie pierwsze, uczniowie muszą jednocześnie i mocno napierać na plecy współwiczącego.
	Uczniowie w parach stają do siebie twarzą i trzymając się za ręce, przechodzą (równocześnie) do siadu, a następnie razem wstają.	Przykładowe podsumowanie <i>Są w życiu sytuacje, w których nie poradzimy sobie bez wsparcia innych ludzi. Niektórych zadań nie wykonamy bez pomocy innych.</i>	
	Uczniowie połączeni w trójki wykonują ćwiczenie równoważne. Wszyscy współwiczający stają na prawej nodze i chwytają się za ręce, tworząc koło, następnie mocno wychylają się do tyłu, prostując ręce. Prawe nogi współwiczających znajdują się bardzo blisko siebie. Wolna noga służy do ewentualnej asekuracji. Zmiana nóg.		
	Dwie osoby stają naprzeciwko siebie i wspomagają osobę skaczącą, znajdującą się między nimi, trzymając ją za dłonie i łokcie. Celem jest, aby osoba skacząca wykonywała jak najwyższe skoki. Zmiana osób skaczących.		
	Zawodnicy w grupach wykonują w szeregu kłęk podparty, kłękając jak najbliżej siebie. Wybrani przez grupy uczniowie kładą się tyłem na plecach kolegów ze swojego zespołu. Uczniowie w kłęku powoli zdążają do wyznaczonej linii mety, dbając, aby nie zsunęła się osoba leżąca na ich plecach.	Nauczyciel prosi o wybranie jednej osoby z poszczególnych grup. Określa linię startu i mety dla każdej z grup. Zadanie uznaje się za zakończone w momencie, gdy wszystkie zespoły dotrą na linię mety z leżącą na ich plecach osobą.	Podział na trzy grupy. Obowiązkowa asekuracja osoby leżącej na plecach innych uczniów. W przypadku braku osób asekurujących, grupy wykonują ćwiczenie kolejno. Ewentualnie (jeżeli czas na to pozwoli) zmiana ćwiczących.
Część końcowa	Uczniowie, siedząc w siadzie skrzyżnym (skorygowana pozycja ciała), dyskutują na temat potrzeby wsparcia społecznego w życiu. Podają przykłady otrzymywanego i dawanego wsparcia.	Nauczyciel inicjuje dyskusję na temat wsparcia społecznego. Prosi uczniów o podanie przykładów otrzymywanego i dawanego wsparcia.	Realizacja do 8 minut.
	Uczniowie ustawieni w szeregu.	Nauczyciel podsumowuje realizację zadań lekcji.	Uporządkowanie sprzętu, zbiórka, pożegnanie.

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

Anna Bakierzyńska

Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 2000–2011 na temat: nowa edukacja

Wydawnictwa zwarte

1. Black P. [et al.]. *Jak oceniać aby uczyć?* Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006.
2. Bracisiewicz J. [et. al.] Czetwertyńska G. [red.] Czetwertyński A. [oprac.] *Szkoła z klasą: lekcja*, Instytut Badań Interdyscyplinarnych „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego, „Paleta-Art” R. Paszkowski, Warszawa 2009.
3. Bruner J.S. *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
4. Dąbrowa E., Jaronowska S. *Plan daltoński* [w:] Różycka E. [red. prowadzący] Pilch T. [red. nauk.] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2003, s. 383-384.
5. Drabik-Podgórna V. *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym: aplikacja rozwiązań francuskich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
6. Goźlińska E. *Nie lekcje lecz zajęcia edukacyjne*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
7. Górniewicz J.Z. *Studia na odległość w USA i w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Trans Humana, Białystok 2004.
8. Gribble D. *Edukacja w wolności: w poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
9. Grodecka K. *Przewodnik po Otwartych Zasobach Edukacyjnych*, Wydawnictwo OpenAGH, Warszawa 2010.
10. Grzesiak J. [red.] *Ewaluacja i innowacje w edukacji* [3] Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Konin 2007.
11. Kataryńczuk-Mania L. [red. nauk.] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 2000.
12. Klus-Stańska D. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
13. Kotarba-Kańczugowska M. *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009.
14. Krakowska M. *Nowe formy komunikacji społecznej w europejskiej przestrzeni edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
15. Miksza M., Łatacz E. *Metoda Montessori* [w:] Różycka E. [red. prowadzący] Pilch T. [red. nauk.] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2003, s. 173-180.
16. Pawelski L. [red. nauk.] *Nowoczesność w edukacji*, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2008.
17. Penkowska G. *Meandry e-learningu*, Difin, Warszawa 2010.
18. Piekarski J., Śliwerski B. [red.] *Edukacja alternatywna: nowe teorie, modele badań i reformy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
19. Piekarski J., Urbaniak-Zajac D. [red. nauk.] *Innowacje w edukacji akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
20. Płonka-Syroka B. Staszczak M. [red.] *E-kultura, e-nauka, e-społeczeństwo*, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2008.
21. Pólturzycki J. *Innowacja pedagogiczna* [w:] Różycka E. [red. prowadzący] Pilch T. [red. nauk.] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2003, s. 332-333.
22. Przyborowska B. *Struktury innowacyjne w edukacji: teoria – praktyka – rozwój*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.

23. Raczowska-Lipińska M., Jagiełło E. [red.] *Innowacje w edukacji elementarnej = Innovations in elementary education*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, Józefów 2010.
24. Radwańska J. *Czas na feedback dla oświaty*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
25. Sajdak A. *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
26. Skjöld Wennerström K., Bröderman-Smeds M. *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
27. Suerken K. *Narzędzia krytycznego myślenia TOC do analizy treści programowych: myślenie poprzez treści programowe*, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009.
28. Szablowski S. *E-learning dla nauczycieli*, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów 2009.
29. Szczęsny W.W. *E-edukacja* [w:] Różycka E. [red. prowadzący] Pilch T. [red. nauk.] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2003, s. 992-994.
30. Sztobryn S. *Nowe Wychowanie* [w:] Różycka E. [red. prowadzący] Pilch T. [red. nauk.] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2003, s. 709-713.
31. Śliwerski B. [red. nauk.] *Pedagogika alternatywna: postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 2, *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
32. Taraszkiewicz M., Rose C. *Atlas efektywnego uczenia (się): nie tylko dla nauczycieli*, cz. 1, Transfer Learning, Gdańsk 2006.
33. Urban M. *Niekonwencjonalne metody szkoleniowe, czyli jak uatrakcyjnić zajęcia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, Sopot 2010.
34. Woźniak J. *e-Learning w biznesie i edukacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
7. Kamińska D., Szymt A. *Dlaczego Pinokio ma długi nos, czyli kilka słów na temat kłamstwa*, *Bliżej Przedszkola* nr 11/2011, s. 86-87.
8. Kaszulanis M. *Cyfrowa, czyli jaka?* *Głos Nauczycielski* nr 51-52/2011, s. 4.
9. *Koncepcja planu daltońskiego odpowiedzią na indywidualizowanie pracy z dziećmi*, *Wychowanie w Przedszkolu* nr 4/2011, s. 30-31.
10. Kulak M. *Aż uczeń się nauczy*, *Głos Nauczycielski* nr 6/2011, s. 13.
11. Lorens R. *Czas na e-learning: technologia informacyjna i komunikacyjna w szkole*, *Dyrektor Szkoły* nr 4/2008, s. 12-13.
12. Maghen J. *Jak dostosować edukację do potrzeb dziecka?* *Edukacja dr M. Montessori*, *Bliżej Przedszkola* nr 3/2011, s. 38-40.
13. Maghen J. *Rola nauczyciela Montessori – rola każdego nauczyciela*, *Bliżej Przedszkola* nr 5/2011, s. 37-39.
14. Maghen J. *Teoria Montessori a praktyka*, *Bliżej Przedszkola* nr 4/2011, s. 30-33.
15. Piasecka M. *Praca z tablicą interaktywną*, *Życie Szkoły* nr 4/2010, s. 43-46.
16. Röhner R. *Edukacja daltońska w grupach przedszkolnych*, *Wychowanie w Przedszkolu* nr 4/2009, s. 26-29.
17. Röhner R. *Jak dziś wygląda plan daltoński?* *Bliżej Przedszkola* nr 3/2011, s. 27-29.
18. Röhner R. *Plan daltoński wzorcowym narzędziem dla współczesnej edukacji*, *Bliżej Przedszkola* nr 11/2011, s. 30-31.
19. Sawiński J.P. *Konektywizm, czyli uczenie się w epoce cyfrowej*, *Dyrektor Szkoły* nr 9/2010, s. 30, 33-34, 36.
20. Sawiński J.P. *O potrzebie dydaktyki na miarę epoki cyfrowej*, *Wszystko dla Szkoły* nr 12/2010, s. 5-6.
21. Sawiński J.P. *O strategii rozwijania krytycznego myślenia*, *Nowa Szkoła* nr 6/2011, s. 27-34.
22. Sawiński J.P. *Wirtualne laboratoria w edukacji*, *Nowa Szkoła* nr 8/2011, s. 42-44.
23. Sowiński R. *Laboratoryjny plan daltoński*, *Bliżej Przedszkola* nr 10/2010, s. 26-27.
24. Szumilas E.M., Lewandowska E. *Koncepcja edukacji daltońskiej*, *Wychowanie w Przedszkolu* nr 10/2010, s. 24-28.
25. Waszek A. *E-learning jako innowacja pedagogiczna*, *Wszystko dla Szkoły* nr 12/2010, s. 18-23.
26. Wojewodzik K., Grzybowski A. *Nie bój się e-learningu*, *Psychologia w Szkole* nr 3/2011, s. 54-58.

Artykuły z czasopism

1. *Co znaczy nowoczesność w edukacji?* *Nauczycielska Edukacja: biuletyn CEN w Koszalinie*, nr 1(47)/2009, s. 10-11.
2. *E-learning: nowe wyzwania rozwojowe i edukacyjne?* *Remedium* nr 9/2011, s. 1-3.
3. *Fundowicz E. Koncepcja edukacji daltońskiej*, *Wychowanie w Przedszkolu* nr 1/2010, s. 54-56.
4. *Jarosińska E. Znaczenie e-kursów w zdalnym uczeniu się*, *Edukacja: studia, badania, innowacje* nr 2/2010, s. 62-66.
5. *Jaworska B. A może jednak eTwinning...*, *Nowa Szkoła* nr 1/2011, s. 28-30.
6. *Kamińska D. Klucze do przyszłości*, *Edukacja i Dialog* nr 9-10/2011, s. 24-27.

Strony WWW

<http://www.edunews.pl>

Autorka jest pracownikiem Biblioteki Pedagogicznej w Plocku

Ewa Kędracka

Czy parametryzacja sprzyja innowacyjności nauczania – z doświadczeń EWD

W refleksji nad tym, co jest motywem przewodnim tego numeru „Meritum”, czyli nową edukacją, modelami, doświadczeniami, trendami, nie powinno zabraknąć miejsca na innowacje organizacyjne, związane z zarządzaniem w oświacie – z zarządzaniem na rzecz jakości oczywiście.

Na przykładzie innowacji, jaką jest edukacyjna wartość dodana (EWD), można pokazać, że kolejne parametry opisujące szkołę czy system edukacji mogą być inspiracją do innowacji dydaktycznych – o ile są umiejętnie interpretowane i wykorzystywane przez wszystkich interesariuszy oświaty.

*Nie ma nic cięższego do wykonania,
nic o bardziej wątpliwym powodzeniu,
nic trudniejszego do ogarnięcia
niż zainicjowanie nowego porządku rzeczy.*

Niccolò Machiavelli

Innowacje i parametryzacja w oświacie

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu¹ czytamy:

§ 1. *Innowacją pedagogiczną, zwaną dalej „innowacją”, prowadzoną w publicznych szkołach i placówkach, zwanych dalej „szkolami”, są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły.*

W zmianach wprowadzanych do polskiej edukacji w ostatnich latach innowacje organizacyjne mają swój duży udział. Nowa polska edukacja to także nowy model zarządzania oświatą – na każdym szczeblu (od MEN przez organy prowadzące i KO po pojedynczą szkołę, a nawet klasę).

Zmieniający niezwykle szeroko i głęboko polską edukację Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet III „Wysoka jakość systemu edu-

kacji” to między innymi trzy projekty dotyczące różnych aspektów zarządzania w edukacji:

1. Nadzór pedagogiczny i ewaluacja

Projekt systemowy „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły” (obecnie – etap III) realizowany jest przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i grupą badawczą Era Ewaluacji.

Jego głównym celem jest wspomaganie wdrażania nowego modelu nadzoru pedagogicznego w polskiej oświacie, który to model rozgranicza trzy formy, w jakich jest sprawowany nadzór pedagogiczny: ewaluację działalności edukacyjnej szkół i placówek, kontrolę przestrzegania prawa oraz wspomaganie pracy szkół i placówek oraz nauczycieli w zakresie ich działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej.

¹ Z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. z 2002 r. Nr 56, poz. 506).

2. Zarządzanie oświatą i oświatowe wskaźniki odniesienia

Projekt systemowy „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym”, realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Warszawskim, ma na celu wzmocnienie strategicznej roli jednostek samorządu terytorialnego na obszarze zarządzania i finansowania oświaty, a w szczególności: opracowanie nowych modeli i narzędzi planowania, zarządzania, monitorowania i finansowania szkół i placówek oświatowych, wśród których znacząca jest rola oświatowych wskaźników odniesienia.

3. Egzaminacje zewnętrzne i EWD

W Centralnej Komisji Egzaminacyjnej realizowane jest Działanie 3.2 „Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych”, które obejmuje także projekt „Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD)”. Celem głównym projektu jest rozwinięcie metod wykorzystywania wyników egzaminów zewnętrznych do oceny efektywności nauczania.

Wszystkie powyższe projekty wiążą się z tym, co można nazwać parametryzacją – opisaniem obiektu przez wskaźniki ilościowe (liczby) i jakościowe (teksty). W naszym przypadku „obiektem” jest szkoła (od pojedynczej placówki po system edukacji).

Projekt	Parametry
Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły.	Stopień spełnienia wymagań (19), stawianych przez państwo w czterech obszarach: <ul style="list-style-type: none"> • efekty, • procesy, • środowisko, • zarządzanie. (Każde wymaganie na poziomie A, B, C, D, E, opisane bezpośrednio i pośrednio w załączniku do rozporządzenia MEN).
Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym.	Oświatowe wskaźniki odniesienia (21) ² w trzech obszarach: <ul style="list-style-type: none"> • uczniowie, • kadra, • finanse oraz ew. wskaźniki lokalne.

Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych, w tym <ul style="list-style-type: none"> • badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika EWD 	Wyniki (surowe) egzaminów zewnętrznych Edukacyjna wartość dodana <ul style="list-style-type: none"> – dla gimnazjów <ul style="list-style-type: none"> *jednoroczne *trzyletnie – dla szkół ponadgimnazjalnych <ul style="list-style-type: none"> * dla liceów * dla techników
---	---

Opracowanie własne

Różne i różnie pozyskiwane parametry mają służyć różnym celom połączonym wspólnym mianownikiem, jakim jest poprawa jakości pracy szkoły.

Swoje decyzje opieraj na wiarygodnych danych – zaleca w swoim modelu TQM (Total Quality Management) Juran³.

Wydaje się, że przybywanie danych opisujących szkołę powinno zostać przyjęte pozytywnie, wszak: *Chociaż kuszące jest poszukiwanie prostych odpowiedzi dla skomplikowanych problemów i ignorowanie obszarów niepewności, większa wiedza zazwyczaj prowadzi do lepszych decyzji niż mniejsza wiedza, nawet jeżeli „mniejsza” oznacza jaśniejsza i bardziej określona. Pewność i klarowność często pojawiają się kosztem ignorowania podstawowych faktów⁴.*

To rodzi pytania – jakimi jeszcze parametrami (wskaźnikami) opisywana jest praca szkoły – zarówno pojedynczej, jak i systemu oświaty: lokalnego czy globalnego?⁵ Czy jest tych parametrów za mało, czy za dużo? Które z danych i w jaki sposób pomagają – mogą pomóc – podejmować decyzje niezbędne w zarządzaniu oświatą? Czy potrafimy z nich umiejętnie korzystać?

Tymczasem trudno nie zauważyć, że społecznej percepcji tej zmiany w oświacie towarzyszy inne pytanie – czy są powody do niepokoju, że parametryzacja zagraża innowacyjności szkoły? A jeśli nie zagraża, to czy pomaga? Co robić, żeby parametryzacja (sama w sobie będąca innowacją) sprzyjała innowacyjności nauczania/uczenia się (kształcenia)?

Próbie odszukania odpowiedzi na te ważne pytania w tym miejscu z konieczności zawężymy do przykładu jednego parametru, jakim jest EWD.

² Herczyński J. [red.] *Przygotowanie informacji o stanie realizacji zadań oświatowych. Propozycje dla jednostek samorządu terytorialnego*, ORE 2011, s. 87 i 103.

³ Dla przypomnienia – dwa pozostałe filary tego modelu to: myśl systemowo oraz dbaj o ciągłe doskonalenie.

⁴ Davenport T.H., Prusak L. *Working Knowledge*, Boston, Harvard Business School Press, 1998, s. 9 [cyt. za:] Fazlagić A. *Wiedza ukryta (Tacit Knowledge)* [w:] *Problemy Jakości*, wrzesień 2003.

⁵ Zagadnienie „wskaźników jakości pracy szkoły” jest niezwykle rozległe i ciągle dyskutowane. Więcej na ten temat m.in. [w:] *Autoewaluacja pracy szkoły*, ORE 2009. Np. wg Bruggena to 1. wyniki, osiągnięcia (testy, egzaminy), 2. EWD, 3. umiejętności, postawy, kompetencje, 4. satysfakcja jako osiągnięcie, 5. frekwencja i uczestnictwo, 6. losy absolwentów.

Od efektów kształcenia przez egzaminy zewnętrzne do EWD

Reformy polskiej edukacji wpisują się w ogólnoświatowe trendy zmian w oświacie⁶, z których najważniejsze to:

- rosnące zainteresowanie społeczeństw, a co za tym idzie władz państwowych, tzw. rozliczalnością (*accountability*) oświaty;
- rosnące znaczenie wyników badań dotyczących *learning outcomes* – efektów uczenia się⁷ jako miary jakości pracy szkoły/systemu oświaty (w najrozmaitszej postaci – testów, egzaminów zewnętrznych, porównawczych badań międzynarodowych).

Coraz szersza jest paleta narzędzi polityki oświatowej (na każdym szczeblu), co zawdzięczamy rozwojowi technologii i poszerzonym praktycznym możliwościom statystyki. To technologia i statystyka stanowią podstawę tworzenia w licznych krajach systemów egzaminów zewnętrznych – rozbudowanego narzędzia zbierania (na wielką skalę) danych, pozwalających oceniać efekty uczenia się czy to poprzez wyniki surowe tych egzaminów, czy przez bardziej zaawansowane narzędzia, do których należy edukacyjna wartość dodana. Bo EWD to idea rozwijana w wielu państwach⁸.

I tak np. L. Saunders⁹, relacjonując stan percepcji wartości dodanej w Wielkiej Brytanii w roku 2000, pisze: *Wartość dodana to główna cecha charakterystyczna krajobrazu edukacyjnego. Kulminacja debaty: jak mierzyć osiągnięcia uczniów (learning outcomes) w sposób rzucający światło i na postęp, i na poziom wyników/osiągnięć (standards).*

Akademicka debata¹⁰ nad szkolną skutecznością (effectiveness) i sposobami jej mierzenia integralnie jest powiązana z politycznymi działaniami na rzecz jakości edukacji. To powoduje wszechstronne zainteresowanie wartością dodaną – od polityków po dyrektorów szkół, od badaczy akademickich po władze. W konsekwencji wywołuje potrzebę ciągłej dyskusji nie tylko na temat zagadnień technicznych, ale także różnych oczekiwań

i wymagań czy żądań różnych interesariuszy i użytkowników: na temat psychologii i socjologii liczb.

A takie są założenia prac prowadzonych nad EWD w Polsce (jako fragmentu prac nad systemem egzaminów zewnętrznych):

W polskim szkolnictwie od 2002 roku funkcjonuje system egzaminów zewnętrznych – potencjalnie potężne narzędzie polityki oświatowej. Jednak pełne wykorzystanie tego narzędzia wymaga – poza doskonaleniem metod pomiaru osiągnięć szkolnych – bardziej złożonych i bardziej adekwatnych sposobów przetwarzania i wykorzystywania danych egzaminacyjnych. Jeżeli chcemy wyników egzaminów zewnętrznych używać jako miary efektywności nauczania, to musimy kontrolować wpływ czynników niezależnych od szkoły a wpływających na wyniki egzaminów. Odpowiednim narzędziem do tego celu jest metoda edukacyjnej wartości dodanej. Metoda ta to instrument polityki oświatowej pozwalający lepiej wykorzystać dane egzaminacyjne do ewaluacji nauczania. Wskaźniki EWD mogą służyć zarówno bezpośrednio szkole do autoewaluacji i tworzenia planów rozwojowych, jak i do ewaluacji zewnętrznej, dokonywanej przez wizytatora¹¹.

EWD jako innowacja

Prawdopodobnie po raz pierwszy pojęcie edukacyjnej wartości dodanej pojawiło się w połowie lat 70. jako krytyczna kontynuacja idei rozliczalności szkół (school accountability). Z perspektywy czasu niektórzy badacze uważają pojęcie edukacyjnej wartości dodanej za najważniejsze narzędzie analityczne, jakie w naukach pedagogicznych pojawiło się w ostatnich 20 latach¹².

Powtórzmy – EWD to innowacja ogólnoświatowa. Ale z całą mocą podkreślmy – dzięki pracom Zespołu ds. EWD¹³ mamy intensywnie rozwijany i wdrażany polski model, który jest z zainteresowaniem i uznaniem obserwowany na świecie.

⁶ Patrz publikacje IIEP UNESCO, dostępne pod adresem <http://www.unesco.org/iiep/eng/publications/pubs.htm>

⁷ *Efekty kształcenia – dawniej „osiągnięcia uczniów”*, Meritum nr 3/2010.

⁸ Ilustruje to raport OECD *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD 2008 (http://www.oecd.org/document/54/0,3746,en_2649_39263231_41701046_1_1_1_1,00.html).

⁹ Saunders L. *Understanding school's use of 'value added' data: the psychology and sociology of numbers*, Research Papers in Education nr 15(3)/2000, s. 241-258.

¹⁰ Przyznajmy, że u nas mało słyszalna, niestety.

¹¹ <http://ewd.edu.pl/informacja-o-projekcie/>

¹² Dolata R. [za:] Schagen I., Hutchinson D. *Adding value in educational research – the marriage of data and analytical power*, British Educational Research Journal nr 5(29)/2003.

¹³ www.ewd.edu.pl

Prace w projekcie będą dwoma nurtami:

1. jak liczyć EWD – to konceptualizacja modelu statystycznego odpowiedniego do zbierania właściwych danych we właściwej formie,
2. jak powinni (czy mogą) używać EWD właściwie różni interesariusze edukacji: decydenci oświatowi, dyrektorzy, nauczyciele, dzieci/młodzież – uczący się, rodzice, społeczeństwo. To szukanie odpowiedzi na takie m.in. pytania: Jak sprawdza się EWD jako narzędzie polityki oświatowej? Co robią dyrektorzy i nauczyciele, gdy analizy docierają do szkół? Czy EWD jest potrzebne społeczeństwu?

Docelowo EWD powinno

- wspierać względną skuteczność różnych szkół i władz,
- dostarczać wsparcia diagnostycznego szkołom i zarządzającym lokalnie oświatą.

Projekt jest w trakcie realizacji, ale jego efekty już pozwalają na wysnucie wniosku, że umiejętnie wykorzystywane EWD może się stać źródłem bogatej wiedzy o pracy szkoły. Jednak *każda nowa informacja o jakości nauczania ma szansę wpływać na procesy decyzyjne, gdy jest właściwie rozumiana*¹⁴. Tak jest i w tym przypadku – EWD jako innowacja wymaga niebagatelnej wiedzy i podjęcia trudu zrozumienia, jak z tej wiedzy można korzystać. Niemniej dysponujemy już dość bogatymi i zachęcającymi doświadczeniami dowodzącymi związku EWD i innowacji w szkole.

EWD jako stymulator innowacji w szkole

Jak podkreśla w swoich publikacjach i prezentacjach dr Ewa Stożek, analiza wyników egzaminacyjnych z wykorzystaniem EWD potrzebna jest i do eksploracji zgromadzonych danych, i do diagnozy stanu, i do identyfikacji obszarów do zmiany i oceny skuteczności podejmowanych działań. EWD może więc innowację (jako zmianę owocującą poprawą jakości działania) wskazywać, pomóc przeprowadzić i ocenić jej skuteczność.

Czym dysponujemy w tej chwili?¹⁵

Dla gimnazjów:

- EWD jednoroczne dla przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych (od 2006 roku) i możliwość analiz dla dowolnej grupy uczniów (powyżej 10) za pomocą Kalkulatora EWD Plus¹⁶,
- EWD trzyletnie¹⁷ za lata 2006-2008, 2007-2009, 2008-2010, 2009-2011 z możliwością łatwego porównywania (szkół i roczników).

Dla szkół ponadgimnazjalnych (maturalnych) – oddzielnie liceów i technik¹⁸:

- dwuletnie EWD
 - wskaźniki humanistyczne, powstałe na podstawie zdawanych w danej szkole egzaminów maturalnych z języka polskiego i innych przedmiotów humanistycznych,
 - wskaźniki matematyczno-przyrodnicze, powstałe na podstawie zdawanych w danej szkole egzaminów maturalnych z matematyki i innych przedmiotów z tego obszaru,
 - wskaźniki egzaminacyjne uwzględniające tylko wyniki matury z matematyki EWD można wykorzystać w ewaluacji zewnętrznej¹⁹.

Tabela 1. Przykłady zastosowania wskaźników EWD w obszarach wymagań

Obszar wymagań	Przykłady zastosowania wskaźników EWD
Efekty	– trzyletnie wskaźniki EWD, – jednoroczne wskaźniki EWD, – dynamika wskaźników EWD.
Procesy	– wskaźniki EWD według potencjału, – wskaźniki EWD według klas, – wskaźniki EWD według innych niż klasy grup uczniowskich, – wskaźniki EWD dla zespołów nauczycielskich.
Środowisko	– wskaźniki EWD według szkół podstawowych, których absolwenci uczyli się w analizowanym gimnazjum.
Zarządzanie	– wykorzystanie metody EWD do zidentyfikowania obszarów do zmiany i do planowania badania ewaluacyjnego, – wykorzystanie wskaźników EWD do weryfikacji skuteczności wprowadzonych działań.

¹⁴ Dolata R.

¹⁵ W tej chwili – bo dorobek Zespołu ds. EWD powiększa się systematycznie (także w reakcji na liczne zmiany systemu egzaminów zewnętrznych).

¹⁶ <http://ewd.edu.pl/kalkulator-ewd-plus/>

¹⁷ <http://gimnazjum.ewd.edu.pl/>

¹⁸ <http://matura.ewd.edu.pl/>

¹⁹ Stożek E. *EWD w ręku dyrektora szkoły*, Dyrektor Szkoły nr 12(192)/2009.

EWD można wykorzystać w ewaluacji wewnętrznej.

I tak na przykład szkoła z ujemnym EWD i wynikami poniżej przeciętnych dowiadyuje się, że musi się zmienić (a więc sięgnąć po innowacje). Szkoła sukcesu może stać się dobrym przykładem, jakie zmiany (innowacje) trzeba wprowadzić w innych szkołach...

Kalkulator EWD Plus umożliwia sprawne dokonanie rozmaitych analiz na konkretnych danych zebranych w szkole, dzięki czemu może odpowiedzieć rzeczowo na całe spektrum ważnych dla podjęcia innowacji pytań, np.:

- Dlaczego nauczanie w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych jest efektywniejsze niż humanistycznych (albo odwrotnie)?
- Jakie wyniki szkoła osiąga w kolejnych latach? Czy wyniki są stabilne? Z jaką efektywnością uczy?
- Jacy uczniowie przychodzą do szkoły i co można powiedzieć o przydzielaniu uczniów do klas? Czy klasy mają wyrównany poziom na wejściu? Czy tworzy się wyselekcjonowane klasy?
- Czy sytuacja w szkole zmienia się z roku na rok?
- Jak pracują nauczyciele, zespoły nauczycielskie? Czy równie dobrze w różnych klasach? Z uczniami o różnym potencjale?
- Czy nauczyciel pracuje z klasami o podobnym potencjale na wejściu?
- Czy szkoła wyrównuje szanse edukacyjne za pomocą zajęć wyrównawczych, konkursów, kół zainteresowań?
- Czy chłopcy i dziewczęta mają w szkole równe szanse edukacyjne?
- Czy szkoła podstawowa ma wpływ na losy uczniów w gimnazjum?
- Czy konieczność dojazdu do szkoły wpływa na efektywność nauczania?
- Czy wszyscy nauczyciele jednakowo stawiają wymagania?
- Czy wymagania są stawiane adekwatnie do możliwości uczniów?
- Jak pracują faktycznie klasy wyselekcjonowane w szkole?
- Jakie są losy uczniów słabych w klasach wyrównawczych?

Bez wątplenia analizy wewnątrzszkolne z wykorzystaniem EWD pomagają szkole stworzyć się na (rzeczywiste) innowacje! Ale nie zapominajmy o warunku *sine qua non* – wykorzystanie EWD do analiz wewnątrzszkolnych wymaga

- wiedzy,
- kreatywności – myślenia inaczej,
- innowacyjności – zdolności do stosowania nowych rozwiązań,
- odwagi, otwartości na zmiany i umiejętności zarządzania nimi.

To pozytywne spojrzenie na EWD pokazali uczestnicy Szkoły EWD (w 2006 i 2008 roku), którzy tak widzieli szanse stojące przed EWD:

- obiektywna interpretacja wyników egzaminów,
- docenianie pracy nauczycieli pracujących w trudnych warunkach, w małych wiejskich szkołach, w środowiskach zagrożonych patologią,
- rzetelne pokazanie przyrostu wiedzy uczniów,
- czytelniejsza, bardziej obiektywna ocena pracy szkoły,
- sprawiedliwa i obiektywna ocena pracy nauczycieli,
- możliwość analizy efektów nauczania dla poszczególnych grup uczniowskich,
- krok ku ujednoczeniu systemu oceny pracy wszystkich szkół,
- szansa na skończenie z nieuprawnionym porównywaniem szkół,
- pomoc przy ocenie pracy nauczycieli jako zespołu,
- ułatwienie podjęcia działań naprawczych,
- poprzedzenie trybu legislacyjnego badaniami naukowymi.

EWD zagrożeniem dla innowacyjności?

Ale w tym samym badaniu uczestnicy Szkoły EWD zasygnalizowali takie zagrożenia:

- zbyt dużo obliczeń, łatwość popełnienia pomyłki,
- czasochłonność,
- zwiększenie zakresu pracy dyrektora,
- niestabilność egzaminu gimnazjalnego pod względem trudności i tematyki,
- nieuwzględnianie innych czynników wpływających na EWD (np. liczebność uczniów w klasie, liczba uczniów z opiniami poradni pedagogiczno-psychologicznych),
- brak umiejętności interpretacji wyników przez organy nadzorujące,
- nieczułość EWD na szybkie zmiany społeczne w rejonie działania szkoły,
- porównywanie pracy poszczególnych nauczycieli, etykietowanie nauczycieli, niezdrowa rywalizacja,
- niepokój, jak EWD będzie wykorzystywane,

- trudność w przekazaniu informacji niespecjalistom,
- uproszczenia w interpretacji,
- dodatkowe „papiery”; „oby EWD nie była kolejnym niewykorzystanym biurokratycznym działaniem”,
- nie można obliczać EWD dla uczniów I i II klasy (co przydałoby się w prognozowaniu),
- szkoda, że EWD dotyczy uczniów, których już nie ma w szkole,
- EWD nie uwzględnia korepetycji,
- egzaminy na poszczególnych szczeblach nie do końca są porównywalne,
- EWD nie uwzględnia specyfiki środowiska i warunków pracy szkoły,
- uzależnienie obliczania EWD od instytucji zewnętrznych i danych od nich pochodzących,
- brak pewności, że podany wskaźnik jest uczciwie policzony,
- opór środowiska przed podaniem prawdziwych wyników,
- rodzice nie rozumieją EWD,
- duży margines błędów,
- nauczanie „pod testy”.

Nie było to zaskoczeniem dla Zespołu ds. EWD – w opisie projektu czytamy: *Wprowadzanie EWD jako miary efektywności nauczania może wpływać na procesy różnicowania się systemu oświaty i poziom nierówności społecznych w oświacie. EWD może również wpływać na takie zjawiska, jak nauczanie „pod testy” czy oszustwa egzaminacyjne. Należy więc monitorować wprowadzanie metody EWD, śledząc zmiany w obszarze potencjalnych skutków. Warto również badać opinie i stopień akceptacji metody EWD.*

Nazwane kilka lat temu zagrożenia niestety ucieleśniają się obecnie w praktyce edukacyjnej, choć warto byłoby rozróżnić, na ile krytyka EWD dotyczy koncepcji, a na ile realizacji tych koncepcji.

A jednak EWD bywa postrzegane jako zagrożenie dla innowacji w szkole. Taka (niezasłużona) opinia ma szerszy kontekst.

Z żalem można stwierdzić, że zarządzanie przez dane w polskiej edukacji napotyka na silny opór – mimo bogactwa projektów, mimo ogromnego dorobku Polskiego Towarzystwa Diagno-

styki Edukacyjnej (zawartego w publikacjach z 17 konferencji).

Choć system egzaminów zewnętrznych wprowadzany jest w Polsce od ponad dekady, ciągle budzi ogromne emocje²⁰. Dość powszechne jest podważanie sensu systemu egzaminów zewnętrznych²¹. W konsekwencji kwestionowana jest użyteczność EWD.

Dłaczego wydaje się, że tak dobrze pasuje do sytuacji ironiczna uwaga Liz Clarke z podręcznika „Zarządzanie zmianą”: *Zmiana jest tym, co góra prosi, żeby środek zrobił dotowi?*

W tej samej publikacji można znaleźć listę czynników wywołujących opór przez zmianami, a wśród nich:

- obawy przed nieznanym,
- niejasno określone cele zmiany,
- niejasno określone oczekiwania,
- brak postrzeganych korzyści,
- niechęć do rezygnacji z dotychczasowych przywilejów (zagrożenia statusu),
- poczucie zagrożenia poczucia własnej wartości, strach – obawa przed porażką, przed kompromitacją,
- świadomość słabych stron proponowanych zmian,
- poczucie braku kontroli nad sytuacją, zagrożenia układu władzy,
- obawy przed nadmiernym wysiłkiem,
- negatywne doświadczenia z przeszłości albo niechęć do rozstania się z przeszłością, wreszcie – *last but not least*,
- niski poziom zaufania społecznego.

Gdyby wszyscy chcieli zrozumieć wszystko, to nikt by nic nie zrozumiał. Ufam lekarzowi, że wie, jak mnie leczyć, i nie staram się zrozumieć, dlaczego, bo to by wymagało lat studiów. Ufam adwokatowi... Ufam pilotowi... On ufa mechanikom, że wiedzą, jak przygotować samolot, oni ufają producentom... Inaczej mówiąc, cywilizacja to łańcuch zaufania²².

Tymczasem badania „Diagnoza społeczna” wykazują w kolejnych latach, że zaufanie społeczne jest w Polsce wyjątkowo niskie.

²⁰ I ciągle aktualne pozostają pytania postawione choćby w takich publikacjach: Wywiad z dr. R. Dolatą, Meritum nr 3/4 2006 (http://meritum.mscdn.pl/meritum/moduly/egzempl/3/3_25_abc.pdf), Szaleniec H. *Refleksje na temat rozwoju systemu egzaminacyjnego*, XIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej „Uczenie się i egzamin w oczach uczniów”, Łomża, 5-7.10.2007 (http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/14.H.Szaleniec_refleksje%20na%20temat%20rozwoju.pdf).

²¹ Na przykład <http://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/1752-system-testocentryczny-czyli-jak-urosnac-odmierzenia>

²² Żakowski J. *Tydzień dzikości*, Gazeta Wyborcza, 22.06.2008.

I wdrażanie EWD to też pokazuje – potrzebni są specjaliści, do których mamy zaufanie: specjaliści od testowania wiedzy i umiejętności, specjaliści od modelu EWD, wyznaczania EWD, specjaliści od wykorzystania EWD do doskonalenia pracy szkoły...²³

Co dalej?

Podsumowując te krótkie a zapewne emocjonalne rozważania, wróćmy do modelu TQM Juran – wszak jakość pracy szkoły jest celem nadrzędnym wszelkich zmian.

Poza zarządzaniem danymi wymaga on myślenia systemowego (*zrozum całość, do której należy część*) oraz ciągłego doskonalenia.

Powoli przebijają się na świecie (na wzór medycyny) koncepcja edukacji opartej na dowodach (*evidence-based education*²⁴).

Badania wchodzi do szkoły... Badania ilościowe i jakościowe, triangulacja... Coraz więcej danych – tekstów i liczb... Muszą znaleźć swoje miejsce w całości działania systemu edukacji. Muszą im towarzyszyć ustawiczne doskonalenie się ludzi i organizacji.

My, ludzie z fantazją, kreatywni, nie lubimy testów, tak jak nie lubimy procedur. A tu życie upomina się o krzytykę pokory i dyscypliny!²⁵ Mądry, kreatywny nauczyciel i do testów na egzaminach zewnętrznych przygotowuje, i nauczy – stworzy szansę uczniom na nauczenie się tego, co będzie im potrzebne w życiu: jako ludziom, obywatelom i pracownikom. Mądry i kreatywny nauczyciel... Tymczasem tak mało dyskutujemy o kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w Polsce.

Czy parametryzacja zabija innowacyjność? Bez badań – nie wiadomo.

Ale wydaje się, że to nie parametryzacja zabija innowacyjność, ale brak zrozumienia, po co i jakimi wskaźnikami opisujemy szkołę.

Proces zmian w polskiej edukacji trwa. Owoce zawiązują się. Oby wystarczyło wszystkim cierpliwości w oczekiwaniu, aż dojrzeją!

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

Dydaktyka transmisyjna ze swoim wymuszeniem zachowań i wypowiedzi zgodnych z konspektem, gdy nauczyciela cieszy tylko to, co przez niego oczekiwane (...) generuje podejmowaną grę „Zgadnij, co nauczyciel ma na myśli”. Konstruktywizm odwraca tę sytuację, wymagając od nauczyciela ciągłej postawy badawczej.

Dorota Klus-Stańska, „Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń”

²³ Czy przygotowujący Szkolni Organizatorzy Rozwoju Edukacji udźwigną takie zadania?

²⁴ *Best evidence encyclopedia* (<http://www.bestevidence.org/better>).

²⁵ W zgodnej opinii ekspertów kapitan Wrona uratował samolot, bo stosował się ściśle do procedur...

Grażyna Gregorczyk
Alicja Małgorzata Kozak

Konektywizm, czyli o uczeniu się w epoce cyfrowej

Trudno dziś zobaczyć młodego człowieka bez pary słuchawek, komórki, laptopa czy iPhone'a. Pokolenie sieci, nazywane też cyfrowymi autochtonami, generacją „I” (*iGeneration*), generacją „M” (od mediów), generacją Google – funkcjonuje stale podłączone do wielu mobilnych urządzeń.

Wszystkie media są przedłużeniami ludzkich zdolności – fizycznych lub psychicznych – pisał McLuhan¹. Koło jest przedłużeniem stopy. Książka jest przedłużeniem wzroku. Ubranie przedłużeniem skóry. A układ elektroniczny – przedłużeniem centralnego systemu nerwowego. Każde z tych mediów wprowadza zmiany postrzegania zmysłowego świata. A to zmienia człowieka.

Jak się zmienia i czym charakteryzuje się „cyfrowe pokolenie” naszych uczniów?

Rodzice, wchodząc do pokoju swoich nastoletnich dzieci i widząc, jak te ze słuchawkami na uszach jednocześnie czatują z przyjaciółmi, szukają informacji w Wikipedii, „twistują”, oglądają teledyski na YouTube'ie, wysyłają esemesy i słuchają muzyki, proszą, by wreszcie zabrały się do nauki, te odpowiadają, że właśnie uczą się.

Niełatwo zaakceptować taką odpowiedź, a jednak „digitalni tubylcy” zdolni są do multitaskingu, czyli robienia kilku rzeczy jednocześnie.

Pod wpływem długotrwałego kontaktu z Internetem u notorycznych internautów nastąpiły zmiany w budowie mózgu. Powstają tzw. hiper-

tekstowe umysły, co oznacza zmianę sposobu myślenia z dotychczasowego linearnego na hipertekstowy i wielowątkowy.

Gary Small i Gigi Vorgan, autorzy książki „iBrain”, wymieniają inne mocne strony dzisiejszej młodzieży. Dzięki intensywnemu kontaktowi z nowymi technologiami potrafi ona szybko wyszukiwać i selekcjonować informacje, lubi pracować z materiałami graficznymi, ma lepszą wyobraźnię przestrzenną i osiąga lepsze wyniki w testach inteligencji.

Młode pokolenie przygotowane jest nie tylko technicznie, ale również mentalnie do wszechstronnego używania technologii, ze szczególnym uwzględnieniem Internetu, który jest obszarem ich własnego świata, pozostającym poza kontrolą dorosłych.

W sieci istnieje jakby drugie szkolne życie – po zajęciach w szkole uczniowie wymieniają się uwagami, ściągami, plikami itp., mającymi ułatwić im odrobienie lekcji, lub po prostu zgłaszają problem na forum i mają gotowe rozwiązanie w ciągu 5 minut.

Komunikując się z rówieśnikami za pomocą telefonów, komunikatorów, poczty elektronicznej i gier sieciowych, kształtują w ten sposób umiejętności współpracy w sieci i rozwijają nowe, nieznanne dotąd zjawisko tzw. koleżeńkiego uczenia się (*peer learning, self-teaching*).

Internet to przestrzeń sprzyjająca aktywnemu eksperymentowaniu, które polega na tworzeniu różnego rodzaju artefaktów: witryn, blogów, fil-

¹ Herbert Marshall McLuhan (1911-1980) – kanadyjski filozof i teoretyk komunikacji.

mowaniu za pomocą telefonu komórkowego i umieszczaniu tych nie zawsze dobrej jakości filmów na YouTube'ie, ich przetwarzaniu, montażu, przesyłaniu itp.

Te pozornie bezproduktywne działania uczą współpracy, podziału pracy w grupie oraz wyrafinowanych norm umożliwiających współdziałanie.

Kolejną wykładnią wykorzystania nowych mediów przez współczesne pokolenie jest specjalizacja.

Nierzadko dzięki Internetowi młodzi ludzie, którzy mają szczególne predyspozycje i uzdolnienia na tym polu (np. tworzenie grafiki, programowanie) czy po prostu znają tajniki gier i systemów komputerowych, mogą pełnić rolę ekspertów na specjalistycznych forach czy w innych formach wspólnot sieciowych. Wszelkie uzdolnienia, które nie mieszczą się w szkolnym programie i nie są w szkole rozwijane, w sieci znajdują znakomite warunki do prezentacji i rozwoju, dostarczając tym samym satysfakcji ich posiadaczom.

Lepszemu rozwojowi pewnych struktur mózgowych towarzyszy regres innych. Na skutek długiego kontaktu z monitorami dzisiejsza młodzież dużo słabiej rozwinęła kompetencje społeczne.

Coraz więcej osób ma problemy z empatią, nie potrafi poprawnie odczytywać i interpretować uczuć innych ludzi.

Młodzi ludzie wprawdzie doskonale posługują się interaktywnymi mediami, ale:

- uczą się niesystematycznie, zazwyczaj wtedy, kiedy muszą,
- nie czerpią radości z poznawania nowych rzeczy, uczenia się,
- mają kłopoty z rozumieniem pojęć, wnioskowaniem, planowaniem i podejmowaniem decyzji, nie są zdolni do głębszej refleksji, nie potrafią wyciągać ogólnych wniosków czy przyjąć szerszego punktu widzenia,
- słabo wypadają w testach sprawdzających umiejętność twórczego myślenia i kreatywności.

Uczeń uczy się dziś koniektywnie

Analizując sposób pracy współczesnego ucznia, można zauważyć, że uczy się, prawie stale będąc podłączonym do sieci, czyli:

- komunikuje się intensywnie (z innymi użytkownikami sieci, kolegami, ale także nauczy-

cielami i doradcami) w celu rozwiązywania różnych problemów,

- przegląda informacje dostępne w różnych zasobach, czyta atrakcyjne dla siebie teksty, ogląda obrazy, rejestruje dźwięki,
- wybiera i streszcza ważne treści, zapisuje je do swoich plików,
- przetwarza, skraca, modyfikuje treści i redaguje nowe dokumenty,
- tworzy węzły wiedzy i nadaje im tytuły (np. w postaci linków i zakładki),
- przetwarza informacje i łączy różne problemy,
- formułuje problemy do rozwiązania i stawia pytania,
- dzieli się swoimi opracowaniami, umieszczając je w sieci,
- konsultuje swoje opracowania z innymi,
- zbiera opinie i recenzje efektów własnej pracy itd., gromadzi różne opinie, komentarze, wypowiedzi.

Szkolne uczenie się jest najważniejszym zadaniem uczniowskiej edukacji, ale także nauczycielskiej, bo zawód ten wymaga ustawicznego uczenia się. A organizowanie uczenia się jest pierwszym, czyli najważniejszym celem każdej szkoły. Jak lepiej zorganizować uczenie się dzisiejszego ucznia, które będzie uwzględniać nie tylko potrzeby współczesnego świata, ale także styl życia i pracy współczesnej młodzieży?

Połącz się, aby się uczyć

Konektywizm to nowa teoria nauczania, lepiej przystosowana do możliwości, jakie stwarza „epoka cyfrowa”. Punktem wyjścia tej nowej teorii jest stwierdzenie faktu, że technologia informacyjno-komunikacyjna w sposób istotny oddziałuje na całe nasze życie, na naszą pracę, na sposób komunikowania się, a także na to, jak się uczymy.

Pochodzenie tego terminu jest łatwe do ustalenia, ponieważ pochodzi od angielskiego słowa *connect*, czyli łączyć się.

Autorzy tej teorii – George Siemens i Stephen Downes – są pracownikami naukowymi kanadyjskich uczelni. Analizując inne współczesne teorie pedagogiczne, takie jak behawioryzm, kognitywizm czy konstruktywizm, doszli do wniosku, że nie są one wystarczająco dostosowane do obecnych czasów zdominowanych przez media cyfrowe.

Siemens opisał swoją teorię w 2005 roku w dokumencie „Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age”. Według niego wiedza,

którą dysponujemy, nie musi być tylko w naszych głowach, może znajdować się w zasobach poza nami (np. w zorganizowanych zasobach, portalach internetowych czy bazach danych). Jest to zgodne z myślą wybitnego pedagoga Paula Freirego², który twierdził, że *głowa nie powinna być magazynem nieprzydatnych informacji*. Nie jest to ani potrzebne, ani korzystne z punktu widzenia uczniów będących stale pod naciskiem „wkuwania” coraz to bardziej wyszukanych teorii.

Kluczową rolę odgrywają tutaj bazy danych, do których współcześnie mamy nieograniczony dostęp za pośrednictwem coraz to mniejszych i bardziej zaawansowanych technologicznie urządzeń.

Dopiero połączenie się z tymi zasobami czy bazami danych uruchamia proces uczenia się. Sama czynność łączenia się (w celu edukacyjnym) staje się ważniejsza niż to, co aktualnie wiemy. Podstawowe założenia konektywizmu opierają się na przekonaniu, że uczenie się powinno być ciągłym procesem łączenia z nowymi źródłami informacji, niezbędnymi człowiekowi do wykonywania różnych zadań.

Często, aby rozwiązać jakiś problem, wystarczy po prostu potrzebne informacje wyszukać, zgromadzić, a potem przetworzyć, wykorzystać i zastosować – i to jest kluczowa, najważniejsza kompetencja epoki cyfrowej. Skuteczne wyszukiwanie i przetwarzanie informacji jest ważniejsze od ich gromadzenia, konieczne jest przy tym także krytyczne myślenie, by nie akceptować i przyjmować wszystkiego, na co natrafimy.

Myślenie jest niezbędnym składnikiem także innych kompetencji ucznia i nauczyciela. Ono determinuje znajomość, rozumienie i posługiwanie się informacją. Uczenie myślenia (logicznego, krytycznego, alternatywnego, analitycznego, innowacyjnego...) warto uczynić priorytetem w każdej edukacji przedmiotowej. Warto budować szkołę myślenia i eliminować już dziś szkołę „wiedzą”.²

Wiele nowoczesnych firm oczekuje od swoich pracowników umiejętności samodzielnego myślenia, podejmowania ryzyka, eksperymentowania, dostrzegania nowych możliwości oraz otwartości na zmiany. Czy uczą nas tego w szkole?

Gordon Dryden, Jeanette Vos,
„Rewolucja w uczeniu”

Tyle krytyki. Na szczęście, obok niej, coraz częściej pojawiają się interesujące prognozy na przyszłość. Oto głos proroków: A zatem przesłanie jest jasne. Potrzeba nam więcej myślenia. (...) Musimy uczyć myślenia, a szczególnie myślenia „postrzeżeniowego (to możliwe, tanie i proste)”.

Edward de Bono,
„Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie”

W teorii konektywizmu sieć i jej wykorzystanie są centralną metaforą procesu uczenia się.

Sieć składa się z węzłów i połączeń między węzłami. Węzłem w sieci może być każda informacja, zgromadzone dane, zapisane emocje, obrazy, media itp. Uczenie się polega na tworzeniu połączeń pomiędzy różnymi węzłami i na stałym rozwijaniu sieci. Według Siemens'a nie wszystkie połączenia mają jednakowe znaczenie w uczeniu się i w rzeczywistości wiele z nich ma charakter mało istotny, marginalny.

Teoria konektywizmu zakłada, że decyzje (np. sposób rozwiązania prostego zadania czy bardziej złożonego problemu) podejmujemy na podstawie określonego zasobu informacji, a ten nieustannie zmienia się. Ciągłe dołączają do niego nowe informacje. Jak zostało już powiedziane, kluczową kompetencją jest rozróżnianie, co jest istotne, a co nie jest. Równie ważne jest uświadomienie sobie, kiedy nowa informacja zmienia w sposób istotny warunki, na których podstawie przed chwilą podjęliśmy określoną decyzję. Można powiedzieć, że „wiedzieć jak” (*know-how*), czy „wiedzieć co” (*know-what*) zostaje zastąpione przez „wiedzieć gdzie” (*know-where*), ponieważ to jest klucz prowadzący do potrzebnego zasobu wiedzy. Staje się on zasadą efektywnego uczenia się, równie ważną, jak wiedza, którą już posiadamy.

Podsumowując, Siemens wśród fundamentów konektywizmu wylicza następujące zasady:

- wiedza może być gromadzona poza człowiekiem, w różnych urządzeniach,
- wiedza, której potrzebujemy teraz (dokładna i aktualna), leży u podstaw czynności uczenia się,
- uczenie się jest procesem łączenia się z określonymi węzłami lub zasobami informacji,
- tworzenie i utrzymywanie połączeń jest niezbędnym elementem procesu ustawicznego uczenia się,
- zdolność do odnajdywania wiedzy jest ważniejsza niż to, co aktualnie mamy w głowie,

² Paulo Freire (1921-1997) – brazylijski pedagog. W roku 1986 uhonorowany Nagrodą UNESCO za Wychowanie dla Pokoju.

- zdolność do spostrzegania połączeń pomiędzy obszarami, ideami i koncepcjami jest umiejętnością krytyczną,
- proces podejmowania decyzji sam w sobie jest już procesem uczenia się. Wybór, czego mam się uczyć, i znaczenie napływających informacji jest postrzegane przez pryzmat zmieniającej się rzeczywistości. To, że decyzja była słuszną dziś, nie oznacza, że tak samo będzie jutro.

Jak zauważa Downes, w tej koncepcji *nauczać oznacza proponować model i doświadczenia, uczyć się – praktykę i refleksję.*

Według Donalda G. Perrina, wydawcy „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning”, teoria proponowana przez Siemens i Downesa łączy ważne elementy wielu teorii uczenia się, struktury społeczne i narzędzia technologiczne, tworząc bardzo silną podbudowę teoretyczną dla zrozumienia zasad uczenia się w epoce cyfrowej.

Uczenie się wczoraj a dziś

We wszystkich krajach system oświaty pozostawia wiele do życzenia. Gdzie szkoły, które uczą konstruktywnego myślenia – najistotniejszej ze wszystkich ludzkich umiejętności? Gdzie szkoły, które uczą operatywności czy robienia konkretnych rzeczy? Gdzie szkoły, które uczą, w jaki sposób biznes czy rząd tworzy wartości w społeczeństwie? Edukację kształtuje „ciągłość tradycji”, nie zaś troska o interes i potrzeby jednostek lub społeczeństwa.

Edward de Bono,
„Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie”

Pojawienie się teorii konektywizmu wprowadziło wiele ożywienia do współczesnej pedagogiki. Wskazuje się jej przydatność zwłaszcza w edukacji na odległość, ponieważ koncepcja lepiej tłumaczy praktykę e-learningu niż behawioryzm, kognitywizm i konstruktywizm. Z drugiej strony zarzuca się jej jednak niedostateczne wyjaśnienie sposobu, w jaki się uczymy.

Konektywne uczenie się proponuje odejście od wąsko pojmowanego encyklopedyzmu (czyli przekazywania do zapamiętania dużych zasobów informacji) ku kształceniu umiejętności wykorzystywania wciąż pojawiających się nowych informacji lub odnajdywania tych, które są potrzebne w celu odejścia od kultury „co wiesz” w tradycyjnej klasie na rzecz kultury „skąd to wiesz”, „gdzie to znalazłeś”.

Konektywne uczyć się, tzn. robić coś inaczej, na nowo, innymi metodami, innowacyjnie.

W tym miejscu należy także zauważyć, że nauczanie konektywne pozwala na kształtowanie wszystkich umiejętności kluczowych, które uczeń powinien zdobyć w nowoczesnej, zreformowanej szkole i które są także kształtowane podczas pracy metodą projektów:

1. Kreatywne, twórcze rozwiązywanie problemów.
2. Sprawne korzystanie ze źródeł informacji i umiejętność oceny ich wartości.
3. Praca zespołowa.
4. Komunikacja interpersonalna za pomocą różnych technologii.
5. Uczenie się.

Analfabetami w przyszłości nie będą ludzie nieumiejący czytać, ale tacy, którzy nie będą potrafili się uczyć.

Alvin Toffler

Istotne różnice między dzisiejszym, tradycyjnym, a konektywным uczeniem się ukazuje poniższa tabela.

Uczenie się tradycyjne, dzisiejsze	Konektywne uczenie się – w szkole jutra
Rozwój ucznia następuje w warunkach systemu klasowo-lekcyjnego	Rozwój ucznia, dzięki nowym technologiom, może przebiegać w dowolnym czasie i w dowolnym miejscu, metoda 3W: <i>Whatever, Whenever, Whereever</i> – „Uczmy się, robiąc cokolwiek, w każdej chwili, gdziekolwiek jesteśmy”. Pobyt ucznia w szkole jest jednym z epizodów jego uczenia się przez całe życie (<i>Lifelong Learning – LLL</i>)
Wszyscy uczą się jednocześnie i tego samego	Uczenie się ma charakter indywidualny, spersonalizowany
Zapamiętywanie faktów, dat, szczegółów...	Łączenie się z węzłami, zasobami informacji
W nauczaniu przeważa metoda podająca	Kształcenie jest oparte na ideach konstruktywistycznych, czyli samodzielnego budowania i rozwoju wiedzy przez uczniów
Rozwiązywanie przykładowych testów	Wybieranie treści uczenia się i samodzielne podejmowanie decyzji
Rozumienie procesów i zjawisk	Gromadzenie wiedzy w urządzeniach zewnętrznych
Rozwiązywanie różnych teoretycznych i praktycznych zadań przedmiotowych	Spostrzeganie związków między faktami, ideami i koncepcjami

Uczenie się tradycyjne, dzisiejsze	Konektywne uczenie się – w szkole jutra
Kształcenie pojęć	Kształcenie umiejętności skutecznego odnajdywania (poszukiwania) wiedzy
Ćwiczenie umiejętności	Tworzenie nowych i utrzymywanie połączeń
Nabywanie osobistych doświadczeń	Krytyczne myślenie
Nauczyciel ekspertem przedmiotowym	Nauczyciel pomocnikiem, doradcą i moderatorem własnego rozwoju uczniów

Teraz, kiedy wiemy już nieco o stylach nauczania, uczenia się i indywidualnych układach inteligencji, upieranie się przy tym, że wszyscy uczniowie muszą się uczyć tej samej rzeczy w ten sam sposób, byłoby niewybaczalne.

Howard Gardner, „Inteligencje wielorakie”

W społeczeństwie wiedzy ludzie muszą nauczyć się, jak się uczyć. W istocie w społeczeństwie wiedzy przedmioty mogą mieć mniejsze znaczenie niż zdolność ciągłego uczenia i posiadanie motywacji w tym kierunku. Pokapitalistyczne społeczeństwo wymaga ustawicznego uczenia się trwającego całe życie. Z tego powodu potrzebujemy wiedzy o tym, jak się nieustannie uczyć. Ale uczenie się przez całe życie wymaga także, by uczenie się było atrakcyjne, by stawało się satysfakcją samą w sobie, jeśli nie czymś, czego jednostka rzeczywiście pragnie.

Peter F. Drucker,
„Społeczeństwo pokapitalistyczne”

Nowe, zindywidualizowane zasady uczenia się, tworzone dla potrzeb XXI wieku, muszą stwarzać możliwości nieustannego powiększania indywidualnych zasobów wiedzy.

Stephanie Pace Marshall,
„Tworzenie uczących się społeczności na miarę XXI wieku”

Czy to już ostatnie zdanie nowych technologii w edukacji?

Kevin Warwick – dziekan Wydziału Cybernetyki Uniwersytetu w Reading (Anglia) – gość

3 marca 2011 roku w Centrum Nauki Kopernik z okazji otwarcia galerii „Re: generacja”.

Profesor Warwick okrzyknięty został przez media Profesorem Cyborgiem, ponieważ założył z wszczepienia sobie zintegrowanego z układem nerwowym implantu, który pozwolił mu na komunikację z maszynami i sterowanie nimi za pomocą myśli.

W jednym ze swoich wywiadów powiedział: *Ciągle ta nieznośna maniera: postrzega się człowieka i jego umysł jako zamknięty, autonomiczny byt, do którego – z innego miejsca – wprowadza się jakąś skończoną porcję informacji. Tymczasem jedną z największych zalet sztucznej inteligencji jest to, że całkowicie rozbija ona ten model. Ludzki mózg będzie przecież włączony w informatyczną sieć, a więc przestanie być osobnym, zamkniętym w sobie bytem – przeciwnie, stanie się dynamicznym elementem szerszej całości. Nie będziemy potrzebowali uczelni i szkół w takiej formie, jak dzisiaj, skoro ludzki mózg będzie otwarty na nieskończone wręcz możliwości pozyskiwania i przetwarzania informacji.*

Tylko czy to nam wyjdzie na zdrowie?

Bibliografia

1. Polak M. *Internet łączy nas coraz częściej* (<http://edunews.pl/>).
2. Polak M. *Rozwijajmy umiejętności potrzebne w epoce cyfrowej* (<http://edunews.pl/>).
3. Polak M. *Konektywizm: połącz się, aby się uczyć* (<http://edunews.pl/>).
4. Sawiński J. *Konektywizm, czyli rewolucja w uczeniu się?* (<http://edunews.pl/>).
5. Sawiński J. *Uczeń uczy się dziś konektywnie* (<http://www.trendy.ore.edu.pl/articles/view/167>).

Grażyna Gregorczyk jest dyrektorem Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie

Alicja Małgorzata Kozak jest pracownikiem Powiatowego Centrum Edukacji Zawodowej w Świdniku

Bogusław Tundzios

Nowości oświatowe, czyli tsunami edukacyjne

Inspiracją do poniższych rozważań jest znaleziona w ofercie Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli propozycja doskonalenia „Matura dowodem przejścia tsunami w języku polskim”. Najpierw zastawiałem się chwilę, „co autor miał na myśli”, ale rzeczywiście, coś w tym jest! Przez oświatę przewalają się mniej lub bardziej potężne fale tsunami, zmiatające dotychczasowy ład i porządek, nie zawsze jeszcze utrwalony. Edukacyjne tsunami, jak to tsunami, niszczy i zmiata, ale z drugiej strony oczyszcza i porządkuje teren pod nowe budowle. Proszę nie liczyć, że kogoś ominie, fala dotknie wszystkich, jak za chwilę wykażę – od sześciolatków po licealistów, wszystkie grupy nauczycieli, wszystkie etapy edukacyjne!

Nasza przewaga polega na tym, że do tsunami możemy (w zasadzie) się przygotować, znamy też datę nadejścia najpotężniejszego – 1 września 2012. I jest to data, w przeciwieństwie do kalendarza Majów, pewna i nieuchronna. Tak więc czytamy, analizujemy, szkolmy się, dyskutujemy, wymieniamy doświadczenia, opiniujemy, spieramy się... a ja zasygnalizuję tylko co nieco. Nie warto poddawać się również i ulegać krytyce dla samej krytyki. Przetacza się ona przez media, branżowe czasopisma, portale, fora. Niekiedy widać, że autorzy jeszcze nie doczytali, a już mają zdanie, kraczą, wieszczą, że tego tsunami oświata już nie przeżyje. Co najmniej w tym samym stopniu strzeżmy się pochlebców, którzy edukacyjne tsunami zamienić chcą w jakąś delikatną bryzę czy orzeźwiający prysznic. Lekko nie będzie, ale pewnie tradycyjnie damy radę, choć efekty zmian nie są do końca przewidywalne i pewnie nieraz jeszcze nas zaskoczą.

1. Tsunami pierwsze i największe to przede wszystkim ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 22 lutego 2012 r. poz. 204)

Najkrócej mówiąc – nic nie będzie już tak samo, szczególnie na IV etapie edukacyjnym. Trzeba ten akt prawny po prostu na poziomie własnej szkoły „przepracować”, stąd duże zainteresowanie prowadzonymi przez nas szkoleniami z tego zakresu. Polecam również publikacje dyrektorów – praktyków, np. w odniesieniu do szkół ponadgimnazjalnych artykuł Wiesława Włodarskiego „Nowe ramówki okiem praktyka” (Dyrektor Szkoły nr 2/2012).

Przypomnijmy jedynie, że (zgodnie z informacją upowszechnioną przez MEN), nowa podstawa programowa dla klas IV-VI szkoły podstawowej (II etap edukacyjny) i dla szkół ponadgimnazjalnych: zasadniczej szkoły zawodowej, liceum ogólnokształcącego i technikum będzie wdrażana sukcesywnie, począwszy od klasy IV szkoły podstawowej i klas I wymienionych szkół ponadgimnazjalnych.

Wprowadzone zmiany to:

- *inna niż dotychczasowa konstrukcja ramowego planu nauczania:*
 - *w miejsce tygodniowego wymiaru godzin w cyklu kształcenia na poszczególne obowiązkowe zajęcia edukacyjne zostały określone minimalne liczby godzin przeznaczone na te zajęcia w całym cyklu kształcenia,*

- określenie tygodniowego obowiązkowego wymiaru obowiązkowych zajęć edukacyjnych w poszczególnych klasach poszczególnych typów szkół,
- określenie minimalnych liczb godzin w cyklu kształcenia na kształcenie zawodowe teoretyczne i kształcenie zawodowe praktyczne,
- na nowo zdefiniowane godziny do dyspozycji dyrektora szkoły,
- nieuwzględnienie wymiaru godzin na zajęcia religii/etyki i na nauczanie języka mniejszości narodowych, etnicznych lub języka regionalnego – wymiar godzin na te zajęcia będzie określony w odpowiednich rozporządzeniach,
- określenie liczby godzin na zajęcia rewalidacyjne dla ucznia niepełnosprawnego w oddziale ogólnodostępnym i integracyjnym (2 godziny tygodniowo).

Rozporządzenie wprowadza zasadnicze zmiany w ramowych planach nauczania dla szkół ponadgimnazjalnych, w których wdrażanie nowej podstawy programowej rozpocznie się 1 września 2012 roku.

Zgodnie z nową podstawą programową w tych typach szkół (z wyjątkiem zasadniczej szkoły zawodowej i szkoły policealnej) przedmioty obowiązkowe mogą być nauczane w zakresie podstawowym lub w zakresie rozszerzonym:

- 1) tylko w zakresie podstawowym – przedmioty: wiedza o kulturze, podstawy przedsiębiorczości, wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa,
- 2) w zakresie podstawowym i w zakresie rozszerzonym:
 - a) język polski, język obcy nowożytny, język mniejszości narodowej lub etnicznej, język regionalny, matematyka; uczeń realizuje zakres podstawowy albo zakres rozszerzony (wymagania szczegółowe dla zakresu rozszerzonego obejmują także wszystkie wymagania szczegółowe dla zakresu podstawowego);
 - b) historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia, chemia, fizyka, informatyka; uczeń obowiązkowo realizuje zakres podstawowy (zakres rozszerzony stanowi kontynuację nauczania danego przedmiotu w zakresie podstawowym).
- 3) tylko w zakresie rozszerzonym: historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, filozofia.

Szkoła ma obowiązek zadbać o wszechstronny rozwój każdego ucznia i dlatego dla uczniów, którzy wybiorą kształcenie w zakresie rozszerzonym z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, został przewidziany dodatkowy przedmiot uzupełniający historia i społeczeństwo, którego realizacja ma za zadanie poszerzyć wiedzę uczniów w zakresie nauk humanistycznych oraz ukształtować w nich postawy obywatelskie. Natomiast dla uczniów, którzy wybiorą kształcenie w zakresie rozszerzonym z przedmiotów humanistycznych, został prze-

widziany dodatkowy przedmiot uzupełniający przyroda, którego realizacja ma za zadanie poszerzyć ich wiedzę w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych.

Na gruncie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego przyjęto zasadę, że obowiązkowe przedmioty ogólnokształcące ujęte w podstawie programowej w zakresie podstawowym (z wyjątkiem języka polskiego, języka obcego nowożytnego, języka mniejszości narodowej lub etnicznej, języka regionalnego, matematyki i wychowania fizycznego) będą realizowane w klasie I liceum ogólnokształcącego (a w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych – w dwóch pierwszych semestrach), lub w klasach I i II technikum.

Kierując się wymienionymi wyżej ustaleniami zawartymi w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego, przyjęto następujące rozwiązania w odniesieniu do poszczególnych typów szkół:

W liceum ogólnokształcącym uczeń będzie miał obowiązek wyboru od 2 do 4 przedmiotów, a słuchacz liceum ogólnokształcącego – 2 przedmiotów, spośród proponowanych przez szkołę przedmiotów ujętych w podstawie programowej w zakresie rozszerzonym, przy czym co najmniej jednym z tych przedmiotów musi być: historia, biologia, geografia, fizyka lub chemia.

Uczeń (słuchacz), który nie będzie realizował w zakresie rozszerzonym historii, będzie obowiązany realizować przedmiot uzupełniający historia i społeczeństwo.

Uczeń (słuchacz), który nie będzie realizował w zakresie rozszerzonym jednego z następujących przedmiotów: biologia, chemia, fizyka lub geografia, będzie obowiązany realizować przedmiot uzupełniający przyroda.

W technikum uczeń będzie miał obowiązek wyboru 2 przedmiotów spośród proponowanych przez szkołę przedmiotów ujętych w podstawie programowej w zakresie rozszerzonym, związanych z kształceniem w określonym zawodzie. Jednym z tych przedmiotów musi być: matematyka, biologia, geografia, fizyka lub chemia. Uczeń technikum będzie obowiązany w zdecydowanej większości przypadków realizować przedmiot uzupełniający historia i społeczeństwo¹.

2. Druga fala tsunami, czyli o szkolnictwie zawodowym słów kilka...

Ukazały się ostatnio bardzo istotne regulacje prawne, będące skutkiem zmian w ustawie o systemie oświaty (chodzi o ustawę z dnia 19 sierpnia

¹ Źródło: MEN

2011 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. Nr 205, poz. 1206). Wejdą one w życie z dniem 1 września 2012 roku. Zaczniemy od:

1. ROZPORZĄDZENIA z dnia 23 grudnia 2011 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. z 3 stycznia 2012 r. poz. 7). Rozporządzenie jest częścią zmian systemu kształcenia zawodowego, które mają poprawić jakość kształcenia zawodowego, uelastyczyć i dostosować ofertę edukacyjną do potrzeb zmieniającego się rynku pracy.

Nowa klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego wskazuje:

- 1) zawody, w których kształcenie jest prowadzone w szkołach,
- 2) typy szkół ponadgimnazjalnych, w których może odbywać się kształcenie w danym zawodzie, tj. trzyletnią zasadniczą szkołę zawodową dla młodzieży, czteroletnie technikum dla młodzieży oraz szkołę policealną,
- 3) kwalifikacje wyodrębnione w zawodach, których kształcenie może być prowadzone na kwalifikacyjnych kursach zawodowych,
- 4) zawody, w których nie wyodrębnia się kwalifikacji (zawody szkolnictwa artystycznego),
- 5) wnioskodawców – ministrów, na wniosek których wprowadzono zawody do klasyfikacji,
- 6) obszary kształcenia, do których są przypisane poszczególne zawody wpisane do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

Nowe podejście do zdobywania wykształcenia zawodowego polega na wyodrębnieniu w ramach poszczególnych zawodów pojedynczych kwalifikacji, z których każda obejmuje określony zasób wiedzy i umiejętności. Szkoły zawodowe nadal będą kształciły w zawodach w oparciu o wyodrębnione kwalifikacje. Kształcenie w zakresie pojedynczych kwalifikacji będzie prowadzone na kwalifikacyjnych kursach zawodowych, a ich ukończenie będzie uprawniało do przystąpienia do zewnętrznych egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie. Potwierdzenie wszystkich kwalifikacji w obrębie danego zawodu oraz posiadanie świadectwa ukończenia szkoły będzie jednoznaczne ze zdobyciem zawodu i uzyskaniem dyplomu. Możliwe będzie także posługiwanie się świadectwem potwierdzającym pojedynczą kwalifikację.

W nowej strukturze szkolnictwa ponadgimnazjalnego absolwenci zasadniczych szkół zawo-

dowych będą mogli kontynuować kształcenie w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych, począwszy od drugiej klasy, oraz uzupełniać kwalifikacje w zawodzie kwalifikacyjnymi kursami zawodowymi.

Klasyfikacja zawodów przewiduje możliwości nabywania kwalifikacji przez absolwentów szkół dających wykształcenie średnie, w szczególności absolwentów liceów profilowanych:

- poprzez kształcenie w szkołach policealnych – w zawodach, dla których przewidziano kształcenie w tym typie szkoły,
- w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych – w zakresie kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, dla których nie przewidziano kształcenia w szkole policealnej,
- w szkołach policealnych i w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych – w zakresie wybranych zawodów i kwalifikacji wskazanych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

W klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego ujęto 200 zawodów:

- 23 zawody (po 3 kwalifikacje na zawód),
- 72 zawody (po 2 kwalifikacje na zawód),
- 98 zawodów (1 kwalifikacja na zawód),
- 7 zawodów szkolnictwa artystycznego, dla których nie wyodrębnia się kwalifikacji.

2. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. z 17 lutego 2012 r. poz. 184).

Jak czytamy w uzasadnieniu do rozporządzenia, podstawa programowa była dotychczas zdefiniowana jako obowiązkowe, na danym etapie kształcenia, zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, a także zadania wychowawcze szkoły, uwzględniane w programach nauczania oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych. Podstawa programowa kształcenia w poszczególnych zawodach określana były dotychczas odrębnymi rozporządzeniami. W jednym rozporządzeniu określano zazwyczaj około dziesięciu podstaw programowych kształcenia w poszczególnych zawodach. Każda podstawa programowa kształcenia w danym zawodzie stanowiła strukturę zamkniętą i obejmowała: opis zawodu, bloki programowe z określonymi celami oraz treściami kształcenia (działami programowymi), podział godzin na bloki programowe oraz zalecane warunki realizacji treści kształcenia w zawodzie. Obecne rozporządzenie zastąpi więc dotychczasowe rozporządzenia w sprawie podstaw progra-

mowych kształcenia w poszczególnych zawodach, które ukazywały się w latach 2003-2011 (ostatnie w Dz.U. z 2011 r. Nr 276, poz. 1632).

Zgodnie z nową definicją ustawową przez podstawę programową kształcenia w zawodach należy rozumieć obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania opisane w formie oczekiwanych efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych, niezbędnych dla zawodów lub kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, uwzględniane w programach nauczania i umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych, oraz warunki realizacji kształcenia w zawodach, w tym zalecane wyposażenie w pomoce dydaktyczne i sprzęt, oraz minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego.

Otrzymujemy w ten sposób liczący 613 stron załącznik, w którym określone zostały opisy kształcenia we wszystkich zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Podstawa programowa, o której mowa w niniejszym załączniku, została określona w trzech częściach:

1) część I określa ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego oraz obejmuje tabelę zawierającą wykaz kwalifikacji (wyodrębniono ich w sumie 252) wraz z ich powiązaniem z zawodami i efektami kształcenia; Tabela obejmuje zgodnie z PKD 8 obszarów kształcenia:

- administracyjno-usługowy (A),
- budowlany (B),
- elektryczno-elektroniczny (E),
- mechaniczny i górniczo-hutniczy (M),
- rolniczo-leśny z ochroną środowiska (R),
- turystyczno-gastronomiczny (T),
- medyczno-społeczny (Z),
- artystyczny (S).

2) część II określa:

- efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów,
- efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów, oraz
- efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach.

3) część III określa opis kształcenia w poszczególnych zawodach zawierający: nazwy i symbole cyfrowe zawodów, zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, cele kształcenia

w zawodach, nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, warunki realizacji kształcenia w zawodach, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego oraz możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

W nowej podstawie programowej określone są wiedza i umiejętności zawodowe oraz kompetencje personalne i społeczne, które uczeń musi nabyć w procesie kształcenia. Zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji zostały one opisane jako oczekiwane efekty kształcenia.

Określenie efektów kształcenia dla poszczególnych kwalifikacji wyodrębnionych w każdym zawodzie ma owocować lepszym dopasowaniem kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy. Efekty kształcenia określone dla poszczególnych kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie będą uwzględniane w procesie kształcenia realizowanego na kwalifikacyjnych kursach zawodowych oraz kursach umiejętności zawodowych.

3. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 11 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U. z 17 lutego 2012 r. poz. 186). Rozporządzenie określa przede wszystkim nowe rodzaje form pozaszkolnych prowadzących kształcenie ustawiczne oraz warunki, organizację i tryb prowadzenia w nich kształcenia.

Wykaz pozaszkolnych form kształcenia obejmuje (§ 3):

1. Kursy prowadzone w oparciu o podstawę programową kształcenia w zawodach:
 - 1) kwalifikacyjny kurs zawodowy,
 - 2) kurs umiejętności zawodowych,
 - 3) turnus dokształcania teoretycznego młodocianych pracowników.
2. Kursy z zakresu zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, w tym także prowadzone we współpracy z urzędami pracy.
3. Kursy kompetencji ogólnych, prowadzone według programu nauczania uwzględniającego wybraną część podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Na zasadach określonych w rozporządzeniu kwalifikacyjne kursy zawodowe będą mogły prowadzić nie tylko szkoły prowadzące kształcenie

zawodowe, ale także placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki doksztalcenia i doskonalenia zawodowego. Uprawnione do tego są również podmioty spoza systemu oświaty – instytucje rynku pracy działające na podstawie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, instytucje prowadzące działalność edukacyjno-szkoleniową oraz osoby prawne i fizyczne prowadzące działalność oświatową na zasadach określonych w przepisach ustawy o swobodzie działalności gospodarczej.

Na kwalifikacyjnych kursach zawodowych osoby dorosłe będą mogły uzyskać kwalifikacje wyodrębnione w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Ukończenie kwalifikacyjnego kursu zawodowego uprawnia do potwierdzenia nabytych kwalifikacji w systemie egzaminów zewnętrznych przeprowadzanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Zdobyte wszystkich kwalifikacji składających się na dany zawód wraz z potwierdzeniem odpowiedniego poziomu wykształcenia oznaczać będzie zdobycie pełnego zawodu.

Kursy umiejętności zawodowych, kursy z zakresu zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz kursy kompetencji ogólnych mogą prowadzić publiczne i niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki doksztalcenia i doskonalenia zawodowego. Turnusy doksztalcenia teoretycznego młodocianych pracowników prowadzić będą ośrodki doksztalcenia i doskonalenia zawodowego.

Nowe regulacje nie wprowadzają istotnych zmian w funkcjonowaniu publicznych placówek i ośrodków, zachowując dotychczasowe ich rodzaje:

- centrum kształcenia ustawicznego,
- centrum kształcenia praktycznego,
- ośrodek doksztalcenia i doskonalenia zawodowego.

Nowe rodzaje formy kształcenia pozaszkolnego będzie można prowadzić od 1 września 2012 roku. W przepisie przejściowym wskazano, że podmioty prowadzące w dniu wejścia w życie rozporządzenia kształcenie w formach pozaszkolnych określonych w ROZPORZĄDZENIU MINISTRA EDUKACJI I NAUKI z 3 lutego 2006 roku mogą kontynuować prowadzenie tego kształcenia na dotychczasowych zasadach nie dłużej niż do 31 grudnia 2012 roku.

Nowe rozporządzenie zastąpi dotychczasowe regulacje w tej sprawie:

- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI I NAUKI z dnia 3 lutego 2006 roku w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz.U. Nr 31, poz. 216),
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI I NAUKI z dnia 15 czerwca 2009 roku w sprawie publicznych placówek kształcenia ustawicznego, publicznych placówek kształcenia praktycznego oraz publicznych ośrodków doksztalcenia i doskonalenia zawodowego (Dz.U. Nr 99, poz. 828).

Powyższa informacja pochodzi z witryny Ministerstwa Edukacji Narodowej, warto również zapoznać się ze szczegółowym uzasadnieniem rozporządzenia (dostępne na ministerialnym BIP-ie), bo proponowane zmiany są rzeczywiście obszerne.

4. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI I NAUKI z dnia 11 stycznia 2012 roku w sprawie egzaminów eksternistycznych (Dz.U. z 17 lutego 2012, poz. 188).

Oprócz dotychczas dostępnych egzaminów eksternistycznych z zakresu szkoły podstawowej dla dorosłych, gimnazjum dla dorosłych oraz liceum ogólnokształcącego dla dorosłych, rozporządzenie wprowadza także egzamin eksternistyczny z zakresu wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla zasadniczej szkoły zawodowej.

Przepisy nowego rozporządzenia wprowadzają również egzamin eksternistyczny zawodowy, umożliwiający potwierdzenie pojedynczych kwalifikacji w zawodzie. Uzyskanie dyplomu potwierdzającego pełny zawód możliwe będzie po zdobyciu wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie oraz odpowiedniego poziomu wykształcenia.

Osoby dorosłe, korzystające z tej możliwości, będą mogły podnieść swoje kwalifikacje zawodowe lub przekwalifikować się i zwiększyć tym samym swoje szanse na zmieniającym się rynku pracy.

Dotychczasowe egzaminy kwalifikacyjne umożliwiające uzyskanie tytułów zawodowych, przeprowadzane przez państwowe komisje egzaminacyjne powoływane przez kuratorów oświaty, zostaną od 1 stycznia 2013 roku zastąpione przez egzamin eksternistyczny zawodowy.

5. Ostatnie (podpisane 24 lutego), już w trakcie pisania niniejszego tekstu, to rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Nowelizacja obejmuje właśnie kwestię egzaminów zawodowych.

Najważniejsze zmiany wynikające z nowelizacji (z komunikatu MEN):

1. Egzamin będzie przeprowadzany dla każdej wyodrębnionej w zawodzie kwalifikacji.
2. Egzaminy we wszystkich wyodrębnionych w zawodach kwalifikacjach będą obejmowały wykonanie testu praktycznego. Ocenie przez egzaminatora będzie podlegać efekt końcowy – wyrób, usługa lub dokumentacja, w zależności od zawodu i kwalifikacji.
3. Uczniowie szkół prowadzących kształcenie zawodowe będą przystępować do egzaminów w trakcie nauki, a nie – jak dotychczas – po zakończeniu szkoły.
4. Dla słuchaczy kwalifikacyjnych kursów zawodowych egzaminy będą organizowane po zakończeniu zajęć.
5. Egzaminy będą organizowane przez okręgowe komisje egzaminacyjne, natomiast przeprowadzane będą w szkołach, placówkach i u pracodawców.
6. Część pisemną egzaminu można będzie przeprowadzać w trybie online.
7. Po zdaniu egzaminu z danej kwalifikacji zdający otrzyma nowy dokument – świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie. Osoba, która zdobędzie świadectwa potwierdzające uzyskanie wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie oraz poziom wykształcenia wymagany dla danego zawodu, otrzyma dyplom potwierdzający kwalifikacje w wyuczonym zawodzie.

W rozporządzeniu uregulowano także zasady ponownego przystępowania do egzaminów zawodowych przez osoby, które nie zgłosiły się na egzamin albo nie zdały go w części lub w całości.

3. Tsunami nauczycielskie – standardy kształcenia, kwalifikacje

1. Ukazało się (Dz.U. z 7 lutego 2012 r. poz. 131) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO z 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dotychczasowe rozporządzenie w tej sprawie – z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. Nr 207, poz. 2110) – utraciło moc z dniem 1 października 2011 roku w związku z wejściem w życie ustawy z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie

ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym”, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 84, poz. 455 i Nr 112, poz. 654). Przepisy rozporządzenia określają:

- 1) efekty kształcenia w zakresie
 - wiedzy merytorycznej i metodycznej,
 - wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, w tym w zakresie wychowania, z uwzględnieniem przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
 - przygotowania w zakresie stosowania technologii informacyjnej,
 - poziomu znajomości języka obcego,
- 2) czas trwania studiów oraz studiów podyplomowych,
- 3) wymiar i sposób organizacji praktyk.

W nowych standardach, zgodnie z ostatnią nowelizacją ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym”, odstąpiono od kształcenia dwuspecjalnościowego, obowiązkowego dotychczas na studiach pierwszego stopnia. Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela prowadzone będzie w ramach trzech modułów obowiązkowych, obejmujących przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć), psychologiczno-pedagogicznym oraz dydaktycznym. Kształcenie to będzie mogło zostać poszerzone o moduły fakultatywne obejmujące przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) oraz przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej. Jego realizacja będzie możliwa w trakcie studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz studiów podyplomowych. Rozporządzenie przewiduje, że kształcenie na studiach pierwszego stopnia będzie obejmować wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia – do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek. Nauczyciele przedszkoli i nauczyciele klas I-III szkół podstawowych będą przygotowywani w obydwu zakresach jednocześnie. Wprowadzono wymóg, by osoby przygotowujące się do wykonywania zawodu nauczyciela w klasach I-III szkoły podstawowej wykazały się umiejętnościami merytorycznymi w zakresie języka polskiego (tworzenie tekstów), matematyki (prowadzenia rozumowań matematycznych) oraz przyrody (umiejętność ilustracji zjawisk przyrody za pomocą doświadczeń). Nabycie tych kompetencji potraktowane jest w zapisach rozporządzenia jako warunek przystąpienia do przygotowania dydaktycznego do realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego.

W przypadku kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach podyplomowych rozporządzenie przewiduje, iż może być ono prowadzone w zakresie przygotowania merytorycznego do nauczania kolejnego przedmiotu (rodzaju zajęć), przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz dydaktycznego dla absolwentów studiów wyższych posiadających przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć) oraz przygotowania osób, które posiadają kwalifikacje do pracy w zawodzie nauczyciela i do pracy w szkołach i placówkach specjalnych. W przypadku studiów podyplomowych w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz dydaktycznego dla absolwentów studiów pierwszego stopnia kształcenie na studiach podyplomowych może obejmować wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach lub szkołach podstawowych.

Kształcenie nauczycieli polegać ma przede wszystkim na nabywaniu praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela; wiedza teoretyczna ma wspierać zdobywanie tych umiejętności i dawać naukową syntezę zdobytych doświadczeń. A zatem przepisami rozporządzenia zwiększono rolę kształcenia praktycznego, w tym w szczególności dotyczącego kompetencji opiekuńczych, wychowawczych oraz diagnozowania indywidualnych potrzeb ucznia. Praktyki będą organizowane w różnych typach szkół i rodzajach placówek, a obowiązkowo w tych, do pracy w których absolwent studiów uzyskuje przygotowanie. W związku z koniecznością integracji zdobywanych umiejętności z procesem kształcenia praktyki zawodowe będą się odbywać w przeważającej części równoległe z zajęciami na uczelniach. W trakcie praktyk studentowi (słuchaczowi) będzie się zapewniać różnorodne formy aktywności: wizyty w szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych (nauczycieli, studentów, słuchaczy). Omawiane rozporządzenie weszło w życie 21 lutego 2012 roku.

2. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 3 lutego 2012 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 16 lutego 2012 r. poz. 174) – data wejścia w życie – 2 marca 2012 roku.

Na razie zmiana odnosi się do kwalifikacji niezbędnych do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkołach i placówkach za granicą, które zostały uściślone (łącznie z określeniem nowych typów kursów kwalifikacyjnych w ww. zakresie).

Niebawem ukaże się kolejna i to duża nowelizacja tego rozporządzenia związana z nowymi ramowymi planami nauczania (kwalifikacje do nauczania przedmiotów uzupełniających w szkołach ponadgimnazjalnych i gimnazjach – § 3a). Zmiany dotyczyć będą również kwalifikacji do prowadzenia zajęć wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (§ 14 ust. 4), poszerzenia możliwości zatrudniania nauczycieli bibliotekarzy (§ 6 ust. 1) oraz nauczycieli wychowawców w świetlicach szkolnych i internatach (§ 24), doprecyzowania kwalifikacji do nauczania języków obcych wymaganych w MOW i MOS (§ 16). Zmianie ulegnie również załącznik (wykaz świadectw potwierdzających znajomość języków obcych).

4. Tsunami dotyczące sześciolatków rozłoży się znacznie w czasie

Ukazała się ustawa z dnia 27 stycznia 2012 roku zmieniająca ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z 16 lutego 2012 r. poz. 176) – wchodzi w życie 2 marca 2012 roku – która odracza obowiązek szkolny dla sześciolatków do 1 września 2014. Zgodnie więc z obecnym brzmieniem art. 13a ust. 2 ustawy: *Dziecko w wieku 6 lat, które w latach szkolnych 2012/2013 i 2013/2014 nie rozpocznie spełniania obowiązku szkolnego, kontynuuje przygotowanie przedszkolne w przedszkolu, oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej lub w innej formie wychowania przedszkolnego – czyli o rozpoczęciu nauki w szkole dzieci urodzonych w latach 2006 i 2007 nadal decydować będą rodzice.*

W ramach zajęć wychowania przedszkolnego nauczyciel rozwija wiedzę i umiejętności dziecka, uwzględniając jego potrzeby rozwojowe (art. 13c). Przypomnijmy również, że aktualne pozostają uchwalone zapisy dotyczące pięciolatków: *Dziecko w wieku 5 lat jest obowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu, oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej lub w innej formie wychowania przedszkolnego* (art. 14 ust. 3).

5. Małe różne tsunami przechodzą tu i tam

1. Odnotujmy nowelizację rozporządzenia w sprawie organizacji roku szkolnego (ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 27 grudnia 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji roku szkolnego, Dz.U. Nr 296, poz. 1754), dostosowujące przepisy do zmian w Kodeksie pracy, na których podstawie 6 stycznia – święto Trzech Króli – został określony jako dzień wolny od pracy. Jeśli najbliższy piątek po 1 stycznia wypada w dzień ustawowo wolny od pracy, wówczas zajęcia dydaktyczno-wychowawcze w klasach (semestrach) programowo najwyższych szkół ponadgimnazjalnych dla dorosłych kończą się w czwartek poprzedzający dzień świąteczny. W rozporządzeniu wprowadzono również zapis, że jeśli najbliższy piątek po 1 stycznia wypada 2 stycznia, wówczas zajęcia dydaktyczno-wychowawcze kończą się w tych klasach w drugi piątek po 1 stycznia.

2. Ukazało się również, jak co roku, ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 20 grudnia 2011 roku w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2012 (Dz.U. Nr 288, poz. 1693).

3. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 8 listopada 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (Dz.U. Nr 254, poz. 1526) – najistotniejsza zmiana dotyczy doprecyzowania jednego z wymagań wobec kandydata: *nie toczy się przeciwko niemu postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego*.

4. Jest również nowa regulacja odnosząca się do młodzieżowych ośrodków wychowawczych: ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 27 grudnia 2011 roku w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (Dz.U. Nr 296, poz. 1755) – data wejścia w życie – 31 grudnia 2011 roku.

Według nowego prawa sądy rodzinne będą mogły stosować wobec nieletnich wyłącznie jeden z dotychczasowych środków wychowawczych – umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wycho-

wawczym (MOW). Natomiast kierowanie do młodzieżowych ośrodków socjoterapii odbywać się będzie wyłącznie na wniosek rodziców (opiekunów prawnych) dziecka na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego z uwagi na zagrożenie niedostosowaniem społecznym przez zespół orzekający, działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Wobec osób umieszczonych w młodzieżowym ośrodku socjoterapii postanowieniem sądu przed 1 stycznia 2012 roku stosowane będą dotychczasowe przepisy.

6. Dalsze tsunami – nastapia

Wymieńmy niektóre: planowane są zmiany w przepisach z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jest projekt ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ zmieniającego rozporządzenie w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. Czeka program „Cyfrowa szkoła” (ROZPORZĄDZENIE RADY MINISTRÓW w sprawie warunków, form i trybu realizacji przedsięwzięcia dotyczącego rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych)...

Jeszcze tylko na koniec jedna uwaga porządkująca: zgodnie z ustawą z dnia 4 marca 2011 roku o zmianie ustawy o ogłaszaniu aktów normatywnych i niektórych innych aktów prawnych oraz niektórych innych ustaw, od początku 2012 roku dzienniki urzędowe, w których publikowane są akty prawne oraz decyzje władz państwowych, dostępne będą wyłącznie w formie elektronicznej.

Odstępuje się również w zapisie od numerów (np. Dziennika Ustaw) – stosuje się tylko daty publikacji i numery pozycji, zgodnie z art. 20 ust. 1 ww. ustawy: *Dziennik urzędowy wydaje się z zachowaniem kolejności pozycji w danym roku kalendarzowym*.

Stąd w powyższym tekście pojawiają się różne zapisy w odniesieniu do aktów prawnych ubiegło- i tegorocznych.

Autor jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, kierownikiem Wydziału w Radomiu

KALENDARIUM 2011/2012

I kwartał

- *Innowacyjne metody nauczania matematyki* – konferencja połączona z inauguracją Centrum Talentu i Kariery w Zespole Szkół nr 5 im. Unii Europejskiej w Ostrołęce. W konferencji wzięło udział ponad 200 nauczycieli i uczniów. Ostrołęka, 11 stycznia 2011 r.
- *Kiedy norma, a kiedy błąd językowy? O zmianach we współczesnej polszczyźnie* – konferencja skierowana do nauczycieli języka polskiego, wykład prowadziła profesor Dorota Zdunkiewicz. Ostrołęka, 7 marca 2011 r.
- *Dyrektor, nauczyciel, rodzic – obszary współpracy a przyszłość dziecka* – konferencja, w której uczestniczyli dyrektorzy, nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, psycholodzy i pedagodzy. Celem było przybliżenie tematyki dotyczącej płaszczyzn współpracy szkoły i przedszkola ze środowiskiem rodzinnym dziecka. Płock, 8 marca 2011 r., Ciechanów, 15 marca 2011 r.
- *Metody i narzędzia w ewaluacji wewnętrznej w szkole/placówce oświatowej* – seminarium dla kadry zarządzającej i szkolnych zespołów ds. ewaluacji w ramach cyklu Szkoła Menadżerów Oświaty. Radom, 16 marca 2011 r.
- *Transplantacja – dar życia. Jestem na tak* – konferencja dla dyrektorów, nauczycieli i pedagogów szkolnych. Ostrołęka, 18 marca 2011 r.
- *Szkolnictwo zawodowe w dobie reformy a rynek pracy* – konferencja, podczas której gościem honorowym był wicemarszałek Leszek Ruszczyk. Konferencję zorganizował MSCDN Wydział w Ostrołęce z udziałem Urzędu Pracy Filia w Ostrołęce, Wydziału Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Kuratorium Oświaty w Warszawie, Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy, Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzi,

Izby Rzemieślniczej Mazowsza, Kurpi i Podlasia, Firmy Stora Enso oraz Ostrołęckiego Forum Gospodarczego. Ostrołęka, 24 marca 2011 r.

- *Edukacja wielokulturowa* – cykl seminariów dla nauczycieli. Warszawa, styczeń-czerwiec 2011 r.
- *Information Technology Applied to Adult Training (ITAAT)* – realizacja projektu, w którego ramach pracownicy i współpracownicy MSCDN brali udział w wielu międzynarodowych seminariach: w Sanliurfa (Turcja), w Kownie (Litwa), w Targu Mures (Rumunia), w Albufeira (Portugalia). Celem projektu jest zbadanie sposobów wykorzystania nowych technologii komputerowych w procesie nauczania dorosłych w Europie poprzez studium porównawcze instytucji europejskich działających na obszarze oświaty. Siedlce, 2011 r.

II kwartał

- *W poszukiwaniu talentów* – konferencja skierowana do nauczycieli, dyrektorów przedszkoli i szkół oraz do samorządowców była poświęcona pracy z dzieckiem zdolnym. Współorganizatorem konferencji był MSCDN Wydział w Płocku. Sochaczew, 6 kwietnia 2011 r.
- *Współczesne problemy wychowania fizycznego w Polsce* – konferencja skierowana do nauczycieli wychowania fizycznego. Ostrołęka, 6 kwietnia 2011 r.
- *Polak, Węgier – dwa bratanki* – konferencja zorganizowana wraz z Węgierskim Instytutem Kultury, Wspólnotą Węgierską w Polsce i Federacją Stowarzyszeń Polsko-Węgierskich RP pod patronatem Ambasadora Róberta Kissa i Ambasadorowej Eriki Polyák-Kiss w Węgier-

- skim Instytucie Kultury w Warszawie. Warszawa, 12 kwietnia 2011 r.
- *Ciemna strona sieci* – konferencja dla doradców metodycznych i nauczycieli, zorganizowana we współpracy z Urzędem Miasta i Gminy w Zwoleniu – 19 maja 2011 r.
 - *Nauczyciel wobec wyzwań współczesnej szkoły* – konferencja. Ciechanów, 24 maja 2011 r.
 - *Festiwal Nauki* zorganizowany w ramach projektu MCTiK w Centrum Talentu i Kariery w Ostrołęce. Prawie 300 uczestników miało okazję wysłuchać wykładów z matematyki, chemii, obserwować ciekawe doświadczenia z zakresu nauk przyrodniczych. Ostrołęka, 25 maja 2011 r.
 - *IV Międzyszkolny Festiwal Twórczości* – impreza, w której ramach zorganizowano warsztaty dla przedstawicieli przedszkoli i szkół oraz symposium naukowe. Organizatorem była Szkoła Podstawowa nr 11, MSCDN Wydział w Płocku oraz Instytut Pedagogiki PWSZ w Płocku. Festiwal odbywa się corocznie w związku z realizacją projektu edukacyjnego Szkoła Wspierająca Uzdolnienia i Przedszkole Wspierające Uzdolnienia. Płock, 16-18 maja 2011 r.
 - *Przemoc wobec dzieci i młodzieży niepełnosprawnej – zadania szkoły i instytucji wspomagających* – konferencja zorganizowana przez MSCDN Wydział w Ciechanowie otrzymała patronat Ogólnopolskiego Pogotowia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”. Uczestnikami byli dyrektorzy i nauczyciele różnych typów szkół i placówek, wizytator z ciechanowskiej Delegatury Kuratorium Oświaty w Warszawie oraz pracownicy instytucji zajmujących się przeciwdziałaniem przemocy w rodzinie z terenu powiatu mławskiego. Ciechanów, 31 maja 2011 r.
 - *Losy żołnierza i dzieje oręża polskiego w latach 1531-1683. Od Obertyna do Wiednia* – zawody finałowe XVI edycji Ogólnopolskiego Konkursu Historycznego i IV edycji Olimpiady „Losy żołnierza i dzieje oręża polskiego” odbyły się 2-4 czerwca 2011 r. w Warszawie i w Płocku. Organizatorem konkursu jest Mazowiecki Kurator Oświaty, współorganizatorzy: MSCDN oraz Stowarzyszenie Inicjatyw Edukacyjnych DELTA. Gala finałowa odbyła się w Teatrze Dramatycznym im. Jerzego Szaniawskiego w Płocku, 4 czerwca 2011 r.
 - *Polska Prezydencja w Radzie Unii Europejskiej 2011* – konferencja dla nauczycieli i mieszkańców miasta zorganizowana przez MSCDN Wydział w Ostrołęce oraz Punkt Informacji Europejskiej *Europe Direct* afiliowanym przy Agencji Rozwoju Regionu Mazowsza Północno-Wschodniego w Ostrołęce, 10 czerwca 2011 r.
 - *Letni Uniwersytet Nauczycieli Humanistów* – coroczna impreza kulturalna organizowana przez MSCDN Wydział w Warszawie, podczas której dyskutowane są aktualne problemy humanistyki, sposoby funkcjonowania człowieka w tradycji oraz możliwość zapoznania się z różnymi postawami wobec współczesności i prowadzenia dialogu z naukowcami, artystami, ciekawymi ludźmi. Programowi zeszłorocznej imprezy towarzyszyło pytanie: Jak przelamywać kryzys w edukacji humanistycznej? Warszawa, 27-29 czerwca 2011 r.
- ### III kwartał
- *Szkoła z Pasją* – impreza zorganizowana w ramach Dnia Płockich Organizacji Pozarządowych. Zabawę prowadzili uczniowie i nauczyciele uczestnicy projektów edukacyjnych DELTAKLUB i Szkoły Wspierającej Uzdolnienia. Organizatorzy *Szkoły z Pasją*: Stowarzyszenie Inicjatyw Edukacyjnych DELTA, MSCDN Wydział w Płocku oraz Zespół Szkół Centrum Edukacji. Płock, 17 września 2011 r.
 - *W poszukiwaniu najlepszych wzorców edukacji* – konferencja dla nauczycieli, doradców metodycznych i pracowników JST, zorganizowana we współpracy z Delegaturą Mazowieckiego Kuratorium Oświaty w Radomiu, 30 września 2011 r.
 - *Bezpieczeństwo człowieka a rozwój naukowo-techniczny* – VIII Międzynarodowa Konferencja Naukowa, którą zorganizował MSCDN Wydział w Siedlcach wspólnie z Uniwersytem Przyrodniczo-Humanistycznym i Drohiczyńskim Towarzystwem Naukowym. Drohiczyn 7-9 września 2011 r.
 - Konferencja z okazji *Europejskiego Dnia Języków*. Prelegentami byli nauczyciele i doradcy metodyczni różnych języków, poziomów edukacyjnych i typów szkół. Podczas konferencji zaprezentowali, w jaki sposób realizują w praktyce idee uczenia się przez całe życie oraz podnoszenia świadomości językowej. Siedlce, 15 września 2011 r.
 - *To warto wiedzieć*. Wyrównywanie szans osób niepełnosprawnych poprzez podniesienie kwalifikacji nauczycieli do pracy z osobami niepełnosprawnymi. Projekt współfinansowany przez Fundusz Inicjatyw Obywatelskich, realizowany przez Samodzielne Koło Terenowe Społecznego Towarzystwa Oświatowego nr 102 w Warszawie w partnerstwie z MSCDN Wydział w Warszawie. Warszawa, wrzesień-grudzień 2011 r.

IV kwartał

- *Innowacyjne metody komunikacji w edukacji* – konferencja dla nauczycieli, doradców metodycznych i pracowników JST, zorganizowana we współpracy ze Stowarzyszeniem Psychoedukacji i Profilaktyki WYJDŹ NAPRZECIW. Radom, 19 października 2011 r.
- *Przedsiębiorczość i kreatywność w znajdowaniu nowych miejsc pracy w dobie globalnego kryzysu: METHODOLOGICAL TRAINING*. Warszawa, 17-21 października 2011 r.
- *Rejonowy etap XV Ogólnopolskiego Konkursu Krasomówczego dla Dzieci i Młodzieży* w Mińsku Mazowieckim. Uczestniczyło w nim 34 uczniów z 4 powiatów: mińskiego, otwockiego, siedleckiego i garwolińskiego. Tegoroczne jubileuszowe eliminacje zakończyły się ogólnopolskim sukcesem reprezentantów powiatu mińskiego w kategorii gimnazjów i liceów. Mińsk Mazowiecki, 18 października 2011 r.
- *Korzystajmy z doświadczeń – międzynarodowe partnerstwo w edukacji drogą do poprawy efektywności europejskiego szkolnictwa zawodowego* – konferencja, podczas której przedstawiono planowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmiany w kształceniu zawodowym oraz omówiono współpracę międzynarodową szkół zawodowych w województwie mazowieckim w kontekście przygotowania absolwenta do wejścia na europejski rynek pracy. Organizatorzy: Urząd Miasta Płocka, Kuratorium Oświaty w Warszawie Delegatura w Płocku, Zespół Szkół Budowlanych nr 1 w Płocku, MSCDN Wydział w Płocku. Płock, 20 października 2011 r.
- *Socjoterapia szansą dla ucznia i nauczyciela* – konferencja, którą zorganizował siedlecki wydział MSCDN we współpracy z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną w Mińsku Mazowieckim. Siedlce, 26 października 2011 r.
- *Czesław Miłosz wobec tradycji romantyzmu* – konferencja skierowana do nauczycieli i uczniów. Wykład poprowadził profesor Andrzej Fabiański. Ostrołęka, 24 listopada 2011 r.
- *Kino wobec wyzwań współczesności* – konferencja z cyklu edukacji filmowej, której adresatami są nauczyciele poloniści i uczniowie. Spotkania o sztuce filmowej prowadzone były przez dr. Krzysztofa Kornackiego z Uniwersytetu Gdańskiego. Ostrołęka, 26 października 2011 r.
- *XIII Międzynarodowa Konferencja „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”* skierowana była do uczniów, nauczycieli, dyrektorów szkół, pracowników JST oraz rodziców. Wykłady i warsztaty prowadzili trenerzy z USA, Wielkiej Brytanii, Meksyku, Kolumbii, Izraela i Polski. W konferencji brało udział blisko 200 uczestników każdego dnia. Organizatorzy: MSCDN Wydział w Płocku, Miasto Płock oraz Fundacja TOC. Płock, 26-28 października 2011 r.
- *Innowator Roku 2011 w Oświacie*. Warszawa, 14 listopada 2011 r.
- *Nauczanie o Holokauście na przykładzie materiałów edukacyjnych Yad Vashem* – seminarium zorganizował MSCDN Wydział w Siedlcach we współpracy z trenerem Międzynarodowej Szkoły Nauczania o Holokauście w Yad Vashem Maciejem Zabierowskim. Uczestnikami szkolenia byli nauczyciele, studenci Instytutu Historii UPH w Siedlcach oraz sympatycy projektu *Szumi Pamięci Wiatr*. Siedlce, 15 listopada 2011 r.
- *Międzyszkolny przegląd twórczych możliwości* w Szkole Podstawowej nr 6 w Płocku. Impreza pod hasłem *Pogotowie umysłu, czyli szkoła bez bólu* jest jednym z efektów organizowanych w Płocku od lat lekcji twórczości. Pomysłodawcą lekcji jest Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, zajęcia finansuje miasto Płock, 24 listopada 2011 r.
- *Transplantacje – dar życia. Jestem na tak* – konferencja zorganizowana w ramach współpracy z Polską Unią Medycyny Transplantacyjnej oraz Mazowieckim Kuratorium Oświaty. Warszawa, 29 listopada i 8 grudnia 2011 r.
- *Inauguracja III edycji projektu edukacyjnego Gwiazdy w Wiśle. Baśnie i legendy o Płocku*. Projekt adresowany jest do uczniów i nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów z Płocka i okolic. Jego celem jest pogłębienie wiedzy o przeszłości miasta i regionu oraz wzbudzenia pozytywnych emocji wobec małej ojczyzny. Płock, 30 listopada 2011 r.
- *Rok 2011 – Europejski Rok Wolontariatu* – w konferencji wzięło udział 130 uczniów wolontariuszy wraz z opiekunami z 18 szkół. Celem konferencji była wymiana doświadczeń, prezentacja swoich osiągnięć, wspólne stworzenie platformy dla idei wolontariatu. Ostrołęka, 7 grudnia 2011 r.

2012

I kwartał

- *Wykorzystywanie diagnozy do planowania rozwoju umiejętności matematycznych uczniów* – seminarium w ramach cyklu Mazowieckie Forum Twórczych Nauczycieli Matematyki, 16 lutego 2012 r.

- Kolejną roboczą wizytę w ramach projektu ITAAT w Lancaster (Wielka Brytania) zaplanował wydział MSCDN w Ostrołęce, marzec 2012 r.
- *Dzień Talentów w Płocku*. Uczniowie ze szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych – uczestnicy finansowanego przez miasto Płock projektu edukacyjnego DELTA-KLUB dla młodzieży szczególnie uzdolnionej będą mieli okazję zaprezentować swoim kolegom umiejętności matematyczne, fizyczne i chemiczne. Planowany termin – 21 marca 2012 r.
- *Nowe podejście do kształcenia zawodowego – dylematy i rozstrzygnięcia* – konferencja organizowana przez MSCDN Wydział w Warszawie. Planowany termin – marzec 2012 r.
- Konferencja w Płocku w ramach realizacji projektu *Szkoła Wspierająca Uzdolnienia*. Planowany termin – kwiecień 2012 r.
- *Spotkania twórcze* – impreza odbędzie się w ramach realizacji projektu *Szkoła Wspierająca Uzdolnienia*. Organizatorzy: Szkoła Podstawowa nr 11 oraz MSCDN Wydział w Płocku. Planowany termin – 14-15 maja 2012 r.
- *Przypadek edukacyjny – kształtowanie kompetencji inicjatywności i przedsiębiorczości na przykładzie projektu Leonardo da Vinci: INNOVACREAWORK*.
- *Inteligencje wielorakie w szkole a wspieranie rozwoju dziecka – wyzwania, możliwości, kierunki nowoczesnego kształcenia i terapii* – konferencja w Płocku.

Przyjęcie utylitarnych kryteriów w edukacji, każących uczyć tego, co użyteczne i praktyczne, przyczyniło się (...) do zaniku fundamentalnego rozróżnienia na wiedzę formującą i wiedzę instrumentalną. Ta pierwsza nastawiona jest na „bycie i stawanie się” człowieka, pozbawiona natomiast bezpośrednich związków z praktyką i z wiedzą instrumentalną, która zajmuje się „czynieniem i zdobywaniem”. (...) Zanik tego rozróżnienia prowadzi (...) do deprecjacji sporej części wiedzy formującej, którą zaczyna się uważać za całkowicie zbyteczną, jako niespełniającą kryteriów praktycznej użyteczności. To ona pada w pierwszym rzędzie ofiarą reformatorów, głoszących hasło odchudzania programów.

Tomaz Merta, „Zmiana paradygmatu”

Projekt ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ w sprawie form działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem

Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie form działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem stanowi wykonanie upoważnienia zawartego w art. 22 ust. 3 ustawy z dnia 19 września 2005 roku o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. Nr 179, poz. 1485 z późn. zm.), zgodnie z którym minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw zdrowia określi, w drodze rozporządzenia, formy działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonej uzależnieniem, mając na względzie dobro dzieci i młodzieży.

Projektowane rozporządzenie zastąpi obecnie obowiązujące rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 roku w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem (Dz.U. Nr 26, poz. 226), wydane na podstawie upoważnienia zawartego w art 9 ust. 4 ustawy z dnia 24 kwietnia 1997 roku o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. Nr 24, poz. 198), zgodnie z którym minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw zdrowia określi, w drodze rozporządzenia, szczegółowe formy działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem.

Wydanie nowego rozporządzenia w sprawie form działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem jest również związane z potrzebą dostosowania jego przepisów do nowych rozwiązań i aktów prawnych, w szczególności określających:

- podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół,
- zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach,
- warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży
- niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach,
- warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży
- niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych,
- szczegółowe zasady działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych.

Źródło: MEN

Minister Edukacji Narodowej Krystyna Szumilas podpisała 17 lutego rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

Zgodnie z treścią nowego rozporządzenia wymiar godzin przeznaczonych na realizację zajęć „Wychowanie do życia w rodzinie” nie ulega zmianie w stosunku do obecnego wymiaru. Przyjęto, że w szkolnym planie nauczania w każdym roku szkolnym na ich realizację przeznaczają się, tak jak dotychczas, po 14 godzin, w tym po 5 godzin z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców. Zajęcia „Wychowanie do życia w rodzinie” mogą być organizowane również w grupach międzyoddziałowych liczących nie więcej niż 28 uczniów. Jednocześnie zajęcia edukacyjne „Wychowanie do życia w rodzinie” nie będą już realizowane z godzin do dyspozycji dyrektora szkoły. Nowelizacja rozporządzenia wiąże się z wprowadzanymi jednocześnie zmianami w ramowych planach nauczania w szkołach publicznych, które określone zostały w nowym rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych.

Źródło: MEN



Koszt rocznej prenumeraty „Meritum” wraz z biuletynem „Oświata Mazowiecka”
wynosi **50,00 zł** (w tym koszt przesyłki)

1. Dane zamawiającego:

- dokładny czytelny adres placówki lub adres prywatny:

.....

.....

- e-mail
- numer telefonu
- NIP
- liczba egzemplarzy

Zamawiający potwierdza jednocześnie, że jest uprawniony do złożenia zamówienia i przyjęcia faktury VAT oraz zgadza się na wystawianie faktury VAT bez podpisu Zamawiającego.

2. Zamawiający przelewa należną kwotę na konto:

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa

NIP 525-249-20-11

Nr rachunku: BRE Bank 54 1140 2062 0000 5342 6300 1011

Zapewniamy, że po złożeniu zamówienia i uiszczeniu należnej kwoty prześlemy fakturę oraz dostępne numery „Meritum”, które ukazały się przed Państwa prenumeratą.

3. Zamówienie należy przesłać na adres:

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa

lub na adres **e-mail**: mscdn@mscdn.edu.pl

lub **faks**: 22 887 78 28

