



ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

TRENDY

internetowe czasopismo edukacyjne

NR 4/2012

ISSN 2299-1786

Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70
redakcjatrendy@ore.edu.pl

Opracowanie graficzne i skład:

Paweł Jaros

Redakcja językowa:

Anna Fus, Katarzyna Gańko, Elżbieta Gorazińska

© Copyright by [Ośrodek Rozwoju Edukacji](#)
Warszawa 2012

Szanowni Czytelnicy,

zapraszamy do lektury czwartego numeru TRENDÓW. Zajmujemy się w nim tematyką dotyczącą kompetencji nauczyciela i ucznia we współczesnej szkole. W artykułach przedstawiamy wiele informacji dotyczących umiejętności niezbędnych nauczycielom w pracy z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych.

Szczególnej uwadze Czytelników polecamy *Rozmowę z ... Marzeną Kędrą, laureatką konkursu „Nauczyciel Roku 2012”*, w której prezentujemy nie tylko sylwetkę laureatki, lecz także przede wszystkim aktywną społeczność szkolną Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Moszczance.

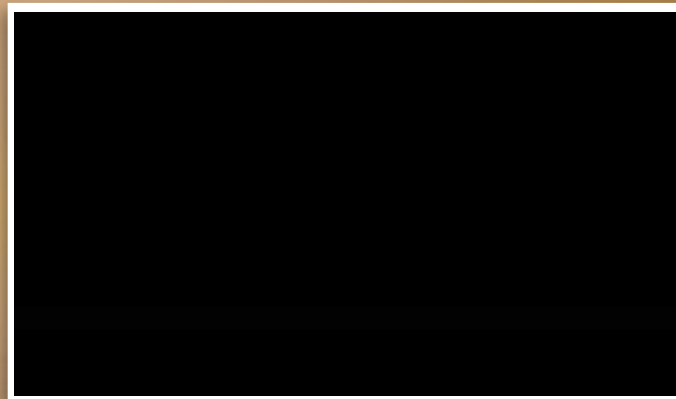
W kolejnych artykułach przedstawiamy efekty ciekawych projektów unijnych oraz zastanawiamy się nad miejscem ucznia i nauczyciela w cyfrowej szkole.

Z serdecznymi, świątecznymi pozdrowieniami
Zespół redakcyjny

Radosnych, pogodnych Świąt Bożego Narodzenia
oraz pomyślności
w nadchodzącym Nowym Roku

życzą

Dyrekcja i Pracownicy
Ośrodka Rozwoju Edukacji



ROZMOWA Z...

Rozmowa z... Marzeną Kędrą, laureatką konkursu „Nauczyciel Roku 2012”.....	6
--	---

KOMPETENTNY NAUCZYCIEL – KOMPETENTNY UCZEŃ

Kompetencje małego dziecka w szkole	17
Kompetencje nauczyciela w rozwiązywaniu problemów uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym.....	25
Zrozumieć dziecko z autyzmem	32
Wyzwania współczesnego świata a rola szkoły w kształtowaniu niezbędnych kompetencji	39
O różnorodnych kompetencjach nauczycieli	48
Pomysł na lekcje z Szymborską, czyli o korelacji międzyprzedmiotowej słów kilka.....	55
Bibliotekarz – jego kompetencje i rola w funkcjonowaniu polskich i amerykańskich bibliotek.....	60
Jak potwierdzać kompetencje zdobyte na drodze pozaformalnej i nieformalnej?	64

PROJEKTY UNIJNE DLA OŚWIATY

Oferty doskonalenia nauczycieli	70
Profil kompetencyjny szkolnych organizatorów rozwoju edukacji.....	77
Relacja z wizyty studyjnej Sieci uczących się szkół w Słowenii	82
Sieć ENIRDELM – przykład dobrej praktyki	87
Oczekiwane kompetencje dyrektora szkoły	98
A może projekt „Szukając Einsteina – Akademia Umysłów Ścisłych”?	104
EDUSCIENCE i szkoła przyszłości	107
Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów zdolnych w ramach projektu „DiAMEnT – dostrzec i aktywizować możliwości, energię, talenty”	111

CYFROWA SZKOŁA

Nauczyciel i uczeń w „Cyfrowej Przyszłości”	116
W świecie e-publikacji	120
Kompetencje nauczycieli wszystkich przedmiotów oraz poziomów edukacyjnych w cyfrowej szkole.....	124

DROGOWSKAZY PRAWNE

Nowości w prawie oświatowym	130
-----------------------------------	-----

Rozmowa z... Marzeną Kędrą, laureatką konkursu „Nauczyciel Roku 2012”

Agnieszka Pietryka: Proszę o przyjęcie najserdeczniejszych gratulacji z okazji otrzymania tytułu Nauczyciela Roku 2012. W imieniu całego zespołu redakcyjnego i Czytelników czasopisma *Trendy* życzę Pani kolejnych sukcesów w pracy zawodowej i pomyślności w życiu osobistym. Proszę powiedzieć, jak społeczność szkolna przywitała Panią po powrocie z Warszawy?

Marzena Kędra: Nauczyciele i pracownicy wręczyli mi ogromny kosz kwiatów. Gratulacjom i okrzykom radości nie było końca – młodsze i starsze dzieci powtarzały, że bardzo się cieszą z mojego sukcesu. Rodzice uczniów również mi gratulowali i chętnie udzielali wywiadów lokalnym mediom na temat mojej pracy i naszej szkoły. Największą niespodzianką były dla mnie wyrazy uznania od absolwentów i ich rodziców oraz moich freinetowskich przyjaciół z Meksyku, Brazylii, Szwajcarii, Francji, Szwecji. Odebrałam też wiele telefonów, e-maili, sms-ów od przyjaciół z Polski. Takie słowa powodują, że warto robić więcej, uświadamiają też – jak twierdził Nelson Mandela – że „Wizja bez działania jest tylko marzeniem. Działanie bez wizji to strata czasu. Ale mając wizję i działając – można zmienić świat”.

AP: Czy tak zaszczytny tytuł jest dla Pani ukoronowaniem dotychczasowych sukcesów, czy raczej wyzwaniem do podjęcia nowych działań?

MK: Tytuł Nauczyciela Roku jest ukoronowaniem pracy, ale również zobowiązuje do podejmowania kolejnych innowacyjnych rozwiązań. Tak było i wcześniej – każda nagroda mobilizowała mnie do podejmowania dalszych inicjatyw. Podobnie jest i teraz – właśnie przedstawiłam propozycję wystawienia bożonarodzeniowych jasełek w plenerze – z żywą szopką, rozpalonymi ogniskami i drobnymi prezentami dla każdego. Pomysł został przyjęty z wielkim entuzjazmem i wyzwolił inicjatywę nauczycieli. Rozpoczynamy też realizację projektu mojego autorstwa „Równym krokiem”, finansowanego ze środków POKL.

AP: Tematem przewodnim bieżącego numeru *Trendów* są kompetencje nauczyciela i ucznia. Jakie kompetencje, Pani zdaniem, powinien mieć dyrektor szkoły takiej jak Zespół Szkolno-Przedszkolny w Moszczance? Na czym polega koncepcja zarządzania szkołą – „Nowoczesna edukacja – szkoła w działaniu”?

MK: Innowacyjność i podejście poszukująco-badawcze jest konstruktywną cechą

nowoczesnej szkoły. Stąd też dyrektor szkoły powinien być komunikatywny, twórczy i kreatywny, musi radzić sobie w nowych sytuacjach. Jeśli będzie spełniał te warunki, można oczekiwać, że twórczy będą też nauczyciele. Kreatywny dyrektor jest zarówno animatorem i organizatorem pracy nauczycielskiej, jak i kreatorem własnego systemu kierowania zespołem pedagogicznym oraz promotorem swojej placówki w środowisku. Dyrektor musi więc być menadżerem oświaty, a nie tylko nauczycielem, któremu powierzono funkcje kierownicze.

Dyrektorowi nie może zabraknąć entuzjazmu, konsekwentnego dążenia do celu, a także otwartości na ludzi. Właśnie te cechy pozwalają mi kierować placówką sprawnie i innowacyjnie, a dobra współpraca z nauczycielami, uczniami, rodzicami i środowiskiem lokalnym ułatwia mi podejmowanie skutecznych działań. To niezbędne, aby podmioty szkoły tworzyły sprawnie funkcjonujący system, którego wszystkie elementy przyczyniają się do stałego podnoszenia jakości jej pracy.

Sukces szkoły nie zależy jednak tylko od dyrektora – również od nauczycieli i pracowników obsługi. Doświadczenie, wiedza i umiejętności



Marzena Kędra

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, dyrektor Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Moszczance. Nauczyciel Roku 2012. Posiada III stopień specjalizacji zawodowej i tytuł Honorowego Profesora Oświaty.

Przewodnicząca Krajowego Zespołu Koordynacyjnego Stowarzyszenia Animatorów Pedagogiki C. Freineta. Autorka i realizatorka wielu programów oraz projektów edukacyjnych. Laureatka licznych nagród. W 2000 r. została odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Jej dwa programy nauczania do edukacji wczesnoszkolnej otrzymały I nagrodę w konkursie ORE na modelowe programy nauczania. Autorka licznych publikacji o tematyce edukacyjnej.

► nauczycieli doprowadziły do wypracowania w naszej szkole strategii działania „Koncepcja pracy Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Moszczance” oraz programu „Nowoczesna edukacja – szkoła w działaniu”. Oba dokumenty są kompatybilne i ukazują kierunki mądrego unowocześniania szkoły.

Dzisiejsza szkoła musi być atrakcyjna dla dziecka, zajęcia powinny pobudzać i prowokować uczniów do badania i poznawania świata, eksperymentowania, zadawania pytań, rozwijania wyobraźni, kształtowania umiejętności komunikacyjnych. Metody, które stosuje nauczyciel, muszą być dobrane celowo i świadomie, by zainteresować dzieci nabywaniem kompetencji. Ważnym elementem wspierania i rozwijania zdolności dziecka są zajęcia pozalekcyjne, oferowane zgodnie z jego zainteresowaniami i predyspozycjami.

Ogromne znaczenie mają też zasady współżycia społecznego w szkole, oparte na wzajemnej akceptacji. Poszanowanie cudzych opinii, propozycji, sformułowań, tolerancja sposobu myślenia, zachęcanie do podejmowania wysiłków kształtują życzliwą atmosferę i tworzą system norm regulujących życie społeczności szkolnej, który przyznaje każdemu prawo do błędów. Dzięki temu możliwe jest skłonienie uczniów do szczerości i otwartości w wypowiedzianiu własnych sądów i przekonań, a to prowadzi do jawności życia szkolnego, za-

pobiega fałszywej solidarności, działaniu na szkodę innych, wykorzystywaniu silniejszych przez słabszych.

Właściwa organizacja życia społeczności szkolnej daje każdemu dziecku możliwości działania poprzez korzystanie z przysługujących mu praw i wykonywanie obowiązków. Sprzyja kształtowaniu oceny własnego postępowania, stosunku do pozostałych członków zespołu oraz mobilizuje do udziału w realizacji wspólnych zadań.

W procesie wychowania na ucznia wpływają różne bodźce, sytuacje, zdarzenia. Zarówno ich wielkość, jak i zasięg mają znaczenie wychowawcze. Często duże przedsięwzięcia nie wywierają indywidualnego wpływu na poszczególnych uczniów – mówi się wówczas o małej przydatności wychowawczej różnych akcji. Dlatego szukamy rozwiązań, które mają silną oddziaływalność, stymulują indywidualny rozwój uczniów. Nie można w związku z tym lekceważyć roli drobnych wydarzeń, pojedynczych sytuacji, często mogą one wywierać na uczniów główny wpływ wychowawczy.

Efekty wychowawcze zależą w dużym stopniu od zróżnicowania oferty szkoły, co sprzyja powstawaniu i zaspakajaniu uczuciowych, estetycznych, intelektualnych potrzeb uczniów. Dzięki różnorodności bodźców życie szkolne staje się ciekawe, bogate i wpływa na harmo-

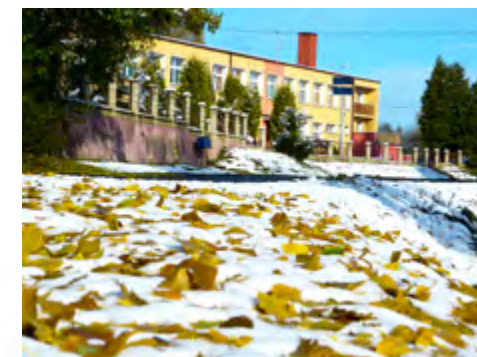
nijny rozwój uczniów. Wychowanie nie polega na wyznaczaniu sposobów postępowania, ale wiąże się z tworzeniem różnych propozycji, z których uczeń może skorzystać, dokonując indywidualnego wyboru.

W procesie edukacyjnym stosujemy również praktyczne metody, w których nie ma miejsca na przekazywanie uczniom gotowych, podręcznikowych wiadomości. Podstawowym kryterium doboru treści i technik pracy z uczniami są życiowe potrzeby. Poprzez konkretne działania uczestniczą oni w procesie poszukiwania i rozwiązywania problemów, poznają wzajemną zależność różnych zjawisk, potrafią lepiej zrozumieć otaczającą rzeczywistość, sami dochodzą do wniosków i uogólnień.

Uczniowie naszej szkoły tworzą plany pracy, a dzięki temu sami decydują o rodzaju i sposobie wykonywanych zadań, dostrzegają wpływ sprawnej organizacji na osiągnięcie wyników. Planowanie działań sprzyja rytmiczności pracy i równomiernemu podziałowi zadań. Ukazuje konieczność działań zespołowych, a także stwarza możliwość realizowania ich w tempie określonym indywidualnymi potrzebami i możliwościami każdego dziecka.

Organizacja pracy lekcyjnej na wszystkich etapach edukacji zmierza do wyeliminowania mechanicznego sposobu wykonywania zadań. Uczniowie powinni znać cel pracy, jej

Zespół Szkolno-Przedszkolny w Moszczance



▶ *przeznaczenie, a potem móc korzystać z jej efektów. Nastawienie na osiągnięcie konkretnych rezultatów sprzyja podejmowaniu autentycznych zadań, które mają ekonomiczny sens i przyczyniają się do polepszenia warunków szkolnego życia. Na tej płaszczyźnie kształtuje się poczucie odpowiedzialności, wspólnoty celów, powstają warunki, by dzieci czuły się gospodarzami we własnej szkole.*

Programy nauczania, które realizuje szkoła, są adaptowane do jej zadań i wzbogacane o nowe treści. Dzięki temu stają się otwarte i elastyczne, powiązane z bieżącymi wydarzeniami, aktualnymi potrzebami uczniów, szkoły i środowiska. Wprowadzanie modyfikacji polegają na przekształceniu ogólnie wyznaczonych zadań w celu ożywienia szkolnej wiedzy, by stała się, ciekawa, bogata i służyła pełniejszemu zrozumieniu otaczającej rzeczywistości oraz sprzyjała kształtowaniu umiejętności niezbędnych w życiu. Wyodrębniły się centralne pojęcia programowe, takie jak: praca, społeczeństwo, ojczyzna, patriotyzm, które integrują treści z zakresu różnych przedmiotów.

W szkole przyjęliśmy zasadę, że uczenie się nie może polegać tylko na powielaniu cudzych myśli, korzystaniu z gotowych treści. Stworzyliśmy więc warunki sprzyjające wyrażaniu przez uczniów własnych sądów, ujawnianiu wewnętrznych dążeń i przeżyć – dzieci mogą

np. samodzielnie wybierać tematy prac z dowolnych tekstów. Wybór tematu i formy zależy od ich zainteresowań – cieszy lub smuci. Pomoc nauczycieli polega na wskazywaniu źródeł informacji, nigdy zaś na podawaniu gotowych odpowiedzi na pytania.

W pracy dydaktycznej nie mają zastosowania formy zajęć i ćwiczeń oparte na mechanicznym powtarzaniu, przepisywaniu, uczeniu pamięciowym. Tak zdobyta wiedza jest bezużyteczna i nie pobudza do myślenia. Źródłem wiedzy dla naszych uczniów jest bogaty księgozbiór szkoły, ale też i wszystko, co pobudza, inspirowanie, zachęca do poszukiwań, wpływa na rozwój zainteresowań, wyzwala twórcze możliwości – pomaga zrozumieć otaczający świat.

Podstawowe znaczenie dla rozwoju aktywności dziecka ma twórcza działalność. Udział ucznia w tego rodzaju pracach wiąże się realizacją zadań bliskich jego psychice, ma wpływ na kształtowanie motywów uczenia się, które wynikają z chęci poznania, zaspokojenia własnych zainteresowań i osiągnięcia osobistej satysfakcji. Ocena szkolna przestaje więc spełniać rolę głównego środka wychowawczego, a na plan pierwszy wysuwają się wewnętrzne potrzeby i dążenia dziecka.

Aby osiągnąć sukces edukacyjny, należy już od najmłodszych lat rozbudzać aktywność i chęć

poszukiwania u dzieci. Konieczne jest uczenie przez działanie oraz rozwijanie wyobraźni. W naszej szkole proponujemy uczniom warsztaty w grupach mieszanych wiekowo. Dzieci pracując w tak zróżnicowanych zespołach, kształcą swoją wrażliwość na drugą osobę oraz wyrabiają nawyk opiekowania się młodszym i tym, który tej opieki potrzebuje. Uczą się pełnienia różnych ról i sprawowania funkcji w grupie. Wraz z upływem lat nabywać będą więcej umiejętności, przybędzie im obowiązków, a pełnione role będą wymagały większej odpowiedzialności.

W różnych zespołach czekają na dzieci różne role – raz są organizatorami pracy zespołu, raz jej członkami i kto inny wyznacza im zakres i kierunek pracy. Praca w grupach przygotowuje uczniów do późniejszej pracy i współpracy, uczy organizowania wspólnego wykonywania zadań.

AP: Jakie formy zajęć pozalekcyjnych prowadzi szkoła i jakie mają one znaczenie dla ucznia i lokalnego środowiska?

MK: *Czas pobytu w szkole nie ogranicza się do zajęć lekcyjnych. Uatrakcyjniany jest poprzez samodzielny wybór warsztatów, które uwzględniają potrzeby, zadania i zainteresowania uczniów. Treści nauczania zawarte w podręcznikach szkolnych nie wystarczają bowiem do zaspokojenia różnorodnych potrzeb poznawczych.*

Konferencja korczakowska



Przywitanie uczestników



Spektakl „Pasje niespełnione”



Warsztaty

▶ *Klasa szkolna nie może być jedynym miejscem zdobywania wiedzy – stąd konieczność wykorzystywania innych terenów uczenia się. Do pełniejszego poznania i zrozumienia otaczającej rzeczywistości przyczyniają się wycieczki plenerowe, krajoznawcze, różnorodne formy kontaktów społecznych, m.in. prowadzenie korespondencji, a także różne rodzaje prac wykonywanych w szkole. W ten sposób dzieci zdobywają wiedzę o charakterze zintegrowanym.*

W warunkach szkoły wiejskiej dużą rolę odgrywa środowisko przyrodnicze. Dzieci mają kontakt z pięknem i różnorodnością przyrody. Na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych poznają złożoność jej zjawisk i znaczenie dla człowieka. Przyroda jest źródłem inspiracji dla tworzenia tekstów i uczniowskich prac plastycznych. Poprzez stały kontakt z przyrodą kształtuje się ogólna wrażliwość dziecka, ułatwiająca rozwój jego wrażliwości społecznej.

Organizowanie procesów poznawczych poza terenem klasy stanowi ważną formę uczenia się. Powoduje, że nauka szkolna staje się mniej schematyczna, zaciera się granica między nauką i pracą, a dzieci mają okazję lepszego poznania i rozumienia otaczającej rzeczywistości, również społecznej. Głównym walorem nauki w plenerze jest łączenie procesów poznawczych z działaniem.

Szkoła zamknięta w instytucjonalnych ramach jest oderwana od życia, jej działalność sprowadza się do realizacji programu nauczania i ma na celu wyposażenie uczniów w wiedzę. Nie uwzględnia kształtowania umiejętności rozwiązywania konkretnych życiowych problemów.

Zniesienie barier oddzielających szkołę od jej najbliższego środowiska ma ogromne znaczenie dla przezwycięzania rozdzwieniu między szkolną edukacją a potrzebami życia i tym samym stworzenia szerszych ram dla realizacji zadań wychowawczych. Szkoła odizolowana od najbliższego środowiska traci związek z dalszym otoczeniem, nie spełnia swoich funkcji w skali regionu i kraju.

Środowisko lokalne kształtuje zadania szkoły. Jego dobre rozpoznanie jest punktem wyjścia przy określaniu kierunku pracy szkoły, opracowaniu efektywnych metod zapobiegających niepowodzeniom szkolnym i zapewniających osiągnięcie przez dziecko sukcesu na miarę jego indywidualnych możliwości.

Granica możliwości każdego dziecka jest inna i zmienia się w miarę jego dojrzewania. Nie można więc tworzyć dla wszystkich jednolitego wzoru i na podstawie znajomości dotychczasowych osiągnięć dziecka arbitralnie wyznaczać kierunek i zakres jego dalszego rozwoju. Dlatego stwarzamy takie warunki

organizacyjne i psychospołeczne, które sprzyjają – również w ramach zajęć pozalekcyjnych – ujawnianiu się oryginalności i odrębności każdego dziecka, pozwalają mu samodzielnie odkrywać i określać swoje własne możliwości, podejmować wysiłki w celu przezwycięzania trudności i braków.

Służąc dobrym przykładem – w formie zorganizowanej, umotywowanej i ciekawej pracy – pomagamy dziecku stawać się Człowiekiem. Wspólna praca, w której uczestniczy cała społeczność szkolna (uczniowie i nauczyciele), przyczynia się do lepszego poznania się, kształtowania cech niezbędnych w życiu społecznym – wzajemnej pomocy, życzliwości, obustronnego zrozumienia. Znaczenie pracy jako metody wychowawczej polega również i na tym, że może przyczyniać się do realizacji idei równości w zakresie praw i obowiązków. Zapobiega to niezdrowej rywalizacji, tworzeniu się elity oraz powstawaniu sytuacji, w których jedni wydają polecenia, a drudzy znajdują się w roli wykonawców zmuszonych do uległości i posłuszeństwa.

Doniosłą rolę spełniają również uroczystości szkolne z okazji zarówno wydarzeń z życia szkoły, jak i świąt ogólnopolskich, np: Sobótki, Dzień Rodziny, rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego, powitanie wiosny, żywe lekcje patriotyzmu, festiwale nauki. Programy imprez i uroczystości służą prezen-

Zajęcia przyrodnicze



Budowa porostu



Praca z fiszką prowadzącą: budowa rośliny okrytonasiennej

▶ tacji twórczego dorobku uczniów, np. wierszy, piosenek, inscenizacji, strojów wykonanych według własnych pomysłów, oraz tworzeniu więzi ze szkołą i środowiskiem.

AP: Jaki udział w zarządzaniu szkołą mają uczniowie?

MK: Wszyscy uczniowie są członkami samorządu. W praktyce szkolnej stosujemy spójne formy pracy – wspólne planowanie, w tym zadań ogólnych i szczegółowych. W tak zaprogramowanej aktywności występuje współdziałanie, a nie współzawodnicstwo. Dążymy do usamodzielniania uczniów i harmonijnego rozwoju życia całej społeczności szkolnej. Tworzymy poczucie wspólnoty celów oraz takich samych norm zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Pedagodzy nie są lepsi, tylko starsi i bardziej doświadczeni – dlatego służą pomocą dzieciom.

Samorząd Szkolny tworzy plan szczegółowy. Określa najważniejsze zadania, terminy i sposoby ich realizacji. Na początku roku szkolnego uczniowie podają tematy debat szkolnych. Przed debatą zastanawiają się nad sposobem jej przeprowadzenia, szukają niezbędnych informacji, prowadzą wywiady. Podczas spotkań dzieci poruszają np: temat sprawiedliwości w szkole, poglądów religijnych, relacji z rodzicami w okresie dojrzewania, praw i obowiązków, asertywności czy egoizmu.

Ciekawym przedsięwzięciem Samorządu Szkolnego jest prowadzenie dziecięcych konferencji. Na początku roku ich pasjonaci zgłaszają bardzo bogatą tematykę, np. „Jazda konna”, „Jak przygotować się do zawodów”, „Mieszkańcy mojego terrarium”, „Pieskie życie naszych czworonożnych przyjaciół”, „Jak pisać i czytać dłońmi”. W konferencjach uczestniczą zainteresowani danym zagadnieniem.

Uczniowie z każdej klasy przyjmują na siebie różne obowiązki, z których rozliczają się przed zespołem klasowym. Solidne wykonywanie prac wymaga życzliwości, pomocy i współdziałania oraz powoduje, że stają się wnikliwymi obserwatorami życia szkolnego. Wzajemne wychowywanie w naszej szkole realizujemy również w formie „gazetki wychowawczej”, w której uczniowie zwracają uwagę na zachowanie innych i na bieżąco wyrażają o nim swoje opinie. Na naradzie każdy może się wypowiedzieć, wyjaśnić sporną sprawę, obronić swój pomysł i postępowanie.

Współczesna szkoła musi stawać się organizacją innowacyjną, otwartą na wszelkie nowości, postrzegającą problemy z różnych perspektyw, wrażliwą na sygnały i wyzwania rynku edukacyjnego oraz gotową do wprowadzenia u siebie różnych zmian. Musi więc rozwijać własną innowacyjność, zapewniając profesjonalne zarządzanie i tworząc atrakcyj-

ne warunki dla ludzi, którzy wykazują chęć zmieniania rzeczywistości.

Tylko nauczyciel wspierający rozwój i wychowujący jest w stanie sprostać stojącym przed szkołą zadaniom, a w szczególności przywrócić priorytetowe znaczenie zawsze cennym wartościom, niestety zafałszowanym we współczesnej rzeczywistości. Potrafi nauczyć odczuwania, przeżywania, tworzenia, rozumienia, społecznienia, miłości i życia.

W naszej szkole dążymy do tego, by stawała się coraz nowocześniejsza, bardziej przyjazna i skuteczna.

AP: Z informacji prasowych wynika, że 40% uczniów w szkole dojeżdża z okolicznych miast. Co Pani zdaniem decyduje o tym, że mała szkoła jest bardziej atrakcyjna niż duże szkoły w miastach, usytuowane bliżej miejsca zamieszkania uczniów?

MK: Pracę w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Moszczance rozpoczęłam siedem lat temu (wcześniej pracowałam w dużej miejskiej szkole). Decyzję o przystąpieniu do konkursu na dyrektora szkoły podjęłam wbrew zdrowemu rozsądkowi, bowiem analiza demografii była zatrważająca. Do szkoły w Moszczance uczęszczało wtedy około 70 uczniów i z każdym rokiem ich liczba malała.

Imprezy szkolne



Wspólne kiszenie kapusty



Dzień Rodziny: Wielkie malowanie



Dzień Rodziny: Występy na letniej scenie

▶ Kiedy uczyłam w miejskiej szkole, opracowałam programy nauczania inspirowane pedagogiką C. Freineta. Realizowałam je w latach 1994–2005. Moje innowacyjne rozwiązania edukacyjne wzbudzały duże zainteresowanie wśród rodziców. Większość uczniów pochodziła spoza obwodu szkoły. To doświadczenie uświadomiło mi, że jeśli szkoła będzie miała ciekawą ofertę edukacyjną, inną niż wszystkie, to rodzice chętnie zapiszą swoje dzieci do takiej szkoły.

Wspólnie z doskonałymi nauczycielami, którzy czuli podobnie jak ja, rozpoczęliśmy tworzenie szkoły zupełnie innej, a jednocześnie zupełnie normalnej. Szkoły, którą dzieci będą kochały, w której nauczyciele mieliby szansę realizować swoje najlepsze pomysły. I powstała wymarzona szkoła. Wcale nie uważam jej za miejsce wyjątkowe, ale wszyscy, którzy do niej wchodzi, odczuwają niezwykłą atmosferę – przede wszystkim dzieci czują się wyjątkowe i szczęśliwe.

Uważam, że sukces każdej szkoły zależy od umiejętnego kreowania wartości. To właśnie one pomagają we właściwym rozwoju i zdobywaniu zaufania rodziców.

Tą wartością jest rodzinna atmosfera i bezpieczeństwo, za którą rodzice są gotowi zapłacić dłuższym, dodatkowym czasem dojazdu i ponosić koszty finansowe. Jest nią także in-

dywidualne podejście do każdego dziecka, uznanie, że każde może osiągnąć sukces w jakiejś dziedzinie. Dla wielu rodziców ważne jest, że szkoła realizuje wiele kreatywnych projektów edukacyjnych oraz ma bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych.

W naszej placówce realizujemy mój autorski program nauczania „Nowoczesna edukacja – szkoła w działaniu”, przeznaczony dla I etapu edukacyjnego. Program zdobył I nagrodę MEN, ORE za modelowy program nauczania w 2010 roku. W ramach programu z procesu edukacyjnego wykluczaliśmy trzy szkodliwe czynniki, które mają wpływ na proces kształcenia. Należą do nich lekcje podzielone na poszczególne przedmioty, pakiety edukacyjne, które zdaniem C. Freineta trzymają w jarzmie zarówno ucznia, jaki i nauczyciela, oraz stereotypowe ćwiczenia, wykonywane przez cały zespół klasowy. Działania opisane w programie nauczania wspomagają rozwój dziecka, a nauczyciel liczy się z jego potrzebami i autentycznym, naturalnym sposobem bycia. Program kładzie nacisk na obserwację i poznanie dziecka na tle jego warunków środowiskowych. Kształcenie oparte jest na aktywności dziecka, praca zintegrowana wokół tzw. tygodniowych modułów, w ramach których nauczyciel z dziećmi projektuje różnego typu sytuacje edukacyjne i które realizuje, uwzględniając:

- sytuacje naturalne – nauczyciel pozostawia

dziecku maksimum możliwości wyboru i inicjatywy;

- sytuacje naturalne wzmocnione – nauczyciel kieruje uwagę dziecka na konkretną sprawę, ale pozostawia mu swobodny wybór rodzaju i form działania;
- sytuacje organizowane – nauczyciel określa temat, formę, cel, stawia konkretne zadania, jednak sposób ich wykonania pozostawia inwencji dzieci.

W swoich założeniach odchodzimy od pracy z pakietem edukacyjnym, zastępując go własnymi rozwiązaniami i świadomym udziałem uczniów w procesie poznawczym. Zadania przydzielane uczniom mają charakter zindywidualizowany. Dominują zróżnicowane pod względem poziomu karty pracy, przygotowane zgodnie z możliwościami i stopniem zaawansowania uczniów.

AP: Z informacji zamieszczonych na stronie internetowej szkoły wynika, że prowadzicie wiele różnorodnych działań, którym przyświecają idee dwóch wybitnych pedagogów: Celestyna Freineta i Janusza Korczaka. Czy wybór takich autorytetów był świadomą decyzją całej społeczności szkolnej?

MK: Inspirujący wpływ na działania szkoły ma pedagogika humanistyczna, której podstawę stanowią idee szeroko rozumianego humanizmu oraz pedagogika kultury, nazywana ▶

Imprezy szkolne



Sobótka



Sobótka: Poskramianie złościny



Sobótka: Skrzydła 2012

▶ przez innych pedagogiką personalistyczną. Pedagogika humanistyczna jest nurtem opowiadającym się „po stronie dziecka”, jego podmiotowego traktowania i prawa do indywidualnego i szczęśliwego rozwoju. Dla mnie takim źródłem inspiracji, a nawet fascynacji, jest nieprzemijająco filozofia pedagogiczna Celestyna Freineta oraz Janusza Korczaka. Ich koncepcje pedagogiczne to nie tylko słowa, ale głównie praktyczne działanie, bo prawdziwe słowa muszą się potwierdzać w działaniu. Nie jest to model edukacyjny, który można bezkrytycznie kopiować w każdych warunkach i sytuacjach. Spiowiem, które łączy obie pedagogiki, jest współpraca, współdziałanie i dialog, rozwój w warunkach poszanowania godności i prawa do rozwoju innych ludzi.

Pedagogika C. Freineta jest przede wszystkim drogą edukacyjną, skierowaną na potrzeby dzieci, młodzieży i dorosłych. Nie jest więc modelem zdefiniowanym raz na zawsze. Freinet był wrogiem dogmatyzmu. Proponuje inną organizację środowiska edukacyjnego oraz inne techniki wychowawcze, a które pozwalają na efektywne zmiany w zachowaniu i postawach nie tylko młodzieży, ale i dorosłych. Zwraca uwagę na potrzebę miłości i bezpieczeństwa w wychowaniu, mówiąc: „Abyśmy umieli pomóc naszym uczniom w stawianiu się ludźmi”. Natomiast skuteczność działania Janusza Korczaka brała się między innymi stąd, że nieustannie przyglądał się sobie, rewidował

swoje sądy, myśli i nastawienia, wielokrotnie dając wyraz temu, że znajomość siebie jest kluczową kompetencją w pracy z ludźmi. Stary Doktor w książce „Jak kochać dziecko” pisał: „Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim”. W książce Korczaka „Prawidła życia” również odnajdujemy ważną dla nas myśl: „Nie takie ważne, żeby człowiek dużo wiedział, ale żeby dobrze wiedział, nie żeby umiał na pamięć, a żeby rozumiał, nie żeby go wszystko troszkę obchodziło, a żeby go coś naprawdę bardzo zajmowało. Mówi się: Żeby miał zamiłowanie”.

Z przytoczonych myśli wyłania się zaledwie zarys filozofii naszej pracy. Wszyscy akceptują i świadomie uczestniczą w jej wdrażaniu, doskonaleniu. Nie ma w szkole dziecka, które nie wiedziałoby, kim byli Korczak, Freinet i Semenowicz (patronka szkoły – prekursorka ruchu freinetowskiego w Polsce). Również rodzice byli partnerami współtworzącymi nasz program. Obserwuję, że Rada Rodziców jest bardzo kreatywna. Stworzyła kilka projektów edukacyjnych, które wpisują się w filozofię pracy szkoły.

AP: Drugim biegunem funkcjonowania szkoły jest nastawienie na nowe techno-

logie – począwszy od ciekawej strony internetowej po nowoczesne wyposażenie pracowni przedmiotowych. Jak Pani zdaniem można wykorzystać TIK w pracy z uczniami?

MK: Szkolną stronę internetową tworzą uczniowie i nauczyciele, każdy może na niej umieścić informacje, które uważa za ważne i godne polecenia innym.

W szkole działa „Mała Wytwórnia Filmów w Moszczance”. Dzieci pracują z kamerą, wymyślają, przygotowują, przedstawiają i nagrywają krótkie dzieła filmowe. Grupa filmowców aktywnie włączyła się w obchody Roku Janusza Korczaka. Na wrześniowych zajęciach koła filmowego dzieci odnalazły inspirację w utworach literackich Starego Doktora i adaptowały je do współczesnych realiów. W wyniku pracy zapalonych filmowców – autorów scenariusza, reżyserów, aktorów, operatorów kamer, dźwiękowców, montażystów – powstał krótkometrażowy film „Konflikty na aut”. Utwór został nominowany przez jury do pokazu na Ogólnopolskim Festiwalu Filmów „Prawidła życia, czyli Korczak współcześnie”. Co ważne, dzięki docenieniu intensywnej pracy uczniów przez profesjonalne krajowe jury konkursowe, dzieci przekonały się, że warto wcześniej odkryć w sobie życiową pasję, pieczołowicie ją rozwijać, czerpać z niej radość i motywację do dalszego osobowego rozwoju. ▶



Edukacja regionalna

▶ W ramach programu „Wrota Kultury – poszukiwanie, odkrywanie, tworzenie” odbywały się u nas warsztaty fotograficzne „Obrazy Złotego Potoku”. Dzieci wykonały wiele interesujących zdjęć promujących małą ojczyznę. Te artystyczne fotografie zaprezentowałam uczestnikom Międzynarodowego Kongresu Nauczycieli Freinetowców, który odbył się w Meksyku. Zdjęcia posłużyły do przeprowadzenia warsztatów i wykonania przez nauczycieli fotoreportażu „Oczami wyobraźni”. Ich celem było dostarczenie uczestnikom Kongresu doznań wizualnych i artystycznych oraz zaprezentowanie piękna Gór Opawskich i wyrażenie go poprzez różne formy swobodnej ekspresji. W zajęciach uczestniczyli nauczyciele z Hiszpanii, Francji, Niemiec, Japonii, Meksyku, Maroka, Rosji i Polski. Teksty, które napisali, zostały przetłumaczone na język polski. W ten sposób powstał album „Moszczanka oczami wyobraźni i duszy”.

W trzech salach lekcyjnych mamy tablice interaktywne, dzięki którym dzieci mogą rozwijać i doskonalić umiejętności ze wszystkich dziedzin. Jest to świetna forma nauki.

W naszej szkole powstała też pierwsza polska wirtualna klasa, po warsztatach prowadzonych przez prezydenta Federacji Nowoczesnej Szkoły Michela Mulata. Dzięki niej cały świat mógł zobaczyć przez internet niezwykle miejsca i ludzi w Moszczance i przeczytać o nich.

AP: Działania prezentowane na stronie internetowej świadczą o znaczeniu edukacji regionalnej. Czy uwrażliwia ona młodych ludzi na wartości małych ojczyzn, czy dzięki niej nie zapomną o korzeniach?

MK: Szkoła w swoich działaniach wychowawczych i edukacyjnych powinna zmierzać do kształtowania w uczniach otwartej i prospołecznej postawy, wspierać aktywność obywatelską uczniów, stwarzać warunki do aktywnego działania, inspirować do podejmowania inicjatywy – dla siebie, na rzecz rówieśników czy lokalnej społeczności. Uczenie się przez działanie jest niezbędnym elementem każdej edukacji, zwłaszcza o własnym regionie.

W tym celu podjęliśmy działania w kilku obszarach tematycznych.

„Moje miejsce na ziemi” – cykl inspirujący do podejmowania inicjatyw, prowadzony w formie warsztatów:

- „Obrazy Złotego Potoku” – warsztaty fotograficzne, których tematem była rzeka przepływająca przez dolinę Gór Opawskich, zatrzymana w kadrze w różnych porach roku;
- „W Pracowni Działań Twórczych” – warsztaty z podstaw malarstwa, odwołujące się do życia i twórczości ludowych artystów z Moszczanki. Prace uczestników zostały umieszczenie na banerze i wyeksponowane

w centrum wsi jako stała ekspozycja promująca jej uroki;

- „Potok daje, Potok zabiera” – warsztaty literackie, podczas których uczniowie pisali teksty inspirowane przyrodą, odwołujące się do starych wierzeń, podań, faktów historycznych, obrazów, opowiadań mieszkańców o dostatnim życiu nad Złotym Potokiem i w czasie wielkich powodzi. Tak wykreowany materiał posłużył do wydania książki „Nad zaczarowanym Złotym Potokiem” i opracowania kart pracy do edukacji regionalnej;
- „Muzyka spod Kopy” – warsztaty muzyczne, podczas których zostały napisane teksty i muzyka o regionie oraz nagrana płyta.

„Przystanek nad Złotym Potokiem” – cykl działań kultywujących zwyczaje, tradycję i historię:

- „Noc nad Złotym Potokiem” – występy artystyczne inspirowane dawnymi zwyczajami i wierzeniami, przygotowane na podstawie zebranych opowiadań najstarszych mieszkańców. Zorganizowana też została wystawa wydanej poezji, prozy i prac plastycznych. Mamy i babcie najmłodszych dzieci wyplatały wianki, przedstawiciele trzech pokoleń czytali wiersze o miłości. Odbył się koncert muzyki regionalnej w wykonaniu zespołu „Opawskie Nutki” oraz wspólna zabawa tańeczna przy światłach pochodni i degustacja drożdżowych wypieków. ▶



Warsztaty fotograficzne

- „W wiejskiej zagrodzie naszych przodków” – wystawa eksponatów pozyskanych od mieszkańców. Uczniowie opracowali informacje o pracach i zagospodarowali miejsce pod wystawę. Następnie wspólnie z nauczycielem przygotowali widowisko teatralne dla mieszkańców i przyjaciół „Jeden dzień z życia naszych przodków, czyli o zwyczaju pieczenia chleba i jego poszanowaniu”;
- „Z kart historii” – spotkanie z jednym z najstarszych mieszkańców wsi Janem Szlachetką, który opowiadał o Pikułowicach, skąd przybyli mieszkańcy Moszczanki, oraz czasach powojennych w Moszczance. Powstało także słuchowisko, które jest dźwiękowym dokumentem tego wydarzenia.

„Promocja walorów przyrodniczo-kulturowych” – cykl działań promujących uroki i zakątki Moszczanki.

- Ogólnopolska konferencja nauczycieli Festiwal Kreatywności – prezentacja multimedialna „Moje magiczne miejsce”;
- „Popołudnie Przyjaźni” – wspólne gości, uczniów, nauczycieli i rodziców smakowanie potraw;
- „Moszczanka oczami wyobraźni i duszy” – album promujący niezwykle zakątki Moszczanki.

AP: Jedną z propozycji szkoły przedstawioną na stronie internetowej jest konferencja zorganizowana w ramach Roku Korcza-

kowskiego Wychowanie ku przyszłości – uwarunkowania cywilizacyjne a niezmiennie mechanizmy rozwoju. Jak doszło do realizacji tego przedsięwzięcia?

MK: Mamy duże doświadczenie w organizowaniu konferencji ogólnopolskich. W latach 2006–2011 zorganizowaliśmy sześć konferencji dla nauczycieli, członków Polskiego Stowarzyszenia Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta. Są to konferencje, które cieszą się wielkim uznaniem. W poprzednich latach były częściowo dofinansowane z grantów. Programy konferencji są moimi pomysłami. Koleżanki ze Stowarzyszenia i ze szkoły zajmowały się prowadzeniem warsztatów.

Również i w tym roku przystąpiliśmy do konkursu na zorganizowanie konferencji szkoleniowych dla nauczycieli z terenu województwa opolskiego w ramach Grantów Edukacyjnych Opolskiego Kuratora Oświaty. Zorganizowana została konferencja „Wychowanie ku przyszłości – uwarunkowania cywilizacyjne a niezmiennie mechanizmy rozwoju”.

AP: Co może Pani powiedzieć o nauczycielach swojej bardzo aktywnej szkoły, jakie posiadają szczególne kompetencje, sprzyjające podejmowaniu tak różnorodnych działań?

MK: Marzeniem nauczycieli pracujących w szkole w Moszczance było zawsze nauczanie w niezwykły, kreatywny i inspirujący spo-

sób – chcieli pracować w Małej Wielkiej Szkole. Nasza szkoła jest właśnie miejscem realizowania tych marzeń. Dla pedagogów samoistnymi wartościami są pasja, ciepło, wrażliwość, kreatywność i rozumienie roli, jaką szkoła odgrywa w życiu człowieka. Wszystkie one wynikają z dotychczasowej praktyki nauczycieli, popartej gruntowną wiedzą i specjalistycznymi kompetencjami. Obserwuję, że dla wielu z nich każde spotkanie z dziećmi jest intelektualną przygodą w gronie ludzi sobie bliskich, szansą nie tylko uczenia innych, lecz także uczenia się od innych. Potrafią oni sprawić, że każdy dzień jest niepowtarzalny i inspirujący. Dzięki dobrej współpracy zapewniają dzieciom najlepszą edukację i wsparcie ich rozwoju, a przede wszystkim realizują to w niezwyklej szkole, która daje dzieciom inspirację na całe życie.

AP: Przy szkole działa Stowarzyszenie Przyjaciół Szkoły „Otwarte okno”. Jakie znaczenie dla placówki ma powstanie takiej organizacji, kto był pomysłodawcą?

MK: Stowarzyszenie zostało zarejestrowane w 2006 r. z mojej inicjatywy. Jego celem jest stwarzanie ram organizacyjnych do wspólnej pracy, wymiany myśli i doświadczeń nauczycieli, wychowawców, rodziców oraz innych osób inspirowanych wspólną pracą na rzecz szkoły, przedszkola i dzieci w Moszczance, na zasadach kreatywnego współuczestnictwa wszystkich jego członków. Stowarzyszenie ▶



Konferencja Samorządu Szkolnego

▶ organizuje i prowadzi swoją działalność poprzez międzynarodowe spotkania, krajowe i regionalne seminaria, konferencje, warsztaty, kursy, a także imprezy kulturalne, turystyczne, rekreacyjne i sportowe. Przygotowuje zajęcia dodatkowe i pozalekcyjne dla dzieci w ramach pozyskanych środków, finansuje drobne remonty w szkole, prowadzi różne formy doskonalenia nauczycieli i innych osób, inicjuje działalność informacyjno-publicystyczną i wydawniczą, współpracuje z Polskim Stowarzyszeniem Animatorów Pedagogiki C. Freineta.

Na przestrzeni lat pozyskaliśmy środki finansowe umożliwiające realizację 10 projektów edukacyjnych. Pod moją redakcją powstało 5 publikacji i kalendarz. Byliśmy współorgani-

zatorami ogólnopolskich konferencji. Otrzymaliśmy tytuły finalisty w ogólnopolskich konkursach MEN „Otwarta szkoła” w obszarze edukacji obywatelskiej (2010) i „Otwarte zarządzanie szkołą” (2012). Ponadto w 2009 roku zdobyliśmy I nagrodę Marszałka Województwa Opolskiego za projekt „Strefa Kreatywna – Moszczanka”.

Dzięki tym nagrodom wzbogaciło się wyposażenie szkoły o kamery, aparaty, laptopy, dzięki temu powstały kolejne pomysły na zajęcia pozalekcyjne. Uczniowie mogli pojechać na wycieczkę do Warszawy, która w całości została sfinansowana ze środków pochodzących z nagrody.

AP: Jakie ma Pani plany na przyszłość,

czy zwycięstwo w konkursie przyczyni się do dalszej integracji lokalnej społeczności, czy są już nowe pomysły na kolejne działania?

MK: Kilka dni temu ukończyłam pisanie projektu „Kreatorzy”, którego celem jest poznanie materialnego i duchowego dorobku kulturowego poprzez spotkania z ludźmi reprezentującymi różne dziedziny kultury. Celem spotkań jest ciekawsze nauczanie literatury oraz innych przedmiotów artystycznych, udostępnianie rodzimych osiągnięć w dziedzinie sztuki słowa, teatru, kina, muzyki, malarstwa, rzeźby i architektury. Każde dziecko będzie mogło eksponować swoje twórcze osiągnięcia.

AP: Dziękuję za rozmowę.

Temat numeru:
Kompetentny nauczyciel – kompetentny uczeń

Kompetencje małego dziecka w szkole

Dziecko rozpoczynające naukę w szkole posiada już pewne cechy, które potem wyodrębniają się jako specyficzny zestaw jego kompetencji. Muszą one być odkryte i zdiagnozowane, bo to pozwala na świadomą działalność dydaktyczną nauczyciela, który powinien eksponować cechy naturalne ucznia, ale też i rozwijać inne, niezbędne w jego dalszym życiu i które mogą gwarantować mu sukces w sytuacjach osobistych i zawodowych.

Właśnie trwa „konferencja naukowa” na temat Antarktydy i Arktyki. W tej chwili nie ma w klasie żadnego Jasia, Ani czy Karola. Wszyscy zamienili się w panią profesor Kowalską lub w pana profesora Kowalskiego. Przed nimi leżą „materiały naukowe”, które przygotowywali przez całą poprzednią lekcję. Głos zabiera dwójka „naukowców”. Pierwsza „pani profesor” staje śmiało przed dużą mapą ścienną, odwraca się do „audytoryum” i pewnym głosem zaczyna swoje przemówienie naukowe o roślinności w Arktyce. Uśmiecha się do uczestników „konferencji” i z wielką lekkością posługuje pełnymi i barwnie zbudowanymi zdaniem. Modeluje ton wypowiedzi, i mówi jak osoba dorosła, pewna swojej wiedzy, chociaż tak naprawdę niewiele ma do powiedzenia. Następnie oddaje głos swojej współpracownicy – pani profesor Iksińskiej. Ta kuli się pod spojrzeniem pozostałych osób, wycofuje pod ścianę i nie patrząc nikomu w oczy, zaczyna cichutkim, zacinającym się głosem przekazywać bardzo rzeczowe i ciekawe

informacje, które samodzielnie wcześniej przygotowała. Z końca stołu konferencyjnego rozlegają się zniecierpliwione okrzyki: „Głośniej! Nic nie słychać!”. „Pani profesor” lekko podnosi głos, by za chwilę znów cichutko zacząć mówić o Arktyce.

Co powoduje, że jedno dziecko potrafi zaistnieć na forum klasy, mimo niewielkich predyspozycji intelektualnych, a inne – posiadając dużą wiedzę – nie jest w stanie się nią pochwalić? Czy tylko w świecie dorosłych istnieją tzw. kompetencje? Z całą pewnością każde dziecko od początku swojego świadomego istnienia przejawia własne talenty. To przede wszystkim one decydują o kompetencjach młodziutkiego człowieka, pojawiającego się w szkole. Ich odkrycie i zdiagnozowanie pozwala na świadomą działalność dydaktyczną nauczyciela w celu eksponowania kompetencji posiadanej przez dziecko już niejako naturalnie oraz rozwijania innych, które okażą się niezbędnymi w jego dalszym życiu.

Pojęcie kompetencji w świetle literatury pedagogicznej

W literaturze pedagogicznej spotykamy różne definicje kompetencji. W. Okoń określa kompetencje jako „zdolność do osobistej samorealizacji” (Okoń, 1996, s. 129), a ponadto uważa, że kompetencja jest rezultatem procesu uczenia się. Potwierdza to zakładaną wcześniej tezę, że odkrycie naturalnych kompetencji u dziecka jest pierwszym krokiem do rozwijania tych, które ma słabiej rozwinięte.

M. Czerepaniak-Walczak uznaje, że kompetencją jest „szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za nie” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 87–88). Inaczej mówiąc – jest to precyzyjne i przemyślane wykorzystanie posiadanej lub zdobywanej własnie wiedzy w praktyce. W trakcie tego procesu ▶



▶ ma miejsce także usprawnianie podejmowania odpowiednich decyzji i czynności.

W ujęciu lingwistycznym kompetencja rozumiana jest jako zakres uprawnień, pełnomocnictw, zasób czyjejs wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności. Pochodzi od łacińskiego słowa *competentia*, co znaczy „odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania” (Szymczak, 1978, s. 977). Od tego, jakie się ma kompetencje, zależy jak sobie będziemy radzić w określonym miejscu lub sytuacji.

Reasumując, można powiedzieć, że istotą kompetencji jest zbiór tego, co dziecko umie robić. Przejawia się to w wiedzy na temat, co i jak trzeba wykonać oraz psychologicznym nastawieniu do realizacji zadania. Oczywiście kompetencje to nie tylko same umiejętności czy same cechy osobowości. Jest to połączenie tych dwóch obszarów, które w konsekwencji daje zróżnicowanie między poszczególnymi uczniami – dlatego jedno dziecko wykona swoje zadanie doskonale, a inne nieco mniej.

Rodzaje kompetencji przejawianych przez małego ucznia w szkole

Nowa podstawa programowa kładzie nacisk na rozwijanie tzw. kompetencji kluczowych.

• Należą do nich: porozumiewanie się w ję-

zyku ojczystym oraz w językach obcych, kompetencje matematyczne, społeczne i obywatelskie, informatyczne, umiejętność uczenia się i rozwiązywania problemów w twórczy sposób. Już we wstępnej części podstawa programowa wprowadza pojęcie umiejętności podstawowych, powiązanych z kompetencjami kluczowymi, które są niezbędne w procesie poznawania i rozumienia otaczającej rzeczywistości (MEN, 2008). Do tych umiejętności podstawowych należą: czytanie, myślenie matematyczne, komunikowanie się, posługiwanie nowoczesnymi technologiami informacyjnymi, umiejętność uczenia się i pracy zespołowej (MEN, 2008).

Mówiąc o kompetencjach, należy na początku wykluczyć inne pojęcia, które mogą się z nimi kojarzyć. Mianowicie kompetencje to nie to samo, co standardy wymagań, podzielone zazwyczaj w kategorie takie jak czytanie, pisanie, rozumowanie, wykorzystywanie wiedzy w praktyce. Kategorie te stanowią umiejętności, czyli dotyczą praktycznej znajomości czegoś, biegłości w czymś, zdolności wykonywania jakiejś czynności. Natomiast kompetencją jest zakres czyjejs wiedzy i umiejętności. Zatem kompetencja jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do umiejętności i można ją nazywać umiejętnością wyższego rzędu. Uczeń kompetentny to taki, który opanował większą liczbę umiejętności podstawowych,

a ponadto posiada wiedzę na temat miejsca, czasu i sposobu jej zastosowania. Stąd wniosek, że kompetencja dotyczy osoby, zaś umiejętność – konkretnego działania.

Dziecko, które rozpoczyna naukę, może posiadać już pewien zestaw cech, które wyodrębnią się w nim jako specyficzny rodzaj kompetencji. Składa się na to wiele czynników, m.in. rozwój psychofizyczny, o którym była mowa wcześniej. Ogromną rolę odgrywa też rodzina i środowisko, w jakim wzrasta dziecko.

We współczesnej sytuacji społeczno-kulturowej obserwuje się próby przezwycięzania paradygmatu edukacji opierającej się głównie na wiedzy. Młodzi ludzie, którzy kończą szkoły wyższe, wiedzą, że nie mogą się zamykać zawodowo w obszarze, w którym zdobyli wykształcenie. Stąd od najmłodszych lat istnieje potrzeba kształtowania w nich takich kompetencji, które będą dawać im fundament wiedzy. Bowiem do skutecznego działania w nowych warunkach nie wystarcza już tylko owa wiedza i umiejętności. Trzeba je jeszcze umieć z sukcesem wykorzystywać.

Zatem uogólniając, kompetencje małego ucznia można podzielić na kilka grup.

Kompetencje językowe dotyczą posługiwa-



nia się poprawnym językiem, jego czynnego wzbogacania o różnego rodzaju pojęcia z wielu dziedzin życia i nauki, stosowania trafnych środków językowych oraz wyposażenia małego ucznia w podstawową wiedzę o budowie i funkcjonowaniu języka. Kompetencje językowe są niezwykle ważne, ponieważ umożliwiają przygotowanie ucznia do życia w otaczającej go rzeczywistości. Język jest tu sposobem komunikowania się zarówno w mowie, jak i na piśmie ze światem, w którym wszyscy żyjemy.

Kompetencje matematyczne manifestują się poprzez umiejętności matematyzacji życia codziennego. Wszystkie działania edukacyjne związane z matematyką, począwszy od klasyfikowania przedmiotów w zbiory po stosowanie umów dotyczących kolejności wykonywania działań oraz porównywanie różnicowe, ilorazowe i obliczanie obwodów figur geometrycznych, prowadzą do umiejętności wykorzystywania tej wiedzy w praktyce. Tak często wszyscy posługujemy się przecież metodami matematycznymi w życiu. Do rozwijania tych właśnie kompetencji u małego ucznia bardzo przyczynia się wspomniana wcześniej pamięć logiczna i procesy myślowe w postaci uogólniania i systematyzowania.

Kompetencje społeczne przejawiają się jako wiedza na temat właściwego zachowa-

nia, czyli przestrzegania norm i zasad życia społecznego w grupie. Kultura współżycia i współdziałania w grupie jest często podstawą zdrowego i harmonijnego rozwoju dziecka i jego kompetencji. Stanowi o poziomie dobrego samopoczucia dziecka w szkole i określa jasno granice jego poprawnego działania, czyli takiego, które jest akceptowane społecznie. Uczeń radosny i patrzący z ufnością w swoje edukacyjne poczynania ma w większości przypadków zapewniony sukces szkolny. Jednocześnie jest w wysokim stopniu zmotywowany do podejmowania aktywności poznawczej.

Do kompetencji społecznych zalicza się również umiejętność dobrego komunikowania się. Większość konfliktów między ludźmi na całym świecie, niezależnie od ich statusu kulturowego, narodowego, materialnego czy jakiegokolwiek innego, wynika z nieporozumień. Umiejętność właściwego porozumiewania się należy do umiejętności kluczowych w każdej sytuacji życiowej, zarówno dzieci jak i dorosłych. Zdolności komunikacyjne opierają się na nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi, asertywności, odpowiedzialności za własne słowa, panowaniu nad negatywnymi emocjami, pewności i akceptacji siebie. Dochodzi tu także umiejętność przystosowania się do sytuacji, która z różnych względów akurat tego

wymaga. W przypadku małego ucznia ten rodzaj kompetencji jest wyjątkowo trudny i często zależy od stylu wychowujących go rodziców. Osobiście uważam, że kompetencje komunikacyjne są nadrzędne wobec wszystkich pozostałych kompetencji, gdyż dają dziecku umiejętność potrzebną przez całe życie i gwarantującą mu sukces w różnych sytuacjach osobistych i zawodowych. Dobre porozumiewanie się z innymi zapewnia bowiem realizację wielu życiowych planów.

Kompetencje kreatywne ujawniają się jako umiejętności odnajdywania się w każdej sytuacji. W przypadku małego ucznia chodzi oczywiście o sytuacje edukacyjne, które mają mu w przyszłości pomagać w wychodzeniu z kryzysów i poszukiwaniu konkretnych rozwiązań dla siebie lub dla zespołu, w którym może pracować. Kompetencje kreatywne są obecnie wyjątkowo cenne i poszukiwane na rynku pracy. Ich rozwijanie jest więc znakomitą okazją do przygotowania małego ucznia do roli pracownika. Kreatywność może dotyczyć zarówno radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, jak również poszukiwania odpowiednich źródeł wiedzy do wykonania jakiegoś zadania. Ten rodzaj kompetencji zawiera w sobie sporo kompetencji społecznych, a wśród nich niezwykle użyteczne może być poczucie humoru, zdolności komunikacyjne, ▶



► umiejętność podejmowania szybkich decyzji oraz dokonywanie nietrywialnych wyborów.

Kompetencje informatyczne to takie, bez których współczesny świat już by nie funkcjonował. Ten rodzaj kompetencji dotyczy obsługi komputera w podstawowym zakresie, umiejętności wykorzystywania programów edukacyjnych z płyty, prostych czynności z zakresu edytora tekstów oraz korzystania z wyszukiwarek internetowych. Wszystkie te umiejętności są niezbędne jako wstęp do korzystania przez małego ucznia z nowoczesnych technologii informacyjnych. Dzięki nim będzie mógł rozwijać wszystkie swoje kompetencje w każdej potrzebnej sytuacji – zarówno edukacyjnej jak i w życiu – począwszy od najbardziej prozaicznych potrzeb, a skończywszy na wyszukaniu profesjonalnych informacji na najbardziej nurtujące go w danej chwili pytania.

Sposoby rozwijania kompetencji pożądaných

Istnieje wiele sposobów rozwijania kompetencji u małego ucznia. Oczywiście podstawowym sposobem jest praca podczas zajęć zintegrowanych. Służą temu różnorodne formy pracy, metody i nowoczesne środki, które powinny być wykorzystywane w jak największej ilości. Ogromne zalety ma pra-

ca grupowa, której należy nauczyć dzieci drobnymi krokami. Ich późniejsze pomysły i zgodność w kreowaniu tych pomysłów jest naprawdę zadziwiająca.

Rozwijanie **kompetencji językowych** odbywa się na każdym zajęciu. Sposób, w jaki dziecko komunikuje się z innymi, podlega ciągłej ewaluacji. Dotyczy ona zarówno poszerzania zakresu słownictwa małego ucznia, jak i aktywizowania tego słownictwa. Służą temu rozmowy na różne tematy, lecz zawsze związane z obszarami życia dziecka – jego rodziny, pielęgnowanych przez nią tradycji, nieoczekiwanych zdarzeń, wspólnych wyjazdów na wakacje, wesołych i smutnych spraw z życia codziennego. Tematem rozmów i wypowiedzi jest też przyroda, cztery pory roku, pogoda, święta, elementy historii Polski, bajki, legendy i opowiadania. Świetnym sposobem rozwijania kompetencji językowych jest samodzielne czytanie lektur, a następnie przekazanie refleksji na ich temat, co dzieci mogą robić również w domu. Okazją do tego rodzaju ćwiczeń jest zadanie polegające na przygotowaniu ustnego opowiadania o najciekawszej – zdaniem dziecka – przygodzie opisanej w lekturze.

Inną formą rozwijania kompetencji językowych są zabawy dramatyczne. Sprzyjają one aktywności intelektualnej małych uczniów,

wykorzystując ich naturalną skłonność do naśladownictwa i zabawy. Dziecko musi się wczuć w postać i działać spontanicznie, bez scenariusza – stąd też ruch i gest zawsze wyprzedzają słowa przybierające formę dialogów czy monologów.

Kompetencjom językowym bardzo dobrze służą zabawy w scenki teatralne, podczas których mali uczniowie tworzą wypowiedzi ustne. Mobilizują one dzieci do jasnego i ciekawego dla innych małych widzów formułowania pomysłów.

Wyjście do kina czy na spektakl teatralny daje małemu uczniowi możliwość zetknięcia się z językiem scenicznym, aktorskim, a więc pięknym i wręcz wzorowym pod względem poprawności gramatycznej i stylistycznej.

Świetnym sposobem rozwijania **kompetencji matematycznych** jest posługiwanie się konkretnymi materiałami od samego początku edukacji matematycznej. Kasztany, żołądźce, klocki, figury geometryczne, kredki, żetony znajdują różnorodne zastosowanie podczas wprowadzania liczb, a także przybliżania dzieciom stosunków przestrzennych i orientacji w przestrzeni. Posługiwanie się językiem matematycznym w sytuacjach praktycznych daje im szansę na polubienie matematyki także w przyszłości. ►



Ratujemy i uczymy ratować

Rok szkolny 2012/2013 został obwołany przez Ministra Edukacji Narodowej Rokiem Bezpiecznej Szkoły. Warto zatem przypomnieć o programie edukacyjnym *Ratujemy i uczymy ratować* zainicjowanym przez Jerzego Owsiaaka i Fundację Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy.

W ramach programu, dzięki przeszkolonym pedagogom, dzieci uczą się najprostszych zasad udzielania pierwszej pomocy – od prawidłowego wezwania pomocy przez telefon, po podstawowe czynności przy osobie poszkodowanej.

Program jest objęty honorowym patronatem Ministra Edukacji Narodowej.

► Możliwość uczestniczenia w zajęciach kółka matematycznego jest doskonałą okazją do matematyzacji wielu dziedzin codziennego życia, gdyż istnieje wówczas szansa na zajmowanie się takimi zadaniami, na które brakuje czasu podczas codziennych zajęć edukacji wczesnoszkolnej.

Ogromne walory poznawcze mają też przeprowadzane przez dzieci doświadczenia naukowe. Sprawdzanie pojemności różnych naczyń, długości przedmiotów, ciężaru wielu rzeczy z ich otoczenia sprawia, że mali uczniowie nabierają kompetencji matematycznych w praktycznym wymiarze.

Świetnym sposobem rozwijania tej kompetencji jest też odczytywanie map, tabelek funkcyjnych, diagramów i innych zestawień przedstawiających różne symulacje realnych sytuacji. W oparciu o takie dane można układać zadania tekstowe, rozwiązywać je w różny sposób i przekształcać w zależności od konkretnie wybranych informacji.

W obszarze kompetencji matematycznych leży także szeregowanie, klasyfikowanie i wnioskowanie, które można z powodzeniem realizować w formie czynności na zbiorach.

Sposobem rozwijania **kompetencji społecznych** jest przede wszystkim praca

w parach i zespołach. Tego rodzaju zajęcia dają możliwość nawiązywania kontaktów społecznych, rozwijają komunikatywność, umiejętność jasnego artykułowania potrzeb czy oczekiwań. Są też okazją do ujawniania się zdolności przywódczych wśród dzieci, które uczą się przy tym asertywności na wypadek konfrontacji oraz brania pod uwagę zdania innych członków grupy, czyli zgodnego współdziałania z rówieśnikami.

Współpraca dotyczy nie tylko samej nauki, może się także okazać bardzo przydatna podczas zabawy, która stanowi jedną ze szczególnych form pracy z młodszymi dziećmi w szkole. W trakcie zabawy dzieci uczą się przestrzegać reguł i zasad zachowania, mogą wyartykułować, co jest złe, a co dobre, co można robić, a czego nie wolno. Reguły obowiązujące małych uczniów w ich społeczności są adekwatne do reguł w świecie dorosłych – dlatego można powiedzieć, że stanowią doskonałe przygotowanie do życia społecznego i obywatelskiego w przyszłości.

Kompetencje kreatywne można rozwijać w bardzo aktywny sposób, np. w formie wszelkiego rodzaju zagadek, które dzieci wprost uwielbiają. Zagadki mogą dotyczyć każdej bieżącej tematyki – pór roku, roślin, zwierząt, zawodów, krajobrazów, świąt, rzeczy. Inną formą są łamigłówki, labirynty,

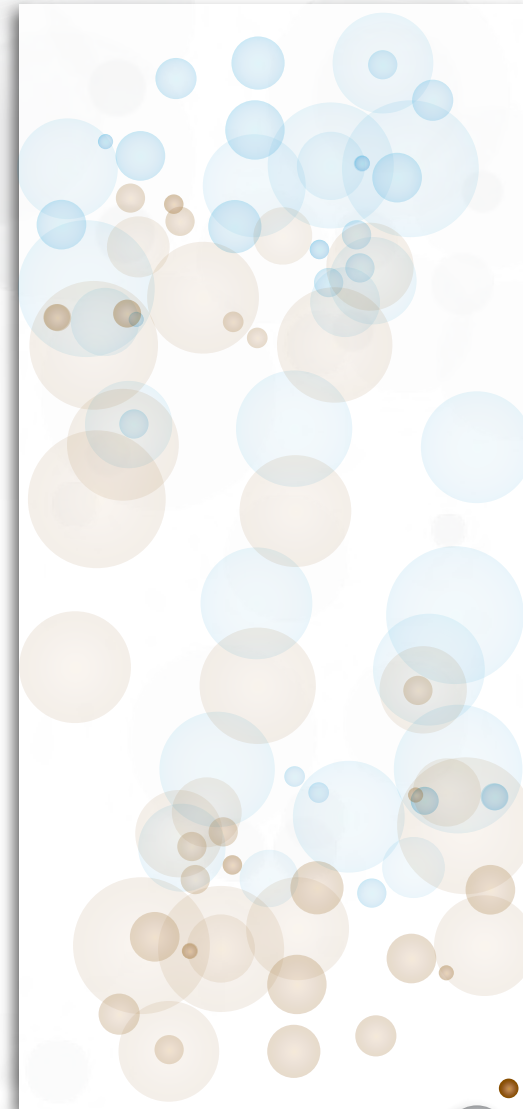
szarady, rebusy obrazkowe, diagramy. Dzieci lubią też konstruować gry planszowe, szczególnie w dużych rozmiarach. Zazwyczaj prezentują bardzo ciekawe pomysły i wymyślają warunki, które gry mają spełniać. Dziecięcy sposób tworzenia instrukcji jest bardzo kreatywny, a ponadto wyzwala w nich dużo twórczej radości.

Konstruowanie w przestrzeni daje dzieciom możliwość rozwoju wyobraźni przestrzennej, co może skutkować odkryciem u nich nowych zainteresowań i pasji.

Kreatywność małych uczniów można też rozwijać podczas zabaw ruchowych, kiedy samodzielnie przygotowują dla siebie nawzajem tor przeszkód lub plac zabaw, na którym potem wszyscy wspólnie będą mogli się pobawić.

Rozwijanie kompetencji kreatywnych to również praca nad opowiadaniem twórczym, układanie zadań tekstowych na matematyce, tworzenie dłuższych wypowiedzi pisemnych.

Kompetencje informatyczne są rozwijane w toku konkretnych czynności technologicznych. Należą do nich: posługiwanie się myszą i klawiaturą, nazywanie głównych części zestawu komputerowego, korzystanie z różnego oprogramowania i gier ►



▶ edukacyjnych, wykorzystywanie informacji internetowych, w tym także logowanie się do strony internetowej szkoły i sprawdzanie linków oraz dostrzeganie wielu opcji programowych i korzystanie z nich.

Przykłady rozwiązań praktycznych

Aby móc rozwijać kompetencje małego ucznia, najpierw trzeba go wyposażyć w zakres wiedzy odpowiadający jego poziomowi w danym wieku.

Przykładem rozwijania **kompetencji językowych** jest zabawa *Mała Redakcja*, która ma na celu wykreowanie pomysłu na klasową gazetę, poczynając od tytułu, zakresu tematycznego, poprzez stworzenie artykułów, aż po oprawę graficzną. Praca przebiega w kilku etapach, a propozycje składają poszczególne zespoły redakcyjne. Są one następnie weryfikowane przez cały zespół klasowy, aż do podjęcia ostatecznej decyzji dotyczącej tytułu, tematyki artykułów i wywiadów, wyznaczenia redaktorów graficznych oraz znalezienia sponsorów, którzy pomogą wydać gazetę.

Pierwszą pracą redakcyjną może być wywiad, do którego przygotowują się wszyscy uczniowie. Wywiadu może udzielić ciekawa osoba z najbliższego środowiska. Do tej zabawy zapraszałam i zapraszam rodziców

wykonujących wyjątkowe zawody, pracowników szkoły, których tak naprawdę dzieci mało znają, a którzy mają wiele ciekawego do powiedzenia, np. naszego dyrektora – z zamiłowania filatelistę z kolekcją ponad 100 tysięcy znaczków, autora kilku książek, w tym o dzielnicy, w której znajduje się nasza szkoła. Odwiedza nas wiele innych ciekawych osób z sąsiedztwa szkoły, wśród nich cudzoziemcy z egzotycznych krajów, pozostający czasowo w Polsce.

Przed przeprowadzeniem wywiadu dzieci ogólnie zapoznają się z informacjami na temat danej osoby. Następnie opracowują indywidualne pytania do gościa. Nie ustalają ich ze sobą, aby w trakcie spotkania i wywiadu koncentrować się na uważnym słuchaniu zarówno zaproszonego, jak i swoich rówieśników dziennikarzy. Jeśli uczniowie przygotowują dwa identyczne pytania i jeden z nich je zada, drugi uczeń już tego nie robi. Jednak wciąż zachowuje prawo do zabrania głosu, pod warunkiem że wymyśli inne pytanie.

Zabawa w *Małą Redakcję* jest pracochłonna i rozłożona w czasie. Jednak satysfakcja i radość wszystkich małych dziennikarzy, którzy biorą do rąk własną gazetę, jest nie do opisania. Taka aktywność znakomicie rozwija głównie kompetencje językowe, ale także społeczne, komunikacyjne i kreatywne.

Dzieci uczą się pracować w zespole, radzić sobie z konfliktami, konkurencyjnością pomysłów, rozwijać zdolności komunikacyjne, asertywnie podejmować decyzje i działać w sposób twórczy i kreatywny.

Przykładem rozwijania **kompetencji matematycznych** jest zabawa *Mały menedżer*, podczas której trzeba się wykazać takimi kompetencjami jak planowanie i przewidywanie. Ma ona bardzo praktyczne walory, ponieważ wyzwala w uczniach kreatywność. Młodzi menedżerowie pracujący w zespołach otrzymują na kartkach „plan zagospodarowania przestrzennego”. Posługują się figurami geometrycznymi, które posiadają określoną wartość cenową w walucie zwanej gradalami. Dostają konkretny budżet przeznaczony na budowę osiedla i muszą się w tym budżecie zmieścić – a zatem umieć zaplanować i przewidzieć, co i ile wolno im zbudować, aby wystarczyło środków. Dodatkowym zadaniem jest estetyczne i oryginalne zaprojektowanie osiedla.

Innym przykładem może być zabawa *Wyścigi samochodowe*, która dotyczy działań edukacyjnych w obrębie zbiorów. Dzieci otrzymują plansze, na których narysowane są dwie drogi wymagające spełnienia określonego warunku jeżdżenia po nich przez dany samochód. Na planszach zaznaczone są też parking dla aut i meta dla tych samo- ▶

 Education-Portal.com
Making Education Accessible

oŚwiatowe Trendy

Education Portal stanowi interesujące połączenie funkcji informacyjnej o systemie edukacji, zasobowej oraz platformy e-learningowej działającej w systemie otwartej edukacji. Głównymi adresatami są wprawdzie studenci uczelni wyższych, ale są tu również kursy przedmiotowe realizowane online na poziomie szkoły średniej. Atutem tej strony jest umożliwienie zaliczania przedmiotów szkolnych w bliskim sąsiedztwie i połączeniu z kursami akademickimi w sposób podkreślający ciągłość i jednocześnie zacierający progowość tych etapów edukacji. Podejście to ma duże znaczenie w integracji środowisk szkolnych i uczelnianych, umożliwia wczesne wychwytywanie i przyciąganie talentów do kierunków cieszących się zapotrzebowaniem społecznym i gospodarczym oraz lepsze planowanie strategii tych podmiotów w warunkach silnej konkurencji i presji na osiągnięcie najlepszych wyników.

▶ chodów, które będą mogły tam dotrzeć. Samochodami są klocki o różnych kształtach i w różnych kolorach. Przy pierwszej drodze stoi znak informujący, że tędy mogą przejeżdżać tylko klocki-samochody czerwone. Przy drugiej drodze umieszczony jest znak zezwalający na przejazd tylko prostokątnym klockom-samochodom. Uczniowie rozpoczynają zabawę, a auto, które nie spełnia warunków, jest przez nich odstawiane na parking. W ten sposób do mety dojeżdżają pojazdy spełniające dwa warunki: są czerwone i prostokątne.

Jednym z praktycznych rozwiązań, w którym wiodące są **kompetencje społeczne**, jest zabawa *Zostań moim Aniołem*. Zaczyna się od wylosowania przez dzieci karteczek z imionami kolegów i koleżanek z klasy. Potem uczniowie cicho czytają, kogo wylosowali – a zatem wykorzystują już umiejętność czytania. Następnie, nie zdradzając czyje imię znalazło się na karteczce, zostają tajnym Aniołem tej osoby. Przed samym przeprowadzeniem zajęć w tej formie, dzieci otrzymują odpowiednią ilość informacji na temat okazywania komuś sympatii, troski, życzliwości, opieki i sposobów, jak mogą to wszystko zrealizować. Teraz, w konkretnych sytuacjach, mają więc okazję zweryfikować i zastosować posiadaną wiedzę. Orientują się też, jak zadbać o swojego podopiecznego, aby nie domyślił się, że ktoś specjalnie

nad nim czuwa. Ta zabawa rozwija nie tylko kompetencje społeczne, ale także i umysłowe. Udzielać pomocy uczeń może w różny sposób, np. pomóc koledze w odczytaniu polecenia, naprowadzić go na rozwiązanie zadania matematycznego, jeśli ma z tym kłopot, na przerwie po koleżeńsku przepytac z tabliczki mnożenia, wyjaśnić trudności ortograficzne przed dyktandem, wspólnie z kolegą przypomnieć sobie kierunki na mapie, zaśpiewać razem piosenkę, której słowa zostały zadane do nauczenia się na pamięć itp.

Innym przykładem rozwijania tego rodzaju kompetencji są zajęcia, podczas których w grupach należy przygotować informację na zadany temat, np. „Polscy nobliści”. Uczniowie wcześniej otrzymali informację o możliwościach, z jakich mogą korzystać – w bibliotece, czytelni, z materiałów encyklopedycznych w klasie i komputera z internetem, również na terenie klasy. Teraz dostają określoną ilość czasu na wykonanie zadania, czyli wykazanie słuszności przyznania tym osobom Nagrody Nobla. Mali uczniowie rozwijają w ten sposób kompetencje intelektualne oraz umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach edukacyjnych. Natomiast forma zespołowa daje im szansę sprawdzenia się w ponoszeniu odpowiedzialności za efekt pracy całego zespołu.

Wszystkie kompetencje ucznia powinny być rozwijane poprzez aktywne formy pracy. Do takich należy praca nad projektem, który może trwać dość długo, na przykład pół roku. Może to być projekt ekologiczny, włączający dzieci w miejską akcję *Śmieci mniej, Ziemi lżej*. Oto przykładowe etapy realizacji takiego projektu:

- Konkurs na rymowanek ekologiczną nt. śmieci (**kompetencje językowe**).
- Przeliczanie ilości śmieci w swoich domach czy mieszkaniach.
- Praca domowa: Ile kg śmieci pojawia się w moim domu w ciągu 1 tygodnia?
- Praca w szkole: Obliczenia matematyczne, użycie wagi, dzielenie ilości kg przez ilość osób w rodzinie, wyciąganie wniosków. (**kompetencje matematyczne i kreatywne**).
- Sprawdzenie możliwości segregowania odpadów na osiedlu, w swojej dzielnicy, w mieście (**kompetencje kreatywne**).
- Sprawdzenie na miejskich stronach internetowych kalendarza wywozu odpadów wielkogabarytowych (**kompetencje informatyczne i kreatywne**).
- Analiza przepisów prawnych dotyczących palenia liści i śmieci na podwórkach miejskich (**kompetencje obywatelskie i informatyczne**).
- „Fotograficzne polowanie” – wyjście poza teren szkoły i sfotografowanie miejsc szczególnie zaniedbanych (**kompetencje społeczne, technologiczne i kreatywne**). ▶



- Wystąpienie z oficjalną prośbą na piśmie do Miejskiego Zarządu Gospodarki Komunalnej o przydzielenie i ustawienie w wyżej wymienionych miejscach koszy na śmieci (**kompetencje językowe i społeczno-obywatelskie**).
- Wykonanie w klasie wesołych pojemników do segregowania śmieci: osobnych

na kartoniki po mleku, osobnych na ścinki papieru i osobnych na pozostałe śmieci (**kompetencje technologiczne i społeczne**).

- Podsumowanie projektu i radosna zabawa po dobrze wykonanej pracy. W trakcie zabawy dyskotekowej – pokaz mody – kreacji zaprojektowanych z różnorodnych odpadów: starych tkanin, zużytych płyt

CD, rolek po papierze toaletowym, foliowych worków itp. (**kompetencje kreatywne i technologiczne**).

Wiesława Krysa

Bibliografia

Czerepaniak-Walczak M., (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Edytor. | Janicka-Panek T., Małkowska-Zegadło H., Zielkowska L., (2012), *Program nauczania zintegrowanego w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, Warszawa: Juka. | Leżańska W., (2009), *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. | MEN, (2008), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2009 Nr 4, poz. 17. | Okoń W., (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Żak. | Szymczak M., (1978), *Słownik języka polskiego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.



Wiesława Krysa

Nauczyciel dyplomowany w Szkole Podstawowej nr 17 w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Tarnowie. Pracuje z uczniami w klasach I–III.

Zainteresowana odkrywaniem dziecięcego potencjału i kreowaniem rozwoju dzieci w różnorodnych formach edukacyjnych i wychowawczych, m.in. poprzez współpracę z rodzicami.

Szczególną wagę przywiązuje do jakości komunikowania się dzieci, ich ciekawości poznawczej, efektywnego przyswajania wiedzy i stosowania jej w praktyce.

Autorka publikacji w tarnowskiej i ogólnopolskiej prasie pedagogicznej – „Świecie ciszy” i „Wychowawcy” oraz książce „Bliższe Ojczyzny – Małopolska. Promocja edukacji regionalnej”.

Posiada międzynarodową akredytację Coch ICI, realizuje szkolenia i konferencje dla nauczycieli szkół i przedszkoli.

W 2000 r. wyróżniona w ogólnopolskim konkursie na scenariusz lekcji i zajęć zintegrowanych „Gniezno – stąd nasz ród”.

Laureatka Nagrody Prezydenta Miasta oraz nagród dyrektorskich.

Kompetencje nauczyciela w rozwiązywaniu problemów uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym

W przeszłości byli i tacy myśliciele, którzy uważali, że najdoskonalszą formą ludzkiej aktywności jest nauczanie i wychowywanie. Wynikał z tego wysoki status społeczny nauczyciela, wyposażonego w rozmaite, nawet wyjątkowe intelektualne narzędzia pracy. Podobnie i dziś rola nauczyciela – bardziej niż jego zawód – wymaga indywidualnych kompetencji, leżących u podstaw skutecznego działania wychowawczego.

Nauczyciel sam jest narzędziem swojej pracy – nauczając i wychowując, pracuje samym sobą. Bardzo wyraźnie obserwujemy to w długotrwałym procesie wychowywania, na tle którego samo nauczanie – jako fakt przekazywania wiedzy szerszemu gronu – staje się nieco przytłumione i plasuje dalej, a czasami może być odbierane bezosobowo. Oczywiście tak nie jest – autentyczne nauczanie jest zawsze osobowe!

Szczególnych narzędzi wymaga praca wychowawcy osób zaliczanych do grupy podwyższonego ryzyka. Uczniowie wykazujący duże zaburzenia zachowania zwykle po jakimś czasie opuszczają mury szkoły i podlegają ekspulsji do innych instytucji, w najgorszym przypadku trafiają do więzień, wcześniej będąc podopiecznymi młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Jakże zatem powinny być kompetencje wychowawcy pracującego z trudną młodzieżą?

Ku zaskoczeniu wielu – nie da się tych kompetencji określić całkowicie. Nie ma moż-

liwości sformułowania absolutnie pełnej teorii wychowania, ponieważ każdy uczeń jest niepowtarzalną osobą. Stąd nie opisano dotychczas reguł, które odnosiłyby się do wszystkich potencjalnych wychowanków. A i zawsze jakiś indywidualny rys osobowości sprawia, że ze strony wychowawcy potrzebna jest reakcja nowego typu – twórcza i elastyczna. Dlatego rola wychowawcy jest zarazem arcytrudna i arcypiękna.

W żadnym innym rodzaju ludzkiej aktywności nie przemawia tak silnie potrzeba twórczego działania na rzecz drugiego człowieka. Zazwyczaj umiejętność tworzenia przypisujemy artystom, gdyż to oni „piszą świat po swojemu”. Ale artyści są z natury twórczy, więc ich zadanie jest o wiele prostsze. Dlatego też wobec wyzwania, jakie stanowi unikatowość każdej osoby, jej nieprzekładalność na ogólne reguły, rola wychowawcy jawi się o wiele bardziej skomplikowana. Katalog jego umiejętności, zwłaszcza pracującego z trudną młodzieżą, musi być jak liczba „pi” w matematyce – nieskończony.

Wychowawcy, zmęczeni wymogiem ciągłego oryginalnego działania, często prosili mnie o rady i programy, którymi mogliby skutecznie posłużyć się w swojej pracy. Owszem, pedagogika oferuje wiele odpowiedzi i gotowych programów, ale to nie one wychowują, lecz żywi ludzie – mądrzy, dobrzy i wystarczająco kompetentni. W pełni kompetentny byłby chyba tylko sam Pan Bóg... Można zatem zrozumieć św. Augustyna, który w swoim traktacie *O nauczycielu* twierdził, że jedynie Bogu przysługuje takie miano, człowiekowi – nigdy.

Nawet taki geniusz jak Arystoteles ze Stagiry nie mógł całkowicie sprostać wyzwaniu wychowywania trudnej młodzieży. Myślę tu o nauczycielskiej działalności założyciela Lykejonu, który uczył Aleksandra Macedońskiego. Jak wiadomo, ojciec Aleksandra, król Filip, poprosił Arystotelesa o podjęcie się roli indywidualnego nauczyciela, wychowawcy i mentora młodego następcy tronu. Arystoteles pracował z Aleksandrem przez wiele lat. Z pewnością wyposażył go



▶ w maksimum dostępnej wiedzy i umiejętności, sam był bowiem jednym z najbardziej kompetentnych nauczycieli starożytności. Ale uczeń okazał się trudnym wychowankiem, gdyż – jak byśmy dziś powiedzieli – pochodził z rodziny dysfunkcyjnej. Ciągłe intrygi jego matki Olimpias, historie związane z nowymi żonami króla Filipa, macedońskie dynastyczne praktyki pozbawiania życia konkurentów do tronu, przypuszczalny udział Aleksandra w zabójstwie ojca, a przede wszystkim wynikająca z tego trauma spowodowały, że chętnie rozstrzygał spory agresywnymi metodami, całe późniejsze życie przejawiał coś w rodzaju ADHD, prowadząc swoich wycieńczonych żołnierzy przez pół świata, po pijanemu przebił włócznią najlepszego przyjaciela i sam chciał targnąć się na życie. Prawdopodobnie miałby za nic dzisiejsze rady Arnolda Goldsteina o zastępowaniu agresji innymi sposobami postępowania, ponieważ nie zastosował się do nauk swego mentora, który kładł wielki nacisk na cnotę umiarkowania i roztropność władców. Z pewnością Arystoteles jako nauczyciel niczego nie zaniedbał, a jak wiemy, sam Aleksander bardzo cenił jego rady i korzystał z wiedzy mistrza, jednak nie cały przekaz wychowawczy dotarł do młodego władcy. Mądry Arystoteles w odpowiednim momencie usunął się na bok, uznając, że nic już nie może zdziałać, że jego porywczy uczeń musi sam sobą stero-

wać. Jak widać, istnieją granice kompetencji i wpływów nauczyciela, a tymi granicami są indywidualne dyspozycje i wybory moralne wychowanka. Wszak człowiek jest wolny i korzysta z tej wolności, czasami nawet przeciw sobie...

Wracając do współczesności, możemy stwierdzić, że nie da się z góry ustalić wszystkich kompetencji nauczyciela, które okażą się niezbędne w pracy z trudnymi wychowankami. Nie znaczy to jednak, że nauczyciel niczego nie może powiedzieć i niczego doradzić. Należy podkreślić, że nauczyciel trudnych wychowanków musi umieć przynajmniej to samo, co jego koleżdy pracujący z tzw. normalną młodzieżą, a jak praktyka wskazuje – nawet o wiele więcej. Okazuje się bowiem, że konkretne dysfunkcje uczniów, zaburzenia, deficyty wyznaczają zakres tego, co znaczy: o wiele więcej. I na tym właśnie skupimy się, przyjmując, że ogólne dyspozycje nauczyciela są Czytelnikowi znane.

Istotne przeszkody, na jakie napotyka nauczyciel w pracy wychowawczej, utrudniające normalny rozwój wychowanków, muszą być rozpoznane i nauczyciel powinien umieć na nie adekwatnie reagować. Posłużę się przykładem dysfunkcji, jaką jest płodowy zespół alkoholowy (FAS, ang. *Fetal Alcohol Syndrome*). Wydaje się, że w pla-

cówkach dla trudnej młodzieży dysfunkcja ta jest licznie reprezentowana, zwłaszcza przez osoby z selektywnymi uszkodzeniami centralnego układu nerwowego w postaci FAE oraz wtórnymi zaburzeniami, wynikającymi z rozwoju pod presją niewykrytego FAS czy FAE. Dla wychowawcy nieznanego tego deficytu osoba dotknięta FAS jest chodzącym paradoksem, gdyż przy współczynniku inteligencji zbliżonym do normy, dość wysokich kompetencjach w wysławianiu się nosi w sobie niesłychanie trudny zestaw problemów. W codziennym obcowaniu może sprawiać wrażenie wyjątkowo złośliwej, leniwej, wręcz maksymalnie irytującej i prowokującej. A tymczasem wszystkie jej złe przyjmowane zachowania pochodzą z jednego, niejawnego źródła – subtelnych poalkoholowych uszkodzeń mózgu. Jeśli mamy do czynienia z osobą niepełnosprawną o widocznych uszkodzeniach, dotkniętą porażeniem mózgowym czy analogicznymi uszkodzeniami, łatwiej nam znieść jej trudności, ponieważ usprawiedliwieniem jest zauważalna niepełnosprawność ukrytą, złośliwą jak nowotwór, przebiegłą. FAS jest potężnym zaburzeniem, jest jak demon wypaczający dobre intencje i zamiary. Nawet jeśli dziecko chce być posłuszne, doceniane, chce być OK, wychodzi odwrotnie. Jeżeli nie mamy świadomości dokładnego wpływu tych uszkodzeń na sposób funkcjo-



Nowe wyzwania w wychowaniu i profilaktyce

Ośrodek Rozwoju Edukacji prezentuje [materiały](#) z ogólnopolskiej konferencji *Nowe wyzwania w wychowaniu i profilaktyce*, która odbyła się 14 listopada br. Celem spotkania było omówienie charakteru i rozmiarów zagrożeń dla zdrowia i rozwoju dzieci i młodzieży – na podstawie najnowszych wyników dwóch ogólnopolskich badań ankietowych (HBSC i ESPAD) – oraz wynikających z nich rekomendacji do działań profilaktycznych w szkole, a także prezentacja nowych kierunków działań i koncepcji oraz wartościowych programów.

nowania dziecka, nie potrafimy sobie nawet wyobrazić jego kolosalnych trudności. Dobrym przykładem ilustrującym tę dysfunkcję może być sytuacja, kiedy opiekun prosi dziecko z FAS, aby wstawiło wodę na herbatę. Posłusznie idzie ono do kuchni i stawia elektryczny czajnik na gazowym palniku. Po chwili cały dom wypełnia gryzący dym, a przerażony sprawca tego wypadku zupełnie nie wie, co i dlaczego się stało, bo jego umysł nie ma zdolności uczenia się na podstawie doświadczeń i wiązania przyczyny i skutku. Znany jest też przypadek wykrwawienia się dziecka się na śmierć podczas podwórkowej zabawy, kiedy zranione, nie czuło, jak głęboko sięga rana i jak szybko traci krew. Inne zmarło na zapalenie wyrostka robaczkowego, gdyż nie czuło bólu, który dla normalnego człowieka jest straszliwy i skłania do szybkiego szukania pomocy.

Aby móc stosować system zasad postępowania wobec dziecka dysfunkcyjnego, przyjrzyjmy się skróconej liście zaburzeń związanych z pełnoobjawowym FAS i jego konsekwencjom:

- uszkodzenia nerwów powodujące brak czucia w okolicach twarzy i w związku z tym np. trudności w schludnym jedzeniu, niewyczuwanie smaku potraw, preferowanie skrajnych smaków;
- zaburzenia snu, dysfagia, trudności z odychaniem ważne dla mowy, zawroty

głowy, nudności, zaburzenia równowagi i ruchu;

- uszkodzenia mózdzku i w konsekwencji zaburzenia ruchu, równowagi, koordynacji ruchów;
- uszkodzenia płatów czołowych wwołujące zaburzenia kojarzenia faktów, wnioskowania, uczenia się i pamięci, małą elastyczność w rozwiązywaniu problemów, np. schematyczność rozwiązań, ograniczenie kreatywności, inwencji;
- efekt zaskoczenia zmianą okoliczności – każda zmiana może wciągnąć dziecko w emocjonalną burzę („młyn”), a drobny bodziec całkowicie rozproszyć jego uwagę, wywołać objawy paniki, agresji, rezygnacji, jako częste reakcje na doświadczane trudności, czyli labilność emocjonalną;
- nadpobudliwość, deficyty uwagi i jej łatwe rozpraszenie;
- osłabienie hamowania, czyli nieopanowanie powodujące impulsywność;
- nietypowy chód, słaba motoryka;
- zaburzenia mowy;
- wady słuchu i wzroku, wczesne zaburzenia słuchu powodujące wtórne upośledzenie rozwoju inteligencji;
- nieuczenie się na błędach, ciągle powtarzanie tych samych bezskutecznych działań (perseweracja), w związku z tym nieskuteczność stosowania systemu kar i nagród;
- nieadekwatność zachowań społecznych,

wywoływanie wrażenia niedojrzałości, lekceważenia, cynizmu, lenistwa;

- słyszenie i zapamiętywanie tylko części komunikatów, co powoduje nieadekwatne wypełnianie poleceń;
- uszkodzenia czucia głębokiego (propriocepcji), ogólne zaburzenia dotyku (trudność w wyznaczaniu granic, niedowrażliwość i nadwrażliwość w fizycznych kontaktach z innymi osobami i obiektami);
- zaburzenia życia emocjonalnego, więzi, kontaktów z innymi, problemy z wytwarzaniem więzi emocjonalnej, nieprzywiązanie, nieróżnicowanie, zahamowanie, agresja.

Konsekwencje związane z występowaniem FAS:

- częste przerywanie nauki szkolnej w obliczu ciągłych niepowodzeń i krytyki;
- kłopoty z prawem;
- instytucjonalizacja;
- zaburzone zachowania seksualne;
- zwiększona skłonność do używania substancji psychoaktywnych – alkoholu, narkotyków.

Spotyka się próbę oceny ilościowej poszczególnych dysfunkcji występujących u dzieci z FAS/FAE na tle ogólnej populacji:

- deficyt uwagi – 80%
- gorsza pamięć – 73%
- nadpobudliwość – 72%



MĄDRZY RODZICE

Mądrzy Rodzice

Celem programu *Mądrzy Rodzice* jest przekazanie rodzicom i wychowawcom wiedzy na temat podstaw mądrego wychowania dzieci. Narzędziem będą warsztaty oraz szkolenia zarówno dla liderów, jak i dla rodziców w całej Polsce. Program realizowany jest przez Fundację Kidprotect.pl wspólnie z Rzecznikiem Praw Dziecka. Jednym z działań programu jest raport Poziom kompetencji wychowawczych polskich rodziców.

- nielogiczność wyrażen – 38%
- stereotypie ruchowe – 33%
- nieświadomość wydarzeń w otoczeniu – 27%
- dziwaczność zachowań – 20%
- tiki – 15%
- samookaleczenia – 15%
- napady szału – 15%

Lista dysfunkcji powiększa się w miarę poznawania nowych wyników badań neurologicznych czy psychologicznych, np. prowadzonych przez Teresę Jodczak-Szumilo, i zdumiewająca jest ilość konkretnych uszkodzeń funkcji życiowych dziecka, jakie musi brać pod uwagę wychowawca. Oczywiście można stwierdzić, że skoro są one rezultatem picia alkoholu przez kobietę będącą w ciąży, to niech ona ponosi odpowiedzialność i wychowuje dysfunkcyjne dziecko. Sęk w tym, że aż 80% dzieci z FAS nie wychowuje się w rodzinach biologicznych, ale w zastępczych, adopcyjnych czy w instytucjach. Ponadto bardzo często, gdy dziecko dorasta do wieku dojrzewania, jego biologiczna matka już nie żyje. Problem więc pozostaje otwarty.

Praca z dziećmi z FAS/FAE może być bardzo owocna, na co mamy wiele konkretnych dowodów. Wymaga jednak uwzględnienia specyfiki przetwarzania informacji przez ich uszkodzony układ nerwowy.

Według zmienionej listy autorstwa Krzysztofa Liszcza wymagania dotyczące działań wychowawcy przyjmują dwa zasadnicze kierunki:

Kierunek I: nie dopuścić do wtórnych uszkodzeń wynikających z nieadekwatnych reakcji środowiska – „aby nie stało się gorzej”;
Kierunek II: w miarę możliwości starać się kompensować rozwojowe deficyty układu nerwowego przez odpowiednią stymulację rozwoju.

W obrębie podstawowych kierunków pojawiają się konkretne wymagania dotyczące skutecznej pracy wychowawczej z wychowankiem dysfunkcyjnym:

- ze względu na deficyty poznawcze do dzieci z FAS powinny być kierowane polecenia krótkie, wyraźne, z konkretnymi komunikatami, z jasnym opisem-poleceniem i oczekiwanym skutkiem działania;
- działania wieloetapowe trzeba dzielić na części i nadzorować: praca „od – do”;
- nie należy liczyć na domyślność dziecka;
- nie należy zakładać trudności w działaniu, być rozczarowanym rezultatami;
- trzeba stosować wojskowe komunikaty typu: pokazuję i objaśniam;
- wobec zaburzenia poczucia czasu i trudności w koncentracji konieczne jest dążenie do stałości w czynnościach – jak najmniej zaskoczeń, natłoku wydarzeń itp.;

- trzeba ustalić stały plan dnia, pór posiłków, składać mniej zaskakujących propozycji, które są trudne do zrozumienia, zapewnić stałość opiekunów.

Powyższe, w pewnym sensie monotonne, działania wytwarzają u dziecka poczucie bezpieczeństwa i ułatwiają mu opanowanie życiowych wydarzeń.

Ponadto u dzieci z tego rodzaju dysfunkcjami zauważa się:

- kłopoty z pamięcią, które powodują konieczność częstszego przypominania i powtarzania im poleceń i spraw, ale przypominanie podtrzymuje u nich koncentrację uwagi na danym zadaniu;
- potrzebę otrzymywania podpowiedzi, które pomagają im opanowywać trudności z syntezą danych, np. z podręcznika, dzieci radzą sobie, gdy działamy krok po kroku, jak w przepisie kulinarnym;
- konieczność wypracowania rutynowych schematów postępowania, obejmujących system konkretnych poleceń, porządek dnia, sfery zainteresowań zgodnie z przysłowiem: „Zachowaj porządek (w tym wypadku ustalony porządek, rutynowe rytuały), a porządek zachowa ciebie”.

Efektom stosowania wobec dziecka niektórych specjalnych zabiegów jest wzrost poczucia adekwatności działania przez wy-

Szkoła dla Rodziców i Wychowawców

Jest program spotkań dla każdego, kto szuka sposobu na nawiązanie głębszych i cieplejszych relacji z dziećmi lub wychowankami. Jego głównym celem jest wspieranie rodziców i wychowawców w radzeniu sobie w codziennych kontaktach z dziećmi i młodzieżą. Nauka umiejętności lepszego porozumiewania się, refleksja nad własną postawą wychowawczą i wymiana doświadczeń to małe kroki ku głębszej relacji, dającej zadowolenie, poczucie wzajemnej bliskości. To także nauka dialogu i kształtowanie więzi opartych na wzajemnym szacunku.

Główne motto *Szkoły dla Rodziców i Wychowawców* brzmi: **Wychowywać to kochać i wymagać.** Ucząc umiejętności otwartego porozumiewania się w rodzinie, program jednocześnie przyczynia się do budowania silnej więzi między rodzicami a dziećmi, co (zgodnie z wynikami badań J.D. Hawkinsa) sprawia, że jest on także programem profilaktycznym. Program w dużej części bazuje na cyklu książek Adele Faber i Elaine Mazlish *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły, Rodzeństwo bez rywalizacji. Jak pomóc własnym dzieciom żyć w zgodzie, żeby samemu żyć z godnością, Wyzwoleni rodzice, wyzwolone dzieci. Twoja droga do szczęśliwej rodziny, Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole, Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały. Jak słuchać, żeby z nami rozmawiały* (Wydawnictwo Media Rodzina).

▶ chowawcę, bezpieczeństwo dziecka, mniej zaskoczeń i konfliktów:

- pewne zajęcia są szczególnie cenne – niektóre sporty, modelarstwo, tkactwo, opieka nad zwierzętami, ale muszą być wspierane, ponieważ dziecko ma trudności z oceną wagi danej sytuacji i zaplanowaniem działania;
- trudności z rozumieniem i koncentracją powodują konieczność zrezygnowania w przekazach z elementów zbyt subtelnych, jak: ironia, domyślanie się, czytanie między wierszami, których dzieci nie rozumieją;
- ułatwiający charakter mają proste teksty, instrukcje, nawet pisemne, opis podzielony na etapy, monitorowanie przez opiekuna;
- dbałość o warunki pracy umysłowej zapewnia niezakłócanie jej innymi bodźcami, które natychmiast się rozpraszają;
- komunikaty powinny być dostatecznie szczegółowe, ponieważ dziecko z FAS nie wyczyta konkretności z ogólników;
- trzeba unikać analogii, nawiązywania do cudzych doświadczeń.

Nie należy zniekształcać wypowiedzi swoją erudycją, okazywać przewagi, ale doceniać i podkreślać każdy udany krok i sukces. Dziecku, które ma się odnaleźć w świecie, muszą służyć stałe zasady, reguły, następstwa wyrażające porządek przyczynowo-skutkowy:

- zasady wyrażające związek między pracą a jej owocami, wskazanie konkretnych zachowań nagannych i szkodliwych, uzasadnienie niestosowania ich w środowisku itp.;
- stosowania zasad wymaga dziecko, które ma trudności z dostrzeganiem konsekwencji swojego zachowania, a jego aktywność stwarza stałe zagrożenie dla niego samego, otoczenia, przedmiotów w szkole czy mieszkaniu;
- konieczne jest śledzenie poczynań, niezależnie od wieku metrykalnego – błędne jest przypuszczenie otoczenia, że sobie poradzi, bo ma swój wiek i doświadczenie.

Kiedy opiekun ma wyraźne trudności w postępowaniu z dzieckiem dysfunkcyjnym, stałe przestrzeganie zasad jest konieczne, chociaż uciążliwe. Może wywoływać agresję u obu stron – skierowaną przeciwko dziecku lub wobec opiekuna. Należy wówczas trzymać się zaleceń dotyczących własnych reakcji:

- gdy coś nie wyjdzie, stanie się jakaś szkoda, natychmiast zaprzestać gwałtownych reakcji – krzyku, gestykulacji, gniewu, potoku mowy, gróźb;
- obserwować i odsunąć bieżące niebezpieczeństwo, np. wyłączyć prąd czy gaz;
- słuchać uważnie, starać się zrozumieć problem dziecka;

- próbować zrozumieć, co w danej chwili jest dla dziecka najtrudniejsze, jak usunąć problem;
- na nowo wypowiedzieć polecenie, docenić to, co mimo wszystko udało się zrobić;
- pomóc w naprawieniu ewentualnych szkód.

Łatwo jest dopatrywać się w działaniach dziecka złośliwości czy braków moralnych. Tymczasem jego dziwne reakcje spowodowane są błędami w strukturze mózgu! Ponadto mogą to być dzieci z zaburzoną więzią, z syndromem odrzucenia. Dlatego pojawia się depresja, drażliwość, smutek, pokusa agresywnej obrony własnego znaczenia. Tylko konsekwencja w stosowaniu systemu zasad postępowania wobec dysfunkcyjnego dziecka ochroni je przed poważnymi wtórnymi uszkodzeniami rozwojowymi.

Na podstawie lektury listy zaburzeń i listy wymagań wychowawczych, które powstały w oparciu o prace Krzysztofa Liszcza i Małgorzaty Kleckiej, łatwo zauważyć, jak wielkim wyzwaniem jest wychowywanie dzieci i młodzieży z FAS/FAE. Dane statystyczne mówią, że w Polsce liczba dzieci z FAS jest mniejsza niż w wielu innych krajach. Marna to jednak pociecha w porównaniu do ilości przypadków trisomii czy porażenia mózgowego. Należy też przypomnieć, że większość dzieci dysfunkcyjnych wychowuje się ▶



Wywiad z Adele Faber i Elaine Mazlish

Dzięki niesłuchanej życzliwości i niemałemu trudowi podjętemu przez Roberta Gambla możemy obejrzeć krótki, ale wymowny film. Jest to rozmowa przeprowadzona z Adele Faber i Elaine Mazlish – autorkami cyklu książek – z okazji 20-lecia wydania w języku polskim pierwszej z serii tych pozycji *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Informujemy również, że na rynku znajduje się już nowe wydanie wyżej wspomnianej książki, poszerzone o obszerny aneks *Dwadzieścia lat później*.

[Więcej informacji](#)

► w domach dziecka, rodzinach zastępczych i adopcyjnych. Tam wskaźniki statystyki wzrastają. Oznacza to, że nierzadko wychowawca w MOW będzie miał do czynienia z pełnym lub częściowym zespołem tego typu u jednego lub więcej wychowanków.

Aby pomóc dzieciom i sobie, trzeba niemal precyzyjnie stosować się do czasem uciążliwych zaleceń z listy zaburzeń. Co więcej: nie u wszystkich dzieci FAS jest widoczny w cechach zewnętrznych, pojawiają się natomiast skutki neurologiczne, funkcjonalne. Czasem straty są częściowe, subtelniejsze, ale są. Nakładają się na nie wtórne straty rozwojowe, często bardzo poważne, np. zaburzenia więzi pierwotnej z matką we wczesnym dzieciństwie. Powstaje pytanie, jak temu wszystkiemu sprostać. Nawet osoby, które wypracowały ten model wychowania, przyznają, że nierzadko jest to trudne i bardzo wymagające. Jedną z najważniejszych cech wychowawcy byłaby w takim razie anielska cierpliwość i wychowawcza długomyślność. Jednak skala wyzwania jest tak duża, że wiele osób woli oddalić od siebie nieprzyjemną konstatację rzeczywistej wagi wymagań. Pamiętam, że podczas wykładów na ten temat zmieniał się wyraz twarzy moich studentów – byli przygnębieni, zasmuceni, nieobecni. Niemal padało pytanie: kto to wytrzyma?

W takiej sytuacji pojawia się pokusa, by stwierdzić, że nic się nie da zrobić. Ale to nieprawda. Są ludzie, i to wielu, którzy podjęli to wyzwanie. Znam osobiście osoby, które okazały się wspaniałymi wychowawcami i skutecznie pomogły dzieciom z FAS rozwinąć się i dotrzeć do portu „w miarę szczęśliwe życie”. Stawało się ono przygodą wspólnego przezwyciężania trudności wychowawcy i wychowanka. Owoce tego trudu często przechodziły oczekiwania. Ale gdy przeanalizujemy listę wymagań stawianych wychowawcom, nie zdziwi nas relacja jednego z nich. Byłem świadkiem, jak Krzysztof Liszcz, ojciec adopcyjny czworga dzieci z FAS, referował tę sprawę przed licznym międzynarodowym gremium podczas europejskiej konferencji w Poznaniu. Pod koniec prezentacji wyświetlił duży obraz Jezusa Miłosiernego i wprost oświadczył, że gdyby nie wiara religijna, chyba nie zdołaliby z żoną sprostać tak złożonemu zadaniu. Trzeba było widzieć zaskoczenie i zdumienie uczestników konferencji. Ale moim zdaniem Liszcz powiedział prawdę. Jako wychowawca dysfunkcyjnych dzieci, musiał korzystać z pomocy każdej strony, również Niebios, skoro było to możliwe. Jego zaskakująca proklamacja da się łatwo wyjaśnić – aby być adekwatnym wychowawcą trudnych dzieci trzeba wiary! Wiary w ich rozwój, wiary w możliwość zmiany na lepsze. Wychowawca musi bardzo kochać

swoich wychowanków. Bardziej niż zwyczajnie, bo wyzwania są nadzwyczajne. Gdy analizujemy propozycję Tadeusza Kotarbińskiego, który postulował postawę „opiekuna spokojnego”, widzimy, że taki opiekun zawsze jest do dyspozycji wychowanka, zawsze można na niego liczyć! Jeśli dzieci mają trudności, to „spokojny opiekun” je rozpoznaje i kompensuje swoimi działaniami. Dla Kotarbińskiego było to oczywiste, tak jak jasne stało się dla Liszcza, który uważał, że sam ma za mało energii, aby taką postawę przyjąć i móc kompensować dziecku szkody wyrządzone kiedyś przez pijącą matkę. Ale sprostął zadaniu i uznał to za dar z góry...

Aby odpowiedzieć na pytanie postawione na początku, odwołałem się do szczególnego przykładu – dzieci z FAS. Jednak o wiele więcej sytuacji wymagających reagowania kompetentnego wychowawcy generują tzw. zdrowe dzieci, które wtórnie zostały uszkodzone rozwojowo. Nie mają FAS, nie mają FAE ani innego syndromu, ale prezentują zaburzone zachowania, negatywną tożsamość, źle traktują zarówno siebie, jak i innych. Statystyki wskazują, jak wielu wychowanków MOW ma za sobą bardzo trudne doświadczenia życiowe. Wychowawca musi je dostrzegać, rozumieć ich wpływ na rozwój dziecka i adekwatnie postępować.

Reasumując, wychowawca powinien mieć ►



▶ dużą wiedzę szczegółową, być uważny, mądry i ofiarny. Gdzie znajdzie źródła inspiracji, to już sprawa jego samego, ale wymóg jest jasny – jego rola i zadania jako wychowawcy trudnych dzieci są jednoznacznym zaproszeniem do stałego rozwoju osobiste-

go. Ulubiona w Unii Europejskiej strategia *Uczenie się przez całe życie* (ang. *The Lifelong Learning Programme – LLP*) jest tego najlepszym przykładem. Jeśli spotykamy takich wychowawców – a znam ich – staje się jasne, dlaczego z natury są bardziej twórczy

niż artyści. Są artystami uprawiającymi najwznioślejszy rodzaj sztuk pięknych – rzeźbią człowieka w bardzo trudnym materiale.

Krzysztof Andrzej Wojcieszek

Bibliografia

Klecka M., (2007), *FAScynujące dzieci*, Kraków: Wydawnictwo Św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej. | Liszcz K., (2005), *Jak być opiekunem dziecka z FAS?*, Toruń: Fundacja „Daj Szansę”. | Liszcz K., (2008), *Problemy zdrowotne, trudności edukacyjne i wychowawcze u dzieci narażonych na działanie alkoholu w życiu płodowym i w okresie karmienia*, [w:] „Trzeźwymi Bądźcie”, nr 3 (119), s. 6–10.



Krzysztof Andrzej Wojcieszek

Absolwent biologii molekularnej i filozofii na Uniwersytecie Łódzkim, doktor nauk humanistycznych, wykładowca m.in. na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego, w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej, Akademii Medycznej, Wyższej Szkole Pedagogiki Resocjalizacyjnej Pedagogium w Warszawie. Obecnie prowadzi prace badawcze z zakresu zastosowań antropologii filozoficznej w pedagogice resocjalizacyjnej i profilaktyce problemowej.

Twórca programów profilaktycznych: „Noe”, „Przygotowanie do profilaktyki domowej”, „Debata”, „Korekta”, „Szlaban”, „Smak życia, czyli debata o dopalaczach” i innych.

Ekspert w dziedzinie rozwiązywania problemów alkoholowych, uczestnik prac komisji sejmowych i senackich, autor ogólnopolskich przedsięwzięć profilaktycznych: „Muzyka moim alkoholem”, „Sonda 21”, „Chrońmy młodość”, „Bezpieczne wakacje”.

W 2011 roku pełnił funkcję prezydenta elekta Europejskiego Towarzystwa Badań nad Profilaktyką.

Autor i współautor licznych publikacji naukowych i popularnonaukowych z dziedziny filozofii i profilaktyki problemowej.

Uczestnik wielu krajowych i międzynarodowych konferencji naukowych, seminariów, sympozjów i konferencji szkoleniowych dla nauczycieli i liderów działań na rzecz trzeźwości.

Zrozumieć dziecko z autyzmem

Autyzm – słowo, które coraz częściej słyszymy nie tylko w mediach, ale także w bliskim otoczeniu. Ale czy tak naprawdę wiemy, czym jest? Już od połowy XX wieku problem autyzmu dziecięcego stanowi zagadkę dla lekarzy i pedagogów. Do dzisiaj nauka nie potrafi jednoznacznie wyjaśnić przyczyn jego powstawania.

Obecnie autyzm uważany jest za jedno z najcięższych zaburzeń rozwoju, o charakterze neurobiologicznym (Pisula, 2010). Aby je zdiagnozować u dziecka, muszą wystąpić nieprawidłowości w takich obszarach jak: interakcje społeczne, komunikacja, zachowanie.

Autyzm należy do grupy zaburzeń określanych wspólną nazwą autystycznego spektrum zaburzeń (ASD). Oprócz autyzmu do ASD zalicza się zespół Aspergera (ZA), dziecięce zaburzenia dezintegracyjne, zespół Retta i całościowe zaburzenia rozwoju, gdzie indziej niesklasyfikowane (Teitelbaum, Teitelbaum, 2012). Cechą wspólną tych zaburzeń jest upośledzenie kontaktów społecznych i umiejętności komunikacji, powtarzalne wzorce zachowań, ograniczone zainteresowania czy aktywności. Spośród wymienionych pięciu zaburzeń autystycznego spektrum najczęściej występuje autyzm i zespół Aspergera. Nasuwa się więc pytanie:

czy różni się autyzm od zespołu Aspergera? Otóż autyzm zwykle określa się jako zaburzenie rozwojowe charakteryzujące się problemami w takich obszarach funkcjonowania jak: zachowania społeczne, mowa i inne formy komunikacji oraz uczenie się. Mogą mu towarzyszyć zachowania powtarzalne, przywiązanie do zwyczajów i rytuałów, czasami wyjątkowe zdolności intelektualne, artystyczne. Często autyzmowi towarzyszą poważne zaburzenia sensoryczne.

U osób, u których stwierdzono ZA, występuje wiele tych samych cech co u osób z autyzmem, ale zwykle mają one wyższy iloraz inteligencji i rozwiniętą mowę. Podobnie jednak nie potrafią, jak osoby z autyzmem, odczytywać wskazówek społecznych i odpowiednio reagować w sytuacjach społecznych. Dzieci z ZA przejawiają specjalistyczne zainteresowania i obsesyjnie o nich rozmawiają, używając specjalistycznego języka – stąd też zaburzenie to nazywane jest „zes-

„Zdarzyło mi się kiedyś ujrzeć w lesie rano
Dwie drogi: pojechałem tą mniej uczęszczaną –
Reszta wzięła się z tego, że to ją wybrałem”
Robert Frost

połem małego profesora” (Teitelbaum, Teitelbaum, 2012). Większość z nich ma problemy z koordynacją motoryczną, toteż niektórzy badacze ową niezgrabność ruchów uważają za cechę specyficzną ZA. Dzieci, z którymi mam okazję pracować, posługują się precyzyjnym językiem, poprawnie budują zdania, ale ich mowa jest monotonna, czasem skandowana, z ograniczoną intonacją i modulacją, mają trudności z prowadzeniem dialogu.

Na uwagę zasługuje fakt, iż nie ma dwójki identycznych dzieci z autyzmem – nasilenie objawów i cech autystycznych jest różne u każdego z nich. Także moment pojawienia się nieprawidłowości jest kwestią indywidualną – u części dzieci występują one od urodzenia, u innych pojawiają się niespodziewanie, po wcześniejszym względnie prawidłowym rozwoju. Rodzice, opisując ten moment, wspominają, że dziecko nagle zaczęło się wycofywać z kontaktu, skupiać



Sala lekcyjna do pracy w strukturze pionowej i poziomej metodą koszykową

► uwagę na przedmiotach, a nie na osobach, przestało wypowiadać słowa czy reagować na mowę (Chmielewska M., Kładamczak-Welna A., *Co to jest autyzm...*).

Kiedy przed kilkoma laty rozpoczynaliśmy naszą pracę z dziećmi z ASD, nie przypuszczaliśmy nawet, ile niespodzianek, zagadek, trudności, frustracji, ale i satysfakcji nas czeka. Ta praca to ustawiczne wyzwanie, niepokój, lęk. To opieka, pomoc i wsparcie nie tylko dla dziecka, ale całej jego rodziny. Aby sprostać oczekiwaniom i aby nasza praca była dla nas źródłem radości, musieliśmy mieć świadomość ogromnego wysiłku, ustawicznego doskonalenia się, stałego poszukiwania informacji, odkrywania często niedostępnych zakamarków duszy drugiego człowieka.

Szybko przekonaliśmy się, jak ważna jest umiejętność dostosowywania się do zmian, nie tracąc z pola widzenia tego co najważniejsze – człowieka. Poszukiwaliśmy różnych teorii, programów, metod, chcąc wybrać coś, co wyda nam się najskuteczniejsze. Okazało się, że to nie programy są ważne, ale człowiek, jego chęć rozwoju, otwartość na zmiany, umiejętność przyjmowania porażek i wyciągania z nich wniosków. To wszystko sprawiło, że dzisiaj potrafimy zrozumieć zachowanie dziecka z autyzmem. Przede wszystkim wiemy, jak krzywdzące mogą być społeczne stereotypy.

Słowo: autystyczny ma charakter pejoratywny. Jest etykietą, pod którą ludzie widzą milczącego, wycofanego dziwaka. Tak jak nie używamy określenia *cukrzyk*, *astmatyk*, postanowiliśmy nie mówić *autysta*. „Autyzm to jedna z cech charakteru dziecka, nie determinuje go jako człowieka” (Notbohm, 2009). Dziecko cały czas się rozwija i nikt z nas nie może przewidzieć, na co będzie je stać w przyszłości. Autyzm nie jest przyczyną wszystkich dziwactw i nie można mu przypisać tylko negatywnych cech. Dziecko z autyzmem, podobnie jak wszystkie dzieci, ma różne zainteresowania, obawy, marzenia. Nic z góry nie jest przesądzone, a czas, który aktywnie spędzamy z dzieckiem otwiera przed nim nowe perspektywy (Notbohm, 2009).

Zdecydowana większość dzieci z ASD cierpi na zaburzenia sensoryczne, co powoduje, że ich percepcja zmysłowa jest zaburzona. Trudno im rozwijać się w świecie wypełnionym przytłaczającymi dźwiękami, porażającymi obrazami, odrażającymi zapachami, przykrymi dotykami – poruszają się bowiem cały czas po mało stabilnej powierzchni. Wycofywanie się dziecka, zamykanie we własnym świecie jest formą obrony przed nieprzyjaznym otoczeniem. Czasami patrzymy na dziecko i nie dostrzegamy, jak bardzo jest przeciążone bodźcami, których nie potrafi zignorować. Kiedy jednak zasłania uszy

dłońmi, rozumiemy, że chroni się przed nadmiarem bodźców słuchowych. Mniej jednoznaczne, ale wyraźne sygnały wysyłane przez dziecko, mają charakter autostymulacji. Należą do nich: kołysanie się, wirowanie, trzepotanie rękami, podskakiwanie i inne powtarzalne ruchy. Trudne do wyjaśnienia zachowania, jak agresja, autoagresja, zaniżony czy podwyższony próg reakcji na ból zwykle, mają swoje źródło w problemach sensorycznych (Notbohm, 2009).

U większości dzieci z ASD najlepiej rozwiniętym zmysłem jest wzrok. Dziecko wykorzystuje obrazy w procesie uczenia się i poruszania w świecie. Paradoksalnie jednak wzrok jest u tych dzieci zmysłem najszybciej przeciążanym. Ostre światło, błyszczące przedmioty powodują zniekształcenia spostrzegania, co prowadzi do poczucia zagubienia, chaosu.

Najczęściej zaburzonym zmysłem jest słuch. Nadwrażliwość słuchowa może powodować porażający ból, negatywnie wpływać na rozwój mowy i społecznego uczenia się. Dziecko ma trudności z selekcjonowaniem i przetwarzaniem zwyczajnych, codziennych odgłosów. Szkoła, środowisko domowe, galeria handlowa jest dla dziecka z autyzmem miejscem autentycznego zagrożenia. Temple Grandin tak o tym mówi: „Przebywanie w supermarkecie jest jak zna-



Sala lekcyjna – zadaniem nauczyciela jest przekazanie dziecku czytelnej informacji

▶ lezienie się wewnątrz głośnika na koncercie muzyki rockowej” (Notbohm, 2009).

Większość dzieci w klasie szkolnej potrafi skupić uwagę na tym, co mówi nauczyciel, natomiast dziecko z autyzmem ma kłopoty z „wyodrębnieniem głosu nauczyciela spośród innych dźwięków” (Notbohm, 2009). Co więc robi? Wyłącza się!

Zaskakująco dużo informacji odbieramy za pomocą zmysłu dotyku. Reagujemy na różne rodzaje bólu, wibracje, ruchy w otoczeniu, na kontakt z różnymi fakturami. Dziecko z autyzmem nie jest w stanie kontrolować niepożądanych bodźców dotykowych. Metki przy ubraniach, suwaki, ściągacze, pewne rodzaje zajęć manualnych (malowanie palcami) mogą wywoływać u dziecka silne napięcie prowadzące do stresu.

Wiele dzieci z autyzmem cierpi na nadwrażliwość węchową. Zapachy, które my odbieramy jako przyjemne, dla dziecka z ASD mogą być przykre czy wręcz ohydne. Ponieważ ze zmysłem węchu ściśle powiązany jest zmysł smaku, dziecko, które odczuwa nieprzyjemny zapach, odmawia spożywania pokarmów, co sprawia, że jego menu jest ograniczone. Wśród dzieci z autyzmem są osoby o obniżonej wrażliwości węchowej i smakowej. Takie dziecko je bardzo szybko wszelkiego rodzaju pokarmy, bo wszystko

mu smakuje, lub je niewiele, ponieważ nie doznaje żadnej przyjemności smakowej. Spotykamy też dzieci spożywające rzeczy niejadalne, takie jak: klej, farby, papier, śmieci itp. (Notbohm, 2009).

Zmysłami, na które większość ludzi nie zwraca uwagi, są zmysł równowagi i czucia głębokiego (propriocepcji). Zmysł równowagi reguluje poczucie balansu i stabilności ciała, odpowiada na zmiany pozycji oczu oraz głowy. Pozwala na przeciwdziałanie sile grawitacji. Zmysł propriocepcji wykorzystuje informacje zwrotne z mięśni, ścięgien i stawów, by określić pozycję ciała w przestrzeni. Zaburzenia w funkcjonowaniu tych zmysłów powodują trudności w wykonywaniu codziennych czynności motorycznych. Dzieci potykają się o własne stopy, odbijają od mebli, zsuwają z krzesel. Dzieje się tak dlatego, że doświadczają braku poczucia bezpieczeństwa grawitacyjnego i reagują lękiem na sytuacje, gdy ich stopy tracą kontakt z podłożem (Notbohm, 2009). Problemy związane ze zmysłem równowagi nie są łatwe do wykrycia dla niedoświadczonej osoby – stąd konieczność konsultacji ze specjalistą integracji sensorycznej.

Zaburzenia zmysłu równowagi wpływają negatywnie na funkcje fizjologiczne organizmu, powodując zawroty głowy, nudności, zaburzenia słyszenia, zaburzenia widzenia,

co prowadzi do zmęczenia, lęków, depresji. Bez właściwej pomocy dziecko nie pokona tych barier.

Dzieci z zaburzeniami czucia głębokiego chodzą ciężkim krokiem, mają problemy z używaniem sztuców, narzędzi pisarskich, chaotycznie biegają, skaczą z wysokich sprzętów, szukając w ten sposób mocnych wrażeń (Notbohm, 2009). Terapeuta, dzięki obserwacji dziecka, potrafi określić poziom sensorycznego pobudzenia i podjąć działania sprzyjające dopływowi bodźców aktywizujących, jak również aranżować sytuacje sprzyjające wyciszeniu się dziecka. Zajęcia z integracji sensorycznej pomagają rozwijać u dziecka poczucie kontroli nad ciałem, co przekłada się na jego zdolność do rozwoju poznawczego i społecznego.

W pracy z dzieckiem należy pamiętać, że każda forma zachowania jest komunikacją. Musimy umieć odróżniać to, czego dziecko nie chce robić, od tego, czego robić nie potrafi. W życiu w naturalny sposób unikamy czynności, których wykonanie jest dla nas nieprzyjemne bądź przychodzi nam z trudem. Musimy zrozumieć powody, dla których dziecko nie podejmuje proponowanej aktywności. Być może nie rozumie naszego polecenia, zasad, według których ma postępować, brak mu umiejętności motorycznych, zadanie jest zbyt przytłaczające dla ▶



Sala lekcyjna – dzieci mają w zasięgu wzroku wizualny plan dnia

▶ jego zmysłów, może powodować fizyczny dyskomfort (Notbohm, 2009). Pamiętajmy, że dziecko z autyzmem, tak samo jak dziecko neurotypowe, obawia się porażki, krytyki, ale w przeciwieństwie do zdrowych kolegów nie potrafi w sposób komunikatywny wyrazić swoich obaw i lęków. Zadaniem nauczyciela jest przekazanie dziecku czytelnej informacji, jak najprościej może ono wykonać polecenie.

Nasze doświadczenia pokazują, że dziecko z autyzmem pragnie kontaktu, ale jego problemem jest nieumiejętność wyrażania potrzeb. Dziecko potrzebuje stałego, cierpliwego uczenia społecznych zachowań, ponieważ ma trudności z zapamiętaniem, w jaki sposób i kiedy należy się zwracać do innych ze swoimi potrzebami. Wymaga dokładnych instrukcji, przykładów i przede wszystkim potrzeba mu odwagi, by wypowiedzieć takie zdania jak: „Pomóż mi!”, „Nie rozumiem!” (Notbohm, 2009). W pracy terapeutycznej ważne jest, abyśmy potrafili dostrzec i podkreślić zarówno poprawne, jak i niewłaściwe zachowanie dziecka. Takie postępowanie sprawi, że nie będziemy wzmacniać u dziecka zachowań niepożądanych. Dzieci z ASD mają ograniczony repertuar zabaw. Chcą się bawić, ale brakuje im umiejętności nawiązywania relacji z innymi dziećmi. Dobrym i sprawdzonym rozwiązaniem jest opracowanie dla dziecka planu zabaw.

Terapeuci pracujący z dziećmi z ASD wiedzą, że kontrowersyjne, agresywne zachowania dziecka często służą kontrolowaniu otoczenia. Jest to ważny sygnał i warto go wychwycić, gdyż świadczy o tym, że dziecko jest zdolne do samodzielnego myślenia i obrony swoich potrzeb. W planie terapii muszą się znaleźć zadania służące rozwijaniu umiejętności podejmowania decyzji. Stopniowe, akceptowane przez dziecko formy uczenia zachowań społecznych pozwolą na rozwój osobisty, a w perspektywie poprawne funkcjonowanie wśród ludzi (Notbohm, 2009).

W naszej pracy musimy pamiętać także o tym, że osoby z ASD dosłownie traktują język, myślą konkretnie, opierając się na bodźcach wzrokowych. Wyrażenia idiomatyczne, gra słów, niuanse, aluzje, żarty są dla nich niezrozumiałe. Zamiast mówić: „Ty moje słoneczko” – mówmy: „Bardzo cię Kocham”, zamiast: „Wal prosto z mostu” – „Powiedz, czego chcesz”. Język powinien być staranny i dokładny, np. zamiast: „Połóż to” – mówmy: „Połóż tę kredkę do pudełka na biurku”. Pamiętajmy, by nie stawiać dziecka w sytuacji, w której musi się ono domyślać, czego od niego chcemy. Zamiast mówić: „Straszny tu bałagan” – mówmy: „Schowaj swoje książki i zeszyty do plecaka”. Zasady te konsekwentnie musimy przekazywać rodzicom dziecka, ucząc ich, jak ważne jest

staranne dobieranie słów oraz mowa z odpowiednią intonacją (Notbohm, 2009).

W rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych istotne jest wychwycenie wszystkiego, co dziecko chce nam przekazać, także w sposób niewerbalny. Musimy reagować na każdą próbę nawiązania kontaktu. Ponieważ dzieci z autyzmem mają trudności w posługiwaniu się językiem, powinniśmy bazować na ich zdecydowanie lepszej percepcji wzrokowej. Najczęściej stosowaną pomocą wizualną jest plan, który za pomocą obrazków lub wyrazów przedstawia całodzienny program zajęć dziecka. Pozwala on na usystematyzowanie zdarzeń. Uwalnia dziecko od napięcia, dzięki czemu może się skupić na zadaniu, bez lęku o to, co nastąpi później, zwiększa jego motywację do wykonywania mniej atrakcyjnych zadań, gdyż w dalszej części dnia czeka nagroda, rozwija umiejętność nawiązywania kontaktów społecznych (Notbohm, 2009).

Dzieci z ASD nie potrafią rozpoznawać wyrazu twarzy innych osób, odczytywać mowy ich ciała i emocji, stąd też nie umieją właściwie reagować na sytuacje społeczne. Dlatego tak istotne jest stałe, systematyczne stwarzanie warunków, dzięki którym dziecko może osiągnąć sukces w swoich społecznych działaniach, co będzie sprzyjać rozwijaniu u niego poczucia własnej war- ▶

ORE współpracuje z nauczycielami z Gruzji

W dniach 4–10 listopada br. w Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Gruzji odbyła się konferencja oraz drugie z cyklu szkoleń dla przedstawicieli systemu edukacji Gruzji, zorganizowane w ramach projektu „One są wśród nas” realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Projekt współfinansowany jest ze środków Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP w ramach programu polskiej współpracy rozwojowej w 2012 r. Uczestnikami szkolenia były osoby pochodzące z dziesięciu regionów Gruzji, pracujące w mobilnych zespołach, których zadaniem jest wspieranie nauczycieli w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Grupa specjalistów z Gruzji, podczas szkolenia realizowanego w ramach projektu, zgłosiła wiele szczegółowych potrzeb i zasygnalizowała trudności związane z wdrażaniem edukacji włączającej, które zostaną uwzględnione w projekcie na rok 2013.

[Publikacje i prezentacje szkoleniowe z konferencji](#)
[Więcej informacji](#)

tości. Praca ta wymaga cierpliwości, uwagi i wielkiej pomysłowości. Powinniśmy aranżować sytuacje społeczne, ale także korzystać z każdej okazji, jaką niesie codzienność. Musimy pamiętać, że nieskuteczne jest wywieranie presji na dziecko, zmuszanie do określonego zachowania.

Doświadczenia nauczyły nas postrzegać autyzm nie tylko jako rodzaj niepełnosprawności, ale także jako inny rodzaj zdolności. Dziecko z autyzmem nie kłamie, nie kombinuje, nie oszukuje, nie osądza. Rodzice zwykle wiedzą znacznie więcej o swoich dzieciach, niż nam się wydaje. Warto zatem wsłuchać się w ich głos. Oto, co mówi matka chłopca z autyzmem: „To, co myślisz na temat dziecka z autyzmem, jest najważniejszym czynnikiem, który decyduje o jego osiągnięciach” (Notbohm, 2009).

Rozpoczynając naszą pracę, musieliśmy przyjąć jakiś program działania. Przede wszystkim zdobyliśmy podstawy teoretyczne, uzyskując kwalifikacje do prowadzenia zajęć z uczniami z autyzmem. Następnie przeszkoliliśmy pracowników administracyjnych i obsługowych Ośrodka w zakresie podstawowej wiedzy na temat autyzmu. Po konsultacjach i dyskusjach za podstawę naszej pracy przyjęliśmy model TEACCH, czyli program Terapii i Edukacji Dzieci Autystycznych i Dzieci z Zaburzeniami w Komunikacji.

Jego twórcą jest Eric Schopler, który wyszedł z założenia, że u podstaw autyzmu leży organiczna dysfunkcja CUN. Zwrócił uwagę na specyficzne potrzeby poznawcze osób z autyzmem, a w rodzicach dostrzegł ogromny potencjał, pomocny w rehabilitacji dzieci. Uznał, że najlepsze efekty można osiągnąć, łącząc w terapii działania rodziców z pracą terapeutów. Model TEACCH zakłada, że są ogólne strategie i techniki przydatne w pracy z osobami z autyzmem, ale konkretne sposoby postępowania różnią się w poszczególnych przypadkach.

Punktem wyjścia do opracowania programu indywidualnej terapii są takie narzędzia jak: CARS, PEP-R, AAPEP. Dane, jakich dostarczają, pozwalają określić poziom funkcjonowania osoby z ASD w różnych sferach, uchwycić istniejące i wyłaniające się możliwości i umiejętności. Za modelem TEACCH przemawia również fakt, że dzieci z autyzmem lepiej funkcjonują w warunkach ustrukturyzowanych. W ramach omawianego programu struktury odnoszą się do organizowania czasu i przestrzeni. W klasach prowadzonych według TEACCH stosowane są obrazkowe plany aktywności, wydziela się wyraźnie obszar do pracy i zabawy. Dla każdego dziecka, w oparciu o ocenę jego funkcjonowania, opracowuje się indywidualny program terapeutyczny. Głównym celem programu jest rozwijanie zdolności dziecka, ale przy

pełnej akceptacji jego trudności. Zakłada się, że model terapii dzieci powinien być wielodyscyplinarny i holistyczny. Oznacza to łączenie różnorodnych metod i technik, wykorzystywanie wielu sposobów interpretacji pojawiających się problemów oraz wypracowanie dla nich indywidualnych rozwiązań. Ważnym elementem modelu TEACCH jest również doskonalenie umiejętności rodziców w zakresie pracy z dzieckiem – pomoc w zrozumieniu trudności dziecka, jego niepełnosprawności oraz udzielanie wsparcia emocjonalnego.

Efektywność modelu TEACCH wynika z położenia nacisku na budowanie więzi między rodzicami a dziećmi, rodzicami a terapeutami oraz między samymi terapeutami. Schopler twierdzi, że „...techniki zmieniają się szybko i w przyszłości będą zmieniały się jeszcze szybciej. Natomiast stworzenie więzi uczuciowej z dziećmi o zaburzeniach rozwoju, z rodzicami oraz kolegami z profesji i dopasowanie odpowiedniej techniki do odpowiedniego klienta – to pozyskanie prawdziwego skarbu”.

Metodami terapeutycznymi, według których pracujemy, są integracja sensoryczna, dogoterapia, terapia taktylna, EEG Biofeedback, AAC, logoterapia, metoda Knillów, metoda ruchu rozwijającego W. Sherborne, zmodyfikowana metoda Bon Depart, muzy-



Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu Informacje dla pedagogów i opiekunów

Gabriela Jagielska
Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2010

Jedna z siedmiu książeczek poświęconych dzieciom z zaburzeniami zachowania; wchodzi w skład pakietu wydanego w ramach kontynuacji serii *One są wśród nas*.

Autorka w przystępny sposób przedstawia podstawowe informacje dotyczące każdego z tytułowych zaburzeń. Bardzo cenne dla czytelnika (rodzica, opiekuna, pedagoga) są wskazówki dotyczące sygnałów świadczących być może o tym, że dziecko ma objawy autyzmu lub zespołu Aspergera. W tekście znalazły się też: dla nauczycieli – porady na temat pracy z tymi dziećmi; dla rodziców/opiekunów – praktyczne informacje, tzn. nazwy i adresy placówek, w których mogą znaleźć specjalistyczną pomoc.

▶ koterapia, choreoterapia, zmodyfikowana metoda G. Domana.

Chcąc stosować przyjęty model, zaprojektowaliśmy sale lekcyjne tak, aby dzieci mogły pracować metodą koszykową, w oparciu o strukturę pionową i poziomą, mając w zasięgu wzroku wizualny plan dnia.

Metoda koszykowa polega na umieszczeniu w koszykach konkretnych zadań do wykonania, zgodnie z planami aktywności, czyli zestawami zdjęć, słów bądź obrazków, które są wskazówką do wykonywania określonych sekwencji czynności. W zależności od potrzeb osób z autyzmem, poziomu ich funkcjonowania, plan może być bardzo szczegółowy – z zadaniem podzielonym na poszczególne kroki – lub bardzo ogólny – z konkretnymi obrazkami lub symbolami oznaczającymi całe zadanie lub aktywność.

Praca metodą koszykową w oparciu o plany aktywności pozwala nauczyć dzieci z autyzmem wykonywania określonych czynności oraz odkładania używanych materiałów w wyznaczone miejsce (pomaga w tym odpowiednio zorganizowane otoczenie: półki i kosze). Materiały do pracy umieszczone w poszczególnych koszykach powinny znajdować się w zasięgu dziecka, a miejsca musi być tyle, by po skończonej czynności dziecko mogło swobodnie odłożyć użyte mate-

riały do kosza i odstawić go (McClannahan, Krantz, 2009).

Metoda koszykowa jasno oznacza przestrzeń do pracy zarówno w strukturze pionowej (koszyki ustawione są na półkach w kolejności zgodnej z planem aktywności od dołu do góry), jak i poziomej (kosze z wykonanym zadaniem odstawiane są od strony lewej do prawej). Dzięki takiemu uporządkowaniu miejsca i sposobu pracy dajemy osobie z autyzmem czytelny komunikat: ile zadań ma do wykonania, w jakiej kolejności będzie je wykonywała, ile zadań już wykonała, a ile pozostało do zrobienia. Umożliwia to dzieciom z autyzmem wykonanie kilku czynności (określonych w planie aktywności) z niewielką pomocą terapeuty, a czasami także samodzielnie.

W klasie jest miejsce na relaks oraz stolik do wspólnego spożywania posiłków. Taka organizacja porządkuje świat dziecka, daje mu poczucie bezpieczeństwa i kontroli nad otoczeniem, sprzyja rozwojowi poznawczemu i nawiązywaniu relacji społecznych.

Z perspektywy czasu i zebranych doświadczeń mogę stwierdzić, że praca z osobami z ASD wiąże się z wieloma trudnościami i wątpliwościami. Jest też obciążająca emocjonalnie. Terapeuci i nauczyciele muszą sobie radzić z poważnymi problemami wy-

nikającymi ze specyfiki tego zaburzenia. Powinni wykazywać opanowanie i cierpliwość, umiejętnie i uważnie obserwować zarówno dziecko, jak i jego opiekunów.

Mimo iż powszechnie nie obowiązują standardy zawodowego przygotowania nauczycieli do pracy z osobami z ASD, w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Węgrowie podjęliśmy decyzję o uzyskaniu kwalifikacji, które pomogą nam w codziennej pracy. Ukończyliśmy trwający 500 godzin kurs kwalifikacyjny z zakresu wczesnego wspomaganie rozwoju i edukacji uczniów z autyzmem. Później zaczęła się nasza „przygoda” – osób „teoretycznie” przygotowanych do pracy z autyzmem.

Nawiązując do motta tego artykułu, świadomie wybraliśmy taką właśnie drogę – krętą i wyboistą, ale dostrzegamy na niej wiele drogowskazów. Jednym z nich był pomysł utworzenia Stowarzyszenia Pomocy Osobom Niepełnosprawnym i Autystycznym „SPONIA-Węgrów”. Stowarzyszenie działa przy Ośrodku jako organizacja non profit. Pracują w nim nauczyciele i terapeuci Ośrodka, inne osoby zainteresowane problematyką autyzmu oraz rodzice. Praca Stowarzyszenia pozwoliła na diagnozowanie i terapię nawet bardzo małych dzieci. Umożliwiła prowadzenie zajęć z rodzicami metodą Carole Sutton, których celem jest ▶



Stowarzyszenie Pomocy Osobom Niepełnosprawnym i Autystycznym „SPONIA – Węgrów”

Stowarzyszenie Pomocy Osobom Niepełnosprawnym i Autystycznym „SPONIA – Węgrów” jest organizacją pozarządową, członkiem Porozumienia Autyzm – Polska. Zostało założone w 2009 roku z inicjatywy rodziców i nauczycieli związanych z problematyką autyzmu.

Celem działań Stowarzyszenia jest prowadzenie terapii i rehabilitacji osób niepełnosprawnych intelektualnie, z autyzmem lub innymi zaburzeniami oraz wspieranie ich w trudnej sytuacji życiowej.

[Więcej informacji](#)

▶ eliminowanie trudnych zachowań u dzieci. Współpraca Ośrodka ze Stowarzyszeniem zaowocowała zorganizowaniem trzech ogólnopolskich konferencji na rzecz pomocy osobom z autyzmem.

Wszystkie podejmowane przez nas działania sprawiają, że zdobywamy zaufanie rodziców, nauczycieli innych szkół i placówek, mamy satysfakcję z dobrze wykonanej pracy. W codziennym życiu spotykamy

się z życzliwością i pomocą ze strony wielu osób, instytucji, fundacji i stowarzyszeń.

Hanna Kasperowicz

Bibliografia

Bobkowicz-Lewartowska L., (2005), *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. | Chmielewska M., Kładamczyca-Welna A., [Co to jest autyzm – cechy charakterystyczne i objawy](#) (dostęp dn. 3.12.2012). | Delacato C.H., (1995), *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, Warszawa: Fundacja Synapsis. | Grandin T., (2006), *Myślenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna. | Kuleczka-Kraszewska M., Markowska D., (2012), *Uczę się przez ruch*, Gdańsk: Harmonia. | McClannahan L., Krantz P., (2002), *Plany aktywności dla dzieci z autyzmem*, Gdańsk: SPOA. | Mountstephen M., (2011), *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna. | Notbohm E., (2009), *10 rzeczy, o których chciałoby ci powiedzieć dziecko z autyzmem*, Warszawa: Świat Książki. | Odowska-Szlachcic B., (2010), *Metoda integracji sensorycznej*, Gdańsk: Harmonia. | Pisula E., (2010), *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk: GWP. | Teitelbaum O., Teitelbaum P., (2012), *Czy moje dziecko ma autyzm?* Gdańsk: Harmonia.



Hanna Kasperowicz

Pedagog specjalny, absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego. Specjalista w dziedzinie logopedii, terapeuta integracji sensorycznej. Pracowała w Szkole Podstawowej nr 1 w Węgrowie, Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym i Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. W 1997 r. została dyrektorem Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Węgrowie. Współzałożycielka Stowarzyszenia Pomocy Osobom Niepełnosprawnym i Autystycznym „SPONiA-Węgrów”. Współpracuje z Podlaskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli „Mentor” w Mońkach, Uniwersytetem Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach oraz Poradnią dla osób z autyzmem dziecięcym lub innymi całościowymi zaburzeniami rozwoju w Białymstoku. Propaguje w środowisku wiedzę na temat autyzmu, metod i form pomocy dzieciom i rodzinie. Współorganizatorka ogólnopolskich konferencji na rzecz pomocy dzieciom i młodzieży z autyzmem. Na co dzień zajmuje się diagnozą i terapią zaburzeń mowy oraz zaburzeń sensorycznych u dzieci objętych wczesnym wspomagananiem rozwoju. Ceni pracę zespołową i uważa, że o jej efektach decyduje dobrze się rozumiejący i wzajemnie wspierający Zespół Ludzi.

Wyzwania współczesnego świata a rola szkoły w kształtowaniu niezbędnych kompetencji

Celem artykułu jest przybliżenie Czytelnikowi aktualnego stanu polityki międzynarodowej w zakresie rozwoju kompetencji społecznych i obywatelskich oraz upowszechnienie praktycznych rozwiązań realizowanych przez Wydział Rozwoju Kompetencji Społecznych i Obywatelskich Ośrodka Rozwoju Edukacji.

Nowe trendy społeczne, pogłębianie się wzajemnych zależności, dynamiczny rozwój społeczności lokalnych i zmiany zachodzące w skali globalnej powodują coraz większe zapotrzebowanie na kształtowanie u młodych ludzi umiejętności życia i działania w zmieniającym się otoczeniu. Znacznie wzrasta rola nauczycieli, wychowawców i w ogóle szkoły w szerzeniu wartości demokratycznych poprzez aktywne i oparte na uczestnictwie nauczanie. „Obecnie dużą uwagę zwraca się na postępy uczniów w nauce, ale nie możemy zapominać o innej ważnej roli szkolnictwa, a mianowicie: krzewieniu wartości i kompetencji społecznych, które są warunkiem koniecznym pokojowego współistnienia we współczesnym globalizowanym świecie” (Bäckman, Trafford,

2008). Aby móc pełnić tę rolę, nauczyciele powinni posiadać odpowiednie kompetencje społeczne i obywatelskie. Niestety, nie są one kształtowane na etapie przygotowania nauczycieli do pełnienia przez nich ich przyszłej roli, ponieważ nie znajdują się w programach studiów wyższych. Do szkoły trafiają więc osoby przygotowane do nauczania poszczególnych przedmiotów, lecz nieprzygotowane do aktywnego budowania kultury demokracji i poszanowania praw człowieka w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Reformy edukacyjne będą skuteczne wtedy, kiedy zmieni się relacja nauczyciel – uczeń z autorytarnej na pełną wzajemnego szacunku współpracę. Do budowania takiego typu relacji nauczycielom są potrzebne

właśnie kompetencje społeczne i obywatelskie. Obecnie rozwijanie tych kompetencji zależy jedynie od gotowości i woli poszczególnych nauczycieli, zaś formy doskonalenia w tym kierunku są proponowane jako doskonalenie oferowane przez placówki systemu oświaty oraz instytucje pozarządowe.

Wiodącym międzynarodowym dokumentem określającym kierunki działań w państwach sygnatariuszach Europejskiej Konwencji Kulturalnej jest *Karta Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy*. Czytamy w niej: „Edukacja odgrywa zasadniczą rolę w promowaniu podstawowych wartości Rady Europy – demokracji, praw człowieka oraz rządów prawa, a także w zapobieganiu naruszeniom ▶



▶ praw człowieka. Co więcej, edukacja jest w coraz większym stopniu postrzegana jako środek hamujący przemoc, rasizm, ekstremizm, ksenofobię, dyskryminację i brak tolerancji. Wzrost świadomości w tym zakresie został odzwierciedlony poprzez przyjęcie *Karty Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy* przez 47 Państw Członkowskich w ramach Zalecenia Rec(2010)7 Komitetu Ministrów. *Karta* została opracowana w wyniku szeroko zakrojonych kilkuletnich konsultacji, nie jest dokumentem wiążącym. Będzie ona ważnym punktem odniesienia dla wszystkich osób zajmujących się edukacją obywatelską oraz edukacją o prawach człowieka. Spodziewane jest również, że *Karta* wskaże kierunki i doprowadzi do podejmowania właściwych działań w Państwach Członkowskich, a także upowszechniania dobrych praktyk oraz podnoszenia standardów w Europie i poza nią” (Rada Europy, 2010).

W *Karcie* podane są definicje edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka:

a. **Edukacja obywatelska** oznacza edukację, szkolenia, podnoszenie świadomości, informowanie oraz działania, których celem jest wyposażenie uczących się w wiedzę, umiejętności oraz kształtowanie ich postaw i zachowań mających wzmacniać realizację oraz obronę praw i obowiązków, poszanowanie różnorod-

ności wraz z odgrywaniem aktywnej roli w społeczeństwie demokratycznym przy jednoczesnym promowaniu i ochronie demokracji oraz rządów prawa.

b. **Edukacja o prawach człowieka** oznacza edukację, szkolenia, podnoszenie świadomości, informowanie oraz działania, których celem jest wyposażenie uczących się w wiedzę, umiejętności oraz kształtowanie ich postaw i zachowań służących wzmocnieniu udziału tych osób w działaniach na rzecz budowania i obrony powszechnej kultury praw człowieka w społeczeństwie, mając na uwadze promowanie i ochronę praw człowieka i podstawowych wolności.

Zostały ponadto określone trzy rodzaje edukacji służące do kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich:

c. **Edukacja formalna** oznacza ustrukturyzowany system kształcenia i szkolenia, zachodzący się od poziomu przedszkolnego i podstawowego, poprzez szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne, aż po uniwersytet. Z zasady odbywa się w ramach instytucji kształcenia ogólnego i zawodowego oraz prowadzi do uzyskania świadectwa.

d. **Edukacja nieformalna** oznacza wszelkie, realizowane poza edukacją formalną, zaplanowane formy edukacyjne, opracowane w celu poszerzenia umiejętności i kompetencji.

e. **Edukacja pozaformalna** oznacza trwający całe życie proces, w ramach którego każda osoba kształtuje postawy i wartości oraz nabywa umiejętności i wiedzy, czerpiąc z oddziaływań i zasobów edukacyjnych występujących w jej środowisku oraz z życia codziennego (rodzina, grupy rówieśnicze, sąsiedzi, spotkania, biblioteka, media, praca, zabawa itp.).

Powszechnie uważa się, że nauczyciele odgrywają kluczową rolę w promowaniu demokratycznego nauczania poprzez stosowanie metod aktywnych i opartych na współpracy. Powodzenie programów edukacji obywatelskiej i edukacji na rzecz praw człowieka w dużej mierze zależy od środowiska nauczycielskiego.

Ministrowie edukacji z 47 krajów członkowskich Rady Europy w *Deklaracji Końcowej ze Stałej Konferencji Ministrów Edukacji* (Stambuł, maj 2007) uznali, że kompetencja obywatelska jest jedną z pięciu kompetencji niezbędnych w promowaniu kultury demokracji i spójności społecznej (pozostałe kompetencje to: międzykulturowa, różnorodna, interpersonalna i społeczna).

Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy uczyniło kolejny krok naprzód, przyjmując w październiku 2008 r. Zalecenie 1849 (2008) w sprawie promowania kultury demokra-



cji i praw człowieka w drodze kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Zgromadzenie rekomenduje w nim między innymi, aby: „Komitet Ministrów wezwał rządy i odpowiednie władze państw członkowskich do zrobienia dobrego użytku z wiedzy specjalistycznej i doświadczeń nabytych w tej dziedzinie przez Radę Europy, a w szczególności (...) kompetencje niezbędne do promowania kultury demokracji i praw człowieka w klasach szkolnych powinny zostać wprowadzone do programów nauczania obowiązujących w kształceniu nauczycieli wszystkich przedmiotów objętych programem nauczania” (Zgromadzenie Rady Europy, 3.10.2008).

To zalecenie powinno być rozpatrywane nie tylko w ramach politycznych, ale także w szerszym kontekście prac międzyrządowych, poświęconych kwestiom edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka, które Rada Europy podejmuje od 1997 r., oraz realizacji głównego celu programu Rady Europy – *Uczyć się i żyć w demokracji*, którym jest rozwój:

- „w poszczególnych państwach członkowskich oraz poza ich granicami – potencjału do szkolenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie edukacji oraz partnerstwa z członkami i organami społeczeństwa obywatelskiego, ze szczególnym uwzględnieniem społeczności lokalnych

i organizacji pozarządowych” (Council of Europe, 2006).

W wielu krajach europejskich istnieje przepaść między oficjalną polityką i deklaracjami dotyczącymi edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka a rzeczywistą praktyką w szkołach. Jak pokazał sondaż przeprowadzony przez Eurydice (Sieć Informacji o Edukacji w Europie), mimo że edukacja obywatelska coraz częściej znajduje należne sobie miejsce w szkolnych programach nauczania, to tylko w niektórych państwach stanowi ona składową procesus kształcenia nauczycieli.

Jednym z dostrzeżonych ostatnio wyzwiań, którym musimy sprostać, jest zdolność do „rozwoju bardziej wydajnych i wszechstronnych szkoleń dla nauczycieli zarówno na poziomie ich kształcenia w szkołach wyższych, jak i późniejszego doskonalenia zawodowego”. „Powszechnym w Europie Zachodniej standardem są ograniczone i sporadyczne szkolenia nauczycieli i w zakresie edukacji obywatelskiej, i edukacji o prawach człowieka. Większość z nich zazwyczaj odbywa się w czasie kształcenia nauczycieli i ma charakter ogólny, z kolei na etapie doskonalenia są one fakultatywne. Nie jest to rozwiązanie sprzyjające rozwijaniu skutecznej edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka. Na tej podstawie można żywić poważne

wątpliwości co do zdolności i efektywności nauczycieli w promowaniu bardziej aktywnego i uczestniczącego podejścia, które w wielu krajach jest łączone z reformą modelu edukacji obywatelskiej” (Bírzéa i in., 2004).

Kształcenie nauczycieli, od samego początku istnienia Rady Europy, było dla niej sprawą wielkiej wagi, zajmowało szczególne miejsce pośród innych działań podejmowanych przez nią na polu edukacji. Na przykład w ramach przygotowania i organizacji Europejskiego Roku Edukacji Obywatelskiej (2005) Rada Europy wydała *Poradnik szkolenia nauczycieli edukacji obywatelskiej i praw człowieka*, w którym znaleźć można skierowane do rządów i władz oświatowych państw członkowskich zalecenie wprowadzenia systematycznego i skoordynowanego podejścia do szkolenia nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka. W książce tej przedstawiono przykłady dobrych praktyk stosowanych w doskonaleniu nauczycieli. Postulowano także, aby na etapie kształcenia przyszłych nauczycieli podjąć dodatkowe działania na rzecz rozwoju i wzmacniania podstawowych kompetencji nauczycieli w dziedzinie edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka.

W niniejszym artykule rekomendujemy ▶



Konferencja Doktor Korczak nadal uczy

12 listopada 2012 r. odbyła się konferencja *Doktor Korczak nadal uczy*, zorganizowana przez Ośrodek Rozwoju Edukacji przy wsparciu Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka. Honorowy patronat nad konferencją objął Rzecznik Praw Dziecka Rzeczypospolitej Polskiej. Celem spotkania było zwrócenie uwagi na rolę pedagogiki Korczakowskiej w pogłębianiu i promowaniu wiedzy o godności i prawach dziecka.

Polecamy publikację ORE poświęconą tematyce prawa dziecka *Kompasik – edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi*.

[Więcej informacji](#)

▶ przetłumaczoną i wydaną przez Ośrodek Rozwoju Edukacji publikację *Edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka jako zadanie wszystkich nauczycieli. Opis kompetencji nauczycielskich oraz sposobów ich rozwijania*, która jest bogatym zbiorem materiałów przygotowanych w ramach programów edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka, realizowanych pod auspicjami Rady Europy w ciągu ostatnich dziesięciu lat.

Stanowi ona zarazem uzupełnienie trzech innych opracowań poświęconych zagadnieniom edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka, którymi są:

- *Poradnik szkolenia nauczycieli edukacji obywatelskiej i edukacji na rzecz praw człowieka* pod redakcją T. Huddlestona z 2005 r., zawierający zalecenia skierowane do rządów i władz oświatowych, dotyczące potrzeby wprowadzenia systematycznego i skoordynowanego podejścia do szkoleń nauczycieli w zakresie edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka.
- *Demokracja w kierowaniu szkołą* E. Bäckman i B. Trafforda z 2007 roku – pozycja poświęcona zagadnieniom funkcjonowania szkoły i kierowania nią, rozpatrywanych pod kątem edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka.
- *Poradnik zapewniania jakości edukacji oby-*

watelskiej w szkołach C. Bırzei i in. z 2005 roku, zawierający narzędzia pomocne we wdrażaniu standardów i procesów zapewniających jakość realizacji edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka.

Projekt stanowiący podstawę publikacji *Edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka jako zadanie wszystkich nauczycieli. Opis kompetencji nauczycielskich oraz sposobów ich rozwijania* jest realizacją postulatu: „to oni (nauczyciele) wprowadzają i wyjaśniają nowe pojęcia i wartości, ułatwiają zdobywanie nowych umiejętności i kompetencji oraz stwarzają warunki, które pozwalają osobom uczącym się stosować te umiejętności i kompetencje w życiu codziennym w domu, szkole i społeczności lokalnej”.

Celem poradnika jest omówienie kompetencji niezbędnych dla nauczycieli w realizacji edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka, wskazanie im kierunków rozwoju, związanych z pracą dydaktyczną i wychowawczą.

Przy opracowywaniu książki konsultowano się z wieloma ekspertami i praktykami, którzy odegrali bardzo istotną rolę w wyborze i zdefiniowaniu kompetencji nauczycielskich. Treść publikacji została gruntownie zmodyfikowana po konsultacjach z działającą w ramach programu *Pestalozzi* siecią

edukatorów pochodzących z 14 krajów europejskich, a proponowane rozwiązania wstępnie przetestowano w wielu z nich. Cennych uwag dostarczyli również krajowi koordynatorzy edukacji obywatelskiej oraz osoby skupione w ich regionalnych sieciach.

W książce przedstawiono podstawowe kompetencje przydatne nauczycielom do realizacji edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka w ramach prowadzonych przez nich zajęć lekcyjnych, z uwzględnieniem kontekstu ogólnoszkolnego i powiązań ze społecznością lokalną. Książka jest przeznaczona dla nauczycieli różnych przedmiotów, pracujących we wszystkich typach szkół, na różnych szczeblach edukacji (nie tylko dla nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie), jak również dla nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach wyższych oraz nauczycieli konsultantów i edukatorów zajmujących się doskonaleniem nauczycieli.

W publikacji omówiono 15 kompetencji w podziale na cztery grupy (A, B, C i D). Odpowiadają one problemom i zagadnieniom, jakie nauczyciele szkół, nauczyciele akademicy, edukatorzy i nauczyciele konsultanci mogą napotkać w trakcie realizacji edukacji obywatelskiej i edukacji na rzecz praw człowieka.

Fotorelacja z konferencji



► Grupa A

Rozumienie edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka oraz wiedza z tego zakresu

Kompetencje z tej grupy odnoszą się do ustalenia istoty edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka oraz podstaw wiedzy potrzebnej nauczycielom do zapewnienia jasno wyznaczonego kierunku procesu nauczania. Odpowiadają na pytanie: Co możemy zrobić, by wdrożyć edukację obywatelską i edukację o prawach człowieka do klasy, szkoły i szerszej społeczności lokalnej?

Nauczyciele powinni wiedzieć:

- co stanowi podstawową wiedzę z zakresu edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka i jakie są zasady tej edukacji;
- jakie są główne koncepcje edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka;
- jakiego rodzaju umiejętności, wartości i postawy są kształtowane podczas realizacji zajęć z zakresu edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka;
- jak podzielić poszczególne składowe programy nauczania edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka na jednostki, tak aby najlepiej dopasować je do warunków panujących w szkole.

- Do tej grupy należą cztery kompetencje:

Kompetencja 1.

Cele i zadania edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka
Zrozumienie szczególnej roli edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka w kształtowaniu wiedzy, umiejętności oraz postaw, które wzmacniają młodzież, budują sprawiedliwość społeczną oraz poszerzają zakres swobód demokratycznych.

Kompetencja 2.

Kluczowe międzynarodowe dokumenty oraz zasady edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka
Znajomość ustanowionych przez ONZ, Radę Europy oraz Unię Europejską podstaw systemowych, zasad i kluczowych koncepcji edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka w tej postaci, w jakiej uformowały się one w ramach dialogu międzynarodowego, oraz ich przeniesienia na grunt polityki krajowej, lokalnej i szkolnej, z uwzględnieniem roli odgrywanej przez nauczycieli w sali lekcyjnej i poza murami szkoły.

Kompetencja 3.

Treść programu nauczania z zakresu edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka
Znajomość czterech wzajemnie powiązanych wymiarów: politycznego i prawnego, społecznego i kulturowego, ekonomicznego oraz europejskiego i globalnego.

Nauczyciele powinni być w stanie krzewić w uczniach wiedzę, umiejętności, postawy i wartości obywatelskie, niezbędne do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Kompetencja 4.

Różne możliwe konteksty wdrażania edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka
Realizacja edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka w szkole w trzech formach organizacyjnych: osobny przedmiot nauczania (przedmiotowość), ścieżka międzyprzedmiotowa (interdyscyplinarność), podstawowa składowa kultury szkoły uwzględniająca zaangażowanie społeczności lokalnej (aspekt wychowawczy).

Grupa B

Edukacja obywatelska i edukacja o prawach człowieka w procesie dydaktyczno-wychowawczym

Kompetencje z tej grupy dotyczą wdrażania metod edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka w klasie i szkole. Dzięki ich nabyciu można odpowiedzieć na pytanie: Jak możemy wprowadzić edukację obywatelską i edukację o prawach człowieka w naszej szkole?

Nauczyciele z pewnością będą chcieli znaleźć rozwiązania następujących problemów: ►



- jak mogę zaplanować lekcje, aby zachęcić uczniów do uczenia się w sposób aktywny;
- z którymi nauczycielami mogę nawiązać współpracę przy włączaniu do programu nauczania elementów edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka;
- jakimi wartościami kierują się uczniowie z klasy i jak możemy tworzyć wspólnotę osób uczących się;
- na ile komfortowo i pewnie będę się czuć, poruszając kwestie kontrowersyjne;
- czy są jakieś przykłady dobrych praktyk oceniania pracy uczniów, które mogę zastosować w klasie.

Uwzględnienie zasad i praktyk edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka w ramach nauczania poszczególnych przedmiotów w celu poszerzenia wiedzy, wzbogacenia umiejętności i pogłębienia uczestnictwa młodych obywateli w społeczeństwie demokratycznym.

Kompetencja 7.

Budowanie pozytywnego klimatu szkoły
Ustanowienie jasnych zasad umożliwiających stworzenie atmosfery zaufania, otwartości i wzajemnego szacunku. Stosowanie zasad edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka w procesie wychowania w celu tworzenia pozytywnego etosu szkoły i zapewniania warunków sprzyjających efektywnemu uczeniu się.

Kompetencja 8.

Nauczanie kwestii budzących kontrowersje

Obszerny repertuar strategii i metod nauczania, w tym technika stawiania pytań całej klasie i przez całą klasę, kształtujących umiejętność dyskusji, zwłaszcza o kwestiach drażliwych i kontrowersyjnych.

Kompetencja 9.

Stosowanie różnorodnych form i metod oceniania

Stosowanie różnorodnych form oceniania, w tym samooceny i oceny wzajemnej, w celu

określenia i docenienia postępów uczniów oraz ich osiągnięć w zakresie edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka.

Grupa C

Edukacja obywatelska i edukacja o prawach człowieka w działaniu

Zdrowe wielokulturowe społeczeństwo angażuje się w dialog i demokratyczną interakcję przekraczającą bariery społeczne i kulturowe. Szkoły są instytucjami mogącymi pomóc w budowaniu mostów i przełamywaniu barier w społecznościach. Ten ważny aspekt inkluzyjnego obywatelstwa z istoty pociąga za sobą postawę antyrasistowską i poszanowanie praw człowieka. Szkoły powinny zatem starać się czerpać z kontekstu lokalnego, opierając na nim swoje działania. Trzeba pamiętać, że stanowią one kluczowy czynnik sprzyjający budowie spójności społecznej – jeśli nie utrwala prowadzonej edukacji międzykulturowej w środowisku lokalnym, to zamiast szukania praktycznych rozwiązań, mogą ograniczyć się do wykonywania gestów symbolicznych. Byłoby to ślizganie się po powierzchni, nie zaś wykorzystywanie nadarzających się możliwości. Nauczyciele muszą więc uczynić z „działań na rzecz zmiany” naturalny składnik swojej praktyki edukacyjnej, a nie coś wyjątkowego i rzadko występującego.

Ten zestaw kompetencji wymaga wypro-



oŚwiatowe Trendy

Okno na funkcjonowanie systemu edukacji w Irlandii Północnej (a pośrednio i Wielkiej Brytanii) otwiera szeroko strona internetowa [Generalnej Rady Nauczycielskiej dla Irlandii Północnej \(GTCNI\)](#). GTCNI to prawnie ustanowiony, niezależny organ zajmujący się sprawami zawodowymi nauczycieli, podnoszeniem rangi tego zawodu oraz promocją najwyższych standardów profesjonalnych i najlepszych praktyk. Wśród wielu cennych i informacji strona ta zawiera wiele praktycznych materiałów pozwalających przyjrzeć się systemowi kształcenia i doskonalenia kompetencji zawodowych.

Jedna z [podstron](#) pozwala zapoznać się m.in. z uporządkowanym zbiorem kompetencji zawodowych, którymi każdy nauczyciel jest zobowiązany wykazać się w celu uzyskania/utrzymania statusu nauczyciela z prawem do wykonywania zawodu.

► wadzenia edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka poza mury szkoły. Dzięki nabyciu tych kompetencji można odpowiedzieć na pytanie: Z kim możemy to zrobić? Podejmowane przez młodych ludzi działania z zakresu edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka mają niewielkie szanse na sukces, jeśli będą nieprzemyślane.

Tym samym podstawowe pytania związane z tą grupą kompetencji to:

- jakie umiejętności wykorzystywania informacji i krytycznego myślenia stanowią warunek czynnego uczestnictwa w życiu społecznym;
- jakie projekty z zakresu edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka są najbardziej odpowiednie dla młodych ludzi chcących działać na rzecz zmian;
- w jaki sposób nauczyciele mogą pracować z partnerami zewnętrznymi, aby ułatwić dzieciom i młodzieży prowadzenie kampanii w sprawach ich interesujących;
- dlaczego i jak opracowywać projekty odnoszące się do takich kwestii jak: uprzedzenia, dyskryminacja i rasizm.

Kompetencje te angażują uczniów w działania na rzecz zmian – tym samym czasami odnoszą się do kwestii kontrowersyjnych – i uznają krytyczne myślenie i stawianie pytań za podstawowe elementy procesu edukacyjnego:

- w jakim społeczeństwie żyjemy;
- w jakim społeczeństwie i świecie chcielibyśmy żyć w przyszłości;
- co mogę wraz z innymi zrobić, by doprowadzić do zmiany aktualnego stanu rzeczy i kształtu świata, w którym żyjemy.

W tej grupie zostały zdefiniowane trzy kompetencje:

Kompetencja 10.

Korzystanie z różnych źródeł informacji

Stworzenie środowiska edukacyjnego, umożliwiającego uczniom krytyczną analizę aktualnych problemów politycznych, etycznych, społecznych i kulturowych przy wykorzystaniu informacji z różnych źródeł, w tym mediów, roczników statystycznych i technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Kompetencja 11.

Współpraca ze społecznością lokalną

Współpraca z odpowiednimi partnerami (np. rodzinami, organizacjami pozarządowymi, przedstawicielami społeczności lokalnej lub politykami) w celu stworzenia uczniom okazji do zaangażowania się w demokratyczne życie obywatelskie społeczności lokalnej.

Kompetencja 12.

Przeciwdziałanie wszelkim formom dyskryminacji

Strategie przeciwdziałania wszelkim formom uprzedzeń i dyskryminacji oraz promowania postaw antyrasistowskich.

Grupa D

Ewaluacja edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka

Ten zestaw kompetencji wymaga od nauczycieli przemyślenia i oceny istoty oraz skuteczności metod wykorzystywanych w realizacji edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka, rozważenia ich wpływu na kulturę i etos szkoły oraz praktykę dydaktyczną w poszczególnych klasach.

Opanowanie tych kompetencji daje możliwość odpowiedzi na pytanie, jak możemy to zrobić lepiej:

- na ile udało nam się zaangażować uczniów w procesy decyzyjne;
- na ile skutecznie udało nam się stworzyć okazję do uczenia mimowolnego poprzez modelowanie edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka, nie zaś nauczanie jej;
- na ile skuteczne – z punktu widzenia osiągnięć uczniów – okazało się przyjęte przez nas podejście dydaktyczne;
- czego jeszcze powinniśmy się nauczyć, by zwiększyć efektywność naszej pracy. ►



► **Kompetencja 13.**

Ocena zaangażowania uczniów w proces podejmowania decyzji

Oszacowanie, na ile uczniowie mają prawo zabierać głos w sprawach ich dotyczących, oraz stworzenie im możliwości uczestniczenia w procesach podejmowania decyzji.

Kompetencja 14.

Modelowanie wartości, postaw i zasad edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka

Prezentowanie wartości, postaw i zasad edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka, których:

- oczekuje się od młodzieży, np. aktywnej postawy obywatelskiej;
- spodziewać się należy u nauczycieli, np. uczciwych, otwartych i pełnych szacunku relacji z uczniami; demokratycznego stylu nauczania; angażowania uczniów w planowanie zajęć edukacyjnych oraz powierzenie im za nie części odpowiedzialności.

Kompetencja 15.

Ewaluacja metod nauczania oraz procesu uczenia się

Umiejętność i gotowość ewaluacji metod nauczania oraz procesu uczenia się, jak również wykorzystywania jej wyników do planowania rozwoju zawodowego w zakresie edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka.

Każdej grupie kompetencji poświęcono w publikacji odrębny rozdział, w którym zostały one szczegółowo omówione i opatrzone przykładami. Zamieszczono tabele poziomów opanowania poszczególnych kompetencji, które pomogą nauczycielom dokonać samooceny stopnia przyswojenia danej kompetencji, a tym samym określić obszary, w których można coś poprawić czy skorygować.

Dla pozostałych interesariuszy – decydentów, dyrektorów szkół, edukatorów, pracowników placówek doskonalenia i uczelni wyższych – przygotowano odpowiednie materiały pomocnicze.

Mamy nadzieję, że dzięki uwagom zawartym w książce nauczyciele poczują się gotowi do zajęcia się – często trudnymi i kontrowersyjnymi – zagadnieniami związanymi z edukacją obywatelską i edukacją o prawach człowieka i podejmą dalszy wysiłek tworzenia środowiska edukacyjnego, które przygotowuje młodych ludzi do odpowiedzialności, aktywności i obywatelskiego zaangażowania.

Na podstawie publikacji *Edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka...*, dzięki inicjatywie Ośrodka Rozwoju Edukacji, została wypracowana koncepcja programu doskonalenia kompetencji nauczycielskich

promującego edukację obywatelską oraz edukację o prawach człowieka w szkole. Program jest efektem rocznej współpracy ekspertek z różnych instytucji zajmujących się edukacją obywatelską i edukacją o prawach człowieka. Ma na celu włączenie edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka do codziennej praktyki szkolnej wszystkich nauczycieli. Udział w programie ma pomóc całym radom pedagogicznym w doskonaleniu 15 opisanych powyżej kompetencji istotnych dla efektywnej edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka. Zadaniem programu nie jest wyłącznie indywidualne doskonalenie nauczycieli, ale budowanie kompetencji zespołowych oraz wspólne, usystematyzowane i konsekwentne wprowadzanie „nauczania opartego na wzajemnym poszanowaniu, odpowiedzialności i współpracy”.

Ośrodek Rozwoju Edukacji w roku szkolnym 2013/14 zaprasza szkoły do udziału w rocznym programie, w którym wszyscy nauczyciele najpierw badają poziom kompetencji w zakresie edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka, a następnie współpracują z opiekunem-ekspertem, który podczas spotkań w szkole i kontaktów na platformie elektronicznej wprowadza radę pedagogiczną w tematykę poszczególnych grup kompetencji oraz pomaga zaplanować i realizować zadania je kształtujące ►



Wydział Edukacji Językowej ORE gorąco poleca lekturę publikacji *Edukacja mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym w Polsce 2010-2011* opracowanej przez Beatę Machul-Telus oraz Martynę Majewską. Raport zawiera informacje o mniejszościach narodowych i etnicznych w Polsce, różnicach między nimi, regulacjach prawnych i zaleceniach międzynarodowych w tym zakresie.

Autorki opisały szkolnictwo mniejszości w Polsce, poczynając od typów szkół, obowiązującej ich podstawy programowej i wykorzystywanych podręczników, poprzez ich rozmieszczenie i sposoby finansowania, aż po strategię rozwoju.

[Publikacja do pobrania](#)

▶ zgodnie ze zdiagnozowanym poziomem. Ekspert towarzyszy radzie od etapu diagnozy aż do ewaluacji, wprowadza w kompetencje z poszczególnych obszarów, przygotowuje do realizacji zadania, podsumowuje wraz z radą całoroczną pracę. Na bieżąco monitoruje też realizację zadań z poszczególnych obszarów i poziomów.

Po rocznym uczestnictwie w programie rada pedagogiczna zdobędzie umiejętność

samodzielnego kontynuowania pracy w dziedzinie edukacji obywatelskiej. Praca ustawiczna nad rozwojem kompetencji społecznych i obywatelskich zespołu nauczycielskiego jest podstawą trwałej demokratycznej kultury szkoły.

Serdecznie zapraszamy do współpracy zainteresowane ośrodki doskonalenia nauczycieli i szkoły! Więcej informacji na temat planowanych działań udzieli Olena

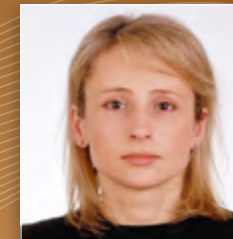
Styslavska, nauczyciel konsultant w Wydziale Rozwoju Kompetencji Społecznych i Obywatelskich Ośrodka Rozwoju Edukacji. Kontakt: olena.styslavska@ore.edu.pl

Olena Styslavska

(opracowała na podstawie: *Edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka jako zadanie wszystkich nauczycieli. Opis kompetencji nauczycielskich oraz sposobów ich rozwijania*)

Bibliografia

Bäckman E., Trafford B., (2007), *Democratic Governance of Schools*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, Dziesiewska A., tłum., (2008), *Demokracja w kierowaniu szkołą*, Warszawa: CODN. | Birzúa C. i in., (2004), *All – European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Strasbourg: Council of Europe Publishing. | Council of Europe, (2006), *Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Programme of Activities (2006–2009), Learning and Living Democracy for All*, *Edukacja na rzecz demokratycznego obywatelstwa i praw człowieka, Program działań (2006–2009), Uczyć się i żyć w demokracji*. | Rada Europy, (2008), *Zalecenie 1849*. | Rada Europy, (2010), *Karta Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy*.



Olena Styslavska

Pracuje w Ośrodku Rozwoju Edukacji jako nauczyciel konsultant w Wydziale Rozwoju Kompetencji Społecznych i Obywatelskich. Edukator i trener Rady Europy. Koordynuje i realizuje projekty w obszarze edukacji obywatelskiej, edukacji o prawach człowieka i edukacji międzykulturowej.

O różnojęzycznych kompetencjach nauczycieli

XXI wiek związany jest ze zwiększoną mobilnością edukacyjną i zawodową, co znaczy, że we współczesnym świecie każdy z nas spotka się z sytuacją, która będzie wymagać znajomości języków obcych oraz adaptowania się do nowej kultury. Instytucje edukacyjne powinny więc promować pozytywne postawy wobec wielokulturowości i wielojęzyczności. Aby osiągnąć ten cel, nauczanie języków obcych i promowanie komunikacji międzykulturowej powinno rozpoczynać się jak najwcześniej (najlepiej już w przedszkolu).

Niestety, jak wynika z badań przeprowadzonych m.in. przez N. Santoro i A. Allard (2005, s. 863–873) czy M. Hagan i C. Mc Glynn (2004, s. 243–252), nauczyciele w całej Europie mają poczucie braków w swoim wykształceniu w zakresie kształtowania indywidualnej różnojęzyczności uczniów. W Polsce w planach studiów na kierunkach pedagogicznych¹ również brakuje treści z tego obszaru tematycznego. Nauczyciele obawiają się wprowadzania elementów z zakresu kształtowania kompetencji różnojęzycznej, gdyż nie czują się odpowiednio przygotowani, nawet jeśli chodzi o najpopularniejszy

w edukacji język dodatkowy – angielski. Nie inaczej wygląda praca z mniej popularnymi językami (np. niemieckim, ukraińskim, wietnamskim, czecheńskim² itd.).

Przyczyn tej sytuacji można szukać w organizacji nauki szkolnej w Polsce. Nauczyciele pozostają wierni modelowi, w którym ważna jest poprawność językowa. Z badań nad powiązaniem kontekstów społecznych i potencjalnych rezultatów uczenia się języka obcego wynika, że podczas klasycznych lekcji wielu uczących się nie osiąga znacznej funkcjonalnej biegłości ustnej w języku

obcym, przy wysokiej biegłości w czytaniu i pisaniu³. A przecież uczestnictwo w komunikacji wymaga szerszych kompetencji niż kompetencja językowa⁴! Dopiero zintegrowanie kompetencji językowych, komunikacyjnych oraz kulturowych gwarantuje bycie kompetentnym użytkownikiem języka.

Debata na temat języków w przestrzeni edukacyjnej nabiera na sile na arenie międzynarodowej, a w dyskursie europejskim coraz większą popularnością cieszy się termin *różnojęzyczność*, współcześnie definiowany przez pryzmat indywidualnych ▶

¹ Analizie podlegały głównie kierunki: wychowanie przedszkolne oraz wczesnoszkolne (zintegrowane).

² Z danych Urzędu Komisarza Narodów Zjednoczonych do Spraw Uchodźców (United Nations High Commissioner for Refugees) wynika, że na koniec 2010 r. uchodźcy, osoby starające się o przyznanie statusu uchodźcy oraz wewnętrznie przesiedleni stanowili grupę blisko 34 mln ludzi na świecie. W polskich szkołach w 2010 r. uczyło się ponad 8 tys. obcokrajowców (650 z nich to mali uchodźcy, w większości Czeczeni) – por. dane na stronie internetowej Urzędu do Spraw Cudzoziemców – zakładka [Statystyki](#) (dostęp dn. 18.09.2011). Nauczyciele często nie potrafią wykorzystać tej sytuacji i odczytują ją jako problem, obciążenie i przeszkodę w sprawnym realizowaniu programu nauczania.

³ Por. m.in. Ellis R., (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford – Oxfordshire: Oxford University Press.

⁴ W tym miejscu warto zwrócić uwagę na opozycyjne *podstawowe interpersonalne umiejętności komunikacyjne* (BICS) oraz *poznawczo-akademicką sprawność językową* (CALP) Por. hipoteza wzajemnej zależności językowej J. Cummins: BICS – *Basic Interpersonal Communicative Skills*, CALP – *Cognitive/Academic Language Proficiency*, omówiona w Cummins J., (1978), *Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs*, [w:] Paradis M. (red.), *The Fourth Lacus Forum 1977*, Columbia: Hornbeam Press, s. 29–40.



► kompetencji. Chociaż w dokumentach unijnych powszechnie używa się terminu *wielojęzyczność*, w niniejszym artykule przyjmuję rozróżnienie Rady Europy⁵, która podkreśla, że wielojęzyczność odnosi się do cechy społeczeństw, natomiast różnojęzyczność wskazuje na kompetencje określonej osoby. Koncepcja różnojęzyczności jest szeroko rozwijana przez Radę Europy. W wielu dokumentach opisuje się ją jako zdolności jednostki do komunikatywnego używania języka/języków lub też regionalnych odmian języka do różnych celów.

S. Stratilaki (2006), J. Beacco i M. Byram (2007), M. Candelier (2008), D. Poste i D.L. Simon (2009), D. Moore i L. Gajo (2009), M. Cavalli, M. Cuenat, F. Goullier i J. Panthier (2010), D. Little (2011) i in. wskazują, że na kompetencję różnojęzyczną – którą traktuje się obecnie jako niezbędną do sprawnego funkcjonowania w Europie zróżnicowanej językowo i kulturowo – składają się oprócz sprawności językowej:

- **kompetencja komunikacyjna**, w tym wiedza socjolingwistyczna, związana ze znajomością skryptów interakcji – aby być kompetentnym użytkownikiem języka, należy być kompetentnym członkiem danej społeczności, tj. znać nie tylko abstrakcyjnie pojętą gramatykę, lecz także relacje pomiędzy poszczególnymi elementami zdarzeń słownych (*speech events*) o charakterze czysto językowym, jak również kontekstualnym;
- **kompetencja kulturowa**, która dotyczy wielu aspektów komunikacji (m.in. niewerbalnych) i obejmuje również sprawność interkulturową⁶. Kompetencja ta umożliwia poznawanie nowych terminów, symboli czy znaków współczesnej cywilizacji i kultury, a także sposobów i reguł ich zastosowania, a zatem obok wzbogacenia słownictwa daje możliwość poznania odmiennych kultur;
- **świadomość językowa** (wg modelu *Language Awareness* Erica Hawkinsa), która pomaga w zrozumieniu sposobu działania języka i jego funkcji.

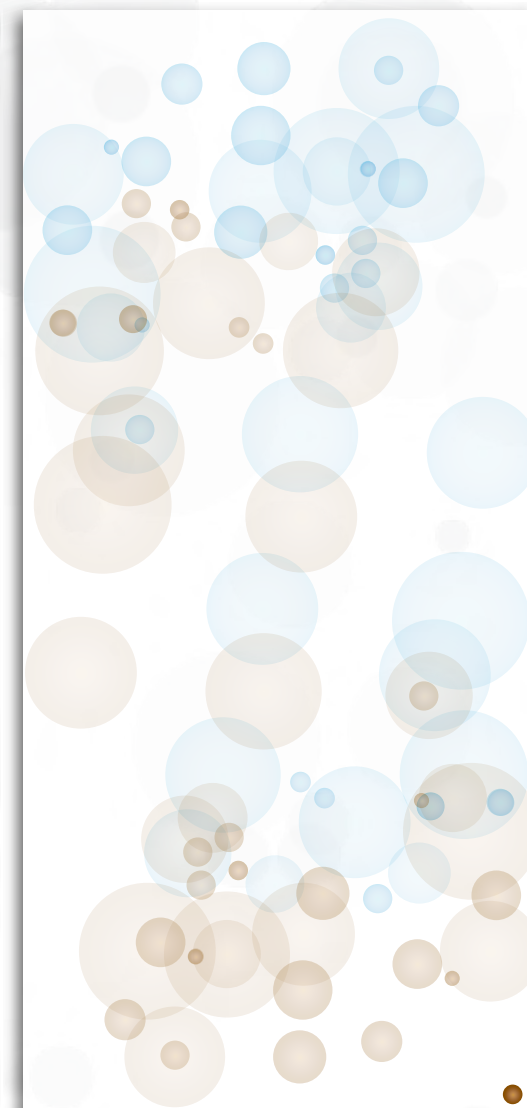
Kompetencję różnojęzyczną można kształtować najkorzystniej we wczesnych okresach życia⁷, gdy dzieci z łatwością chłoną różnorodne doświadczenia i cechuje je duża otwartość na nowe bodźce. Decydujący wpływ na kształtowanie się określonych postaw u dzieci – oprócz środowiska rodzinnego – mają oddziaływania pedagogiczne. Nauczyciele powinni zatem włączać doświadczenia językowe i kulturowe swoich uczniów do codziennej praktyki edukacyjnej, a tym samym kształtować kompetencję różnojęzyczną. Aby móc tworzyć właściwy dialogowi międzykulturowemu klimat społeczny, ważne jest także kształtowanie odpowiedniej świadomości u uczących się (wg modelu *Language Awareness*).

Nauczyciele, aby mogli rozwijać indywidualną różnojęzyczność u swoich wychowanków, sami powinni posiadać kompetencje w tym zakresie. Jak wynika z moich badań *Kształtowanie indywidualnej różnojęzyczności na wczesnych etapach nauczania w opi-*►

⁵ Por. King L., Byrne N., Djouadi I., Bianco J., Stoicheba M., (2011), *Languages in Europe Towards 2020. Analysis and Proposals from the LETPP Consultation and Review*, LETPP Consortium, s. 17.

⁶ Na kwestię kształtowania kompetencji interkulturowej zwracano uwagę m.in. podczas akcji: „How not to be a fluent fool – o znaczeniu kompetencji interkulturowej w posługiwaniu się językiem angielskim” (dostęp dn. 10.01.2012).

⁷ W wieku przedszkolnym mózg intensywnie się rozwija i kształtuje swoje struktury. Jest to więc okres dużej elastyczności i plastyczności mózgu. Każda stymulacja pozostawia ślady w strukturach neuronów w mózgu dziecka, por. Konorski J., (1969), *Intergacyjna działalność mózgu*, Warszawa: PWN; Kossut M. (red.), (1993), *Mechanizmy plastyczności mózgu*, Warszawa: PWN. W okresie przedszkolnym można więc z powodzeniem ukształtować wiele właściwych umiejętności, nawyków czy postaw, na dalszym etapie zmiana manifestowanych przez dziecko postaw jest dużo trudniejsza.



► *nii nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz wczesnoszkolnego* polscy nauczyciele nie podejmują wielu aktywności nastawionych na kontakt z różnymi językami. Poniżej przedstawiam autorską klasyfikację przyczyn tej sytuacji.

1. Niska ocena własnych kompetencji

Nauczyciele wskazywali, że nie podejmują takich działań, gdyż nie znają języków obcych w stopniu zaawansowanym oraz nie dysponują odpowiednimi uprawnieniami⁸. Obawiają się wprowadzania elementów z zakresu kształtowania kompetencji różnojęzycznej, gdyż nie czują się dostatecznie przygotowani.

2. Konieczność realizowania podstawy programowej

Nauczyciele wskazywali również, że nie podejmują takich działań, gdyż nie ma na to czasu z powodu obciążenia realizacją podstawy programowej. Rzeczywiście nie zawiera ona celów edukacyjnych nastawionych na rozwijanie kompetencji różnojęzycznej u dzieci, co może skutkować minimalizowaniem działań związanych z rozwojem tej kompetencji.

3. Brak dzieci obcojęzycznych w grupie

Nauczyciele wskazywali, że nie odczuwają potrzeby realizacji działań nastawionych na kontakt z różnymi językami, gdyż nie ma takiej potrzeby, ponieważ w grupie nie funkcjonują dzieci obcojęzyczne. Takie podejście świadczy o niezrozumieniu idei wprowadzania różnych języków do przestrzeni edukacyjnej.

4. Brak środków finansowych

Nauczyciele wskazywali, że nie podejmują takich działań, gdyż brakuje na nie środków finansowych. Jednakże warto podkreślić, że wbrew pozorom edukacja różnojęzyczna nie wiąże się z ponoszeniem przez placówkę dodatkowych kosztów.

Co może zatem zrobić nauczyciel, aby wprowadzić języki do przestrzeni edukacyjnej i bawić się językami oraz z językami? Warto rozważyć następujące działania:

- współpraca z nauczycielem języka angielskiego przy przygotowywaniu szkolnych uroczystości dwujęzycznych (część po polsku, część po angielsku),
- udział w różnego typu zabawach, organizowanych np. z okazji Europejskiego Dnia

Języków Obcych w formie dni konkretnych krajów,

- spotkania z osobami z innej kultury. Niektóre aktywności mogą mieć charakter bardziej systemowy:
- udział w projektach międzynarodowych, typu eTwinning,
- realizowane raz w miesiącu zajęcia z globusem czy mapą, podczas których uczniowie mogą poznać m.in. powitania w różnych językach.

Podejście międzyprzedmiotowe

Content and Language Integrated Learning (CLIL) można uznać za swoistą filozofię w nauczaniu języków obcych. Zwolennicy tego podejścia podkreślają, że nauka języka obcego powinna znaleźć się ponad podziałami na przedmioty i zawierać w sobie treści i umiejętności z różnych dziedzin tak, aby sprzyjać budowaniu tzw. podstawowej terminologii przedmiotowej (*basic core subject vocabulary*). CLIL zakłada, że nauczanie języka obcego ma być w pełni zintegrowane z realizowanym programem nauczania. Takie podejście nazywa się również międzyprzedmiotowym (*language learning thro-*



oŚwiatowe Trendy

[Slideshare.net](http://slideshare.net) to kopalnia wiedzy udostępnianej w formie prezentacji online – szczególnie przydatne źródło zasobów dla osób chcących zapoznać się w sposób łatwo przyswajalny z tematyką z dowolnej dziedziny, co sprzyja samodzielnemu uczeniu się oraz prezentowaniu własnych osiągnięć badawczych lub tylko znajomości danego zagadnienia. Platforma społeczna z całą funkcjonalnością Web2.0 umożliwia publikowanie, wyszukiwanie, przeglądanie, dzielenie się, przesyłanie pocztą elektroniczną, zapisywanie, komentowanie i linkowanie prezentacji w ogólnie dostępnych formatach. W przypadku nauczycieli platforma ta może stanowić podstawowe narzędzie do poszukiwania i dzielenia się inspiracjami zawodowymi z innymi nauczycielami oraz jedną z możliwości nauczania na odległość.

⁸ Przepisy prawa w Polsce nie określają odrębnych uprawnień koniecznych do kształtowania kompetencji różnojęzycznej u dzieci. Jednakże, uwzględniając zapisy zawarte w Karcie Nauczyciela, nie dziwi przekonanie nauczycieli, że aby realizować określone aktywności, muszą dysponować odrębnymi uprawnieniami (z reguły potwierdzonymi właściwym dokumentem – certyfikatem, dyplomem ukończenia studiów podyplomowych itd.).

► *ugh the concept of cross-curricular teaching*). W tzw. tradycyjnym nauczaniu uczymy systemu języka obcego – struktur gramatycznych, umiejętności językowych, funkcji itd. Nauczanie treści innych przedmiotów za pomocą języka obcego jest zaś skoncentrowane na treściach i procesie uczenia się języka obcego. Język traktuje się więc jako naturalne narzędzie do poznawania nowej wiedzy z różnych przedmiotów.

Warto przypomnieć początki CLIL. W 1975 r. A. Bullock przedstawił opracowanie *Language for Life*, które opisywało użycie języków angielskiego i walijskiego w szkołach w Wielkiej Brytanii. Część z zaprezentowanych koncepcji przyczyniła się do rozwoju nowego podejścia do nauczania języków obcych. Autor przedstawił trzy istotne tezy:

- *Language crosses the curriculum* – język przenika program nauczania, jest obecny na zajęciach z każdego przedmiotu.
- *Every teacher is by definition a language teacher* – każdy nauczyciel jest z definicji nauczycielem języka.
- *Every school should have a (whole) language policy* – każda szkoła powinna posiadać całościową politykę językową.

Od przedstawienia raportu Bullocka minęło już ponad 35 lat. W tym czasie różnorodność kulturowa oraz językowa zaczęły stanowić ogromne wyzwanie dla edukacji w Europie. Obecnie traktuje się CLIL jako innowację pedagogiczną, która może przyczynić się do poprawy jakości nauczania języków, jak i samych programów nauczania.

Współcześnie wiele mówi się na temat konieczności wprowadzania zmian w kształceniu nauczycieli oraz opracowania materiałów dydaktycznych nastawionych na wprowadzanie nowych treści z użyciem języka obcego jako środka komunikacji nauczyciela z dziećmi. Może to być ważny czynnik wywołujący motywację uczniowską oraz pozytywne nastawienie do uczenia się języków obcych w przyszłości.

Podczas zajęć kursowych można: dokonywać porównań pomiędzy różnymi kulturami w zakresie np. obchodzenia świąt, wprowadzać zabawy ruchowe i dydaktyczne, a także muzykę i tańce pochodzące z innych krajów, wykorzystywać słownictwo obcojęzyczne podczas zajęć z matematyki, przyrody i wychowania fizycznego.

Poniżej przedstawiam przykłady aktywności, które nauczyciel może wykorzystać podczas swoich zajęć i dzięki nim rozwijać indywidualną różnorodność u dzieci⁹:

Skrzynka skarbów

Warto zachęcić uczniów, aby zaczęli tworzyć własną „skrzynkę skarbów” zawierającą karteczki z nowymi obcojęzycznymi słowami oraz trudnymi, nieznanymi zwrotami w języku ojczystym. Dzieci powinny zapisywać je za każdym razem, gdy się na nie natkną. Mogą także, dla ułatwienia, dodawać do słów właściwe rysunki. W funkcji skrzynki sprawdzają się koperta lub pudełko.

Książeczka ABC

Podczas tej zabawy, którą można uczynić całorocznym elementem pracy, uczniowie zamieniają się w... detektywów. Nauczyciel przynosi na zajęcia różnojęzyczne gazety dla dzieci, nożyczki oraz klej i prosi ich, aby pracowali w grupach i wyszukali jak najwięcej słów rozpoczynających się na literę A. Następnie uczniowie nakleją słowa na duży karton, który wieszają w klasie, w widocznym miejscu. Można się tak bawić, dopóki nie zabraknie liter w alfabecie. ►

⁹Więcej na temat unikania monotoni metodycznej: Kotarba-Kańczugowska M., (2009), *Gry i zabawy (z) językiem obcym, czyli kilka słów o tym, jak uniknąć monotonii metodycznej*, [w:] Sikora-Banasik D. (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 200–214.

► Jazz

Aby przeprowadzić tę zabawę, nauczyciel musi przygotować sobie proste słownictwo w wybranym języku¹⁰. Można to zrobić, korzystając z internetowych translatorów umożliwiających wysłuchanie wymowy poszczególnych słów czy zwrotów. Dla potrzeb tego artykułu podaję przykłady czasowników w języku angielskim, ale zachęcam do poszukiwań w innych językach. Najlepiej, jeśli cała grupa ustawi się w kole. Przeprowadzamy krótką rozgrzewkę, w czasie której każdy może się rytmicznie poruszać. Rozpoczynamy od taktu na cztery, np. cztery razy klaszcząc w dłonie (*clap*), cztery razy tupiąc o podłogę (*stamp*), cztery razy przytakując (*yes*) lub zaprzeczając głową (*no*) itp. Całe ciało powinno się przy tym również rytmicznie poruszać. Wszyscy członkowie grupy synchronicznie naśladowają prowadzącego. Po pewnym czasie przekazujemy prowadzenie kilku uczestnikom. Dalszą część zabawy prowadzący rozpoczyna od własnego imienia. Wypowiada je głośno i wyraźnie, a każdej sylabie towarzyszy rytmiczny gest. Na przykład „I am Marta” – można tupnąć dwa razy nogą o podłogę, mówiąc „I am” i klasnąć dwa razy w dłonie,

mówiąc „Mar-ta”. Prowadzący prosi grupę, aby dwukrotnie powtórzyła (imię i ruch) „She is Marta”, w tym samym czasie naśladowując ruch. Kiedy grupa zrozumie podstawową regułę tej zabawy, dziecko po lewej stronie prowadzącego może przedstawić się w ten sam sposób – wypowiedzieć swoje imię i do każdej sylaby wymyślić rytmiczny ruch. Cała grupa powtarza to samo zawsze dwa razy. Kiedy każdy już się przedstawił, przechodzimy do drugiej rundy. Tym razem zabawa toczy się zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Rozpoczyna uczeń stojący po prawej stronie prowadzącego, ale tym razem powtarza on tylko swoje rytmiczne ruchy, podczas gdy cała grupa wypowiada możliwie synchronicznie – jak grecki chór – jego imię. Ćwiczyć można z różnymi słowami.

Szalony tancerz

Aby przeprowadzić tę zabawę, nauczyciel ponownie musi przygotować sobie nazwy czynności w wybranym języku. Jeżeli w trakcie zajęć zauważymy, że dzieci zaczynają się wiercić, są niespokojne itp., warto zrobić krótką przerwę na... gimnastykę. Włączamy wówczas rytmiczną muzykę i wydajemy

polecenia: skaczcie (*jump*), biegajcie (*run*), przeciągajcie się (*stretch*), klaszczcie w ręce (*clap your hands*) itd. Takie ćwiczenie stanowi świetny przerywnik. Dobrze, gdy nauczyciel również wykonuje ćwiczenia i bawi się razem z dziećmi.

Aktywności podejmowane w ramach kształtowania kompetencji różnojęzycznej mogą przyczynić się do przekształcenia monojęzycznych grup uczniowskich w wielojęzyczne środowisko edukacyjne. Wyniki badań teorii akwizycji językowej potwierdzają, że: „kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają”¹¹. Zachęcam więc nauczycieli do odświeżenia znajomości języków obcych, pozbycia się kompleksów, np. odnośnie do akcentu, i odważnego wspierania indywidualnej różnorodności uczniów.

Marta Kotarba-Kańczugowska



Marta Kotarba-Kańczugowska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Małego Dziecka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Interesuję się problematyką pedagogiki porównawczej i polityki oświatowej w kontekście edukacji i opieki nad dzieckiem w Europie, a także psychodaktyką wczesnego nauczania języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania kompetencji różnojęzycznej u dzieci.

¹⁰ Oczywiście można się też bawić w języku ojczystym dzieci.

¹¹ Poste D., (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: CODN [Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Éditions du Conseil de l'Europe, Éditions Didier, Strasbourg, Paris 2001], s. 16.

Bibliografia

Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, (1997), Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP. | Canale M., Swain M., (1980) *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, [w:] „Applied Linguistics”, nr 1 (dostęp dn. 23.11.2012). | *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, (2003), Warszawa: Komisja Europejska Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury. | Etzioni A., (1996), *The New Golden Rule. Community and Morality in a Democratic Society*, Nowy Jork: Basic Books. | *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (2003), Warszawa: CODN. | Garcia O., (2008), *Multilingual Language Awareness and Teacher Education*, [w:] Cenoz J., Hornberger N.H. (red.), *Encyclopedia of Language and Education*, edycja druga, t. 6: *Knowledge about Language*, Nowy Jork: Springer. | Grabias S., (1994), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. | Hagan M., McGlynn C., (2004), *Moving barriers: promoting learning for diversity in initial teacher education*, „Journal of Intercultural Education”, t. 15, nr 4. | Hymes, D.H., (1967), *Why Linguistics Needs the Sociologist*, „Social Research”. | Hymes D.H., (1971), *On communicative competence*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press. | Klein W., (1986), *Second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press. | Konorski J., (1969), *Integracyjna działalność mózgu*, Warszawa: PWN. | Kossut M. (red.), (1993), *Mechanizmy plastyczności mózgu*, Warszawa: PWN. | Santoro N., Allard A., (2005), *(Re)examining identities: working with diversity in the pre-service teaching experience*, „Teaching and Teacher Education”, t. 21, nr 7. | Kurcz I., (1992), *Język a psychologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar. | Menken K., Garcia O., (2010), *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policy-makers*, Nowy Jork: Routledge. | Niemiecko B., (1997), *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa: WSiP. | Savignon S.J., (1983), *Communicative competence: theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning*. Boston: Addison-Wesley. | Spitzberg B.H., Cupach W.R., (1984), *Interpersonal communication competence*, Beverly Hills: Sage. | Wojnowski J. (red.), (2005), *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 26. Warszawa: PWN. | Zimbardo P.G., Ruch F.L., (1988), *Psychologia i życie*, Warszawa: PWN.

Bibliografia uzupełniająca

1. Publikacje europejskie promujące kształtowanie kompetencji różnokulturowej oraz różnojęzycznej

Bernaus M., (2007), *LEA – Language educator awareness and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. | Candeleir M., (2007), *ALC – Across languages and cultures*. | Candeleir M., (2007), *Janua Linguarum – the gateway to languages – the introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. | Feiner A., (2000), *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*. | Newby D., Penz H., (2009), *Languages for social cohesion: Language education in a multilingual and multicultural Europe*.

2. Publikacje, w których zwraca się uwagę na jak najwcześniejsze wprowadzanie komunikacji międzykulturowej

Opinia Komitetu Regionów „Europejski rok twórczości i innowacji (2009)”. Wniosek dotyczący decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady dotyczącej Europejskiego Roku Twórczości i Innowacji (2009). COM (2008) 159 wersja ostateczna – 2008/0064 (COD). | *Konkluzje Rady w sprawie europejskiego wskaźnika kompetencji językowych*, Dz.U. C 172 z 25.07.2006. | *Zawiadomienie Instytucji i Organów Unii Europejskiej w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, (2009/C 119/02).

3. Wybrane opracowania europejskie na temat różnojęzyczności

Beacco J., Byram M., (2007), *Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasburg: Language Policy Division, [Council of Europe](#). | Candeleir M., (2008), *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme*, „Les Cahiers de l'Acedle” nr 5(1); także ▶

Warto zajrzeć

[eTwinning](#)

[Jak znaleźć partnera do projektu eTwinning w 5 krokach](#)

[The Institute of Community Cohesion](#)

[European Platform](#)

[The European Observatory for Plurilingualism](#)

► online (dostęp dn. 02.10.2012). | *Common European Framework of Reference for Languages*, Council of Europe, 2001. | Coste D., Simon D.L., (2009), *The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education*, „International Journal of Multilingualism”, nr 6(2). | Coste D., Moore D., Zarate G., (2009), *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language learning and teaching*, Strasbourg: Language Policy Division. | *From Linguistic Diversity to Plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, (2007), Council of Europe/ Language Policy Division. | Little D., Perclova R., (2008), *European Language Portfolio. A guide for teachers and teacher trainers* (ELP, dostęp dn. 10.10.2012), *White Paper on Intercultural Dialogue „Living Together as Equals in Dignity”*, Strasbourg: Council of Europe Ministers of Foreign Affairs. | Moore D., Gajo J., (2009), *French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective*, „International Journal of Multilingualism”, nr 6(2). | *Plurilingual Education in Europe*, Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg 2006. | *Recommendation on The use of the Council of Europe’s Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism*, (2008), Strasbourg: Council of Europe.

Pomysł na lekcje z Szymborską, czyli o korelacji międzyprzedmiotowej słów kilka

Poszukując skutecznych narzędzi edukacyjnych, nauczyciele sięgają do metody polegającej na nauczaniu za pomocą korelacji międzyprzedmiotowej. I okazuje się, że nie tylko absorbuje ona uwagę uczniów, a nawet wywołuje ich entuzjazm, ale staje się efektywnym instrumentem nauczania i poszerza horyzonty nauczycieli – przedstawicieli bardzo wyspecjalizowanych dyscyplin naukowych. Oznacza to zmiany w praktyce edukacyjnej, których nadrzędnym celem jest polepszenie wyników pracy pedagogicznej.

Czasami mam wrażenie, że jako nauczycielka języka angielskiego muszę być specjalistką w wielu dziedzinach, i pewnie nie jest to tylko moje odczucie. Jestem znawczynią i teoretykiem literatury – kiedy przerabiam z uczniami fragment powieści należącej do kanonu literatury angielskiej, staję się panią od biologii – kiedy czytamy tekst o zagrożonej rafie koralowej czy o znaczeniu zdrowego odżywiania w życiu człowieka, po trosze wcielam się w rolę nauczycielki geografii – gdy poznajemy z uczniami tajniki przyrody australijskiej, no i oczywiście bywam też historykiem – bo ucząc języka, nie sposób nie mówić o historii kraju, z którego dany język pochodzi. I tak mogłabym jeszcze wymieniać i wymieniać dziedziny nauki i przedmioty typowo szkolne, z którymi spotykam się, otwierając każdy podręcznik języka angielskiego. Uświadomienie sobie owej

międzyprzedmiotowości w nauczaniu języka to pierwszy krok ku korelacji międzyprzedmiotowej, o której ostatnio mówi się bardzo często, nieważne czy w kontekście metodyki nauczania w szkole podstawowej, w gimnazjum czy w szkole ponadgimnazjalnej.

Czym jest korelacja międzyprzedmiotowa? W tradycyjnym rozumieniu o korelacji w nauczaniu mówimy, jeśli uda nam się zsynchronizować w procesie uczenia zbliżone do siebie treści z różnych przedmiotów. Na przykład rozpoznawania figur geometrycznych, takich jak trapez i romb, uczy nauczyciel matematyki wraz z nauczycielem plastyki, przy czym matematyk – jak obliczyć pole takiej figury, a plastyk – jak rysować dzieło abstrakcyjne pastelami z wykorzystaniem tych figur. Specjalnie jako

przykład wybrałam zagadnienie dalekie od bliskiej mi dziedziny – nauczanie języka – aby pokazać, że korelacja międzyprzedmiotowa jest możliwa między przedmiotami, które z pozoru niewiele łączy.

Na szkoleniach, nie tylko przeznaczonych dla nauczycieli języków obcych, mówi się o korzyściach płynących z umiejętnego korelowania zagadnień występujących oddzielnie w programach nauczania różnych przedmiotów szkolnych. Warto więc na wstępie uzmysłowić sobie, co zyskujemy dzięki świadomemu wprowadzaniu czy utrwalaniu pewnych treści wspólnie z nauczycielem innego przedmiotu. Wymienię tylko te korzyści, które nasuwają się automatycznie. Po pierwsze, korelacja międzyprzedmiotowa sprzyja transferowi wiedzy z jednego przedmiotu nauczania do innych ▶



► i w związku z tym rozbudza i pomaga rozwijać myślenie. Po drugie, pozwala uczniom dostrzec, że zdobyta wiedza to nie tylko pusta i niepraktyczna teoria, jeżeli widzą oni, że to, czego uczyli się z książek, nie jest oderwane od ich codzienności. Przykładem może być nauka pisania po angielsku maila do kolegi. Dlaczego nie włączyć w ten proces informatyka? Na pewno lekcja angielskiego i informatyki wyda się dzieciakom ciekawsza. Wreszcie, korelacja nauczania treści na różnych przedmiotach po prostu ułatwia nam pracę. W jaki sposób? Jeżeli wiem, że uczniowie niedawno poznali fakty na temat wojny secesyjnej na historii, to o wiele szybciej zrozumieją tekst opisujący to wydarzenie w języku obcym, gdyż nie będą musieli skupiać się na zrozumieniu faktów historycznych, a więcej czasu będą w stanie poświęcić na warstwę leksykalną tekstu. Bez wątplenia integracja w nauczaniu pozwala nam również uniknąć zbędnych powtórzeń, czyli zaoszczędzić czas, którego nam wiecznie brakuje, a w konsekwencji zwiększyć efektywność nauczania.

ność bardzo bliskiej współpracy z innymi nauczycielami, dzielenia się doświadczeniami, umysłowania sobie problemów, z jakimi borykają się nasi koledzy i koleżanki. Warto jednak poświęcić czas na rozmowę, by sprawdzić, w realizacji jakich tematów możemy sobie pomóc. Ideałem byłoby zatem, gdyby w każdej szkole nauczyciele przedmiotów analizowali realizowane programy nauczania i rozkłady materiałów. Prowadzenie skorelowanych zajęć, oprócz odpowiedniego planowania, wymaga też umiejętności wprowadzania zmian w praktyce edukacyjnej, których nadrzędnym celem jest polepszenie wyników pracy pedagogicznej. Korelacja międzyprzedmiotowa nie istnieje zatem bez kreatywności osób w nią zaangażowanych oraz czegoś, co nazywam duchem innowacyjności. Stawia też przed nami pewne wymagania merytoryczne, a mianowicie konieczność znakomitej znajomości tematu, byśmy mogli dostrzec możliwość powiązania treści. Bardzo istotne jest także ciągle wzbogacanie swego warsztatu pracy o nowe metody nauczania.

Jakich kompetencji korelacja wymaga od ucznia? Z pewnością pewnej otwartości i umiejętności logicznego myślenia, a nad ich rozwojem przecież pracujemy od początku kariery edukacyjnej dzieci. Z moich obserwacji wynika, że nie wymaga żadnych specyficznych umiejętności językowych.

Wszystko tak naprawdę zależy od nas – od tego, czy nasi uczniowie są przyzwyczajani, że wybieramy różne formy prowadzenia zajęć i stosujemy innowacyjne metody. Uczmy ich samodzielności w odkrywaniu świata, wygłaszania swoich opinii i prezentowania osiągnięć.

Teoria teorią, ale – jak wiemy – w życiu bywa różnie. Zdaję sobie sprawę z tego, że łatwiej mi zaplanować skorelowanie zagadnień, gdyż jestem nauczycielką języka angielskiego i języka polskiego jednocześnie, jednak zapewniam, że prezentowany przeze mnie pomysł na lekcje w duchu wspomnianej korelacji międzyprzedmiotowej jest możliwy także wtedy, gdy umówimy się z nauczycielem języka polskiego. Wystarczy odrobina dobrej chęci. Lekcje polskiego i angielskiego zrealizowane zostały na podstawie wiersza Wisławy Szymborskiej *Możliwości* i jego angielskiego tłumaczenia. Z twórczością noblistki uczniowie spotykają się na lekcjach polskiego wielokrotnie, a że jestem wielbicielką wierszy tej poetki, postanowiłam też wymyślić ciekawą lekcję języka angielskiego z poezją. Było to wyzwanie, gdyż uczniowie raczej nie przepadają za tego typu twórczością i rzadko czytają wiersze nawet w ojczystym języku. Zaplanowałam trzy lekcje: dwie języka polskiego i jedną języka angielskiego. Zostały one przeprowadzone w klasie drugiej gimnazjum. ►



► Lekcja 1 – język polski

Temat

Spotkanie z twórczością Wisławy Szymborskiej

Cele lekcji

Uczeń:

- zna budowę noty biograficznej i potrafi ją samodzielnie napisać;
- segreguje informacje;
- korzysta z różnych źródeł informacji (internet, gazeta, albumy, encyklopedie itp.);
- pracuje w grupach;
- prezentuje efekty swojej pracy, podejmuje dyskusję.

Metody

- problemowa;
- pogadanka.

Pomoce dydaktyczne

- fragmenty artykułów;
- albumy (przyniesione przez uczniów);
- duże kartki papieru, np. A3.

Przebieg lekcji

Wprowadzenie (ok. 5 minut):

- nauczyciel prosi o pokazanie materiałów, jakie uczniowie znaleźli na temat Wisławy Szymborskiej (takie było zadanie domowe); uczniowie pokazują wycinki z gazet, wydrukowane strony z internetu itp.;

- uczniowie opowiadają, czego dowiedzieli się o poetce, co ich zainteresowało w przeczytanych artykułach, zyciorysach.

Rozwinięcie (ok. 35 minut):

- po zapisaniu tematu nauczyciel dzieli tablicę na dwie części, po jednej stronie zapisuje: „Informacje istotne”, po drugiej „Ciekawostki”;
- uczniowie w grupach decydują, które informacje powinny się znaleźć w notce biograficznej i zapisują je w odpowiedniej części tabeli na swoich kartkach, uzupełniają też samodzielnie drugą część tabeli i prezentują efekty swojej pracy na forum klasy;
- nauczyciel podaje schemat budowy noty biograficznej, na podstawie którego uczniowie konstruują notę na temat poetki, po czym nota zostaje zapisana na tablicy;
- uczniowie przepisują notę do zeszytu.

Podsumowanie (ok. 5 minut):

- po zamknięciu zeszytów uczniowie wymieniają elementy noty biograficznej.

Zadanie domowe: Napisz notę biograficzną wybranej postaci historycznej z XX wieku.

Lekcja 2 – język polski

Temat

Czego dowiadujemy się o podmiocie lirycznym z wiersza *Możliwości* Wisławy Szymborskiej?

Cele lekcji

Uczeń:

- umie dokonać charakterystyki podmiotu lirycznego i odpowiedzieć na pytanie zawarte w temacie;
- rozróżnia pojęcia: autor, podmiot liryczny, recytator;
- nazywa środki stylistyczne;
- zabiera głos w dyskusji.

Metody

- problemowa;
- burza mózgów.

Pomoce dydaktyczne

- wiersz „Możliwości” (np. z podręcznika GWO *Między nami 2*).

Przebieg lekcji

Wstęp (ok. 5 minut):

- uczniowie przypominają notę biograficzną Wisławy Szymborskiej.

Rozwinięcie (ok. 30 minut):

- nauczyciel prosi uczniów o przeczytanie po cichu wiersza *Możliwości*;
- następnie sam głośno czyta wiersz;
- nauczyciel inicjuje dyskusję na temat różnic pomiędzy pojęciami: autor wiersza, podmiot liryczny, recytator;
- nauczyciel prosi uczniów, aby każdy przygotował się do udzielenia odpowiedzi na pytanie zawarte w temacie, pozwalając na wymianę ustaleń w parach;



Włącz Polskę!

Wirtualny podręcznik *Włącz Polskę!* jest pionierskim w swoim wykonaniu, nowoczesnym narzędziem edukacyjnym oferującym gotowe zestawy materiałów dydaktycznych oraz układającym – z racji zróżnicowanych potrzeb uczniów i nauczycieli polonijnych – możliwości konstruowania własnych modułów lekcyjnych. 30 listopada odbyła się konferencja podsumowująca sfinansowany ze środków europejskich projekt systemowy Ministerstwa Edukacji Narodowej, dzięki któremu udało się opracować ten niezwykły podręcznik.

[Więcej informacji](#)

Źródło: strona internetowa [MEN](#)

- uczniowie prezentują swoje wypowiedzi;
- nauczyciel pomaga interpretować wersy, które nie są dla uczniów jasne, zadając pomocnicze pytania;
- nauczyciel i uczniowie wspólnie budują notatkę, która zawiera informacje przedstawione przez uczniów;
- uczniowie nazywają i wskazują środki stylistyczne występujące w wierszu, a wybrane przez siebie przykłady zapisują samodzielnie w zeszytach.

Podsumowanie (ok. 10 minut):

- chętni uczniowie odczytują swoje wiersze (zadanie domowe z ostatniej lekcji).
- Zadanie domowe:** Napisz swoją wersję wiersza, która będzie mówiła o tobie.

Lekcja 3 – język angielski

Temat

Can we read poems?

Cele lekcji

Uczeń:

- umie dopasować fragment wiersza w wersji angielskiej do oryginału;
- tłumaczy fragment wiersza z języka polskiego na język angielski;
- zapisuje notę biograficzną po angielsku;
- utrwała formy czasownika w czasie przeszłym.

Metody

- bezpośrednia;
- komunikacyjna;
- gramatyczno-tłumaczeniowa.

Pomoce dydaktyczne

- fragmenty wiersza na karteczkach.

Przebieg lekcji

Wstęp (ok. 5 minut):

- nauczyciel rozdaje parom uczniów po 2–3 linijki wiersza *Możliwości* w języku angielskim i nie mówi, skąd pochodzi tekst (łatwiejsze wersy rozdaje uczniom, którym może być trudno dopasować fragmenty);
- po kilku minutach pyta, czy uczniowie wiedzą, skąd pochodzą fragmenty (90% uczniów bardzo szybko zauważa, że są to wersy z wiersza omawianego na lekcji języka polskiego).

Rozwinięcie (ok. 30 minut):

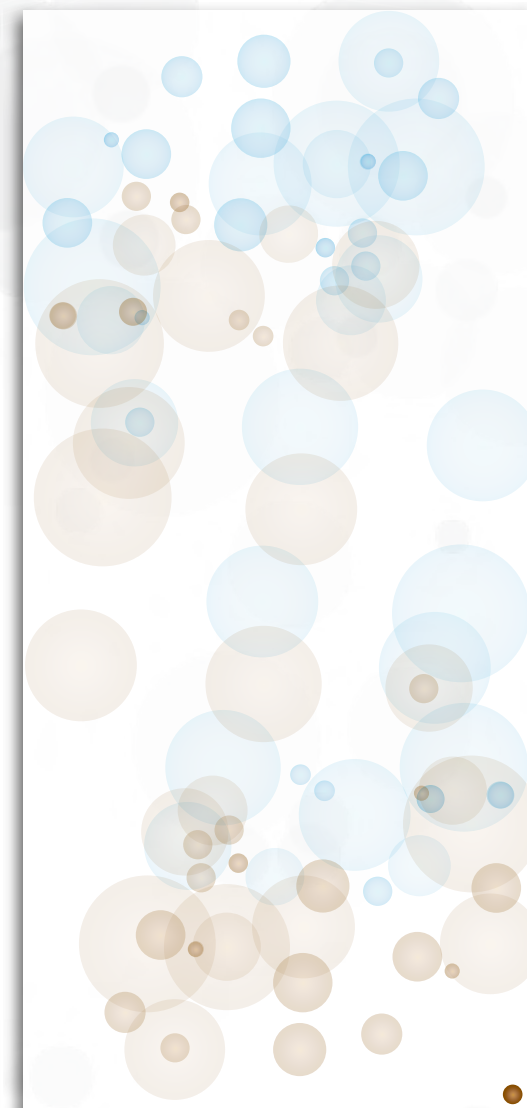
- nauczyciel prosi o odczytanie fragmentów wiersza i ułożenie ich w kolejności oraz przyklejenie na jednej kartce papieru, która wisi na tablicy (byłoby lepiej, gdyby rozdane fragmenty zostały skserowane w powiększeniu);
- uczniowie, mając wiersz w wersji polskiej, wspólnie ustalają kolejność przyklejania jego fragmentów na tablicy przez poszczególne pary;
- uczniowie zauważają, że brakuje kilku

(2–4) linijek wiersza po angielsku i podejmują próbę przetłumaczenia brakującego fragmentu na podstawie wersji polskiej (stopień trudności dopasowany jest do umiejętności grupy);

- uczniowie porównują swoją wersję tłumaczenia z tłumaczeniem profesjonalnym;
- nauczyciel odczytuje wiersz na głos, zwracając szczególną uwagę na interpretację głosową, następnie bawi się w mamrotanie (czyta linijkę wiersza, mamrocząc, a uczniowie na podstawie intonacji rozpoznają, który fragment został przeczytany);
- uczniowie w małych grupach starają się przetłumaczyć notę biograficzną, którą napisali na polskim (można tę część lekcji przeprowadzić w formie konkursu, a grupa uczniów, która najlepiej poradzi sobie z tłumaczeniem, zostanie nagrodzona).

Podsumowanie (ok. 5 minut):

- zabawa w „łańcuszek”: każdy uczeń mówi jedno zdanie o poetce lub wierszu, ale musi też powtórzyć zdania powiedziane przez poprzedników, np.
 - 1 osoba – „Wisława Szymborska was a poet.”;
 - 2 osoba – „Wisława Szymborska was a poet. She was born near Poznań.”;
 - 3 osoba – „Wisława Szymborska was a poet. She was born near Poznań. She liked cats...”;
- nauczyciel może zaproponować uczniom zadanie domowe z gwiazdką: ▶



- ▶ nauczyć się wiersza (lub fragmentu wiersza) na pamięć.

Mówiąc o uczeniu języka, obecnie porusza się bardzo często aspekt motywacji. Korelacja międzyprzedmiotowa, jeżeli jest dobrze przemyślana i przeprowadzona, gwarantuje nam, iż nasi uczniowie nie będą

znudzeni, a my osiągniemy zaplanowane cele edukacyjne. Po przeprowadzeniu zajęć zauważyłam z satysfakcją, że pomysł na połączenie tematów przypadł do gustu moim uczniom, zwłaszcza gdy zauważyli, że radzą sobie z czytaniem wierszy po angielsku, co było dla nich wielkim zaskoczeniem, ale i wzmocniło ich pewność siebie. Zachęciło

mnie to do zaplanowania kolejnych zajęć, tym razem dotyczących gramatyki. Bardzo często koreluję też zajęcia z nauczycielem historii i informatyki.

Emilia Grochowska



Emilia Grochowska

Nauczyciel mianowany, uczy języków polskiego i angielskiego w Zespole Szkół w Pokrzydowie.

Interesuje się metodami aktywizującymi. W uczeniu języka angielskiego często wykorzystuje swoją wiedzę polonistyczną.

Ma troje dzieci – Martę, Oliwię i Kajetana. Obecnie cieszy się urlopem macierzyńskim. Najlepiej odpoczywa we własnym ogródku.

Bibliotekarz – jego kompetencje i rola w funkcjonowaniu polskich i amerykańskich bibliotek

Abstrahując od krytycznych głosów dotyczących aktualnego stanu funkcjonowania instytucji bibliotecznych, można dzisiaj dostrzec ważne zmiany dotyczące stereotypu biblioteki oraz profesji bibliotekarza. Coraz częściej mamy też do czynienia z poglądami, w myśl których biblioteka nie jest już określana mianem niemodnej czy wręcz przestarzałej, lecz stanowi miejsce aspirujące do miana nowoczesnego informacyjnego centrum.

O atrakcyjności biblioteki świadczą dziś różne czynniki. Mogą to być zasobność zbiorów, jakość usług, zastosowanie nowoczesnych technologii informatycznych, inspirowana do działań atmosfera, kulturalna działalność placówki, lokalizacja i dostępność biblioteki, komfort przebywania w niej, ale także niebanalna architektura budynku.

Również jej pracownicy nie są już utożsamiani z osobami nudnymi, zgryźliwymi, opryskliwymi czy wręcz bezbarwnymi i zamkniętymi, lecz przyjaznymi, kompetentnymi, otwartymi na nowe technologie i wiedzę profesjonalistami, do których czytelnicy mogą zwrócić się nawet z – wydawałoby się – najbardziej błahym problemem.

Ewolucja, której jesteśmy świadkami, dotyczy nie tylko wykorzystywania różnorodnych narzędzi, lecz także innej organizacji pracy bibliotek, zmian w mentalności ich pracowników oraz w zakresie podejścia do zawodu bibliotekarza. Coraz częściej bibliotekę utożsamia się właśnie z dostępem do

informacji elektronicznej, jej zarządzaniem, nawigowaniem w świecie wiedzy, infobrokerstwem czy szeroko rozumianą nauką o informacji. Głównym zadaniem bibliotekarzy powinno być więc opanowanie lawiny treści przekazywanych różnymi kanałami, a zwłaszcza elektronicznie. Samo „oppanowanie” rozumiane jest w tym miejscu jako uporządkowanie, opracowanie, a w końcu – dostarczanie czy udostępnianie informacji wszystkim zainteresowanym.

Warto zaznaczyć, że zmiany technologiczne i organizacyjne od dłuższego czasu towarzyszą różnym typom polskich księżnic. Wielość implementowanych zintegrowanych systemów bibliotecznych (np. MOL, MAK, Aleph, Horizon), tworzenie cyfrowych bibliotek (np. na bazie platformy [dLibra](#)), organizacja księgozbioru na zasadzie wolnego dostępu do półek, darmowy internet czy dostępność hotspotów to tylko wybrane przykłady ukazujące rangę powszechności tego rodzaju działań. Ciekawym rozwiązaniem jest również tworzenie innowacyjnych na skalę

polską placówek bibliotecznych – mediatek (multimedialnych centrów informacyjno-bibliotecznych), w których każdy użytkownik może skorzystać z multimedialnych usług oraz bogatej oferty dokumentów zapisanych na różnych nośnikach elektronicznych, jak również brać udział w wielu spotkaniach i imprezach kulturalnych organizowanych przez te instytucje. Za przykład mogą posłużyć mediateki w Warszawie, Olsztynie czy Wrocławiu. Swoje miejsce znajdą tutaj nie tylko miłośnicy literatury, lecz także filmu, muzyki czy gier komputerowych, którzy w ciekawie i nowoczesnie zaprojektowanych pomieszczeniach mogą poświęcać czas swoim pasjom, korzystać ze zgromadzonych zasobów lub surfować po sieci internetowej.

Jak podkreślił prezydent Olsztyna, mediateka działająca w tym mieście to przede wszystkim różnorodne usługi oraz instytucja, w której użytkownicy są podmiotem wielu działań. „Wpływają oni w istotny sposób na zakup zbiorów, dzięki czemu ponad 95% z nich jest wypożyczone. Stają się krea- ▶



Zasoby muzyczne [Mediateki Planeta 11](#) w Olsztynie

torami wielu ważnych wydarzeń, poszerzając ofertę Mediateki o własne pomysły (między innymi doradztwo zawodowe, *Language Cafe*, czy też *Zróbmy to na trawie*)” (Dutkiewicz, Ociepa, 2003, s. 7). Należy też przyznać, że tego rodzaju zmiany w funkcjonowaniu publicznych placówek bibliotecznych wydają się dzisiaj dość skutecznym sposobem na przyciągnięcie do swojej oferty większej liczby czytelników.

Mówiąc o technologicznym zaawansowaniu bibliotek, zarówno szkolnych, jak i publicznych, warto także przywołać doświadczenia instytucji funkcjonujących w społeczeństwach bogatszych i lepiej rozwiniętych informatycznie. Przykładem mogą być dla nas biblioteki amerykańskie. Funkcjonowanie tych instytucji znacząco różni się od tego, które znamy z Polski. Różnice dotyczą zwłaszcza zbiorów – w USA zadziwiają one swoją multimedialnością. Znajdziemy tutaj, obok tradycyjnych książek i prasy, dokumenty elektroniczne dostępne online, filmy udostępniane na płytach DVD i Blu-ray, muzykę na CD, audiobooki w formacie MP3 czy gry przeznaczone na różne platformy komputerowe.

Za ciekawostkę można także uznać wypożyczanie użytkownikom przez publiczne ksiąźnice, coraz bardziej popularnych także w Polsce, elektronicznych czytników książek

wraz ze zgromadzonymi w ich pamięci wydawnictwami (książkami, czasopismami itp.). Zresztą obcowanie z dokumentem elektronicznym, tak samo jak książka, jest w amerykańskich bibliotekach codziennością i dzisiaj należy już do standardów w udostępnianiu bibliotecznych zasobów. Za przykład posłużyć może usługa [MyMediaMall](#) oferowana czytelnikom w stanie Illinois. Polega ona na udostępnieniu w sieci, na specjalnej witrynie, tysięcy książek, audiobooków oraz bogatej kolekcji dokumentów wideo. Czytelnik pobiera na dowolne urządzenia dany dokument i przez określony czas może z niego korzystać. Czas „wypożyczenia” dokumentu elektronicznego jest zbliżony do czasu korzystania przez użytkowników z zasobów tradycyjnych. Warto dodać, że na stronie głównej projektu zamieszczony jest także obszerny spis urządzeń, na których można odtwarzać materiały dostępne w ramach MyMediaMall (np. telefony komórkowe, odtwarzacze MP3, tablety itp.).

Również osoby niepełnosprawne (np. niedowidzące lub niewidome) mają możliwość wypożyczenia, często na bardzo długo, specjalistycznego cyfrowego sprzętu umożliwiającego np. dźwiękowe zapoznanie się z dokumentami zgromadzonymi w ksiąźnicach. Są one przesyłane czytelnikom za pośrednictwem tradycyjnej poczty. Taką usługę proponuje Biblioteka Kongresu wraz

ze współpracującymi z nią bibliotekami regionalnymi.

Zwiedzając amerykańskie biblioteki, warto zwrócić uwagę na możliwości korzystania z pomieszczeń udostępnianych czytelnikom. Są one wykorzystywane przez nich zarówno do edukacji i nauki (wielu z nich to studenci i uczniowie), jak i spotkań towarzyskich, są miejscem, gdzie można miło spędzić wolny czas. W zakamarkach biblioteki ustawione są fotele, pufy i kanapy. Zadziwia ilość napotkanych rodziców z małymi dziećmi (nawet rocznymi). Dla najmłodszych przygotowano specjalne kąciaki, gdzie znajdują oni zabawki edukacyjne i wydawnictwa, w których zamiast tekstu dominują liczne kolorowe ilustracje przyciągające wzrok małego czytelnika. Z drugiej strony, obowiązkowym elementem uzupełniającym biblioteczne zbiory każdej publicznej ksiąźnicy jest bogaty dział książek wydawanych jako *large-print* (z wykorzystaniem czcionki większej od standardowej, należą tu wydawnictwa dla osób starszych lub niedowidzących).

Elementem działalności bibliotek publicznych, który wzbudza podziw i uznanie, jest wolontariat. W codzienności funkcjonowania amerykańskich instytucji kultury stanowi on dość powszechne zjawisko (np. Biblioteka Publiczna Hrabstwa Arlington ▶



Fragment kolekcji płyt DVD i Blu-ray w bibliotece publicznej w Champaign w Illinois



Bibliotekarz prezentuje jeden z czytników dostępnych w bibliotece publicznej w Champaign w Illinois

▶ w stanie Wirginia współpracuje jednocześnie z ok. setką wolontariuszy). Wolontariuszami są zarówno osoby starsze (zwykle na emeryturze), jak i uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych, dla których nowe technologie często nie mają tajemnic. Dzięki temu są oni w stanie pomóc innym, mniej biegłym technologicznie czytelnikom w obsłudze sprzętu multimedialnego, efektywnym wykorzystaniu dostępnych w bibliotece urządzeń, korzystaniu z proponowanych przez księżnicę usług elektronicznych. Amerykańscy bibliotekarze bardzo często w swojej pracy stosują narzędzia społecznościowego internetu, tzw. Web 2.0. Wśród tych narzędzi znajdziemy zarówno blogi biblioteczne, serwisy społecznościowe, wiki, podcasty, jak i swoiste, interaktywne katalogi OPAC (tzw. OPAC 2.0).

Mówiąc o działalności bibliotek publicznych, warto dodać, że w USA ich istnienie nie jest usankcjonowane prawnie. Mimo to trudno wyobrazić sobie choćby najmniejszą gminę, w której nie funkcjonowałaby przynajmniej jedna taka placówka. Wydaje się, że głównym powodem takiego stanu rzeczy jest chęć mieszkańców (obywateli) do posiadania publicznej biblioteki. Przykładem takiego zjawiska może być małe miasteczko Chrisman (ok. 1300 mieszkańców). Funkcjonowanie na jego terenie placówki bibliotecznej nie miałyby chyba większego sensu

bez pomocy mieszkańców tej miejscowości. Prace remontowe w budynku książnicy zostały przeprowadzone w dużej mierze przez wolontariuszy. Projektem i wystrojem wnętrza zajął się społecznie lokalny architekt, a meble wraz z kominkiem, kanapami i kącikiem dla dzieci zostały sfinansowane lub wykonane przez miejscowych darczyńców i rękodzielników. Do dyspozycji czytelników dostępnych jest też kilka nowoczesnych zestawów komputerowych, które zostały zakupione ze społecznych funduszy. Również zbiory (książki, płyty DVD i CD, kasyety wideo) w większości pochodzą od wolontariuszy. Sam proces gromadzenia zbiorów jest bardzo prosty. Książki kupują mieszkańcy Chrisman, a po przeczytaniu, zamiast odkładać na domowe półki, przynoszą do biblioteki, aby mogli skorzystać z nich również inni. W ten sposób prawie codziennie księgozbiór biblioteczny powiększa się o kolejne dokumenty. W tym momencie jest ich ok. 14 tysięcy (wliczając w to zarówno wydawnictwa tradycyjne, jak i multimedia – płyty, kasyety).

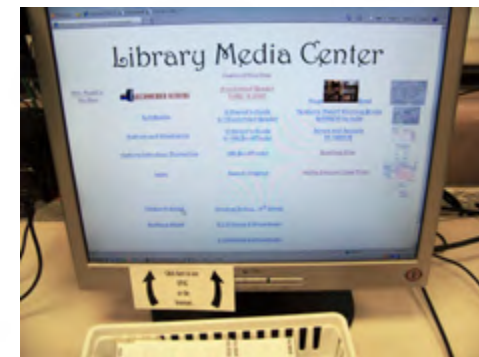
Warto także zatrzymać się na chwilę przy amerykańskich bibliotekach szkolnych będących w swojej istocie centrami informacji dla uczniów, nauczycieli i rodziców. Oprócz cotygodniowych – obowiązkowych dla każdej klasy – lekcji bibliotecznych prowadzonych przy użyciu dostępnych technologii,

uwagę zwracają zwłaszcza możliwości wykorzystania podczas zajęć oprogramowania komputerowego do nauki efektywnego czytania, rozumienia przeczytanego tekstu czy bezwzrokowego pisania na klawiaturze komputera. Te i inne aspekty pokazują, jak ważną rolę w procesie dydaktycznym dzieci i młodzieży odgrywają szkolna biblioteka oraz praca nauczyciela bibliotekarza.

Jakie kompetencje musi posiadać dzisiaj bibliotekarz, aby sprostać tak kreatywnej roli bibliotek? Na pewno powinien zdawać sobie sprawę z szybko zmieniającej się rzeczywistości świata informacji, lawinowego przyrostu wiedzy, jej szybkiej dezaktualizacji oraz ogromnej ilości multimedialnych przekazów docierających do ludzi z różnych stron. W swojej pracy powinien również dużą wagę przywiązywać do edukacji informacyjnej czytelników. Za Ewą Kurkowską przyjmijmy, że ta edukacja to nic innego, jak przygotowywanie czytelników do efektywnego posługiwania się informacją. Jest to też cały szereg działań dydaktyczno-wychowawczych mających na celu wyszukiwanie, analizowanie, selekcję, właściwe stosowanie informacji, a także rozwijanie krytycznego myślenia (zwłaszcza u młodych czytelników) czy kształtowanie odpowiednich postaw odnoszących się do jej wykorzystania – mam tu na myśli kwestie prawne i etyczne (Kurkowska, 2012, s. 10). ▶



Urządzenie do odtwarzania audiobooków zapisanych na kasecie z pamięcią flash – zasoby Biblioteki Kongresu w Waszyngtonie



Stanowiska komputerowe w bibliotece szkolnej Crestwood w Illinois

► Kompetencje współczesnego bibliotekarza są oczywiście bezpośrednio związane ze zrozumieniem przez niego roli technologii komunikacyjno-informacyjnych i efektywnym ich stosowaniem. Kluczowe jest tutaj ciągle podnoszenie kompetencji pracowników bibliotek, dla których kształcenie ustawiczne staje się dzisiaj koniecznością. Dlatego w tym miejscu należy zgodzić się ze słowami Mirosławy Majewskiej, która, pisząc o kompetencjach bibliotekarza wobec

zmian edukacyjnych i społecznych, stwierdziła, że „bibliotekarz nowoczesny żyje pod presją nowoczesności” (Majewska, 2012). Nie może więc od niej uciec.

Nowoczesna biblioteka powinna być dla swoich użytkowników instytucją zapraszającą do aktywności i twórczości. Pomóc w tym mogą nowe technologie, dzięki którym bibliotekarz jest w stanie zaproponować młodemu czytelnikowi atrakcyjne

dla niego usługi i sposoby prezentacji informacji oraz dokumentów. Wprowadzanie zmian technologicznych i organizacyjnych w instytucjach bibliotecznych to dzisiaj konieczny warunek ich rozwoju. Wiąże się to oczywiście z szybkością przeobrażania sposobów udostępniania informacji, ale także wykorzystaniem przez użytkowników nowych mediów w życiu codziennym.

Grzegorz Gmiterek

Bibliografia

Dutkiewicz R., Ociepa A., (2003), „Mediateka” po roku, [w:] *Biblioteki dla młodych klientów – scenariusz*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. | Gmiterek G., (2012), *Biblioteka w środowisku społecznościowego internetu. Biblioteka 2.0*, Warszawa. | Kurkowska E., (2012), *Edukacja informacyjna w bibliotekach*, Warszawa: SBP. | Majewska M., [Kompetencje bibliotekarza wobec zmian społecznych i edukacyjnych](#) (dostęp dn. 20.09.2012).



Grzegorz Gmiterek

Pracownik naukowy w Instytucie Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego. Od kilku lat zajmuje się możliwościami stosowania nowych mediów w bibliotekach ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystania przez bibliotekarzy elementów i narzędzi wchodzących w skład szeroko pojmowanego zjawiska Web 2.0. Wiosną 2011 r. obronił pracę doktorską *Biblioteka w środowisku społecznościowego internetu (Biblioteka 2.0)*. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się także wokół zagadnień związanych z e-learningiem, oprogramowaniem komputerowym dla instytucji bibliotecznych, zarządzaniem informacją i wiedzą, digitalizacją i dokumentem elektronicznym oraz długoterminową ochroną zasobów cyfrowych.

Stypendysta Polskiej Akademii Umiejętności. Uczestnik Programu Departamentu Stanu USA International Visitor Leadership Program „Library & Information Science”.

Twórca lub współtwórca kilku projektów sieciowych (np. serwisu poświęconego telewizji internetowej i podcastom – Wirtualny Pilot czy Katalogu Internetowego Nauki o Informacji – KINIA). Prywatnie pasjonat historii XX wieku, muzyki filmowej oraz tenisa ziemnego.

Jak potwierdzać kompetencje zdobyte na drodze pozaformalnej i nieformalnej?

Niniejszy artykuł dotyczy sposobów potwierdzania kompetencji zdobytych na drodze pozaformalnej i nieformalnej. W pierwszej części został krótko przedstawiony stan obecny obszaru edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego w Polsce. Następnie omówiono znaczenie walidacji efektów uczenia się, w kontekście polityki polskiej i europejskiej. W części trzeciej zaprezentowane są przykłady aktualnie funkcjonujących w tym obszarze rozwiązań – na poziomie edukacji ogólnej, zawodowej i wyższej. W podsumowaniu zostały przywołane najważniejsze argumenty do tworzenia systemu walidacji efektów uczenia się nabytych poza systemem formalnym.

W ostatnich latach coraz większe znaczenie przypisuje się edukacji pozaformalnej i uczeniu się nieformalnemu. Kompetencje przydatne w życiu osobistym, społecznym i zawodowym zdobywamy nie tylko poprzez edukację formalną, lecz także możemy korzystać z bogatej oferty kursów i szkoleń, prowadzonych dla osób w różnym wieku, chcących zdobywać i pogłębiać kompetencje w rozmaitych obszarach. W kontekście rynku pracy szczególnie istotne jest, by nabyte kompetencje¹ zostały zwalidowane, a w tym celu należy potwierdzić efekty uczenia się niezbędne do uzyskania danej kwalifikacji, niezależnie od ścieżki dojścia do niej.

Kompetencje nabywane na drodze pozaformalnej i nieformalnej – stan obecny

Do niedawna uczenie się kojarzone było

przede wszystkim z systemem edukacji formalnej (szkołami i uczelniami) oraz wyłącznie z młodymi ludźmi (najwyżej 30-letnimi). Przekonanie o tym, że uczyć się należy we wczesnych latach życia, w przeznaczonych do tego instytucjach, wciąż jeszcze przekłada się na liczby. Z najnowszego raportu Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości [Bilans Kapitału Ludzkiego](#) wynika, że w 2011 roku jedynie 20% Polaków w wieku 18–64 lata podnosiło swoje kompetencje poprzez udział w szkoleniach czy kursach lub ucząc się samodzielnie. Było wśród nich 2,69 mln pracujących i 290 tys. bezrobotnych. 11,5% badanych uczyło się nieformalnie, bez udziału nauczycieli czy trenerów, 13,8% – pozaformalnie, czyli na różnego rodzaju kursach i szkoleniach. Uczyć się chcą najczęściej osoby z wyższym wykształceniem, pracownicy w zawodach specjalistycznych oraz kierownicy wyższych szczebli. W połowie

przypadków udział w kursach finansowany jest przez pracodawców, w 20% – przez samych uczestników.

Z drugiej strony, 75% pracodawców deklaroowało w badaniach, że w 2011 roku mieli problemy ze znalezieniem odpowiednich kandydatów do pracy. Jednocześnie niewiele ponad połowa z nich (52%) planowała prowadzić jakiegokolwiek działania mające na celu podnoszenie kompetencji swoich pracowników.

Badania „Ocena procesu Zarządzania Zasobami Ludzkimi w oparciu o kompetencje w kontekście uczenia się przez całe życie”, przeprowadzone w 2011 roku na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych wykazały, że w większości² spośród 941 przebadanych firm brakuje strategii zarządzania zasobami ludzkimi, a działania szkoleniowe prowa-

¹ W Polskiej Ramie Kwalifikacji trzy elementy składowe kompetencji to: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne.

² Jedynie 41,6% wszystkich przebadanych firm wdrożyło strategię.



dzzone są chaotycznie, bez zastosowania profesjonalnych narzędzi, takich jak system ocen kompetencji czy indywidualny plan rozwoju pracowników.

Znaczenie walidacji kompetencji nabytych poza systemem formalnym w perspektywie polskiej i europejskiej

Walidacja efektów uczenia się zdobytych poza formalnym systemem kształcenia jest obszarem o rosnącym znaczeniu w polityce Unii Europejskiej. We wrześniu tego roku Komisja Europejska przedłożyła projekt Zalecenia w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Wskazuje się w nim na to, że do 2015 roku w każdym kraju członkowskim powinien powstać krajowy system walidacji umożliwiający obywatelom potwierdzenie kompetencji nabytych poza systemem formalnym.

Poprawa i dostosowanie kompetencji obywateli do wymagań rynku pracy mają kluczowe znaczenie dla wzrostu konkurencyjności, zatrudnienia i spójności społecznej Unii Europejskiej, co jest zgodne z głównym celem strategii Europa 2020 – osiągnięciem inteligentnego, zrównoważonego wzrostu sprzyjającego włączeniu społecznemu. Dlatego też w polityce UE kładzie się niezwykle duży nacisk na poprawę systemów kształcenia, a także na popularyzowanie uczenia się

przez całe życie. Jednym z elementów tej polityki jest rozwój mechanizmów walidacji efektów kształcenia pozaformalnego i uczenia się nieformalnego.

Wstępne prace nad tworzeniem systemów walidacji uzmysłowiły – zarówno przedstawicielom krajów członkowskich, jak i Komisji Europejskiej – jak duża jest różnorodność tradycji i podejść do walidacji. Dlatego też w 2004 roku zostały sformułowane wspólne europejskie zasady dotyczące rozpoznawania i walidacji efektów kształcenia pozaformalnego i uczenia nieformalnego, które powinny być uwzględniane przy wypracowywaniu rozwiązań krajowych.

23 kwietnia 2008 roku Parlament Europejski i Rada przyjęły Zalecenie w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla Uczenia się przez Całe Życie. Istotnym uzupełnieniem tego dokumentu było Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 roku w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

W obydwu wspomnianych dokumentach zalecono wprowadzenie walidacji efektów uczenia się, określanej jako proces potwierdzania, że konkretne, poddane ocenie efekty uczenia się uzyskane przez uczącego się odpowiadają konkretnym efektom wyma-

ganym w ramach jednostki lub kwalifikacji. W 2009 roku Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP) opublikowało europejskie wytyczne walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Skupiono się w nich na walidacji z różnych perspektyw (indywidualnej, organizacyjnej, krajowej, europejskiej). Stanowią one praktyczne narzędzie do stosowania na zasadzie dobrowoli.

W Polsce prace nad stworzeniem systemu walidacji obejmującego metodologię oraz standardy zapewniania jakości w obszarze walidacji (w odniesieniu zarówno do procedur, metod i narzędzi, jak i do instytucji walidujących) toczą się w ramach projektu systemowego „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Funkcjonujące rozwiązania w obszarze walidacji efektów uczenia się zdobytych na drodze pozaformalnej i nieformalnej
Kompetencje uzyskane poza formalnym systemem edukacji można potwierdzać ▶



▶ zarówno w systemie oświaty i szkolnictwa wyższego, jak i poza nim. Osoby pełnoletnie niebędące uczniami szkół mają prawo przystąpić do egzaminów eksternistycznych, organizowanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne. W ten sposób można potwierdzić zarówno kwalifikacje ogólne (np. egzamin maturalny), jak i kwalifikacje w zawodach szkolnych. Te ostatnie można potwierdzić również w drodze egzaminu zawodowego, po ukończeniu kwalifikacyjnego kursu zawodowego, który należy do pozaformalnych form kształcenia. W szkolnictwie wyższym nie ma ogólnych przepisów dotyczących walidacji efektów uczenia się uzyskiwanych poza uczelnią. Określenie takich procedur należy do poszczególnych szkół wyższych.

Istnieje też szereg procedur potwierdzania efektów uczenia się poza systemem oświaty i szkolnictwa wyższego. Nie są one jednak regulowane w Polsce w sposób systemowy. Obok siebie funkcjonują zróżnicowane procedury walidacyjne – część z nich ma stosunkowo długą tradycję, inne należy raczej uznać za przedsięwzięcia pilotażowe, które mają na celu nie tyle umożliwienie potwierdzenia kompetencji na dużą skalę, ile raczej

wpracowanie i przetestowanie nowych metod walidacji kompetencji.

W zrealizowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2011 roku *Badaniach stosowanych procedur potwierdzania efektów uczenia się osiągniętych na drodze edukacji pozaformalnej uczenia się nieformalnego*, na podstawie przeprowadzonych analiz, wprowadzono podział przedsięwzięć walidacyjnych realizowanych poza systemem formalnym na:

- a) przedsięwzięcia walidacji efektów uczenia się regulowane prawnie (umocowane w prawie polskim),
- b) przedsięwzięcia walidacji efektów uczenia się nieregulowane prawnie (w odniesieniu do których nie stworzono ścieżki prawnej):
 - przedsięwzięcia innowacyjne (wypracowywane od początku, wprowadzające nowe rozwiązania),
 - przedsięwzięcia adaptacyjne (związane z przeniesieniem na grunt polski standardów egzaminacyjnych wypracowanych w innych krajach).

W dalszej części tekstu przedstawię przykłady tego typu przedsięwzięć.

Rzemiosło: procedura walidowania regulowana prawnie

Rozwiązania stosowane w rzemiosle są usankcjonowane w ustawie o rzemiosle³ oraz w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie egzaminów na tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie⁴.

Działalność walidacyjną prowadzi Związek Rzemiosła Polskiego, do którego zadań należą m.in.: udzielanie pomocy organizacyjnej i merytorycznej izmom rzemieślniczym, ustalenie listy zawodów, w których przeprowadzane są egzaminy, opracowywanie standardów egzaminacyjnych, organizacja szkoleń dla przewodniczących komisji oraz upowszechnianie dobrych praktyk.

Egzaminy organizowane są w zawodach nauczanych przez pracodawców, w tym w zawodach, dla których nie organizuje się nauki w szkołach zawodowych. Do walidacji kompetencji mogą przystąpić nie tylko młodociani absolwenci nauki zawodu u rzemieślnika, lecz także osoby dorosłe, które nabyły kompetencji przez pracę zawodową i przygotowanie teoretyczne. Ma to szczególne znaczenie w kontekście potrzeb rynku pracy. ▶



Międzynarodowa konferencja o ramach kwalifikacji

Edukacja oparta na efektach uczenia się, przejrzyste zasady przyznawania dyplomów i certyfikatów, możliwość uzyskiwania kwalifikacji poza formalnym tokiem nauki, lepsze dostosowanie kompetencji pracowników do potrzeb rynku pracy – o korzyściach z wprowadzenia ram kwalifikacji podczas międzynarodowej konferencji *Ramy kwalifikacji jako narzędzie polityki publicznej* dyskutowali eksperci z 15 krajów. Wydarzenie to odbyło się w dniach 8–9 listopada 2012 roku w Warszawie.

[Więcej informacji](#)

³ Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiosle; Dz.U. 1999 nr 17, poz.92.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 października 2005 r. w sprawie egzaminów na tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych; Dz.U. 2005 nr 215, poz. 1820.

► **Certyfikat dla trenerów organizacji pozarządowych (STOP): innowacyjne przedsięwzięcie nieregulowane prawnie**

W ramach inicjatywy członkowie [Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych](#) potwierdzają posiadanie kompetencji trenerskich w zakresie planowania i prowadzenia szkoleń. Kandydaci mogą ubiegać się o certyfikat I, II lub III stopnia. Dla każdego certyfikatu określone są wymagania obejmujące listę kompetencji niezbędnych do nabycia danej kwalifikacji.

Osoba chcąc przystąpić do procedury walidacji, wypełnia kwestionariusz, w którym opisuje swoje doświadczenie trenerskie oraz podaje liczbę przeprowadzonych i ukończonych szkoleń.

Najważniejszym etapem walidacji jest przeprowadzenie tzw. szkolenia pod superwizją. Superwizor ocenia zarówno program szkolenia, jak i sposób jego przeprowadzenia. Sporządzone przez niego notatka oraz rekomendacja trafiają do komisji certyfikacyjnej, która w razie wątpliwości może poprosić o dodatkowe wyjaśnienia. Dla uniknięcia nieprawidłowości w procesie walidacji Stowarzyszenie ustaliło standardy przeprowadzania superwizji⁵.

Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych (ECDL): rozwiązanie adaptacyjne nieregulowane prawnie

Certyfikat ECDL można zdobywać w 148 krajach świata i w jednym z 41 języków. Proces walidacji jest wystandaryzowany i poddany tym samym procedurom zapewniania jakości. Zasady uzyskiwania certyfikatu określone są przez Fundację ECDL z Irlandii. W Polsce proces certyfikacji nadzoruje [Polskie Towarzystwo Informatyczne](#) (PTI).

Efekty uczenia się niezbędne do uzyskania poszczególnych certyfikatów ECDL są zawarte w sylabusach dostępnych na stronach internetowych Fundacji ECDL oraz wszystkich operatorów krajowych (w tym PTI). Egzaminy składają się z części teoretycznej w formie testu wiedzy oraz praktycznej, służącej sprawdzeniu umiejętności. Egzaminy ECDL sprawdzone przez egzaminatorów weryfikowane są wyrywkowo przez koordynatorów regionalnych.

Kandydaci zdają egzaminy w autoryzowanych Laboratoriach ECDL, których jest w Polsce około tysiąca, pogrupowanych w Centra Egzaminacyjne (około stu w Polsce). Nad jakością tych placówek czuwa Komisja PTI ds. Jakości, która co roku weryfikuje warunki

zdawania egzaminów w tych placówkach i – jeśli są one zgodne ze standardami Fundacji ECDL – przyznaje roczną akredytację⁶.

Analiza obecnej sytuacji w obszarze walidowania efektów uczenia się zdobytych na drodze pozaformalnej i nieformalnej w Polsce jednoznacznie wskazuje na potrzebę rozwoju systemu walidacji, tworzenia nowych możliwości potwierdzania swoich kompetencji przez każdego, kto jest tym zainteresowany, z zachowaniem właściwych standardów i przestrzeganiem zasad zapewniania jakości.

Stworzenie sprawnie funkcjonującego systemu walidacji byłoby odpowiedzią na sytuację wielu osób, które mają kompetencje, lecz brakuje im kwalifikacji. Dobry system walidacji dostarczy wiarygodnych informacji na temat kompetencji posiadacza określonych kwalifikacji, a co za tym idzie pomoże uczyć się przez całe życie oraz zapewni lepsze funkcjonowanie na rynku pracy. Poprzez formalne potwierdzenie wiedzy i umiejętności pracownika ułatwi mu mobilność zawodową, a także zoptymalizuje koszty uzyskania kwalifikacji, niezależnie od tego, czy efekty uczenia zostały uzyskane na drodze formalnej, pozaformalnej czy nieformalnej. ►

⁵ Więcej informacji na temat certyfikatów STOP można uzyskać na stronie internetowej [Stowarzyszenia](#).

⁶ Więcej informacji na temat wydawanych w Polsce certyfikatów ECDL można uzyskać na stronie internetowej [PTI](#).



► Ważnym impulsem przyspieszającym rozwój mechanizmów walidacji kompetencji są prace nad stworzeniem krajowego systemu kwalifikacji i Polskiej Ramy Kwalifikacji. Na poziomie Unii Europejskiej prowadzona jest debata na temat mechanizmów walidacji kompetencji. Liczne inicjatywy

walidacyjne finansowane są ze środków europejskich, co pozwala na istotne zwiększenie skali prowadzonej walidacji. Ważne jest testowanie nowych rozwiązań, stosowanych w wielu branżach, na wszystkich poziomach edukacji oraz dla różnych grup wiekowych. Wyzwaniem pozostaje stwo-

wienie mechanizmów przenoszenia rozwiązań wypracowanych w przedsięwzięciach innowacyjnych do powszechnej praktyki. Z pewnością warto się z tym zmierzyć.

Ewa Bacía



Ewa Bacía

Analitik w projekcie systemowym „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, realizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Absolwentka Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych oraz Instytutu Polityki Społecznej na Uniwersytecie Warszawskim. Tytuł doktora nauk polityczno-społecznych uzyskała na Freie Universität w Berlinie, przedstawiając badania dotyczące wpływu kapitału społecznego na postrzeganie demokracji na Podlasiu i w Brandenburgii.

Brała udział w licznych projektach naukowo-badawczych, np. na temat sytuacji kobiet na rynku pracy, ekonomii społecznej i kapitału społecznego. Pracowała m.in. w Polskim Towarzystwie Socjologicznym w międzynarodowym projekcie badawczym „Younex – Youth Unemployment & Exclusion in Europe”, w Centrum Komunikacji Społecznej Urzędu m.st. Warszawy oraz w Instytucie Socjologii UW.

Projekty unijne dla oświaty

Oferty doskonalenia nauczycieli

Od kwietnia 2010 r. w **Ośrodku Rozwoju Edukacji** realizowany jest projekt „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganiu szkół” w ramach **Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki**, współfinansowany z funduszy Unii Europejskiej.

Jednym z działań zaplanowanych i zrealizowanych w projekcie było przygotowanie ramowych ofert doskonalenia nauczycieli, które staną się punktem wyjścia do tworzenia rocznych planów wspomagania w konkretnych szkołach lub przedszkolach. W marcu 2012 r. przedstawiliśmy w TREN-DACH zasady zmodernizowanego systemu wspomagania szkół i zaprezentowaliśmy ofertę „Praca z uczniem młodszym”. W kolejnym, czerwcowym numerze zamieszczone zostały trzy oferty: „Ocenianie kształtujące”, „Jak i po co prowadzić ewaluację wewnętrzną” oraz „Wykorzystanie EWD w ewaluacji wewnętrznej szkoły”. We wrześniu Czytelnicy mieli okazję zapoznać się z ofertami: „Doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkole”, „Oferta edukacyjna drogą do właściwej realizacji podstawy programowej”, „Postawy uczniowskie. Jak je kształtować?”, „Wspieranie pracy wychowawców klas – bezpieczna szkoła”, „Wykorzystanie TIK na zajęciach edukacyjnych – bezpieczny internet”.

W tym miesiącu zapraszamy do zapoznania się z kolejnymi ofertami:

- „Współpraca nauczycieli w prowadzeniu procesów edukacyjnych”;

- „Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”;
- „Pierwszy/drugi rok pracy dyrektora szkoły”.

Planując pracę z zastosowaniem wybranej oferty, należy pamiętać, że jest ona jedynie punktem wyjścia do zaprojektowania działań odpowiadających na specyficzne potrzeby konkretnej szkoły. Zachęcamy do krytycznego przyjrzenia się przedstawionym propozycjom i wspólnej (w gronie pedagogicznym) refleksji, jak w Państwa szkole wykorzystać powyższe oferty w planowaniu jej rozwoju.

Prezentowane oferty doskonalenia pochodzą z katalogu ofert proponowanych do realizacji w szkołach, które uczestniczą w projektach powiatowych w ramach Działania 3.5 *Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół (Priorytet III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki)*.

Zapraszamy wszystkie szkoły – niezależnie od tego, czy będą zaangażowane w realizację projektów, czy nie – do skorzystania z naszej propozycji. Oferty bowiem mogą być realizowane nie tylko w ramach projek-

tów, ale również samodzielnie przez szkołę lub we współpracy z placówką doskonalenia nauczycieli czy poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Pogłębiona diagnoza, dokonana w szkole we współpracy ze specjalistą, pomoże nauczycielom wybrać priorytetowy obszar do rozwoju i zbudować roczny plan działań. Elementem takiego planu będzie m.in. doskonalenie nauczycieli. Myśląc o rozwoju szkoły jako organizacji uczącej się, warto zastanowić się nad istotą wspólnego uczenia się nauczycieli. Przeznaczenie dostępnych środków finansowych na doskonalenie nauczycieli w formach szkoleniowych, które angażować będą całe zespoły nauczycielskie, ma służyć podnoszeniu kompetencji nie tylko pojedynczych osób, ale całej rady pedagogicznej. Będzie to znaczący krok na drodze do zaspokojenia potrzeb szkoły, związanych z obszarem wskazanym w diagnozie jako priorytetowy.

Zachęcamy Państwa do śledzenia strony internetowej [Ośrodka Rozwoju Edukacji](#), na której można znaleźć aktualności na temat realizacji projektu, zaproszenia na szkolenia oraz informacje dla dyrektorów szkół i szkolnych organizatorów rozwoju edukacji. ▶

Nowe rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli

26 października Minister Krystyna Szumilas podpisała nowe [rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli](#). Zmiana przepisów ma służyć dostosowywaniu działań tych placówek do rzeczywistych potrzeb szkół, uwzględniających wnioski z nadzoru pedagogicznego oraz wyniki egzaminów zewnętrznych. Zakres wspomagania będzie wynikać z analizy indywidualnej sytuacji szkoły i odpowiadać na jej specyficzne potrzeby, a punktem wyjścia wszelkich działań będzie rzetelna diagnoza potrzeb. Dzięki nowym rozwiązaniom powstaną sieci skupiające nauczycieli (dyrektorów, nauczycieli poszczególnych przedmio-

Współpraca nauczycieli w prowadzeniu procesów edukacyjnych

1. Charakterystyka potrzeby

Oferta jest kierowana do szkół, w których w wyniku ewaluacji wewnętrznej i/lub zewnętrznej stwierdzono:

- brak współdziałania nauczycieli przy tworzeniu (analizie) procesów edukacyjnych;
- brak planowania/realizowania/analizowania wspólnych działań edukacyjnych w ramach zespołów nauczycielskich.

Ofertą mogą być również zainteresowane szkoły, w których:

- nauczyciele nie przywiązują wagi do wspólnych ustaleń w obszarze zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych;
- nauczyciele postrzegają proces edukacyjny jako zadanie indywidualne każdego z nich;
- dyrektor dostrzega potrzebę i/lub nauczyciele zgłaszają chęć doskonalenia w obszarze budowania zespołu, komunikacji w zespole, pracy w zespole nauczycielskim metodą projektu.

2. Cel realizacji oferty

Celem ogólnym jest zbudowanie w szkole kultury pracy zespołowej w zakresie organizacji procesów edukacyjnych oraz pozyskanie większości nauczycieli dla tego typu form pracy.

Cele szczegółowe (zostaną doprecyzowane lub zmodyfikowane tak, aby uwzględniać specyfikę szkoły i jej potrzeby):

- wspólne zbadanie kultury organizacyjnej szkoły i pozyskanie w ten sposób przez nauczycieli wiedzy do wypracowania rozwiązań umożliwiających budowę podstaw pracy zespołowej;
- podniesienie/rozwinięcie niezbędnych dla nauczycieli kompetencji w zakresie komunikacji interpersonalnej;
- nabycie/poszerzenie umiejętności praktycznego stosowania wiedzy oraz metod pracy w zakresie skutecznej organizacji procesów edukacyjnych;
- nabycie/poszerzenie umiejętności nauczycieli w obszarze zespołowego planowania działań, a także programowania i stosowania bieżącej oraz sumującej oceny efektów uzyskiwanych przez uczniów;
- pomoc przy opracowaniu struktury działań zespołowych na rzecz wspierania każdego ucznia w jego rozwoju oraz systematycznego i poddawanego bieżącej refleksji monitorowania efektów tych działań.

3. Grupy docelowe

Wszyscy pracownicy pedagogiczni oraz kadra kierownicza szkoły.

4. Efekty realizacji oferty

1. Zmniejsza się ilość sytuacji konfliktowych w gronie nauczycielskim; konflikty rozwiązywane są w sposób konstruktywny.
2. Zgodnie z przyjętą w szkole organizacją funkcjonują w niej zespoły nauczycielskie odpowiadające za efekty pracy nauczycieli różnych przedmiotów z uczniami reprezentującymi różne ograniczenia bądź potrzeby w zakresie uczenia się.
3. Funkcjonuje opracowany w szkole system monitorowania osiągnięć uczniów; dokonywana jest zespołowa analiza efektów pracy i w konsekwencji regularne modyfikowanie pracy nauczycieli z konkretnymi uczniami, grupami uczniów.
4. Zwiększa się liczba zajęć prowadzonych aktywnymi metodami pracy oraz poszerza się wachlarz metod motywujących uczniów.

5. Sposób realizacji oferty

Realizacja oferty rozpoczyna się od diagnozy potrzeb, angażującej wszystkich członków rady pedagogicznej i prowadzącej do sformułowania szczegółowego zakresu działań, wskazania osób odpowiedzialnych za ich wykonanie oraz opracowania rocznego planu wspomaganie szkoły (RPW), którego minimalny zakres stanowi załącznik ▶

tów, psychologów, pedagogów, bibliotekarzy, itp.) z różnych szkół określonego typu i rodzaju placówek. Sieci będą służyć współpracy i samokształceniu dającemu możliwość wymiany doświadczeń, analizie dobrych praktyk, tworzeniu innowacyjnych rozwiązań i poszerzaniu kompetencji. Zadania w nowej formule placówki mogą podejmować od wejścia w życie przepisów, tj. od 31 października 2012 r., a zadaniem obowiązkowym staną się one z 1 stycznia 2016 r. Docelowo we wspomaganie szkół uczestniczyć będą również biblioteki pedagogiczne i poradnie psychologiczno-pedagogiczne, stąd trwają obecnie prace legislacyjne nad zmianami przepisów w sprawie poradni psychologiczno-pedagogicznych i bibliotek pedagogicznych.

[Więcej informacji](#)

► do każdej z ofert (dostępny na stronie www.ore.edu.pl).

Działania dopasowane do indywidualnych potrzeb szkoły mogą obejmować w szczególności:

1. Szkolenia z zakresu podstaw efektywnej komunikacji, udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej oraz pracy zespołowej.
2. Współuczestnictwo nauczycieli w badaniu preferencji uczenia się ich uczniów oraz wspólną pracę nad opracowaniem wniosków wynikających z tych badań.
3. Szkolenie nauczycieli zakresie celowego wykorzystywania różnych metod pracy z uczniem.
4. Współuczestnictwo w organizacji oraz omawianiu zajęć otwartych, potwierdzających celowość stosowania zróżnicowanej oferty edukacyjnej podczas zajęć.
5. Badania wśród uczniów i nauczycieli na temat przydatności nowych rozwiązań zastosowanych w szkole, wspólną analizę wniosków.

6. Zasady korzystania z oferty

Dyrektor:

- nadzoruje wszystkie działania;
- udostępnia pomieszczenia i sprzęt do realizacji szkoleń, warsztatów, konsultacji;
- motywuje pracowników do systematycznego i aktywnego udziału w szkoleniach, warsztatach, konsultacjach;
- promuje i wspiera pracę zespołów, stwarza atmosferę współpracy, zapobiegając w ten sposób złej rywalizacji.

Pracownicy pedagogiczni szkoły:

- stosują w praktyce nabyte umiejętności;
- aktywnie uczestniczą w szkoleniach, warsztatach i spotkaniach;
- prowadzą/współprowadzą uzgodnione zajęcia otwarte lub biorą w nich udział w roli obserwatora;
- biorą udział w prowadzonych badaniach rozpoznawczych i potwierdzających efekty podjętych w szkole działań.

Uczniowie:

- biorą udział w prowadzonych badaniach rozpoznawczych i potwierdzających efekty podjętych w szkole działań.

7. Czas i miejsce realizacji oferty

Czas: w zależności od potrzeb – optymalnie 10 miesięcy.

Miejsce realizacji: siedziba szkoły.

Oferta będzie realizowana etapowo, zgodnie z przyjętym harmonogramem.

W uzasadnionych przypadkach realizowana będzie poza szkołą (np. wizyta studyjna lub benchmarking w innej szkole, integracja zespołów nauczycielskich lub całej rady pedagogicznej – na przykład rajd pieszy lub rowerowy itp.).

8. Osoby realizujące szkolenia/warsztaty

Do prowadzenia form szkoleniowych lub konsultacji wskazane jest pozyskanie eksperta, np. specjalisty w dziedzinie rozwoju kompetencji interpersonalnych, pracy zespołowej, metodyka.

Bibliografia

Bers R., (2002), *Jak zaplanować pracę z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych: opracowanie metodyczne dla nauczycieli*, Warszawa: APS im. Marii Grzegorzewskiej. | Fairbairn G., Fairbairn S. (red.), (2000), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne*, Warszawa: CMPPP MEN. | Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., (2005), *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupienia uwagi i zapamiętywania. Uwarunkowania psychologiczne i pedagogiczne, programy i metodyka*, Warszawa: WSiP. | Puchała E., (2009), *Szkoła jako wspólnota osób. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa: CMPPP MEN. | Wyczesany J., Mikrut A. (red.), (2002), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

1. Charakterystyka potrzeby

Oferta kierowana jest do szkół ogólnodostępnych, w których dyrektor i/lub nauczyciele dostrzegają potrzebę nabycia lub zwiększenia kompetencji w obszarze pracy z uczniami posiadającymi orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

W szkole zauważono/zdiagnozowano problemy dotyczące:

- analizowania potrzeb uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego;
- planowania pracy z uczniami posiadającymi orzeczenia;
- zespołowej pracy nauczycieli przy planowaniu i/lub realizacji zaplanowanych działań wobec uczniów z orzeczeniami;
- efektów pracy z uczniami posiadającymi orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

2. Cel realizacji oferty

Celem ogólnym realizacji oferty jest utworzenie i wdrożenie efektywnego systemu pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, szczególnie z tymi, którzy posiadają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, a uczą się w szkole ogólnodostępnej.

- **Cele szczegółowe** (zostaną doprecyzowane

lub zmodyfikowane tak, aby uwzględniać specyfikę szkoły i jej potrzeby):

- zwiększenie kompetencji kadry pedagogicznej w zakresie analizowania indywidualnych potrzeb ucznia;
- nabycie/doskonalenie umiejętności zespołowego planowania pracy z uczniem posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym konstruowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET);
- realizowanie zaplanowanych w IPET konkretnych działań, monitorowanie ich i poddanie ewaluacji;
- integracja nauczycieli, uczniów, rodziców i partnerów szkoły wokół działań służących zaspokojeniu potrzeb uczniów z orzeczeniami;
- zwiększenie szans powodzenia w realizacji celów określonych w IPET poprzez stworzenie klimatu sprzyjającego włączaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w proces nauczania i uczenia się w szkole ogólnodostępnej.

3. Grupy docelowe

Nauczyciele (w szczególności aktualnie pracujący z uczniami posiadającymi orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego oraz wychowawcy klas), dyrektor szkoły, psycho-

log szkolny, pedagog, rodzice (szczególnie uczniów z orzeczeniami).

4. Efekty realizacji oferty

1. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne są budowane zespołowo na podstawie wspólnie wypracowanych zasad.
2. Planowanie pracy z uczniem posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz realizacja działań są systematycznie dokumentowane.
3. Zwiększa się udział uczniów z orzeczeniami w życiu szkoły.
4. Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz uczniów z orzeczeniami wykazuje zwiększenie stopnia realizacji założonych celów.

5. Sposób realizacji oferty

Realizacja oferty rozpoczyna się od diagnozy potrzeb, angażującej wszystkich członków rady pedagogicznej i prowadzącej do sformułowania szczegółowego zakresu działań, wskazania osób odpowiedzialnych za ich wykonanie oraz opracowania rocznego planu wspomagania szkoły (RPW), którego minimalny zakres stanowi załącznik do każdej z ofert (dostępny na stronie www.ore.edu.pl).

▶ Działania dopasowane do indywidualnych potrzeb szkoły mogą obejmować w szczególności:

1. Szkolenie dla nauczycieli na temat zasad pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z zakresu i sposobów dostosowania wymagań edukacyjnych do aktualnych możliwości psychofizycznych ucznia, metodologii.
2. Warsztaty dla nauczycieli – tworzenie IPET (analiza orzeczenia, wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia, sformułowanie potrzeb ucznia, określenie form, sposobów i metod pracy z uczniem, opracowanie harmonogramu).
3. Pracę z zespołem nauczycieli i konkretnym uczniem, w tym opracowanie IPET, wsparcie przy realizacji zaplanowanych działań, np. zajęć specjalistycznych, konsultacji dla ucznia i jego rodziców, superwizji.
4. Konsultacje i warsztaty dla rodziców.
5. Konsultacje i warsztaty dla nauczycieli w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

6. Monitorowanie zaplanowanych działań – wsparcie dla dyrektora, uczestniczenie w spotkaniach zespołu nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem.

6. Zasady korzystania z oferty

Dyrektor:

- nadzoruje wszystkie działania;
- udostępnia pomieszczenia i sprzęt do realizacji szkoleń, kursów, warsztatów, konsultacji metodycznych dla nauczycieli;
- powołuje zespoły;
- motywuje pracowników do systematycznego i aktywnego udziału w szkoleniach, kursach, warsztatach, konsultacjach metodycznych;
- w razie potrzeby występuje do rodziców ucznia o zgodę na udział eksperta w pracach zespołu.

Pracownicy pedagogiczni szkoły:

- stosują w praktyce nabyte umiejętności dydaktyczne i wychowawcze;
- biorą czynny udział w planowanych działaniach oraz udzielają informacji zwrotnej

na temat realizacji zadań;

- przeprowadzają zaplanowane działania w wyznaczonym czasie.

7. Czas i miejsce realizacji oferty

Czas: w zależności od potrzeb – optymalnie 10 miesięcy.

Miejsce realizacji: siedziba szkoły.

Oferta będzie realizowana zgodnie z przyjętym harmonogramem.

8. Osoby realizujące szkolenia/warsztaty

Do prowadzenia form szkoleniowych lub konsultacji wskazane jest pozyskanie eksperta, np. specjalisty o kwalifikacjach odpowiadających potrzebom ucznia/uczniów, psychologa, pedagoga specjalnego, metodyka.

Pilotażowy program wspierania placówek doskonalenia nauczycieli „Nowa rola placówek doskonalenia”

Działania na rzecz modernizacji systemu doskonalenia nauczycieli wspierane są przez uruchomiony w lutym 2012 r. przez Ośrodek Rozwoju Edukacji pilotażowy program wspierania placówek doskonalenia nauczycieli, „Nowa rola placówek doskonalenia”, którego zakończenie przewiduje się na wrzesień 2013 r. W jego ramach ORE zapewni placówkom pomoc we wdrażaniu zmian w systemie doskonalenia nauczycieli, a także bieżące informacje na temat prac systemowych dotyczących edukacji. W celu przygotowania szkół i placówek do korzystania z nowych form wspomaganie, w tym uczestnictwa w nauczycielskich sieciach współpracy, 5 lipca 2012 r. ogłoszono finansowany ze środków EFS w ramach Działania 3.5 „Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół” (POKL, Priorytet III Wysoka jakość oświaty), opracowany w Ośrodku Rozwoju Edukacji w Warszawie konkurs adresowany do samorządów powiatowych na przeprowadzenie naboru projektów pilotażowych. Na realizację tego zadania przeznaczono kwotę ok. 167 mln zł. Nabór wniosków prowadzony będzie do wyzerpania środków finansowych.

Bibliografia

Elsner D. (red.), (2003), *Szkoła jako ucząca się organizacja: szansa dla ambitnych*, Chorzów: Mentor. | Materiały do pobrania ze strony internetowej [Systemu Ewaluacji Oświaty](#) | Nowosad I., (2003), *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. | Tuohy D., (2002), *Dusza szkoły: o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. | Wlazło S., [Nauczyciele pracują zespołowo i analizują efekty swojej pracy](#), Konferencja SEO.

Pierwszy/drugi rok pracy dyrektora szkoły

1. Charakterystyka potrzeby

Oferta kierowana jest do szkół, w których od nowego roku szkolnego następuje zmiana na stanowisku dyrektora lub zmiana taka miała miejsce w roku poprzednim (dyrektor ma roczny staż na obecnym stanowisku).

Przewiduje się przydatność wsparcia udzielonego dyrektorowi i radzie pedagogicznej w różnych obszarach, w szczególności:

- organizacji pracy szkoły oraz pracy własnej w wielu aspektach;
- delegowania uprawnień, określania i przydziału zadań/obowiązków, monitorowania działań;
- rozwijania umiejętności komunikacyjnych, budowania relacji, rozwiązywania konfliktów;
- stosowania w praktyce obowiązującego prawa (w tym wewnątrzszkolnego).

Oferta jest również skierowana do szkół, w których nowy dyrektor oczekuje wsparcia w obszarze zarządzania ludźmi, zespołem, swoim czasem czy wizerunkiem.

2. Cel realizacji oferty

Celem ogólnym realizacji oferty jest zbudowanie w szkole kultury organizacji opartej na zaufaniu i szacunku, udzielenie wsparcia

szkole i pomoc młodemu stażem dyrektorowi w kontekście zmiany na kluczowym stanowisku kierowniczym.

Cele szczegółowe (zostaną doprecyzowane lub zmodyfikowane tak, aby uwzględniać specyfikę szkoły i jej potrzeby):

1. Wsparcie grup społeczności szkolnej może dotyczyć obszarów takich jak np:
 - pozyskanie wiedzy na temat teorii zmiany, budowanie zespołu, ról w zespole i procesów grupowych;
 - radzenie sobie z emocjami, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnej, rozwiązywanie konfliktów;
 - organizacja pracy w różnych aspektach.
2. Wsparcie dyrektora może dotyczyć obszarów takich jak np:
 - umiejętne stosowanie wiedzy z zakresu zarządzania ludźmi, zarządzania zmianą;
 - praktyczne wykorzystanie wiedzy na temat zarządzania szkołą, z uwzględnieniem przepisów prawa i standardów Unii Europejskiej;
 - pomoc w przygotowaniu dokumentacji niezbędnej do skutecznego zarządzania szkołą;
 - budowanie relacji z organem prowadzącym szkołę, rodzicami, organem prowadzącym nadzór pedagogiczny;
 - radzenie sobie z emocjami i stresem, rów-

niez poprzez zbudowanie sieci szerokiej kontaktów.

3. Grupy docelowe

Dyrektor szkoły o stażu nieprzekraczającym roku pracy na stanowisku, nauczyciele, pracownicy niepedagogiczni szkoły.

4. Efekty realizacji oferty

1. Działania w szkole mają charakter planowy, zorganizowany i systemowy, zgodny z koncepcją pracy szkoły.
2. Pracownicy szkoły pracują zespołowo.
3. Wypracowane są wzory dokumentacji szkolnej.
4. Wypracowane są procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych.

5. Sposób realizacji oferty

Realizacja oferty rozpoczyna się od diagnozy potrzeb, angażującej wszystkich członków rady pedagogicznej i prowadzącej do sformułowania szczegółowego zakresu działań, wskazania osób odpowiedzialnych za ich wykonanie oraz opracowania rocznego planu wspomagania szkoły (RPW), którego minimalny zakres stanowi załącznik do każdej z ofert (na stronie [ORE](#)).

▶ Działania dopasowane do indywidualnych potrzeb szkoły mogą obejmować w szczególności:

1. Coaching dla dyrektora szkoły.
2. Warsztaty i/lub szkolenia zaplanowane z uwzględnieniem tematyki spójnej ze zdiagnozowanymi potrzebami (teoria zmiany, procesy grupowe, organizacja pracy, budowanie zespołu, tworzenie szkolnych dokumentów lub inne).
3. Wspólne opracowanie mapy zasobów szkoły.
4. Zaplanowanie i realizację działań mających na celu budowanie kultury organizacji i relacji interpersonalnych.
5. Konsultacje indywidualne i grupowe prowadzone z uwzględnieniem problemów występujących na bieżąco.
6. Pozyskiwanie potrzebnych materiałów edukacyjnych.

6. Zasady korzystania z oferty

Dyrektor:

- jest aktywnym uczestnikiem wsparcia;
- udostępnia szkołę na wizytę gospodarczą grupy dyrektorów;
- uczestniczy w opracowaniu przydatnych w pracy procedur i dokumentów;
- współtworzy sieć dyrektorów młodych stażem;
- udostępnia pomieszczenia i sprzęt do realizacji szkoleń, warsztatów, konsultacji;
- motywuje pracowników do wspólnego rozwiązywania problemów;
- buduje pozytywne relacje z otoczeniem.

Pracownicy szkoły:

- aktywnie uczestniczą w szkoleniach, warsztatach i spotkaniach informacyjnych oraz w innych formach uczenia się dorosłych.

7. Czas i miejsce realizacji oferty

Czas: w zależności od potrzeb – optymalnie 10 miesięcy.

Miejsce realizacji: siedziba szkoły.

Oferta będzie realizowana etapowo, zgodnie z przyjętym harmonogramem. W uzasadnionych przypadkach – w miejscach poza szkołą (np. wizyta studyjna lub benchmarking w innej szkole, wyjazd lub wyjście o charakterze integracyjnym itp.).

8. Osoby realizujące szkolenia/warsztaty

Do prowadzenia form szkoleniowych lub konsultacji wskazane jest pozyskanie eksperta, np. specjalisty w dziedzinie zarządzania, budowania zespołu, prawa oświatowego.

Zespół

Zespół

Artykuł jest efektem pracy zespołu, który w Ośrodku Rozwoju Edukacji zajmuje się projektem „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” współfinansowanym przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. W wyniku prac zespołu została uszczegółowiona koncepcja nowego systemu doskonalenia nauczycieli, opracowana w ramach wcześniejszego projektu. Przygotowywane są też narzędzia, szkolenia i platforma informatyczna, które mają służyć zmodernizowanemu systemowi wspomaganie rozwoju szkoły. Opracowano również zasady organizacyjne projektu wdrożeniowego „Bezpośrednie wspomaganie rozwoju szkół poprzez wdrożenie zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli”. Projekt ten, jako pilotaż nowego systemu, będzie realizowany przez samorządy powiatowe w latach 2012–2015.

Bibliografia

Fullan M., (2006), *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. | Gawrecki L., (2003), *Kompetencje menedżera oświaty. Poradnik dla dyrektorów szkół i innych placówek edukacyjnych oraz pracowników prowadzących i nadzorujących*, Poznań: eMPI2. | Kordziński J., (2009), *Koncepcja pracy i rozwoju szkoły: praktyczne wskazówki dla dyrektorów placówek oświatowych*, Warszawa: Verlag Dashofer. | MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L., (2003), *Czy nasza szkoła jest dobra?*, Warszawa: WSiP. | Plewka Cz., Bednarczyk H. (red.), (2002), *Vademecum menedżera oświaty*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji. | Tuohy D., (2002), *Dusza szkoły: o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. | Wyrozemski A., (2000), *Planowanie rozwoju szkoły*, Warszawa: RAABE.

Profil kompetencyjny szkolnych organizatorów rozwoju edukacji

Szkolny organizator rozwoju edukacji (SORE) to osoba zatrudniona jako pracownik wspomagający szkoły w ramach realizowanego przez powiaty projektu z Działania 3.5. **Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół**, Priorytet III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Szkolny organizator rozwoju edukacji jest to specjalista zewnętrzny (spoza szkoły/przedszkola) bezpośrednio współpracujący z placówką w realizacji rocznego planu wspomagania. Do jego zadań należą: pomoc w diagnozie potrzeb szkoły/przedszkola oraz dostosowaniu oferty doskonalenia do zdiagnozowanych potrzeb, a następnie pomoc w zbudowaniu rocznego planu wspomagania (projektu rozwojowego szkoły). W ramach realizacji planu wspomagania SORE organizuje szkolenia (warsztaty, konsultacje, wykłady), pomaga nauczycielom wdrażać do praktyki szkolnej nowe umiejętności, przygotowuje sprawozdanie z organizacji działań.

Podstawowe założenia

Prezentowana koncepcja jest adresowana do osób zaangażowanych w realizację projektów powiatowych z Działania 3.5. „Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół”, Priorytet III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki i opisuje profile kompetencyjne

szkolnych organizatorów rozwoju edukacji, którzy bezpośrednio współpracują ze szkołami w przygotowaniu, organizacji i realizacji rocznego planu wspomagania. Do ich zadań związanych z zewnętrznym wspieraniem szkół w szczególności należą:

- Pomoc w diagnozowaniu problemów szkoły,
- planowanie działań rozwojowych,
- organizacja i realizacja zaplanowanych działań,
- ocena przeprowadzonych działań.

Szkolny organizator rozwoju edukacji ma pod opieką kilka szkół, z którymi utrzymuje ścisły kontakt przez cały rok.

Nadzór nad pracą szkolnego organizatora rozwoju edukacji sprawuje koordynator projektu powiatowego.

Sugerowane kryteria doboru SORE:

Wykształcenie:

- kryterium bazowe: studia wyższe II stopnia

Doświadczenie w pracy z grupą osób dorosłych:

- kryterium bazowe: 80 godzin różnych form pracy edukatorskiej prowadzonej z grupami osób dorosłych, w tym działań realizowanych w szkołach i prowadzonych

dla nauczycieli (np. kursy, szkolenia rad pedagogicznych, nauczycielskich grup przedmiotowych, doradztwo itp.);

- kryterium preferencyjne: doświadczenie w moderowaniu grupowej pracy koncepcyjnej osób dorosłych (80 godzin) kierowanie spotkaniami/warsztatami poświęconymi zespołowemu wypracowaniu rozwiązań określonych problemów (np. warsztaty strategiczne, tworzenie procedur, wspólne rozwiązywanie problemów).

Doświadczenie w zarządzaniu/zarządzaniu projektami:

- kryterium bazowe: minimum 6 miesięcy doświadczenia w koordynacji pracy zespołu (np. szkolnego zespołu przedmiotowego, zadaniowego itp.) – bez konieczności pełnienia roli przełożonego wobec jego członków;
- kryterium preferencyjne: minimum 6 miesięcy doświadczenia w zarządzaniu projektami (rola osoby odpowiedzialnej za nadzorowanie prawidłowej realizacji projektu i kierowanie pracą członków zespołu projektowego, planowanie i organizowanie pracy zespołu projektowego).

Doświadczenie w edukacji:

- kryterium bazowe: doświadczenie w pracy nauczyciela lub realizacji usług rozwojo-



- ▶ wych na rzecz systemu edukacji publicznej i niepublicznej;
- kryterium preferencyjne: udział w pro-

jektach związanych z wdrażaniem zmian w systemie edukacji, przygotowanie do pracy moderatora (np. TERM, ukończone

kursy i studia przygotowujące do pracy trenera, moderatora, [coacha](#), certyfikat trenerski).

Podstawowy profil kompetencyjny pracownika instytucji wspierającej szkołę

Grupa kompetencji

kompetencje osobiste i interpersonalne

Wiedza

- rozumienie własnej roli zawodowej i jej granic;
- świadomość własnych mocnych i słabych stron w komunikacji i budowaniu relacji;
- świadomość własnych preferencji i potrzeb w pracy zespołowej.

Umiejętności

- autoprezentacja adekwatna do roli;
- efektywna komunikacja;
- organizacja własnej pracy;
- budowanie warunków współpracy;
- rozwiązywanie problemów i radzenie sobie w sytuacjach kryzysowych;
- posługiwanie się technologiami informatycznymi i telekomunikacyjnymi.

Grupa kompetencji

moderowanie zespołowej pracy koncepcyjnej

Wiedza

- zasady prowadzenia efektywnych spotkań i zebrań;

- warsztatowe metody i narzędzia wspierające zespołową pracę koncepcyjną;
- rola moderatora dyskusji i pracy warsztatowej;
- podstawy psychologii społecznej (dynamika małych grup);
- zasady projektowania prezentacji i wystąpień publicznych.

Umiejętności

- ustalanie celów dla zespołowej pracy koncepcyjnej;
- stosowanie warsztatowych metod wspierających zespołową pracę koncepcyjną;
- kierowanie dyskusją;
- dopasowanie formy pracy do jej celów i aktualnego stanu zespołu;
- prowadzenie prezentacji i wystąpień publicznych.

Grupa kompetencji

zarządzanie projektami

Wiedza

- wybrana metodologia zarządzania projektami;
- narzędzia wspierające planowanie i moni-

- torowanie projektu;
- znajomość priorytetów projektów.

Umiejętności

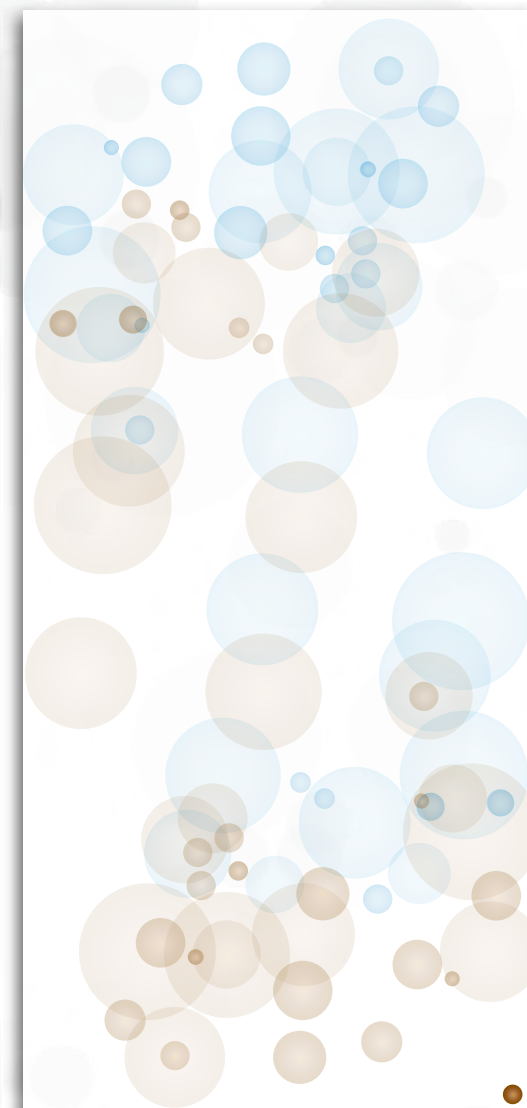
- definiowanie zakresu i rezultatów projektu;
- planowanie zadań w projekcie;
- planowanie zasobów niezbędnych do realizacji projektu;
- zarządzanie czasem projektu;
- monitorowanie przebiegu projektu;
- dokumentowanie rezultatów projektu.

Grupa kompetencji

wspieranie rozwoju szkoły

Wiedza

- struktura, cele i zadania polskich instytucji oświatowych; założenia reformy systemu oświaty;
- struktura, cele i zadania systemu wsparcia oświaty; założenia zmodernizowanego systemu wsparcia;
- rozumienie lokalnej, samorządowej polityki oświatowej;
- podstawy socjologii i psychologii organizacji (podstawowe procesy, struktura, kultura organizacyjna); ▶



- rozumienie potrzeb grup interesariuszy w projektach wspierania rozwoju szkoły.

Umiejętności

- definiowanie potrzeb interesariuszy w projektach wspierania rozwoju szkoły;

- diagnozowanie podstawowych charakterystyk szkoły jako organizacji;
- planowanie interwencji rozwojowych i prognozowanie ich wpływu na szkołę jako organizację;

- tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się organizacji.

Pożądane postawy

otwartość: na uczenie się i informację zwrotną;

zaangażowanie: gotowość do wypracowy-

wania rozwiązań wysokiej jakości;
realistyczny optymizm: gotowość do traktowania szkoły jako organizacji uczącej się,

refleksyjna otwartość na zmiany.

Profil specyficzny dla pełnionej roli zawodowej szkolnego organizatora rozwoju edukacji (SORE)

Przedstawiony poniżej profil kompetencyjny prezentuje zakres zadań przypisanych roli zawodowej szkolnego organizatora rozwoju edukacji oraz związane z nią dodatkowe kompetencje. Efektywna realizacja zadań właściwych dla roli zawodowej SORE wymaga zarówno kompetencji z profilu podstawowego, jak i specyficznych dla roli.

Szkolny organizator rozwoju edukacji

Ogólny zakres działań

Pozyskiwanie danych użytecznych w planowaniu rozwoju szkół:

- gromadzenie i integracja istniejącej wiedzy na temat szkoły przygotowującej się do realizacji rocznego planu wspomagania
- (w tym wyników ewaluacji prowadzonej

przez nadzór pedagogiczny, ewaluacji dotychczas zrealizowanych działań rozwojowych, wiedzy o specyfice regionu itp.);

- projektowanie lub dostosowanie narzędzi diagnostycznych (np. kwestionariusze, scenariusze wywiadów) użytecznych w badaniu potrzeb rozwojowych szkoły;
- prowadzenie uzupełniających badań mających na celu zgromadzenie dodatkowych informacji o potrzebach rozwojowych szkoły;
- formułowanie wniosków i rekomendacji dotyczących potrzeb rozwojowych szkoły.

Planowanie projektów rozwojowych (rocznych planów wspomagania) odpowiadających na potrzeby szkoły:

- analizowanie informacji niezbędnych do sformułowania celów rozwojowych (diagnozowanie potrzeb szkoły);
- organizowanie i prowadzenie spotkań mających na celu wsparcie szkoły w formułowaniu celów rozwojowych w oparciu o zdiagnozowane potrzeby;
- przygotowanie we współpracy ze szkołą rocznego planu wspomagania dopasowanego do jej potrzeb.

Zarządzanie projektem rozwojowym (rocznym planem wspomagania szkoły):

- planowanie projektu: definiowanie celów i zadań, określanie niezbędnych zasobów, tworzenie harmonogramu;
- tworzenie i zarządzanie zespołem pro-

- ▶ jektowym; definiowanie ról członków zespołu (w tym zewnętrznych specjalistów), delegowanie zadań i kontrola ich właściwego wykonania, zapewnianie obiegu informacji;
- monitorowanie przebiegu projektu, reagowanie na pojawiające się trudności;
- zarządzanie relacją ze szkołą uczestniczącą w projekcie;
- budowanie wizerunku projektu;
- dokumentowanie przebiegu i rezultatów rocznego planu wspomagania.

Gromadzenie informacji o zasobach użytecznych we wspieraniu rozwoju szkół:

- pozyskiwanie informacji o działających w regionie specjalistach dysponujących kompetencjami użytecznymi dla szkół;
- pozyskiwanie informacji o realizowanych w regionie usługach, inicjatywach i przedsięwzięciach użytecznych dla szkół;
- pozyskiwanie informacji o infrastrukturze, materiałach edukacyjnych i pomocach dydaktycznych, a także różnego rodzaju źródłach wiedzy użytecznej dla szkół.

Ewaluacja prowadzonych projektów (rocznych planów wspomaganie szkół):

- definiowanie wskaźników efektywności dla rocznych planów wspomaganie;
- planowanie działań ewaluacyjnych oraz wybór i dostosowanie odpowiednich narzędzi;
- formułowanie wniosków i rekomendacji dotyczących działań szkoły po zakończeniu realizacji rocznego planu wspomaganie.

Profil roli zawodowej

Grupa kompetencji

metody badań społecznych

Wiedza

- podstawy metodologii badań społecznych;
- zasady konstrukcji narzędzi badawczych w badaniach społecznych;
- statystyka opisowa i podstawy wnioskowania statystycznego.

Umiejętności

- prowadzenie wywiadów indywidualnych i grupowych;
- projektowanie ankiet i kwestionariuszy;
- stosowanie technik opisu i wnioskowania statystycznego;
- redagowanie raportów i prezentowanie danych.

Grupa kompetencji

zarządzanie relacją ze szkołą

Wiedza

- uwarunkowania współpracy między organizacjami;
- zasady prowadzenia negocjacji;
- specyfika różnych ról zawodowych związanych z systematycznym wspieraniem rozwoju organizacji.

Umiejętności

- budowanie długofalowych relacji z instytucją (szkołą);
- klarowne definiowanie warunków i oczekiwań dotyczących współpracy;
- prowadzenie negocjacji;
- asertywne reagowanie na naruszenie kontraktu.

Grupa kompetencji

doradztwo dla organizacji

Wiedza

- metodologia pracy doradczej (założenia, narzędzia, model interwencji);
- mechanizmy uczenia się organizacji;
- zarządzanie zmianą (psychologiczne aspekty zmiany, radzenie sobie z oporem wobec zmiany).

Umiejętności

- dopasowanie narzędzi diagnozy do specyfiki projektu i organizacji;
- myślenie syntetyczne; integracja częściowych danych;
- planowanie interwencji doradczej (zgodnie z przyjętym modelem);
- inspirowanie do ustawicznego rozwoju ▶



Raport dobrych praktyk edukacyjnych *Szkoła się opłaca*

Celem raportu jest promocja najlepszych projektów konkursowych sfinansowanych ze środków Priorytetu III PO KL, zrealizowanych w Polsce w latach 2007–2013 i wybranych spośród blisko 300 inicjatyw. Każdy z nich został sklasyfikowany w jednym z pięciu obszarów: rozwijanie zdolności, renesans szkolnictwa zawodowego, rozwój kompetencji, cyfrowa szkoła i wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

[Publikacja do pobrania](#)

- ▶ i wprowadzania propozycji zmian;
- tworzenie warunków dialogu i konstruktywnego rozwiązywania konfliktów.

Grupa kompetencji

tworzenie projektu rozwojowego

Wiedza

- różnorodne formy wspierania rozwoju osób i organizacji (rezultaty, możliwości, ograniczenia, wymagania);
- podstawy psychologii edukacyjnej, pedagogiki i andragogiki;
- typowe problemy i wyzwania rozwojowe w funkcjonowaniu szkół.

Umiejętności

- definiowanie celów rozwojowych na poziomie uczenia się i zmiany organizacyjnej;
- planowanie działań rozwojowych nawiązujących do wyznaczonych celów.

Grupa kompetencji

zarządzanie wiedzą

Wiedza

- źródła wiedzy o specjalistach, zasobach i inicjatywach użytecznych dla szkół i placówek oświatowych;
- różnorodne możliwości finansowania działań edukacyjnych.

Umiejętności

- poszukiwanie, selekcja, analiza informacji;
- tworzenie i obsługa baz danych.

Grupa kompetencji

współpraca ze specjalistami

Wiedza

- różnorodne formy wspierania rozwoju osób i organizacji (rezultaty, możliwości, ograniczenia, wymagania);
- przepisy i procedury regulujące zlecenie zadań zewnętrznym ekspertom;
- podstawy prawa własności intelektualnej.

Umiejętności

- definiowanie oczekiwań wobec podwykonawców w projektach rozwojowych;
- ocena jakości ofert usług szkoleniowych i rozwojowych;
- negocjowanie warunków realizacji usług.

Grupa kompetencji

ewaluacja projektów rozwojowych szkół

Wiedza

- różnorodne źródła danych o funkcjonowaniu szkół i placówek oświatowych;
- założenia, cele i organizacja nadzoru pedagogicznego;
- wskaźniki efektywności funkcjonowania szkół i placówek oświatowych.

Umiejętności

- definiowanie wskaźników efektywności projektu rozwojowego w szkole;
- udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej.

Pożądane postawy

- partnerstwo: gotowość do budowania relacji opartych na równowadze statusu, wzajemnym szacunku i zaufaniu;
- kreatywność: gotowość do projektowania autorskich rozwiązań dopasowanych do specyficznych potrzeb szkoły;
- otwartość na innych: gotowość do nawiązywania kontaktów interpersonalnych

- i budowania sieci społecznych;
- szczerowość: gotowość do prezentowania adekwatnej oceny sytuacji wprost, w sposób życzliwy, lecz zapewniający dostęp do pełnej informacji;
- obiektywizm: gotowość do zachowania dystansu wobec własnych przekonań i preferencji; koncentracja na faktach i ra-

cjonalnych uzasadnieniach prezentowanych wniosków.

Dorota Czerwonka

Opracowanie na podstawie:
Sołtysińska I., Świeży M. (2010), *Profile kompetencyjne pracowników CRE*, Kraków, (maszynopis).

Dorota Czerwonka

Pracownik merytoryczny oraz specjalista ds. szkoleń w projekcie systemowym „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”, realizowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Od 1990 r. związana z edukacją jako nauczycielka języka polskiego, wicedyrektor i dyrektor. Wysoko ceni sobie doświadczenia zdobywane w trakcie dotychczasowej pracy z różnymi przedstawicielami środowiska edukacyjnego, pracownikami systemu doskonalenia i trenerami.

Relacja z wizyty studyjnej Sieci uczących się szkół w Słowenii

W dniach 27–31 maja 2012 r., w ramach projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” delegacja z Ośrodka Rozwoju Edukacji uczestniczyła w wizycie studyjnej w Słowenii. Miejsce wizyty zostało wybrane ze względu na doświadczenia tego kraju w zespołowym uczeniu się nauczycieli i dyrektorów, którego celem jest poprawa pracy szkoły.

Mieliśmy możliwość zapoznania się z działalnością instytucji edukacyjnych odpowiedzialnych za doskonalenie kadr oświatowych, jak również wizytowaliśmy różnego typu szkoły. Naszym gospodarzem było Krajowe Centrum Kierowania Edukacją (KCKE), a szczególną opieką otoczyła nas Justina Erčulj, wykładowca NSLE.

KCKE to instytucja, której głównym zadaniem jest szkolenie dyrektorów szkół w zakresie umiejętności wynikających z pełnionych ról – osób zarządzających i liderów pracowników pedagogicznych. Kluczowa, z punktu widzenia rozwiązań w zakresie doskonalenia nauczycieli, jest inicjatywa KCKE „Sieć uczących się szkół”. Założenia tego projektu, osadzone w literaturze przedmiotu, oparte są na twierdzeniu, że szkoła nie może się rozwijać, dopóki nie rozwijają się nauczyciele – indywidualnie i zespołowo.

Projekt KCKE zakłada realizację następujących celów: wzmocnienie procesu doskonalenia pracy szkoły, zintensyfikowanie zespołowego uczenia się nauczycieli, pobu-

dzienie wewnętrznej współpracy w szkole oraz współdziałania szkół między sobą, rozwinięcie metodyki zespołowego uczenia się nauczycieli, zwiększenie zdolności szkoły do zmiany.

Powyższe założenia i cele wiążą z wnioskami z badań i analiz, przeprowadzonych w ramach projektu systemowego ORE „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”. Wynika z nich m.in., że celem zewnętrznego wspomaganie szkół i placówek jest zwiększenie ich zdolności do rozwiązywania własnych problemów, a ponadto powinno być ono prowadzone z uwzględnieniem następujących zasad:

- wspomaganie jest podporządkowane potrzebom szkoły lub placówki,
- doskonalenie nauczycieli jest traktowane jako element wspomaganie służącego szkole, polegający na motywowaniu nauczycieli do dalszego kształcenia w miejscu pracy, indywidualnie lub w grupie, dostarczaniu odpowiedniej oferty szkoleń lub ich organizowaniu.

System kompleksowego wspomaganie szkół powinien:

- być blisko szkoły, czyli funkcjonować w jej możliwie najbliższym otoczeniu;
- pracować na potrzeby szkoły, czyli dopasowywać ofertę i przebieg procesu wspomaganie do potrzeb konkretnej szkoły;
- wykorzystywać potencjał różnych instytucji, które mogą świadczyć usługi na rzecz szkoły;
- opierać się na partnerstwie w relacjach ze szkołą.

Współbrzące założenia i cele projektów NSLE i ORE, zorientowanych na doskonalenie pracy szkoły, prowadzą do przyjęcia podobnej logiki działania w projektach – od wyboru szkół, przez szkolenie kadr biorących udział w doskonaleniu pracy szkoły, diagnozowanie obszarów wymagających zmian, planowanie strategii wdrażania, po wdrożenie działań i ewaluację/wartościowanie efektów.

W czasie wizyty mieliśmy okazję poznać również działalność Narodowego Instytutu Edukacyjnego, instytucji publicznej powo-

Fotorelacja z wizyty studyjnej w Słowenii



▶ lanej przez Ministerstwo Edukacji Republiki Słowenii, odpowiednika polskiego Ośrodka Rozwoju Edukacji. Główne zadania Instytutu to przygotowywanie programu kształcenia, rozwijanie metod zarządzania szkołami oraz doskonalenie kadry oświatowej. Instytut realizuje swoje działania, opracowując materiały, organizując różne formy kształcenia zawodowego – konferencje, szkolenia i warsztaty (w tym również formy kształcenia o charakterze e-learningowym).

Z punktu widzenia założeń projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” szczególne ważne okazały się zagadnienia związane z pracą w sieciach współpracy szkół i nauczycieli. Działania Instytutu w większości realizowane są właśnie w ramach sieci, w których biorą udział nauczyciele, dyrektorzy oraz zewnętrzni eksperci wspierający szkoły w rozwoju. Kluczowym tematem pracy sieci są zagadnienia związane z uczeniem, wychowaniem i organizacją pracy szkoły. W ramach pracy sieci uczestnicy formułują problemy związane z wybranym obszarem, dzielą się doświadczeniami, opracowują plany działania, analizują efekty wdrażania konkretnych rozwiązań, prezentują przykłady dobrych praktyk.

Doświadczenia Narodowego Instytutu Edukacji w Słowenii wskazują, że sieci współ-

pracy to jedna z metod gwarantujących efektywność kształcenia kadr i wprowadzanie nowych rozwiązań. Organizowanie doskonalenia w tej formie wymaga jednak wysokiej motywacji i głębokiego przekonania bezpośrednich uczestników o słuszności tego działania. Ta forma pracy zobowiązuje do pełnienia aktywnej roli, a nie biernego udziału, tak jak bywa w przypadku jednorazowych i okazjonalnych szkoleń. Istotne jest jednak, aby udział w sieci był inicjatywą oddolną, wynikającą z potrzeb i oczekiwań zdefiniowanych przez samych nauczycieli, a nie działaniem narzuconym odgórnie przez wymogi formalnoprawne. Z punktu widzenia założeń projektu prowadzonego przez ORE istotne jest więc motywowanie i przygotowywanie szkół i instytucji wspomagających szkoły do pracy w sieci, a także zapewnienie warunków i zasobów potrzebnych do ich funkcjonowania.

W czasie wizyty mieliśmy okazję poznać kilka szkół. Naszymi przewodnikami byli dyrektorzy, którzy opowiadali o swoich doświadczeniach – wskazywali obszary przynoszące sukcesy, jak również stojące przed nimi wyzwania. Okazało się, że nauczyciele słoweńscy i polscy mają bardzo podobne problemy. Przykładowo Szkoła Podstawowa im. Alojzija Šuštarja z Lublany, jedna z niewielu szkół niepublicznych w Słowenii, do swoich głównych problemów zalicza współ-

pracę z rodzicami. Z jednej strony ich zaangażowanie jest uznawane za kluczowe dla życia szkoły ze względu na kwestie finansowe, z drugiej – rodzice biorą aktywny udział w tworzeniu i organizacji wielu wydarzeń kulturalnych, religijnych, sportowych czy akcji społecznych. Głównym problemem, jaki napotyka dyrekcja szkoły, jest grupa rodziców nastawiona roszczeniowo, forsująca własne pomysły na usprawnienie procesu nauczania czy funkcjonowania szkoły.

Natomiast Szkoła Podstawowa im. France-ta Preserna z Kranjstawia szczególnie naciska na wykorzystanie nowych technologii w procesie uczenia się, organizacji pracy, jak również komunikacji pomiędzy nauczycielami, uczniami i rodzicami. Mieliśmy okazję zauważyć, że sprzęt komputerowy jest faktycznie wykorzystywany przez nauczycieli w trakcie zajęć lekcyjnych. Do komunikacji i organizacji pracy służy nauczycielom, uczniom i rodzicom ogólnodostępna platforma Moodle. Odnieśliśmy wrażenie, że nowoczesne technologie są wykorzystane w tej szkole w sposób świadomy, zaplanowany, dobrze zorganizowany. Praca z TIK pozwala na lepsze przekazanie wiedzy, urozmaicenie metod organizacji zajęć, a także zaangażowanie uczniów. Największym problemem, z jakim muszą mierzyć się szkoła i dyrektor, jest przede wszystkim kształcenie nauczycieli – nie tylko w zakresie obsługi sprzętu, ▶



▶ lecz także kompetencji związanych z używaniem TIK w różnych kontekstach edukacyjnych. To spotkanie ze szkołą i pomysłami na wykorzystywanie nowoczesnych technologii w pracy uczniów i nauczycieli było bardzo ciekawe, szczególnie z punktu widzenia dyskusji na temat cyfryzacji szkoły, która obecnie toczy się w Polsce, jak również prowadzonych przez ORE działań związanych z programami „E-podręczniki do kształcenia ogólnego” i „Cyfrowa szkoła”.

W czasie wizyty studyjnej najistotniejsze były dla nas były zagadnienia związane z doskonaleniem nauczycieli oraz współpracą między nimi. Tutaj doskonałym przykładem okazały się doświadczenia Biotechnicznego Centrum w Nakle – zespołu szkół technicznych i zawodowych. Szczególną uwagę zwróciliśmy na sposób prowadzenia zajęć lekcyjnych, łączenie wiedzy teoretycznej z praktyczną.

Nauczyciel „teoretyk” i nauczyciel „praktyk” wspólnie realizują konkretne zadania tematyczne lub projekty edukacyjne. Działanie to jest wartościowe zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Wspólne poprowadzenie zajęć wymusza na nauczycielach profesjonalną rozmowę, planowanie i analizowanie procesu nauczania, wzajemne wspieranie się, a to wszystko wpływa pozytywnie na proces uczenia się uczniów.

Ostatnim punktem naszej wizyty była Szkoła Podstawowa w Sencur, która uczestniczy w projekcie „Sieci uczących się szkół” realizowanym pod patronatem Krajowego Centrum Kierowania Edukacją. Placówka ta ma bardzo duże doświadczenie we wspólnym uczeniu się nauczycieli. Większość zadań wykonywanych przez szkołę polega na pracy zespołowej. Powołano tam zatem zespoły, których celem jest wypracowywanie wspólnych rozwiązań i strategii dobrego uczenia się. Co roku szkoła wybiera określone obszary pracy, np. strategię uczenia się uczniów, współpracę między zespołami działającymi w radzie pedagogicznej, zachowanie uczniów. Wybór odzwierciedla potrzeby nauczycieli i szkoły, nie jest narzucony przez dyrektora. Nauczyciele dzięki temu utożsamiają się z działaniem, dążą do wspólnego celu, jakim jest efektywne uczenie się uczniów, biorą na siebie odpowiedzialność, a co najważniejsze – współpracują ze sobą. W szkole funkcjonuje elektroniczna platforma współpracy, gdzie nauczyciele dzielą się doświadczeniem i dobrymi praktykami. Na pytanie, w jaki sposób dyrektor motywuje nauczycieli do działania, padła odpowiedź, że stwarza im sytuację uczenia się.

Podczas opisanych wizyt spotkań z przedstawicielami instytucji edukacyjnych i dyrektorami szkół zwróciliśmy uwagę na elementy wspierające proces doskonalenia

nauczycieli, które sprawdzają się w pracy słoweńskich szkół. Przede wszystkim rozmawialiśmy o współpracy między nauczycielami, łączeniu wiedzy z praktyką, wprowadzaniu oceny koleżeńskej, jak również roli dyrektora. Zwróciliśmy uwagę na to, jak ważne jest, aby nauczanie odbywało się w szkole, oraz że interwencje z zewnątrz nie odgrywają aż tak znaczącej roli, jaką im dotychczas przypisywano. Wizyta w Słowenii była okazją nie tylko do obserwacji, lecz także rozmów na temat założeń projektu prowadzonego przez ORE, z naciskiem na elementy wspomagające rozwój szkół. Wróciliśmy do Polski z pomysłami, które planujemy wdrożyć w ramach realizowanego projektu. Wnioski z wizyty w Słowenii, obok belgijskich i holenderskich doświadczeń wspólnego i wzajemnego uczenia się nauczycieli, zostały zaprezentowane podczas konferencji *Nauczyciele jako ucząca się społeczność zawodowa*, która odbyła się w dniach 10–12 października 2012 r. w Warszawie.

Celem konferencji było przedstawienie założeń nowego systemu wspomagania szkół, a przede wszystkim zaprezentowanie koncepcji wspólnego i wzajemnego uczenia się, w oparciu o przykłady działań realizowanych w Polsce i w innych krajach europejskich. Kluczowym tematem spotkania były sieci współpracy i samokształcenia jako for-

Fotorelacja z konferencji *Nauczyciele jako ucząca się społeczność zawodowa*



► ma doskonalenia zawodowego nauczycieli. Zajęcia przeprowadzili eksperci z Polski oraz z zagranicy (Belgii, Holandii oraz Słowenii). Konferencje otworzył Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Mirosław Sielatycki oraz wicedyrektor Ośrodka Rozwoju Edukacji Dorota Żyro.

Założenia kompleksowego systemu wspomaganie szkół przedstawiła Marianna Hajdukiewicz, koordynatorka projektu „System doskonalenia nauczycieli opartego na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”, w ramach którego konferencja została zorganizowana. Szczególną uwagę zwrócono na ideę, rolę i organizację sieci współpracy i samokształcenia.

Poniżej znajduje się krótki opis tematów poruszanych przez prelegentów podczas konferencji.

Rudi Schollaert (Belgia): *Od uczenia się nauczycieli, przez ustawiczne doskonalenie zawodowe, po profesjonalne społeczności uczących się*

W czasie wykładu ekspert wyjaśnił proces uczenia się nauczycieli, a także sposoby wspierania i promowania tego procesu przez szkoły i instytucje wspierające je. Przedstawił także główne kryteria skuteczności doskonalenia zawodowego (CPD, *Continuing Professional Development*).

Pieter Leenheer (Holandia): *Jak działają sieci? O sieciach szkół i ich efektach w procesie uczenia się nauczycieli i instytucji*
Nauczyciele najlepiej podnoszą swoje zawodowe kompetencje, ucząc się w miejscu pracy. Dzieje się tak, jeśli zadaniom towarzyszy nie tylko indywidualna refleksja, lecz także rozmowa z kolegami, wymiana doświadczeń wśród osób, które realizują podobne zadania. Szkoły rzadko są zorganizowane w sposób, który wspiera proces uczenia się nauczycieli. W tym kontekście sieci szkół stanowią ogromną pomoc, oferują bowiem zawodowe środowisko uczenia się.

Justina Erculij (Słowenia): *Tworzenie społeczności uczących się nauczycieli na przykładzie doświadczeń słoweńskich*

Współpraca i tworzenie sieci kontaktów są ściśle powiązane z rozwojem zawodowym nauczycieli i dyrektorów szkół. Użycie terminu *społeczność uczących się nauczycieli* wskazuje na wspólnotę osób wykonujących ten sam zawód, która służy ulepszeniu istniejących relacji.

Danuta Elsner (Polska): *Sieć ENIRDELM – przykład dobrej praktyki*

ENIRDELM, czyli European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management (Europejska Sieć Doskonalenia Badań i Roz-

woju Edukacyjnego Przywództwa oraz Zarządzania), jest organizacją, której sposób utworzenia oraz kolejne etapy rozwoju mogą służyć przykładem dla reformatorów naszego systemu doskonalenia nauczycieli, a zwłaszcza koordynatorów sieci samokształcenia i współpracy.

Joanna Soćko (Polska): *Rola i zadania koordynatora sieci*

Jakie zadania stoją przed koordynatorem sieci współpracy i samokształcenia? Czym się różni rola koordynatora od innych, bardziej tradycyjnych ról w systemie nauczania? Podczas wystąpienia zostały zaprezentowane wskazówki dotyczące zachowań, które pomagają utrzymać się w roli i sprzyjają budowaniu partnerskich relacji z uczestnikami.

Na podstawie osobistych doświadczeń przedstawiono także rekomendacje do pracy dla koordynatorów sieci.

Monika Kulpa (Polska): *Współpraca nauczycieli źródłem motywacji dla ucznia*
Celem prezentacji było pokazanie, jak współpraca w ramach grona pedagogicznego, zarówno o charakterze formalnym, jak i nieformalnym, pozytywnie wpływa na rozwój ucznia. Jako przykład posłużyły dobre praktyki stosowane w Gimnazjum im. Króla Władysława Jagiełły w Niepołomicach. ►



[Materiały pokonferencyjne do pobrania](#)

► W konferencji wzięli udział nauczyciele, dyrektorzy szkół i przedszkoli, szkolni organizatorzy rozwoju edukacji (SORE), przedstawiciele placówek doskonalenia, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz bibliotek pedagogicznych, uczestniczących w działaniach prowadzonych

w ramach projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” oraz przygotowujących się do realizacji projektów powiatowych finansowanych w ramach Konkursu k1/POKL/3.5/2012 *Kompleksowe wspomaganie szkół*.

Tekst opracowali uczestnicy wizyty studyjnej w Słowenii:

**Marianna Hajdukiewicz, Jakub Osiński,
Joanna Soćko, Anna Szczęsna-Durys,
Anna Roszkiewicz**

Nowy raport Eurydice

Zapraszamy do lektury nowego raportu sieci Eurydice ***Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy (Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie. Wyzwania i możliwości tworzenia polityki edukacyjnej)***.

Raport powstawał we współpracy z Komisją Europejską i wsparł prace nad nową strategią edukacyjną „Nowe podejście do edukacji” (*Rethinking Education*) ogłoszoną w Ko-

munikacie Komisji Europejskiej 20 listopada br.

Z raportu wynika, że wszystkie europejskie kraje zwiększyły rolę kompetencji kluczowych w programach nauczania, chociaż nie wszystkie kompetencje traktowane są w nich jednakowo. W większości krajów kładzie się nacisk na rozwijanie umiejętności podstawowych, takich jak umiejętność czytania i pisania, podstawowe kompetencje w zakresie matematyki i nauk ścisłych

czy posługiwanie się językiem obcym, natomiast mniej uwagi poświęca się umiejętnościom przekrojowym (o charakterze ogólnym), takim jak kompetencje cyfrowe, społeczne czy przedsiębiorczość, mimo że posiadanie tych umiejętności jest równie istotne z punktu widzenia dzisiejszych rynków pracy.

Raport i jego [streszczenie w języku polskim](#) dostępne są w wersji elektronicznej na stronie Eurydice.



Sieć ENIRDELM – przykład dobrej praktyki

ENIRDELM, czyli European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management (Europejska Sieć Doskonalenia Badań i Rozwoju Edukacyjnego Przywództwa oraz Zarządzania), jest przykładem organizacji, której sposób utworzenia oraz kolejne etapy rozwoju mogą służyć przykładem dla reformatorów naszego systemu doskonalenia nauczycieli, a zwłaszcza koordynatorów sieci samokształcenia i współpracy.

Mają one powstawać w związku z realizacją projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganie szkół¹, aby wzbogacać wsparcie „szyte na miarę” potrzeb konkretnej szkoły lub placówki, mają zrzeszać nauczycieli, dyrektorów, pedagogów, psychologów, bibliotekarzy oraz innych pracowników szkół, przedszkoli i placówek oświatowych z obszaru jednego powiatu. W założeniu mają mieć charakter przedmiotowy lub problemowy.

Powoływanie sieci współpracy i samokształcenia weszło też ostatnio do zadań placówek doskonalenia nauczycieli na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. (Dz.U. nr 0, poz 1196). Do dnia 31 grudnia 2015 r. ma

być to zadanie fakultatywne, a po tym terminie – obowiązkowe.

To sprawia, że zajmuję się siecią (organizacją sieciową) w ogóle, a przywołaną w tytule Siecią ENIRDELM – w szczególności. Z jednej strony przedstawiam jej zarys organizacji i funkcjonowania, z drugiej, na podstawie osobistych doświadczeń związanych z udziałem w poszczególnych etapach rozwoju tej organizacji, wyprowadzam rekomendacje dla realizatorów ww. projektu. Mam nadzieję, że obydwie części rozważań staną się materiałem do krytycznej refleksji, a być może też zachętą dla Czytelników do włączenia się w działalność ENIRDELM lub innej sieci, których wiele działa obecnie w europejskiej przestrzeni edukacyjnej, a nieliczne także i w Polsce.

„Nie ma pasażerów na statku Ziemia,
wszyscy jesteśmy załogą”
Marshall McLuhan

Najlepszym sposobem poznania czym jest sieć i jak funkcjonuje, jest zostanie członkiem jednej z nich.

Powstanie Sieci ENIRDELM

Powołanie do życia Sieci ENIRDELM miało charakter inicjatywy oddolnej, a jej „duchem sprawczym” był prof. Fons van Wieringen (Holandia). Doszło do tego w Utrechcie, w grudniu 1991 r., podczas konferencji zorganizowanej przez Ministerstwo Edukacji Holandii oraz Europejskie Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół Średnich (European Secondary Heads Association). Było to historyczne wydarzenie. Pierwsze po przełomie politycznym – zwycięstwie „Solidarności” i obaleniu muru berlińskiego – spotkanie kilkuset przedstawicieli różnych instytucji ▶



Wystąpienie Danuty Elsner podczas konferencji „Nauczyciele jako ucząca się społeczność zawodowa”

¹ Projekt realizowany w ramach Priorytetu III PO Kapitał Ludzki; zob. też: Granoszewska-Babiańska D., Czerwonka D., (2011), *Wspomaganie rozwoju szkół. Projekt systemowy*, „Dyrektor Szkoły”, nr 7.

► edukacyjnych z krajów Europy Zachodniej i Wschodniej.

Celem konferencji była integracja europejskich środowisk edukacyjnych sztucznie podzielonych żelazną kurtyną. A w konsekwencji – rozpoczęcie dotychczas bardzo trudnej lub wręcz niemożliwej wymiany myśli, informacji, wyników badań, publikacji oraz zainicjowanie stałych spotkań i realizacji wspólnych przedsięwzięć.

Prof. Wieringen, na podstawie informacji o uczestnikach konferencji, wyłonił grupę osób, które zadeklarowały, że w praktyce lub w teorii zajmują się zarządzaniem oświatą. Następnie, jeszcze podczas konferencji, zorganizował spotkanie i zaprezentował pomysł powołania sieci. A zyskawszy poparcie, kuł żelazo póki gorące.

W konsekwencji została wyłoniona pięcioosobowa grupa robocza, do której zadań należało:

- przygotowanie planu działania nowo utworzonej organizacji,
- zebranie informacji o osobach zajmujących się zarządzaniem edukacją w Europie – potencjalnych członkach Sieci,
- pozyskanie środków finansowych na organizację inauguracyjnej konferencji Sieci,
- zorganizowane tej konferencji (Elsner, Oldroyd, 1992).

Dobry los sprawił, że zostałam członkinią grupy roboczej, z czasem przekształconej w Radę Sieci. I tak rozpoczęła się najdłuższa, a jednocześnie największa przygoda mojego życia zawodowego. Mogłam uczyć się przez doświadczenie, czym jest sieć i jak funkcjonuje, czerpać z cudzej wiedzy i oferować innym własną, płynącą z unikalnych doświadczeń oraz przemyśleń.

Organizacja Sieci ENIRDELM

Zręby organizacyjne Sieci kształtowały się stopniowo, a proces ten nawet dzisiaj trudno uznać za zamknięty. I taki z pewnością pozostanie dopóty, dopóki ENIRDELM będzie istnieć. Organizacja Sieci jest bowiem wykładnikiem z jednej strony zmieniających się potrzeb członków, z drugiej – wyzwani stawianych przed edukacją w Europie.

Członkostwo w Sieci ENIRDELM

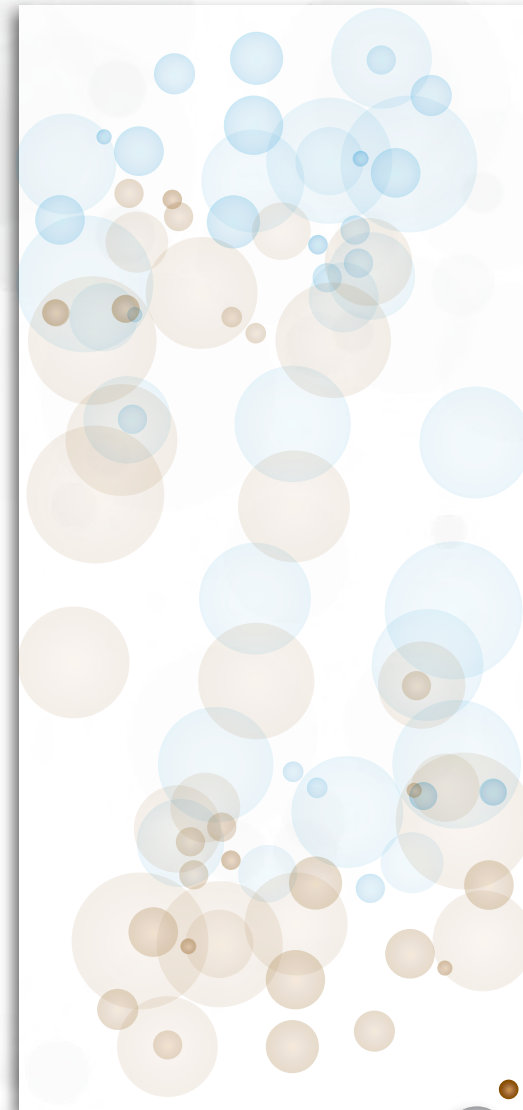
Jedną z pierwszych kwestii, co do której trzeba było podjąć decyzję, było członkostwo w Sieci. Uznano, że będzie mieć ona charakter otwarty dla osób zajmujących się teorią i praktyką zarządzania edukacją. W konsekwencji do udziału w Sieci zostali zaproszeni pracownicy naukowcy, decydenci wszelkich szczebli zarządzania edukacją, dyrektorzy szkół i placówek oświatowych oraz osoby pełniące w nich funkcje kierow-

nicze, pracownicy systemu dokształcania i doskonalenia dyrektorów szkół (pracujący w szkolnictwie publicznym lub niepublicznym), niezależni konsultanci (*freelancers*). Z perspektywy czasu można stwierdzić, że było to bardzo dobre rozwiązanie. Odmienne pozycje organizacyjne członków rzutują nie tylko na różnorodność zagadnień będących przedmiotem zainteresowania w Sieci, lecz także na wieloaspektowość podejść.

Członkowie ENIRDELM pochodzą z krajów europejskich, choć określenie „europejski” traktowane jest bardziej kulturowo niż geograficznie. W pracach Sieci uczestniczyły też osoby z Izraela, Turcji, USA czy Australii, a w konferencjach brali udział przedstawiciele różnych krajów i kontynentów. Najczęściej byli to czasowo przebywający w Europie pracownicy naukowcy – stypendyści, doktoranci, wykładowcy – i dyrektorzy szkół.

Liczba członków stopniowo się zwiększała – obecnie Sieć zrzesza około stu osób. W trakcie 21-letniego okresu funkcjonowania organizacji w jej pracach uczestniczyło około trzystu członków. Zmieniała się także liczba krajów, z których pochodzili, obecnie najliczniejsi są obywatelami Europy Zachodniej i Północnej.

Przystąpienie do Sieci nie wymaga żadnych formalności. Nowi członkowie witani ►



► są zwykle podczas dorocznych konferencji. Jest to też dobry moment, aby mogli odczuć ducha wspólnej pracy i włączyć się do prowadzonych już przedsięwzięć lub zainicjować nowe.

Członkowie nie opłacają żadnej składki. Sami muszą zabiegać o fundusze na uczestnictwo w pracach Sieci. Początkowo przedstawiciele krajów Europy Wschodniej byli sponsorowani przez członków lub instytucje z krajów Europy Zachodniej. Trwało to około dziesięciu lat.

Język roboczy Sieci ENIRDELM

Pewne ograniczenia w zakresie członkostwa stwarza język roboczy Sieci. Ustalono, że będzie nim język angielski, co wyklucza kosztowne tłumaczenia. Jest to język komunikowania się, obrad i dokumentów.

Przyjęcie takiego rozwiązania nie obyło się jednak bez problemów. Był nim nie tylko różny poziom znajomości tego języka wśród członków, zwłaszcza specjalistycznej terminologii, lecz także inne rozumienie podstawowych pojęć z zakresu zarządzania

edukacją wynikające z odmiennego dziedzictwa kulturowego. W konsekwencji porozumiewaliśmy się jednym językiem, a w używane pojęcia wkładaliśmy inne treści. Niekiedy wynikała z tego swoista wieża Babel, ale też i wyzwanie do poszukiwań, które roboczo nazwano andragogiką międzykulturową (*cross cultural andragogy*; Elsner, Oldroyd, 1994; Elsner, Oldroyd, Poster, 1996).

Nazwa Sieci ENIRDELM

Najpierw Sieć nosiła nazwę European Network for Improving Research and Development in Educational Management (ENIRDEM). Jednak po kilku latach, w związku z upowszechnieniem przywództwa edukacyjnego (*educational leadership*), które i u nas zyskuje ostatnio prawo obywatelstwa², nazwę zmodyfikowano poprzez dodanie słowa *leadership*. W konsekwencji dotychczasowy akronim wzbogacił się o literę L. Obecną nazwą posługuję się w tytule i treści artykułu.

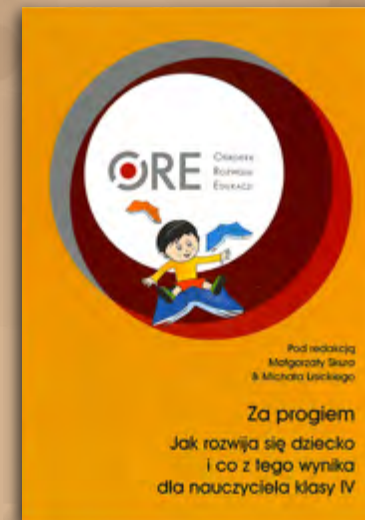
Inicjacja pracy Sieci ENIRDELM

Oficjalna inauguracja działalności Sieci odbyła się podczas pierwszej konferencji

w Sanner (Norwegia) w 1992 r. Wzięły w niej udział 54 osoby z 16 krajów. Konferencja miała jednocześnie charakter merytoryczny i organizacyjny. Tematem przewodnim było pojęcie efektywności w edukacji oraz jego różne aspekty, a w tym zakresie efektywność szkoły, zarządzania nią oraz doskonalenia dyrektorów szkół. Dyskutowaliśmy na ten temat w grupach międzynarodowych, konfrontując różne perspektywy i podejścia. To z jednej strony, z drugiej natomiast formułowaliśmy zasady organizacji i funkcjonowania Sieci, określając misję, szczegółowe cele i formy działania, sposoby komunikowania się i finansowania działalności. Uzgodnienia między członkami zostały spisane i przybrały formę „wytycznych do wspólnej pracy” (*guidelines for working together*).

W trakcie konferencji przewidziano także czas na wzajemne poznanie się i doinformowanie na temat problemów zarządzania edukacją w poszczególnych krajach. Miało to miejsce m.in. podczas sesji plakatowej. W tej części obrad prym wiedli gospodarze. Konsekwencją tego było przyjęcie ustalenia, że elementem każdej konferencji będzie ►

Nowości wydawnicze ORE



Za progiem Jak rozwija się dziecko i co z tego wynika dla nauczyciela klasy IV

pod red. Małgorzaty Skury i Michała Lisickiego
Warszawa: ORE, 2012

Publikacja powstała w ramach projektu „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego”.

² Zob. np. Kwiatkowski S., Michalak J., Nowosad I. (red.), (2011), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Warszawa: Wydawnictwo Difin; Mazurkiewicz G., (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków: Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

► prezentacja edukacji kraju organizatora. Najpierw były to referaty ministrów edukacji, czołowych polityków lub wybitnych naukowców, a z czasem wykształcił się zwyczaj wizyt w szkołach i placówkach oświatowych różnych etapów edukacji oraz na uczelniach prowadzących szkolenia dla dyrektorów szkół i kadry kierowniczej oświaty. Dzieje się tak do dzisiaj. Wizyty rozpoczynają konferencję, jest ich zwykle około czterech, a uczestnicy mogą dowolnie wybrać udział w jednej z nich.

Kolejna konferencja odbyła się w 1993 r. w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Katowicach (obecnie Rejonowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli WOM Katowice). Wzięło w niej udział 71 osób z 17 krajów. Tematem przewodnim były główne problemy zarządzania edukacją z perspektywy przedstawicieli krajów Europy Zachodniej i Wschodniej. Poszukiwaliśmy tego co nas łączy i tego co dzieli. Ponadto, w trakcie „gieldy” prezentowano realizowane przez członków projekty międzynarodowe – „sprzedawano” i „kupowano” wypracowane rozwiązania i materiały, poszukiwano partnerów do zainicjowania nowych projektów, dzielono się doświadczeniami, jak pozyskać na ten cel fundusze, informowano się o prowadzonych badaniach i planach w tym zakresie. A co najważniejsze – nawiązywano kontakty zawodowe między osobami i instytucjami.

Konferencja miała charakter interaktywny. Uznano bowiem, że najważniejszy jest proces (*networking*), który raz zainicjowany i podtrzymywany może prowadzić do znaczących i trwałych efektów.

Konferencję zwieńczyła sesja poświęcona organizacji i funkcjonowaniu Sieci. Ustalono m.in., że konferencje będą się odbywać naprzemiennie w krajach Europy Zachodniej i Wschodniej. I tak, kolejne miały miejsce w Finlandii (1994), Czechach (1995), Szwecji (1996) itd. Po jakimś czasie od tego ustalenia odstąpiono. Tegoroczna konferencja odbyła się w Turcji. Powrócono też do zapisów z dokumentów wypracowanych rok wcześniej w Sanner, niektóre z nich zmodyfikowano. Od tej pory tak właśnie kończy się każda z konferencji, a ustalenia ewoluują w miarę potrzeb.

Misja i cele Sieci ENIRDELM

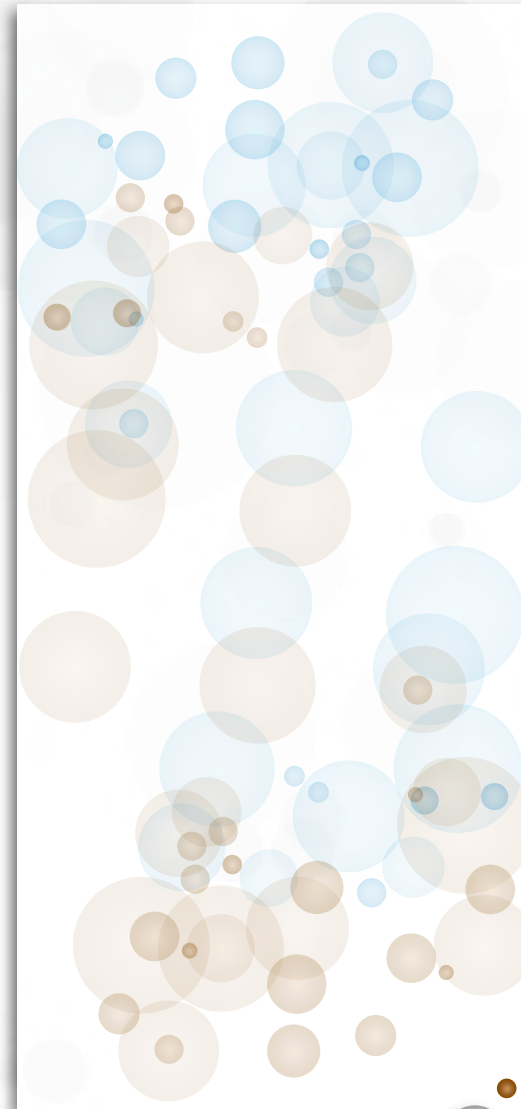
Obecnie misja Sieci brzmi następująco: „ENIRDELM jest samofinansującą się siecią, która promuje krytyczny i przyjacielski profesjonalizm mając na względzie podnoszenie jakości edukacyjnego przywództwa i zarządzania oraz badań w tym zakresie w Europie. Dąży do pogłębienia i wspólnego rozumienia różnych punktów widzenia zainteresowanych stron, a ostatecznie do wywierania wpływu na uczenie się na wszystkich szcze-

blach systemów edukacji. Czyni to z inicjatywy i dzięki energii członków (pracowników naukowych, trenerów, decydentów i dyrektorów szkół) poprzez wspólnie projektowane działania naoczne i elektroniczne” (strona internetowa [ENIRDELM](#)).

Misja ulegała zmianie w czasie 21 lat istnienia Sieci. Początkowo jej istotny fragment odnosił się do integracji członków pochodzących z Europy Wschodniej i Zachodniej, po kilku latach jednak został uznany za zbędny i wykreślono go.

Szczegółowe cele działania podobnie ulegały modyfikacji w miarę rozwoju Sieci. Obecnie są następujące:

1. Promowanie krytycznego profesjonalizmu.
2. Umacnianie dwukierunkowych związków między teorią i praktyką, wspieranie krytycznej refleksji oraz pogłębionego rozumienia złożonych, edukacyjnych problemów i kontekstów.
3. Wspomaganie mobilności zawodowej osób zajmujących się przywództwem edukacyjnym poprzez różne formy aktywności mające na celu dzielenie się wiedzą i wymianę doświadczeń, a w tym: wspólne projekty, badania, wzajemne wizyty, wymianę wykładowców, stypendia.
4. Upowszechnianie i wymiana informacji, dokumentów, literatury i materiałów. ►



- ▶ 5. Współpraca z sieciami i stowarzyszeniami o podobnych zainteresowaniach w Europie i na świecie (strona internetowa [ENIRDEL](#)).

Wewnętrzna organizacja Sieci ENIRDELM

Wewnętrzna organizacja Sieci ENIRDELM konstituowała się stopniowo. Najpierw grupę roboczą, powołaną w 1991 r., przemianowano na Radę Sieci. Z czasem ustalono, że:

- Rada Sieci składa się z pięciu członków podlegających rotacji;
- zmiana składu Rady odbywa się podczas dorocznych konferencji;
- Rada Sieci spotyka się dwa razy w roku;
- w Radzie są reprezentowani członkowie wszystkich grup zawodowych wchodzących w skład Sieci, w tym odpowiednio kobiety i mężczyźni oraz przedstawiciele różnych krajów;
- do zadań Rady należy organizowanie bieżącej pracy, wspomaganie kontaktów między członkami, przekazywanie informacji w ramach Sieci, a co najważniejsze – przygotowanie i przeprowadzenie konferencji;
- Przewodniczący Sieci jest jednocześnie organizatorem konferencji. Funkcję tę pełni przez rok.

Z czasem spośród członków Sieci wyłoniono także:

- redaktora newslettera, którego wspierają korespondenci krajowi, do których należy zbieranie informacji o tym, co dzieje się w ich krajach w edukacji w ogóle, a w zarządzaniu edukacją w szczególności;
- administratora strony internetowej;
- sekretarza – powołanie go oraz utworzenie sekretariatu online zostało wymuszone przez rozwój działalności Sieci. Nie ma on jednak bazy instytucjonalnej. Początkowo sekretariat prowadził przewodniczący, co sprawiało, że przemieszczał się z kraju do kraju wraz z kolejno powoływanymi przewodniczącymi;
- łącznika do kontaktów z innymi sieciami.

Poza ww. stałymi funkcjami pojawiają się osoby odpowiedzialne za realizowane zadania. Są nimi koordynatorzy projektów, kierownicy grup badawczych, redaktorzy wspólnych publikacji czy materiałów pokonferencyjnych, autorzy tekstów, referatów, wykładowcy, gospodarze wizyt studyjnych, organizatorzy seminariów itp. Wszystkie wymienione funkcje pełnione są przez ochotników.

Funkcjonowanie sieci ENIRDELM

Zasady funkcjonowania sieci konkretyzowały się stopniowo. Jedne ulegały uproszczeniu, inne wzbogacano. Proces ten trwa do dzisiaj.

Formy aktywności Sieci ENIRDELM

Formy aktywności miały najpierw charakter naoczny, a wraz z rozwojem internetu również elektroniczny. O niektórych wspominałam już wyżej. W miarę rozwoju Sieci porządkowano je. Stan obecny jest zawarty w Tabeli 1.

Najważniejszą formą aktywności są konferencje, organizowane według następujących zasad:

- Konferencje odbywają się raz w roku, pod koniec września.
- Miejsce konferencji ustala się z rocznym wyprzedzeniem.
- Program konferencji bazuje na aktywności członków. Zwykle są tylko dwie sesje plenarne, podczas których referaty wygłaszają wybitni naukowcy lub osoby zajmujące się polityką oświatową. Referatowi teoretyka lub polityka często towarzyszy koreferat praktyka. Po nich następuje dyskusja w grupach międzynarodowych. Pozostały czas wypełniają: prezentacje projektów, przykładów dobrej praktyki, relacje z badań, dyskusje zainicjowane przez określone grupy członków zainteresowanych jakimś zagadnieniem, komentowanie materiałów i rozwiązań wypracowanych w ramach projektów, sesje twórczego myślenia, warsztaty, ćwiczenia itp.
- Program konferencji nie jest napięty. Przewiduje *social time*, czyli czas wolny ▶

Nowości wydawnicze ORE



Metoda projektów nie tylko w gimnazjum Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów szkół

Agnieszka Mikinia, Bożena Zajac
Warszawa: ORE, 2012

Publikacja powstała w ramach projektu „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego”.

- ▶ przeznaczony na spotkania w dowolnym składzie, w celu nawiązania lub utrwalenia kontaktów, planowania przedsięwzięć bilateralnych i multilateralnych.
- Konferencję zwieńcza sesja poświęcona samoocenie dokonań i sformułowaniu wniosków doskonalących pracę Sieci.
- Pokłosiem każdej konferencji jest książka zawierająca wykłady, referaty, wystąpienia, relacje z dyskusji itp.

Komunikacja między członkami Sieci ENIRDELM

Komunikację między konferencjami wspomagają różne narzędzia. Pierwszym – sporządzonym już podczas inauguracyjnej konferencji w Sanner, a następnie corocznie modyfikowanym – jest lista adresowa (*mailing list*). Początkowo w formie drukowanej, zawierała dane osobowe członków, adresy instytucji, numery telefonów i faksów, obecnie jest to lista elektroniczna z adresami mailowymi.

Kolejnym narzędziem służącym wymianie informacji jest wspomniany już wyżej newsletter. Zaczęto go wydawać w 1993 r., najpierw jako rocznik w wersji papierowej. Następnie, gdy możliwe było tańsze wydawanie elektroniczne, ukazywał się dwa razy w roku, jesienią i wiosną. Tak jest do dzisiaj.

Publikowane są w nim informacje na temat badań, projektów, publikacji i przedsięwzięć wspólnych i własnych członków Sieci. Podaje się w nim także edukacyjne aktualności – te ogólne oraz krajowe. Newsletter przekazuje informacje o godnych uwagi publikacjach innych autorów, składanych wizytach studyjnych, gościnnych wykładach itp. Z początkowo niewielkiej publikacji przerodził się obecnie w około 30-stronnicowe źródło bieżących informacji fachowych.

Powstała także strona internetowa [Sieci ENIRDELM](#). Jest prowadzona na serwerze jednego z uniwersytetów w Szwecji. Niedawno została zmodyfikowana – przybyły na niej nowe elementy: blogi i wiki.

Dokumentowanie pracy Sieci ENIRDELM

Pierwszą formą dokumentowania pracy Sieci były materiały pokonferencyjne. W każdym przypadku miały formę książki wydanej drukiem. Ukazują się od 1994 r. po każdej konferencji. W chwili obecnej powstała z nich już mała biblioteka. Pozyskanie funduszy na wydanie materiałów pokonferencyjnych było zawsze sporym wyzwaniem. W początkowym okresie funkcjonowania Sieci spoczywało wyłącznie w rękach uczestników z Europy Zachodniej.

W 2011 r. przypadła 20. rocznica działalności Sieci. Powstała w związku z tym historia ENIRDELM. Choć napisanie jej było dziełem sekretarza, wymagało uruchomienia pamięci zbiorowej. Chodziło o to, aby oddać nie tylko treść, lecz także ducha wspólnych przedsięwzięć, które, zebrane razem, okazały się znaczące. Dowodem na to jest dostępny w internecie tekst liczący ponad 70 stron. [Historię Sieci](#) wzbogaca archiwum zawierające fotografie z niektórych konferencji i przedsięwzięć.

Oprócz dokumentowania pracy Sieci, utrwała się także dorobek jej poszczególnych członków, a w tym zakresie materiały wypracowane w ramach projektów, książki, artykuły czy relacje z badań.

Osobisty wkład członków w pracę Sieci ENIRDELM

To wyzwanie, które z chwilą powołania Sieci ENIRDELM stanęło przed każdym z członków. Bez ich osobistego wkładu żadna sieć nie ma szans na przetrwanie. Odnosi się to w równej mierze do członków funkcyjnych, jak i szeregowych. Włączaniu poszczególnych osób w aktywną działalność w ramach ENIRDELM służą różne rozwiązania organizacyjne, np. rotacja funkcji, możliwość prezentowania dorobku zawodowego lub naukowego na dorocznych konferencjach, ▶



► sposobność do publikowania artykułów w materiałach pokonferencyjnych oraz firmowanie przez Sieć przedsięwzięć podejmowanych przez członków i ich zespoły.

Osobisty wkład w prace ENIRDELM również był dla mnie wyzwaniem – stale zastanawiałam się, jak mogę przyczynić się do powodzenia Sieci. To, czego udało mi się dokonać w początkowym okresie działania ENIRDELM, zawdzięczam finansowemu wsparciu przedstawicieli – osób i instytucji – z Europy Zachodniej oraz środkom UE. Obecnie nie jest mi już ono potrzebne, teraz sama myślę kogo mogłabym wspierać.

Sukcesy i porażki Sieci ENIRDELM

Uważam, że najważniejszym sukcesem ENIRDELM jest nie tylko przetrwanie sieci przez 21 lat, lecz także rozwój przejawiający się w różnorodnych, wciąż wzbogacanych formach aktywności. I to wszystko bez stałych źródeł finansowania oraz w oparciu o ochotniczą pracę członków. Efekty działań są prezentowane w internecie.

Za porażkę należy uznać małą skuteczność prób włączenia przedstawicieli pewnych

krajów europejskich do pracy w Sieci. Dotyczy to głównie państw Europy Południowej.

Porażką jest również – moim zdaniem – mały liczný udział Polaków w pracach ENIRDELM, przy pokaźnej liczbie osób zajmujących się w kraju teorią i praktyką zarządzania edukacją. Konsekwencją tego był nikły przepływ informacji – niewiele wiadomości przekazywano o tym, co dzieje się w ENIRDELM, niewiele też w Sieci wiedziano o Polsce.

Rekomendacje dla reformatorów systemu doskonalenia nauczycieli w Polsce

Bez względu na to czy wdrazamy reformę w skali systemu edukacji, czy innowację na poziomie szkoły, jest to zawsze sprawa trudna i złożona, zwłaszcza wtedy, gdy oczekiwanym efektem ma być zmiana mentalna³. A o taką właśnie chodzi w związku z wprowadzaniem do systemu doskonalenia nauczycieli sieci, czyli organizacji działających na zasadach samoregulacji.

Pierwszą trudnością, z którą mogą się spotkać zarówno kreatorzy, jak i adresaci zmia-

ny, jest brak zrozumienia czym jest sieć (organizacja sieciowa) oraz jak funkcjonuje. I nic dziwnego. Gdy powstała ENIRDELM (1991 r.) oraz gdy tworzono zręby jej organizacji i funkcjonowania, w Polsce, na fali intensywnych przemian politycznych, ekonomicznych i społecznych, powoływano stowarzyszenia zawodowe nauczycieli różnych przedmiotów i obszarów działania szkoły. Były to organizacje hierarchiczne, których główną wadą – jeśli spojrzeć na ten proces z perspektywy lat – stała się nadmierna aktywność zarządu i bierność szeregowych członków, oczywiście poza pewnymi wyjątkami.

Tymczasem sieć jest organizacją:

- tworzoną z woli pewnej grupy osób, które same określają cele działania oraz „reguły gry”;
- niehierarchiczną, o płaskiej strukturze, bez trwale wyodrębnionego członu kierowniczego. Nie ma w niej zarządu, dyrektora, kierowników. Jest za to wybieralna rada, przewodniczący czy koordynator, a także inne osoby funkcyjne, powoływane w razie potrzeby lub wykonujące zadania na zasadzie rotacji;

³ Temu zagadnieniu poświęcone są np. następujące książki: Schollaert R., Leenheer P. (red.), (2006), *Spirals of Change. Educational Changes as a Driving Force for School Improvement*, Leuven: LannooCampus Publishers; Schollaert R., Elsner D., (2006), *Zmiana edukacyjna siłą napędową doskonalenia jakości pracy szkoły*, Chorzów (wydane nakładem własnym).

- działającą dzięki aktywności członków. Z jednej strony zaspokajając ich potrzeby, z drugiej – bazując na ich wkładzie własnym;
- nisko sformalizowaną. Tworzenie procedur działania jest ograniczone do minimum, podobnie dokumentowanie;
- niemającą umocowania prawnego, co w odniesieniu do doskonalenia nauczycieli skutkuje brakiem możliwości wydawania zaświadczeń.

Sieci powstały w wyniku kryzysu struktury hierarchicznej. Zauważono bowiem, że hamuje ona inicjatywę ludzką i to przynajmniej z kilku powodów: relacji interpersonalnych opartych na zasadzie starszeństwa, dominacji więzi podporządkowania, sztywnych przydziałów zadań czy sformalizowanych procedur.

Wyzwolenie się z okopów struktur i relacji hierarchicznych, które wciąż jeszcze dominują w naszym systemie edukacji, jest nie lada wyzwaniem. Trzeba się więc spodziewać, że zmiana o której tu mowa, będzie czasochłonna i niepozbawiona problemów, co nie oznacza, że niemożliwa.

Wydaje mi się, że o powodzeniu sieci współ-

pracy i samokształcenia jako elementu systemu doskonalenia nauczycieli przesądzą przedstawione poniżej czynniki.

Po pierwsze, uświadomienie wszystkim interesariuszom zmiany, nie tylko jej potencjalnym członkom, czym jest sieć i jak funkcjonuje. Kluczową rolę do odegrania mają w tym względzie powiatowi koordynatorzy projektów wdrożeniowych⁴, szkolni organizatorzy rozwoju edukacji (SORE) i koordynatorzy sieci. Zwłaszcza ci ostatni. Jeśli będą bardziej kierownikami niż organizatorami, których zadaniem jest stwarzanie członkom sieci pola do własnej aktywności, może powstać sytuacja podobna do tej, którą znamy ze stowarzyszeń. Będziemy mieć nadmiernie aktywnych koordynatorów i biernych członków, a sieć umrze śmiercią naturalną po okresie funkcjonowania przewidzianym ww. projektem. Dlatego w Tabeli 2. wyliczam różnice między kierownikiem a koordynatorem.

Byłoby dobrze, gdyby opanowaniu wiedzy czym jest sieć i jakie role odgrywają jej organizatorzy oraz uczestnicy, towarzyszyło zdobywanie osobistych doświadczeń w tym względzie. Chodzi tu zwłaszcza o powiatowych koordynatorów projektu wdroże-

niowego, SORE i koordynatorów sieci, czyli osób kluczowych dla powodzenia reformy systemu doskonalenia nauczycieli. Z tego względu należy rozważyć utworzenie dla nich sieci na poziomie wojewódzkim lub regionalnym. Takie rozwiązanie stwarza wymienionym osobom możliwość nawiązania stałych kontaktów zawodowych, wymianę doświadczeń, dyskusowania o bieżących problemach i poszukiwania dla nich rozwiązań. Skuteczność tego rozwiązania wymaga powołania na koordynatora takiej sieci, przynajmniej w początkowym okresie jej funkcjonowania – osoby, która posiada wiedzę teoretyczną i praktyczną na ten temat.

Po drugie, kluczową sprawą dla powodzenia sieci jest wzbudzenie aktywności członków. Akcentowanie w projekcie sprawy diagnozowania potrzeb poszczególnych szkół i „szytego na miarę” zaspokajania ich może prowadzić do zachowań roszczeniowych, a przynajmniej obojętnego nastawienia do pragnących udoskonaleń. Dlatego uważam, że jednocześnie z diagnozowaniem potrzeb powinno się podejmować, podobnie jak w ENIRDELM, kwestię osobistego wkładu nauczycieli i/lub wkładu własnego szkoły w powodzenie sieci. Tym bardziej, że każda, nawet gorzej postrzegana w środowisku ▶

⁴ Projekty przewidziane do realizacji w ramach Działania 3.5 PO Kapitał Ludzki.

► lokalnym, ma coś szczególnego do zaoferowania innym. Zwracanie uwagi na wyważenie proporcji między braniem i dawaniem – zaspakajaniem potrzeb i wnoszeniem wkładu własnego – może sprawić, że członkowie sieci współpracy i samokształcenia nawiązają trwałe kontakty.

Innym sposobem wzbudzenia aktywności członków sieci jest pozostawienie w ich gestii, podobnie jak w ENIRDELM:

- sformułowania celów, czyli odpowiedzi na pytania, po co istnieje sieć współpracy i samokształcenia, po co spotykamy się i kontaktujemy. Trzeba przy tym pamiętać, że ostatecznym celem wszystkich reform edukacji są postępy uczniów;
- zaplanowania zadań wspólnych i indywidualnych dla poszczególnych członków – ustalenia co robimy razem, a co osobno, aby przyczynić się do powodzenia sieci, rozwoju szkół i postępów uczniów;
- ustalenia sposobów komunikowania się, zwłaszcza między spotkaniami;
- raportowania tego, co zrobiliśmy – wspólnie i indywidualnie – i co z tego wynikło;
- samooceny dokonań, również wspólnych i indywidualnych. Pozwoli to członkom sieci na gromadzenie dorobku zawodowego, w miejsce świadectw i zaświadczeń.

Dzięki takim działaniom uczestnicy sieci mogą odczuć władztwo nad zmianą, uchodzące za najważniejszy czynnik motywujący do działania. Ponadto, zniknie podział na „my” (czyli ci, którzy mają się zmieniać) i „oni” (czyli ci, którzy forsują zmianę), a powołana do życia organizacja stanie się „nasza”. W takiej sytuacji istnieje duże prawdopodobieństwo, że sieć przetrwa, pomimo zakończenia projektu.

Podobnie w gestii członków sieci, tak jak w ENIRDELM, powinno pozostać określenie zasad wspólnego działania. Jeśli uznają, że należy spisać kontrakt⁵, mogą to uczynić, choć nie jest to konieczne. Poniżej przykład rozwiązania zastosowanego w jednej z sieci SUS (Szkół Uczących Się): „Żadnego kontraktu nie spisywaliśmy, ale ustaliliśmy pewne zasady wspólnego działania, a mianowicie:

- Wszyscy jesteśmy aktywni.
- Tyle można brać od innych, ile się im daje.
- Pracujemy systematycznie.
- Każda szkoła jest reprezentowana w sieci przez dwóch przedstawicieli. Biorą udział w spotkaniach, wspólnym planowaniu zadań, przekazują informacje o pracach Sieci w swoich szkołach, angażują członków społeczności szkolnej w realizację zaplanowanych zadań, przygotowują

raporty cząstkowe i składają relacje na spotkaniach Sieci o dokonaniach poszczególnych szkół.

- Raz wybrani przedstawiciele reprezentują szkołę przez cały czas trwania Sieci.
- Na spotkaniach członkowie Sieci dyskutują o zadaniach realizowanych przez poszczególne szkoły, składanych przez nich raportach, wyciąga wnioski, modyfikuje plany, jeśli okaże się, że dla rozwiązania danego problemu mamy lepsze pomysły.
- Kontakty między członkami odbywają się naocznie, za pomocą poczty elektronicznej i Skype’a.
- Gromadzimy i porządkujemy materiały świadczące o pracy sieci.
- Upowszechniamy jej dokonania” (Elsner, 2012).

Do wzbudzenia aktywności członków sieci może przyczynić się choćby minimalne sformalizowanie ich ról i zadań, podobnie jak w ENIRDELM. Niezależnie od koordynatora, można, powołać np.:

- organizatorów spotkań, jeśli przyjmie się zasadę, że każde odbędzie się w szkole innego członka sieci;
- wykładowców prezentujących na spotkaniach relacje z realizowanych innowacji,
- przewodniczących zespołów zadani-



Przykład sieci działającej w Polsce

⁵ Przykład kontraktu zob. np. Elsner D., (2010), *Czy szkoły mogą uczyć się razem?*, „Dyrektor Szkoły”, nr 2.

- ▶ wych pracujących na określonych zagadnieniach,
- redaktorów materiałów wypracowywanych w ramach sieci,
- administratora platformy e-learningowej, do którego zadań będzie należało czuwanie nad kontaktami online oraz zamieszczaniem na platformie dorobku sieci oraz jej członków.

Zadbanie o to, aby każdy z członków sieci był odpowiedzialny za określone zadanie, może sprawić, że będą oni kontaktować się ze sobą nie tylko podczas zaplanowanych spotkań plenarnych.

Po trzecie, bardzo ważną kwestią przesądającą o powodzeniu sieci, jest otwarta komunikacja społeczna między członkami. W przeciwnym wypadku nie dojdzie do mówienia o problemach, a tym bardziej wspólnego poszukiwania rozwiązań. Dzielenie się wiedzą czy doświadczeniami stanie się fikcją, a dorobek poszczególnych nauczycieli i szkół będzie ukrywany w obawie przed nieuczciwą konkurencją.

O tym, jak trudne jest to wyzwanie, świadczy wypowiedź jednej z regionalnych koordynatorek sieci SUS: „(...) trudnością jest upowszechnianie wypracowanych rozwiązań w lokalnym środowisku zawodowym.

- Niedawno zorganizowaliśmy w naszej

szkole konferencję, na której dzieliliśmy się doświadczeniami zdobytymi dzięki uczestnictwu w Sieci. Zaprosiliśmy szkoły z różnych miast. Przygotowaliśmy lekcje otwarte prezentujące metody efektywnego wykorzystania czasu, po których następowała praca warsztatowa w grupach zgłębiająca zagadnienie. Z naszego miasta nikt nie przybył na konferencję” (Elsner, 2012).

Dla tego problemu nie ma rozwiązań „łatwych, lekkich i przyjemnych”. Chodzi tu raczej o podejmowanie wielu działań, wzorując się np. na ENIRDELM, które razem wzięte mogą przyczynić się do zmiany. Mam na myśli:

- stworzenie członkom sieci okazji do poznania siebie i szkół, w których pracują, np. poprzez organizację na pierwszym spotkaniu (podobnie jak podczas inauguracyjnej konferencji ENIRDELM), sesji plakatowej. Może się wówczas okazać, że jako nauczyciele borykają się z podobnymi problemami, co może ich połączyć w poszukiwaniu rozwiązań. Z drugiej strony może to utwierdzić w przekonaniu, że mają wiele do zaoferowania innym;
- interesowanie się indywidualnymi dokonaniami poszczególnych członków czy wdrażanymi przez nich innowacjami;
- okresowe organizowanie „giełd” pozwalające członkom sieci na „sprzedawanie” i „kupowanie” rozwiązań;

- dopuszczenie możliwości organizowania w ramach sieci mniejszych grup zainteresowań pracujących nad pewnymi innowacjami, materiałami, narzędziami itp.;
- wspólne udzielanie wsparcia członkom sieci w przypadku zgłoszenia trudności;
- świętowanie drobnych, zwłaszcza pierwszych sukcesów;
- dokumentowanie dorobku sieci (dzieł wspólnie wypracowanych, ale też i stworzonych przez pojedyncze osoby);
- dokumentowanie procesów zachodzących w sieci. Jeden z członków, niekoniernie koordynator, może prowadzić dziennik zawodowy lub blog na ten temat;
- nietworzenie napiętych planów. Pozostawienie czasu na refleksję, dyskusję, samoocenę, ale też i swobodne kontakty. Sieć jest bowiem bardziej procesem niż „twardym” efektem.

Wymienione wyżej działania mogą wytworzyć taki klimat społeczny, który pozwoli otwarcie mówić o problemach swoich i szkoły, choć nie należy spodziewać się, że nastąpi to szybko.

Na zakończenie rozważań na temat rekomendacji dla reformatorów systemu doskonalenia nauczycieli pragnę zwrócić uwagę na jeszcze jedną ważną sprawę, a mianowicie dwa rodzaje sieci – gromadzące osoby fizyczne (nauczycieli, dyrektorów, itp.) oraz ▶

Bibliografia

- Elsner D., (2012), *Nasze szkoły wspomagają się wzajemnie. Wywiad z Kazimierzą Podczaszą, koordynatorką Regionalnej Sieci SUS*, „Dyrektor Szkoły”, nr 7. | Elsner D., Szałaj U., (2009), *Dyrektorzy przedszkoli jako ucząca się społeczność zawodowa*, [w:] Lesiewicz U. (red.), *Management w przedszkolu*, Warszawa: Wydawnictwo J. Raabe. | Oldroyd D., Elsner D., (1992), *The Birth of a European Educational Management Network*, „Context. European Educational Magazine”, nr 2. | Oldroyd D., Elsner D., (1994), *Overcoming the Legacy of Babel in East-West Collaboration*, [w:] Oldroyd D., van Wieringen F. (red.), *European Issues in Educational Management*, De Lier: Academisch Boeken Centrum. | Oldroyd D., Elsner D., Poster C., (1996), *Educational Management Today. A Concise Dictionary and Guide*, Londyn: Paul Chapman Publishing.

▶ zraszające instytucje (szkoły, przedszkola, placówki oświatowe).

Sieć ENIRDELM, prezentowana tu jako przykład dobrej praktyki, skupia osoby fizyczne – profesjonalistów zajmujących się zarządzaniem edukacją, którzy występują w niej w swoim imieniu. W przypadku sieci zraszających instytucje wygląda to inaczej, w konsekwencji komplikuje się zarówno organizacja, jak i proces uczenia się⁶.

Proces uczenia się w sieci, której członkami są osoby fizyczne, np. nauczyciele lub dyrektorzy, ma charakter bezpośredni – uczestniczą w nim ci, którzy do niej należą. Natomiast w sieci skupiającej szkoły, przedszkola czy placówki oświatowe proces ten ma charakter pośredni. Bezpośrednio uczestniczą w nim tylko wytypowani nauczyciele. Zwykle jest to od dwóch do czterech osób wybranych przez radę pedagogiczną, niekiedy nazywanych „zespołem liderów uczenia się”.

Do ich zadań należy:

- uczestniczenie w spotkaniach organizowanych w ramach sieci,

- określenie „reguł gry” – sposobu organizacji i funkcjonowania sieci oraz formy aktywności członków,
- branie udziału w planowaniu zadań,
- przekazywanie informacji z sieci do szkoły i odwrotnie,
- konsultowanie zaplanowanych zadań z radą pedagogiczną,
- włączanie nauczycieli do realizowania zadań ustalonych w sieci,
- komunikowanie się z innymi uczestnikami sieci,
- składanie w sieci relacji z wykonania zadań przez szkołę,
- przeprowadzanie samooceny pracy sieci i aktywności poszczególnych członków.

Ustalenie, kto jest członkiem sieci – konkretni nauczyciele czy szkoła jako całość – powinno poprzedzać powołania tej organizacji. W przeciwnym przypadku może dojść do tego, że uczestnictwo w pracach sieci będzie uznane za indywidualny wybór poszczególnych osób. Inni członkowie rady pedagogicznej nie będą w nich uczestniczyć, a nawet się nimi interesować. W konsekwencji działalność sieci wpłynie na rozwój szkół w niewielkim stopniu lub wcale.

W europejskiej przestrzeni edukacyjnej działa wiele organizacji, w których nazwie występuje termin sieć. W Polsce także – mamy np. Sieci SUS (Szkół Uczących Sie) działające pod patronatem [Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie](#), czy Sieć SUPEŁ (Sieć Uczących się Przedszkoli), dla których organizacją koordynującą jest Ośrodek Doskonalenia i Kształcenia Ustawicznego „Partner” w Zabrzu (Elsner, Szałaj, 2009).

Proces tworzenia omawianego typu organizacji z pewnością ulegnie intensyfikacji w miarę postępu prac nad realizacją projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganie szkół”. Czy powstające w jego ramach sieci będą tylko *de nomine*, czy również *de facto*, przesądzi zrozumienie, że sieć – parafrazując przywołaną na wstępie sentencję McLuhana – jest takim statkiem, na którym nie ma pasażerów – „wszyscy jesteśmy załogą”.

Danuta Elsner



Danuta Elsner

Doktor, niezależna konsultantka ds. zarządzania oświatą. Współzałożycielka powstałej w 1991 r. w Utrechcie European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management (Europejskiej Sieci Doskonalenia Badań i Rozwoju Edukacyjnego Przywództwa oraz Zarządzania), przez pięć lat członkini rady, a przez jedną kadencję przewodnicząca tej organizacji.

Od wielu lat zawiązana z systemem doskonalenia nauczycieli jako wykładowczyni, autorka programów i materiałów szkoleniowych oraz były dyrektor Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Katowicach.

Autorka, współautorka, redaktorka ponad 350 publikacji w kilku językach, w tym 20 książek, z których dwie ukazały się za granicą (w Anglii i w Finlandii). Uczestniczka wielu projektów międzynarodowych. Tłumaczka literatury specjalistycznej z języka angielskiego.

⁶ Przykłady sieci, które zraszają szkoły opisują np. Bachi D., Mosca S., (2003), *Sieć szkół, czyli jak nauczyciele wspólnie się uczą*, [w:] Elsner D. (red.), *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, Chorzów: Mentor; Erčulij J., (2010), *Sieć uczących się szkół*, „Dyrektor Szkoły”, nr 2 (cz. 1), nr 3 (cz. 2); Leenheer P., (2010), *Jak szkoły uczą się razem?*, „Dyrektor Szkoły”, nr 2.

Oczekiwane kompetencje dyrektora szkoły

Wyobraźmy sobie szkołę, w której wszyscy – uczniowie, rodzice, nauczyciele i dyrektor – mają do siebie zaufanie i współpracują ze sobą. Do tego dodajmy jeszcze władze samorządowe oraz organ nadzoru pedagogicznego, które wspomagają ją w rozwoju. I to wszystko funkcjonuje w obecnym systemie prawnym bez zarządzeń i nakazów. Czy jest to możliwy model szkoły w Polsce, czy raczej model ze świata fantazji?

Rządzący starają się zmienić obraz naszej szkoły przez tworzenie lub zmiany zapisów prawnych. Wydaje im się, że tylko tyle mogą zrobić. Przez ostatnich kilkanaście lat zmian w ustawach i rozporządzeniach obowiązujących w polskiej szkole było bez liku, rocznie ponad sto. Niektórzy uważają nawet, że ilość ustaw wniesionych do Sejmu RP lub podpisanych rozporządzeń jest miarą sukcesów danego ministra. Prawo jest ważne, ale ważniejsza jest w tym zakresie większa stabilizacja, gdyż kolejne zmiany powodują znużenie i zniechęcenie. Coraz częściej słyszymy w szkołach taką opinię: reform było bardzo dużo, ale zmian – niewiele.

Byłoby dobrze, gdyby obowiązujące prawo służyło szkołom pomocą, by jasno określało zadania i odpowiedzialność wszystkich podmiotów, od których zależy jakość edukacji. Proponuję w naszych rozważaniach pominąć ten ważny czynnik, ponieważ nie mamy na niego wpływu, dopóki wpływy polityczne będą silniejsze od merytorycz-

nych. Podobnie przemilczmy finanse przeznaczane na nasze szkoły.

Najważniejsza zmiana szkoły musi polegać na ciągłym uczeniu się i doskonaleniu, czyli na przekształceniu jej w organizację uczącą się. Kto zatem, pomijając te czynniki zewnętrzne, ma największy wpływ i największą rolę do odegrania, by nasza szkoła budziła społeczne zaufanie oraz by mówiono o niej, że przygotowuje uczniów do dorosłego życia, do życia w przyszłości? Nie ma problemu z odpowiedzią na to pytanie – dyrektor szkoły. W artykule wskażę na jego niezbędne kompetencje, dzięki którym zmieni szkołę w organizację uczącą się.

Coraz częściej mówi się o pożądanym kompetencjach dyrektora szkoły i o ich doskonaleniu. Zobaczmy naszego dyrektora jako zarządzającego, który myśli strategicznie, potrafi pracować zespołowo, dobrze komunikuje się ze wszystkimi, jest sprawny, dba o rozwój kadry, jest kreatywny, radzi sobie

w różnych sytuacjach oraz ma wiele innych przydatnych kompetencji. Zobaczmy, wystarczy wyteńczyć wzrok.

Myślenie strategiczne

Myślenie strategiczne, najkrócej rzecz ujmując, to sposób myślenia o szkole. Dyrektor myślący w ten sposób potrafi robić dwie główne rzeczy: działać perspektywnie, śledząc kierunki rozwoju edukacji, a jednocześnie nie tracić z pola widzenia tego, co dzieje się wokół niego w jego szkole. Jest też gotowy na zmiany oraz łączy planowanie z efektywnym zarządzaniem.

Umiejętności strategicznego myślenia pozwalają dyrektorowi w większym stopniu dostosowywać się do zmian wprowadzanych w edukacji. Każda z nich jest właściwie tylko modyfikacją obecnych działań szkoły. Dla przykładu ewaluacja wewnętrzna to nic innego jak poprawiona wersja mierzenia jakości pracy szkoły, a kontrola zarządcza jest



► udoskonaloną kontrolą wewnętrzną w szkole. Tak można porównywać w zasadzie każdą wprowadzaną zmianę. Co zatem powinien umieć dyrektor? Dobrze zrozumieć przyszły stan wprowadzany zewnętrznym prawem i dostrzegać te elementy pracy szkoły, które należy poprawić lub dostosować.

Nie poddawajmy się zewnętrznym sugestiom, że jest to jakaś nowa reforma burząca dotychczasową pracę szkoły. Najlepsi strategiczni myśliciele nieustannie weryfikują swoje działania i dostrzegają możliwości rozwoju, ponieważ wciąż ich szukają. Można powiedzieć, że są jednocześnie w dwóch miejscach: w przyszłości oraz tu i teraz. Strategia powinna być dobrana do czasu i miejsca, nie można kurczowo trzymać się swojej wizji. By być dobrym strategiem, trzeba mieć odwagę zanegować wszystko, do czego się przyzwyczailiśmy, i spojrzeć na to z zupełnie nowej perspektywy. Myślenie strategiczne to innymi słowy myślenie analityczne i kreatywne, otwartość na intuicje i refleksje oraz umiejętność radzenia sobie z paradoksami.

Podstawowym dokumentem szkoły świadczącym o myśleniu strategicznym jest koncepcja jej pracy, wymagana w załączniku do rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym (Dz.U. 2009 nr 168, poz. 1324). Odpowiadamy w niej, po co istniejemy (misja), do cze-

go dążymy (wizja), a także jakie mamy cele, priorytety i zadania, łącznie ze wskaźnikami osiągnięcia sukcesu. Budowanie wspólnej wizji przyszłości wydaje się proste, lecz w rzeczywistości jest to trudne zagadnienie. W ilu szkołach wizja nie tylko jest znana wszystkim nauczycielom, lecz także stanowi dla nich prawdziwe wyzwanie, powód do dumy i przyczynę entuzjazmu? Nie, to nie przesada. Prawdziwa wizja powinna powodować autentyczne zaangażowanie, chęć uczestniczenia w zadaniach o dużym, społecznym znaczeniu.

Umiejętność pracy w zespole

Wiadomo, że zespoły mogą uczyć się i uzyskiwać efekt synergii, gdy wspólne osiągnięcia są większe niż suma ich składowych. Takie rezultaty osiągają dobre ekipy sportowe, orkiestry, chóry. Czy rada pedagogiczna, rodzice lub samorząd uczniowski mogą się stać takim właśnie zespołem, którego mądrość grupowa jest większa niż wszystkich jego członków razem wziętych? Na pewno.

Dyrektor szkoły może wiele osiągnąć pracą zespołową. Dzięki niej uzyskuje zrozumienie celu i korzyści wynikających ze wspólnego realizowania zadań szkoły oraz promuje współpracę, a nie rywalizację z pracownikami, rodzicami czy uczniami. Podstawowym warunkiem jest dobra komunikacja oraz ak-

tywne słuchanie, przez co łatwiej wzbudzić zaufanie będące warunkiem koniecznym do pracy i doskonalenia zawodowego metodami pracy zespołowej.

Dyrektor i szkoły jako organizacje otrzymują od tego roku szkolnego pomoc w postaci kompleksowego wspomaganie szkół. Głównym i podstawowym założeniem wspomaganie jest oparcie się na pracy zespołowej w szkole i poza nią. Na pomoc można już liczyć na etapie rzetelnej diagnozy potrzeb oraz określenia obszarów wymagających szczególnego wsparcia. Również zespołowo, metodami warsztatowymi, może być wypracowywany plan rozwoju szkoły na dany rok szkolny. Każdy dyrektor powinien zainteresować się wprowadzoną zmianą, ponieważ w ten sposób można doskonalić umiejętności zespołowego działania.

Innym zespołowym i dobrowolnym sposobem wspomaganie nauczycieli i dyrektorów szkół jest propozycja tworzenia sieci współpracy. Każda taka sieć musi spełniać przynajmniej dwa warunki: dobrowolności i zespołowości działania. To bardzo efektywne formy doskonalenia zawodowego i fachowego wsparcia w codziennej pracy w szkole. Sieć może łączyć dyrektorów w sprawach zarządzania szkołą lub nauczycieli w kwestiach prowadzonych przez nich zajęć, jak również innych, wspólnych proble-



▶ mów. Warto przy tym podkreślić, że podstawową zasadą, która warunkuje osiągnięcie sukcesu zespołowego działania w sieci, jest „dawanie” do sieci i „branie” z niej.

Dyrektor, potrafiący wykorzystać pracę zespołową w pracy szkoły i rozwiązywaniu powstających problemów, będzie też czerpał z potencjału rodziców i uczniów swojej szkoły. Pierwszym i ważnym krokiem może być utworzenie rady szkoły (jeżeli taka jeszcze nie istnieje). To organ społeczny, w którym współpracują, i to w równej liczbie, nauczyciele, rodzice i uczniowie (w zależności od typu szkoły). Tam, gdzie dobrze funkcjonują rady, zespołowo rozwiązuje się trudne sprawy, a sama rada mobilizuje do zespołowego działania i podejmowania decyzji w porozumieniu z wszystkimi podmiotami szkoły. Szczerze namawiam dyrektorów do utworzenia takich rad.

Zarządzanie personelem

To bardzo ważna kompetencja nowoczesnego dyrektora szkoły. W tym obszarze nie chodzi o postępowanie przy zatrudnianiu nauczycieli czy rozwiązywaniu umów o pracę, co jest regulowane obowiązującym prawem. Celem postępowania dyrektora wobec swoich pracowników jest doprowadzenie ich do mistrzostwa w tym co robią.

• A to już jest bardzo trudne.

Odkładając na bok postępowanie zgodne z prawem, będące obowiązkiem dyrektora, można powiedzieć, że w pracy ze swoją kadrą powinien on skupiać się na procesie motywowania. Tylko tą drogą możemy doprowadzić do mistrzostwa indywidualnego i zespołowego, a w tym m.in. do osiągania wyższej skuteczności i jakości pracy, odpowiedzialności za realizację postawionych przed nimi zadań, oczekiwanego efektu.

Dyrektor powinien znać mocne i słabe strony pracowników, by przydzielać im zadania nieznacznie przekraczające ich możliwości. Trudne zadania bardzo mobilizują. Wykorzystanie pełnego potencjału tkwiącego w pracownikach pozwoli wykonać wszystkie zadania statutowe i to w sposób bardziej niż zadawałający.

Warto podkreślić jeden ważny argument dotyczący zatrudniania pracowników, szczególnie w trudnej sytuacji kraju, gdy praca jest towarem deficytowym. Dyrektor musi wiązać pracownika ze szkołą, jeżeli chce uzyskać dobre efekty pracy. Stabilizacja zatrudnienia bardzo motywuje pracowników. Trzeba dążyć do pełnej, stabilnej formy zatrudnienia, np. na pełny etat. Zatrudnianie na czas określony, udzielanie urlopu bezpłatnego (z nieistotnych przyczyn) i inne podobne decyzje nie spowodują, że pracownik będzie z zaangażowaniem i zainteresowa-

niem wykonywał przydzielone mu zadania. Pracownika obojętnego i niezadowolonego nie zmotywujemy do wydajnej pracy.

Motywacją do pracy może być także przejęcie przez nauczyciela dodatkowych uprawnień i odpowiedzialności od dyrektora. Instytucja delegowania uprawnień przez dyrektora w naszych szkołach to jeszcze bardzo rzadko stosowana procedura. Delegowanie to czasowe przekazanie wykonywania danego zadania i uprawnień podwładnemu z zachowaniem ostatecznej odpowiedzialności. Dyrektor powierza podwładnemu realizację konkretnych zadań, pozostawiając mu pewną swobodę i samodzielność podejmowania decyzji, wyboru środków i metod.

Dyrektor jest osobą, która ponosi odpowiedzialność za funkcjonowanie szkoły, a więc i pracę zatrudnionych w niej ludzi. Odpowiedzialności tej – tak długo, jak długo jest dyrektorem – nie może się wyzbyć. Dyrektor oddaje to co chciałby zachować (wykonywanie zadań), a zachowuje to co chciałby oddać (odpowiedzialność). Uzyskuje jednak możliwość wypróbowania w samodzielnym działaniu pracowników przewidzianych do awansu zawodowego oraz możliwość do wartościowania i motywowania nauczycieli.

Dyrektor może przygotować ich do przejmowania odpowiedzialności za pewne ▶

Badania ankietowe Zarządzanie oświatą w gminach

Zapraszamy do zapoznania się z wynikami ogólnopolskiego badania ankietowego *Zarządzanie oświatą w gminach* zrealizowanego przez Zespół Uniwersytetu Warszawskiego w ramach projektu „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym”. Celem badania było zebranie – po raz pierwszy w Polsce – informacji i danych o tym, w jaki sposób gminy finansują i zarządzają swoimi lokalnymi systemami szkolnymi. Ankietę przeprowadziła firma badania opinii publicznej Millward Brown SMG/KRC. Badanie zostało wykonane na ogólnopolskiej reprezentacyjnej próbie 320 gmin dobieranych w sposób losowy. Losowanie przeprowadzono w dwóch warstwach: województwo, typ administracyjny gminy (miejsko-wiejska, wiejska, miejska – niebędąca miastem na prawach powiatu, miasto na prawach powiatu). Oznacza to, że ankieta jest reprezentatywna zarówno pod względem rozkładu przestrzennego jak i typu samorządu. W przedstawionym raporcie zamieszczone zostały wyniki ankiety oraz ich krótkie omówienie. Szczegółowe analizy znajdują się w poszczególnych tomach *Biblioteczki Oświaty Samorządowej* – serii publikacji adresowanych do pracowników jednostek samorządu terytorialnego.

[Materiały do pobrania](#)

[Więcej informacji](#)

► obszary pracy szkoły. W procesie awansu zawodowego na nauczyciela dyplomowanego może doprowadzić do tego, by nauczyciel doskonalił się w danym zakresie potrzebnym dla funkcjonowania szkoły, np. w ocenianiu wewnątrzszkolnym. Tak przygotowany pracownik może następnie uzyskać od dyrektora upoważnienie do modyfikowania i doskonalenia procesu oceniania w szkole. Podobnie można postępować z innymi obszarami pracy szkoły. W takich przypadkach delegowanie uprawnień przyczynia się do motywacji i rozwoju pracownika, a szkoła uzyskuje wyższą jakość pracy.

Dobre zarządzanie personelem to także:

- dopasowanie indywidualnych oczekiwań pracowników dotyczących własnego rozwoju do potrzeb szkoły;
- inspirowanie i motywowanie pracowników do realizowania celów i zadań szkoły;
- stymulowanie pracowników do rozwoju i podnoszenia kwalifikacji;
- traktowanie pracowników w uczciwy i bezstronny sposób, zachęcanie ich do wyrażania własnych opinii oraz włączanie ich w proces podejmowania decyzji;
- wykorzystywanie możliwości wynikających z systemu wynagrodzeń oraz motywującej roli awansu w celu zachęcenia pracowników do uzyskiwania jak najlepszych wyników.

Niezwykle istotna jest profesjonalnie przeprowadzana ocena osiągnięć pracowników, która może być głównym narzędziem ich motywowania. Doświadczenia dotyczące oceny pracy nauczycieli w szkole są bardzo niepokojące. Ocena pracy kojarzy się głównie z elementami kontroli, a nie z procesem motywowania. Dyrektor powinien mieć umiejętność przeprowadzenia oceny pracownika, która będzie spełniać motywującą rolę.

Celem oceny pracy pracownika jest przede wszystkim udzielenie mu informacji zwrotnej o stanie jego wiedzy i umiejętności. Takie informacje mogą być pomocne w ustalaniu wysokości płac, dodatków i nagród. Określenie poziomu spełniania wymagań stawianych wobec pracowników może też pomóc w planowaniu szkoleń i samodoskonalenia. Jeżeli informacje zwrotne, uzyskane w procesie oceny pracy, pomagają w rozwoju zawodowym pracownika i szkoły, można uznać, że ocena spełniła swoją rolę.

Dyrektor szkoły powinien zadbać o to, by przed rozpoczęciem procedury oceny pracy pracownik znał stawiane przed nim wymagania i by były one określone dla istotnych aspektów (priorytetów) jego pracy. Pracownik powinien mieć przekonanie, że ocena będzie obiektywna, dzięki przygotowaniu i opracowaniu jednolitych standardów. Jeżeli za sprawą oceny pracy będzie miał

możliwość poprawy swoich słabych stron i pomoże mu w tym dyrektor szkoły, to możemy być pewni, że proces przebiegnie prawidłowo. Standardy powinny dotyczyć wiedzy i umiejętności potrzebnych do pracy na danym stanowisku.

Komunikatywność i umiejętność negocjowania

O efektywności komunikacji decydują spójność i logika wypowiedzi, mowa ciała, zasób słownictwa oraz odpowiednie kodowanie i dekodowanie komunikatów. Dyrektor szkoły musi mieć umiejętności komunikacyjne na wysokim poziomie – to on każdego dnia buduje różne kontakty z nauczycielami, uczniami, rodzicami i innymi podmiotami związanymi ze szkołą i z systemem edukacji.

Podstawowe umiejętności sprowadzają się m.in. do:

- okazywania poszanowania drugiej stronie;
- próby aktywnego zrozumienia sytuacji rozmówcy;
- okazywania zainteresowania opiniami rozmówcy;
- zainteresowania innymi własnymi opiniami.

Dyrektor szkoły musi potrafić także wypracowywać stanowiska akceptowane przez zainteresowanych, dzięki: ►



- dążeniu do zrozumienia stanowiska (opinii) innych osób;
- przygotowaniu i prezentowaniu różnorodnych argumentów w celu wsparcia swojego stanowiska;
- przekonywaniu innych do weryfikacji własnych sądów lub zmiany stanowiska;
- rozpoznawaniu najlepszych propozycji;
- stymulowaniu otwartej dyskusji na temat źródeł konfliktów;
- ułatwianiu rozwiązywania problemu, kwestii spornej przy tworzeniu i proponowaniu nowych rozwiązań.

Niesłuchanie ważna w procesie komunikacji jest informacja zwrotna, która – przekazywana zgodnie z zasadami sztuki – pomaga w rozwoju indywidualnym, ale też w rozwoju szkoły. Informacją zwrotną dla szkoły jest np. raport z ewaluacji wewnętrznej lub zewnętrznej. Dzięki niej szkoły otrzymują możliwie obiektywną i precyzyjną informację o wszystkich obszarach ich działania. Bez oceny, bez sugestii co, jak i kiedy poprawić.

Dlaczego tak trudno jest udzielać informacji zwrotnych i przyjmować je? Okazuje się, że tak panicznie boimy się ośmieszenia, utraty twarzy, niskiej oceny, że często przyjmujemy informację zwrotną nie jak opinię o pracy, lecz jak ocenę nas samych. A najczęściej jesteśmy dla siebie bardzo, bardzo surowi.

I zamiast zachęcać siebie do doskonalenia, bezlitośnie udzielamy sobie kar.

Podstawą informacji zwrotnej musi być obserwacja, warto więc przygotowywać arkusze obserwacji. Informacja to nie krytyka – musi być wyczerpująca, dokładna, kompleksowa i konkretna. Informacja zwrotna jest wynikiem obserwacji, a nie oceny. Przekazując informację zwrotną, warto nawiązać możliwie dobry kontakt z rozmówcą. Komunikacja to także umiejętności nawiązywania i utrzymywania kontaktu z osobami. Ważne w tym obszarze są pierwsze wrażenie, wygląd, postawa, sposób prowadzenia rozmowy i autoprezentacja.

Radzenie sobie w sytuacjach kryzysowych

W szkole zdarzają się sytuacje kryzysowe, co jest zupełnie normalne, ale nie wszyscy nauczyciele potrafią sobie z nimi radzić. Procedury wczesnego rozpoznawania potencjalnych sytuacji kryzysowych powinny być w każdej szkole opracowywane i modyfikowane. Dyrektor powinien posiadać umiejętności pozwalające pokonywać je oraz rozwiązywać skomplikowane problemy. Nawet podobne sytuacje kryzysowe wymagają innego podejścia i sposobu działań. Procedury należy systematycznie dostosowywać do zmieniających się warunków.

Umiejętności wcześniejszego dostrzegania potencjalnych problemów pomagają w skuteczniejszym zapobieganiu ich skutkom. W szkole powinno się wypracować system informowania o takich sytuacjach i mówienia otwarcie o problemach i źródłach ich powstania. Wszyscy związani z funkcjonowaniem szkoły powinni reagować na kryzys. Wyciąganie wniosków z takich sytuacji pozwoli w przyszłości uniknąć podobnych sytuacji. Dyrektor musi być szybki i skuteczny w tych działaniach i nie powinien niczego zamykać pod dywan.

Kreatywność dyrektora

Zmiana i rozwój wiążą się z podnoszeniem jakości pracy szkoły. Dyrektor powinien sam charakteryzować się wyobraźnią umożliwiającą tworzenie nowych rozwiązań ulepszających proces pracy oraz doskonalić takie umiejętności wśród swoich pracowników. Kreatywność pomaga rozpoznawać i identyfikować powiązania między rozpatrywanymi rozwiązaniami, a także wykorzystywać różne istniejące rozwiązania w celu tworzenia nowych.

Osoby kreatywne cechuje otwartość na zmiany, poszukiwanie i tworzenie nowych koncepcji i metod oraz inicjowanie lub wynajdywanie nowych możliwości lub sposobów działania. Do tego potrzebna jest ▶

Bibliografia

Alder H., (1997), *Neurolingwistyczne programowanie, czyli sztuka osiągnięcia celów*, Warszawa: TERM-IAE. | Dzierzowska I., Clark A.-M., Thompson M., Wlazło S., (1995), *Mierzenie jakości pracy szkoły*, Warszawa: TERM-IAE. | Ekiert-Grabowska D., Elsner D. (red.), (1997), *Jakość, planowanie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych, Antologia*, Warszawa: TERM-IAE. | Gawrecki L., (1996), *Menadżer w szkole*, Poznań: Wydawnictwo eMPI2. | Koźmiński A., Zawislak A., (1996), *Wstęp do teorii organizacyjnych*, Warszawa: PWN. | Leigh D., (1997), *Praktyczne metody pracy zespołowej*, Warszawa: TERM-IAE. | Maxwell J.C., (2007), *Być liderem. Ponadczasowe zasady przewodzenia grupom i organizacjom*, Konstancin-Jeziorna: Wydawnictwo Medium. | Senge P., (2000), *Piąta dyscyplina, Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC. | Woodcock M., (1997), *Podręcznik doskonalenia pracy zespołowej*, Warszawa: TERM-IAE.

► umiejętność badania różnych źródeł informacji i wykorzystywania dostępnego wyposażenia technicznego. I jeszcze jedna ważna cecha – osoby kreatywne potrafią zachęcać innych do proponowania, wdrażania i doskonalenia nowych rozwiązań.

Umiejętność stosowania odpowiednich przepisów

Znajomość przepisów niezbędnych do właściwego wykonywania obowiązków dyrektora szkoły jest wymagana prawem. W gąszczu różnych aktów prawnych, w tym wielu nowelizacji ustaw i rozporządzeń, bardzo istotna jest umiejętność wyszukiwania potrzebnych dokumentów i ich analizowania. Wszystko po to, by dobrze zastosować właściwy przepis w zależności od rodzaju sprawy. Często istnieje potrzeba współdziałania ze specjalistami z innych dziedzin.

Dobre stosowanie prawa świadczy o dbałości dyrektora, by zadania wykonywać szybko, wydajnie i efektywnie, bez zbędnej zwłoki. Takie działanie umożliwia uzyskiwanie wysokich efektów pracy. Konieczne trzeba dodać, że dyrektor powinien wykonywać swoje obowiązki w sposób uczciwy, niebudzący podejrzeń o stronniczość, interesowność i z dbałością o nieposzlakowaną

opinię, czyli postępować zgodnie z etyką zawodową.

Kompetencje dyrektora a organizacja ucząca się

„Organizacjami, które naprawdę zwyciężą w przyszłości, będą te, które odkryją, jak wykorzystać ludzkie zaangażowanie i możliwość uczenia się na wszystkich ich szczeblach” – pisze Peter Senge. Pierwszym filarem organizacji uczącej się jest mistrzostwo osobiste każdego członka organizacji, rozumiane jako stałe doskonalenie się i ciągły rozwój – dotyczy to również dyrektora.

Drugi filar to modele myślowe, czyli zestawy naszych przekonań. U podłoża niektórych modeli leżą stereotypy, czasem niesprawdzone lub uogólnione twierdzenia. W uczącej się organizacji trzeba wydobywać na światło dzienne modele myślowe i je weryfikować, poddawać analizie i oceniać. Niektóre z nich będą w szkole przydatne, z innych musimy czym prędzej zrezygnować.

Budowanie wspólnej wizji przyszłości i koncepcji pracy to trzeci filar. Prawdziwa wizja powinna powodować autentyczne zaangażowanie, chęć uczestniczenia w zadaniach o dużym, społecznym znaczeniu.

Filar czwarty to zespołowe uczenie się ludzi. Rada pedagogiczna może się stać takim właśnie zespołem, którego mądrość grupy jest większa niż wszystkich nauczycieli razem wziętych.

Wspomniane cztery filary spina w całość myślenie systemowe. Z jednej strony ludzką cechą jest tendencja do rozkładania każdego zjawiska na czynniki pierwsze i analizowania każdego z nich osobno. Z drugiej – w szkole mamy przedmioty, odrębne dziedziny wiedzy, często problemy z nauką uczniów widziane są w sposób rozdzielny: dom, szkoła, koledzy. Wielką umiejętnością myślenia systemowego jest próba spojrzenia na organizację jak na całość, system, którego każdy element wpływa na pozostałe. To najtrudniejszy problem organizacji uczących się.

Nasz dyrektor, który ma zdolność i skłonność do uczenia się, uzupełniania wiedzy oraz podnoszenia kwalifikacji tak, aby zawsze posiadać aktualną wiedzę, i ma wszystkie wyżej wymienione kompetencje, może być liderem organizacji uczącej się. Jak bardzo nasz obecny dyrektor jest podobny do tego z przedstawionej wizji?

Andrzej Pery



Andrzej Pery

Edukator, niezależny ekspert ds. zarządzania oświatą.

Posiada bogate doświadczenie z zakresu współpracy z samorządami lokalnymi, organizacjami pozarządowymi, jak również innymi instytucjami na szczeblu lokalnym i regionalnym. Pracował w kuratorium oświaty, Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli oraz w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Od ośmiu lat redaktor naczelny miesięcznika prawnego dla dyrektorów szkół i przedszkoli wydawanego przez Wydawnictwo RAABE. Autor artykułów do wielu poradników dla dyrektorów szkół i przedszkoli oraz trener w zakresie zarządzania oświatą, współpracujący z różnymi organizacjami i instytucjami. Członek różnych zespołów eksperckich. Autor publikacji *Status zawodowy dyrektora szkoły* wydanej przez ORE.

Obecnie trener w projekcie „System doskonalenia nauczycieli opartym na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”.

A może projekt „Szukając Einsteina – Akademia Umysłów Ścisłych”?

Bez armii dobrze wykształconych inżynierów, matematyków, chemików i biologów nie mamy szans na sukces w dzisiejszym, tak szybko rozwijającym się świecie. Poszukujemy zatem współczesnych Einsteinów, Edisonów, Koperników i Skłodowskich-Curie, którzy żyją wśród nas. Wielu z nich zasiada teraz w szkolnych ławkach. Jak ich wyłowić z tysięcy uczniów? Co pobudzi ich ciekawość i pasję poznawczą?

Odpowiedzi na te i inne pytania szukamy za sprawą realizacji projektu „Szukając Einsteina – Akademia Umysłów Ścisłych”. To innowacyjne przedsięwzięcie jest wspólną inicjatywą Kuratorium Oświaty w Warszawie oraz Politechniki Warszawskiej, a jego celem jest zwiększanie zainteresowania uczniów podejmowaniem studiów na kierunkach ścisłych i przyrodniczych. W projekcie mogą brać udział zarówno nauczyciele, jak i uczniowie szkół ponadgimnazjalnych z terenu województwa mazowieckiego. Wszystkie działania współfinansowane są ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

W pierwszym etapie realizacji projektu, jeszcze w 2011 r., przy udziale uczniów szkół ponadgimnazjalnych z terenu województwa mazowieckiego, na Politechnice Warszawskiej nagrano 30 wykładów, których tematyka dotyczy różnych dziedzin wiedzy – od matematyki aż po inżynierię materiałową. Znajdziemy zatem wykłady dotyczące fraktali, rachunku prawdopodobieństwa, holografii, problemów energetycznych czy

chemii spożywczej. Dodatkowo opracowano również podręczniki dla nauczyciela oraz zeszyty ćwiczeń dla uczniów – tematycznie powiązane z wykładami, możliwe do pobrania w wersji elektronicznej ze strony internetowej projektu. Przygotowane materiały zawierają nie tylko przypomnienie treści wykładu, lecz także z pewnością pozwolą uczniom poszerzyć wiedzę w zakresie prezentowanego tematu.

Zakładaliśmy, że nagrane wykłady nie będą zastępowały lekcji, lecz – dzięki pomysłowości i kreatywności nauczycieli – rozbudzą w uczniach ciekawość oraz będą dla nich inspiracją do dalszych poszukiwań. Mieliśmy ogromne nadzieje, że wśród nauczycieli znajdzie się wielu pasjonatów i entuzjastów, którzy sprawią, że nasz zamysł zostanie, bez większych problemów, zrealizowany. Ocho czo więc rozpoczęliśmy przygotowania do II etapu projektu. Niestety, okazało się, że rekrutacja uczestników, w naszym przypadku nauczycieli, to nie lada wyzwanie...

Wraz z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej rozwiązał się worek unijnych pieni-

dzy, które były i wciąż są przeznaczane m.in. na wszelkiego rodzaju formy doskonalenia, doksztalcania i szkolenia. Początkowo były to działania atrakcyjne dla uczestników, głównie ze względu na ich bezpłatność lub symboliczną cenę, nietypową formę i często ciekawe lokalizacje tych wydarzeń. Trzeba też przyznać, że dzięki nim tysiące osób podniosło swoje kwalifikacje, nabyło nowych umiejętności czy nawet zmieniło zawód. Jednak od kilku lat da się zaobserwować, i jest to duży problem osób zarządzających projektami, niechęć przedstawicieli wielu środowisk do uczestnictwa w działaniach projektowych, co stanowi utrudnienie dla ich poprawnej realizacji.

Innymi słowy – obecnie bardzo trudno jest rekrutować nauczycieli do udziału w projekcie UE, gdyż większość z nich przeszła już jakieś szkolenia finansowane ze środków unijnych, inni natomiast widzą w tej aktywności dodatkowe obciążenie nieniosące za sobą wymiernych korzyści. Trzeba stwierdzić, że do takiego stanu rzeczy przyczyniły się także projekty, które oferowały szkolenia czy kursy o nie najwyższej jakości, co często



▶ odstrasza uczestników takiego projektu od udziału w kolejnych. W związku z powyższym, czekaliśmy ponad trzy miesiące, aby do fazy testującej naszego projektu zrekrutować łącznie 72 nauczycieli matematyki, fizyki i chemii z 24 szkół ponadgimnazjalnych z terenu województwa mazowieckiego.

Warunkiem niezbędnym do wzięcia udziału w tym przedsięwzięciu było zgłoszenie trzech nauczycieli ww. przedmiotów z jednej szkoły ponadgimnazjalnej, którzy mieli wziąć udział w bezpłatnych szkoleniach z zakresu metodyki realizacji innowacyjnego programu dydaktycznego, łączącego treści programowe z matematyki, fizyki i chemii. Program ten został wypracowany w pierwszym etapie realizacji projektu przez panel ekspertów, w skład którego weszli nauczyciele, metodycy oraz popularyzator nauk ścisłych.

14 kwietnia w auli Politechniki Warszawskiej odbyła się konferencja inaugurująca projekt. Rozpoczęła ona cykl szkoleń dla nauczycieli biorących udział w przedsięwzięciu. Przeprowadzili je metodycy oraz praktycy edukacyjni podczas sześciu kolejnych sobót na terenie PW. Po zakończeniu szkolenia nauczyciele mieli prowadzić w swoich szkołach zajęcia pozalekcyjne, bazujące na wypracowanej metodzie lekcji holistycznej.

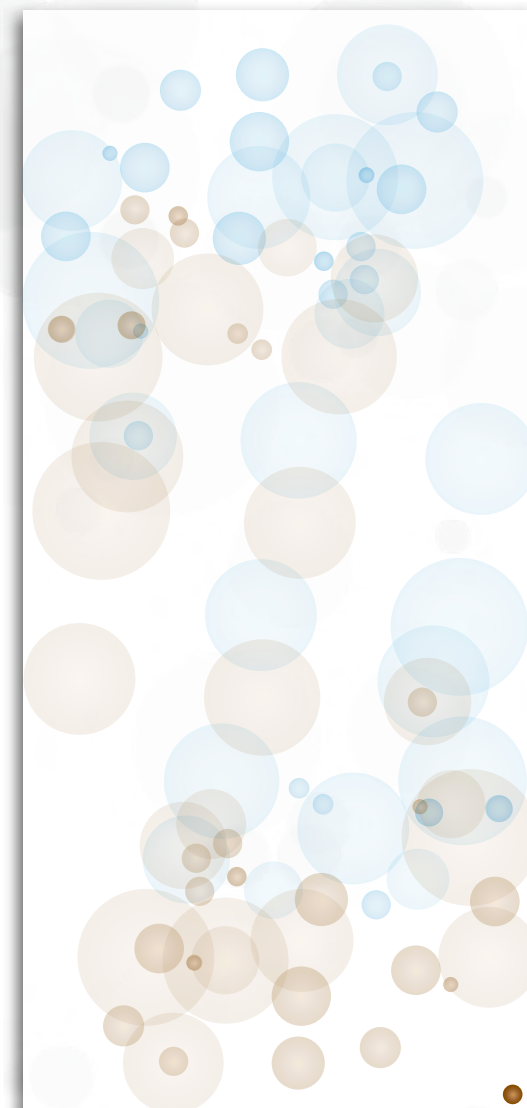
I tu niestety pojawiła się kolejna trudność, której doświadczyli realizatorzy projektów edukacyjnych. Jest to sfera zamówień publicznych. Nie można podważać zasadności istnienia prawa zamówień publicznych, gdyż w każdym cywilizowanym kraju takie regulacje pełnią istotną rolę normującą zakup usług i towarów przez instytucje publiczne. Nie sposób się jednak nie zgodzić, że aberracją zasady zamówień publicznych jest niejednokrotna konieczność ogłoszenia przetargu nieograniczonego, w celu zatrudnienia kilku nowych nauczycieli, gdyż nowa suma wynagrodzeń wszystkich nauczycieli w szkole przekracza magiczną kwotę 14 tys. euro. Można zadać pytanie, na ile realizuje się tu zasada przejrzystości wydawania środków publicznych, a na ile niemoc prawodawcza ujawniająca się w takim kształcie przepisów. W świetle prawa bowiem przy wyborze prowadzących zajęcia z uczniami i przy budowie autostrad za miliardy złotych należy stosować identyczne procedury przetargu nieograniczonego.

Poza oczywistymi problemami formalno-prawnymi, związanymi z obecnym stanem prawnym, sytuacja taka tworzy niepotrzebne napięcia pomiędzy osobami zarządzającymi projektem a ich wykonawcami, w tym nauczycielami. To personel projektu musi niejednokrotnie tłumaczyć, dlaczego teoretycznie nieskomplikowanych działań nie

można przeprowadzić w sposób oczywisty, dlatego trzeba stosować procedury przetargowe, choć wydaje się, że są one realizowane tylko dla samego faktu ich przeprowadzenia. Ale to nie wszystko, gdyż sam wybór nauczyciela w ramach zamówień publicznych nie kończy problemów obu stron.

Zmienne i często sprzeczne ze sobą stanowiska i interpretacje instytucji wdrażających programy UE, dotyczące np. zatrudniania nauczycieli w projektach, są kolejną sferą budzącą kontrowersje i stwarzającą problemy. Nauczyciele często mają pretensje do personelu projektu, gdyż wydaje im się, że znalezienie sposobu na niemożność ich dodatkowego zatrudnienia w projektach jest przedmiotem szczególnych starań instytucji publicznych. Niestety, biorąc pod uwagę przepisy i wytyczne obowiązujące w tej sferze, trudno tu bronić zmiennych i niestabilnych regulacji prawnych. Jest to kwestia niezmiernie skomplikowana, przekraczająca możliwości większości koordynatorów i kierowników projektów, wymagająca rozległej analizy prawnej. Najczęściej i tak kończy się podjęciem określonego ryzyka prawnego, gdyż przepisy prawa tego ryzyka nie eliminują, co powinno być ich rolą i istotą.

Minister nauki i szkolnictwa wyższego Barbara Kudrycka oznajmiła niedawno, że trwają rozmowy z prezesem Urzędu Za-



► mówień Publicznych zmierzające do tego, aby próg przetargowy na finansowanie specjalistycznej infrastruktury laboratoryjnej wzrósł z 14 do 130 tys. euro. Być może nadchodząca nowa perspektywa finansowa budżetu UE powinna być także dla innych przyczynkiem do poszukania na gruncie prawa krajowego lub europejskiego możliwości podwyższenia progu zamówień publicznych, także w przypadku nauczycieli zatrudnianych w projektach finansowanych ze środków unijnych, a już na pewno dla określenia jasnych zasad takiego zatrudnienia i wynagradzania.

Mimo wymienionych wyżej trudności personel projektu „Szukając Einsteina – Akade-

mia Umysłów Ścisłych” czuwa nad sprawną i efektywną realizacją tego przedsięwzięcia. W chwili obecnej w każdej szkole nauczyciele zrekrutowali grupę 12 uczniów, którzy od września br. biorą udział w bezpłatnych zajęciach laboratoryjnych z chemii, fizyki oraz matematyki w pracowniach Politechniki Warszawskiej. Wierzymy, że pozwolą one rozbudzić w uczniach zainteresowanie związane z kontynuacją kształcenia na kierunkach o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy.

Rok szkolny 2012/2013 niesie za sobą kolejne, nowe wyzwania, zarówno dla personelu zarządzającego projektem, jak i dla samych jego uczestników. Mam nadzieję, że wy-

starczy nam sił na to, aby to innowacyjne przedsięwzięcie przyniosło wymierny efekt dla naszych uczniów. Przecież to właśnie oni są przyszłością naszego kraju... Dlatego też, mimo wielu trudności pojawiających się w zasadzie każdego dnia, warto działać, być kreatywnym i głęboko wierzyć w pomyślną realizację postawionego celu projektowego, którym jest zwiększenie zainteresowania uczniów szkół ponadgimnazjalnych podejmowaniem studiów na kierunkach ścisłych i przyrodniczych.

Agnieszka Wierzchowska



Agnieszka Wierzchowska

Studiowała język niemiecki w plockiej Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej, dydaktykę języków obcych w Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztor w Pułtusku oraz stosunki międzynarodowe na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Przez kilka lat uczyła języka niemieckiego. W 2008 r. rozpoczęła pracę w Kuratorium Oświaty w Warszawie. Obecnie pełni funkcję dyrektora Delegatury w Płocku Kuratorium Oświaty w Warszawie.

Koordynator wojewódzkiego programu „Uczenie się przez całe życie”. Współautorka innowacyjnego projektu edukacyjnego, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej, który Kuratorium Oświaty w Warszawie realizuje w partnerstwie z Politechniką Warszawską.

EDUSCIENCE i szkoła przyszłości

Po co uczyć dzieci matematyki? Na tak postawione pytanie jeszcze niedawno odpowiadano: żeby wiedziały, czy im pani w sklepie dobrze wydaje resztę. W rzeczywistości nie o liczenie tutaj chodzi, a o coś dużo ważniejszego – o naszą przyszłość.

Po co uczyć dzieci matematyki? Na tak postawione pytanie jeszcze niedawno odpowiadano: żeby wiedziały, czy im pani w sklepie dobrze wydaje resztę. W rzeczywistości nie o liczenie tutaj chodzi, a o coś dużo ważniejszego – o naszą przyszłość.

EDUSCIENCE to jeden z największych i najbardziej nowoczesnych projektów edukacyjnych w Polsce realizowany przez Instytut Geofizyki Polskiej Akademii Nauk we współpracy z Edukacją Pro Futuro oraz firmami American Systems i Accelerated Learning Systems (więcej o liderze i partnerach na końcu artykułu). Projekt adresowany jest do uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

W fazie testowej programem objętych jest 250 placówek w całej Polsce. Docelowo będą to wszystkie szkoły zarejestrowane w Systemie Informacji Oświatowej. Główne cele Projektu to:

- zwiększenie zainteresowania naukami matematyczno-przyrodniczymi, informatyczno-technicznymi oraz językami obcymi dzięki zmianie dotychczasowej formuły nauczania,

- wzrost umiejętności związanych z rozpoznawaniem i definiowaniem problemów badawczych oraz stosowaniem metod badawczych w obrębie nauk matematyczno-przyrodniczych dzięki udziałowi uczniów w realnym procesie badawczym,
- rozwój umiejętności posługiwania się technologią informatyczno-komputerową w procesie uczenia się dzięki zastosowaniu metody e-learningu,
- zwiększenie zainteresowania naukami matematyczno-przyrodniczymi u dziewcząt dzięki zastosowaniu wrażliwych na kwestie płci form promocji Projektu, prowadzeniu zajęć oraz konstrukcji programów nauczania.

Po co to wszystko? Według raportu *Młodzi 2011*, przygotowanego pod kierunkiem ministra Michała Boniego, daje się zauważyć niedobór wykształconych absolwentów kierunków ścisłych i przyrodniczych, chociaż są to dziedziny o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy. W 2010 roku kierunki matematyczno-przyrodnicze wybrało zaledwie 11,4% wszystkich studentów. Z tej grupy tylko 37% stanowiły kobiety, podczas gdy w ogólnej liczbie wszystkich

sluchaczy uczelni wyższych odsetek studentek sięga 59% (na podst. *Małego Rocznika Statystycznego Polski 2011*).

Czy to znaczy, że nauki przyrodnicze są na tyle trudne, że z ich studiowaniem jest w stanie poradzić sobie tylko nieliczna grupa młodych ludzi? Czy oznacza to także, że kobiety nie mogą być fizykami, matematykami czy chemikami, bo się do tego „nie nadają”? Niech za odpowiedź posłuży opis eksperymentu wykonanego w latach 60. ubiegłego wieku przez psychologa Roberta Rosenthala.

W jednej z kalifornijskich szkół podstawowych badacz przeprowadził szereg testów mierzących inteligencję uczniów i uczennic, po czym wskazał nauczycielom grupę dzieci, które osiągnęły najwyższe noty. W rzeczywistości jednak młodzież była wybrana losowo. Po roku okazało się, że u wskazanych przez Rosenthala uczniów i uczennic zarówno wyniki testów na inteligencję, jak i oceny szkolne w porównaniu z resztą klasy wyraźnie się poprawiły. Okazało się, że od tej grupy „zdolniejszych” nauczyciele więcej wymagali i byli skłonni poświęcić im ▶



Instytut Geofizyki
Polskiej Akademii Nauk



accelerated learning



Warsztaty przyrodnicze w Łazienkach Królewskich w Warszawie

▶ więcej uwagi. Osoby te były też życzliwiej traktowane przez wykładowców. W rezultacie nastąpił efekt samospełniającego się proroctwa – uczniowie i uczennice uznawane za zdolnych rzeczywiście się takimi stali. Niestety efekt działa także w drugą stronę: dziecko, któremu wmawia się, że nie jest w stanie czegoś pojąć, nigdy się tego nie nauczy. Podobnie, kiedy od małego traktuje się dziewczynki jako osoby niezdolne do analitycznego myślenia, te nigdy nie wybiorą studiów z dziedziny matematyki, fizyki czy chemii. Co więcej – kobiety przekonane, że kierunki ścisłe to domena mężczyzn, mogą przekazywać ten wzorzec swoim córkom.

Współczesna szkoła nie sprzyja w pełni rozwojowi dziecka. Główny nacisk kładziony jest na przygotowanie do egzaminów, a nie naukę jako taką. Uczniowie i uczennice przede wszystkim muszą przyswoić fakty, które serwowane są najczęściej w postaci wykładu. Takie rozwiązanie ma niestety co najmniej dwie wady. Po pierwsze, nie uwzględnia faktu, że przekaz ustny to tylko jeden ze sposobów na dzielenie się informacją i często, jeśli nie jest dodatkowo wzmocniony przez efekty wizualne, dyskusję czy nawet ruch, jest dość trudny do zapamiętania. Po drugie i zdecydowanie ważniejsze, nauka suchych faktów jest stratą czasu, jeśli jednocześnie młodzież nie

uczy się myślenia, samodzielnego rozwiązywania problemów, stawiania pytań(!) i poszukiwania odpowiedzi na nie. Co z tego, że będziemy wiedzieć jaka jest np. gęstość wody, skoro nie będziemy potrafili w żaden sposób wykorzystać tej informacji w praktyce. Nie taki jest przecież cel nauki.

I tutaj pojawia się zadanie dla projektu EDU-SCIENCE, który daje szansę na poprawę opisanej sytuacji. Zmienia on bowiem proces nauczania, zachęca do autonomii w procesie nauki, przyspiesza przebieg procesów rozumienia, zapamiętywania, integracji wiedzy i umiejętności, zgodnie z własnym stylem uczenia się każdego ucznia i każdej uczennicy. Metodyka nauczania wykorzystana w Projekcie oparta została na najnowszych zdobyczach wiedzy o mózgu i psychologii uczenia się, dzięki czemu edukacja jest dużo szybsza i przychodzi z łatwością, w naturalny sposób.

Łatwo napisać, trudniej zrobić. Aby pomóc szkołom w realizacji założeń Projektu, każda z placówek biorąca udział w tym innowacyjnym przedsięwzięciu została wyposażona w tablicę interaktywną oraz zestaw do monitoringu przyrodniczego, dzięki któremu dzieci będą mogły prowadzić własne badania. Została przygotowana i udostępniona nauczycielom i nauczycielkom platforma e-learningowa, na której znajdują

się materiały edukacyjne z zakresu nauk matematyczno-przyrodniczych, wzbogacone w sposób ciągły przez naukowców zatrudnionych w Instytucie Geofizyki Polskiej Akademii Nauk oraz instytutach zrzeszonych w Centrum Badań Ziemi i Planet Polskiej Akademii Nauk **GeoPlanet**, tj. Centrum Badań Kosmicznych, Instytucie Nauk Geologicznych oraz Instytucie Oceanologii.

Platforma daje także możliwość łatwego dodawania własnych materiałów przez nauczycieli z całej Polski biorących udział w Projekcie. Platforma jest więc swoistym centrum wymiany myśli, doświadczeń i pomysłów na to, w jaki sposób ciekawie i efektywnie nauczać. Zatrudnieni w Projekcie metodycy na bieżąco analizują dodawane materiały pod kątem możliwości ich wykorzystania na poszczególnych etapach edukacyjnych. Projekt jest skierowany do uczniów wszystkich typów szkół, stąd bardzo ważne jest jasne określenie etapów edukacyjnych, do których dedykowany jest umieszczony na platformie materiał. Lekcje przygotowywane na platformie muszą wpisywać się w podstawę programową, a poziom trudności zadań można łatwo dobrać do poziomu zaawansowania podopiecznych. Bardzo przydatna w prowadzeniu lekcji jest możliwość układania przez nauczycieli testów dostosowanych do możliwości uczniów w danym oddziale, któ-



Zajęcia w Obserwatorium Astrogeodynamicznym w Borowcu



Zajęcia na statku Horyzont II

►re automatycznie są wyświetlane w formie atrakcyjnych gier. W ten sposób nauczyciel może sprawdzić, na ile uczniowie zrozumieli zagadnienia poruszane na lekcji, a testowanie ma formę zabawy.

Innowacyjną propozycją Projektu EDUSCIENCE jest możliwość bezpośredniego kontaktu uczniów z naukowcami pracującymi w placówkach naukowych Polskiej Akademii Nauk, w tym w kilku obserwatoriach na terenie całej Polski, a także na statkach badawczych Oceania i Horyzont II. Jest to możliwe dzięki prowadzonym online lekcjom oraz dyżurom naukowców na platformie EDUSCIENCE. Szczególnym zainteresowaniem cieszy się możliwość uczestniczenia w transmisjach z Polskiej Stacji Polarnej na Spitsbergenie. Łącząc się ze stacją za pomocą transmisji wideo, uczniowie mogą porozmawiać z naukowcami zarówno na temat prowadzonych badań polarnych, jak również poznać codzienne życie na stacji. Uczniowie dowiadują się, że praca naukowca nie musi wiązać się z nudnym analizowaniem danych statystycznych, ale może być prawdziwą przygodą. Polarnicy muszą być przygotowani na trudną pracę w warunkach nocy polarnej, a także nierzadko zmierzyć się z takimi niebezpieczeństwami jak szczeliny lodowcowe, czy

bezpośrednie spotkanie z niedźwiedziem polarnym.

Platforma to także materiały metodyczne. Nauczyciele i nauczycielki znajdują tam poradniki kształcenia autorstwa Colina Rose'a – brytyjskiego psychologa, światowej sławy eksperta w dziedzinie nowoczesnych metod nauczania, doradcy rządu brytyjskiego do spraw edukacji, a także ponadnarodowego partnera projektu EDUSCIENCE. Poradniki, wykorzystujące najnowsze badania na temat funkcjonowania mózgu i sposobów przyswajania informacji, to doskonałe źródło gotowych pomysłów na urozmaicenie lekcji w taki sposób, aby wiedza w łatwy sposób została przez uczniów i uczennice przyswojona. To także testy diagnostyczne, pomagające ocenić, jakie kanały przyswajania informacji dominują w prowadzonej klasie oraz z jakimi typami inteligencji wielorakich¹ mamy w niej do czynienia. W tym miejscu warto podkreślić, że wykorzystanie inteligencji wielorakich jest ważnym elementem Projektu. Teoria ta zastępuje bowiem koncepcję, mówiącą, iż każdy z nas urodził się z określonym i dającym się zmierzyć IQ. Zamiast tego oferuje podejście mówiące, iż mamy co najmniej 8 różnych rodzajów dającej się rozwijać inteligencji.

Uczniowie, poza oczywistymi korzyściami wynikającymi z wykorzystania platformy e-learningowej w swojej szkole, mają do dyspozycji także portal edukacyjny, na którym znajdują się filmy, prezentacje i artykuły popularnonaukowe, a także blogi naukowców i relacje z wycieczek edukacyjnych. Portal www.eduscience.pl jest dostępny dla wszystkich użytkowników, bez konieczności logowania się.

EDUSCIENCE to nie tylko zajęcia w szkołach. W ramach Projektu organizowane są Festiwale Nauki i Pikniki Naukowe EDUSCIENCE oraz wycieczki dydaktyczne do obserwatoriów geofizycznych i spotkania z naukowcami.

Festiwale Nauki to 12 imprez edukacyjnych dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, w murach szkoły i w plenerze. To także okazja dla mieszkańców mniejszych miejscowości w całej Polsce na spotkanie z nauką w nowej, niekonwencjonalnej formie. Uczestnicy mogą samodzielnie przeprowadzić szereg doświadczeń z zakresu fizyki, chemii i biologii, zobaczyć niezwykle właściwości suchego lodu albo spróbować rozerwać półkule magdeburskie. Następnie pod okiem doświadczonych dydaktyków szukać wyjaśnienia obserwowanych zjawisk. Festiwale ►



Warsztaty – pikniki naukowe

¹Teoria inteligencji wielorakich została opracowana przez Howarda Gardnera w 1983 r.

▶ Nauki EDUSCIENCE mają formułę dwudniową. W piątek odbywają się warsztaty dla klasy biorącej udział w projekcie, a następnego dnia organizowana jest ogólnodostępna impreza pod gołym niebem. W niektórych miastach dla nauczycieli, pedagogów i psychologów organizowane są prelekcje z udziałem Colina Rose'a.

Pikniki Naukowe EDUSCIENCE to z kolei 64 wydarzenia adresowane tylko do uczniów i organizowane na terenie szkoły. Ich uczestnicy mogą sami wykonać podstawowe doświadczenia i poznać naukową codzienność badacza. Ideą Pikników jest pokazanie, że nauka jest fascynująca. Można się o tym przekonać, malując wzorki na mleku, kładąc balon na łożku fakira (pęknie czy nie pęknie?), eksperymentując ze stężoną wodą utlenioną czy łamiąc głowę nad wyzwaniem z dziedziny robotyki.

Wycieczki dydaktyczne natomiast to dwudniowe wyjazdy klas biorących udział w Projekcie do obserwatoriów geofizycznych PAN. Ich celem jest zapoznanie uczestników z metodami pracy naukowców, aparaturą pomiarową, historią oraz znaczeniem prowadzonych w placówkach badań. Wycieczki mają także rozbudzić w młodych ludziach zainteresowanie zjawiskami przyrodniczymi, pokazać, że na świecie nadal jest wiele spraw niewyjaśnionych, które wymagają

studiów i obserwacji. Tym samym mogą być inspiracją do podjęcia w przyszłości pracy naukowej z dziedziny matematyczno-przyrodniczej.

Projekt EDUSCIENCE promuje także uczniów szczególnie uzdolnionych. Na najlepszych laureatów olimpiad i konkursów czeka kilkudniowy pobyt na Stacji Polarnej Instytutu Geofizyki na Spitsbergenie.

Faza testowa Projektu, w której bierze udział 250 szkół z całej Polski, trwa od 2012 do 2014 roku. Po tym okresie platforma e-learningowa wraz z materiałami oraz poradnikami metodycznymi będzie udostępniona nieodpłatnie wszystkim szkołom zarejestrowanym w Systemie Informacji Oświatowej.

Projekt EDUSCIENCE jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego „Człowiek – najlepsza inwestycja”. Więcej informacji znajduje się na stronie internetowej [Projektu](#).

Lider i Partnerzy:

[Instytut Geofizyki Polskiej Akademii Nauk](#) zajmuje się badaniem procesów fizycznych zachodzących na Ziemi i w jej wnętrzu. Prowadzi badania z zakresu sejsmologii i fizyki wnętrza Ziemi, magnetyzmu, fizyki atmosfery, hydrologii i obszarów

polarnych. Instytut współpracuje z ośrodkami badawczymi w Polsce i na świecie, bierze udział w międzynarodowych programach badawczych, a także od wielu lat aktywnie włącza się w popularyzację nauki. Przekonanie o tym, że nauki o Ziemi, choć trudne, są niezwykle ciekawe, wręcz fascynujące, było inspiracją do realizacji Projektu EDUSCIENCE.

[Edukacja Pro Futuro](#) promuje i wdraża skuteczne metody uczenia się w nowoczesnych szkołach i placówkach oświatowych. Misją szkół Pro Futuro jest stworzenie miejsca uczenia się ucznia i wspierania jego rozwoju.

[American Systems](#) jest firmą z branży informatycznej, która na potrzeby projektu stworzyła m.in. interaktywną platformę e-learningową.

[Accelerated Learning Systems](#) to ponadnarodowy partner Projektu. Założycielem i prezesem firmy jest Colin Rose – brytyjski psycholog i światowej sławy ekspert w dziedzinie nowoczesnych metod efektywnego uczenia się, a także doradca brytyjskiego rządu do spraw edukacji.

Agnieszka Frydrych-Jarczewska



Agnieszka Frydrych-Jarczewska

Redaktor merytoryczna przy projekcie EDUSCIENCE. Absolwentka Wydziału Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego i podyplomowych studiów dziennikarskich. Redaktorka, miłośniczka książek i zapalona snowboardzistka. Współwłaścicielka trzech kotów.

Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów zdolnych w ramach projektu „DiAMeNT – dostrzec i aktywizować możliwości, energię, talenty”

Ponad 30 tysięcy uczniów z Małopolski mogło skorzystać z możliwości rozwijania swoich uzdolnień poprzez udział w różnych formach zajęć organizowanych w ramach projektu DiAMeNT. To systemowy projekt innowacyjny Województwa Małopolskiego realizowany w okresie od 1 marca 2009 do 31 grudnia 2013 r. przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w partnerstwie z Wyższą Szkołą Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu oraz National-Louis University w Chicago.

Celem projektu jest opracowanie, przetestowanie i zaprezentowanie w ostatecznej wersji nowatorskiego systemu pracy z uczniami zdolnymi, pozwalającego na wspieranie ich uzdolnień w zakresie kompetencji kluczowych z języka angielskiego, matematyki, technologii informacyjno-komunikacyjnych i przedsiębiorczości oraz na doskonalenie kompetencji twórczego myślenia. Wybór obszarów objętych systemowym wsparciem wynika ze względów praktycznych i jest zgodny z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady Europy.

W dokumentach tych instytucji stwierdzono wyraźnie, że:

- kompetencje w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych są kluczem do czynnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym;
- umiejętności posługiwania się językami obcymi są niezbędnym czynnikiem sprawnego funkcjonowania w kulturowo i językowo zróżnicowanej Europie;

- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, w szczególności postawy przedsiębiorcze, są niezbędnym elementem rozwoju ekonomicznego krajów europejskich;
- kompetencje matematyczne ułatwiają rozwiązywanie problemów w różnorodnych sytuacjach gospodarki opartej na wiedzy, a ponadto w dużej mierze decydują o wysokim poziomie alfabetyzmu funkcjonalnego społeczeństw.

Założenia merytoryczne projektu

Podstawowe założenie projektu to odejście od tradycyjnych form pracy z uczniem zdolnym, ukierunkowanych na rozwijanie wiedzy o charakterze akademickim (przygotowanie do konkursów i olimpiad, indywidualny program i tok nauki), na rzecz kompleksowych działań mających na celu rozwijanie przedmiotowych i ponadprzedmiotowych kompetencji uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji z zakresu rozwijania twórczego myślenia. Pro-

jekt zakłada wsparcie potencjału intelektualnego dzieci młodszych (z klas I-III szkoły podstawowej) poprzez wprowadzenie programu wspierającego rozwój twórczego myślenia oraz wyłonienie drogą diagnozy grupy dzieci i młodzieży o uzdolnieniach kierunkowych (klasy IV-VI szkoły podstawowej, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne), a następnie wdrożenie specjalnych programów dla tej grupy według zasady „pull out”. Polega ona na wyławianiu uczniów zdolnych i tworzeniu grup pod względem podobnych uzdolnień kierunkowych poza standardowym nurtem pracy dydaktycznej szkoły.

W ramach projektu realizowano działania, jakie dotychczas w sposób kompleksowy nie były podejmowane wobec uczniów zdolnych ani w województwie małopolskim, ani w całej Polsce. Należały do nich:

- diagnoza uzdolnień kierunkowych uczniów przejawianych w obszarze czterech kompetencji kluczowych, ▶



DiAMeNT
dostrzec i aktywizować
możliwości, energię, talenty

- wdrożenie uzupełniającego programu w zakresie rozwijania twórczego myślenia w klasach I–II szkoły podstawowej,
- wdrożenie programów zajęć pozaszkolnych opartych na metodzie projektu z uwzględnieniem PBL (*problem based learning*), realizowanych przez specjalnie przygotowaną kadrę w Powiatowych Ośrodkach Wspierania Uczniów Zdolnych (POWUZ) i podczas warsztatów letnich,
- prowadzenie e-learningowych kół naukowych, organizacja szkół letnich.

Założenia programowe tych działań zostały wypracowane w pierwszej fazie projektu w postaci autorskich programów, materiałów metodycznych, testów itp.

Metoda projektu z elementami strategii PBL jako droga do rozwijania kompetencji kluczowych uczniów zdolnych

Podstawę metodyczną realizowanej innowacji stanowi metoda projektu z elementami strategii PBL, która wprowadza całkowicie nowy, nieznan, twórczy element. Uczniowie nie zajmują się działalnością odtwórczą – kompilacją informacji wyszukanych w internecie bądź podręcznikach i artykułach prasowych – ale proponują nowe, twórcze rozwiązania istniejących problemów. Realizujemy więc z uczniami projekt nie dla uzyskania określonego produktu, lecz dla roz-

wiązania problemu, a poszukiwanie tego rozwiązania pozwoli nabyć uczniom określonych umiejętności przedmiotowych i ponadprzedmiotowych oraz poszerzyć wiedzę w danym obszarze działania.

Istotnym elementem tak rozumianej metody projektu jest sformułowanie problemu do rozwiązania (*driving question*), pytania napędzającego, które postawi ucznia w roli badacza poszukującego rozwiązania. Zatem temat projektu powinien mieć formę pytania problemowego o szerokim zakresie, możliwego do rozpisania na szereg problemów szczegółowych, nad którymi uczniowie będą pracować indywidualnie lub grupowo, w oparciu o wcześniej ustalone zasady i plan realizacji zadania.

Rola i kompetencje nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi

Przyjęte założenia wymagają także prze-modelowania roli nauczyciela w pracy nad rozwijaniem kompetencji kluczowych uczniów zdolnych. Przede wszystkim musi on zainspirować uczniów do podejmowania wyzwań na miarę ich indywidualnych zainteresowań, umiejętności i możliwości. Nie może być nieomylnym wykładowcą. Musi tworzyć sytuacje problemowe, pokazywać sposoby podejścia do znalezienia najlepszego rozwiązania, wskazywać źródła wie-

dzy, sposoby jej zdobywania i poszerzania. Nauczyciel powinien być przewodnikiem wspierającym działania uczniów, zmierzającym przede wszystkim w kierunku praktycznego wykorzystania posiadanych i zdobywanych właśnie umiejętności.

Ważnym zadaniem nauczyciela jest wypracowanie autonomii grupy i każdego z jej członków z osobna. Uczniowie muszą czuć, że biorą sprawy w swoje ręce. To oni decydują, ale też ponoszą wszelkie konsekwencje swoich decyzji. Nauczyciel zatem powinien być obserwatorem podpowiadającym, radzącym, motywującym, wskazującym możliwe konsekwencje podjętych decyzji, ale absolutnie nie wymuszającym niczego na uczniach, szanującym ich samodzielność.

Bardzo ważna jest świadomość, że programy proponowane w projekcie są tylko sugestiami, które mają stanowić punkt wyjściowy do realizacji własnych pasji i zainteresowań – zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Mogą i powinny być modyfikowane w celu dostosowania do potrzeb danej grupy. W równej mierze od nauczycieli, jak i od uczniów zależy, jakie cele sobie wyznaczą i nad jakimi zagadnieniami będą pracować.

Działania zrealizowane w projekcie

Do pracy z uczniami zdolnymi według in-



WYŻSZA SZKOŁA BIZNESU
NATIONAL-LOUIS UNIVERSITY



▶ nowacyjnych programów przygotowano prawie 4,5 tys. nauczycieli, dyrektorów szkół, wizytatorów i pracowników samorządowych. Nowatorskie programy znalazły zastosowanie w pracy z uczniami w całej Małopolsce, w latach szkolnych 2010/2011 i 2011/2012. Ponad 19 tys. uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej było objętych programem rozwijania twórczego myślenia, realizowanym przez ponad 1060 nauczycieli w 500 szkołach podstawowych.

Około 9 tys. uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, liceów i techników uczestniczyło w zajęciach realizowanych w 161 Powiatowych Ośrodkach Wspierania Uczniów Zdolnych. Zostali oni zakwalifikowani do zajęć na podstawie diagnozy, której poddano niemal 27,5 tys. Ponad 1,6 tys. osób wzięło udział w warsztatach letnich. Blisko 200 uczniów szkół ponadgimnazjalnych i gimnazjów zostało objętych opieką przez kadre akademicką w ramach e-learningo-

wych kół naukowych, a 200 wyjechało na wakacje w ramach Letniej Szkoły Młodych Talentów.

Na podstawie wniosków z wdrożenia innowacyjnych programów zajęć w praktyce szkolnej powstanie ostateczna wersja systemu pracy z uczniami zdolnymi, która może być rozbudowywana o kolejne dziedziny kompetencji kluczowych. W projekcie trwają prace nad finalną wersją systemu.

Wywiad z prof. Lindą Tafel – superwizorem projektu, pracownikiem naukowym National-Louis University w Chicago, która jako ekspert międzynarodowy obserwowała i wspierała realizację zajęć dla uczniów zdolnych, które odbywały się w ramach projektu

Krystyna Dynowska-Chmielewska: W sierpniu 2012 r. w projekcie DiAMEnT zakończył się okres testowania innowacyjnego systemu pracy z uczniem zdolnym w województwie małopolskim. National-Louis University w Chicago jest partnerem w tym projekcie. Jakie amerykańskie doświadczenia w zakresie pracy z uczniem zdolnym są wykorzystywane w DiAMEn-cie?

Linda Tafel: Do podstawowych założeń • w pracy z uczniami zdolnymi w USA należy

tworzenie dla nich dodatkowej oferty zajęć. Często są one realizowane równoległe do normalnych lekcji, np. uczniowie uzdolnieni matematycznie nie chodzą na zajęcia z matematyki ze swoją klasą, ale z wyodrębnioną grupą dzieci zdolnych z całej szkoły. Realizują wtedy specjalny program przedmiotu opracowany przez nauczyciela. Tworzone są także szkoły wyłącznie dla dzieci zdolnych – od najmłodszych do licealistów.

Popularna forma to zajęcia pozaszkolne, w których uczestniczą dzieci zdolne z różnych szkół z miasta lub całego stanu. Niezależnie od przyjętych rozwiązań organizacyjnych, od strony metodycznej największy nacisk kładzie się na rozwiązywanie problemów i pracę metodą projektu. Cechą charakterystyczną jest praca w grupach, pozwalająca na rozwijanie

umiejętności przedmiotowych i ponadprzedmiotowych. Wiele z tych doświadczeń zostało uwzględnionych w projekcie DiAMEnT. Na etapie przygotowania do realizacji projektu kadra National-Louis University udostępniła autorom projektu materiały i wyniki badań naukowców i instytucji amerykańskich doświadczonych w pracy z uczniami zdolnymi, w szczególności w stosowaniu metody projektu z elementami nauczania problemowego. W czasie wizyty studyjnej liderów projektu DiAMEnT w Chicago umożliwiliśmy odwiedzenie instytucji edukacyjnych, które dzieliły się swoimi doświadczeniami, wiedzą i przykładami dobrych praktyk w zakresie kształcenia dzieci zdolnych.

KDC: W ramach projektu ponad 20 tys. dzieci w naszym województwie mogło ▶



▶ skorzystać z różnych form wsparcia dla swoich talentów. Czy zna Pani przedsięwzięcie o podobnym zakresie w stanie Illinois, gdzie zlokalizowana jest Pani uczelnia, lub w innej części USA?

LT: Nie znam programu, który byłby skierowany do tak dużej grupy uczniów. Podobne programy, oferowane np. przez Northwestern University, zazwyczaj obejmują maksymalnie kilkuset uczniów rocznie. Uwagę zwraca również fakt niesamowicie szybkiego przygotowania projektu i jego implementacji. Nie znam podobnego przypadku.

KDC: Przeprowadziła Pani cztery wizyty superwizyjne połączone z obserwacją prowadzonych w projekcie zajęć dla uczniów zdolnych. Jak Pani ocenia te zajęcia? Czego uczniowie mogą się nauczyć?

LT: Miałam okazję obserwować zajęcia z zakresu matematyki, języka angielskiego, przedsiębiorczości i technologii informacyjno-komunikacyjnych prowadzone w Powiatowych Ośrodkach Wspierania Uczniów Zdolnych dla dzieci ze szkół podstawowych, gimnazjów, liceów i techników, wyłonionych drogą diagnozy. Widziałam lekcje z uczniami

klas I-III szkół podstawowych, z wykorzystaniem opracowanego w projekcie programu rozwijania twórczego myślenia. Zapoznałam się z opracowanymi w projekcie programami i narzędziami do diagnozy uzdolnień. Opierając się na analizie materiałów, moich obserwacjach zajęć i przeprowadzonych rozmowach z dyrektorami szkół, nauczycielami oraz uczniami, jestem przekonana, że model metody projektu i nauczania problemowego w pracy z uczniami zdolnymi zostały dobrze wdrożone.

Uczniowie mają nowe, znakomite możliwości definiowania problemów, które następnie starają się wspólnie rozwiązywać. Program zajęć jest ukierunkowany na poszukiwanie pytań ważnych dla uczniów i wypracowywanie strategii ich rozwiązywania. Małe dzieci z pewnością mają szansę na wzmocnienie myślenia kreatywnego w swojej codziennej pracy, natomiast starsi ukierunkowywani są na wykorzystanie myślenia krytycznego, badawczego i kompetencji komunikacyjnych. Wszystkie te wysiłki owocują tworzeniem nowego środowiska nauczania i uczenia się oraz sprzyjają budowaniu nowych doświadczeń – zarówno dla

nauczycieli, jak i uczniów. Ci zaś często reagują energią, entuzjazmem i chęcią do pracy.

KDC: Jakie wnioski z przeprowadzonych superwizji przekaże Pani realizatorom projektu?

LT: Zasugeruję, że konieczne jest utrzymanie owoców projektu, jak również jego poszerzenie. Ważne jest z pewnością upowszechnienie osiągnięć oraz poszukiwanie dodatkowych możliwości kontynuacji projektu. W wielu aspektach okazał się on sukcesem.

KDC: Czy będzie Pani rekomendować wykorzystanie doświadczeń i osiągnięć projektu w dalszej pracy z uczniami zdolnymi w Małopolsce?

LT: Oczywiście. DiAMEnT zapewnia młodym ludziom, ich rodzicom, społecznościom i nauczycielom zupełnie nowe możliwości. Jest wartościowy, w różnych aspektach przełomowy i wart kontynuacji. Z pewnością wyzwaniem będzie znalezienie możliwości finansowania kontynuacji rozpoczętych działań w kolejnym okresie.

Krystyna Dynowska-Chmielewska



Krystyna Dynowska-Chmielewska

Nauczyciel konsultant w Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Kierownik projektu „DiAMEnT”, współautorka merytorycznych i organizacyjnych założeń projektu.

Absolwentka filologii polskiej i nauk społecznych, zdobyła kwalifikacje w zakresie organizacji i zarządzania w oświacie, andragogiki.

Uczestniczka ogólnopolskich programów, m.in. „Nowa Szkoła”, „Gimnazjum 2002”, „Wizytator”. Promotor nowej podstawy programowej MEN.

Cyfrowa szkoła

Nauczyciel i uczeń w „Cyfrowej Przyszłości”

Cyfrowość robi ostatnio niebywałą karierę w rozmowach o polskiej edukacji. Wydawać by się mogło, że zdaniem wielu osób związanych ze szkolnictwem stanowi ona odpowiedź na wszystkie jej problemy. Tylko co to oznacza w praktyce? Czy wystarczą nam nowoczesne pracownie komputerowe? Czy musimy pójść o krok dalej i kupić laptop dla każdego ucznia? Także [Fundacja Nowoczesna Polska](#) poddała się cyfrowej magii. Dla nas jednak kluczem jest wychowywanie świadomych, aktywnych, selektywnych i kreatywnych użytkowników technologii i mediów. Najkrócej mówiąc – wierzymy, że warunkiem prawdziwie nowoczesnej edukacji jest nie sprzęt, ale rozwój kompetencji medialnych i informacyjnych.

„Jak jest, jak być powinno, dlaczego nie jest tak, jak być powinno, jakie możemy podjąć działania” – nauczycielom ten schemat analizowania problemów jest doskonale znany. Nam posłużył do usystematyzowania wiedzy na temat edukacji medialnej i informacyjnej w szkołach, a także wypracowania konkretnych rezultatów – od raportu otwarcia, poprzez [Katalog Kompetencji](#), aż do bazy materiałów edukacyjnych. Ale zacznijmy od początku.

Kompetencje medialne i informacyjne nauczycieli i uczniów – jak jest?

Stan naszej wiedzy na temat kompetencji medialnych i informacyjnych nauczycieli i uczniów na podstawie dotychczasowych badań został wyczerpująco przedstawiony przez Justynę Jasiewicz w raporcie [Cyfrowa Przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce](#) opublikowanym w styczniu 2012 r. Zadanie to nie było łatwe, nie ma bowiem badań poświęconych ściśle temu zagadnie-

niu. Wnioski możemy więc wysuwać jedynie pośrednio, bazując na danych dotyczących korzystania z nowych technologii. Podstawowymi źródłami informacji są tutaj Diagnoza Społeczna oraz badania kompetencji młodzieży, takie jak PISA czy [EU Kids Online](#).

Wynika z nich przede wszystkim, że szkoła odgrywa marginalną rolę w kształceniu kompetencji medialnych i informacyjnych. Zdecydowana większość młodzieży ma dostęp do komputera i internetu w domu (wg PISA – 89% uczniów w 2009 r.). Niezbędną wiedzę i umiejętności zdobywa głównie w procesie samokształcenia, podejmując samodzielne próby bądź też ucząc się od rówieśników lub rodzinstwa. Młodzi ludzie zazwyczaj wysoko oceniają swoje kompetencje informatyczne i informacyjne. Wbrew powszechnym opiniom tylko 10% uczniów ocenia informacje znalezione w sieci jako bardzo wiarygodne. Mimo to właśnie internet jest głównym źródłem wiedzy, wykorzystywanym także dla potrzeb edukacji

szkolnej. Widać zatem, że wiarygodność ustępuje miejsca innym kryteriom, takim jak wygoda i szybkość dostępu. Zastanawiać może także fakt, że tylko co piąty uczeń zawsze znajduje w internecie poszukiwaną informację.

Niestety, jeszcze mniej wiemy na temat medialnych i informacyjnych kompetencji nauczycieli. Brakuje badań poświęconych właśnie tej grupie zawodowej, a dane, którymi dysponujemy, pochodzą z [Diagnozy Społecznej 2007](#). Jednakże przy tym tempie rozwoju infrastruktury i samych technologii można te wyniki traktować raczej jako wyznacznik pewnych trendów niż obraz obecnej sytuacji. W 2007 r. już 95% nauczycieli miało w domu komputer, co jest wynikiem na poziomie znacznie wyższym od średniej. Pozytywnie wyróżniali się też umiejętnościami obsługi narzędzi i programów. Nauczyciele deklarowali, że korzystają z komputera i internetu przede wszystkim w celach związanych z pracą i poszukiwa-



niem informacji, choć poświęcali technologiom znacznie mniej czasu niż uczniowie i studenci.

Nie mamy również wiarygodnych danych dotyczących sprzętu, którym dysponują szkoły, oraz jego dostępności dla uczniów i nauczycieli. Wciąż nie brakuje placówek, gdzie w komputery wyposażona jest jedynie pracownia informatyczna, zazwyczaj będąca poza zasięgiem nauczyciela innego przedmiotu.

Obrazu sytuacji dopełnia fakt likwidacji międzyprzedmiotowej ścieżki edukacji czytelniczej i medialnej, obecnej w podstawie programowej z 1999 r. Choć realizacja jej zapisów w licznych szkołach pozostawiała wiele do życzenia, samo jej istnienie było wyraźnym sygnałem, że kompetencje informacyjne i medialne są istotnym elementem kształcenia. Zamiast jednak podjąć dyskusję nad usprawnieniem istniejącego systemu, zdecydowano o jej całkowitym usunięciu z programu.

Obowiązująca obecnie podstawa programowa kompetencje medialne i informacyjne traktuje w sposób nader ogólnikowy, ograniczając się do stwierdzenia, że „każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzy-

stania mediów”. Jednakże jej pogłębiona analiza pozwala stwierdzić, że wątki związane z edukacją medialną i informacyjną zostały wprowadzone do bardzo wielu przedmiotów – włączając w to język polski, muzykę, plastykę, zajęcia komputerowe, WoS lub ich odpowiedniki na innych etapach edukacyjnych. Mimo to rzuca się w oczy brak spójnej wizji rozwoju kompetencji medialnych i informacyjnych. Zamiast wykazu treści edukacyjnych w tym zakresie mamy do czynienia z mozaiką rozproszonych w całej podstawie programowej elementów. Brakuje definicji edukacji medialnej i informacyjnej, jak również wskazania osoby lub instytucji odpowiedzialnej za ich rozwój, a co za tym idzie – niemożliwe jest przeprowadzenie odpowiedniej kontroli i ewaluacji podejmowanych działań.

Edukacja medialna i informacyjna w szkole – jak powinno być?

Wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że szkoła skazana jest na nieustanne „gonienie” rzeczywistości. Jej zadaniem jest dziś, przy użyciu dostępnych narzędzi, przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w przyszłości, o której niewiele wiemy. Z dużą dozą prawdopodobieństwa możemy się jednak spodziewać, że technologia będzie jej nieodłącznym elementem. Już teraz rynek pracy wymaga od nas nieustan-

nego doszkalania się i przekwalifikowywania, a zatem umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy i weryfikacja informacji okazują się absolutnie kluczowe. Korzystanie z technologii i mediów, rozumiane jako coś więcej niż tylko obsługa pewnych urządzeń, są niezbędne do realizacji postulatu uczenia się przez całe życie. Powinny być zatem jednymi z najważniejszych umiejętności zdobywanych w szkole przez uczniów. Warto zauważyć, że podstawowym czynnikiem wykluczenia cyfrowego jest obecnie nie dostęp do nowych technologii, a sposób ich wykorzystywania. Ma to bezpośrednie przełożenie na inne sfery naszego życia. Umiejętność korzystania z komputera i internetu nie dla rozrywki, ale w pracy i edukacji, sprzyja poprawie sytuacji zawodowej, a także większej aktywności w życiu towarzyskim, kulturalnym i społecznym. Czy nie takich właśnie obywateli ma wychowywać szkoła?

Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?

Wiele projektów, zarówno rządowych, jak i tych prowadzonych przez organizacje pozarządowe czy biznesowe, koncentrowało się do tej pory na problemie dostępu do infrastruktury. Tymczasem według badań, podstawową barierę lepszego wykorzystania TIK w szkole stanowią tzw. czynniki miękkie, czyli obawy nauczycieli i brak motywacji. Powoduje to, że sprzęt, dostępny już w wie-



FUNDACJA
nowoczesna
Polska



Cyfrowa
Przyszłość

Raport Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna w Polsce

Publikacja ta jest pionierską próbą zdefiniowania zakresu edukacji medialnej i informacyjnej oraz przełożenia jej na język konkretnej wiedzy i umiejętności. Katalog zawiera listę kompetencji opracowanych dla wszystkich grup wiekowych – od wychowania przedszkolnego aż po kształcenie ustawiczne. Obejmuje szeroki przekrój tematów, takich jak umiejętność korzystania z informacji, etyka i wartości w komunikowaniu, prawo mediów czy język komunikatów medialnych.

[Wersja elektroniczna raportu](#)

▶ Iu szkołach, jest wykorzystywany w niewielkim stopniu. Istotnie, wykorzystanie TIK w czasie lekcji wymaga od nauczyciela innej organizacji pracy z uczniami, wprowadzenia nowych metod i zmiany podejścia do sprawdzania wiedzy. Dlatego tak ważne jest wspieranie nauczycieli odpowiednimi szkoleniami, które pomogą im wykorzystać potencjał nowych technologii w ramach nauczanego przedmiotu.

Trzeba jednak pamiętać, że kompetencje informatyczne nie są tożsame z kompetencjami informacyjnymi. Samo zwiększenie zakresu wykorzystania TIK na lekcjach nie oznacza, że uczniowie automatycznie nabędą umiejętności krytycznej oceny informacji, analizy przekazów medialnych czy budowania złożonych komunikatów. Wśród absolwentów kierunków pedagogicznych brakuje osób przygotowanych do prowadzenia takiej edukacji w szkołach. Zbyt rzadko również sięga się w tej kwestii po pomoc nauczyciela bibliotekarza, który przy odpowiedniej organizacji pracy świetnie mógłby sprawdzić się w tej roli. Obecna podstawa programowa, choć likwiduje fikcję ścieżki międzyprzedmiotowej, nie rozwiązuje tego problemu w sposób satysfakcjonujący.

Warto też zaznaczyć, że obecny system praw wyłącznych mocno ogranicza możli-

wości nauczycieli w zakresie wykorzystania materiałów prasowych czy audiowizualnych, takich jak audycje radiowe czy telewizyjne. Nawet w sytuacji, gdy zostały one wyprodukowane przez instytucje publiczne, a więc sfinansowane przez podatników, są chronione przez autorskie prawa majątkowe, co powoduje, że dostęp do nich jest trudny. Choć wykorzystanie (np. odtworzenie) takich materiałów na lekcji mieści się w ramach dozwolonego użytku, nie można zamieścić ich np. na blogu czy wmontować do autorskiego programu udostępnianego innym. Dozwolony użytek nie dotyczy również instytucji działających w sektorze edukacji nieformalnej, a więc np. domów kultury czy organizacji pozarządowych. Dlatego tak cenna jest idea budowania otwartych zasobów edukacyjnych, które można twórczo przekształcać i dzielić się swoją pracą z innymi. Zapisy o tworzeniu materiałów w oparciu o wolne licencje znalazły się m.in. w programie MEN „[Cyfrowa Szkoła](#)”.

Cyfrowość w szkole – co należy zrobić, żeby było tak, jak powinno być?

Przed wszystkim należy zacząć od szkoleń. Warto pamiętać, że także w „Cyfrowej Szkole” znajduje się komponent e-nauczyciel. Choć nie potwierdzają tego obiegowe opinie, jeszcze w 2007 r. nauczyciele byli w cyfrowej awangardzie. Czas zatem przełamać

obawy i pokazać, że ich wiedza i doświadczenie pozostają cenne w kształtowaniu odpowiednich postaw i wartości koniecznych do skutecznej, odpowiedzialnej i twórczej pracy z TIK. Nowe technologie to ogromna szansa dla szkoły. Nauczyciel nie będzie musiał już poświęcać całej lekcji na wykład – uczniowie w domu wyszukają potrzebne informacje, wysłuchają podcastu czy obejrzą wideo. W klasie zaś zostanie więcej miejsca na zadawanie pytań, pracę w grupie, prezentację zdobytej wiedzy i dyskusję. Właśnie takich umiejętności wymaga przecież potem od nas dorosłe życie.

Należy także przyrzeć się uważnie skutkom rozproszenia edukacji medialnej i informacyjnej w podstawie programowej. Konieczne jest pozyskanie danych, jak realizacja znajdujących się tam zapisów wygląda w praktyce na poszczególnych przedmiotach. Tylko wypracowanie wskaźników kompetencji medialnych i informacyjnych oraz regularna ewaluacja pozwolą nam zmierzyć rezultaty funkcjonowania tego systemu.

Działania na rzecz rozwoju edukacji medialnej podejmowane są obecnie przede wszystkim przez organizacje pozarządowe. Fundacja Nowoczesna Polska w ramach projektu „[Cyfrowa Przyszłość](#)”, realizowanego pod honorowym patronatem m.in. Ministerstwa Edukacji Narodowej, już od ponad roku ▶



Wolne Lektury – promocja czytelnictwa

▶ pracuje nad stworzeniem koncepcji programu edukacji medialnej i informacyjnej dla szkół oraz instytucji działających w obszarze edukacji nieformalnej. Po zdiagnozowaniu stanu edukacji medialnej i informacyjnej w raporcie otwarcia podjęliśmy pionierską próbę przełożenia jej na język konkretnej wiedzy i umiejętności. Efektem tych prac był opublikowany w maju 2012 r. [Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych](#).

Katalog obejmuje wszystkie grupy wiekowe – od wychowania przedszkolnego aż po kształcenie ustawiczne – i dzieli się na osiem pól tematycznych: korzystanie z informacji; relacje w środowisku medialnym; język mediów; kreatywne korzystanie z mediów; etyka i wartości w komunikacji i mediach; prawo w komunikacji i mediach; bezpieczeństwo w komunikacji i mediach oraz ekonomiczne aspekty działania mediów. Stanowi on naszą propozycję podstawy programowej dla edukacji medialnej i in-

formacyjnej – przedmiotu, którego nie ma. Obecnie pracujemy nad zestawem wolnych i otwartych materiałów dydaktycznych do prowadzenia edukacji medialnej i informacyjnej w szkołach, bibliotekach i instytucjach kultury. Będą one dostępne w serwisie edukacjamedialna.edu.pl, którego premierę planujemy na początek 2013 r.

Zacniemy od publikacji zestawu kilkudziesięciu modułów stworzonych z myślą o uczniach szkół gimnazjalnych. Wszystkie materiały w serwisie będą dostępne na wolnej licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa – Na Tych Samych Warunkach (CC BY-SA), co pozwoli na ich dowolne rozpowszechnianie, przetwarzanie i dostosowywanie do własnych potrzeb. Każdy moduł zawierać będzie krótkie wprowadzenie do tematu, tzw. wiedzę w pigułce, scenariusz 45-minutowych zajęć, komplet materiałów potrzebnych do ich przeprowadzenia, słowniczek oraz czytelną, czyli

zestaw linków dla chcącego poszerzać swoją wiedzę nauczyciela czy edukatora.

Co ciekawe, tylko nieliczne moduły będą wymagały wykorzystania w klasie sprzętu bardziej zaawansowanego niż tablica z kredą lub mazakami. Zależy nam, aby zgodnie z koncepcją obowiązującej podstawy edukacji medialna była realizowana w ramach wielu przedmiotów, nie tylko na zajęciach komputerowych czy informatyce. W związku z tym „Cyfrowa Przyszłość” stawia na metody aktywne, takie jak praca w grupach, burza mózgów, dyskusje, których tak mało jest w naszych szkołach, a które uczą umiejętności poddania przekazowi krytycznej refleksji, uargumentowania własnego zdania, jak również poszanowania opinii innych osób. Paradoksalnie czasami łatwiej kształcić aktywnych i świadomych użytkowników mediów z dala od ekranu komputera.

Dorota Górecka-O'Connor



Dorota Górecka-O'Connor

Socjolog, koordynator projektu „Cyfrowa Przyszłość” w Fundacji Nowoczesna Polska, którego celem jest stworzenie koncepcji programu i materiałów dydaktycznych do prowadzenia edukacji medialnej i informacyjnej w szkołach, organizacjach pozarządowych i innych instytucjach edukacyjnych.

Współpracowała z Centrum Nauki Kopernik i Polską Akcją Humanitarną, prowadząc warsztaty dla dzieci i młodzieży. Koordynator projektów społecznej odpowiedzialności biznesu w IBM Polska. Przez dwa lata pracowała w brytyjskich organizacjach pozarządowych – Business in the Community i The Scout Association.

W świecie e-publikacji

Kilka ostatnich lat to czas dynamicznego rozwoju światowego rynku publikacji elektronicznych i e-booków, w tym e-podręczników. Z roku na rok powiększa się liczba czytelników deklarujących coraz większe zainteresowanie taką formą książek. Powodów jest wiele: stosunkowo niższa cena, łatwiejszy do nich dostęp – także do pozycji niszowych, trudnych do zdobycia na polskim rynku – czy też szersze niż w przypadku tradycyjnej książki możliwości wykorzystania takich publikacji.

Obecne technologie pozwalają użytkownikom książek elektronicznych korzystać z nich niemal w każdej chwili, w łatwy sposób zapewniając dostęp do setek tytułów. Z digitalizacji publikacji korzystają wirtualne biblioteki, które udostępniają swoje zasoby w formie online, wydawnictwa, które obniżają koszty wydania, pisarze, którzy dzięki temu poszerzają dystrybucję swoich dzieł, oraz nauczyciele i uczniowie, dla których e-booki są atrakcyjną formą procesu nauczania i wychowania.

Zastosowanie technologii informacyjnych we współczesnej nauce i edukacji stało się codzienne i powszechne. Nieograniczony dostęp do informacji daje szeroki obszar wyszukiwania danych naukowych, pozwala na szybką wymianę wiedzy, dzięki czemu poszerza jej zakres zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Umożliwia on także aktualizację wiedzy na bieżąco, gdyż wraz z rozwojem technologii zmienia się ona prawie każdego dnia. Uważam, że w kompetencji uczniów i nauczycieli jest wszelkie wykorzystanie rozwoju technologii informacyjnej

w procesie nauczania i wychowania – stworzy to na pewno nowe pozytywne relacje między nimi, uatrakcyjni zajęcia, a przede wszystkim spełni oczekiwania współczesnego ucznia.

W przeciwieństwie do wszelkich dóbr, które decydowały o bogactwie w poprzednich epokach, informacja i wiedza posiadają tę niezwykłą wartość, jaką przypisujemy szczęściu – mnożą się, gdy się je dzieli. Przykładem może być nauczyciel dzielący się wiedzą ze swoimi uczniami, który, „przekazując ją, sam jej nie traci” (Wereszczyński, 2006). Istotą współczesnej edukacji jest wszelkie wykorzystanie technologii informacyjnej w dotarciu do wiedzy, a internet umożliwia do niej nieograniczony dostęp. Jednocześnie trzeba podkreślić, że potrzeba szukania nowych rozwiązań wspiera efektywność nauczania i kształcenia, a ich nieograniczone źródło można znaleźć przede wszystkim w sieci i we wszechstronnym wykorzystaniu technologii informacyjnej. Trzeba mieć tylko na uwadze, że w kompetencji pedagogów jest przedstawianie uczniom

zarówno dobrych stron, jak i zagrożeń płynących z posługiwania się internetem. Tego tematu nie powinno zabraknąć na zebraniach klasowych – rodziców także trzeba edukować w zakresie wiedzy informacyjnej, aby w pełni przygotować ich dzieci do czerpania radości z korzystania z nowoczesnych środków informacji.

Dostęp do publikacji elektronicznych stymuluje rozwój intelektualny uczniów i zachęca ich do nauki. Możliwość korzystania z publikacji elektronicznych za sprawą pakietów multimedialnych, lekcji telewizyjnych, filmów dydaktycznych czy e-książek i e-podręczników wzbogaca proces nauczania i wychowania.

Tezę tę udowodniły badania *Edytorskie aspekty efektywności dydaktycznej medialnych środków nauczania. Podręcznik w nauczaniu wczesnoszkolnym*, które w 2010 r. przeprowadziłam w Prywatnej Szkole nr 98 Didasko w dwóch grupach wiekowych – siedmio- i ośmiolatków. Wszystkie dzieci zadeklarowały wówczas, że chciałyby mieć ▶



▶ podręcznik z dołączoną płytą multimedialną zawierającą prezentowany w nim materiał w wersji elektronicznej. Dlatego też pomysł Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczący cyfryzacji podręczników jest w pełni uzasadniony. „Ogólnym celem projektu jest opracowanie i upowszechnienie elektronicznych podręczników (e-podręczniki) do kształcenia ogólnego. Stanowiąc je będą interaktywne aplikacje lub e-książki (ang. e-booki) zawierające usystematyzowaną prezentację wszystkich treści nauczania w ramach różnych zajęć edukacyjnych, na różnych etapach edukacyjnych. Elektroniczne podręczniki opracowane w projekcie stanowiąc będą zasoby otwarte” (strona internetowa [MEN](#)) – czytamy w opracowaniu. Warto dodać, że – przy coraz niższym poziomie czytelnictwa na świecie – internet i udostępniane w sieci publikacje elektroniczne stały się jedynym źródłem wiedzy zachęcającym do czytania. Poza tym udostępnianie publikacji elektronicznych w internecie wspiera nauczanie na odległość, a to może wpłynąć na wyższy poziom kształcenia społeczeństwa.

Do najważniejszych funkcji (Wereszczyński, 2006) wykorzystywania technologii informacyjnej w edukacji można zaliczyć:

- **funkcję informacyjną** – wszelkie serwisy internetowe instytucji i organizacji, banki danych, szybki dostęp do wiedzy;

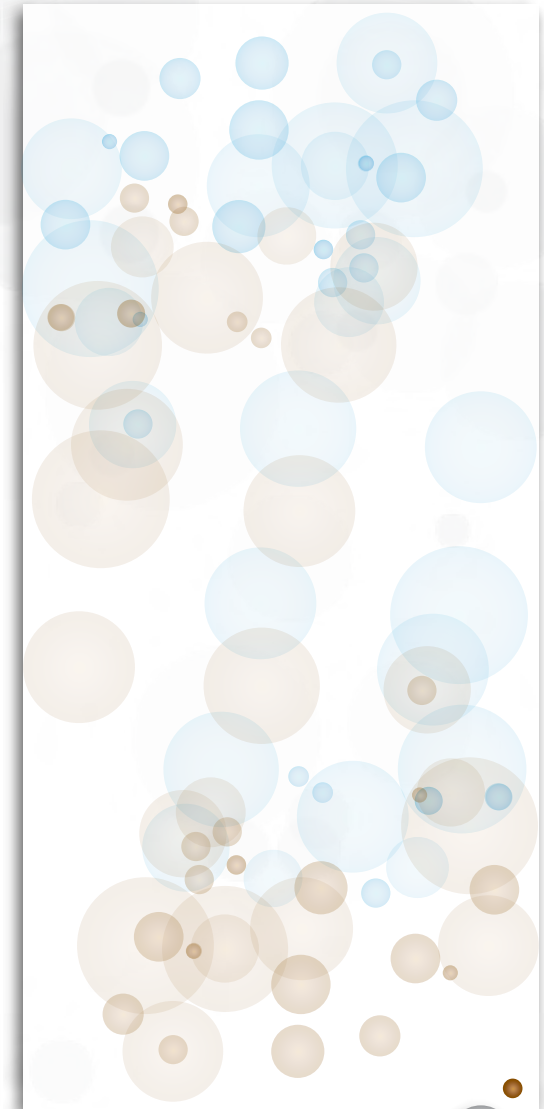
- **funkcję udzielania pomocy** – przykładem może być informacja biblioteczna, biblioteka cyfrowa, teksty online, książki elektroniczne, tematyczne katalogi linków;
- **funkcję komunikacyjną** – tworzenie sieci, blogów, czatów i wszelkich związków służących określonym interesom, np. praccom badawczym;
- **funkcję edukacyjną** – rozwój platform edukacyjnych, nauczanie na odległość;
- **funkcję wirtualną** – tworzenie idei, środowisk i wszelkich projektów w cyberprzestrzeni;
- **funkcję ekologiczną** – mniejsze zużycie papieru, a co za tym idzie mniejsza wycinka drzew oraz mniejsze użycie chloru podczas wybielania papieru produkowanego z celulozy;
- **funkcję zdrowotną** – lżejsze teczki i plecaki, a więc zdrowsze kręgosłupy uczniów (podręczniki i książki często są również w wersji elektronicznej).

Cyfryzacja szkoły może nieść za sobą także negatywne konsekwencje:

- brak odpowiednio wykształconej kadry pedagogicznej w kontekście wykorzystywania mediów w edukacji, często w tej kwestii uczeń przewyższa mistrza – nauczyciela;
- brak środków finansowych w placówkach szkolnych na odpowiednie przygotowanie zaplecza informatycznego;

- wysoki koszt sprzętu oraz brak dostępu do sieci wiążący się z wysokimi opłatami w naszym kraju – nie każdą rodzinę stać na utrzymanie łącza;
- nieuregulowana polityka praw autorskich pozwalająca na szereg interpretacji zawierających treści.

Obecnie w środowisku edukacyjnym można zauważyć rozłam opinii dotyczących rozwoju publikacji elektronicznych, w tym e-podręczników. Z jednej strony, niektóre środowiska ulegają syndromowi strachu przed cyberprzestrzenią – wolą formy tradycyjne, papierowe, zaś z drugiej – nie wyobrażają sobie ewolucji myśli i nauki bez rozwoju technologii informacyjnej. Dlatego zgadzam się z myślą profesora Macieja Tanasia, który twierdzi, że „Nauka i oświata – dziś zapewne bardziej niż kiedykolwiek dotąd – wyznaczają losy człowieka i społeczeństwa, wpływają na warunki życia, pozwalają zmieniać świat. (...) Jak zauważa Federico Mayor, technologie informacji i komunikowania uprzywilejowują istotę poinformowaną, a nie świadomą, informację, a nie refleksję, wiedzę, a nie mądrość (...). Stanowią przeto one wyzwanie dla pedagogiki i praktyki oświatowej. Dzięki nim niespójna masa informacji zyskiwać będzie swój sens i ludzkie znaczenia, a owi zagubieni w świecie wiedzy, kultury i sztuki wędrowcy zaczną władać informacją, a nie ▶



▶ jak ma to zbyt często miejsce – ona nimi” (Tanaś, 2010).

W 2012 r. przeprowadziłam badania dotyczące publikacji elektronicznych w opinii uczniów i nauczycieli liceum ogólnokształcącego. Uzyskałam opinie uczniów w przedziale wiekowym 16–19 lat i nauczycieli w wieku 26–65 lat. Licealiści uczęszczali do klas I–III z następującymi przedmiotami nauczany w zakresie rozszerzonym:

- biologia i chemia,
- biologia, chemia i matematyka,
- matematyka, geografia i historia,
- język polski, historia, język łaciński, wiedza o społeczeństwie.

Z kolei większość badanych nauczycieli deklaruwała co najmniej 10-letni staż pracy w zawodzie nauczyciela. Po analizie badań stwierdziłam, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele są gotowi do wykorzystywania e-podręczników w codziennej pracy nauczania i wychowania.

Okazało się, że 99% uczniów korzysta z publikacji elektronicznych. Polska młodzież jest zatem otwarta na wszelkie nowości technologiczne umożliwiające rozwój intelektualny. Oczywiście uczniowie najczęściej korzystają z portali społecznościowych, ale dużym powodzeniem cieszą się także fora internetowe, e-gazety, czaty, e-booki, gry online i audiobooki. Pozytywnym zasko-

zeniem jest sumarycznie niewielkie zainteresowanie gramami online – oczekiwałam, że uczniowie wymienią je zaraz po portalach społecznościowych. Trzecie miejsce w „rankingu popularności” zajęły e-gazety, co potwierdza, że licealiści na bieżąco śledzą fakty i wydarzenia z kraju i ze świata.

W przypadku kadry pedagogicznej 96% nauczycieli korzysta z publikacji elektronicznych. Najczęściej sięgają po e-gazety, następnie portale społecznościowe i e-booki. Pedagodzy rzadziej korzystają z for, audiobooków i gier online, najmniej z czatów. Podobnie jak uczniowie, nauczyciele najczęściej korzystają z encyklopedii i słowników, następnie z czasopism naukowych (także ich cyfrowych wersji) ze wszystkich dziedzin i książek o różnej tematyce. Rzadziej sięgają po katalogi bibliotek i bibliografie oraz po opracowania zbiorowe i monografie.

Na popularność wykorzystywania mediów w życiu codziennym uczniów wskazuje również fakt, że 100% licealistów wykorzystuje publikacje elektroniczne, przygotowując się do zajęć szkolnych, i że nauczyciele pozwalają im na to. Dlatego też nie powinien zaskakiwać fakt, że uczniowie i nauczyciele korzystają przede wszystkim z encyklopedii i słowników, następnie z książek o różnej tematyce, czasopism naukowych i opracowań zbiorowych.

Kolejne dane wskazują, że moje najbliższe projekty dotyczące publikacji podręczników w formie elektronicznej nie są bezzasadne. Otóż blisko 100% uczniów i nauczycieli zadeklarowało, że korzysta z publikacji elektronicznych w domu, co wykazuje, że prawie każdy badany ma w domu komputer oraz dostęp do internetu. Jest to ważny aspekt pozwalający na poszerzenie działań mających na celu powszechniejszą publikację podręczników w wersji elektronicznej, a co za tym idzie – dbałość o lżejsze plecaki i zdrowsze dziecięce kręgosłupy. Powinno to także skłonić do rozszerzenia możliwości edukacji na odległość.

Najbardziej skorzystałyby na tym dzieci niepełnosprawne lub chore, nieuczestniczące w tradycyjnej edukacji w budynku szkoły. Za pomocą kamer i sieci mogłyby łączyć się z klasą i brać udział w lekcji. Myślę, że takie kształcenie i nauczanie przyniosłoby wiele korzyści nie tylko chorym, lecz także zdrowym uczniom – nauczyłoby ich empatii, pokory, a przede wszystkim szacunku dla osób niepełnosprawnych, jak również utwierdziłoby w nich przekonanie, że niepełnosprawni to jeden z nas, normalny człowiek, z potrzebami takimi jak nasze.

Do korzystania z publikacji elektronicznych przyczynił się przede wszystkim łatwiejszy dostęp do nich. Badani docenili możliwość ▶



e-Akademia Przyszłości

e-Akademia Przyszłości to projekt realizowany przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Sp. z o.o. Jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki na lata 2007–2013, Poddziałanie 3.3.4. Projekt powstał z myślą o uczniach i nauczycielach szkół gimnazjalnych. Jego celem jest kształtowanie kompetencji kluczowych gimnazjalistów oraz jak najlepsze przygotowanie nauczycieli do kształcenia uczniów w tym zakresie. W ramach działań projektowych została opracowana publikacja *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*.

[Publikacja do pobrania](#)

▶ dotarcia do literatury, prasy i mediów bez wychodzenia z domu, dzięki czemu mogą poświęcić więcej czasu na rozwijanie i poszerzanie swoich zainteresowań. Licealiści i nauczyciele podkreślili także, że dzięki elektronicznej formie publikacji można dotrzeć do pozycji niszowych, trudnych do zdobycia na polskim rynku, i że umożliwia ona większe wykorzystanie publikacji niż w przypadku książki papierowej. Badani stwierdzili również, że na sięgnięcie po wydania cyfrowe wpłynęła także atrakcyjność takiej formy publikacji oraz chęć kojarzenia z nowościami technologicznymi. Sądzą, że e-podręcznik zawiera wszystkie wymienione powyżej cechy i w pełni zadowolony ocenia uczniowie i nauczyciele.

Kiedy rozpoczynałam swoją pracę, technologia informacyjna nie zawsze pozwalała mi zrealizować projekty, z których byłabym w pełni zadowolona. Dziś możliwości edytorskie są wręcz nieograniczone. Podręczniki stały się nie tylko atrakcyjnym źródłem wiedzy, lecz także artystycznym cyfrowym medium wyrazu harmonii i piękna. Wydawcy prześcigają się w pomysłowości i innowacyjności wykorzystania mediów w edukacji. Co roku na targach książki, chcąc sprostać oczekiwaniom współczesnego ucznia i nauczyciela, prezentują nowe podręczniki z bogatą szatą graficzną w nowatorskiej multimedialnej oprawie. Oferują swoim klientom nową jakość i atrakcyjne formy obcowania z książką elektroniczną.

Taka postawa może stać się lekarstwem dla niskiego poziomu czytelnictwa tradycyjnego, co podkreślają uczniowie i nauczyciele, jak również wpłynie na urozmaicenie pracy pedagogów i ich uczniów, w kompetencji których powinno być dążenie do wykorzystywania wszelkich środków usprawniających proces nauczania i wychowania – w tym przypadku trwający proces cyfryzacji w edukacji.

Anna Konopko



Anna Konopko

Plastyk, specjalista do spraw reklamy handlowej, pedagog o specjalności edukacja informatyczna i medialna. Grafik komputerowy i redaktor techniczny z kilkunastoletnim stażem w wydawnictwie Didasko.

Autorka około 150 projektów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej, m.in. podręczników, książek, materiałów edukacyjnych oraz pomocy dla nauczycieli. Współautorka projektu multibooka *Od A do Z*.

Bibliografia

Wereszczyński K., (2006), *Biblioteki cyfrowe jako jeden z elementów społeczeństwa wiedzy z andragogicznego punktu widzenia* (dostęp dn. 13.10.2012). Tekst referatu wygłoszonego 16.11.2006 na konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym* w Akademii Ekonomicznej w Krakowie. Tanaś M., (2010), *Pedagogika wobec wyzwań technologicznych współczesności* (dostęp dn. 12.10.2012). Tekst referatu wygłoszonego 24.09.2010 na 20. Jubileuszowym Ogólnopolskim Sympozjum Naukowym *Człowiek – media – edukacja* w Krakowie.

Kompetencje nauczycieli wszystkich przedmiotów oraz poziomów edukacyjnych w cyfrowej szkole

Rozejrzyjmy się wokół siebie. Czy w jakiegokolwiek dziedzinie naszego życia możemy się obyć bez współczesnej technologii? Pomyślmy: jak się komunikujemy, pracujemy, relaksujemy, załatwiamy najróżniejsze życiowe sprawy? Nawet jeśli nie wszędzie jeszcze wspomagamy się technologią, to zapewne żyłoby się nam łatwiej, gdyby można było z niej powszechnie korzystać w domu, w pracy, w banku, w sklepie. Jeśli jest wokół nas, to dlaczego ma być nieobecna w edukacji?

Dlaczego TIK w edukacji?

Zajrzyjmy do raportów i planów strategicznych rządu do 2030 r., tam znajdziemy odpowiedź na pytanie, dlaczego warto uczyć, stosując technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK). Pomóc może także zapoznanie się z kompetencjami kluczowymi w procesie uczenia się przez całe życie w zaleceniach Parlamentu Europejskiego z dnia 18 grudnia 2006 r., szczególnie z czwartą – kompetencją informatyczną. W naszej podstawie programowej kompetencja informatyczna także jest wymieniona jako jedna z ośmiu możliwych do zdobycia w polskiej szkole.

Trudno prognozować, jak będzie wyglądała rzeczywistość szkolna w 2030 r., biorąc pod uwagę postęp technologiczny.

Jedno jest jednak pewne – narzędzia i środki technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) nadal będą wykorzystywane w procesie kształcenia, przekona się do nich jeszcze więcej nauczycieli i uczniów.

Kogo uczymy?

Uczymy hipermedialne pokolenie, które nie zna świata bez komputerów, telefonów komórkowych, dostępu do Internetu przez 24 godziny na dobę. Wystarczy zaobserwować, jak uczy się uczeń – na jego biurku znajdują się rozłożone zeszyty, ale też otwarty komputer, a na nim kilka otwartych aplikacji, np. jakaś gra, Facebook, Google, może Gadu-Gadu i odtwarzacz muzyki. Na pytanie rodzica, dlaczego się nie uczy, dziecko odpowiada, że właśnie się uczy, co w jego mniemaniu jest prawdą.

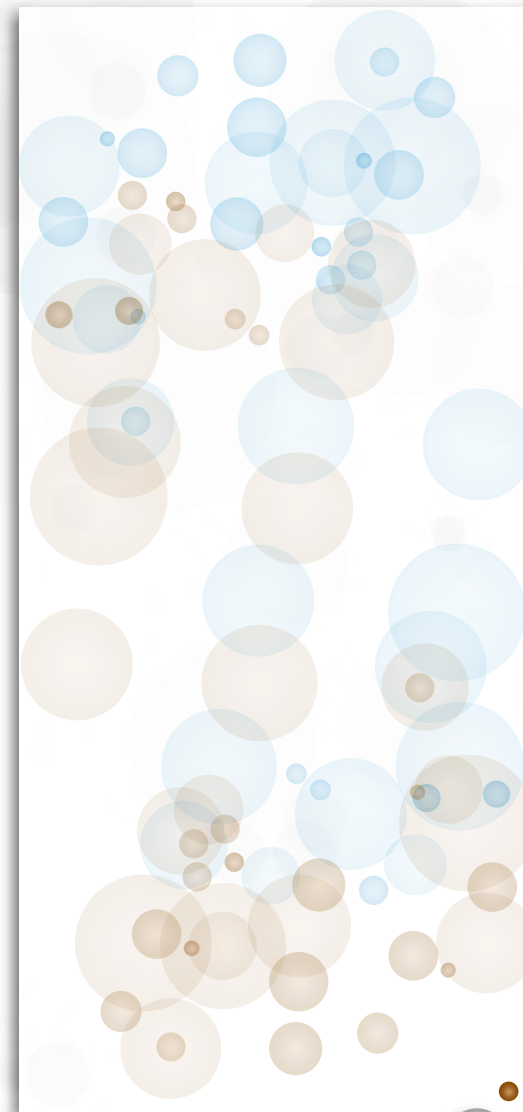
Za to, że uczeń marnuje mnóstwo czasu na nieistotne rozmowy na Facebooku lub gry komputerowe, po części należy winić także nauczycieli i rodziców. Nie ucą oni dzieci gospodarowania czasem, brania odpowiedzialności za własną naukę, nie pokazują, że budowanie swojej wiedzy może być fascynujące, a poza tym nie stosują do celów edukacyjnych tych narzędzi, które fascynują i przyciągają uczniów. Dlaczego tak niewiele nauczycieli prowadzi dla nich grupę

na Facebooku czy blog edukacyjny? Skoro uczniowie i tak spędzają czas na pustych rozmowach za pośrednictwem internetu, to mogliby przecież np. dyskutować pod okiem nauczyciela o przeczytanej książce czy obejrzanej sztuce.

Jak uczyć z wykorzystaniem środków i narzędzi TIK?

Skutecznie, atrakcyjnie, z pasją, czyli jak? Tak, aby uczniowie sami budowali swoją wiedzę (konstruktywizm), aby żyjąc we współczesnym, połączonym Internetem świecie, umieli korzystać z wartościowych zasobów umieszczonych w sieci (konektywizm). Już od kilkudziesięciu lat w pedagogice wiadomo, że najlepsze metody to te, w których uczeń aktywnie współtworzy swoją wiedzę pod kierunkiem mądrego nauczyciela.

Jak można tego dokonać z wykorzystaniem technologii? Podaję poniżej kilka przykładów: ▶



- **Stosując metodę WebQuestów**, która daje możliwość konstruktywistycznego zastosowania TIK. W tym przypadku zdobywanie wiedzy zachodzi w głowie ucznia, a nauczyciel jest przewodnikiem i mistrzem, który cały ten proces organizuje, wykorzystuje do pozyskiwania informacji internet i jego zasoby.

Od ponad siedmiu lat nauczyciele – wszystkich poziomów edukacyjnych i o różnym stopniu zaawansowania w używaniu TIK – w OLiZK w Warszawie tworzą pod moim okiem swoje WebQuesty. Zebrałam ich kilkaset. Można je obejrzeć [tutaj](#). WebQuest jest projektem zorganizowanym przez nauczyciela dla konkretnej grupy uczniów. Metodę projektową w edukacji nauczyciele stosują już od dawna, obecnie także władze oficjalnie doceniły wartość tej metody, nakazując odgórnie, aby każdy uczeń gimnazjum wziął udział w projekcie. Wiele spośród zgromadzonych WebQuestów jest przeznaczonych dla uczniów gimnazjum, ale są nawet takie, które nauczycielka przedszkola przygotowała dla starszaków w przedszkolu i ich rodziców (i już je przeprowadziła).

- **Pracując z uczniami sposobem „odwróconej lekcji”**. W skrócie można powiedzieć, że odwracamy kolejność działań: to co dotychczas w większości przypadków

nauczyciel robił podczas lekcji (wykład), uczniowie – mając wartościowe materiały w internecie – przygotowują sami w domu, zaś dyskusja i ćwiczenia nad tymi zagadnieniami przenosi się do klasy. Niektórzy nazywają ten sposób pracy metodą, ale moim zdaniem dopiero wspólna praca z uczniami podczas lekcji wymaga od nauczyciela stosowania różnych metod nauczania. Nauczyciel, kierując uczniów do wybranych przez siebie zasobów w internecie, dopiero podczas wyjaśnień i ćwiczeń na lekcji musi wykazać się kunsztem metodycznym.

Serwis khanacademy.org jest prawdopodobnie największym obecnie zasobem edukacyjnym przystosowanym do pracy tym sposobem. 30 października 2012 r. było tam zgromadzonych 203 542 327 lekcji ze wszystkich dziedzin nauki. Zachęcam także do obejrzenia kilkuset przetłumaczonych na język polski.

- **Pracując z materiałami znalezionymi w internecie**. Internet jest wypełniony po brzegi materiałami edukacyjnymi. Nauczyciele muszą je jedynie znaleźć i mądrze wykorzystać w pracy z uczniami, ale mogliby też stworzyć zbiory własnych, wiarygodnych i wartościowych zasobów, np. zbierając do nich linki lub przerabiając je (respektując zasady prawa autorskiego), a następnie

tworząc własne materiały i umieszczając je w sieci dla swoich uczniów. Bardzo wygodnym narzędziem jest w tym przypadku np. blog. Można zacząć od wyszukania przydatnych dla siebie zasobów z mojego [blogu](#), a następnie stworzyć własny i uzupełniać go, w miarę kolejnych zdobyczy z internetu. Wygodny sposób na gromadzenie materiałów edukacyjnych to także praca na platformie edukacyjnej, np. Moodle. Będzie to też w pewien sposób przygotowanie do pracy z e-podręcznikiem, jednym z filarów projektu „Cyfrowa Szkoła”.

- **Pracując za pomocą narzędzi TIK, wykorzystywanych na co dzień przez uczniów**. Mam na myśli wspomniany już pomysł założenia grupy dla swoich uczniów na Facebooku i wykorzystania jej do dyskusji nad ważnymi tematami omawianymi podczas lekcji. Może to być wspólne tworzenie materiałów edukacyjnych (uczniowie uczą się wzajemnie) w postaci filmów, książeczek, komiksów, prezentacji, ale również tworzenie konstrukcji geometrycznych i odkrywanie twierdzeń, np. za pomocą programu C.A.R. Metal czy Geogebra. Nie mówiąc już o wspomaganii różnych symulacji i modelowania za pomocą arkusza kalkulacyjnego czy programu Modellus, a także o ogólnie używanych przez uczniów programach Google: wyszukiwarce, mapach, albumach, translatorze ▶



- ▶ itp. W rękach mądrego i kreatywnego nauczyciela każde narzędzie umożliwiające pracę online może okazać się właściwym motywatorem do rozwoju jego uczniów.

Obawy nauczycieli związane z wprowadzeniem TIK do uczenia swojego przedmiotu

Początkowo, podczas wprowadzania komputerów do szkół, słychać było czasem obawy nauczycieli, że teraz staną się niepotrzebni w szkole, gdyż komputer ich zastąpi. Jest to oczywiście stwierdzenie nieprawdziwe i wszyscy już wiedzą, że najważniejsza jest podstawowa wiedza nauczycieli o tym, jak uczyć.

Nauczyciele muszą przestać się bać, że stracą autorytet, jeśli nie odpowiedzą na wszystkie pytania uczniów. Muszą przyzwyczaić się do myśli, że zmienia się ich rola – nie są przekaznikami wiedzy ani jej dostarczycielami, ale przewodnikami uczenia w jej budowaniu. Wszystkie informacje, które można znaleźć w internecie, nie muszą obciążać głowy ani ucnia, ani nauczyciela.

Jeśli nauczyciel czegoś nie wie, niezwłocznie może się dowiedzieć, powinien wytłumaczyć to uczniowi oraz zasygnalizować mu wyraźnie, że ważne jest, czy umie się z tej informacji skorzystać i wyciągnąć odpowied-

nie wnioski. Konektywizm stawia pytanie: czy ważniejsze jest wiedzieć o czymś, czy wiedzieć gdzie to znaleźć?

Na pewno ważną kompetencją staje się wyszukanie wiarygodnej i prawdziwej informacji w „szumie informacyjnym internetu”. Tego muszą się najpierw nauczyć nauczyciele, aby mogli prowadzić swoich uczniów. Nauczyciele obawiają się, że uczniowie przewyższają ich swoimi umiejętnościami komputerowymi, co często jest zgodne z prawdą, ale czasem wyolbrzymiane. Nawet jeśli uczeń sprawnie stuka w klawiaturę, nie zawsze robi to z sensem. Jeśli nauczyciel sam postuka w klawisze, to z czasem będzie równie sprawny. Zresztą można się uczyć od siebie – nauczyciel, który nauczy się czegoś od ucznia, na pewno wykorzysta to z większym pożytkiem dla innych i zapewne nie straci autorytetu. Pokazanie uczniowi, że nauczyciel też się uczy, że każdy uczy się przez całe swoje życie, ma duże znaczenie jako przykład w procesie edukacyjnym.

Podsumowanie, czyli jakie kompetencje podstawowe potrzebne są nauczycielowi, aby uczyć swojego przedmiotu z wykorzystaniem TIK

Ogólnie mówiąc, nauczyciel powinien posiadać kompetencje kluczowe zapisane w [dokumencie](#) Rady Europy z dnia 18 grud-

nia 2006 r. w procesie uczenia się przez całe życie, w tym kompetencje informatyczne. Zapisano tam m.in.: „Kompetencje informatyczne obejmują umiejętność i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK: wykorzystywania komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu”.

Według mnie nauczyciel każdego przedmiotu i poziomu edukacyjnego powinien:

- wiedzieć jak się uczyć przez całe życie i umieć uczyć tego swoich uczniów;
- umieć korzystać z e-learningu, platform edukacyjnych i stosować je do nauki innych;
- sprawnie wyszukiwać i selekcjonować materiały, informacje w internecie i uczyć tego uczniów;
- umiejętnie wybierać narzędzia informatyczne do wspomagania procesu dydaktycznego;
- sprawnie komunikować się na różnych poziomach: nauczyciel–nauczyciel, nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzice itp., w sposób tradycyjny i za pomocą narzędzi TIK;



„Szkoła kluczowych kompetencji. Program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej”

Projekt „Szkoła kluczowych kompetencji. Program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej” jest realizowany przez Wyższą Szkołę Ekonomii i Innowacji w Lublinie – Lidera Projektu i Partnerów: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Wyższą Szkołę Administracji Publicznej w Białymstoku, Wyższą Szkołę Biznesu im. bpa Jana Chrapka w Radomiu oraz Wyższą Szkołę Humanistyczno-Przyrodniczą w Sandomierzu.

Projekt jest finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego i Budżetu Państwa w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki: Priorytet II. Wysoka jakość systemu oświaty: Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia: Poddziałanie 3.3.4 Modernizacja treści i metod kształcenia. ▶

- znać i stosować metody aktywizujące ucznia w procesie dydaktycznym, przede wszystkim metodę projektu, w tym Web-Quest;
- poznawać i wprowadzać w szkolne życie idee pedagogiczne – konstruktywizm i konektywizm;
- umieć współpracować w grupie nauczycieli, dzielić się z nimi wiedzą i osiągnięciami oraz kształtować umiejętności pracy w grupie swoich uczniów (także może to być praca metodą WebQuestów);
- właściwie samemu się oceniać i kształtować swoje poczucie wartości (np. prowadząc e-portfolio), a także kształtować właściwą samoocenę u uczniów;
- przygotowywać własne scenariusze lekcji i materiały dydaktyczne i inne pomoce naukowe, umieć publikować je w sieci dla uczniów i do wykorzystania przez innych nauczycieli;
- znać zagrożenia wiążące się z nowymi technologiami i umieć radzić sobie z nimi w klasie, a także przestrzegać przed nimi uczniów;
- świecić przykładem w sprawach związanych z netykietą (etyką sieciową); oraz przestrzeganiem praw autorskich;
- umieć stosować licencje na materiały umieszczane w internecie;
- umieć korzystać z materiałów udostępnianych przez innych autorów. Uczyć tego swoich uczniów.

Dodatek

Jako dodatek chcę potraktować przypomnienie zapisów w podstawie programowej z zajęć komputerowych odnoszących się do spraw związanych z etyką komputerową, bezpieczeństwem i prawem skierowanych do małych dzieci. Moim zdaniem powinny one się tego uczyć, ale nie jest to tylko zadanie wyłącznie dla nauczycieli tego przedmiotu – należy to przede wszystkim do nauczycieli innych przedmiotów. Skoro dzieci mają znać przepisy i przestrzegać ich, to samo dotyczy również wszystkich nauczycieli, bez względu na prowadzony przedmiot i poziom edukacyjny.

Etap edukacyjny: klasy I-III

„I. Treści nauczania – klasa I szkoły podstawowej

8. Zajęcia komputerowe. Uczeń kończący klasę I:

3) stosuje się do ograniczeń dotyczących korzystania z komputera.

II. Treści nauczania – wymagania szczegółowe na koniec klasy III szkoły podstawowej

8. Zajęcia komputerowe. Uczeń kończący klasę III:

5) zna zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, Internetu i multimediów:

a) wie, że praca przy komputerze męczy wzrok, nadwyręża kręgosłup, ogranicza kontakty społeczne,

b) ma świadomość niebezpieczeństw wy-

kających z anonimowości kontaktów i podawania swojego adresu,

c) stosuje się do ograniczeń dotyczących korzystania z komputera, Internetu i multimediów” (MEN, 2009a, s. 44, 51).

Etap edukacyjny: klasy IV-VI

W celach kształcenia – wymaganiach ogólnych zapisano:

„I. Bezpieczne posługiwanie się komputerem i jego oprogramowaniem; świadomość zagrożeń i ograniczeń związanych z korzystaniem z komputera i Internetu” (MEN, 2009b, s. 99).

W treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych zapisano:

„Uczeń:

6) przestrzega podstawowych zasad bezpiecznej i higienicznej pracy przy komputerze, wyjaśnia zagrożenia wynikające z niewłaściwego korzystania z komputera.

7. Wykorzystywanie komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych do rozwijania swoich zainteresowań, zastosowanie komputera w życiu codziennym, opisywanie zagrożeń i ograniczeń związanych z korzystaniem z komputera i Internetu.

Uczeń:

1) opisuje przykłady wykorzystania komputera i sieci Internet w życiu codziennym;

2) szanuje prywatność i pracę innych osób;

3) przestrzega zasad etycznych i prawnych związanych z korzystaniem z kompute- ▶

- ▶ Celem projektu jest zwiększenie dostępności do rozwoju kompetencji kluczowych uczniów szkół ponadgimnazjalnych o profilu zawodowym oraz szkół policealnych w Polsce Wschodniej. Skierowany jest do 5000 uczniów z 50 szkół, ze wskazaniem na szkoły z obszarów wiejskich – po 10 szkół z województw lubelskiego, podlaskiego, mazowieckiego, podkarpackiego, świętokrzyskiego.

„ra i Internetu, ocenia możliwe zagrożenia” (MEN, 2009b, s. 99–100).

Tyle zapisów w sprawach etyki, prawa, zagrożeń dla dzieci ze szkoły podstawowej, w kolejnych etapach edukacyjnych są one rozwijanie.

Nauczyciele nie mają wyjścia – muszą być ekspertami także w tej dziedzinie.

Zakończenie, czyli nowe wyzwania stojące przed edukacją w cyfrowej szkole

Skoro tak dużo się zmienia wokół nas, w edukacji także zachodzą zmiany. Jedne są wprowadzane celowo, inne okazują się przypadkowe. Wszystko odbywa się szybciej, czasu jest coraz mniej, cały świat staje się globalną wioską, a ludzie często są coraz

bardziej samotni i zagubieni. Cyfryzacja edukacji nastąpi w ten czy inny sposób, wolniej lub szybciej – na to już właściwie nie mamy większego wpływu.

Po latach pracy w szkole, uczeniu uczniów informatyki, a nauczycieli korzystania z TIK, widzę konieczność zwrócenia bacznej uwagi nauczycieli na osiągnięcia w zakresie badań mózgu, sposobów uczenia się, rodzajów inteligencji, zdrowego odżywiania, sposobów odpoczywania i ustrzegania się przed zagrożeniami związanymi z nowymi technologiami.

Jeśli chodzi o uczniów, to samej technologii nie trzeba ich uczyć, jest ona dla nich czymś naturalnym, ponieważ urodzili się już w takim świecie. Od najmłodszych lat należy ich przede wszystkim wychowywać, nauczyć

odpowiedzialności za własny rozwój i własną naukę, pokazać, że samokształcenie jest czymś fascynującym. Stawiać przed uczniami wymagania i egzekwować je w życzliwy sposób – daje im to poczucie bezpieczeństwa.

Myślę, i ciągle to powtarzam, że zmieniająca się edukacja przy dostępnym wszędzie Internecie, mobilnym sprzęcie, wartościowych, wiarygodnych i wypróbowanych zasobach edukacyjnych, a przede wszystkim z mądrymi, stale doskonalącymi się nauczycielami doprowadzi młode pokolenie do wiedzy, wartości i wychowa je na pożytek ich samych i całego społeczeństwa.

Małgorzata Rostkowska



Małgorzata Rostkowska

Przez 21 lat pracowała jako nauczyciel informatyki w XIV LO im. Stanisława Staszica w Warszawie. Obecnie pracuje w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie na stanowisku kierownika pracowni. Przez 16 lat pełniła funkcję doradcy metodycznego ds. informatyki. Nauczyciel dyplomowany.

Ekspert ds. awansu zawodowego nauczycieli, edukator doskonalenia w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej, egzaminator maturalny ds. informatyki oraz egzaminator ECDL. Autorka programów nauczania dla klas matematyczno-fizycznych z rozszerzoną informatyką oraz wielu kursów dotyczących kształcenia informatycznego nauczycieli.

Autorka lub współautorka książek dotyczących dydaktycznych zastosowań TIK oraz pierwsza w Polsce autorka artykułów na temat zagrożeń związanych z powszechnym stosowaniem technologii informacyjnej. Szkoli nauczycieli i doradców metodycznych w zakresie zastosowań technologii informacyjnej w nauczaniu różnych przedmiotów i pracy własnej.

Bibliografia

Ministerstwo Edukacji Narodowej, (2009a), *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, t. 1, Warszawa: MEN. | Ministerstwo Edukacji Narodowej, (2009b), *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja matematyczna i techniczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 6, Warszawa: MEN.

Drogowskazy prawne

Nowości w prawie oświatowym



Weszły w życie

1 września

Kształcenie dzieci i młodzieży niepełnosprawnych w placówkach ogólnodostępnych lub integracyjnych

Kształcenie dzieci i młodzieży niepełnosprawnych w placówkach kształcenia specjalnego

7 września

Działalność innowacyjna i eksperymentalna

28 września

Egzamin czeladniczy, mistrzowski i sprawdzający

17 października

Oddziały sportowe, szkoły sportowe i mistrzostwa sportowego

31 października

Placówki doskonalenia nauczycieli

7 listopada

Kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych

17 listopada

Podział subwencji dla jst w roku 2012

Projekty

Subwencja oświatowa dla jst w roku 2013

Zmiany świadectw, dyplomów i innych druków szkolnych

Założenia tzw. ustawy przedszkolnej

Zasady działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych

Zasady działania bibliotek publicznych

Zespół redakcyjny

Agnieszka Pietryka (redaktor prowadząca), Katarzyna Gańko (sekretarz redakcji), Agnieszka Brodowska, Dorota Czerwonka, Bogusława Kalinowska, Teresa Kaniowska, Katarzyna Koletyńska, Grażyna Kurowska, Katarzyna Leśniewska, Dorota Macander, Monika Misztal, Agnieszka Romerowicz, Olena Stysławska, Anna Szczęsna-Durys, Tadeusz Trzaskowski, Marina Warsimaszwili

Autorzy

Ewa Bacia, Krystyna Dynowska-Chmielewska, Danuta Elsner, Agnieszka Frydrych-Jarczewska, Grzegorz Gmiterek, Dorota Górecka-O'Connor, Emilia Grochowska, Marianna Hajdukiewicz, Hanna Kasperowicz, Marżena Kędra, Marta Kotarba-Kańczugowska, Anna Konopko, Wiesława Krysa, Jakub Osiński, Joanna Soćko, Anna Szczęsna-Durys, Andrzej Pery, Małgorzata Rostkowska, Anna Roszkiewicz, Agnieszka Wierzchowska, Krzysztof Wojcieszek

Zdjęcia i materiały multimedialne wykorzystane w numerze 4/2012 „Trendów” pochodzą:

- a) ze zbiorów: Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Moszczance (s. 7–14), Hanny Kasperowicz (s. 32–34), Ośrodka Rozwoju Edukacji (42, 82–85, 87), Grzegorza Gmiterka (60–62), Agnieszki Frydrych-Jarczewskiej (107–119). Zdjęcia Autorów wykorzystane przy biogramach (s. 6, 24, 31, 37, 47, 52, 59, 63, 68, 97, 103, 106, 110, 114, 119, 123, 128) pochodzą z ich prywatnych zbiorów;
- b) ze źródeł internetowych: classmates © Andrey Kiselev/Fotolia.com (s. 1), новогодний фон © solidara/Fotolia.com (s. 3), Education School Boy Thinking on White © HaywireMedia/Fotolia.com (s. 17), Cheerful smiling funny boy on a green background © yurimaging/Fotolia.com (s. 18), At the park © Matthew Cole/Fotolia.com (s. 19), teacher with high school students © Alexander Raths/Fotolia.com (s. 25), Kids © yanlev/Fotolia.com (s. 39), Blackboard, Sprechen Sie.../Do you speak... © rubysoho/Fotolia.com (s. 48), Book of nature © frenta/Fotolia.com (s. 55), Mathematics © igor/Fotolia.com (s. 64), Business person against the blackboard © Sergey Nivens/Fotolia.com (s. 65), Hands of businessman. © Kurhan/Fotolia.com (s. 98), Cheerful smiling child at the blackboard © yurimaging/Fotolia.com (s. 116), Tablet Pages Bookcase © Alberto Masnovi/Fotolia.com (s. 120).

Stale	Okazjonalne
konferencje materiały pokonferencyjne strona internetowa lista adresowa (mailowa) członków Sieci newsletter	wspólne badania wspólne projekty wspólne publikacje wymiana informacji, materiałów i literatury wizyty studyjne seminaria zapraszanie na wykłady zapraszanie nowych członków kontakty elektroniczne

Tabela 1. *Naoczne i elektroniczne formy aktywności członków Sieci ENIRDELM*
 Źródło: strona internetowa ENIRDELM

Lp.	Wyznaczniki	Kierownik	Koordinator
1.	Podstawa działania	Tytuł prawny do wykonywania zadań kierowniczych: powołanie, mianowanie, wybór, umowa (kontrakt menedżerski).	Uzgodnienia między członkami sieci lub wybór. Często rolę koordynatora odgrywa jeden z członków sieci lub przedstawiciel instytucji będącej członkiem sieci.
2.	Lokalizacja w strukturze organizacyjnej	Usytuowany na szczycie struktury organizacyjnej.	Usytuowany w różnych miejscach struktury organizacyjnej.
3.	Zadania	Związane z realizacją funkcji kierowniczych.	Związane z organizacją pracy np. grupy, zespołu, sieci.
4.	Uprawnienia	Władcze: do przydzielania zadań, określania sposobu realizacji, wydawania poleceń, nagradzania, karania, podejmowania decyzji, delegowanie uprawnień.	Brak uprawnień władczych. W sieci dokonuje się uzgodnień poprzez negocjacje między członkami.
5.	Więzi	Z pracownikami łączy go więzi służbowej podległości i podporządkowania (więzi pionowe).	Z członkami sieci łączy go więzi współpracy i więzi informacyjne (więzi poziome).
6.	Relacje międzyludzkie	hierarchiczne	partnerskie
7.	Czas wykonywania zadań	Kierownik jest powołany na czas określony (kadencja, kontrakt menedżerski) lub bezterminowo.	Czas pełnienia funkcji koordynatora wynika np. z woli członków sieci lub jest związany z realizacją konkretnych zadań i wraz z ich wykonaniem kończy się. Może też mieć charakter rotacyjny – koordynatorami są kolejno poszczególni członkowie sieci.

Tabela 2. Różnice w umocowaniu, zadaniach i sposobie ich realizacji między kierownikiem a koordynatorem