

Mobilny glob **Pomorska Rada Oświatowa** **Rok Szkoły Zawodowców** **Diagnostyka edukacyjna**



*Radosnych
swiat Bozego Narodzenia
pelnych miłości,
spędzonych w rodzinnym gronie,
a w nadchodzącym 2015 roku
spełnienia marzeń,
realizacji planów zawodowych, sukcesów,
wielu twórczych poszukiwań
oraz satysfakcji
z podjętych pedagogicznych wyzwań*

*życzą
dyrekcja i pracownicy Centrum Edukacji Nauczycieli
w Gdańsku
oraz redakcja „Edukacji Pomorskiej”*

spis treści

■ FORUM OŚWIATOWE	
<i>Kapitał kulturowy dzieci małżeństw reemigrujących do Polski</i>	5
dr Krystyna Kamińska	
<i>Uczniowie cudzoziemcy w polskim systemie oświatowym – uregulowania prawne</i>	10
Dawid Cegiełka	
<i>Problemy psychopedagogiczne szkolnych kontaktów międzykulturowych</i>	12
Kinga Białek	
■ WOKÓŁ NAS	
<i>Archeologia w trójmiejskich szkołach – projekty edukacyjne</i>	
<i>Wydziału Historycznego Uniwersytetu Gdańskiego</i>	17
Małgorzata Górecka	
<i>I Metropolitalne Forum Kultury</i>	20
Marta Bednarska	
■ REFORMA PROGRAMOWA	
<i>Darmowe podręczniki – zmiany wg MEN</i>	22
Kamila Ochędzan	
■ ROK SZKOŁY ZAWODOWCÓW	
<i>Rok Szkoły Zawodowców... w województwie pomorskim zaczął się już przed laty</i>	24
Zbigniew Pancer	
<i>Międzynarodowe programy stażowe z zakresu nowoczesnych form poradnictwa zawodowego</i>	26
Katarzyna Podobińska	
■ BADANIA I ANALIZY	
<i>XX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej</i>	29
Magdalena Urbaś	
<i>Zmierzch oceniania sprawdzającego?</i>	36
Rozmowa Ewy Furche z prof. Bolesławem Niemierką	
■ TIK W SZKOLE	
<i>Legalne źródła kultury w szkole</i>	38
Anna Równy	
■ DOŚWIADCZENIA I KONKRETY	
<i>Wojewódzka Rada Oświatowa – na Pomorzu to możliwe</i>	42
Beata Symbor	
<i>O nową przestrzeń w szkole</i>	44
Marzena Kozłowska	
■ BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA	
<i>Nauczanie szkolne a osiągnięcia uczniów</i>	
<i>Zestawienie bibliograficzne za lata 2000-2013 (w wyborze)</i>	46
■ ROZMOWY O EDUKACJI	
<i>Dlaczego tak wielu uczniów odmawia współpracy? Cz. 2</i>	47
Rozmowa Ewy Furche z dr Marzeną Żylińską	
■ O TYM SIĘ MÓWI	51

WYDAWCA PISMA:

Centrum Edukacji Nauczycieli
w Gdańsku, al. gen. J. Hallera 14,
80-401 Gdańsk
tel.: (58) 34 04 100 (centrala);
(58) 34 04 110 (sekretariat)
fax: (58) 34 10 763, www.cen.gda.pl
e-mail: edukacjapomorska@cen.gda.pl

ZESPÓŁ REDAKCYJNY :

Beata Symbor
– redaktor naczelna
Małgorzata Bukowska-Ulatowska
– z-ca redaktor naczelnej
Ewa Kalińska
Joanna Aleksandrowicz
Kamila Ochędzan
Magdalena Urbaś
PROJEKT GRAFICZNY – Beata Kwaśniewska
DRUK – Dorota Gmerek
KOLPORTAŻ – Anna Szablowska
WSPÓŁPRACA:
Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka
w Gdańsku



Biuletyn Centrum
Edukacji Nauczycieli
w Gdańsku

Organ prowadzący:
Samorząd Województwa
Pomorskiego

Placówka posiada
akredytację – decyzja
Pomorskiego Kuratora Oświaty
w Gdańsku nr 17/2006
z dnia 27.03.2006 r.

Placówka wpisana do rejestru
instytucji szkoleniowych
Wojewódzkiego Urzędu Pracy
w Gdańsku
pod nr ewidencyjnym
2.22/00057/2007

PUBLIKUJ W „EDUKACJI POMORSKIEJ”

Redakcja czasopisma serdecznie zaprasza do współpracy partnerów indywidualnych i instytucje, podejmujących aktywne działania na rzecz środowiska oświatowego regionu oraz zachęca do nadsyłania ciekawych artykułów do „Edukacji Pomorskiej” na adres: edukacjapomorska@cen.gda.pl.

Szczegółowe informacje dot. zasad publikacji dostępne są na: www.cen.gda.pl

W NASTĘPNYM NUMERZE „Edukacji Pomorskiej” m.ін. relacja z III Forum Pomorskiej Edukacji



Fot. B. Kwaśniewska

Kapitał kulturowy dzieci małżeństw reemigrujących do Polski

dr Krystyna Kamińska
Akademia Humanistyczna
im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku

Konceptualizacja kapitału kulturowego

Pojęcie kapitału kulturowego zostało zdefiniowane przez Pierre'a Bourdieu nie tyle jako swoisty efekt procesu socjalizacji, głównie tzw. pierwotnej (zachodzącej wewnątrz rodziny), ile jako element dopełniający jego teorię reprodukcji społecznej¹. Użycie tej metafory (kapitału kulturowego) pozwoliło na wyróżnienie – obok zasobów kapitału ekonomicznego i społecznego – kultury w procesie budowania i konstytuowania się społeczeństwa oraz jego reprodukcji². Wprowadzając pojęcie kapitału kulturowego do swoich rozważań o strukturze i rozwarstwieniu społeczeństwa francuskiego, Bourdieu nawiązał w pewien sposób do klasycznego rozumienia kapitału jako kategorii ekonomicznej³. Jego zdaniem, aspekt kulturowy – podobnie, jak i uwarunkowania ekonomiczne – odgrywa istotną rolę w procesie stratyfikacji społecznej. Jednak kultura w tym teoretycznym ujęciu kapitału kulturowego przez Bourdieu jawi się jako element nadrzędny, który pozwala na sprawniejsze pokonywanie kolejnych szczebli hierarchicznego francuskiego systemu edukacyjnego⁴. Owa dominacja kultury wyraźnie powiązana była przez niego z socjalizacją, której wyrazem było wprowadzenie jednostki w kulturę dominującą, m.in. w kontekście poznania form kulturowego uczestnictwa w życiu społecznym. Proces socjalizacji wraz z przypisaniem jednostki do określonej grupy społecznej stanowił, według Bourdieu, podstawę bądź uprzywilejowania jednostki w społeczeństwie, bądź jej wykluczenia⁵.

W swojej koncepcji kapitału kulturowego wyróżnił trzy podstawowe jego formy: zinstytucjonalizowa-

na, ucieleśnioną i zmaterializowaną. W każdej z nich przybiera on nieco inną postać⁶. Zarówno jego forma zinstytucjonalizowana, czyli dotycząca legitymizacji wykształcenia, jak i materialna, odnosząca się do faktu posiadania konkretnych dóbr o wymiarze kulturowym analizowana w kontekście rodzin reemigrujących wraz z dziećmi nie może być pominięta, chociaż najważniejsza jest jednak jego forma ucieleśniona (zwłaszcza w odniesieniu do kompetencji kulturowej) przejawiająca się „przede wszystkim w znajomości konwencji i form kulturowych, (...) znajomości języka, wzorców uprzejmości i innych nieformalnych kompetencji kulturowych, w szczególności tych zdobytych we wczesnych etapach socjalizacji rodzinnej”⁷. Forma ucieleśniona kapitału kulturowego nie tylko umożliwi dzieciom reemigrantów poznanie i rozumienie dwoistości (ich) świata kulturowego, lecz także własne w nim umiejscowienie.

W tym kontekście stworzony przez Bourdieu aparat teoretyczno-terminologiczny związany z kapitałem kulturowym można twórczo rozbudowywać właśnie w kierunku jego aplikacji do studiów nad rodzinami reemigrującymi i ich dziećmi. Stanowi bowiem nie tylko pojęcie (pozwalające na stawianie hipotez), ale i ułatwia badanie „wzrostu” kompetencji kulturowej. Ponadto umożliwia swego rodzaju rozszerzenie interpretacji w odniesieniu do roli, jaką odgrywa kapitał kulturowy w tego typu rodzinach i funkcji, którą pełni w procesie adaptacji do nowej sytuacji życiowej.

Dystansując się od ekonomicznych odwołań Bourdieu przedstawionych w rozważaniach o kapitale kulturowym i rezygnując z analiz dotyczących tzw. kapitału społecznego, który zdaniem wielu so-



www.ckpide.eu

1 P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja.: elementy teorii nauczania*. Warszawa 2006, s. 258-259.

2 Ibidem, s. 131, 146.

3 Ibidem.

4 Ibidem, s. 134, 146-147, 149.

5 Ibidem, s. 149.

6 Kapitał kulturowy w formie zinstytucjonalizowanej to przede wszystkim dyplom poświadczający określone wykształcenie; kapitał zmaterializowany (uprzedmiotowiony) to konkretne dobra posiadające wartości kulturowe. T. Zarycki, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna” 4 (2009), s. 15.

7 T. Zarycki, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna” 4 (2009), s. 15.

cyjologów jest silnie powiązany z tym pierwszym, pragnę skoncentrować się przede wszystkim na kapitale kulturowym w aspekcie nabywania kompetencji kulturowej, uzyskiwanej dzięki jego pomnażaniu. Pojęcie kapitał kulturowy potraktuję więc jako pojęcie całkowicie autonomiczne, niepowiązane z innymi kapitałami – w przeciwieństwie do rozważań Bourdieu⁸. Symboliczna wymowa kapitału kulturowego nawiązuje bowiem do szeroko rozumianej kultury – postrzeganej w sensie antropologicznym – czyli do względnie zintegrowanej całości, obejmującej zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla danej zbiorowości społecznej wzorów, wykształconych i przyswajanych w toku interakcji wraz z wytworami takich zachowań (zwłaszcza w rodzinie)⁹. Takie ujęcie kultury odwołuje się w swojej istocie do definicji w duchu Edwarda Burnetta Tylera, tj. ujmowanej jako pewna całość, zawierająca wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawo, obyczaj oraz wszystkie inne aspekty życia człowieka jako członka społeczeństwa¹⁰. Przyjęcie przeze mnie takiej właśnie definicji kultury wynika z występującej dwoistości preferencji kulturowych cechujących potomstwo małżeństw reemigrujących.

Kapitał kulturowy dzieci rodzin reemigrujących

Wprowadzanie dzieci w określoną wspólnotę (kulturową) jest związane z procesem przyswajania formalnych praktyk kulturowych wraz z zakreślonym przez nie światem wartości. Powyższe sformułowanie nie stanowi próby zdefiniowania pojęcia socjalizacji. W zależności od kontekstu dokonywanej analizy rozumienie owego pojęcia podlega określonym modyfikacjom. Z tego powodu przyjęcie wybranej perspektywy teoretycznej – np. filozoficznej, socjologicznej czy psychologicznej – wymaga redefinicji samego pojęcia socjalizacji (choć wszystkie definicje bezpośrednio lub pośrednio akcentują rozwój osobowości). Zatem kłopoty terminologiczne wynikają nie tyle z braku definicji socjalizacji, co z wielości tychże¹¹.

W procesie socjalizacji ważny jest przede wszystkim podmiot, który podlega owemu procesowi i jego relacja ze światem zewnętrznym¹². Sam proces przebiega w konkretnej przestrzeni społecznej i w konkretnym czasie oraz wyraźnie można w nim wyróżnić dwie fazy: socjalizacji pierwotnej i wtórnej¹³. Każda z nich w przypadku dziecka wieku przedszkolnym czy ucznia w wieku szkolnym – zarówno pierwotna (początkowa), przebiegająca jedynie w rodzinie, jak i wtórna, odbywająca się w rodzinie, szkole i w środowisku rówieśniczym – przesądza o zasobach kapitału kulturowego, który ma charakter kumulatywny¹⁴. Oznacza to przyswojenie przez najmłodsze pokolenie, najpierw w rodzinie, a potem w środowisku pozarodzinnym, całego zasobu kompetencji, w tym kulturowej (w której wyodrębnić można kompetencję językową), ułatwiających przyszłe, dorosłe życie. Natomiast określone predyspozycje i zdobyte kompetencje pozwolą mu na pomnażania własnego kapitału kulturowego¹⁵. Jego zasoby wzrastają nie tylko na drodze przekazu międzygeneracyjnego, ale i poprzez ciągle doświadczanie. Dlatego kapitał kulturowy nie może być utożsamiany wyłącznie z tradycją, chociaż musi wspierać się na rekonstrukcji przeszłości (nieodzownej w toku socjalizacji pierwotnej).

Proces socjalizacji w rodzinie, która doświadczyła emigracji i reemigracji, nie może być postrzegany w podobny sposób, jak tradycyjny proces włączania dziecka (w okresie wczesnego dzieciństwa) w społeczeństwo, z którym identyfikują się jego rodzice¹⁶. W przypadku takiej rodziny dzieci stają się niejako automatycznie uczestnikiem procesu podwójnego namnażania kapitału kulturowego. Każdy z rodziców, mniej lub bardziej świadomie, wprowadza dziecko w świat własnej kultury, ucząc je kodu ułatwiającego jej rozumienie, ale stara się też łączyć wybrane elementy z rzeczywistością emigracyjną (zwykle lepiej znaną dziecku). Homogeniczność kulturowa rodzin reemigrujących powoduje, że jej członkowie przyjmują różnorodne strategie kulturowe, chociaż wymaga to od tych osób swego rodzaju twórczego podejścia do kultury – „tworzenia subiektywnych jej interpretacji oraz budowania z jej elementów spersonalizowanych kombinacji, będą-

8 Na całkowitą autonomiczność kapitału kulturowego wskazywali już Martin i Szelényi, za: T. Zarycki, *Kapitał kulturowy. Inteligencja w Polsce i w Rosji*. Warszawa 2008, s. 36.

9 A. Kłosowska. *Kultura masowa: krytyka i obrona*. Warszawa 1980, s. 40.

10 E. Nowicka. *Świat człowieka – świat kultury*. Warszawa 1998, s. 23, 56.

11 W literaturze przedmiotu ujęcie filozoficzne socjalizacji często sięga do rozbieżnych koncepcji m.in. do refleksji Jean Jacque'a Rousseau czy Jürgena Habermansa; ujęcie socjologiczne, odwołując się do prac Emila Durkheima, który uważał, że jednostka jest kształtowana przez społeczeństwo, koncentruje się m.in. na przyswajaniu przez nią ról społecznych i komunikacji (R. Borowicz. *Socjalizacja*. [w:] *Encyklopedia Socjologii*. T. 4. Warszawa 2002, s. 42-46); ujęcie psychologiczne – analizuje proces socjalizacji zarówno przez pryzmat koncepcji psychoanalitycznych, w tym Erica Eriksona (E. Erikson. *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań 1997), jak i modeli wychowania wynikających z odmiennych koncepcji człowieka (A. Brzezińska, *Psychologia wychowania*. [w:] *Psychologia*. Red. J. Strelau. T. 3, Gdańsk 2001, s. 245-246).

12 K. J. Tillman. *Teorie socjalizacji: społeczeństwo, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa 2005, s. 16-17.

13 Ibidem, s. 16.

14 Ibidem, s. 16-17.

15 T. Zarycki. *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*. „Psychologia Społeczna” 4 (2009).

16 Chodzi w tym przypadku o odróżnienie socjalizacji pierwotnej zachodzącej jedynie w rodzinie dziecka od socjalizacji wtórnej zachodzącej równoległe w rodzinie, szkole i grupie rówieśniczej. K.J. Tillman. *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa 2005, s. 16.

cych podstawą własnego stylu¹⁷. Dzieci pochodzące z takich rodzin nabywają w ten sposób specyficzny rodzaj kompetencji kulturowej, określanej niekiedy mianem „między”, ze względu na ich symboliczny kapitał kulturowy. Owo „między” rzutuje też na ich tożsamość kulturową. Nawet późniejsza utrata zasobów podwójnego kapitału kulturowego (w warunkach dominacji jednego z nich) przebiega wolniej i nigdy nie ulega unicestwieniu. Z jednej strony utrwaleniu służy odwoływanie się do przeszłości i swoista giętkość konkretnych zachowań, z drugiej zaś nieustanne porównywanie dwóch różnych rzeczywistości (starej i nowej) z określonym wzorcem kultury dominującej.

Tworząca się w dość specyficznych warunkach tożsamość kulturowa dzieci małżeństw reemigrujących sprawia, że nie od razu wyrażają one zgodę na przyjęcie alternatywnych elementów tożsamości kulturowej, które w wyniku przemieszczenia pojawiają się w ich życiu. Socjalizacja pierwotna w przypadku emigracji jest samoistnie przez dziecko rugowana w toku socjalizacji wtórej (pojawiające się obce dla dziecka elementy kulturowe ułatwiają mu adaptację w nowym środowisku, w związku z tym są dla niego bardziej atrakcyjne, np. w szkole czy w otoczeniu rówieśników). Dopiero z czasem, po powrocie do kraju, dziecko uczy się wykorzystywać mniej lub bardziej czytelne nowe lub stare drogowskazy kulturowe (w ramach socjalizacji pierwotnej), ustawiane przez rodziców w nowej dla niego polskiej rzeczywistości i wiązać je ze światem (własnym światem) kultury.

Reemigracja rodziców, która stała się również udziałem dziecka, czyli dwukrotne opuszczenie odmiennych od siebie kręgów kulturowych, utrudnia mu w znacznym stopniu proces identyfikacji (nie tylko kulturowej). Jednocześnie niecodzienny alians kulturowy doświadczany przez dziecko w wyniku reemigracji pozwala mu – często szybciej niż pozostałym rówieśnikom – wykrywać nowe, względnie ukryte, znaczenia przekazu kulturowego zorientowanego na utrwalone punkty w przeszłości¹⁸. Korzystanie z obu (rozłącznych) kodów językowych i odmiennych wzorów kulturowych sprawia, że zamienia ono proces enkulturacji w nabywanie określonej kompetencji kulturowej¹⁹. Ten aspekt wzbogacania kapitału kulturowego jest przez nauczycieli polskich zupełnie niedoceniany. Przeciwnie, jest przez nich postrzegany

w kategorii submersji, zwracają oni bowiem jedynie uwagę na zubożenie zasobu słownikowego w języku polskim, a nie na tryb myślenia narracyjnego²⁰. Myślenia, które pozwala na konstruowanie własnej wersji samych siebie oraz naszej wiedzy o świecie.

W rodzinach reemigrujących do Polski – o czym często zapominają nauczyciele – tradycyjny, międzygeneracyjny przekaz kulturowy przybiera przecież zupełnie inną postać, niż ma to miejsce w przypadku dzieci, które nigdy nie opuszczały na dłużej kraju. U dzieci reemigrantów brak jest jednoznacznego przypisania kulturowego. Zastąpiony zostaje on swego rodzaju światem *cross-cultural* (czasami mylnie określanym jako „przemieszany”), który tworzy się poza granicą danej kultury lub na jej styku. Jednak niezależnie od usytuowania przestrzennego ma to związek z jednej strony z dziedziczeniem przez dziecko określonego kapitału kulturowego rodziców (namnożonego przez kontakty z inną kulturą i jej przedstawicielami oraz cechującą ich różnorodnością, przejawiającą się wplataniem w język ojczysty zwrotów obcojęzycznych, ułatwiających codzienną komunikację wewnątrzrodzinną), a z drugiej – jego długotrwałym funkcjonowaniem w systemie oświatowym odmiennym od tego stworzonego w kraju, do którego reemigrowali jego rodzice. Jest to niezwykle ważne w aspekcie konstruowania i re-konstruowania własnej tożsamości przez dziecko/ucznia – nie jako tożsamości danej, lecz zadanej. Wymaga to zarówno od rodziców, jak i od samego dziecka przetwarzania pewnych znaczeń w celu ich unifikacji nie tylko z tymi dawnymi (pochodzącymi jeszcze z czasów socjalizacji pierwotnej, poprzedzającej niekiedy emigrację rodziców, oraz późniejszej, związanej z pobytem na emigracji), lecz także z tymi najnowszymi reemigracyjnymi w nowy, codzienny przekaz kulturowy. Przypisanie kulturowe konstruowane i re-konstruowane przez dziecko wraz z dotychczasowym jego doświadczeniem życiowym pełni funkcję głównego stabilizatora w tworzonym przez dziecko indywidualnym reemigracyjnym obrazie świata²¹.

To bardzo wąskie rozumienie kapitału kulturowego i jego namnażania pozwala jednakże na przyjęcie pewnej perspektywy interdyscyplinarnej w rozważaniach dotyczących reemigracji dzieci. Ważne jest nie tylko ujęcie kulturowe, w tym podzielany przez rodzinę jako całość styl życia i związane z nim poczucie godności, ale i problemy dzieci związane z szeroko rozumianą kompetencją kulturową, w tym językową i komunikacyjną. Równie istotne są bowiem i inne aspekty reemigracji, w tym socjologiczny i psychologiczny, odnoszące się do kwestii przy-

17 T. Zarycki, op. cit., s. 19.

18 J. Assman. *Pamięć kulturowa: pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*. Przeł. A. Kryczyńska-Pham. Warszawa 2008, s. 68.

19 Enkulturation – dotyczy zarówno wydawanych sądów (przekonań wartościujących), jak i oceniania faktów na podstawie własnych doświadczeń uwarunkowanych kulturowo. W. J. Burszta. *Antropologia kultury: tematy, teorie, interpretacje*. Poznań 1998, s. 85.

20 J. Bruner. *Kultura edukacji*. Kraków 2006, s. 65.

21 T. Tomaszewski. *Ślady i wzorce*. Warszawa 1984, s. 32.

należności narodowościowej, dookreślenia własnej tożsamości kulturowej czy prestiżu społecznego rodziny. Niekiedy reemigracja rodziców postrzegana jest przez najbliższe otoczenie dziecka jako porażka, tym samym umniejszając jego pozycję społeczną, m.in. w gronie rówieśników. W tej sytuacji nadmierne koncentrowanie się nauczycieli na „niedostatkach edukacyjnych” dziecka, których przyczyn nie należy szukać w samym dziecku i jego potencjale, lecz w zróżnicowaniu systemów oświatowych, powoduje, że przestaje być ono traktowane jako wymagający wsparcia podmiot edukacji. Nauczycielom brakuje bowiem zarówno wiedzy, jak i umiejętności postrzegania holistycznego dzieci rodziców reemigrujących. W efekcie traktują wszystkich swoich uczniów w podobny sposób i nie biorą pod uwagę jakiegokolwiek różnicowania procesu nauczania ze względu na obecność dziecka reemigrantów. Jego doświadczenia edukacyjne, gdy przebywało ono czasowo poza granicami Polski, w aktywności pedagogicznej nauczyciela nie ma większego znaczenia. Prawdopodobnie postawa nauczyciela to także efekt nadmiernej polonocentryczności treści kształcenia zawartych w podstawie programowej opracowanej dla każdego poziomu nauczania.

Małżeństwa reemigrujące posiadające potomstwo tworzą unikatowy wzorzec kulturowy. Jego niepowtarzalność wynika z zespolenia dwóch odrębnych systemów kulturowych, w których żyli na emigracji i których doświadczają po powrocie do kraju. Z każdego z nich czerpią jedynie wybrane elementy zgodne z przyjętym przez siebie światem wartości. Ich działania jednocześnie wzmacniają i zacierają granice obu symbolicznych kapitałów kulturowych. Ich przypisanie kulturowe, podobnie jak ich dzieci, podlega daleko idącej reinterpretacji. Teraźniejszość ich życia kadruje w pewien sposób ich kulturową przeszłość poprzez wyjmowanie i utrwalanie w przekazie międzygeneracyjnym tylko tych fragmentów, które tworzą ze sobą jedną, wspólną całość. Jednak owe punkty odniesienia tworzone na podstawie konkretnych śladów (np. dawnej tradycji rodzinnej czy artefaktów – pamiątek z czasów emigracji) uwarunkowane są pamięcią jednostkową określonych wydarzeń z przeszłości, czyli ukierunkowane jednostronną interpretacją przeszłości w teraźniejszości i o tym też nie należy zapominać²².

To nowe, podwójne odczytywanie pamięci jednostkowej czasami bywa inne lub nawet sprzeczne z ramami pamięci kulturowej, zakreślonej granicami pamięci zbiorowej (społeczeństwa lub narodu). Zdarza się więc, że dzieci, które doświadczyły wraz rodzicami reemigracji, tworzą zupełnie nową nar-

rację zarówno przeszłości, jak i teraźniejszości. Ricoeur owe działania nazwał „wyinterpretowanym odniesieniem do pamięci zbiorowej”, wynikającym „ze sposobu funkcjonowania pamięci indywidualnej w trakcie przywoływania przez nią wspomnień”²³. W rezultacie różnicuje się poziom przetwarzanych przez dzieci informacji. To „wyinterpretowanie”, wbrew pozorom, znacznie wzbogaca kapitał kulturowy potomstwa w rodzinach reemigrujących, pomnażając już istniejące zasoby tego kapitału, będące wynikiem specyficznego doświadczania świata i (co najmniej) dwujęzyczności.

Językowy obraz świata

Kapitał kulturowy w powiązaniu z kompetencją kulturową stanowi podstawę do rozważań o językowym obrazie świata tworzonym przez potomstwo małżeństw reemigrujących. Teoria językowego obrazu świata ma charakter antropologiczny. Opiera się na założeniu, że w języku zakodowana jest pewna społecznie uzgodniona wiedza o świecie, która ujmowana jest w rozmaitych relacjach językowych i kulturowych (głównie wewnątrz kultur narodowych). Wiedzę o świecie można więc poddawać rekonstrukcji i werbalizować w postaci sądów o ludziach czy zdarzeniach. Zatem obraz świata jest swego rodzaju wytworem przeszłości, ludzkich doświadczeń, historii i kultury.

Natomiast językowy obraz świata jest konstruktem teoretycznym dotyczącym zawartej w języku, różnie zwerbalizowanej, interpretacji rzeczywistości, dającej się ująć w postaci zespołu sądów o świecie²⁴. „Mogą to być sądy bądź utrwalone w samym języku, w jego formach gramatycznych, słownictwie czy w tzw. kliszach (np. porzekadłach)”²⁵. Ponadto sama kultura narzuca pewną kodyfikację interpretacji rzeczywistości. Z kolei kultura jest silnie zdeterminowana przez język, w którym owa interpretacja została wyrażona. Dlatego językowy obraz świata niejako orzeka o cechach i sposobach istnienia świata pozajęzykowego. Jest przecież rezultatem subiektywnej percepcji i konceptualizacji rzeczywistości przez człowieka. Wyraźnie widoczny jest w nim związek między językiem i myśleniem. W przypadku dziecka odzwierciedla się w pytaniu: kim jestem? Widzenie siebie w językowej konceptualizacji świata przez pryzmat czasu, miejsca, kanonu wartości staje się próbą odpowiedzi na to pytanie.

W budowaniu językowego obrazu świata oprócz „elementów obrazu rzeczywistości wypracowanych społecznie [ramy pamięci społecznej i pamięci kultu-

23 P. Ricoeur. *Pamięć, historia, zapomnienie*. Kraków 2012, s. 157.

24 J. Bartmiński. *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2006, s. 12.

25 Ibidem, s. 76-77.

22 M. Halbwachs. *Społeczne ramy pamięci*. Warszawa 1969, s. 423.

rowej] i uzyskiwanych pośrednio przez różne formy << przekazu >> [m.in. przekaz międzygeneracyjny], obraz świata każdej jednostki zawiera także elementy wiedzy o świecie ustabilizowanej poprzez osobiste doświadczenia, w bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością i osobiste uczestnictwo w zachodzącym w niej procesie²⁶. Jednakże kreowanie językowego obrazu świata zespolonego z dwóch kultur i dwóch odrębnych kodów językowych powoduje daleko idące przetworzenia każdej z tych substancji. Ponadto, w przypadku dzieci, które reemigrowały wraz z rodzicami zarówno ich doświadczenia, jak i percepcja rzeczywistości wykraczają poza ramy obrazu świata „wspólnego dla wszystkich, którzy należą do jednego kręgu kulturowego”²⁷. Czy zatem można mówić o cechującej te dzieci stabilizacji obrazu świata? Charakteryzuje je bowiem specyficzne zapotrzebowanie na informację i cechuje zwykle inaczej ukierunkowana aktywność poznawcza, wynikająca z owego „między” ich usytuowania kulturowego i językowego. Wyłanianie się kształtu ich językowego obrazu świata to wypadkowa zasobu słownikowego, efektu ich dwu- lub wielojęzyczności oraz kolażu dwóch kultur.

Wyjątkowe znaczenie w budowaniu językowego obrazu świata ma mowa ojczysta. To ona zawiera podstawowe kategorie, odpowiadające cechom rzeczywistości. W każdym społeczeństwie mają one znaczenie dla wszystkich, bo ich znajomość jest konieczna w konstruowaniu obrazu świata (nie tylko językowego). Natomiast w kreśleniu zarysu językowego obrazu świata dzieci, zwłaszcza tych dwujęzycznych, które doświadczyły reemigracji, brakuje stabilności, którą daje mowa ojczysta, utożsamiana z językiem macierzystym (w niektórych publikacjach określana też mianem języka pierwszego). W budowaniu językowego obrazu świata przez te właśnie dzieci należy brać pod uwagę ich poziom organizacji języka, uwzględniając tak leksykę, jak i gramatykę, oraz konwencjonalne użycie danego słowa, by lepiej poznać mechanizmy postrzegania i konceptualizacji przez nie świata. Praktyki językowe dzieci dwujęzycznych charakteryzują się dużą kreatywnością wynikającą z podwójnego zasobu leksykalnego i bogactwa stosowanych struktur gramatycznych. „Bliższe przyjrzenie się językowi [którym posługują się dzieci] (tak strukturalnie gramatycznym, jak i wzorcom jego użytkowania) jest więc pomocne w osiągnięciu głębszego zrozumienia, jak (...) odtwarzają i przekształcają zarówno język, jak i kulturę”²⁸ kraju kolejnego osiedlenia.

Wzajemna relacja obu kodów językowych i kontaminacja kulturowa wpływa na proces socjalizacji

wtórnej dzieci reemigrantów. W ich przypadku kulturowo uwarunkowane użycie języka pierwszego i drugiego nie zawsze stanowi odzwierciedlenie kompetencji komunikacyjnej i językowej innych członków rodziny. Proces przyswajania przez dzieci pierwszego języka i języka drugiego, który nie oznacza jednak dla niego języka obcego, w znacznym stopniu wpływa na ich proces myślenia i werbalizację myśli. Dzieci te, będąc użytkownikami dwóch rozłącznych kodów językowych, zdają się być nieograniczone żadnymi barierami poprawności gramatycznej, co nie zmienia faktu, że jednocześnie są zdolne do wytworzenia nieskończonej ilości gramatycznie poprawnych wypowiedzi. Czasem jednak trudno wykryć, który język jest dla nich wiodący, a który za nim podąża.

W językowym obrazie świata dzieci, które doświadczyły reemigracji należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden komponent – relacji między językiem a myślą poprzez odwołanie się do kontekstowego użycia języka i związane z tym praktyki dyskursywne wraz z zachowaniami konwersatoryjnymi. Język może oddziaływać na myślenie poprzez przyjęte wzorce jego użytkowania, czyli „procesy myślowe mogą znajdować się pod wpływem nie tylko mówienia w języku w ogóle lub zastosowania konkretnych struktur semantycznych lub gramatycznych (...), lecz również społecznych wzorców codziennego użycia języka”²⁹. W tym kontekście język nie tylko jest postrzegany jako narzędzie komunikacji, ale (w przypadku rodzin reemigrujących) staje się dla dziecka zarówno mediatorem innej kultury, jak i „symbolicznym przewodnikiem po kulturze”³⁰.

Bibliografia

- Ahearn L.M. *Antropologia lingwistyczna*. przeł. W. Usakiewicz. Kraków 2013
- Assman J. *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*. Przeł. A. Kryczyńska-Pham. Warszawa 2008
- Bartmiński J. *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2006
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja: elementy teorii nauczania*. Przeł. E. Neyman, Warszawa 2006
- Bruner J. *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków 2006
- Burszta W.J. *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań 1998
- Halbwachs M. *Společne ramy pamięci*. Przeł. M. Król, Warszawa 1969
- Kłoskowska A. *Kultura masowa: krytyka i obrona*, Warszawa 1980
- Nowicka E. *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 1998
- Ricoeur P., *Pamięć, historia, zapomnienie*. Przeł. J. Margański. Kraków 2012
- Sapir E. *Kultura, język, osobowość*. Przeł. B. Stanosz, R. Zimand. Warszawa 1978
- Tillman K.J. *Teorie socjalizacji: społeczeństwo, instytucja, upodmiotowienie*. Przeł. G. Bluszcz, B. Mirecki, Warszawa 2005
- Tomaszewski T. *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984
- Zarycki T. *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna” 4 (2009)
- Zarycki T. *Kapitał kulturowy: inteligencja w Polsce i w Rosji*. Warszawa 2008

26 T. Tomaszewski, op. cit., s. 34.

27 Ibidem, s. 26.

28 L. M., Ahearn. *Antropologia lingwistyczna*. Kraków 2013, s. 36.

29 Ibidem, s. 98.

30 E. Sapir. *Status lingwistyki jako nauki* [w:] *Kultura, język, osobowość*. Przeł. B. Stanosz, R. Zimand, Warszawa 1978, s. 89.

Uczniowie cudzoziemcy w polskim systemie oświatowym – uregulowania prawne

Dawid Cegiełka
Stowarzyszenie Interwencji Prawnej
w Warszawie

Każde dziecko w Polsce, bez względu na pochodzenie, rasę, religię, narodowość, przynależność do określonej grupy społecznej, cenzus majątkowy, pochodzenie czy podstawę prawną pobytu, ma prawo uczyć się w Polsce. Konwencja Praw Dziecka stanowi, że dziecko – z uwagi na swoją niedojrzałość fizyczną, emocjonalną, umysłową i społeczną – wymaga opieki i ochrony, w tym również ochrony prawnej. Polskie władze w każdym swoim działaniu dotyczącym małoletnich powinny kierować się nadrzędną i podstawową zasadą, jaką jest dobro dziecka. Właśnie to dobro, jako wartość nadrzędną, należy brać pod uwagę przy uchwalaniu, wdrażaniu oraz stosowaniu każdego przepisu prawa mającego związek z sytuacją dzieci.

Prawo do edukacji ma niewątpliwie nieocenione znaczenie dla rozwoju młodego człowieka i jego późniejszego funkcjonowania w społeczeństwie, co podkreśla Powszechna Deklaracja Praw Człowieka: Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi (art. 26). Nie powinno nas zatem dziwić, że zarówno ustawodawstwo międzynarodowe, jak i krajowe gwarantuje dostęp do tego dobra wszystkim dzieciom.

Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r. (Dz. U 1991 nr 120 poz.526) podkreśla, że dzieci mają szczególne prawo do troski i opieki, czemu daje wyraz między innymi w zapisach stanowiących, iż Państwa – Strony Konwencji uznają prawo dziecka do nauki i podejmą szereg kroków w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans. (Art. 28 Konwencji). To prawo powinno być realizowane poprzez uczynienie nauczania podstawowego obowiązkowym i bezpłatnym dla wszystkich (a więc bez wprowadzenia jakichkolwiek czynników różnicujących dzieci w tym zakresie). Ponadto Państwa – Strony Konwencji będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, zarówno ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępnymi dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielenie

w razie potrzeby pomocy finansowej. Ponadto kraje te podejmą działania na rzecz zapewnienia regularnego uczęszczania do szkół oraz zmniejszenia wskaźnika porzucenia nauki.

Takie ukształtowanie zobowiązań międzynarodowych wpisuje się w szerszy kontekst ogólnooświatowych poczynań, mających w rezultacie przyczynić się do zlikwidowania ignorancji i analfabetyzmu na świecie oraz ułatwienia dostępu do wiedzy naukowo-technicznej i nowoczesnych metod nauczania.

Polskie regulacje prawne, pozostając w zgodzie z przyjętymi na siebie przez władze regulacjami ponadkrajowymi, umożliwiają edukację dzieci cudzoziemskich i dzieci mniejszości narodowych (za dziecko uznaje się każdego, kto nie ukończył 18 roku życia.) Zgodnie z Konstytucją RP, Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa (art. 70). Edukacja jest zatem w Polsce obowiązkowa dla wszystkich dzieci, w tym także dzieci cudzoziemskich.

Sam obowiązek nauki składa się z dwóch elementów: obowiązku szkolnego, trwającego do zakończenia gimnazjum (art. 15 ust. 1 ustawy z dnia 7 września o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) oraz obowiązku uczenia się po zakończeniu gimnazjum, a przed ukończeniem 18. roku życia, realizowanego w różnej formie, np. przygotowania do zawodu.

Zgodnie z art. 94a o systemie oświaty oraz z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia

1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek (Dz. U. Nr 57, poz. 361), zasady kształcenia w placówkach publicznych przedstawiają się następująco:

- Z przedszkoli publicznych mogą korzystać dzieci cudzoziemskie na takich samych zasadach, jak dzieci będące obywatelami polskimi, tzn. mają takie same prawa i obowiązki, podlegają takim samym wymogom. Placówka przedszkolna nie może odmówić przyjęcia dziecka cudzoziemskiego z powodu jego nieznamościami języka polskiego czy braku przygotowania do nauczania dzieci cudzoziemskich.

- Podobnie sytuacja przedstawia się w przypadku nauki w szkole podstawowej i gimnazjum. Szczegółowe regulacje w tym zakresie zawarte zostały we wzmiankowanym powyżej rozporządzeniu. Zgodnie z nim dzieci cudzoziemskie przyjmowane są do wszystkich placówek na zasadach obowiązujących obywateli polskich (§ 2 ust. 1). O tym, do jakiej klasy przyjąć cudzoziemca, władze szkolne decydują w oparciu o przedłożone świadectwa lub inne

dokumenty zaświadcujące ukończenie za granicą określonego etapu edukacji. W przypadku braku takiej możliwości, Dyrektor placówki jest zobowiązany do przeprowadzenia z kandydatem na ucznia rozmowy kwalifikacyjnej, w wyniku której podejmuje się decyzję, do której klasy przyjąć ucznia. Rezultatem rozmowy nie może być nieprzyjęcie cudzoziemca do szkoły. Ustawodawca nie przewidział szczegółowego zakresu i sposobu takiej rozmowy, oddając te rozstrzygnięcia do dyspozycji poszczególnych dyrektorów.

- Z nauki w szkołach ponadgimnazjalnych na takich samych zasadach, jak obywatele polscy, korzystają cudzoziemcy należący do jednej z poniższych grup:

- pracownicy migrujący, którzy są obywatelami państwa członkowskiego Unii Europejskiej lub państwa będącego członkiem EFTA, które jest jednocześnie członkiem Europejskiego Obszaru Gospodarczego, jeżeli są lub byli zatrudnieni w Polsce, a także członkowie ich rodzin, o ile zamieszkują na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej;
- osoby pochodzenia polskiego w rozumieniu przepisów o repatriacji;
- osoby, które posiadają zezwolenie na osiedlenie się w Polsce;

- osoby, które mają prawo do nauki w polskich szkołach ponadgimnazjalnych zagwarantowane w umowie międzynarodowej, której stroną jest Polska;
- osoby, które uzyskały status uchodźcy w Polsce;
- osoby, które posiadają zgodę na pobyt tolerowany w Polsce;
- osoby, które korzystają z ochrony czasowej na terytorium RP;
- osoby, które posiadają zezwolenie na pobyt długoterminowego rezydenta Wspólnot Europejskich, wydane w Polsce;
- osoby, które mają zezwolenie na zamieszkanie na czas oznaczony w Polsce;
- dzieci osób, które ubiegają się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce.

Pozostali cudzoziemcy, którzy nie należą do żadnej z wymienionych grup, mogą korzystać z nauki na warunkach odpłatności lub jako stypendyści. W praktyce w większości wypadków opłaty za szkołę są umarzane. Nauka w placówkach prywatnych jest dostępna dla cudzoziemców w zależności od zasad przyjętych przez daną szkołę.

Szkoła, przyjmując w poczet swoich uczniów dziecko cudzoziemskie jest zobowiązana do tego, by w zależności od jego sytuacji realizować określone aktywności przewidziane w ustawie o systemie oświaty oraz rozporządzeniu wydanym na jej podstawie w sprawie przyjmowania dzieci cudzoziemskich, celem umożliwienia dziecku lepszej adaptacji i efektywniejszego przyswajania wiedzy.

Dzieci nieznające języka polskiego albo znające go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, którą organizuje gmina właściwa ze względu na ich miejsce zamieszkania. Dodatkowe zajęcia należy przeprowadzać w wymiarze nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo. Nauka języka polskiego może odbywać się w formie: kursu przygotowawczego (jeżeli do udziału w zajęciach zgłoszonych zostanie co najmniej 15 osób) lub w formie dodatkowych lekcji języka polskiego (jeżeli do udziału w zajęciach zostanie zgłoszonych mniej niż 15 cudzoziemców). Przewidziano też organizowanie zajęć wyrównawczych dla uczniów cudzoziemskich w wymiarze do 5 godzin tygodniowa dla jednego ucznia.

Ponadto szkoła ma obowiązek wspierać uczniów w zachowywaniu ich tożsamości narodowej, etnicz-

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka:

Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi

nej, religijnej, a także w zachowaniu ich języka. Nie oznacza to, iż szkoły obciążono obowiązkiem organizowania lekcji języka kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich, jednakże powinny one udostępnić pomieszczenia, jeśli z inicjatywą nauczania języka wystąpi stowarzyszenie kulturalne lub ambasada kraju pochodzenia dzieci. Łączny wymiar godzin zajęć nie może przekraczać 5 godzin lekcyjnych tygodniowo.

Szkoła może także aplikować do władz gminy o pozyskanie środków na zatrudnienie asystenta kulturowego – osoby znającej kulturę, obyczaje oraz język kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich, a będącego pomocą dla nauczycieli nie tylko w rozwiązywanie mogących wyniknąć konfliktów z udziałem uczniów cudzoziemskich, lecz i w kontaktach z rodzicami oraz codziennej pracy z uczniem.

Bez wątplenia pojawienie się dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole może rodzić wyzwania i stawiać kadrę przed nowymi sytuacjami, z którymi dotychczas nie miała do czynienia. Wynika to z wielu czynników, jak choćby odmienności kulturowej nowych uczniów, bariery językowej i kulturowej właśnie, ale także czasami niedostatecznego rozpoznania potrzeb uczniów cudzoziemskich, słabej współpracy na linii rodzice -szkoła i niskiej frekwencji na zajęciach. Jeśli jednak uda się sprostać tym niełatwym wyzwaniom, środowisko szkolne zostanie ubogacone i zróżnicowane, co jest istotnym elementem ogólnohumanistycznej edukacji, przynoszącej korzyści wszystkim znajdującym się w jej kręgu.

Problemy psychopedagogiczne szkolnych kontaktów międzykulturowych

Kinga Białek

psycholożka i trenerka międzykulturowa,
trenerka warsztatu psychologicznego

Co oznacza obecność ucznia odmiennego kulturowo w szkole? Jakie są konsekwencje różnic kulturowych w klasie? Jakie psychologiczne lub pedagogiczne problemy mogą pojawić się w szkole, do której uczęszczają uczniowie odmienni kulturowo? Co należy zrobić, a jakich błędów unikać, jeżeli w klasie pojawi się dziecko odmiennie kulturowo? Na te pytania przychodzi odpowiedzieć nauczycielom, dyrektorom szkół, uczniom i rodzicom, w których społeczności szkolnej pojawia się wielokulturowość. Odpowiedzi na te pytania prezentuje poniższy artykuł.

Uczeń odmienny kulturowo w szkole – podstawy prawne

W co raz większej liczbie szkół można obecnie spotkać dzieci odmiennie kulturowo, o innym pochodzeniu kulturowym niż polskie. Wynika to z wielu czynników. Po pierwsze, ze względu na swoje położenie, a także na członkostwo w Unii Europejskiej, Polska staje się krajem atrakcyjnym dla migrantów. Co razwięcej obcokrajowców wiąże z Polską swoje nadzieje na przyszłość: przyjeżdżają tu, by podnieść swój status ekonomiczny, wykształcić dzieci bądź znaleźć ochronę międzynarodową. Jak pokazują dane GUS, migracja obcokrajowców do Polski nie ustaje (por. dane statystyczne migracji w ostatnich latach). Po drugie, w Polsce istnieje kilkanaście mniejszości narodowych i etnicznych – przedstawiciele tych mniejszości w szkole to także uczniowie odmienni kulturowo. Po trzecie, oprócz migracji cudzoziemców, mamy w Polsce również migrację Polaków powracających zza granicy.

Uczniowie odmienni kulturowo mogą, zatem pochodzić z kilku różnych grup. Poniżej przedstawiona jest klasyfikacja tych grup:

- migranci zarobkowi: osoby nieposiadające obywatelstwa polskiego, przyjeżdżające do Polski legalnie lub nielegalnie, starające się o pozwolenie na pobyt lub pracę;
- migranci poszukujący w Polsce ochrony międzynarodowej: osoby nieposiadające obywatelstwa polskiego, poszukujące w Polsce ochrony międzynarodowej, starające się uzyskać

status uchodźcy; przybywające do Polski legalnie i nielegalnie;

- przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych: osoby posiadające polskie obywatelstwo, a dodatkowo będące członkami określonych w ustawie mniejszości narodowych (białoruska, czeska, litewska, niemiecka, ormiańska, rosyjska, słowacka, ukraińska i żydowska) oraz etnicznych (karaimska, lemowska, romska i tatarska);
- reemigranci: obywatele polscy powracający z emigracji za granicą, z doświadczeniem różnego charakteru migracji (cel migracji głównie zarobkowy, ale też naukowy, rodzinny);
- dzieci z małżeństw mieszanych: uczniowie o różnym statusie obywatelskim (posiadający bądź nie obywatelstwo polskie), o różnym poziomie znajomości języka polskiego.

Jak łatwo zauważyć z powyższego podziału, można wyróżnić co najmniej dwa znaczące kryteria odmienności kulturowej, które będą wpływały na edukację dziecka: legalność/nielegalność pobytu oraz posiadanie/nieposiadanie obywatelstwa. Każdą z tych grup charakteryzują inne wyzwania w edukacji, co przekłada się na różne strategie zarządzania różnorodnością w szkole. Wyzwania te zostaną omówione w dalszej części artykułu. Jeszcze przed diagnozą wyzwań czy problemów warto poznać zapisy prawne, które regulują prawa i obowiązki ucznia odmiennego kulturowo.

Podstawowym zapisem prawnym, gwarantującym wszystkim dzieciom w Polsce bezpłatny dostęp do edukacji jest Konstytucja RP z 1997 roku oraz Konwencja o Prawach Dziecka (ONZ, 1989). Te dwa dokumenty – jeden krajowy, drugi międzynarodowy, ratyfikowany przez Polskę w 1991 roku – zapewniają dostęp do publicznego szkolnictwa w Polsce. Prawo do nauki, wiedzy i edukacji jest jednym z podstawowych praw człowieka, gwarantowanym także dzieciom na mocy Konwencji o Prawach Dziecka. W Polsce to prawo dodatkowo wpisane jest w Konstytucję (art. 35, art. 70). Kolejnym ważnym zapisem prawnym mówiącym o edukacji uczniów odmiennych kulturowo jest Ustawa o Systemie Oświaty z 1991 roku, ze zmianami (szczególnie art. 5a, art. 94a). Pozostałe ważne dokumenty, z których wynikają prawa i obowiązki dotyczące edukacji dzieci odmiennych kulturowo, to:

- Ustawa o języku polskim z 1999 roku;
- Ustawa o repatriacji z 2000 roku;
- Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 roku;
- Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym z 2005 roku;
- Ustawa o cudzoziemcach z 2005 roku;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki

z 2006 roku w sprawie nostryfikacji świadectw szkolnych i maturalnych uzyskanych za granicą;

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2007 roku w sprawie warunków i sposobów wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługujących się językiem regionalnym;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2013 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2014.

Obowiązkiem szkolnym objęci są wszyscy cudzoziemcy (czyli osoby nieposiadające obywatelstwa polskiego – Ustawa o Cudzoziemcach). W wymienionych dokumentach kadra zarządzająca szkołą, a także organ prowadzący, znajdują odpowiedzi na pytania, na jakich zasadach zapisać dziecko do szkoły, a także, jakie formy wsparcia przysługują uczniowi odmiennemu kulturowo. Ustawy i rozporządzenia te dają prawo uczniom cudzoziemskim do zajęć wyrównawczych, dodatkowych lekcji języka polskiego czy objęcia ich wsparciem przewidzianym dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Co to jest kultura?

Szkoły, do których uczęszczają uczniowie z doświadczeniem migracyjnym bądź o innej kulturze niż polska, możemy zaliczyć do szkół wielokulturowych. Wielokulturowe społeczności szkolne cechuje złożoność relacji między nauczycielami a uczniami, między nauczycielami a rodzicami. Kadry pedagogicznej przychodzi mierzyć się z wyzwaniami wielokulturowej społeczności. Aby lepiej zrozumieć charakter takich międzykulturowych relacji, przyjrzyjmy się pojęciu *kultura*.

Kiedy spotykamy się z osobami z innych kultur, kierującymi się innymi zasadami, często doświadczają

my odmienności w trudny sposób. Te spotkania mogą być rozwijające i motywujące, często nas zaskakują, złością, stresują, męczą. Nieodłącznym elementem współpracy w wielokulturowym środowisku szkolnym jest niepewność i dwuznaczność.

Kultura w relacjach międzykulturowych, w zarządzaniu wielokulturowością, pojmowana jest jako zbiór:

- *wartości i norm* – co to znaczy: efektywny nauczyciel, dobry rodzic, ambitny uczeń, itd.;
- *skryptów zachowań* – czyli scenariuszy sytuacji, w których wszyscy uczestnicy rozumieją, co się dzieje i wiedzą, jak mają się zachować, np. wejście do klasy i rozpoczęcie lekcji (wiemy, kto jakie ma role, co powinien robić nauczyciel, co powinni robić uczniowie itd.); inny przykład to wydawanie instrukcji uczniowi/rodzicowi: skrypt zawiera gesty, kolejność i sposób wypowiedzi poszczególnych osób oraz reakcję – podjęcie (bądź nie, jeśli np. skrypt nie jest zachowany) wykonywania zadania przez osobę odmienną kulturowo;
- *stylów komunikacji* – czyli tego, co, jak, kiedy i do kogo powiedzieć, żeby nasz komunikat został odebrany zgodnie z intencją; reakcji na wypowiedzi.
- *ustosunkowań się wobec innych narodów* – czyli stereotypów i postaw wobec osób z innych krajów.

Kontaktując się z uczniami i rodzicami pochodzącymi z innych krajów, często w sprawach bardzo ważnych, nie unikniemy kontrowersji i konfliktów. W znacznym stopniu od naszego stylu działania zależy, jak sytuacja potoczy się dalej. Kontakt w relacji międzykulturowej jest procesem, jest ciągle dynamiczny – od nas w dużej mierze zależy, jak będziemy zrozumiani przez osoby odmiennie kulturowo.

Psychopedagogiczne problemy szkolnych kontaktów międzykulturowych – analiza wybranych przypadków

W tej części opisane zostały dwa przypadki relacji międzykulturowych, które wydarzyły się w szkołach wielokulturowych. Do każdej sytuacji zostało przedstawione wytłumaczenie kulturowe. Wszystkie sytuacje zdarzyły się na przestrzeni kilku ostatnich lat. Pierwszy przypadek dotyczy szkoły, do której uczęszczają uczniowie z doświadczeniem migracyjnym – uchodźcy, zaś drugi przypadek dotyczy szko-

Kiedy spotykamy się z osobami z innych kultur, kierujących się innymi zasadami, często doświadczamy odmienności w trudny sposób. Te spotkania mogą być rozwijające i motywujące, często nas zaskakują, złością, stresują, męczą. Nieodłącznym elementem współpracy w wielokulturowym środowisku szkolnym jest niepewność i dwuznaczność.

ły, do której uczęszczają uczniowie z romskiej mniejszości etnicznej.

Uchodźcy – przypadek małej, wiejskiej szkoły w województwie mazowieckim

Do szkoły uczęszcza ok. 150 dzieci, z czego ok. 40 – narodowości czecheńskiej. W czasie lekcji nauczycielka zauważyła, że młodzi chłopcy czecheńscy (IV klasa szkoły podstawowej) bawią się nożem. Narzędzie zostało im odebrane, a rodzice wezwani na rozmowę z panią dyrektorem.

Wytłumaczenie:

Jedną z wartości kultury czecheńskiej jest sprawność fizyczna oraz gotowość do walki za ojczyznę – Czechenię. Wśród młodych chłopców czecheńskich, od ukończenia około 9 roku życia, kształtuje się ducha walki, w tym umiejętność posługiwania się narzędziami obrony i ataku. Każdy dorastający chłopiec ma szansę i obowiązek bronić swojej ojczyzny, a także własnego klanu i rodziny. Młody chłopiec może być wojownikiem, który, przebywając poza granicami swojej ojczyzny, pielęgnuje o niej pamięć, a także kształtuje w sobie wartości odważnego i odpowiedzialnego małego walecznego patrioty. Nóż noszony za pasem jest w tym przypadku nośnikiem tradycji, elementem podtrzymującym tożsamość kulturową.

Niemniej, niezależnie od znaczenia tego narzędzia w kulturze, w szkole ma on zupełnie inne znaczenie – posiadanie go jest zabronione. W związku z tym zarówno uczniowie, jak i rodzice powinni być poinformowani o regulaminie szkolnym, dotyczącym wszystkich uczniów, który zabrania przyniesienia do szkoły narzędzi niebezpiecznych. Wszyscy uczniowie i rodzice powinni znać regulamin oraz konsekwencje, jakie płyną z nieprzestrzegania go. W opisanym powyżej szkole, regulamin dostępny jest w trzech językach: polskim, rosyjskim i czecheńskim, gdyż tę wielokulturową społeczność szkolną cechuje wielojęzyczność. Większość uczniów posługuje się językiem polskim; część uczniów i rodziców czecheńskich posługuje się językiem czecheńskim i/lub rosyjskim.

Uchodźcy w szkole – podstawowa wiedza

Na mocy międzynarodowych porozumień (m.in. Konwencja Genewska, ratyfikowana przez Polskę w 1991 r.) oraz prawa krajowego (m.in. Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terenie RP z 2003 r.), Polska zobowiązana jest do udzielania ochrony cudzoziemcom starającym się o nadanie sta-

tusu uchodźcy. W ubiegłym, 2013 roku, przyjęto najwięcej wniosków o nadanie statusu uchodźcy w RP w dotychczasowej historii przyjmowania tych dokumentów (od momentu ratyfikowania przez RP Konwencji Genewskiej, dotyczy ponad 15 tys. osób – dane Urzędu ds. Cudzoziemców). Dane te wskazują na wzrostową tendencję napływu i obecności osób poszukujących w Polsce szansy na status uchodźcy.

Niezależnie od powodów przyjazdu do Polski, wszystkie dzieci cudzoziemców objęte są obowiązkową edukacją. Gwarantuje im to np. Konwencja Praw Dziecka, a także ustawowy obowiązek nauki oraz obowiązek szkolny. Żadnemu cudzoziemcowi o udokumentowanym pobycie na terenie RP nie można odmówić zapisania jego dziecka do szkoły. Z tych praw bezpośrednio wynika obecność uczniów cudzoziemskich w szkole. Najczęściej są to dzieci będące wraz z rodzicami w procedurze nadania statusu uchodźcy. Zamieszkują oni zwykle ośrodki dla uchodźców, z których dzieci dowożone są do szkół. Wśród osób starających się o udzielenie formy ochrony międzynarodowej w Polsce, znaczącą większość (ok 95%) stanowią obywatele Federacji Rosyjskiej narodowości czeczeńskiej. Stąd też w szkołach zlokalizowanych blisko ośrodków dla uchodźców uczą się dzieci czeczeńskie.

Romowie – przypadek dużej szkoły miejskiej w województwie śląskim

W szkole podstawowej w jednym ze śląskich miast uczą się dzieci polskie oraz dzieci romskie. W szkole od niedawna zatrudniona jest asystentka edukacji romskiej – Romka wywodząca się z lokalnej społeczności zamieszkującej okolice szkoły. Zadaniem asystentki jest wsparcie edukacji dzieci romskich w szkole. Zadanie to realizuje przede wszystkim poprzez przyprowadzanie i odprowadzanie dzieci do szkoły, pilnowanie odrabiania lekcji przez dzieci oraz wsparcie w kontaktach nauczycieli z rodzicami. Jest skuteczna w swojej pracy, dogaduje się z rodzicami romskimi, a nauczyciele polscy są zadowoleni ze współpracy z nią. W trakcie szkolenia kadry szkoły asystentka przyznała, że nie może znaleźć dla siebie miejsca w szkole.

Wyflumaczenie:

Sprawa została omówiona podczas zewnętrznego szkolenia, w grupie asystentów i nauczycieli z róż-

Kontaktując się z uczniami i rodzicami pochodzącymi z innych krajów, często w sprawach bardzo ważnych, nie unikniemy kontrowersji i konfliktów. W znacznym stopniu od naszego stylu działania zależy, jak sytuacja potoczy się dalej. Kontakt w relacji międzykulturowej jest procesem, jest ciągle dynamiczny – od nas w dużej mierze zależy, jak będziemy rozumiani przez osoby odmienne kulturowo.

nych szkół, organizowanym przez niezależną instytucję. Na szkoleniu zgromadzili się polscy nauczyciele i asystenci edukacji romskiej – Romowie. Celem szkolenia była nauka rozwiązywania wspólnych problemów w ich wielokulturowych szkołach. Po dokładniejszym przyjrzeniu się tej sytuacji, okazało się, że chodzi o brak miejsca dla asystentki w pokoju nauczycielskim oraz o nieznamość kadry i samej szkoły przez nią.

Okazało się, że przyczyną problemu nie jest brak miejsca w pokoju nauczycielskim (jest on wystarczająco duży), tylko nieustalenie sposobu organizacji współpracy z asystentką w tej szkole. Nie było

jasne ani dla polskich nauczycieli, ani dla asystentki, jak mają ze sobą współpracować, komunikować się, przebywać razem. Asystentka nie została przedstawiona całemu gronu pedagogicznemu, a jedynie wybranym nauczycielom, którzy akurat byli w szkole tego samego dnia, kiedy rozpoczynała ona pracę. Pokazano jej szkołę, ale nie wskazano miejsca na odpoczynek, na wypicie herbaty itd. Sama asystentka nie upomniała się o swoje miejsce w pokoju, o zapoznanie z resztą – przyjęła ten skok na głęboką wodę za normę. W wyniku rozmów podczas opisanego powyżej szkolenia asystentka odważyła się opowiedzieć o swoim samopoczuciu wynikającym z nie do końca ustalonych zasad współpracy. Okazało się również, że nauczyciele trochę pozostawiali decyzję o przedstawieniu asystentki dyrekcji, a dyrekcja – nauczycielom. To rozproszenie odpowiedzialności skutkowało rozwiązaniami zależnymi od przypadku: jeśli nauczyciel widział po raz pierwszy nową osobę pracującą w szkole (asystentkę), to albo się z nią witał, albo nie. Dla drugiej strony ceremonie związane z powitaniem, zapoznaniem się, pokazaniem miejsca w pokoju nauczycielskim okazały się bardzo ważne dla powodzenia dalszej pracy. W trakcie szkolenia ustalono, jakie zasady warto wprowadzić, aby nie pojawiały się niepotrzebne nieporozumienia.

Romowie w szkole – podstawowa wiedza

Romowie w Polsce stanowią mniejszość etniczną liczącą około 15 tys. osób. Tym samym Polska, w odróżnieniu od wielu krajów Unii Europejskiej, jest państwem, w którym społeczność Romów nie przekracza 0,5% populacji kraju. Dla porównania, w Rumunii, Bułgarii i Macedonii Romowie stanowią ponad 10% populacji. Zgodnie z artykułem

35 Konstytucji, Rzeczpospolita Polska zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury. Romska mniejszość etniczna posiada prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzyganiu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej.

Ustawa o Systemie Oświaty stwarza możliwość organizowania nauki w języku ojczystym mniejszości oraz nauki języka ojczystego w szkołach publicznych. Nauka taka jest organizowana na wniosek rodziców (w przypadku szkół średnich – na wniosek samych uczniów). Romowie rzadko korzystają z tej możliwości, edukacja szkolna nie jest rozumiana jako wartość w głównym nurcie kultury romskiej. Dodatkowo, Romowie w opinii publicznej są najbardziej i najczęściej dyskryminowaną grupą etniczną (nie tylko w Polsce, ale i w Europie). Między innymi te czynniki przyczyniają się do niskiego poziomu wykształcenia wśród Romów. Spora część dzieci romskich ma problem z zachowaniem frekwencji w uczęszczaniu do szkoły, część dzieci ma kłopoty z nauką i często nie otrzymuje promocji do następnej klasy. Przyczyny takiej sytuacji były i są złożone, jednakże jedną z najważniejszych pozostaje nieznanomość języka polskiego. Język polski jest dla dzieci romskich drugim językiem; pierwszym jest język romski, którym posługują się przede wszystkim w mowie.

Wsparcie edukacji wszystkich dzieci zagrożonych wykluczeniem społecznym jest jednym z celów demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego. W Polsce funkcjonuje instytucja asystenta edukacji romskiej, którego zadaniem jest wsparcie edukacji dzieci romskich. Pełni on funkcję pomocy nauczyciela – zatrudniany jest przez organ prowadzący szkołę na zasadach Kodeksu Pracy, a nie z Karty Nauczyciela. Odpowiednie wprowadzenie asystenta do szkoły oraz ustalenie i przestrzeganie jego obowiązków przez niego samego oraz otoczenie może być gwarantem sukcesu w niejednej polsko-romskiej szkole. Jak pokazuje przypadek opisanej powyżej szkoły, romscy uczniowie kończą już nie tylko gimnazjum, ale też zdają do szkół technicznych i zawodowych, aby w przyszłości móc uczestniczyć w rynku pracy.

Kształtowanie wielokulturowej polityki szkoły – rekomendacje

Szkoły wielokulturowe to szkoły, do których uczęszczają uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, uczniowie bez doświadczenia migracyjnego, lecz o innej kulturze niż polska, a także uczniowie mający pochodzenie polskie, ale z doświadczeniem migracyjnym. Szkoła wielokulturowa z definicji to taka, w której te wszystkie powyżej opisane grupy uczą się razem. Szkoła wielokulturowa staje się szkołą międzykulturową, gdy wielokulturowością się zarządza. Zarządzanie międzykulturowe polega na budowaniu polityki międzykulturowej, poszukiwaniu podobieństw i szukaniu porozumienia między różnicami kulturowymi. Aby szkoła mogła stać się międzykulturową, otwartą na dialog oraz kształcenie świadomych i aktywnych obywateli, przyjazną dla każdego ucznia placówką, warto pamiętać, że:



www.mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl

- każda społeczność szkolna jest zróżnicowana; to od nas zależy, na ile będziemy te różnice dostrzegać i nimi zarządzać;
- budując społeczeństwo obywatelskie pamiętajmy, że jego początki są w szkole: każdy uczeń, który już w szkole zostanie uwrażliwiony na nierówności społeczne, będzie bardziej świadomym i kompetentnym obywatelem w przyszłości;
- każdy uczeń będący w grupie zagrożonej wykluczeniem społecznym, kiedy doświadczy przyjaznego środowiska w szkole, kiedy stworzy mu się warunki równego dostępu do nauki, również w przyszłości będzie bardziej świadomym i kompetentnym obywatelem;
- w szkołach, do których uczęszczają uczniowie odmienni kulturowo, wielokulturowość jest faktem – można jej nie zauważać, ale nie da się jej zaprzeczyć. Z faktu wielokulturowości wynikają różnice w wartościach uczniów, nauczycieli i rodziców. Wartości w różnych kulturach są często skrajnie odmienne. Jeżeli coś jest dla kogoś ważne, nie przekonujemy go, że tak nie jest. To, co możemy i musimy jasno komunikować, to procedury i zasady, którym podlegamy. O ile to możliwe, wspólnie szukamy, co można w danej sytuacji zrobić, aby było to dla wszystkich akceptowalne.

wokół nas

Archeologia w trójmiejskich szkołach – projekty edukacyjne Wydziału Historycznego Uniwersytetu Gdańskiego

Małgorzata Górecka
Zakład Dydaktyki Historii
Wydział Historyczny Uniwersytetu Gdańskiego

Zgodnie z opracowaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej podstawą programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach, uczeń w trakcie procesu kształcenia, w ramach rozwoju indywidualnego, powinien osiągnąć gotowość do uczestnictwa w kulturze oraz zachować postawę poszanowania do własnej tradycji i tożsamości kulturowej¹. W efektach nauczania polskiego szkolnictwa wymienia się również rozwój ciekawości poznawczej uczniów oraz umiejętność myślenia naukowego.²



W ramach rozwoju współpracy Uniwersytetu Gdańskiego z innymi placówkami oświatowymi doktoranci Wydziału Historycznego, wychodząc naprzeciw potrzebom edukacyjnym uczniów lokalnych szkół, opracowali program edukacyjny, którego celem było promowanie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o dziedzictwie archeologicznym i wartości zabytków w życiu człowieka. Założeniem inicjatywy było także kształtowanie świadomości o charakterze pracy archeologa oraz promowanie archeologii jako nauki opartej na badaniach interdyscyplinarnych.

Pod koniec 2012 r. przygotowano na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Gdańskiego projekt zatytułowany „Archeologia w szkole”. Jego autorami byli: mgr Tomasz Galewski, mgr Ewa Starczewska oraz autorka niniejszego artykułu. Celem tego przedsięwzięcia była edukacja młodzieży z trójmiejskich szkół ponadgimnazjalnych w zakresie podstawowych pojęć związanych z archeologią i ochroną zabytków. W tym celu przygotowano do wyboru 10 tematów:

1. *Wprowadzenie do archeologii.*
2. *Archeologia – fakty i mity.*
3. *W ziemi, pod wodą, z powietrza – stanowiska archeologiczne i metody ich badania.*
4. *Od mały do komputera.*

5. *Pradzieje Trójmiasta.*
6. *Wędrówka Bastarnów w świetle najnowszych badań archeologicznych.*
7. *Turystyka archeologiczna na Pomorzu. Co warto zwiedzać?*
8. *Graffiti naszych przodków – sztuka prehistoryczna.*
9. *Rewolucja neolityczna – jak rolnictwo dotarło na Pomorze.*
10. *Nasz kuzyn – neandertalczyk.*

W przedsięwzięciu wzięły udział szkoły ponadgimnazjalne, które dobrowolnie przystąpiły do projektu. Każde spotkanie odbywało się w formie krótkich wykładów, trwających 45 minut. Każdy z nich wsparty był projekcjami multimedialnymi prezentującymi zabytki, stanowiska archeologiczne oraz kulisy pracy archeologów. Przez 6 miesięcy w projekcie wzięło udział łącznie ponad 100 osób. Większość licealistów postanowiło wziąć udział w kilku proponowanych przez nas wykładach. Warto nadmienić, że odbywały się one w siedzibie szkoły, która decydowała się na udział w projekcie, dzięki temu zarówno uczniowie, jak i nauczyciele uniknęli problemów, związanych z organizacją i logistyką aktywnego uczestnictwa w zajęciach. O potrzebie istnienia takich projektów niech świadczy opinia uczniów, zbadała w formie ankiety ewaluacyjnej: ok. 75% z nich uważało tematy zajęć za interesujące i poleciłoby udział w projekcie innym uczniom. Konieczność

1 Z. Marciniak. *MEN: podstawa programowa z komentarzami: szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum. T. IV. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa: MEN, 2009, s. 17 i 22.

2 Tamże, s. 16 i 20.

rozwijania takich inicjatyw potwierdza również powstawanie podobnych przedsięwzięć, czego przykładem jest rozpoczęty w styczniu 2014 r. projekt „Z Archeologią na Ty”, realizowany przez studentów i doktorantów Instytutu Archeologii Uniwersytetu Jagiellońskiego³. Projektem o zbliżonym charakterze była również inicjatywa „Spotkania z przeszłością – archeologia dla dzieci”, prowadzona od października 2012 r. do maja 2013 r. przez studentów Instytutu Archeologii Uniwersytetu Warszawskiego w ramach Krajowej Inicjatywy Młodzieżowej. Projekt, finansowany z unijnego programu „Młodzież w działaniu”, skierowany był przede wszystkim do uczniów klas IV-VI szkół podstawowych⁴.

Kolejną propozycją doktorantów Wydziału Historycznego Uniwersytetu Gdańskiego, adresowaną tym razem do młodszych uczniów, były organizowane w maju 2013 r., w ramach Bałtyckiego Festiwalu Nauki, warsztaty pt. „Między nami, jaskiniowcami”. Zajęcia autorstwa mgr Ewy Starczewskiej i mgr Tomasza Galewskiego skierowano do dzieci z klas I-III z gdańskich szkół podstawowych, a celem spotkań było zapoznanie najmłodszych uczniów z zagadnieniem sztuki prehistorycznej. Metody zastosowane podczas tych warsztatów zostały opracowane w taki

3 http://www.archeo.uj.edu.pl/aktualnosci/dzialalnosc-studencka/-/journal_content/56_INSTANCE_y1sIKFv97I22/11321345/36533380 [dostęp: 26 lutego 2014]

4 <http://archeologiadowodzialna.wordpress.com/2012/10/02/spotkania-z-przesloscia-archeologia-dla-dzieci-informacje-szczegolowe/> [dostęp: 26 lutego 2014]

sposób, aby poza wiedzą i zainteresowaniem tematyką, rozwijać również kreatywność i twórcze myślenie dzieci. Głównym zadaniem uczniów było bowiem, wczucie się w prehistorycznego artystę. W korytarzu Wydziału Historycznego umieszczono ogromne karty do malowania i wydzielono specjalne miejsce – „szamańską jaskinię”, w której można było posłuchać opowieści o prastarych rytuałach. Każdy uczestnik otrzymał także farbę, a jego zadaniem było wykonanie na przygotowanych kartach własnej interpretacji sztuki jaskiniowej. Efekty prac dzieci można było podziwiać w holu Wydziału Historycznego Uniwersytetu Gdańskiego.

Już w trakcie realizacji projektu „Archeologia w szkole” okazało się, że nie tylko szkoły ponadgimnazjalne są zainteresowane edukowaniem uczniów w zakresie archeologii i ochrony dziedzictwa kulturowego. Jedną ze szkół, która sama wyraziła zainteresowanie udziałem w zajęciach tego typu, była Szkoła Podstawowa nr 12 z Gdańska. W ramach szkolnego kółka historycznego dla klas IV-VI zostały zrealizowane zajęcia, podczas których omówiono ewolucję oraz najstarsze dzieje człowieka. W trakcie lekcji uczniowie poznali poszczególne etapy rozwoju hominidów oraz uczestniczyli w warsztatach, na których sami ułożyli modele szkieletów różnych gatunków człowieka, poznając specyficzną dla każdego z nich budowę anatomiczną. Efektem pracy uczniów były także, skonstruowane pod kierunkiem archeologa, plakaty edukacyjne, opisujące najważniejsze gatunki hominidów. Plakaty te zostały wywieszane



Fot. A. Adamczyk

Akademia Małego Archeologa w Szkole Podstawowej nr 1 w Sopocie.

w sali tak, aby każdy mógł się zapoznać z informacjami o różnych etapach rozwoju człowieka.

W warsztatach edukacyjnych brały udział także dzieci z Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Borkowie koło Gdańska. Placówka ta również zgłosiła się z prośbą o przeprowadzenie spotkania o charakterze popularyzatorskim z archeologiem. Warsztaty te odbyły się w ramach cyklu „Spotkań z ciekawym człowiekiem”, rozpoczętym w tym przedszkolu właśnie od dnia z archeologiem. Cztery grupy 5- i 6-latków uczestniczyły w „Akademii Małego Archeologa”, której celem było zapoznanie dzieci z tajnikami pracy archeologa oraz wartością zabytków w życiu człowieka. W warsztatach, opartych częściowo na aktywnej zabawie, wzięło udział łącznie 80 małych archeologów. O ogromnym zainteresowaniu dzieci przeszłości świadczyły przede wszystkim licznie zadawane pytania oraz chętny udział w zabawach tematycznych.

Podobne zajęcia realizowane były również podczas lekcji w Szkole Podstawowej nr 1 w Sopocie. W „Akademii Małego Archeologa” uczestniczyli uczniowie klasy II. Spotkanie zaplanowane na 2 godziny lekcyjne okazało się zbyt krótkie, aby zaspokoić ich ciekawość. Uczniowie zadawali wiele pytań, byli bardzo aktywni i żywo dyskutowali na tematy poruszane podczas zajęć. Największe zainteresowanie wzbudzały takie zagadnienia, jak: wpływ upływającego czasu oraz czynników środowiskowych na przedmioty i organizmy, interpretacja znajdowanych artefaktów, ścieżka kariery archeologa, a także metody badań terenowych. Podczas spotkania z archeologiem zrealizowane zostały również warsztaty plastyczne, podczas których dzieci ułożyły z rozsypanki obrazki naczyń ceramicznych, a następnie uzupełniły brakujące elementy wzornictwa. Ćwiczenie to miało na celu pokazanie pracy, jaką musi niekiedy wykonać archeolog w ramach rekonstrukcji przedmiotów ceramicznych. Po zakończonych warsztatach uczniowie utworzyli w sali „muzeum” – tj. wystawę prezentującą efekty swojej pracy.

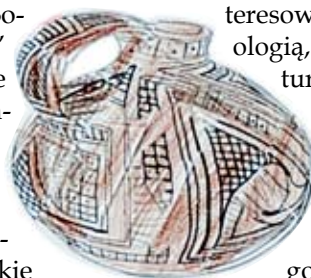
W tej samej szkole organizowano także zajęcia dla klasy IV, dla której (podobnie jak w SP nr 12 w Gdańsku) wybrano temat „W tunelu czasu – ewolucja człowieka”. Także i tym razem grupa miała okazję złożyć modele szkieletów poszczególnych gatunków naszych przodków oraz skonstruować na ich podstawie plakat edukacyjny, który został umieszczony (w celach dydaktycznych) w sali szkolnej. Również i na tym spotkaniu pytania

zadawano bardzo chętnie, a uczniowie podchodzili do archeologa nawet już po skończeniu lekcji. Wiele pytań dzieci było bardzo dojrzałych i przemyślanych, co świadczy o dużym zainteresowaniu nawet tak trudnym tematem, jak początki gatunku człowieka.

Program każdej lekcji był dobierany indywidualnie do biorącej w niej udział grupy wiekowej. Wiele tematów zostało opracowanych przy współudziale pracowników oraz doktorantów Zakładu Dydaktyki Historii oraz Instytutu Archeologii i Etnologii UG. Dotychczasowe doświadczenia współdziałania uczelni z lokalnymi szkołami są oceniane pozytywnie przez obie strony. Wiele szkół wyraziło zainteresowanie dalszą współpracą w zakresie popularyzacji dziedzictwa kulturowego i edukacji archeologicznej. Niektórzy nauczyciele, którzy brali udział w projektach, pytali o realizację dodatkowych tematów lub poszerzenie zrealizowanych przez archeologa zajęć. W szkołach podstawowych uczniowie sami często wyrażali chęć uczestniczenia w dalszym cyklu zajęć. Ogromne zainteresowanie zagadnieniami związanymi z archeologią, ochroną zabytków i dziedzictwem kulturowym wymaga zastanowienia się nad dalszym rozwojem tego typu inicjatyw.

Wspieranie projektów związanych z promowaniem dziedzictwa kulturowego i archeologicznego na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Gdańskiego wynika nie tylko z rozwijania inicjatyw naukowo-edukacyjnych na rzecz lokalnego środowiska, ale także z potrzeby działania w kierunku ochrony zabytków oraz przekazywania wiedzy o ich wartości dydaktyczno-naukowej. Z jednej strony wiąże się to z nabywaniem nowych, dydaktycznych doświadczeń przez doktorantów, którzy prowadzą zajęcia z różnymi grupami wiekowymi. Z drugiej natomiast – z kształtowaniem umiejętności wyobrażeń i narracji historycznej nawet u najmłodszych dzieci oraz lepszym zrozumieniem wartości zabytków w społeczeństwie. Poszerzanie wiedzy o przeszłości i minionych kulturach w różnych grupach wiekowych, szczególnie wśród młodzieży uczącej się, jest inwestycją w ochronę i poszanowanie dziedzictwa w przyszłości. Kształtowanie świadomości społecznej w tym zakresie przyczynia się pośrednio także do budowania przez uczniów własnej tożsamości kulturowej oraz zachęca ich do aktywniejszego udziału w życiu kulturalnym, m.in. poprzez oglądanie eksponatów archeologicznych w muzeach.

W tekście wykorzystano prace plastyczne uczniów klasy II ze Szkoły Podstawowej nr 1 w Sopocie.



I Metropolitalne Forum Kultury

Marta Bednarska
Instytut Kultury Miejskiej

Dajmy edukacji kulturalnej pole do eksperymentu i prawo do błędu – powiedziała na I Metropolitalnym Forum Kultury Anna Czekanowicz Drążewska, Dyrektor Biura Prezydenta Miasta Gdańska ds. Kultury. Prof. Cezary Obracht-Prondzyński nazwał spotkanie „wsparciem uczestniczącym”. W dwudniowym wydarzeniu (17-18.09.2014 r.) wzięło udział ponad 200 osób, a organizatorzy zadeklarowali, że w przyszłym roku odbędzie się druga edycja Forum.

Wstępem do Forum była prezentacja raportu Fundacji Ośrodek Badań i Analiz Społecznych o edukacji kulturalnej na terenie Gdańskiego Obszaru Metropolitalnego. Raport zawiera analizę danych zebranych łącznie od 113 podmiotów: szkół, instytucji kultury i organizacji pozarządowych. Analizuje trendy, (jednym z zaobserwowanych jest łączenie różnych form edukacyjnych w powyższych placówkach), pokazując charakterystykę współpracy między podmiotami realizującymi edu-

kcję kulturalną oraz podobieństwa i różnice wynikające ze specyfiki działalności instytucji kultury, szkół i organizacji pozarządowych w gminach, powiatach oraz w dużych miastach. Raport dostępny jest na stronie IKM.

Otwierając Forum, prof. Cezary Obracht-Prondzyński powiedział:

Postarajmy się myśleć w systemie diagnoza – rekomendacja – pomysł na działanie. Spotykamy się właśnie po to, aby o pomysłach i działaniach rozmawiać, wymieniać się doświadczeniami i wzmacniać w przekonaniu, że warto.

**metropolitalne
forum kultury**



Fot. B. Kociumbas



Fot. B. Kocumbas

Gorąca dyskusja, która przekroczyła programowe ramy czasowe rozgorzała podczas panelu prowadzonego przez Marcina Nowickiego z Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową. Anna Czekanowicz-Drażewska, Dyrektor Biura Prezydenta Miasta Gdańska ds. Kultury powiedziała: *Celem edukacji kulturalnej jest wychować człowieka, który będzie umiał wybierać. Żeby edukacja kulturalna osiągnęła sukces, zrezygnujmy ze sprawozdawczości na rzecz ewaluacji. Narzędzia są potrzebne, ale ważniejsze niż „ile” jest „jak” to osiągnęliśmy. Dajmy edukacji kulturalnej tyle wolności, co działalności artystycznej: pole do eksperymentu i prawo do błędu, wyciągajmy wnioski z niepowodzeń.*

Joanna Orlik, Dyrektor Małopolskiego Instytutu Kultury na podstawie raportu „Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce” mówiła o tym, że system edukacji kulturalnej jest nam potrzebny. Przedstawiła typologię, wg której edukacja kulturalna jest kompetencją rozumienia tekstów kultury, edukacja artystyczna to kompetencje twórcze (tworzenie), a animacja społeczna to kompetencje społeczne. Porównała powyższe rozróżnienie do prowadzenia samochodu: kompetencja rozumienia, jako nauka przepisów, kompetencja tworzenia jako nauka jazdy, a kompetencje społeczne jako coś, czego nie uczą na kursach (np. włączanie się do ruchu w trudnych warunkach) i określiła system edukacji kulturalnej jako „tworzenie doświadczenia, umiejętności”.

Marta Kosińska z Centrum Praktyk Edukacyjnych przedstawiała badania, z których wynika, że oferta edukacyjna instytucji często nie jest poprzedzona dia-

gnozą i rozpoznaniem potrzeb. Istotna w jej budowaniu może być rola nauczycieli. *Nauczyciele pytają o możliwość współtworzenia programu edukacyjnego instytucji, zaprosimy ich do współpracy na etapie tworzenia oferty – postulowała Kosińska.*

Spotkanie pokazuje ogromne potencjały do animowania i budowania aktywności społeczeństwa (w sensie pozytywnym), do reaktywności społecznie użytecznej. To było wsparcie uczestniczące, przekraczające „samotność animatora”, o której mówiliśmy. Edukacja i kultura to ogromne pole i możliwości do badań, ale też ogromne pole potrzeb. Efekt synergii działań otrzymamy tylko przy współpracy animatorów i innych osób zajmujących się edukacją kulturalną – tymi słowami kończył Forum prof. Cezary Obrecht-Prondzyński.

I Metropolitalne Forum Kultury, Sopot-Gdańsk, 17-18 września 2014; Edukacja Kulturalna Pomorze: diagnoza, wyzwania, zobowiązania

Organizatorzy: Miasto Gdańsk, Miasto Sopot, Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego, Instytut Kultury Miejskiej, Stowarzyszenie Gdański Obszar Metropolitalny

Partnerzy: Europejskie Centrum Solidarności, Państwowa Galeria Sztuki w Sopocie, Nadbałtyckie Centrum Kultury, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Stowarzyszenie Pomorskie w Unii.

Patronat honorowy: Pomorski Kurator Oświaty

Patronat medialny: Radio Gdańsk, Dziennik Bałtycki, Trójmiasto.pl, TVP Kultura

Raport „Edukacja kulturalna i artystyczna na terenie Gdańskiego Obszaru Metropolitalnego” zrealizowany przez Fundację Ośrodek Badań i Analiz Społecznych na zlecenie Instytutu Kultury Miejskiej dostępny jest na stronie IKM (<http://bit.ly/YOIQIm>).

Wszystkie panele dyskusyjne, prezentacje dobrych praktyk oraz dodatkowe wywiady z niektórymi prelegentami i prelegentkami dostępne są online na kanale Youtube Instytutu Kultury Miejskiej: <https://www.youtube.com/IKMGdansk>. Galeria zdjęć dostępna będzie na stronie: www.forumkultury.eu.

reforma programowa

Darmowe podręczniki – zmiany wg MEN

Kamila Ochędzan
specjalista CEN ds. informacji



22 marca 2014 r. weszła w życie ustawa z dnia 21 lutego 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. poz. 290), która umożliwia Ministrowi Edukacji Narodowej, a w przypadku przedmiotów artystycznych, Ministrowi Kultury i Dziedzictwa Narodowego, zlecenie opracowania oraz zredagowania podręczników szkolnych.

Fakt ten umożliwił szefowej resortu edukacji, Joannie Kluzik-Rostkowskiej, rozpoczęcie prac nad opracowaniem bezpłatnych podręczników edukacji wczesnoszkolnej, które swoim zakresem obejmą zagadnienia edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej i społecznej. W pierwszej kolejności zaplanowano wydawnictwa dla klasy I szkoły podstawowej pt. *Nasz elementarz*.

Kwiecień był miesiącem premiery *Jesieni*, pierwszej części elementarza. W czerwcu br. nauczyciele, dzieci i rodzice mogli poznać drugą odsłonę pt. *Zima*. W pierwszych dniach sierpnia 2014 r. MEN opublikował część trzecią, *Wiosnę* oraz adaptację *Jesieni* (cz. I) dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ostatni tydzień wakacji przyniósł wydanie czwartej części pt. *Lato*. Dystrybucja podręczników (cz. I, cz. II) odbywa się wg zamówień (do 30.06.2014 – cz. I; do 15.09. 2014 r. – cz. II) składanych cyklicznie przez szkoły. W celu złożenia elektronicznego zapotrzebowania (szkoły podstawowe publiczne) lub Wniosku (szkoły podstawowe niepubliczne) uruchomiono aplikację dostępną pod adresem <https://sio.men.gov.pl/dodatki/strefa> oraz <https://sio.men.gov.pl/dodatki/podrecznik>.

Z *Naszego elementarza* uczniowie będą korzystać następująco:

- z części I (*Jesień*) – we wrześniu, październiku, listopadzie,
- z części II (*Zima*) – w grudniu, styczniu oraz lutym,
- z części III (*Wiosna*) – w marcu i kwietniu,
- z części IV (*Lato*) – w maju i czerwcu.

Na stronie www.naszelementarz.men.gov.pl można pobrać wszystkie wersje podręcznika, zapoznać się z materiałami informacyjnymi dla dyrektorów



Omówienie nowego podręcznika pt. „Nasz Elementarz” przez wiceminister edukacji narodowej Joannę Berdzik w CEN, Gdańsk, 30 maja 2014

Fot. B. Kwaśniewska

szkół, nauczycieli, organów prowadzących szkoły, rodziców oraz uczniów. Ponadto w serwisie umieszczono gotowe do pobrania przewodniki metodyczne, przykłady kart pracy, scenariuszy, „Album liter” oraz udostępniono Generator Kart Pracy.

Bezpłatny podręcznik dla klas pierwszych SP jest także pilotażowym działaniem w ramach zmian, które w lipcu 2014 r. weszły w życie w ramach ustawy z 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2014 r., poz. 811). Wprowadza ona między innymi nowe zasady wyboru podręczników, materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych przez nauczycieli oraz gwarantuje uczniom szkół podstawowych i gimnazjów dostęp do darmowych publikacji przeznaczonych do przedmiotów obowiązkowych z zakresu kształcenia ogólnego, określonych w ramowych planach nauczania. Harmonogram zmian w tym zakresie w roku szkolnym 2014/2015 jest ukierunkowany na klasy pierwsze szkoły podstawowej, aby w kolejnych latach, sukcesywnie do 2017 r., w bezpłatne podręczniki zaopatrzyć uczniów wszystkich klas szkół podstawowych i gimnazjów. Przepisy gwarantują także dostosowanie publikacji do potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych uczniów niepełnosprawnych.

Wyposażenie klas I-III SP w nieodpłatne podręczniki i materiały z zakresu edukacji: polonistycznej, matematycznej, społecznej, przyrodniczej zapewnia

Minister Edukacji Narodowej. Decyzja o wyborze przez szkołę innego podręcznika wymaga zgody organu prowadzącego, który pokrywa w takiej sytuacji koszty zakupu.

Zakupione do szkół podstawowych i gimnazjów wydawnictwa będą wypożyczane, a w przypadku publikacji elektronicznych – udostępniane uczniom przez biblioteki szkolne. Materiały edukacyjne i podręczniki powinny służyć przynajmniej trzem kolejnym rocznikom szkolnym.

Nowe przepisy zmieniają warunki dopuszczania podręczników do użytku szkolnego, między innymi przez wprowadzenie dwóch zakazów: po pierwsze - publikacji ćwiczeń, które wymagałyby uzupełnienia bezpośrednio w egzemplarzu publikacji oraz - po drugie - zamieszczania odesłań do dodatkowych materiałów wydawcy w celu pełnej realizacji tematu lub zadania. Najnowsze regulacje w tym zakresie znajdują się w Rozporządzeniu z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników.

Ustawa wprowadza także dotacje celowe na wyposażenie, np. 50 zł wsparcia dla każdego pierwszoklasisty na zakup materiałów pomocniczych,

czy finansowanie zakupu podręcznika języka obcego nowożytnego (do 25 zł). Dyrektor szkoły, w terminie od 15 marca do 15 września danego roku szkolnego, przekazuje organowi prowadzącemu informacje niezbędne do ustalenia wysokości dotacji celowej wraz z wnioskiem o jej udzielenie. Szczegóły na najbliższe lata reguluje w tej kwestii Rozporządzenie z dnia 7 lipca 2014 r. w sprawie udzielania dotacji celowej na wyposażenie szkół w podręczniki, materiały edukacyjne i materiały ćwiczeniowe.

Pełna informacja na temat powyższych zmian znajduje się na stronie MEN poświęconej bezpłatnemu podręcznikowi.

Źródło: www.naszelementarz.men.gov.pl



Fot. B. Kwaśniewska

rok szkoły zawodowców

Rok Szkoły Zawodowców... w województwie pomorskim zaczął się już przed laty

Zbigniew Pancer

nauczyciel konsultant CEN ds. wspomaganie pracy szkół oraz przedmiotów zawodowych

Beata Stolz

specjalista CEN ds. szkolnictwa zawodowego

1. Plany Ministerstwa

Rok szkolny 2014/15 został przez Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłoszony **Rokiem Szkoły Zawodowców**. Na specjalnej konferencji Pani Minister Joanna Kluzik-Rostkowska powiedziała długo oczekiwane przez nauczycieli szkół zawodowych w całej Polsce słowa: „**Czas na odbudowę szkolnictwa zawodowego**”. Wskazała jednocześnie priorytety działań MEN w tym zakresie, w szczególności:

- dopasowanie kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy;
- uelastycznienie ścieżek zdobywania kwalifikacji;
- pomoc dla rodziców i uczniów w planowaniu kariery edukacyjno-zawodowej;
- wsparcie kadry szkół w profesjonalnej realizacji zadań;
- poprawa funkcjonowania systemu egzaminowania;
- podniesienie atrakcyjności szkolnictwa zawodowego;
- poprawa jakości i efektywności szkolnictwa zawodowego.

Więcej o zamiarach i propozycjach MEN w tym zakresie można dowiedzieć się na stronie internetowej www.zawodowcy.men.gov.pl. Do końca tego miesiąca można też włączyć się w dyskusję na temat ww. propozycji.

2. Realizacja zadań Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego dot. szkolnictwa zawodowego

Plany MEN są zbieżne z tematyką obecną w działaniach Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego, realizowanych już od kilku lat.

W naszym województwie Departament Edukacji i Sportu UMWP w ramach Działania PO KL 2007/2013 od 1 września 2011 r. realizuje projekt pn. „Pomorskie – dobry kurs na edukację. Szkolnictwo zawodowe w regionie a wyzwania rynku pracy.” W projekcie, którego realizacja dobiega końca, weźmie udział w sumie ponad 36 000 uczniów szkół zawodowych naszego regionu. W ramach tego przedsięwzięcia ponad 8,5 tysiąca uczniów uczęszczało na pozalekcyjne zajęcia z języka obcego za-

wodowego i prawie 11 tysięcy uczniów brało udział w warsztatach doradztwa edukacyjno-zawodowego. Działaniem, które cieszy się największym zainteresowaniem ze strony uczniów są kursy umożliwiające zdobycie dodatkowych umiejętności i kwalifikacji zawodowych.

Obecnie, w ramach realizacji zadań **Regionalnego Programu Strategicznego w zakresie aktywności zawodowej i społecznej Aktywni Pomorzanie 2020**, trwają przygotowania do rozpoczęcia przedsięwzięcia strategicznego „**Kształtowanie sieci ponadgimnazjalnych szkół zawodowych, uwzględniającej potrzeby subregionalnych i regionalnego rynków pracy**” (w ramach Działania 3.1.3). Celem przedsięwzięcia jest podniesienie jakości szkolnictwa zawodowego poprzez ukształtowanie sieci ponadgimnazjalnych szkół zawodowych, odpowiadającej lokalnym i regionalnym potrzebom. Cele szczególne to:

- zwiększenie i usystematyzowanie współpracy szkół zawodowych z pracodawcami oraz szkołami wyższymi;
- zwiększenie szans uczniów szkół zawodowych na odniesienie sukcesu na rynku pracy;
- dostosowanie kompetencji zawodowych nauczycieli do wymogów dynamicznie zmieniającego się rynku pracy;
- wzmocnienie atrakcyjności oferty szkół zawodowych;
- poszerzenie oferty kształcenia ustawicznego, odpowiadającej bieżącym potrzebom pracodawców.

Zadanie będzie realizowane przez Samorząd Województwa Pomorskiego w partnerstwie z organami prowadzącymi szkoły zawodowe. Ze szczegółowej analizy założeń wspomnianego przedsięwzięcia wynika, że jest ono zbieżne z ogłoszonymi kierunkami działań MEN w ramach Roku Szkoły Zawodowców.

3. Szkolnictwo zawodowe woj. pomorskiego w liczbach

Dane, które w bieżącym roku szkolnym wszystkie szkoły w Polsce przesłały do MEN w ramach SIO, są aktualnie przetwarzane i nie zostały jeszcze opubli-



Fot. B. Kwaśniewska

Jedna z pracowni w Technikum Łączności w Gdańsku

kowe. Podane poniżej liczby uczniów w poszczególnych typach szkół zawodowych dotyczą więc danych SIO z 30 września 2013 r. W szkołach zawodowych woj. pomorskiego uczyło się, wg ww. danych, łącznie **61 439** uczniów, w tym w:

- zasadniczych szkołach zawodowych: 13 311 uczniów (w 48 zawodach);
- technikach: 29 777 uczniów (w 52 zawodach);
- szkołach policealnych: 18 351 słuchaczy (w 74 zawodach).

4. Co może zmienić Rok Szkoły Zawodowców

Regres szkół zawodowych rozpoczął się jeszcze przed sierpniem 1980 r. i był związany głównie z lawinowo pogłębiającym się upadkiem gospodarki. Jednak proces ten spowalniała demografia, duża liczba uczniów w szkołach służyła problem. Dopiero przemiany ustrojowe w 1989 r., zmiany w gospodarce i różnego rodzaju kryzysy doprowadziły do oddawania szkół zawodowych przez upadające lub zmieniające się w spółki dotychczasowe państwowe zakłady pracy. Inflacja i wzrost bezrobocia przy jednoczesnym prawie pełnym braku zainteresowania rynku pracy kolejnymi, licznymi rocznikami absolwentów szkół zawodowych, a także reforma oświaty (nowa matura) zrobiły swoje. Ponieważ absolwentów szkół zawodowych nikt nie chciał przyjmować do pracy, kolejne roczniki uczniów kończących szkoły podstawowe, a później gimnazja zaczęły masowo zapełniać klasy liceów ogólnokształcących. Spotkało się to z powszechnym zadowoleniem organów prowadzących szkoły (licea mniej kosztowały) i przemianą szkół zawodowych w „ogólniaki”, a także skutkowało kształtowaniem się w powszechnej

świadomości opinii o wyższości szkół ogólnokształcących nad szkołami zawodowymi.

Ogłoszenie Roku Szkoły Zawodowców jest pierwszym od 1989 r. głosem MEN, stwarzającym nadzieję na zmianę klimatu wokół kształcenia zawodowego młodzieży. Dobrze się stało, że Samorząd Województwa Pomorskiego zaczął zmieniać ten klimat dużo wcześniej. Zmianę nastawienia do szkolnictwa zawodowego widać u dużej części przedsiębiorców. Rok Szkoły Zawodowców może też zmienić nastawienie gimnazjalistów do wyboru dalszego kierunku nauki. Ta zmiana zaczęła się w naszym województwie już kilka lat temu – widać to wyraźnie na szczeblu szkoły zawodowej. Już drugi rok z rzędu kilkoro znanych dyrektorów szkół zawodowych odpowiedź na pytanie: „Jak nabór do pierwszych klas?” rozpoczyna informacją o sporej liczbie absolwentów gimnazjów z dużą liczbą punktów. Dopiero później podają ogólną informację, że nabór do klas pierwszych wypadł pozytywnie. Nadal jednak wiele pozostaje do zrobienia, często właśnie w środowisku szkolnym. Jeden z dyrektorów szkół zawodowych opowiadał też o takim zdarzeniu: przedsiębiorca współpracujący ze szkołą wspominał, że jako rodzic ucznia w gimnazjum został pouczany przez wychowawczynię klasy, że jego syn po ukończeniu trzeciej klasy powinien kontynuować naukę w liceum ogólnokształcącym, a nie w **jakiejś szkole zawodowej**. Rok Szkoły Zawodowców może zmienić postawy tego rodzaju.

W następnych numerach „Edukacji Pomorskiej” będziemy prezentowali nowe informacje dotyczące szkolnictwa zawodowego w województwie pomorskim. ■

Międzynarodowe programy stażowe z zakresu nowoczesnych form poradnictwa zawodowego

Katarzyna Podobińska
Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Gdańsku

Jednym z zadań w ramach Roczego planu realizacji Regionalnego Programu Strategicznego „Aktywni Pomorzanie” na rok 2014 jest opracowanie i upowszechnienie wśród nauczycieli-doradców zawodowych oraz psychologów i pedagogów szkolnych katalogu dostępnych międzynarodowych programów stażowych z zakresu nowoczesnych form poradnictwa zawodowego.

W latach 2007-2013 europejskim programem międzysektorowym był program „**Uczenie się przez całe życie**”¹. W jego skład weszły następujące programy: Erasmus, Comenius, Leonardo da Vinci oraz Grundtvig. W dwóch z nich (Comenius oraz Leonardo da Vinci) ważne miejsce zajmowało poradnictwo zawodowe².

Program **Comenius** skierowany był m.in. do instytucji, oferujących usługi w zakresie doradztwa zawodowego i poradnictwa, związanych z dowolnym aspektem uczenia się przez całe życie, i miał za zadanie pomóc w nabywaniu podstawowych umiejętności oraz kompetencji niezbędnych dla rozwoju osobistego, przyszłego zatrudnienia i aktywnego obywatelstwa europejskiego³.

W ramach programu **Leonardo da Vinci** projekty mogły realizować m.in. podmioty świadczące usługi doradztwa i poradnictwa zawodowego⁴. Doradcy zawodowi mogli także brać udział w projektach wymiany doświadczeń. Program miał na celu promocję oraz poprawę systemów kształcenia i szkolenia zawodowego. Promował on innowacyjne podejście do edukacji i doskonalenia zawodowego, aby systemy kształcenia jak najlepiej odpowiadały rynkowi pracy. Wspierał także mobilność pracowników na rynku europejskim, umożliwiając absolwentom i pracownikom zdobywanie nowych kwalifikacji w czasie staży i praktyk zawodowych oraz dosko-

nalenie umiejętności zgodnie z nowoczesnymi standardami. Nacisk kładziony był na kształtowanie otwartości i wrażliwości międzykulturowej, naukę języków obcych oraz umiejętność adaptowania się do warunków pracy i życia w różnych krajach europejskich.

Pod względem liczby realizowanych projektów województwo pomorskie znajdowało się zwykle w połowie list rankingowych. W tabeli w dalszej części artykułu przedstawiono przykładowe projekty z województwa pomorskiego, związane z formami poradnictwa zawodowego, zrealizowane w ramach programu „**Uczenie się przez całe życie**”.

Od 2014 r. „Uczenie się przez całe życie” zostało zastąpione programem **Erasmus+**. Jego realizacja jest przewidziana na 7 lat, tzn. do 2020 r. Erasmus+ oficjalnie zainaugurowano 24 stycznia 2014 r. w Nikozji.

W 2014 r. (do 30 kwietnia br.) złożono – w ramach Akcji 2 VET programu Erasmus+ – 93 wnioski z całej Polski, w tym 2 z województwa pomorskiego. Projekt Gdańskiej Fundacji Wody w Gdańsku (2014-1-PL01-KA202-003565) został zatwierdzony i umieszczony na liście rezerwowej. Projekt Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 1 – Ośrodek Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli w Gdańsku (2014-1-PL01-KA202-003399) został odrzucony.

Do roku 2020 program dofinansuje studia, szkolenia, praktyki zawodowe i działania w wolontariacie 4 mln Europejczyków. Zastąpi on też kilka istniejących dotychczas programów UE, obejmujących wszystkie sektory edukacji: „Uczenie się przez całe życie”: Erasmus (szkolnictwo wyższe), Leonardo da Vinci (kształcenie i szkolenie zawodowe), Comenius (edukacja szkolna), Grundtvig (edukacja osób

1 Uczenie się przez całe życie. O programie [online]. [Przełączany 30 września 2014]. Dostępny w: <http://www.llp.org.pl/>

2 SIELATYCKI, Mirosław. 10 lat polskiej oświaty w UE. „Dyrektor Szkoły”, 2014, nr 4, s. 20

3 Comenius. O programie [online]. [Przełączany 30 września 2014]. Dostępny w: <http://www.comenius.org.pl/menu-glowne/o-programie>

4 Leonardo da Vinci. Kto może realizować projekty? [online]. [Przełączany 30 września 2014]. Dostępny w: <http://www.leonardo.org.pl/o-programie/kto-moze-realizowac-projekty>

Nazwa projektu	Rok/lata realizacji	Szkoły/institucje biorące udział w projekcie	Charakterystyka projektu
Kompetencje kluczowe i doświadczenia zawodowe szansą na zdobycie zatrudnienia	2012/2013	Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 im. Stanisława Staszica w Kwidzynie	Celem projektu było praktyczne zastosowanie i doskonalenie umiejętności przedmiotowych (tzn. zawodowych) przy wykorzystaniu TIK i rozwijaniu, kompetencji informatycznych, społecznych, personalnych i językowych służących zdobyciu doświadczenia zawodowego i zwiększeniu szansy na zdobycie zatrudnienia po ukończeniu szkoły. Odbyta w jego ramach praktyka umożliwiła wykreowanie, rozwinięcie i udoskonalenie umiejętności interpersonalnych i kompetencji kluczowych przy wykonywaniu zadań zawodowych. Istotnym elementem praktyki było uświadomienie jej uczestnikom konieczności samodoskonalenia przez całe życie oraz elastyczności działania w nowym otoczeniu i zmieniających się warunkach gospodarki rynkowej.
Rozwój kompetencji dla przyszłości	2012/2013	Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych im. Józefa Wybickiego w Somoninie	Uczestnictwo w projekcie miało wpłynąć na ukierunkowanie uczniów przy wyborze dalszej ścieżki zawodowej i edukacyjnej, zwiększenie motywacji do nauki, nauczenie podejmowania decyzji, poprawę atrakcyjność zawodu, podwyższenie kompetencji zawodowych, językowych, personalnych i społecznych. Celem projektu było zdobycie przez uczestników nowych umiejętności i doświadczeń zawodowych oraz językowych, a także doskonalenie już posiadanych umiejętności w swojej branży, co przyczyni się do lepszego poruszania się po europejskim i regionalnym rynku pracy. Uczestnicy mieli nabyć doświadczenie w pracy w europejskich hotelach, przyjrzeć się wymaganiom stawianym pracownikom i dokonać oceny swoich kompetencji.

dorosłych) oraz „Młodzież w działaniu”, a także międzynarodowe programy Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink i program współpracy z państwami uprzemysłowionymi. Po raz pierwszy Erasmus+ oferować będzie także unijne wsparcie na rzecz sportu, zwłaszcza masowego. W sumie budżet nowego przedsięwzięcia wyniesie 14,7 mld euro. W programie Erasmus+ znacząco zwiększono nakłady ze środków UE (o 40 proc.) na rozwój wiedzy i umiejętności, odzwierciedlając znaczenie, jakie przypisuje się kształceniu i szkoleniu w unijnych i krajowych programach politycznych. Celem jest wspieranie rozwoju osobistego oraz perspektyw zatrudnienia.

W ramach Erasmus+ realizowane są działania w odniesieniu do szkół zawodowych, przedsiębiorstw, organizacji oraz **institucji związanych z kształceniem zawodowym oraz szkoleniami**. Osoby, zainteresowane programami stażowymi, powinny zwrócić szczególną uwagę na Erasmus+ Kształcenie i szkolenia zawodowe, a zwłaszcza na **Akcję 2: Współpraca ma rzecz innowacji i dobrych praktyk** (partnerstwa strategiczne i sojusze na rzecz umiejętności). Wspiera ona współpracę instytucji edukacyjnych oraz innych podmiotów zainteresowanych kształceniem i szkoleniem zawodowym, a także wymianę doświadczeń, dobrych praktyk i innowacji.

Duży nacisk kładzie się na wspieranie współpracy między sektorem kształcenia i szkolenia zawodowego, szkolnictwa wyższego, ogólnego oraz kształcenia dorosłych. Jako cel inicjatyw podejmowanych w ramach Akcji 2 podaje się poprawę jakości działań edukacyjnych oraz ich lepsze dopasowanie do potrzeb rynku pracy.

Współpraca w ramach partnerstw strategicznych może polegać na:

- wymianie doświadczeń i najlepszych praktyk,
- wdrażaniu Europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (zespół ekspercki ECVET) oraz Europejskiego systemu zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET);
- opracowaniu oraz wdrażaniu nowych metod i materiałów szkoleniowych wraz z kształceniem w środowisku pracy oraz używaniem otwartych zasobów edukacyjnych,
- wspólnych projektach z lokalnymi i regionalnymi izbami przedsiębiorczości, stowarzyszeniami pracodawców i agencjami rozwoju gospodarczego;
- budowaniu trwałych relacji między instytucjami z różnych sektorów oraz między kształceniem

formalnym i nieformalnym w celu dzielenia się wiedzą i doświadczeniem.

Partnerstwa mogą zawierać **instytucje kształcenia i szkolenia zawodowego**, przedsiębiorstwa, partnerzy społeczni, organizacje pozarządowe, izby rzemieślnicze, władze lokalne oraz regionalne z krajów uczestniczących w programie Erasmus+. Długość trwania projektu to od 2 do 3 lat.

W ramach Akcji 2 wspierane są także sojusze na rzecz umiejętności, zarządzane przez EACEA (Agencję Wykonawczą Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego). Polegają one na **współpracy między instytucjami kształcenia i szkolenia zawodowego a przedsiębiorstwami**, służą zaś lepszemu dostosowaniu oferty edukacyjnej do zmian na rynku pracy. Poszczególni członkowie sojuszu mogą tworzyć wspólne treści szkoleniowe oraz wypracowywać metody kształcenia, będące odpowiedzią na trendy w zapotrzebowaniu na umiejętności.

Współpraca placówek edukacyjnych oraz przedsiębiorstw może polegać na:

- tworzeniu innowacyjnych programów kształcenia oraz treści szkoleniowych, będących odpowiedzią na potrzeby uczących się, z zastosowaniem TIK i otwartych zasobów edukacyjnych;
- identyfikowaniu potrzeb i wypełnianiu luk w zakresie umiejętności w poszczególnych branżach/ sektorach;
- zbliżeniu kształcenia do potrzeb rynku pracy;
- **upowszechnieniu idei współpracy międzysektorowej na rzecz kształcenia i szkolenia zawodowego, skierowanego do władz odpowiedzialnych za kształcenie oraz szkolenie zawodowe, przedsiębiorców i doradców zawodowych.**

Do partnerstw mogą przystępować:

- organizacje zajmujące się kształceniem lub szkoleniem zawodowym (np.: szkoły zawodowe, techniczne, uczelnie wyższe, centra kształcenia i doskonalenia zawodowego, działy szkoleń w przedsiębiorstwach);
- organizacje posiadające wiedzę ekspercką z zakresu danego sektora ekonomicznego (np.: organizacje branżowe i zawodowe, stowarzyszenia pracodawców, izby gospodarcze, handlowe, rzemieślnicze, ośrodki badawcze, centra kształcenia umiejętności, agencje rozwoju);
- instytucje pełniące funkcje regulacyjne w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego (władze lokalne i regionalne, instytucje uznawania kwalifikacji, certyfikujące, ośrodki doradztwa).

Długość trwania projektu to od 2 do 3 lat. Wnioski należy składać do EACEA w Brukseli.

Wszelkie informacje związane z programem Erasmus+, w tym dotyczące składania wniosków konkursowych, można znaleźć na stronie: <http://erasmusplus.org.pl/ksztalcenie-i-szkolenia-zawodowe>⁵.

Akredytowany punkt konsultacyjny programu **Erasmus+** znajduje się w Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku (www.cen.gda.pl), sektorem „**Kształcenie i szkolenia zawodowe**” opiekuje się Sławomir Sieradzki (slawomir.sieradzki@cen.gda.pl).

Wykorzystane źródła:

Portale internetowe programów UE:

Comenius [online]. [Przełączany 30 września 2014]. Dostępny w: www.comenius.org.pl

Leonardo da Vinci [online]. [Przełączany 30 września 2014]. Dostępny w: www.leonardo.org.pl

Uczenie się przez całe życie [online]. [Przełączany 30 września 2014]. Dostępny w: www.llp.org.pl

Erasmus+ [online]. [Przełączany 30 września 2014]. Dostępny w: www.erasmusplus.org.pl

Strony internetowe szkół realizujących projekty:

Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 im. Stanisława Staszica w Kwidzynie. Projekty. Leonardo da Vinci. Praktyka w Hiszpanii (IVT) 2012/2013 [online]. [Przełączany 30 września 2014]. Dostępny w: <http://www.zspl.kwidzyn.ckj.edu.pl/?p1=13&p2=3&mg=7&m=p2>

Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych im. Józefa Wybickiego w Somoninie. Projekty. Leonardo da Vinci. Staże. Rozwój kompetencji dla przyszłości [online]. [Przełączany 30 września 2014]. Dostępny w: <http://zpsomono.pl/projekty/leonardo-da-vinci/staze/rozwoj-kompetencji-dla-przyszlosci/>

Artykuły z czasopism:

10 lat polskiej oświaty w UE / Mirosław Sielatycki // Dyrektor Szkoły. - 2014, nr 4, s. 18-21.

Siedem w jednym / Halina Drachal // Głos Nauczycielski. - 2014, nr 10, s. 12-13.

⁵ Erasmus+. Kształcenie i szkolenia zawodowe. Akcja 2 [online]. [Przełączany 30 września 2014]. Dostępny w: <http://erasmusplus.org.pl/ksztalcenie-i-szkolenia-zawodowe/akcja-2/>; DRACHAL, Halina. Siedem w jednym. „Głos Nauczycielski”, 2014, nr 10, s. 12-13

badania i analizy

XX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej

oprac. Magdalena Urbaś
nauczyciel konsultant CEN ds. diagnoz i analiz oraz edukacji biologii i przyrody

**Gdańsk to miasto wyjątkowe – tutaj rodzą się ważne idee.
W tym mieście, na Uniwersytecie Gdańskim, wiele lat temu
narodziła się również idea diagnostyki edukacyjnej.**

We wrześniu 2014 r. roku do Gdańska powróciła na swój dwudziesty jubileusz niezwykła, bo wędrująca konferencja – Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Tegoroczna edycja tego wydarzenia odbywała się pod hasłem „Diagnozy edukacyjne – dorobek i nowe wyzwania”. Głównymi organizatorami spotkania byli: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej oraz Uniwersytet Gdański. Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, obok Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie, miało przyjemność znaleźć się gronie współorganizatorów spotkania, natomiast dwumiesięcznik „Edukacja Pomorska” sprawował patronat medialny nad konferencją.

Nie sposób zrelacjonować ani choćby krótko streścić wszystkich wystąpień plenarnych i referatów konferencyjnych oraz dyskusji toczonych w ramach spotkań formalnych i kularowych. W ciągu trzech wrześniowych dni uczestnicy konferencji mieli możliwość wysłuchania dziesięciu wystąpień plenarnych, mogli również wysłuchać referatów i uczestniczyć w dyskusji w sekcjach: statystyczno-pomiarowej (12 referatów), ewaluacyjnej (5 referatów), oceniania szkolnego (8 referatów), humanistycznej (5 referatów), matematycznej oraz przyrodniczej (6 referatów), osiągnięć twórczych (4 referaty), a także uczestniczyć w czterech panelach dyskusyjnych.

Pragnąc choć w minimalnym stopniu przybliżyć Państwu tematykę XX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, zebraliśmy wypowiedzi kilku uczestników tego wydarzenia, reprezentujących różne spojrzenia i dorobek naukowy, tworzących konferencje od ich zarania, ale także tych, dla których było to pierwsze tego typu spotkanie z diagnostyką edukacyjną.

Dr Grażyna Szyling, przewodnicząca komitetu organizacyjnego XX KDE, podzieliła się z nami wnioskami z podsumowania obrad sekcji i panelu dyskusyjnego poświęconych ocenieniu szkolnemu:

Ocenianie szkolne było podczas obrad XX KDE przedmiotem kilku referatów ogłoszonych w sekcjach, bardzo różnorodnych tematycznie i metodologicznie. Aksjologiczne aspekty oceniania przywołała Beata Udzik, prezentując wyniki badań studentów, których pytała o opinię na temat sprawiedliwego oceniania. Jeszcze bliższa ocenianemu uczniowi



Fot. B. Kwaśniewska

perspektywa pojawiła się w studium przypadku, któremu autorka, Maria Marcińczuk, nadała tytuł Ocenianie piętnujące. Referat ten ujawniał nie tylko konsekwencje, jakie dla dziecka i jego rodziny niesie tradycyjne ocenianie, ale także pokazywał możliwości poszerzenia warsztatu metodologicznego diagnosty edukacyjnego, który to wątek rozwinęła Anna Kot w swoim wystąpieniu o historycznych i współczesnych technikach badawczych diagnostyki. Dwie prelegentki, Teresa Wejner-Jaworska i Olga Ludyga, mówiły kolejno o empirycznych przesłankach i praktycznych realizacjach koncepcji oceniania kształtującego, z wpisaniem w nie zagadnieniem informacji zwrotnej oraz uczniowskiej samooceny. Pragmatyczne założenia legły też u podstaw omawianego przez Ewę Kędracką-Feldman i Ewę Stożek narzędzia oceniania, nazwanego przez nie *rubric*, które – dzięki połączeniu poziomów wymagań z ich jakościową charakterystyką – nawiązywało do bardziej

niegdyś popularnych koncepcji oceniania kryterialnego. Natomiast Ewelina Jarnutowska, Jolanta Pisarek i Michał Modzelewski prezentowali w dwóch wystąpieniach wyniki zastosowania narzędzia diagnozowania z daleka, czyli systemu obserwacyjnego Agros, budząc tym emocje i wątpliwości słuchaczy.

Ujawnione w referatach konferencyjnych zróżnicowane rozumienie oceniania i jego funkcji, wskazujące na jego uwikłania dydaktyczne, aksjologiczne, metodologiczne, interpersonalne i społeczne, zyskało nową teoretyczną ramę w plenarnym wystąpieniu Grażyny Szyling, zatytułowanym: *W poszukiwaniu pedagogicznych przesłanek hybrydyczności oceny szkolnej*. Przedstawiona w nim koncepcja wyrasta z przesłanek, że na teorię i praktykę oceniania szkolnego składa się wiele heterogenicznych elementów, które – nie poddając się redukowaniu do prostych modeli systemowych – czynią ją tworem hybrydalnym.

Przywołane powyżej wątki zostały rozwinięte i wzmocnione w dyskusji na temat: Jak pogodzić ocenianie tego, co uczeń potrafi, z ocenianiem tego, czego nie umie?, moderowanej przez Macieja Karwowskiego i Grażynę Szyling. Dyskutujący dosyć optymistycznie zdawali się na początku zgadzać, że następuje zmierzch szkolnego oceniania sumującego, a wraz z nim znaczenia nabiera to, co uczeń umie, a nie to, czego nie potrafi. Zmiana taka, jak podkreślano, wymaga jednak intensywnej wymiany poglądów w środowisku oraz ściślejszej współpracy nauczycieli z rodzicami, czego nie zapewni coraz popularniejszy dziennik elektroniczny. Rozmówców podzieliła rola przypisywana w ocenianiu szkolnym wymaganiom zawartym w podstawach programowych: jedni dostrzegali ich potencjał, który nie wszyscy nauczyciele potrafią stosownie wykorzystać, inni natomiast wskazywali na krępujący charakter podstaw programowych, wzmacniany systemem klasowo-lekcyjnym oraz zasadami promowania uczniów. Ten wątek dyskusji doprowadził do kluczowego, choć przecież pedagogicznie oczywistego wniosku: przystępując do oceniania, trzeba najpierw odpowiedzieć na pytania, w jakie cechy i wartości (nie: wiadomości i umiejętności) chcemy wyposażać ucznia, a także jakie mogą być odroczone (nie: doraźne) konsekwencje oceniania szkolnego dla postrzegania przez jednostkę siebie i swojego miejsca w rzeczywistości społecznej?

Dr Henryka Szaleńca, prezesa Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej i członka komitetu naukowego tegorocznej konferencji poprosiłam o wypowiedź na temat ciągłości i zmian na przestrzeni dwudziestu lat historii konferencji diagnostyki edukacyjnej.



Fot. B. Kwaśniewska

M.U.: Jak zmieniały się KDE na przestrzeni lat? Czy możemy mówić o wspólnym mianowniku tych spotkań?

H.Sz.: Głównym nurtem, który łączy wszystkie konferencje jest problematyka związana z egzaminowaniem. We wszystkich wystąpieniach stanowi ona przeszło 40% doniesień badawczych. Już w 2004 roku w Elblągu pojawiły się takie tematy, jak: *Maturzyści wobec kanonu lektur polonistycznych* Tadeusza Patrzalka, *Matura jako źródło stresu* Elżbiety Fronckiewicz, *Treść egzaminu maturalnego w opiniach uczniów i nauczycieli IV Liceum Ogólnokształcącego w Gdańsku* Olgi Romanowskiej, *Korelacja wyników egzaminu testowego z chemii z ocenami na świadectwach maturalnych* Elżbiety Kowalik, *Analiza rozbieżności ocen pracy maturalnej z biologii* autorstwa Arletty Poręby-Konopczyńskiej, czy też *Model egzaminów państwowych opartych na programie nauczania, sprawdzających i różnicujących, przeznaczonych do dyplomowania i selekcji uczniów*, którego autorem jest Anthony J. Nitko oraz *Założenia metodologiczne i ewaluacji Programu „Nowa Matura”*, przedstawione na konferencji przez Bolesława Niemierkę.

Także formuła konferencji przez lata pozostaje niezmienna. Pomimo że każda konferencja ma dedykowaną tematykę, co w pewnym stopniu decyduje o zróżnicowaniu naszych spotkań, to niezmiennie



Fot. B. Kwaśniewska

stanowi forum pozwalające na przedstawienie doniesień z postępu indywidualnych czy zespołowych badań, dociekań i syntez, które znalazły finalizację w danym roku. Zapewnia arenę spotkań kulturalnych badaczy, konsultantów i doradców metodycznych oraz nauczycieli – od przedszkola po uniwersytet. Chciałbym podkreślić, że zdefiniowana tematyka kolejnych konferencji nigdy nie była przeszkodą do jej przekraczania. Również organizacja KDE ma ważną cechę charakterystyczną – od samego początku mamy więcej niż jednego organizatora, a od 2004 roku nasze spotkania są współorganizowane przez PTDE wspólnie z uczelniami, okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, a także samorządami. Kolejne konferencje odbywają się różnych miastach, co ułatwia udział nauczycielom ze szkół w miejscu lokalizacji konferencji.

M.U.: Czy możemy zaobserwować jakieś określone tendencje w historii konferencji diagnostyki edukacyjnej?

H.Sz.: Sam fakt, że mamy już XX Krajową Konferencję Diagnostyki Edukacyjnej świadczy o ciągłości tego wydarzenia i dojrzeniu diagnostyki edukacyjnej jako dziedziny, czego przejawem jest wzrost poziomu metodologicznego edukacyjnych badań

diagnostycznych. Możemy to zjawisko zaobserwować także analizując kolejne tomy wydawnictw towarzyszących konferencji. W 2001 roku w tekstach konferencyjnych co czwarty autor nie odwoływał się do wcześniejszych badań. W pozostałych tekstach niejednokrotnie bibliografia nie była zbyt szeroka. Podczas ostatniej konferencji tylko w dwóch tekstach (poniżej 5% materiału) obserwujemy taki fakt. Wiąże się to nie tylko ze wspomnianym już wzrostem poziomu metodologicznego edukacyjnych badań diagnostycznych, ale wynika prawdopodobnie także z lawinowego rozwoju Internetu i łatwiejszego dostępu do literatury oraz przeglądu badań z danej dziedziny na świecie. Chciałbym wspomnieć, że nie tak dawno, bo w 1998 roku, powstała spółka Google Technology Inc. (obecnie Google Inc.). Kto dziś nie korzysta z wyszukiwarki (między innymi GOOGLE), aby sprawdzić, co w danej dziedzinie ze swoich badań donoszą inni. W 2004 powstał pierwszy międzynarodowy program do prowadzenia rozmów głosowych Skype. Te dwa wydarzenia pozostają nie bez wpływu na sposób prowadzenia badań – coraz większego znaczenia nabiera współpraca w zespołach, niezależnie od miejsca zamieszkania i miejsca pracy, jak też dostęp do zasobów. Podczas konferencji

w Gdańsku wyróżniłem trzy grupy stałych uczestników KDE: uczestnicy bezpośrednio związani ze szkołą (nauczyciele, doradcy metodyczni i dyrektorzy szkół), następnie pracownicy systemu egzaminacyjnego, nadzoru pedagogicznego i samorządów oraz badacze pracujący w placówkach akademickich. Konferencje adresowane są do tych trzech grup odbiorców. Tutaj szczególną rolę, moim zdaniem, powinni odgrywać pracownicy placówek doskonalenia – w zakresie ułatwiania uczenia się od siebie, czy też osvajania terminologii, która się rozwija wraz z rozwojem diagnostyki edukacyjnej. To także rola PTDE, które dziś zrzesza przeszło 150 członków.

M.U.: Jak może wyglądać XXX jubileuszowa konferencja diagnostyki edukacyjnej?

H.Sz.: Trudne pytanie. Już parę razy pomyliłem się, prognozując rozwój w jakiejś dziedzinie. Między innymi, kiedy w latach 1997-1999 koordynowałem badaniem nad stanem wykorzystania komputerów w szkolnictwie średnim w ramach międzynarodowego projektu COMPED STUDY, prowadzonego przez IEA (the International Association of Educational Achievement). Wydawało mi się, że komputery odegrają istotną rolę we wspomaganie rzeczywistego eksperymentu szkolnego w nauczaniu, fizyki, chemii, biologii a także matematyki. Burzliwy rozwój w tej dziedzinie poszedł w całkiem innym kierunku i znacznie przekroczył moje wyobrażenia na ten temat. Wracając do pytania: wierzę, że XX gdańska konferencja będzie wspomniana jako ta, która była istotna dla kolejnej dekady rozwoju diagnostyki edukacyjnej w Polsce.

Dyskusja panelowa „Jak pogodzić wzrost poziomu metodologicznego edukacyjnych badań diagnostycznych z rozwijaniem nauczycielskiego nurtu w PTDE?” skłoniła mnie do rozmowy z dr Ewą Stożek, liderem Pracowni Edukacyjnej Wartości Dodanej Instytutu Badań Edukacyjnych.

M.U.: Kim powinien być człowiek pośredniczący między światem nauki i praktyki? Dlaczego taki pośrednik jest istotny?

E.S.: Ponieważ rozmawiamy na Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, to chciałabym od razu podkreślić, że dla mnie właśnie formuła tych konferencji, na które przyjeżdżają przedstawiciele nauki i oświaty praktycy, jest przykładem przenikania się tych dwóch światów. I nawet wtedy, gdy okazuje się, że między tymi światami jest przepaść, to jest to ważna informacja, zmuszająca do refleksji obie strony.

Świat nauki posiada naturalne skłonności do zamykania się w swoim własnym gronie, budowania teorii, koncentracji na doskonaleniu metod badaw-



Fot. B. Kwaśniewska

czych, konstruowania wyrafinowanych narzędzi analitycznych. To jest ważne, bo chodzi o to, żeby jak najwięcej dowiedzieć się o otaczającym nas świecie, zrozumieć go. Hermetyczny język nauki, zaawansowane metody badawcze powodują, że tylko grono podobnych specjalistów może zrozumieć i docenić, czegoż to nowego o świecie się dowiedzieliśmy. I do sprawnego funkcjonowania w świecie nauki to wystarczy – uznanie specjalistów wąskiej dziedziny, publikacje w punktowanych czasopismach, duża liczba cytowań, kolejne szczeble kariery akademickiej. Jednak chodzi o to, żeby nie tylko opisać świat, ale także o to, żeby go zmieniać. Przełożenie na praktykę, wdrożenie pomysłów, które powstają w świecie nauk technicznych jest dość łatwe do wyobrażenia: budujemy prototyp urządzenia wykorzystującego najnowszą wiedzę o świecie, testujemy, doskonalimy, wdrażamy. W przypadku nauk społecznych nie jest to już takie proste: na wyniki określonego wdrożenia trzeba długo czekać i mówimy tu o perspektywie nie lat, ale nawet pokoleń. Idee, które aplikuje się społeczeństwu, wychodząc od naukowych opisów otaczającego świata, wyczerpują się, weryfikowane są przez praktykę, prowadzą do kryzysów. Tak samo przełożenie badań naukowych w edukacji na praktykę oświatową nie jest oczywiste i niejednokrotnie wymaga po prostu odwagi powiedzenia: „teraz spróbujmy to zrobić tak, bo badania pokazują, że to powinno się udać”.

Osoby, które wykażą się taką odwagą, to pośrednicy między światem nauki i światem praktyki. Taka osoba powinna umieć zrozumieć obie strony – zarówno potrzeby naukowców, jak i praktyków. Powinna umieć złożony język nauki przełożyć na język zrozumiały przez praktyków, unikając jednocześnie trywializacji wymowy wyników badań. Oznacza to też, że taka osoba śledzi na bieżąco doniesienia badawcze, współpracuje ze światem nauki. Z drugiej strony zaś ma duże doświadczenie praktyka oświatowego na różnych poziomach – zarówno doświadczenie nauczycielskie, jak i doświadczenia związane z zarządzaniem oświatą. Nie powinna jedynie doradzać, proponować zmiany, ale powinna przez dłuższy czas towarzyszyć szkole we wprowadzaniu nowych rozwiązań, wziąć na siebie odpowiedzialność za stawiane propozycje. Te praktyczne doświadczenia powinny dostarczyć informacji zwrotnej badaczom, naukowcom o tym, co działa, a co wymaga poprawy, jakie dodatkowe dane powinny być uwzględnione w opisie świata. Przepływ pomiędzy światem nauki a światem praktyki powinien być oczywiście dwukierunkowy.

Warto tu dodać, że mówiąc o praktyce oświatowej, należałoby uwzględnić jeszcze trzeci element, a mianowicie: świat władzy. I tutaj też potrzebni są ludzie, którzy pośredniczyliby między światem nauki a światem władzy. Te osoby powinny charakteryzować znajomość wyników badań, prowadzonych aktualnie prac badawczych i ich znaczenia dla pragmatyki oświatowej, a z drugiej strony – duże doświadczenie w zarządzaniu, także na szczeblu centralnym, doświadczenie w stanowieniu prawa oświatowego. I tu również przepływ informacji powinien być dwustronny – świat władzy może zadawać badaczom pytania, na które odpowiedzi będą warunkować podejmowane decyzje.

M.U.: Badacze Instytut Badań Edukacyjnych, w tym członkowie Zespołu EWD, aktywnie uczestniczyli w wielu KDE na przestrzeni ostatnich lat. Jak działa sprzężenie zwrotne między światem nauki i praktyki w zespole Edukacyjnej Wartości Dodanej?

E.S.: Zespół EWD to kilkanaście osób o różnych kwalifikacjach i doświadczeniach. Są wśród nas zarówno młodzi naukowcy, swobodnie posługujący się zaawansowanymi metodami statystycznymi, jak i pedagodzy, psychologowie, socjologowie oraz informatycy. Są też osoby z doświadczeniem nauczycielskim, zarządzania szkołą, pracownicy systemu egzaminów zewnętrznych i osoby związane z doskonaleniem nauczycieli. Ta różnorodność grupy powoduje, że pytania o praktyczne zastosowania stawiane były od zawsze. Przygotowaliśmy narzędzia dla szkół

(Kalkulator EWD), upubliczniliśmy trzyletnie wskaźniki EWD na stronach internetowych. Tłumaczymy, jak można z metody EWD korzystać w szkole. Spotykamy się z potencjalnymi odbiorcami: nauczycielami, dyrektorami szkół, wizytatorami i samorządowcami. Zbudowaliśmy ogólnokrajową sieć ekspertów ds. EWD. Prowadzimy badania nad wykorzystaniem metody EWD w szkołach. Obserwujemy jak zachowują się wskaźniki EWD, doskonalimy metodologię ich szacowania, często także jako rezultat informacji zwrotnych pozyskiwanych od użytkowników tej metody. W zespole przyjęto, że każdy ma obowiązek zaangażowania się w działania upowszechniające. Jestem przekonana, że próba opowiedzenia o wynikach swoich badań nauczycielom czy wizytatorom jest wyzwaniem, które warto podjąć, choćby dlatego, że zaczyna się widzieć swoją pracę w szerszym kontekście. Uważam, że połączenie świata nauki i świata praktyki w przypadku projektu badawczego EWD ma miejsce, z pożytkiem dla każdej ze stron.

M.U.: Jakie elementy powinna zauważyć osoba mająca ambicje zobaczenia „całego słonia”, czyli pełnego obrazu oświaty w Polsce?

E.S.: Oczywiście nie jest łatwo zobaczyć cały obrazek oświaty w Polsce i nie wiem, czy to w ogóle jest to możliwe. Mam wrażenie, że gdy zacznę o tym opowiadać, to też ograniczę się do jakiegoś jego kawałka. A skoro nie jest to możliwe, to może po prostu trzeba się starać zobaczyć jak najwięcej jednocześnie, bo większa jest wtedy szansa na znalezienie dobrego rozwiązania? Łatwiej jest opowiedzieć o przykładach nieprzystających do siebie kawałków. W Polsce mamy system egzaminacyjny od 2002 roku, a studenci kierunków pedagogicznych niewiele się o nim dowiadują w czasie studiów. Państwo sformułowało wymagania wobec szkół, m.in. w zakresie analizowania wyników egzaminacyjnych i wyników innych badań, ale na studiach nauczyciele nie przechodzą podstawowego kursu statystyki czy pomiaru dydaktycznego. W różnych projektach systemowych w edukacji, realizowanych za unijne pieniądze, wypracowano ciekawe rozwiązania, wzajemnie się uzupełniające, ale nie widać prób skoordynowania tych działań i połączenia ich w jedną całość.

M.U.: Gdyby życzenia mogły się spełniać, jakie mogłoby być życzenie do systemu edukacji?

E.S.: Moje życzenie do systemu edukacji... Szkoła w tradycyjnym jej rozumieniu przeżywa kryzys na całym świecie. Potrzebujemy nowych form, nowych pomysłów na edukację. Mamy wielu oddanych swojej pracy nauczycieli, którzy eksperymentują, testują różne podejścia, prowadzą mikrobadania i osiągają sukcesy. Te dobre praktyki należałoby



Fot. B. Kwaśniewska

upowszechniać. Dobry, świeży pomysł na edukację nie przyjdzie ze świata nauki, może powstać jedynie w świecie praktyki. Świat nauki po pewnym czasie jedynie pokaże, czy pomysł ten jest efektywny...

Z Agnieszką Bojko, konsultantem ds. kierowniczej kadry oświatowej i wspomagania szkół w Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, uczestniczącą w KDE po raz pierwszy, rozmawiałam o wrażeniach i o tym, co w takich spotkaniach najcenniejsze dla nauczyciela.

MU.: Agnieszko, masz w pamięci niedawną praktykę szkolną w roli nauczyciela języka polskiego. Co z tej perspektywy uznajesz za szczególnie ciekawe w programie konferencji?

A.B.: Istotne dla pracy nauczycielskiej byłyby niewątpliwie rozważania prof. Macieja Karwowskiego o kreatywności i twórczości, skupione wokół przekonania, że rolą szkoły jest wspieranie kreatywności uczniów, której poziom należałoby poddawać badaniu.

Warto też wsłuchać się w wystąpienie dr Teresy Wejner-Jaworskiej, poświęcone czynnikom warunkującym osiągnięcie przez uczniów lepszych wyników w nauce w świetle badań prof. Johna Hattiego.

Okazuje się bowiem, że najistotniejszym czynnikiem sprzyjającym procesowi uczenia się jest wysoka samoocena ucznia. Zaskakujące, że ani merytoryczne przygotowanie nauczycieli, ani nawet – postulowane przez wielu – zmniejszenie liczebności szkolnych oddziałów nie ma dla procesu uczenia się aż tak wielkiego znaczenia.

Najbardziej odkrywcze okazały się dla mnie wystąpienia dotyczące pracy egzaminatorów maturalnych. Przeprowadzone badania dowiodły, że rodzaj pisma – jego charakter i forma zapisu – mają wpływ na ocenę wypracowania. Istnieje wśród egzaminatorów tendencja, aby prace pisane ręcznie oceniać wyżej niż te pisane na komputerze. Warto zdać sobie sprawę z tej prawidłowości przed następną sesją egzaminacyjną.

Kolejnym zaskoczeniem okazały się wyniki analiz, które dowiodły zróżnicowania łagodności pomiędzy egzaminatorami sprawdzającymi prace w różnych ośrodkach egzaminacyjnych. O ile w przypadku egzaminu z matematyki związek pomiędzy średnią łagodnością egzaminatorów a średnimi wynikami egzaminu okazał się nie mieć większego znaczenia, o tyle w przypadku języka polskiego zależność tę określono mianem istotnej. Uważam, że świadomo-

mość istnienia takich uwarunkowań potrzebna jest każdemu egzaminatorowi, aby z jeszcze większą uwagą i precyzją wykonywał to trudne zadanie, jakim jest ocenianie prac egzaminacyjnych.

MU.: Czym różni się ta konferencja od innych spotkań tego typu?

A.B.: Niewątpliwą zaletą Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej jest różnorodność i bogactwo tematyczne prezentowanych wystąpień. Mnogość przyjętych przez badaczy punktów widzenia i podjętych zagadnień daje słuchaczom możliwość zorientowania się w tym, jak bardzo szeroki jest obszar zainteresowań polskich diagnostów edukacyjnych. Również strona organizacyjna konferencji rodzi zadowolenie uczestników. Dobór miejsca, skrupulatnie przestrzegana dyscyplina wystąpień, a przede wszystkim wręcz nie publikacji zawierającej treści konferencyjne już na samym początku obrad to – w moim odczuciu – mocne strony tego przedsięwzięcia.

■

Teksty wystąpień konferencyjnych opublikowane zostały w dwóch wydawnictwach: monograficznym

numerze „Ruchu Pedagogicznego” (nr 2), którego redaktorami naukowymi są: dr Grażyna Szyling i prof. UG dr hab. Maria Groenwald, a także w dorocznym wydawnictwie konferencyjnym pod redakcją prof. zw. dr hab. Bolesława Niemierki i dr Marii Krystyny Szmigel. Treść większości referatów tej i poprzednich konferencji dostępna jest na stronie www.ptde.org.

Kolejna, już XXI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, odbędzie się w przyszłym roku w Bydgoszczy.



Fot. B. Kwaśniewska

Zmierzch oceniania sprawdzającego?

Z prof. zw. dr hab. Bolesławem Niemierką
przewodniczącym komitetu naukowego XX KDE
rozmawia Ewa Furche,
wicedyrektor CEN

E.F.: **Panie Profesorze, jubileuszowa XX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej niewątpliwie była inspiracją, przyczynkiem do refleksji i wspomnień z minionych 20 lat. Jestem jednak przekonana, że również sprowokowała Pana do głębokiej analizy działań podejmowanych w obszarze diagnostyki edukacyjnej, które znajdowały swoje odzwierciedlenie na konferencjach odbywających się na przestrzeni ostatnich 20 lat. Co uznałby Pan Profesor za swój osobisty największy sukces, a co – za osiągnięcie polskiej diagnostyki edukacyjnej?**

B.N.: Boję się słowa osobisty, bo to by mnie wyłączyło z grona osób, którym zawdzięczam to, że problematyka konferencji rozwija się i to nie tylko od 20 lat. Wcześniej, w związku z badaniami międzynarodowymi i krajowymi, przeprowadziliśmy 53 seminaria z teorii konstrukcji testów. Kiedy nastąpiła transformacja ustrojowa w Polsce, wystartowaliśmy – już dojrzałej – z konferencjami diagnostyki edukacyjnej. No właśnie, mamy jubileusz. Zatem za sukces można uznać to, że nasza inicjatywa, w przeciwieństwie do wielu innych, sprawdziła się, okazała się zaspokajaniem istniejącej potrzeby, a nie jednorazową akcją. Formuła konferencji ewoluowała, chcemy ją jeszcze bardziej poszerzyć.

E.F.: **A co Pana Profesora najbardziej ucieszyło na przestrzeni tych 20 lat?**

B.N.: Chyba właśnie to, że adaptowaliśmy się do nowych czasów, do kapitalizacji życia. W socjalizmie wszystko było ubogie, ale ogólnodostępne. Wystarczyło zapisać się, jakieś wyżywienie stołówkowe czekało i przyjeżdżał ktoś, kto załatwiał delegację. Teraz instytucja musi zainwestować, koszty udziału pracownika w konferencji są dość wysokie. Obecnie nauczyciele akademicy walczą o punkty, więc muszą mieć wydawnictwa punktowane – stąd publikacja części artykułów konferencyjnych w „Ruchu Pedagogicznym”. Dostosowaliśmy się do zmienionych warunków i perspektywy są dobre.

E.F.: **A co cieszy Pana profesora dzisiaj, kiedy patrzy Pan na osoby, które uczestniczą w konferencji?**

B.N.: W Gdańsku zaczynaliśmy ten dwudziestoletni cykl, tu odbyło się 6 dużych edycji studiów podyplomowych, na których wykształciła się polska kadra egzaminacyjna. I na tej konferencji pojawiło się

na nowo wiele osób, nie tylko z Gdańska, o których sądziłem, że już się odłączyły. Pytają: czy pan profesor mnie pamięta? Musiałem popatrzeć na identyfikator, bo nie wszystkich pamiętam, ale jak popatrzyłem, to oczywiście przypomniałem sobie. Ja lepiej pamiętam problemy, tematy niż osoby, to aż dziwne, że chcą ze mną współpracować... Takim ciekawym tematem jest dla mnie osoba pani Grażyny Szyling, którą – mogę tak powiedzieć – wyłowilem z tych około tysiąca absolwentów studiów podyplomowych i którą namówilem na to, żeby stała się pedagogiem. Pokonałem trudności z uznaniem przez Instytut Pedagogiki polonisty jako pedagoga, mimo dużego doświadczenia szkolnego pani Grażyny (wiele osób chciało mieć absolwentów pedagogiki jako pracowników naukowych na Wydziale Nauk Społecznych). Kariera naukowa pani Szyling wspaniale się rozwija, choć cechy, która ją wyróżniły: systematyczność i precyzyjne posługiwanie się pojęciami powodują, że znakomicie przygotowane prace – przedtem doktorska, teraz habilitacyjna – powstają przez kilka lat. Pani Grażyna Szyling zabłysnęła swoją prelekcją podczas tegorocznej konferencji i to jest właśnie największy sukces: kiedy coś takiego się udaje.

E.F.: **W szkole najważniejszy jest rozwój ucznia, warunkowany przez wiele czynników pedagogicznych i niepedagogicznych, nierozzerwalnie związany z biografią młodego człowieka, dokonujący się poprzez relacje z innymi. Ze względu na tę złożoność tak trudno wspierać, mierzyć, badać rozwój ucznia. Czy diagnostyka edukacyjna zawsze wspomaga ten proces? Kiedy może zakłócać czy wręcz hamować rozwój ucznia?**

B.N.: Pytanie jest trudne, takie mocno teoretyczne, ale odpowiedź – prosta. Otóż dzisiaj diagnostyka rozumiana jest jako rozpoznawanie zaburzeń, a to grozi jej nieuchronną degradacją i szkodliwością. Wysłanie do diagnosty nie ma być jak postawienie w kącie czy etykietowanie: ty jesteś z tych gorszych. Ci, którzy mają dysfunkcje, powiedzmy biologiczne czy psychologiczne, też nie chcą, żeby patrzeć na nich inaczej. A zatem jeżeli ograniczymy się do tych uczniów, z którymi jest kłopot albo którzy – naszym zdaniem – mają ze sobą kłopot, to nie wróżę sukcesów i rozwoju. Moim zdaniem szansę ma tylko diagnostyka, która ostrożnie i spokojnie obser



Fot. B. Kwaśniewska

Profesorowi Bolesławowi Niemierce (z prawej) został przyznany złoty medal Uniwersytetu Gdańskiego, uroczyste wręczenie odbyło się podczas inauguracyjnej sesji plenarnej XX KDE 18 września 2014 r.

wuje rozwój ucznia, a następnie celnie, ale oszczędnie wspomaga. Diagnoza powinna obejmować wszystkich, a w informacji zwrotnej winny znaleźć się przede wszystkim pozytywne wskazania.

E.F.: Jaka rolę przypisuje Pan ocenianiu koleżeńskiemu, samoocenie i autorefleksji w procesie uczenia się ucznia?

B.N.: To zależy, jak się rozumie te pojęcia. Ocenianie koleżeńskie to zjawisko psychospołeczne, które występuje zawsze. Znow można zaprogramować jego karykaturę w postaci jakiegoś głosowania na poszczególnych uczniów. Kiedyś był taki film, Filipa Bajona, pokazujący, jak w szkole podstawowej nauczyciel znęca się nad uczniem, zbierając w klasie głosy w sprawie oceny. Doszło do tego, ponieważ nauczycielka uwierzyła, że proponowany kiedyś przez Aleksandra Lewina system oceniania przez rówieśników jako składnik oceny zachowania jest dobry. To może się udać, ale w tym przypadku idea została wypaczona – chodziło o takiego niezgrabnego ucznia, którego nie lubili, bo czuł się gorszy i tak się zachowywał. No właśnie, to było okropne. Trzeba obserwować relacje, trzeba obserwować pozycję każdego ucznia, w pewien sposób wspierać – to wielka sztuka pedagogiczna, której metody diagnostyczne się przydają.

E.F.: Panie Profesorze, użył Pan wczoraj prowokacyjnie sformułowania *zmiierzch oceniania sprawdzającego*. Czy mógłby Pan rozwinąć tę myśl?

B.N.: Teorie rozbłyskują i gasną, tak jest w psychologii, tak jest w pedagogice i socjologii, w naukach społecznych. Ocenianie sprawdzające w znacznej mierze wyczerpało swoje możliwości, co nie znaczy, że nie będziemy sprawdzać. Przekształcimy tę teorię tak, żeby to nie było autorytarne wymuszanie wyni-

ków przez nauczyciela, żeby w większym stopniu zostało zindywidualizowane. A więc będą to już bardziej standardy osobiste uczniów czy grup uczniowskich niż standardy ministerialne. To w tym znaczeniu nasze piśmiennictwo naukowe zawiera sugestie, że indywidualizacja, własny rozwój oraz twórczość, którą się tu zajmujemy, są ważniejsze niż spełnianie wspólnych wymagań.

E.F.: Co uznałby Pan za największy grzech zaniechania nauczycieli w zakresie oceniania?

B.N.: Akurat termin zaniechanie jest też z archiwów oceniania... Mógłbym powiedzieć przewrotnie, że zaniechanie oceniania jest największym grzechem. Ocenianie zostało zredukowane do czegoś takiego: dwie kartkówki albo jakieś punkty i niech komputer obliczy wynik. To nie jest ocenianie w pełni oparte na rozpoznaniu, uzasadnione diagnozą. Największym grzechem jest taka redukcja, spychanie oceny na koniec – jako nauczyciel nauczam, nauczam, nauczam, bo to moje zadanie, a na zakończenie muszę wystawić jakąś ocenę. Możemy w zasadzie mówić tu o zaniechaniu oceniania kształtującego, które powinno zaczynać się wcześniej niż nauczanie i wychowanie: najpierw się przyglądam, mam pewien obraz i wtedy tworzę program dla jednostki. Grzechem jest więc ograniczanie, redukowanie, bylejąkość, natomiast jako wartość wskazałbym indywidualny warsztat nauczyciela, który staramy się wspierać.

E.F.: Jakie wyzwania stoją obecnie przed diagnostyką edukacyjną?

B.N.: Jak ustaliliśmy na tej konferencji, konieczne jest poszerzenie pola badań. Na razie najwięcej korzystamy z wyników egzaminów zewnętrznych, a w szczególności – egzaminu gimnazjalnego, środkowego w naszym systemie, wspólnego dla wszystkich uczniów. A tymczasem są pola okoliczne, które rzadko odwiedzamy. Na dole i na górze będą to: szkoła podstawowa, przedszkole, szkoły wyższe oraz kształcenie ustawiczne przez całe życie. Z boku pozostaje bardzo duży obszar kształcenia zawodowego i wszelkiego kształcenia w pracy, w tym nieformalnego oraz pozaformalnego. Diagnostyka edukacyjna to nie tylko szkoła, nie tylko gimnazjum i egzaminy, ale cały ten świat, w którym sprawdza się każdy z nas, my też.

E.F.: Dziękuję za rozmowę.

■

TIK w szkole

Legalne źródła kultury w szkole

Propozycje metodyczne dla nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych do prowadzenia lekcji oraz zajęć pozalekcyjnych

Anna Równy

nauczycielka języka polskiego i WOK, konsultantka metodyczna, edukatorka filmowa;
autorka publikacji metodycznych i scenariuszy lekcji

Rozważania o legalnych zasobach Internetu są dobrym pretekstem do uświadomienia lub przypomnienia nauczycielom, dlaczego warto i należy wykorzystywać technologie informacyjne (TI) i nowe media w praktyce szkolnej.

Technologie informacyjne i nowe media zajmują znaczące miejsce w nowych podstawach programowych przedmiotów humanistycznych w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych podkreśla, że ważnym zadaniem szkoły na III (gimnazjum) i IV etapie edukacyjnym (szkoła ponadgimnazjalna) jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nakłada na nauczycieli obowiązek stworzenia uczniom warunków do nabywania umiejętności, wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych na zajęciach z różnych przedmiotów.

Jedną z kluczowych umiejętności, zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego, jest umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Poniżej zaakcentowane są treści z nowej podstawy programowej* przedmiotów humanistycznych związane z wykorzystaniem TI i Internetu i przedstawione są też adresy stron internetowych, na których można znaleźć bezpłatne i legalne źródła materiałów dydaktycznych.

Bogate zasoby linków do legalnych źródeł kultury znajdują się na www.legalnakultura.pl. Zasoby te, zgromadzone i zaproponowane w ramach kampanii społecznej Legalna Kultura, są wzbogacane przez samych internautów. Warto więc tam zaglądać, jak również zgłaszać własne propozycje.

JĘZYK POLSKI Gimnazjum

► Treści nauczania – wymagania szczegółowe pkt 2. „Samokształcenie i docieranie do informacji. Uczeń m.in.: samodzielnie dociera do informacji – w książkach, prasie, mediach elektronicznych oraz w wy-

wiedziach ustnych; korzysta ze słowników: języka polskiego, poprawnej polszczyzny, frazeologicznego, wyrazów obcych, synonimów i antonimów oraz szkolnego słownika terminów literackich – w formie książkowej i elektronicznej”. Pkt 3. „Tworzenie wypowiedzi uczeń świadomie, odpowiedzialnie, selektywnie korzysta (jako odbiorca i nadawca) z elektronicznych środków przekazywania informacji, w tym z Internetu”.



Szkoła ponadgimnazjalna

► Treści nauczania – wymagania szczegółowe pkt 2. „Samokształcenie i docieranie do informacji. Uczeń m.in.: szuka literatury przydatnej do opracowania różnych zagadnień; selekcjonuje ją według wskazanych kryteriów (w zasobach bibliotecznych korzysta zarówno z tradycyjnego księgozbioru, jak i z zapisów multimedialnych i elektronicznych, w tym Internetu)”.

Proponowane zasoby sieci:

www.wolnelektury.pl – Biblioteka Internetowa
www.wolnypisarze-wolnepisarki.pl – strona wspierająca projekt Wolne Lektury
www.polona.pl – Cyfrowa Biblioteka Narodowa
www.sjp.pwn.pl – Słownik Języka Polskiego PWN on-line
www.so.pwn.pl – Słownik Ortograficzny PWN on-line
www.otworzksiazke.pl – cyfrowa kolekcja książek naukowych

JĘZYK OBCY NOWOŻYTNY

Gimnazjum

► Treści nauczania – wymagania szczegółowe pkt 5. „Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne w formie prostych wyrażen i zdań (np. wiadomość, e-mail, krótki opis)”.

Szkoła ponadgimnazjalna

► Treści nauczania – wymagania szczegółowe pkt 11.

„Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych”. Zalecenia MEN: „Zajęcia z języka obcego nowożytnego powinny być prowadzone w odpowiednio wyposażonej sali. Wśród niezbędnych pomocy powinny znaleźć się słowniki, pomoce wizualne, odtwarzacz płyt CD, komplet płyt do nauczania. Zalecany jest też dostęp do komputerów z łączem internetowym”.

Proponowane zasoby sieci:

www.translate.google.pl – Tłumacz Google

www.books.google.com – bezpłatny dostęp do książek z całego świata

www.gutenberg.org – darmowe e-książki (e-booki)

www.europeana.eu – zasoby cyfrowe europejskich muzeów, bibliotek, archiwów i kolekcji audiowizualnych w kilku językach europejskich

WOK

Szkoła ponadgimnazjalna

► Treści nauczania – wymagania szczegółowe pkt 2. „Tworzenie wypowiedzi. Uczeń przygotowuje prezentację lub inną formę wypowiedzi multimedialnej – blog, forum, strona WWW – na tematy związane z kulturą lokalną i regionu lub z szeroko pojętymi problemami kultury współczesnej”.

Proponowane zasoby sieci:

www.blogger.com – oferta bezpłatnego bloga Google

www.blog.onet.pl – oferta bezpłatnego bloga Onet

www.sxc.hu – serwis fotograficzny, m. in. bezpłatne zdjęcia (np. do prezentacji multimedialnych)

www.artmuseum.pl/filmoteka – filmy artystów polskich; z zakresu sztukwizualnych XX i XXI w.

www.guggenheim.org – cyfrowa kolekcja dzieł należących do Muzeum Guggenheima

www.moma.org – dzieła sztuki współczesnej z kolekcji nowojorskiego Museum of Modern Art, dostępne w formacie cyfrowym (wraz z opisami i informacjami na temat twórcy)

www.warhol.org – cyfrowa kolekcja dzieł z różnych etapów twórczości A. Warhola

MUZYKA

Gimnazjum

► Treści nauczania – wymagania szczegółowe pkt 1. „Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. Uczeń m. in.: odczytuje i stosuje w praktyce podstawowe sposoby zapisu muzyki; korzysta z programów komputerowych służących do nagrywania i przetwarzania dźwięku; wykorzystuje źródła informacji o muzyce (słowniki i encyklopedie muzyczne, Internet)”.

Proponowane zasoby sieci:

www.muzykotekaszkolna.pl – serwis edukacyjny, baza utworów audio, zapisy koncertów i wywiady z muzykami

www.archive.org – archiwum światowego Internetu, zasoby audio (muzyka i koncerty)

www.vimeo.com/musicstore/enhancer – funkcja serwisu Vimeo, która umożliwia zmiksowanie oryginalnego materiału dźwiękowego z filmu z muzyką dogrywaną na serwerach Vimeo

HISTORIA MUZYKI

Szkoła ponadgimnazjalna

Uwagi MEN: „Zalecane jest prowadzenie zajęć z historii muzyki w pracowni wyposażonej:

- w sprzęt audio, wideo;
- w fonotekę i wideotekę (zbiory konieczne do realizacji przedmiotu);
- w podręczną bibliotekę (encyklopedie muzyczne, podręczniki, nuty);
- w komputer z dostępem do Internetu”.

Proponowane zasoby sieci:

www.muzykotekaszkolna.pl – serwis edukacyjny, baza utworów audio (zapisy koncertów i wywiady z muzykami)

www.nina.gov.pl/edukacja – biblioteka multimedialna, m. in. pakiet siedmiu filmów na lekcje historii muzyki

www.archive.org – archiwum światowego Internetu, zasoby audio (muzyka i koncerty)

PLASTYKA

Gimnazjum

► Treści nauczania – wymagania szczegółowe pkt 1. „Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji – percepcja sztuki”. Uczeń m.in.: „korzysta z przekazów medialnych oraz stosuje ich wytwory w swojej działalności (przestrzegając podstawowych zasad prawa autorskiego dotyczących ochrony własności intelektualnej)”. Pkt 2. „Tworzenie wypowiedzi – ekspresja przez sztukę”. Uczeń m.in.: „realizuje projekty w zakresie sztuk wizualnych, w tym służące przekazywaniu informacji dostosowanej do sytuacji komunikacyjnej oraz uczestnictwu w kulturze społeczności szkolnej i lokalnej (stosując także narzędzia i wytwory mediów środowiska cyfrowego)”.

Proponowane zasoby sieci:

www.artmuseum.pl/filmoteka – filmy artystów polskich, z zakresu sztuk wizualnych XX i XXI w.

HISTORIA SZTUKI

Szkoła ponadgimnazjalna

► Treści nauczania – wymagania szczegółowe

pkt 1. „Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. Uczeń: 1) samodzielnie dociera do źródeł informacji na temat sztuki i zjawisk artystycznych, zawartych w podręcznikach, encyklopediach i różnych mediach; 2) śledzi w mediach bieżące wydarzenia kulturalne związane ze sztuką dawną i współczesną, orientując się w aktualnych trendach artystycznych i wydarzeniach”.

Proponowane zasoby sieci:

www.googleartproject.com – wirtualne wycieczki po znanych muzeach na świecie

www.artmuseum.pl/filmoteka – filmy artystów polskich, z zakresu sztuk wizualnych XX i XXI w.

www.guggenheim.org – cyfrowa kolekcja dzieł należących do Muzeum Guggenheima

www.moma.org – dzieła sztuki współczesnej z kolekcji nowojorskiego Museum of Modern Art, dostępne w formacie cyfrowym, wraz z opisami i informacjami o twórcach

www.warhol.org – cyfrowa kolekcja dzieł z różnych etapów twórczości A. Warhola

HISTORIA

Gimnazjum – w treści rozporządzenia nie ma odnieść do tematu.

Szkoła ponadgimnazjalna

► Cele kształcenia – wymagania ogólne pkt III. „Tworzenie narracji historycznej. Uczeń tworzy narrację historyczną w ujęciu przekrojowym lub problemowym; dostrzega problem i buduje argumentację, uwzględniając różne aspekty procesu historycznego; dokonuje selekcji i hierarchizacji oraz integruje pozyskane informacje z różnych źródeł wiedzy”.

Proponowane zasoby:

www.archiwuminternetu.nac.gov.pl – zapisy stron internetowych najwyższych władz Polski oraz archiwów państwowych

www.ipn.gov.pl/portal/pl/238/Teki_educacyjne – teki edukacyjne IPNo historii Polski XX w. (do pobrania w PDF)

www.repozytorium.fn.org.pl – przedwojenne kroniki Polskiej Agencji Telegraficznej (1924-1939) i Polskie Kroniki Filmowe z lat 1945-1950

www.polskieradio.pl/39,Historia – archiwum tematyczne Polskiego Radia, materiały audio o ważnych wydarzeniach historycznych XX w.

www.xxwiek.pl – serwis Fundacji Ośrodka KARTA, materiały wizualne dokumentujące wydarzenia historyczne XX w.

www.dzieje.pl – portal Muzeum Historii Polski i PAP; teksty o najnowszej historii Polski, archiwalne fotogra-

fie i dokumenty, filmy, nagrania dźwiękowe, multimedia, interaktywne mapy

WOS

Gimnazjum

► Treści nauczania – wymagania szczegółowe pkt 6. „Środki masowego przekazu. Uczeń: omawia funkcje i wyjaśnia znaczenie środków masowego przekazu w życiu obywateli; charakteryzuje prasę, telewizję, radio, Internet jako środki masowej komunikacji i omawia wybrany tytuł, stację czy portal ze względu na specyfikę przekazu i odbiorców”.

Proponowane zasoby sieci:

www.redakcja.mam.media.pl – Młodzieżowa Akcja Multimedialna, projekt Fundacji Nowe Media, umożliwiający założenie profesjonalnej wirtualnej gazety

Szkoła ponadgimnazjalna

► Poziom podstawowy Treści nauczania – wymagania szczegółowe pkt 4. „Edukacja i praca w Polsce i Unii Europejskiej. Uczeń m.in.: omawia ogólne zasady podejmowania pracy i zakładania własnych przedsiębiorstw w Unii Europejskiej (na podstawie informacji z Internetu); sporządza Europass-CV”.

Proponowane zasoby sieci:

www.europass.org.pl – portal internetowy Europass, Inicjatywa Komisji Europejskiej, umożliwiająca mieszkańcom Europy lepszą prezentację kwalifikacji i umiejętności zawodowych

Poziom rozszerzony

► Treści nauczania – wymagania szczegółowe pkt 14. „Środki masowego przekazu. Uczeń m.in.: ocenia zasoby Internetu z punktu widzenia rzetelności i wiarygodności informacyjnej; świadomie i krytycznie odbiera zawarte w nich treści”.

Proponowane zasoby sieci:

www.archiwuminternetu.nac.gov.pl – zapisy stron internetowych najwyższych władz Polski oraz archiwów państwowych

www.redakcja.mam.media.pl – Młodzieżowa Akcja Multimedialna, projekt Fundacji Nowe Media, umożliwiający założenie profesjonalnej wirtualnej gazety

HISTORIA I SPOŁECZEŃSTWO

(od roku szkolnego 2013/2014 przedmiot uzupełniający w szkołach ponadgimnazjalnych, dla uczniów zainteresowanych naukami matematycznymi i przyrodniczym)

Blok tematyczny nr II. „Język, komunikacja i media. Uczeń: analizuje obieg informacji w społeczeństwie XX-wiecznym; charakteryzuje znaczenie nowych form w komunikacji społecznej, z uwzględnieniem radia, telewizji, filmu i Internetu; analizuje, w jaki sposób dostępne człowiekowi formy przekazu wpływają na treść przekazu”.

Zalecenie MEN: „Zajęcia powinny być prowadzone z wykorzystaniem bogatego spektrum tekstów kultury: piśmiennictwa, nagrań muzycznych, ikonografii, filmoteki, ze szczególnym uwzględnieniem dorobku kultury polskiej oraz własnego regionu”. Uwaga! Obowiązkowo ma być realizowany wątek tematyczny „Ojczyście Panteon i ojczyste spory”.

Proponowane zasoby sieci:

www.archiwuminternetu.nac.gov.pl – zapisy stron internetowych najwyższych władz Polski oraz archiwów państwowych

www.ipn.gov.pl/portal/pl/238/Teki_educacyjne – teki edukacyjne IPN o historii Polski XX w. (do pobrania w PDF)

www.repozytorium.fn.org.pl – przedwojenne kroniki Polskiej Agencji Telegraficznej (1924-1939) i Polskie Kroniki Filmowe z lat 1945-1950

www.redakcja.mam.media.pl – Młodzieżowa Akcja Multimedialna, projekt Fundacji Nowe Media, umożliwiający założenie profesjonalnej wirtualnej gazety

www.dzieje.pl – portal Muzeum Historii Polski oraz PAP; teksty o najnowszej historii Polski, archiwalne fotografie i dokumenty, filmy, nagrania dźwiękowe, multimedia, interaktywne mapy

www.otwartzabytki.pl – otwarty serwis o zabytkach, który można uzupełniać i współtworzyć

EDUKACJA FILMOWA W ZASOBACH SIECI

Dla nauczycieli, włączających edukację filmową w programy nauczania swoich przedmiotów, niech przesłaniem staną się słowa Petera Greenawaya:

Kino przyszłości musi być interaktywne, musi stać się multimedialne.

Proponowane zasoby sieci:

www.nhef.pl – projekt edukacji filmowej Stowarzyszenia Nowe Horyzonty; scenariusze lekcji z filmami, prezentacje multimedialne (do pobrania)

www.filmotekaszkolna.edu.pl – strona internetowa projektu edukacyjnego PISF i CEO; materiały filmoznawcze i metodyczne

www.edukacjaifilmowa.pl – wortal Centralnego Gabinetu Edukacji Filmowej dla kinomanów i osób zainteresowanych edukacją filmową

www.edukacjaifilmowa.eu – wortal kina studyjnego

„Charlie” w Łodzi; materiały do edukacji filmowej **www.nina.gov.pl/edukacja** – biblioteka multimedialna Narodowego Instytutu Audiowizualnego; filmy fabularne, dokumentalne i animowane

www.archive.org – archiwum światowego Internetu; filmy i zasoby audio (w domenie publicznej i na licencjach CC)

www.freemusicarchive.org – interaktywna biblioteka, przydatna w produkcji filmów amatorskich; wysokiej jakości pliki muzyczne (do pobrania)

www.jamendo.com – bezpłatna muzyka, serwis przydatny w produkcji filmów amatorskich

www.europeana.eu – obrazy, teksty, dźwięki, filmy (w tym kroniki), audycje telewizyjne oraz obrazy filmowe z zasobów instytucji kulturalnych Europy

fototeka.fn.org.pl – wirtualny album historii filmu polskiego; zbiory fotograficzne Filmoteki Narodowej z lat 1908-1989

www.film Polski.pl – Baza Filmu Polskiego, tworzona w Bibliotece i Ośrodku Informacji Filmowej Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej Telewizyjnej i Teatralnej im. Leona Schillera w Łodzi

www.repozytorium.fn.org.pl – repozytorium cyfrowe Filmoteki Narodowej; przedwojenne polskie filmy fabularne oraz fragmenty polskich filmów powojennych

Naszych uczniów nie bez przyczyny nazywa się cyfrowymi tubylcami, ponieważ dorastali, na co dzień korzystając z najnowszych osiągnięć technologicznych. Współczesna edukacja na pewno musi wziąć pod uwagę zmiany percepcji u młodego człowieka w XXI wieku i traktować TI i nowe media jako jedno z głównych narzędzi.

Socjologowie edukacji podkreślają, że mniejsze znaczenie mają dziś pojęcia „wiedzieć, co” i „wiedzieć, jak”, niż: „wiedzieć, gdzie” i „wiedzieć, dlaczego”. Najwięcej wolnego czasu młodzież spędza przy komputerze i w sieci, dlatego warto wziąć pod uwagę możliwości Internetu i pamiętać o edukacyjnych zasobach nowych mediów.

Wejście Polski do Unii Europejskiej zobowiązuje do wyrównania różnic w zakresie korzystania z Internetu i TI. Na to zapotrzebowanie odpowiadają: MEN, ośrodki doskonalenia nauczycieli, stowarzyszenia i fundacje edukacyjne oraz organizacje pozarządowe. Humanistyka 2.0 to według badaczy dźwięki, obrazy i filmy w cyfrowej obudowie.

* Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego – załącznik nr 4 do rozporządzenia z 23 grudnia 2008 roku.

Źródło: www.legalnakultura.pl

doświadczenia i konkrety

Wojewódzka Rada Oświatowa – na Pomorzu to możliwe

Beata Symbor

nauczyciel konsultant CEN ds. informacji pedagogicznej i cyfryzacji

2 czerwca 2014 roku w Sali Herbowej Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego przy ul. Okopowej w Gdańsku odbyło się pierwsze posiedzenie Pomorskiej Rady Oświatowej, powołanej przez Sejmik Województwa Pomorskiego uchwałą nr 792/XXXVII/14 z dnia 24 lutego 2014 roku.

Celem powołania i funkcjonowania Rady jest opiniowanie podstawowych kierunków polityki oświatowej w regionie, a tym samym uspołecznienie procesu podejmowania kluczowych decyzji w tym obszarze. To nowy etap realizacji zobowiązania Samorządu Województwa Pomorskiego, które ma służyć rozwojowi i podnoszeniu jakości pomorskiej edukacji. Zapoczątkowany dialog powinien pozwolić na uzyskanie obiektywnej oceny projektów zmian



strukturalnych, a także umożliwić realizację programów strategicznych i programów operacyjnych w zakresie edukacji w województwie pomorskim.

Do prac w Pomorskiej Radzie Oświatowej zaproszeni zostali przedstawiciele różnych instytucji i środowisk: Sejmiku Województwa Pomorskiego, Zarządu Województwa Pomorskiego, Kuratorium Oświaty, Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, Konwentu Starostów Województwa Pomorskiego, Związku Gmin Pomorskich,



Fot. B. Kwaśniewska



Fot. B. Kwaśniewska

jednostek samorządu terytorialnego reprezentujących cztery subregiony, dyrektorów szkół i placówek oświatowych, rad rodziców, rad młodzieżowych, Rady Rektorów Województwa Pomorskiego, niepublicznych szkół wyższych, nauczycielskich związków zawodowych szczebla regionalnego, mediów, organizacji zrzeszających przedsiębiorców, Pomorskiej Rady Działalności Pożytku Publicznego, Pomorskiej Rady Organizacji Pozarządowych oraz Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego.

W skład pierwszej, historycznej rady oświatowej o zasięgu wojewódzkim wchodzi m.in.: Przewodniczący Rady, Mieczysław Struk – Marszałek Województwa Pomorskiego, a także byli ministrowie i wiceministrowie oświaty z województwa pomorskiego: Katarzyna Hall – Minister Edukacji Narodowej w latach 2007-2011, Wojciech Książek – Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej w latach 1997-2001, Franciszek Potulski – Sekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu w latach 2003-2004, Edmund Wittbrodt – Minister Edukacji Narodowej w latach 2000-2001 oraz Janusz Rachoń – Senator, Rektor Politechniki Gdańskiej w latach 2002-2008.

Inauguracyjne spotkanie zostało poświęcone założeniom pomorskiego systemu jakości edukacji, obejmującego kompleksowe wspomaganie pracy szkół, wsparcie ucznia zdolnego, jakości szkolnictwa zawodowego oraz dialog edukacyjny. Członkowie Pomorskiej Rady Oświatowej wystosowali również list otwarty, w którym czytamy m.in.:

[...] Apelujemy zatem do wszystkich osób i instytucji na Pomorzu o dbałość o edukację na każdym etapie i w każdym miejscu, w którym odbywa się proces uczenia i nauczania. Wierzymy głęboko, iż tylko stała, wspólna troska wszystkich mieszkańców naszego regionu o jakość pomorskiej edukacji może przynieść oczekiwane efekty w postaci rozwoju społecznego i gospodarczego naszego regionu, a tym samym – poprawy jakości życia Pomorzan.

Zapoczątkowanie dialogu edukacyjnego na poziomie regionalnym ma służyć właściwemu wykorzystaniu wszelkich dostępnych środków finansowych, które mogą mieć wpływ na budowanie pomorskiego systemu jakości edukacji. To także inicjatywa, której uważnie przyglądają się inne samorządy.

O nową przestrzeń w szkole...

Marzena Kozłowska
nauczyciel konsultant CEN ds. wspomaganie pracy szkół
i pedagogiki

W ramach XII Bałtyckiego Festiwalu Nauki dnia 21 maja w Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku odbyła się dyskusja panelowa pt. „**Nowoczesna / innowacyjna przestrzeń w szkole**”. Do debaty zostali zaproszeni dyrektorzy pomorskich szkół, nauczyciele, wychowawcy, pedagogi i psycholodzy ze wszystkich etapów edukacyjnych, a także młodzież i dzieci. Ideą dyskusji panelowej była próba odpowiedzi na pytanie: **jak zmieniać szkolną przestrzeń, aby była bardziej przyjazna uczniowi i sprzyjała jego rozwojowi?** Dyskusja panelowa stała się forum wymiany poglądów na temat współczesnej szkoły postrzeganej w kategorii miejsca oraz szkoły jako przestrzeni aktywności, inspiracji i wielopłaszczyznowego układu odniesień społecznych czy kulturowych.

Na początku spotkania Ewa Furche wicedyrektor Centrum przedstawiła zaproszonych gości i moderatorów oraz przybliżyła zebranych ideę debaty. Wstępem do dyskusji był wykład „Nowoczesna / innowacyjna przestrzeń”, wygłoszony przez prof. Marię Mendel z Uniwersytetu Gdańskiego. Następnie Beata Szulc dyrektor Szkoły Podstawowej Montessori w Gdańsku przedstawiła prezentację pt. „Przestrzeń w szkole Montessori”. Po ww. wystąpieniach rozpoczęła się dyskusja w grupach warsztatowych, prowadzona z wykorzystaniem metody *world cafe*. Uczestnicy spotkania rozmawiali o przestrzeni edukacyjnej, wymieniali się opiniami i pomysłami. Pracę każdej z trzech grup koordynował moderator, który na zakończenie dyskusji podsumował pracę zespołu oraz przedstawił wypracowane wnioski i rekomendacje.

Moderatorem grupy I była Beata Szulc, dyrektor Szkoły Podstawowej Montessori w Gdańsku. Potrzeby zmian w przestrzeni edukacyjnej postulowane podczas dyskusji w tym zespole to:

- wyeliminowanie dzwonek;
- wprowadzenie opisowej informacji zwrotnej zamiast oceny sumarycznej;
- umożliwienie hodowania niekłopotliwych zwierząt na terenie szkoły;
- wstawienie do klas i/lub na korytarze miękkich mebli jako miejsc odpoczynku (kanapy, pufy, hamaki);
- rozwój bazy dydaktycznej – np. laboratoria dla starszych uczniów, aby mogli rozwijać swoje pasje;

- upiększenie przestrzeni klasowej roślinami;
- dzielenie klasy na mniejsze grupy, aby zapobiegać anonimowości uczniów;
- wstawienie do sal lekcyjnych szafek z szufladami, w których uczniowie mogliby przechowywać swoje książki i materiały (zamiast dźwigania ciężkich plecaków);
- przesunięcie lekcji religii ze środkowych godzin na początkowe lub końcowe;
- wprowadzenie możliwości oceniania nauczycieli przez uczniów.

W grupie II moderatorem była dr inż. arch. Elżbieta Marczak z Politechniki Gdańskiej. Uczestnicy tego zespołu zagadnienie przestrzeni sprzyjającej uczeniu się rozpatrywali w dwóch aspektach:

- jako przestrzeni budynku szkolnego (np. sale lekcyjne, korytarze, toalety)
- jako przestrzeni wokół budynku (działka szkolna, tereny sportowe i rekreacyjne).

Przyjazna, sprzyjająca efektywnej nauce oraz dobremu samopoczuciu przestrzeń, wg uczniów i nauczycieli, to marzenie, które można spełnić, ale często przeszkodą w jego realizacji jest brak środków finansowych.

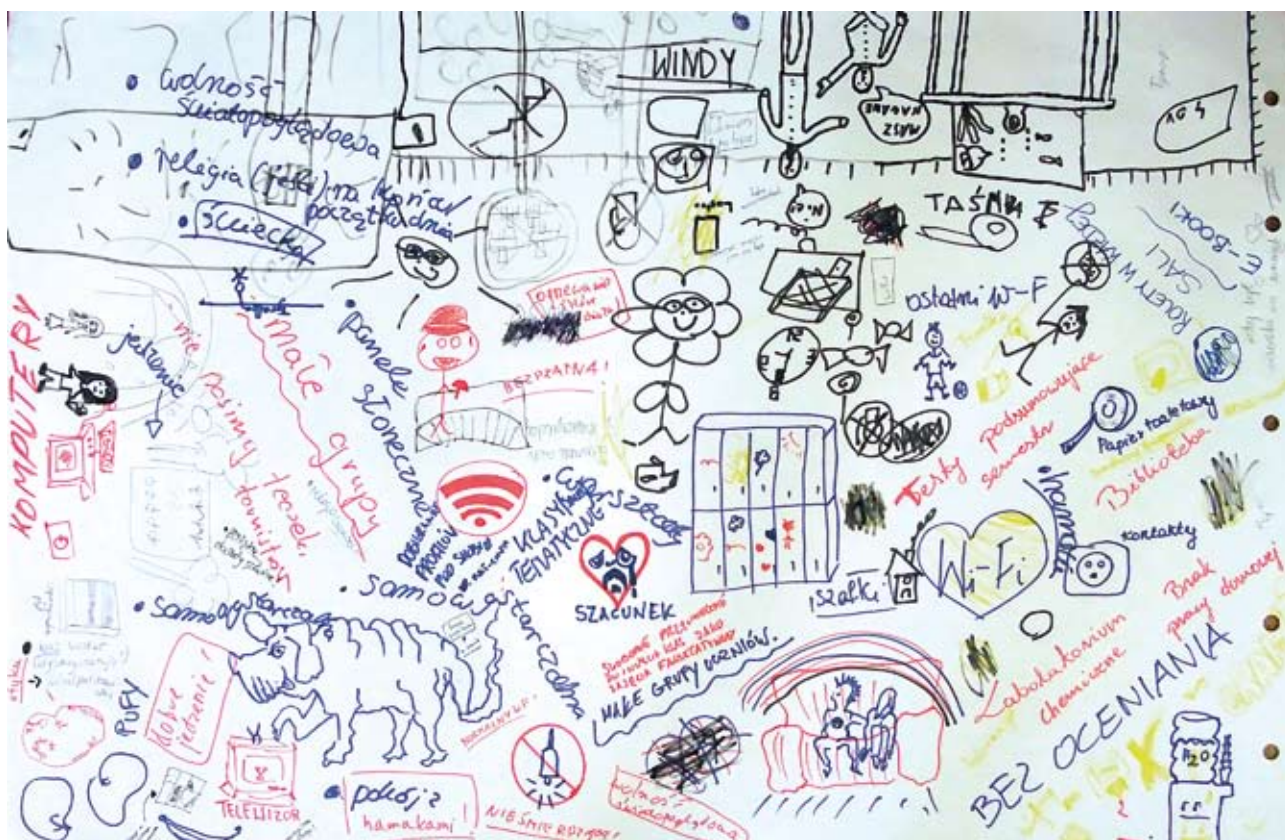
Rekomendacje dotyczące budynku szkolnego to:

- możliwość siadania na podłodze podczas przerw;
- miękkie, wygodne krzesła oraz gruby dywan w klasie;
- sklepik ze zdrową żywnością;
- dłuższe przerwy;
- kolorystyka ścian dobrana do konkretnego pomieszczenia;
- czyste toalety i pachnący papier toaletowy.

Rekomendacje dotyczące terenu wokół szkoły:

- basen na dachu, duże boisko z bieżnią;
- miejsca do rekreacji podczas przerw i po lekcjach – ciekawie zaaranżowane, wygodne, gdzie można zrelaksować się ze znajomymi, porozmawiać czy pouczyć się;
- miejsce do prowadzenia lekcji na zewnątrz budynku;
- miejsce, gdzie można sadzić kwiaty (ogródek szkolny).

Moderatorem grupy III był Piotr Bogdanowicz Dyrektor Szkół Programów Indywidualnych, ma-



Fot. B. Kwaśniewska

larz, nauczyciel plastyki i historii sztuki.

Wnioski z pracy zespołu:

- budynek szkoły powinien być u s y t u o w a n y w lesie; dobrze, aby w bliskiej odległości znajdowało się jezioro, rzeka lub morze;
- dwie podgrupy opowiedziały się za szkołą niewielką, z jednym ciągiem klas, pojedynczymi oddziałami na każdym poziomie; w obu – dopuszczano łączenie szkoły podstawowej (na parterze) z gimnazjum (na piętrze) lub gimnazjum (na parterze) z liceum (na piętrze); w trzeciej podgrupie liczba 1600 uczniów w jednej szkole wydała się właściwa, chociaż dominująca część tego zespołu uczy się w szkole, gdzie uczniów jest zaledwie 40!
- wszyscy uczestnicy dyskusji postulowali, aby wokół szkoły były ogródki uprawne, małe fermy zwierząt (np. koni), a także urządzenia



Fot. B. Kwaśniewska

i sprzęt do pływania oraz wspinaczki;

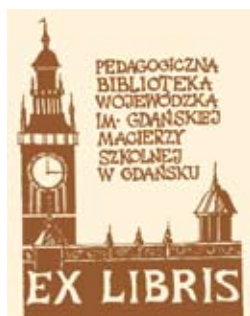
- pomysł uczniów szkoły podstawowej, aby obok budynku szkolnego stał dom zamieszkały przez postacie z bajek, choć wydaje się ekstrawagancki, może świadczyć o potrzebie innego wypełnienia przestrzeni edukacyjnej;
- na uwagę zasługuje ostry sprzeciw

uczniów ze szkoły podstawowej wobec wyzywającej różnorodności samochodów, którymi dzieci są podwożone do szkoły; autobus szkolny został potraktowany jako symbol równości zgodny z demokratycznym charakterem powszechnej edukacji.

Po prezentacji efektów pracy trzech grup i wspólnej dyskusji na forum, krótkim podsumowaniem spotkanie zakończyła prof. Maria Mendel. ■

Nauczanie szkolne a osiągnięcia uczniów

Zestawienie bibliograficzne za lata 2000-2013 (w wyborze)



Zestawienie bibliograficzne zostało sporządzone w oparciu o zbiory Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Gdańsku. Opis bibliograficzny poszczególnych pozycji wykonano głównie na podstawie źródeł informacji pośredniej: baz komputerowych KAT i NOWA. Opis jest zgodny z obowiązującymi normami PN - 82 / N - 01152.01: Opis bibliograficzny. Książki. PN - 97 / N - 01152 - 2: Opis bibliograficzny. Wydawnictwa ciągłe. Zestawienie podzielone jest na wydawnictwa zwarte i wydawnictwa ciągłe. W ich obrębie opisy uszeregowano alfabetycznie.

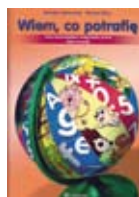
Druki zwarte:



1. **JAKUBOWSKI, Maciej, POKROPEK, Artur**

Badając egzaminy : podejście ilościowe w badaniach edukacyjnych / Jakubowski

Maciej, Pokropek Artur. - Warszawa : CKE, 2009. - ISBN 978-83-7400-265-3
sygn. 184812-184813



2. **MATERNICKA, Kornela, GÓRA, Mariola**

Wiem, co potrafię : testy sprawdzające osiągnięcia ucznia klasy trzeciej / Maternicka

Kornela, Góra Mariola. - Gdańsk : Harmonia, 2008. - ISBN 978-83-7134-259-2
sygn. 183168, 183450

3. **NIEMIERKO, Bolesław**

Diagnostyka edukacyjna : podręcznik akademicki / Niemierko Bolesław. - Warszawa : Wydaw. Nauk. PWN, 2009. - ISBN 978-83-01-15749-4
sygn. 183730-183732

4. **NIEMIERKO, Bolesław**

Kształcenie szkolne : podręcznik

skutecznej dydaktyki / Niemierko Bolesław. - Warszawa : Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, 2008. - ISBN 978-83-60807-11-8
sygn. 181806, 183733-183735

5. **OSIĄGNIĘCIA** uczniów kończących gimnazjum w roku 2008 : sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2008 / [oprac. Chrostowska Teresa et al. ; Centralna Komisja Egzaminacyjna]. - Warszawa : Centr. Komisja Egzaminacyjna, [2008]. - ISBN 978-83-7400-258-5
sygn. 182637-182638



6. **OSIĄGNIĘCIA** uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2008 : sprawozdanie ze sprawdzianu 2008 / [oprac. Brożek et al.; Central-

na Komisja Egzaminacyjna]. - Warszawa : Centr. Komisja Egzaminacyjna, 2008. - ISBN 978-83-7400-257-8 s
sygn. 182635-182636

7. **SĘKOWSKI, Andrzej E.**

Osiągnięcia uczniów / Sękowski Andrzej E. - Lublin : KUL, 2000. - ISBN 83-87703-91-5
sygn. 162167

Artykuły w czasopiśmie:

1. **EFEKTYWNOŚĆ** nauczania / Jerzy Kopański // Fizyka w Szkole. - 2003, nr 3, s. 152-156
sygn. 059

2. **KONTEKST** kształcenia a osiągnięcia szkolne uczniów / Marek Grondas; Janusz Żmijski // Język Polski w Szkole. - Gimnazjum. - 2000/2001, nr 4, s. 61-75
sygn. 03069

3. **KTO** nam urządza edukację? / Eugenia Potulicka // Polonistyka. - 2013, nr 9, s. 4-8
sygn. 053

4. **METODY** badania kontekstu osiągnięć uczniów / Aniela Dec // Edukacja i Dialog. - 2001, nr 5, s. 24-30
sygn. 08865

5. **NOWA**, wolna kultura uczenia się / Julian Piotr Stawiński // Nowa Szkoła. - 2013, nr 2, s. 19-23
sygn. 09

6. **OCENA** osiągnięć uczniów / Ewa Strugała // Fizyka w Szkole. - 1999, nr 4, s. 238-242
sygn. 059

rozmowy o edukacji

7. **OCENA** szkolna a osiągnięcia edukacyjne uczniów / Lucyna Grabłowska // Regał. - 2003, nr 1, s. 103-105
sygn. 013660

8. **OSIĄGNIĘCIA** uczniów - Dlaczego należy i w jaki sposób można je badać / Mirosława Opalińska // Nauczanie Początkowe. - 1999/2000, nr 2, s. 75-79
sygn. 01349

9. **PO** staremu, czyli źle / Janusz A. Majcherek // Rzeczpospolita. - 2000, nr 197, s. A8

10. **POZIOM** nieprzystosowania społecznego a osiągnięcia szkolne uczniów klas początkujących / Agnieszka Komoroska // Kwartalnik Pedagogiczny. - 2002, nr 1, s. 71-81
sygn. 0416

11. **PROJEKTOWANIE** diagnozy osiągnięć uczniów // Chemia w Szkole. - 2002, nr 3, s. 152-158
sygn. 0350

12. **STRATEGIE** efektywnego nauczania. Część 1 / Małgorzata Taraszkiewicz // Dyrektor Szkoły. - 2011/2012, nr 7, s. 31-39
sygn. 09151

13. **UCZENIE** się i jego rezultat w świetle wyników badania uwarunkowań osiągnięć uczniów na sprawdzianie w 2006 roku / Teresa Kutajczyk, Barbara Przychoźdeń // Edukacja. - 2008, nr 1, s. 56-84
sygn. 02634

Marzanna Łyszkowska
Pedagogiczna Biblioteka
Wojewódzka w Gdańsku

Dlaczego tak wielu uczniów odmawia współpracy?

Cz. 2

Z dr Marzeną Żylińską,
wykładowcą Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych
w Toruniu
oraz Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu,
rozmawia Ewa Furche,
wicedyrektor CEN

E.F.: Zgadzam się z Tobą, nie powinniśmy mylić nudy z relaksem, etymologicznie są to słowa o odmiennych znaczeniach. Zatem kluczowe jest pytanie, jak organizować proces kształcenia, aby uczący się jak najczęściej używali mózgu, rozwijając w pełni swój potencjał intelektualny, ale także nie zapominając o zaangażowaniu ich woli, emocji, potrzebie interakcji społecznych oraz niezbędnej w procesie uczenia się chwili relaksu. Czy mogłabyś wskazać kilka najważniejszych, Twoim zdaniem, praktycznych rad?

M.Ż.: Ogromnym problemem jest przerajonalizowanie i sformalizowanie naszego systemu edukacyjnego. Niektórzy nauczyciele weszli w rolę „przerabiaczy materiału”, którzy uczniów traktują przedmiotowo. Nie są zainteresowani dobrymi relacjami, chcą jedynie przerobić cały materiał i przygotować klasę do testów. Ich lekcje mogą być poprawne z formalnego punktu widzenia, ale strasznie nudne. Jeśli tak się dzieje, to nauka nie może być efektywna. Badacze mózgu podkreślają, że efektywna nauka wymaga dobrych relacji.

Wszystkie dzieci są ciekawe świata, a z badań nad mózgiem wynika, że motywacja jest pochodną ciekawości poznawczej, więc dobra lekcja musi intrygować i budzić ciekawość. Warto też pamiętać, że najlepiej zapamiętujemy treści o zabarwieniu emocjonalnym i takie, które są dla nas ważne z naszego subiektywnego punktu widzenia. Trzeba również uwzględnić fakt, że nasz mózg jest narządem społecznym, dlatego najlepiej uczymy się, mogąc współpracować w grupie. Nie mniej ważne jest poczucie sprawstwa. Wiedząc, że coś od nas zależy, bardziej się angażujemy, niż wtedy, gdy ktoś za nas podejmuje decyzje. Warto również zwrócić uwagę na to, że nie ma motywacji po stronie uczniów bez motywacji po stronie nauczyciela. Jeśli nauczyciel nie wykazuje zaangażowania, to trudno mówić o efektywnej nauce. No i trzeba pamiętać, że struktura sieci neuronalnej zależna jest od naszych dotychczasowych doświadczeń, więc każdy przetwarza nowe informacje na swój sposób. Nie możemy zakładać, że wszyscy uczniowie opanują takie same porcje materiału w takim samym tempie.

E.F.: Bo przecież mamy różne style uczenia się, różne style myślenia...

- M.Ż.: ... i różne możliwości koncentrowania się, różne możliwości rozumienia informacji. Możemy przetwarzać tylko te informacje, którym potrafimy nadać znaczenie. Uczniowie są w zupełnie innym miejscu drogi do wiedzy niż nauczyciel i ich mózgi często nie potrafią nadać znaczenia nowym informacjom. Nauczycielom trudno jest przewidzieć, gdzie pojawią się problemy, a nie mogą wciąż py-

tać, czy uczniowie za nimi podążają. Zresztą wielu uczniów za nic nie przyzna się do tego, że czegoś nie rozumie. Metody podawcze są niezmiernie problematyczne, bez względu na to, jak dobry jest nauczyciel, bo nie może być dobry dla wszystkich uczniów. Dlatego tak problematyczny jest typowy dla edukacji podawczej czysty przekaz werbalny.

E.F.: Jak zatem organizować efektywny proces uczenia się, dający uczącemu się szansę na optymalny rozwój?

M.Ż.: Powinniśmy jak najczęściej odchodzić od metod podawczych i przestać myśleć, że uczniowie wiedzą tylko to, co już zostało przerobione. Musimy zacząć inaczej postrzegać proces uczenia się, który nie jest procesem biernym. Mózg bardzo intensywnie uczy się wtedy, kiedy sam rozwiązuje problemy. Do tego został stworzony. Dlatego powinniśmy zupełnie inaczej kształcić nauczycieli, nie uczyć ich, jak planować lekcje i jak przekazywać informacje, ale jak tworzyć środowisko edukacyjne, które wyzwala aktywność i zachęca do samodzielnego myślenia. Powinniśmy pozwolić uczniom uczyć się zamiast wciąż lepiej organizować proces ich nauczania. Zresztą przykład Akademii Khana pokazuje, że z metodami podawczymi też jest wiele problemów. Salman Khan w swoich krótkich, logicznych i chciałoby się powiedzieć: oczywistych wykładach, wyjaśnia fenomeny matematyczne. Spokojnym głosem komentuje to, co zapisuje na tablicy. Nie ma tu żadnych cudownych metod, są logiczne i spokojne wyjaśnienia. Zastanawiający jest fakt, że Akademia Khana na całym świecie cieszy się tak ogromną popularnością, a zamieszczonymi w internecie filmami interesuje się coraz więcej uczniów (Salman Khan „Akademia Khana” Media Rodzina, Poznań 2013). Trudno zrozumieć ten fenomen, bo gdyby uczniowie dostawali takie wyjaśnienia od swoich nauczycieli w czasie lekcji, to nie szukaliby ich w internecie. Z tego wynika, że nawet z tradycyjnymi metodami podawczymi mamy ogromne problemy. A przecież metody aktywne są z punktu widzenia nauczycieli dużo bardziej wymagające.

Potrzebujemy dziś zupełnie nowej metodyki, która będzie bazować na metodach aktywnych i projektach. Jednak dziś nauczyciele mają z tym ogromny problem. Bardzo często słyszę, że projekty się nie sprawdzają, bo w grupie jest pięć osób, a pracują tylko trzy. Takie uwagi pokazują, że nauczyciele nie potrafią planować lekcji opartych na metodzie projektu, bo jeśli dwie osoby uporały się z zadaniem, to znaczy, że pracy było tylko dla dwóch osób, a nie dla pięciu. Zachowanie

uczniów jest w tej sytuacji racjonalne. Jednak trudno winić nauczycieli za to, że nie potrafią dobrze stosować metody projektu. Tradycyjna metodyka przygotowuje raczej do pisania scenariuszy lekcji, w których nauczyciel co do minuty ma zaplanować, co uczniowie będą mówić i robić. Od ponad trzydziestu lat nauczyciele przygotowywani są do zawodu w taki sam sposób. Uczą się jak nauczać, a badacze mózgu zachęcają do tworzenia środowiska dydaktycznego, w którym uczniowie będą mogli się uczyć. To dwa zupełnie różne modele nauczania. W edukacji transmisyjnej przebiegiem lekcji steruje nauczyciel, a uczniowie wykonują jego polecenia. Większość szkoleń oferowanych obecnie nauczycielom poświęcone są temu, jak lepiej organizować proces nauczania, tzn. jak planować lekcje, jak stosować pomiar dydaktyczny, jak udzielać informacji zwrotnej.

Oznacza to, że nauczyciele mają nauczyć się, jak jeszcze lepiej „obsługiwać” uczniów, jak jeszcze efektywniej nauczać. Badacze mózgu coraz głośniej nawołują, by odejść od tego modelu. Oczywiście lepiej jest dobrze tłumaczyć niż źle, lepiej jest umieć dobrze udzielać informacji zwrotnej niż robić to w nieodpowiedni sposób, ale najważniejsza jest umiejętność tworzenia warunków umożliwiających uczniom samodzielną naukę i przygotowanie odpowiednich zadań oraz materiałów dydaktycznych. Niestety szkoleń, na których nauczyciele mogliby nauczyć się odróżniania zadań umożliwiających głębokie przetwarzania, a co za tym idzie – efektywne zapamiętywanie, od zadań jedynie wypełniających czas, jest niezwykle mało. Jeśli nauczyciel umie przygotować zadania wymagające samodzielnej i efektywnej pracy uczniów, to nawet bez pomiaru dydaktycznego widzi, jak poszczególni uczniowie sobie z nimi radzą. Gdy uczniowie pracują w grupach, nauczyciel ma czas, żeby podejść, posłuchać, zobaczyć, gdzie robią błędy. Może przyjrzeć się poszczególnym uczniom i zobaczyć, jakie są ich mocne strony i jakie mają deficyty. Na tradycyjnych lekcjach, na których zadaniem nauczyciela jest przekazywanie wiedzy, na takie obserwacje nie ma miejsca.

Myślę, że dziś wciąż jeszcze wiele osób związanych z edukacją nie rozumie, że celem nie jest jeszcze lepsze sterowanie przez nauczyciela procesem uczenia się, ale zmiana roli pedagoga. Potrzebny nam jest edukacyjny przewrót kopernikański. Musimy wstrzymać nauczycieli i ruszyć uczniów, bo ten się uczy, kto jest aktywny. Jak długo będziemy skupieni na organizowaniu uczniom procesu uczenia się, tak długo oni nie będą go mogli uznać za swój własny.

E.F.: I nie będą mogli wykorzystać swojego potencjału umysłowego?

M.Ż.: Dokładnie tak.

E.F.: Wybiegnijmy w przyszłość. Gdyby dążyć do zastąpienia w procesie kształcenia "face to face" ucznia i nauczyciela, czy ucznia z uczniem aktywnościami realizowanymi poprzez cyfrowe media, portale społecznościowe itp., to jakie konsekwencje mogłoby to nieść za sobą dla funkcjonowania człowieka w społeczeństwie czy dla samego społeczeństwa?

M.Ż.: Oczywiście miałyby to ogromny wpływ. Gerald Hüther, profesor neurobiologii zapytany, co jest dla niego najważniejszym odkryciem, odpowiedział, że zrozumienie faktu, iż mózg jest organem społecznym. To oznacza, że najefektywniej uczymy się od siebie nawzajem. Żadne urządzenia nie mogą zastąpić człowieka. Ja osobiście nie wierzę, że e-learning, wykorzystanie komputerów czy platform edukacyjnych, może zastąpić kontakty międzyludzkie. Nie wierzę, bo sama wiele razy to robiłam. Prowadząc kursy dla nauczycieli preferuję formułę blended learning, tzn. połączenie e-learningu z tradycyjnymi spotkaniami. Czysty e-learning sprawdza się bardzo rzadko – tylko wówczas, gdy mamy do czynienia z niezwykle zmotywowanymi osobami.

Platformy edukacyjne mogą być również niezmiernie przydatne w pracy ze studentami. Jeśli zajęcia odbywają się raz w tygodniu, to nowe technologie pozwalają na regularny kontakt pomiędzy studentami i między studentami a wykładowcą. Z pomocą platform można np. kontynuować pracę nad projektami nawet wtedy, gdy studenci wyjeżdżają na weekend do domu. Możliwość zadawania pytań i kontaktu między zajęciami jest niezmiernie przydatna, ale nigdy nie zastąpi spotkań i kontaktów w świecie realnym.

Niedawno prowadziłam zajęcia na studiach podyplomowych z neurodydaktyki. Dzięki wykorzystaniu platformy edukacyjnej można było zmniejszyć liczbę spotkań i dużą część zajęć przeprowadzić na platformie Moodle. Zadaniem studentów było przeczytanie wielu lektur. W oparciu o nie najpierw odbywały się dyskusje na forum, a potem studenci indywidualnie i w grupach opracowywali własne zadania i materiały dydaktyczne. Dzięki platformie bardzo łatwo dało się zobaczyć zaangażowanie poszczególnych osób. W klasie lub sali wykładowej można schować się za plecami lepiej przygotowanych osób, na platformie nie jest to możliwe. Tu nie da się symulować aktywności, nie da się odpisać, nie można być pasywnym,

bo to dla osoby prowadzącej kurs jest to od razu widoczne.

Dobrze zorganizowany e-learning umożliwia bardzo aktywną naukę, niejako wymusza aktywność wszystkich uczących się, ale trzeba pamiętać, że od osoby prowadzącej kursy wymaga ogromnego nakładu pracy związanego z przygotowaniem materiałów oraz zadań i czasu poświęconego na monitorowanie aktywności poszczególnych osób, udzielanie im informacji zwrotnych i pozostawanie w ciągłym kontakcie. Uczniowie i studenci angażują się w pracę na platformie, gdy są przekonani, że ich teksty są czytane i gdy dostają na nie odpowiedzi. Dzięki takiemu kontaktowi nauczyciel łatwo wyłapuje ewentualne błędy i ma możliwość ciągłego wglądu w pracę nad zadaniami i w proces powstawania produktów będących efektem projektów. Wiele osób myśli, że wystarczy z tradycyjnych materiałów zrobić pdf i wstawić go na platformę, a potem opracować do niego zadania i polecenia oraz wyznaczyć terminy realizacji. Doświadczenie pokazuje, że taka forma pracy sprawdza się jedynie w przypadku bardzo niewielu osób. Dla większości kontakt człowieka z programem jest daleko niewystarczający.

Wspólna praca na platformie stwarza możliwość nie tylko bardzo bliskiego kontaktu z uczniami lub studentami, ale również indywidualizowania pracy. Wykorzystanie e-learningu do prowadzenia studiów podyplomowych, szkoleń dla nauczycieli lub nawet jako uzupełnienie tradycyjnych seminariów odbywających się w ramach studiów dziennych, niesie ze sobą wiele konkretnych plusów. Zupełnie inaczej wygląda problem wykorzystania komputerów do pracy z małymi dziećmi. Warto zadać sobie pytanie, czy powinniśmy tak organizować nauczanie, by każde dziecko siedziało przed swoim monitorem i pracowało nad przygotowanymi zadaniami. Dziś tak się często dzieje, a pamiętajmy, że samo zastosowanie nowych technologii nie jest jeszcze żadną innowacją – z pomocą komputerów można również robić ultrakonserwatywne lekcje. W nowych technologiach tkwi ogromny potencjał, a my musimy nauczyć się, jak z niego korzystać. To wymaga odejścia od szkoły transmisyjnej, stworzenia nowych materiałów, nowych metod pracy oraz nowego zdefiniowania roli uczniów i nauczycieli. Jeśli uczeń ma na monitorze zaznaczyć poprawną odpowiedź, to niczego nie zmieniamy, bo tak samo wygląda praca z zeszytami ćwiczeń.

W tradycyjnym modelu edukacyjnym nauczyciel był źródłem wiedzy. W XIX w., gdy powstawał obecny system, takie podejście było logicznym roz-

wiązaniem. Ale dziś żyjemy w informacyjnej lawinie. Problemem nie jest dostęp do wiedzy, ale zdolność jej wykorzystania. Dlatego nauczyciel nie musi już dostarczać wszystkich informacji, a uczniowie powinni nauczyć się korzystać z różnych źródeł informacji. Praca z internetem jest dużo bardziej wymagająca niż praca z tradycyjnymi podręcznikami. Dlatego powinniśmy zadbać o rozwijanie kompetencji medialnej, która wymaga umiejętności wyszukiwania i selekcji informacji, ich przetwarzania oraz tworzenia z nich nowych jakości. W tradycyjnym modelu szkoły uczniowie byli jedynie biernymi odbiorcami wiedzy, w nowej kulturze edukacyjnej mają być również aktywnymi twórcami. Dlatego tak ważne jest rozwijanie ich autonomii, kreatywności i budowanie poczucia sprawstwa.

E.F.: Praca nauczyciela ukierunkowana na aktywność ucznia, rozbudzenie jego twórczości i kreatywności wymaga przede wszystkim kreatywności ze strony nauczyciela. Czy zgadzasz się ze mną?

M.Ż.: Tak, ogromnej kreatywności. Nauczyciel musi wymyślać zadania, które zaintrygują uczniów i które umożliwią pracę grupową. Potrzebujemy dziś zupełnie nowej metodyki, odejścia od drobiazgowego planowania pracy uczniów, ciągłego sterowania nimi. Potrzebujemy przejścia do modelu opartego na uczeniu się. Dzisiejszy, sformalizowany i odhumanizowany system niszczy motywację do nauki, czyniąc ją nudnym i mało atrakcyjnym obowiązkiem. Musimy dostrzec związek między sposobem, w jaki zorganizowa-

wane zostało nauczanie, a tym, że dzieci właśnie w szkole tracą chęć do uczenia się. Piszę o tym w mojej najnowszej książce „Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi” (Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013).

E.F.: W moim przekonaniu, bardzo ważne jest, aby nauczycielom stwarzać warunki i przestrzeń do wymiany doświadczeń, dobrych praktyk, refleksji pedagogicznej oraz przeżywania tego, co się dzieje z uczniami na lekcji – wczuwania się w ich sytuację.

M.Ż.: To prawda. Uważam, że dziś dużo trudniej jest być dobrym nauczycielem niż kiedyś. Myślę, że łatwiej byłoby radzić sobie z nowymi wyzwaniami, gdyby osoby pracujące w szkołach mogły pracować w zespołach. Taka współpraca nie jest oczywista, bo tak naprawdę nauczyciele nie są przygotowani do tego, aby się nawzajem wspierać, a szkoły nie są przystosowane do tego, aby mogli się spotykać i pracować w zespołach. A przecież najlepsze pomysły rodzą się dzięki wymianie z innymi.

E.F.: Bardzo dziękuję za rozmowę.

■



dr Marzena Żylińska – zajmuje się metodyką i neuropedagogiką, promuje wykorzystanie w pracy dydaktycznej wniosków płynących z badań nad mózgiem, zachęca też do twórczego korzystania z nowoczesnych technologii w nauczaniu; wykładowca uniwersytecki, autorka książek i materiałów dydaktycznych oraz bloga „Neurodydaktyka, czyli neurony w szkolnej ławce”.

o tym się mówi

**Punkt konsultacyjny
Erasmus+**

Informujemy, że Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku w ramach programu **Erasmus+** 2014-2020 Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji prowadzi akredytowany punkt konsultacyjny. Punkt konsultacyjny tematyką obejmuje dwa sektory: Edukację szkolną oraz Kształcenie i szkolenia zawodowe.

Kontakt:

Edukacja szkolna: **Beata Symbor**,
dyżur pon. 7:30-11:40,
beata.symbor@cen.gda.pl,
58 34 04 129;

Kształcenie i szkolenia zawodowe:
Sławomir Sieradzki, dyżur pon.
15:30-18:30 lub czw. 15:30-17:30;
slawomir.sieradzki@cen.gda.pl,
58 34 04 135.

A.S.

**Erasmus+****Konferencje dla nauczycieli matematyki**

Od 4 października do 26 listopada 2014 r. we wszystkich województwach odbywały się konferencje dla nauczycieli matematyki. Wśród uczestników konferencji znaleźli się nauczyciele z liceum i technikum. Celem konferencji była analiza wniosków z egzaminu maturalnego z matematyki w roku 2014 oraz typów zadań.

Organizacją konferencji zajęły się regionalne ośrodki doskonalenia nauczycieli, kuratoria oświaty, Centralna Komisja Egzaminacyjna oraz Ośrodek Rozwoju Edukacji. Nabór przeprowadzany był przez wojewódzkie placówki doskonalenia nauczycieli.

Konferencje wpisały się w realizację kierunku polityki oświatowej „Podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych w zakresie umiejętności określonej w podstawie programowej, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności w zakresie matematyki”.

Przypominamy, że pozostałe kierunki polityki oświatowej w roku szkolnym 2014/2015 to:

- wspieranie dziecka młodszego na pierwszym i kolejnych etapach edukacyjnych w związku z obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego,
- profilaktyka agresji i przemocy w szkole,
- edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych.

Wszystkie informacje dotyczące kierunków polityki oświatowej w tym kształcenia matematycznego znajdują się na stronach Ministerstwa Edukacji Narodowej.

A.S.

**KOWEZIU – pierwsza odsłona portalu
w projekcie „Edukacja dla Pracy”**

20 października 2014 r. w Warszawie odbyła się prapremiera nowej wersji portalu, który jest efektem projektu Edukacja dla Pracy. Prezentacji przyglądali się między innymi przedstawiciele urzędów marszałkowskich z całej Polski.

To już druga edycja projektu realizowanego przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej w Warszawie. Jednym z komponentów projektu jest przebudowa portalu „Doradztwozawodowe.koweziu.edu.pl”. Ideą strony jest stworzenie przestrzeni, w której zostaną w szerokim zakresie zgromadzone informacje dotyczące m.in. wyboru dalszej drogi kształcenia i kariery zawodowej oraz wiadomości z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego. Portal już zmienił swoją strukturę. Jedną z dalszych przewidzianych modyfikacji jest rozwijanie stron wojewódzkich. Prace nad przebudową zakończą się w lutym 2015 r.



Edukacja dla pracy

Więcej: <http://dz.koweziu.edu.pl/><http://www.dz.koweziu.edu.pl/index.php/aktualnosc/105-pokazalismy-nasz-portal>**Kontakt:**

Redaktor Regionalny Portalu – województwo pomorskie:

Jolanta Śmigierska, e-mail: j.smigierska@koweziu.edu.pl

Redaktor Naczelna Portalu: Magdalena Mojduszka,

e-mail: m.mojduszka@koweziu.edu.pl

Koordynator Projektu: Anna Pregel

J.Ś.

**Próbny egzamin maturalny
15-18.12.2014**

Centralna Komisja Egzaminacyjnej i Okręgowe Komisje Egzaminacyjne przekazały informacje dotyczące próbnego egzaminu maturalnego w III klasie liceum ogólnokształcącego.

Terminy przeprowadzania próbnej matury sprawdzianu są następujące:

1. Język polski(poziom podstawowy) – 15 grudnia 2014,
2. Matematyka(poziom podstawowy) – 16 grudnia 2014,
3. Język obcy nowożytny (poziom podstawowy) – 17 grudnia 2014,
4. Wszystkie przedmioty zdawane na poziomie rozszerzonym – 18 grudnia 2014.

Informacje dotyczące egzaminu maturalnego dostępne są na: www.cke.edu.pl

A.S.

