

Edukacja a migracje

Diagnoza funkcjonalna

**Stulecie w kronice
zapisane**



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 :

Małgorzata Bukowska-Ulatowska
– redaktor naczelna

Magdalena Urbaś – z-ca redaktor
naczelnej

Beata Symbor

Joanna Aleksandrowicz

Justyna Konkel

PROJEKT GRAFICZNY I SKŁAD:

Beata Kwaśniewska

WSPARCIE TECHNICZNE:

Andrzej Cylwik

Dorota Gmerek

Anna Szabłowska

Jarosław Szabłowski

Bogdan Białobrzeski

WSPÓŁPRACA:

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka
w Gdańsku



GDAŃSK

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 instytucjonalnych, podejmujących inicjatywy korzystnie wpływające na kształt oświaty w naszym regionie. Zachęcamy do nadsyłania ciekawych artykułów na adres: edukacjapomorska@cen.gda.pl, oraz korzystania z możliwości uzyskania patronatu medialnego „Edukacji Pomorskiej”. Szczegółowe informacje dot. zasad publikacji, a także numery archiwalne naszego dwumiesięcznika są dostępne na stronie internetowej: www.cen.gda.pl.

W następnym numerze „Edukacji Pomorskiej” m.in.: edukacja dla zrównoważonego rozwoju



Fot. pixabay

słowo wstępne

*Wszystkim Nauczycielom, Wychowawcom
oraz Pracownikom Oświaty,
z okazji Dnia Edukacji Narodowej,
życzymy dużo satysfakcji i radości wynikającej
z wykonywanej pracy,
zdrowia, cierpliwości, wytrwałości, codziennego
 optymizmu oraz zapału do podejmowania
nowych wyzwań*

dyrekcja oraz pracownicy
Centrum Edukacji Nauczycieli
w Gdańsku



spis treści

■ SŁOWO WSTĘPNE	
■ TEMAT NUMERU	
<i>JES-PL, czyli metoda nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji</i>	5
Sylvia Kilanowska-Męczykowska	
<i>Profesjonalne prowadzenie zajęć dodatkowych z języka polskiego jako obcego</i>	9
Joanna Samp-Szulc	
<i>Edukacja dzieci imigrantów w Gdańsku – od interwencji do miejskiej polityki społecznej</i>	11
Dorota Jaworska	
■ FORUM EDUKACYJNE	
<i>Kultura pedagogiczna i wychowanie</i>	15
Joanna Majczak	
■ O TYM SIĘ MÓWI	
■ CENNE INFORMACJE	
<i>Jesienna oferta szkoleniowa CEN</i>	20
■ STULECIE NIEPODLEGŁEJ	
<i>Stulecie w kronice zapisane, czyli dzieje szkoły w Tuchlinie</i>	21
Irena Warmowska, Brygida Knopik	
<i>Rejs do granic Niepodległej</i>	24
Iwona Poźniak, Leopold Naskręt	
■ BADANIA I ANALIZY	
<i>Diagnoza funkcjonalna – w trosce o skuteczność pomocy psychologiczno-pedagogicznej</i>	26
Tomasz Knopik	
■ TIK W SZKOLE	
<i>Kompetencje cyfrowe w naszej szkole</i>	29
Małgorzata Bukowska-Ulatowska	
■ WOKÓŁ NAS	
<i>Polonisto, bądź liderem! IV edycja Pomorskiej Akademii Liderów Edukacji 2020</i>	30
Maria Gajewska	
<i>Water – Woda – Wasser, czyli o tym, jak otworzyć uczniom drogę do wspólnej pracy nad zagranicznym projektem edukacyjnym</i>	32
Marzena Chomziuk	
■ BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA	
<i>Rozwijanie kompetencji czytelniczych i cyfrowych uczniów oraz inne inspirujące propozycje dla nauczycieli w ofercie Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Gdańsku na rok szkolny 2018/2019</i>	33
Zdzisława Woźniak-Lipińska	
<i>Migracje – zestawienie bibliograficzne w wyborze</i>	35
oprac. Dorota Dela	
■ ROZMOWY O EDUKACJI	
<i>Z wizytą w No Bell</i>	38
oprac. Ewa Furche	

temat numeru

JES-PL, czyli metoda nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji

Sylvia Kilanowska-Męczykowska
nauczyciel konsultant CEN ds. diagnoz i analiz
oraz edukacji polonistycznej

Świadomość tego, że rozmawiając z Innym, obcuje z kimś, kto w tym samym momencie widzi świat odmiennie niż ja i inaczej go rozumie, jest ważna w tworzeniu atmosfery pozytywnego dialogu.
Ryszard Kapuściński, *Ten Inny*

Uczniowie z doświadczeniem migracji (między innymi dzieci imigrantów zarobkowych, uchodźców, reemigrantów) coraz częściej pojawiają się na korytarzach polskich szkół. Czy placówki szkolne są przygotowane na tę zmianę? Jak zorganizować proces uczenia się cudzoziemców w polskiej szkole, aby wesprzeć integrację? Na te pytania odpowiadają autorki metody nauczania języka edukacji szkolnej dr hab. Małgorzata Pamuła-Behrens i dr hab. Marta Szymańska z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. **W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji to projekt współfinansowany przez MEN, którego zadaniem jest wielokierunkowe wsparcie dla edukacji włączającej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów z doświadczeniem migracji. Celem metody i skorelowanych z nią materiałów jest podniesienie wśród uczniów poziomu znajomości języka polskiego jako języka edukacji szkolnej oraz wsparcie pracy nauczycieli poprzez stworzenie narzędzi i materiałów metodycznych do pracy z uczniem cudzoziemskim.**

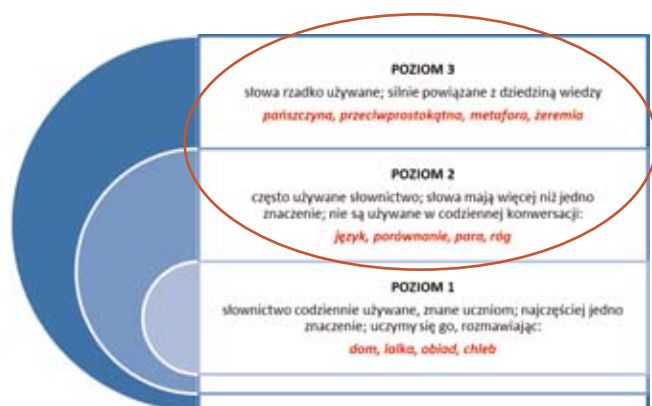
JES-PL®

Czym jest JES-PL?

Wyobraźmy sobie siebie w obcym kraju, którego języka nie znamy wcale lub tylko w niewielkim stopniu. Jesteśmy wrzuceni do szkoły, siedzimy godzinami na lekcjach, niczego nie rozumiejąc. Z dnia na dzień tracimy możliwość poszerzenia wiedzy, z którą przyjechaliśmy z naszego rodzinnego kraju. Bez zrozumienia języka powiększa się luka edukacyjna. Czujemy się też samotni, bezradni i niezrozumiani.

Jak pomóc uczniom cudzoziemskim, aby tak się nie czuli? Nauczyciele stoją przed dylematem, jak uczyć, a w zasadzie – jakiego języka uczyć. Dzieci rozwijają bowiem kompetencje językowe w dwóch zakresach. I tak, w kontaktach z rówieśnikami oraz rodziną bę-

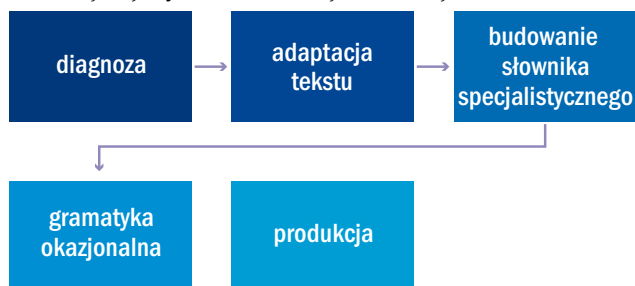
dzie dominował język nieformalny, komunikatywny. Na poziomie leksyki jego trzon stanowią słowa codziennie używane, odwołujące się do konkretnej i bliskiej uczniowi rzeczywistości. Badania wskazują, że na rozwój języka potrzebnego do codziennej komunikacji wystarczy od pół roku do dwóch lat pobytu w nowym kraju. Jednak na lekcjach nauczyciele posługują się zupełnie innym językiem. Służy on nie tyle komunikacji, co nabywaniu wiedzy o świecie. To jest właśnie Język Edukacji Szkolnej – JES. Rozwijanie języka edukacji służy budowaniu podstaw do rozumienia i używania tekstów specjalistycznych, odnoszących się do przedmiotów szkolnych silnie powiązanych z dziedzinami wiedzy (np. biologia czy historia), z ich charakterystyczną terminologią



(np. *mitochondrium* czy *pańszczyzna*) oraz składnią, odbiegającą od codziennej polszczyzny. Znajomość JES powala uczniom na zasypywanie powiększającej się wciąż luki edukacyjnej. Proces ten jest jednak długotrwały i wymaga kilku lat edukacji.

Uczeń z doświadczeniem migracji jako uczeń ze specjalnymi potrzebami

Rozwijanie świadomości językowej, projektowanie uporządkowanych i rozłożonych w czasie działań oraz narzędzi skierowanych na rozwój języka uczniów jest jednym z najważniejszych celów edukacji. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) mają stworzone zindywidualizowane warunki do realizacji tych celów. Nie wszyscy jednak wiedzą, że także uczniowie z doświadczeniem migracji (UDM) należą do ww. grupy i są swoistym papierkiem lakmusowym, wskazującym stan przygotowania szkół do pracy z uczniami o SPE. Trudności adaptacyjne dzieci z doświadczeniem migracji są bardzo złożone, wynikają z różnic kulturowych, doświadczeń osobistych, ale głównie – z problemów komunikacyjnych związanych z brakiem znajomości lub słabą znajomością języka polskiego. Do tego grona należą też dzieci reemigrantów, które są obywatelami polskimi i mówią po polsku, ale stopień znajomości tego języka jest niewystarczający w konfrontacji z językiem edukacji szkolnej.



Metoda JES-PL krok po kroku

Pewnego dnia pojawia się w naszej kasie uczeń cudzoziemski i... już na samym początku przed dyrektorem, pedagogiem oraz nauczycielem

staje wyzwanie **diagnozy** poziomu wiedzy i języka nowoprzybyłego ucznia. Analiza ta stanowi podstawę do dalszych działań, np. do stworzenia indywidualnego planu nauczania. Pierwsze wskazówki dotyczące kształcenia cudzoziemców znajdziemy w Rozporządzeniu MEN z 23 sierpnia 2017 r., jednak należy stwierdzić, że jest niewiele narzędzi ułatwiających realizację tego zadania. Dostępne są testy kwalifikacyjne, ale główny ich adresat to ludzie dorośli; brakuje narzędzi przeznaczonych do diagnozy dzieci. Kilka propozycji można odnaleźć w materiałach edukacyjnych „Ku wielokulturowej szkole” (www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf) oraz w publikacjach ORE (www.ore.edu.pl).

W diagnozie, oprócz znajomości języka polskiego, warto również zwrócić uwagę na umiejętności w zakresie znajomości języka pierwszego, dotychczasowy przebieg nauki, ewentualne problemy w uczeniu się, przyczyny przyjazdu, warunki domowe i szeroko pojęte kwestie kulturowe. Tu niezastąpionym źródłem informacji są rodzice lub opiekunowie dziecka.

Języka polskiego w szkole powinni uczyć wszyscy, zatem każdy nauczyciel stoi przed trudnym zadaniem **adaptowania** tekstów (najczęściej ich upraszczania, dostosowywania do potrzeb i możliwości konkretnego ucznia) ze szkolnych podręczników. Chodzi tu o takie konstruowanie treści, które ułatwi uczniowi z doświadczeniem migracji dostęp do wiedzy i wesprze proces budowy jego językowych umiejętności. Dodatkowym walorem adaptowania tekstów jest motywowanie ucznia do pracy, gdyż poczuje się on zauważony przez nauczyciela, a możliwość podjęcia próby odpowiedzi na choćby najprostsze pytanie wzmocni w nim poczucie autonomii, kompetencji i potrzebę związków z kolegami z klasy oraz nauczycielem (por. teoria samostanowienia R. Ryana i E. Deci).

Autorki metody zamieszczają w „Poradniku” wskazówki wspierające nauczyciela w procesie adaptacji tekstów. Przede wszystkim należy zdecydować, **czego uczeń ma się nauczyć, podkreślić wyrazy specjalistyczne** nieodzowne dla zrozumienia tekstu, zaznaczyć **wyrazy o wysokiej frekwencji** (często używane) oraz **związki frazeologiczne** istotne dla tekstu i rozwoju umiejętności językowych. Warto także zwrócić uwagę **na konstrukcje gramatyczne** typowe dla tekstu i zdecydować, które z nich wykorzystać. Finałem jest opracowanie nowego tekstu zbudowanego (o ile to możliwe) ze zdań pojedynczych i jednokrotnie złożonych oraz spójnego pod względem zastosowanych form gramatycznych. Ilustracje, wykresy i tabele dodatkowo wpłyną pozytywnie na jakość przekazu.

Kolejnym elementem metody JES-PL jest stałe



Rokana Apolazewska-Wróbel
Nad rzeką

Majowy poranek był wyjątkowo piękny – słoneczny i ciepły. W taki dzień nikomu nie chce się siedzieć w klasie. Kiedy więc pani powiedziała, że wychodzimy nad rzekę, wszyscy się ucieszyli.
– Hurra! Nie będzie lekcji! – zawołała Gabrysia.
– To się dopiero okaże – uśmiechnęła się pani.

Nad rzeką drzewa miło szumiały i dawały cień, trawa była miękka i pachnąca, a woda migotała wesoło, odbijając promienie słońca.
– Będziemy się kąpać? – ucieszył się Patryk, jednak pani pokręciła głową i poprosiła dzieci, żeby położyły się na trawie.
Leżeli, nie nie mówiąc, ale naokoło wcale nie było cicho. Wycząc przeciągnęli! Z wodnych zarostów do uszu dzieci docierały tajemnicze chrobotania, szmery, szumy i pluskania.
– Co to jest? Co tak hałasuje? – zapytała Gabrysia.
– Przecież tu nikogo nie ma – zdziwił się Patryk.

Ale kiedy razem z panią wyruszyli na ekspedycję poszukiwawczą, okazało się, że nie miał racji. Na brzegu rzeki odtyli bobrowe żeremia i gniazda rybików. Widzieli pływające po rzece kaczki i lososia. Lososie żyją tylko w czystej wodzie. Nasza rzeka jest czysta!
Usłyszeliśmy głosy ptaków: żurawi i bocianów. Zobaczyliśmy jeszcze jaszczurkę, zaskronca i szarą ropuchę.
Gabrysia zapytała: To była ta lekcja, czy jej nie było?



SPIS TREŚCI

na kamieniu, a koło stopy Natalii przemknął zaskroniec. Wojtek zobaczył pod liściem łopiana szarą ropuchę, a Ceina przez lupę dokładnie obejrzała ważkę, która przysiadła na ramieniu Karola.
– Czy to była lekcja, czy wycieczka? – zastanawiała się Gabrysia, kiedy wracali do szkoły.

KLASA 9 - 3 - NAD RZEKĄ

1. Poszukajcie informacji o roślinach i zwierzętach, które dzieci zobaczyły podczas wycieczki.
2. Przeczytajcie pytanie Gabrysi zapisane na końcu opowiadania. Porozmawiajcie w parach na ten temat.
3. Dowiedźcie się, co to jest żeremie.
4. Zakładcie album o zwierzętach żyjących nad rzeką lub na łące. Możecie wklejać do niego zdjęcia i ilustracje, zapisywać informacje i ciekawostki.

Nad rzeką

Rano w maju poszliśmy z klasą nad rzekę. Pogoda była piękna i chcieliśmy się kąpać, ale pani nauczycielka poprosiła nas: Połóżcie się na trawie i słuchajcie!

Usłyszeliśmy zwierzęta, które mieszkają nad rzeką. Znaleźliśmy żeremia bobrów i gniazda rybików, widzieliśmy kaczki i lososia. Lososie żyją tylko w czystej wodzie. Nasza rzeka jest czysta.

Usłyszeliśmy głosy ptaków: żurawi i bocianów. Zobaczyliśmy jeszcze jaszczurkę, zaskronca i szarą ropuchę.

Gabrysia zapytała: To była ta lekcja, czy jej nie było?

KLASA 9 - 3 - NAD RZEKĄ

Materiały z podręcznika dla klas I-III „Nasza szkoła” i adaptacja tekstu przeznaczona dla ucznia z doświadczeniem migracji

i systematyczne wzbogacanie słownictwa, w szczególności leksyki specjalistycznej. Służy temu technika *tropiciela słówek*, czyli objaśnianie nowego słowa z wykorzystaniem zasobów języka pierwszego i innych języków znanych uczniowi, budowanie synonimów i/lub antonimów oraz ilustrowanie słowa i budowanie zdania z jego użyciem.

Tropiciel słówek

1. Zrób 3 karty do słownika

LITERA	SŁOWO
[]	[]
OBJAŚNIENIE dłoni bobrów	ZDJĘCIE/OBRAZEK
[]	[]
ZDANIE	[]

KLASA 9 - 3 - NAD RZEKĄ

„W polskiej szkole”. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

Elementem wspomagającym uczenie się języka obcego jest **gramatyka**. W metodzie JES-PL nie jest ona jednak rozumiana jako oddzielny moduł, ale wpływa z analizy tekstów. Powtarzające się struktury gramatyczne pozwalają na zaobserwowanie podobieństw i różnic, tym samym zachęcając dziecko do **uczenia się gramatyki przy okazji**. Skutkiem

takich działań jest rozwijanie zdolności analizy tekstów oraz dokonywanie syntezy wiedzy i umiejętności. Zaproponowane przez autorki ćwiczenia gramatyczne są różnorodne, ale zwracają w kierunku automatyzacji działań. Zachęcają ucznia do szukania elementów wspólnych (kategoryzowania i klasyfikowania), a niekiedy nawet formułowania wniosków. Trzeba pamiętać, że gramatyka jest istotnym wsparciem dla uczenia się nowego języka. W tym kontekście pełni ona nieco inną funkcję niż w przypadku uczniów, dla których język polski jest językiem ojczystym.

Jak działa język?

To są bobry .	Znaleźliśmy żeremia bobrów .
To są bociany .	Usłyszeliśmy głosy bocianów .
Kto to jest?	Czyje to jest?
To są bobry .	Znaleźliśmy żeremia (czyje?) bobrów .
To są bociany .	Usłyszeliśmy głosy (czyje?) bocianów .

KLASA 9 - 3 - NAD RZEKĄ

„W polskiej szkole”. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

Głównymi kompetencjami, które musi opanować dziecko w procesie uczenia się, są: czytanie ze zrozumieniem, pisanie oraz mówienie, stąd finałem lekcji stają się ćwiczenia rozwijające powyższe umiejętności. Pod tekstami znajdują się obowiązkowe zadania dla ucznia, np. zredagowanie odpowiedzi na podstawie przeczytanego tekstu lub sformułowanie pytania do nauczyciela. Mogą one być mniej lub bardziej zaawansowane poznawczo.

W ramach przygotowania uczniów do zadań pisemnych tworzy się szkielet zdania, podpowiada słownictwo czy struktury gramatyczne, które tworzą swoiste **rusztowanie**.

JES-PL dla każdego nauczyciela

Rzeczywistość polskich szkół wskazuje, że dodatkowe zajęcia języka polskiego dla dzieci z doświadczeniem migracji zostają powierzone głównie nauczycielom języka polskiego. Fakt ten wpływa z niezrozumienia przez dyrektorów kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel języka polskiego jako obcego/drugiego. Bardziej predestynowani do pełnienia funkcji glottodydaktyka są bowiem nauczyciele języków obcych znający proces nauczania i metodykę uczenia języka obcego.

Siłą metody JES-PL jest wsparcie nauczycieli wszystkich przedmiotów szkolnych. Metoda ta

wzmacnia przekonanie, że każdy nauczyciel uczy języka polskiego, a każdy „przedmiotowiec” kształtuje na lekcjach znajomość języka charakterystycznego dla dyscypliny, której uczy. Dotychczas autorki „W polskiej szkole” przygotowały materiały powiązane z podręcznikami dla klas I-III (M. Lorek, L. Wollman, *Nasza szkoła*, kl. 1; M. Lorek, M. Zatoska, *Nasza szkoła*, kl. 2 i 3), mogą je jednak wykorzystywać także ci nauczyciele, którzy wybrali inne podręczniki. Sposób przygotowania tekstów przyjaznych dzieciom z doświadczeniem migracji jest uniwersalny i można pracować tą metodą także z uczniami starszymi. Obecnie autorki analizują język edukacji matematycznej i pracują nad przygotowaniem materiałów do nauczania matematyki. Powyższe opracowania można znaleźć na stronie **Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów** w zakładce *Publikacje*.



Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów

MALGORZATA PAMUŁA-BEIBRENS, MARTA SZYMAŃSKA

Jakie są warzywa? Opisz warzywa

pomarańczowa długa słodka zdrowa

To jest marchewka. Marchewka jest pomarańczowa, długa, słodka i zdrowa.

.....

To jest ogórek. Ogórek jest

zielony długi zdrowy smaczny

KLASA II - 1B - JESIENNA SURÓWKA „SAMO ZDROWIE” 11

MALGORZATA PAMUŁA-BEIBRENS, MARTA SZYMAŃSKA

Narysuj warzywa i opisz je

To jest

To jest

KLASA II - 1B - JESIENNA SURÓWKA „SAMO ZDROWIE” 12

„W polskiej szkole”. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji

Profesjonalne prowadzenie zajęć dodatkowych z języka polskiego jako obcego

Joanna Samp-Szulc

Polska szkoła nieustannie się zmienia. I to nie tylko za sprawą reform, przesunięć akcentów w podstawie programowej, ale także w kontekście przemian społecznych. Mamy tu na myśli obecność w polskiej szkole uczniów z doświadczeniem migracji¹. W pomorskich szkołach powyższe zjawisko nie jest już sytuacją nową – dyrektorzy, nauczyciele, zespoły klasowe oraz rodzice uczniów przyzwyczajają się do wielokulturowości, która jest wyzwaniem zmieniającym szkołę na zawsze. Władze oświatowe i dyrektorzy uczą się, że szkoła włączająca nie przeczekuje, ale sprawnie zarządza marginalnością, a jakość edukacji nigdy nie może zostać sprowadzona do poziomu „jakoś”.

Uczniowie z doświadczeniem migracji to uczniowie-imigranci, uchodźcy, a także polscy reemigranci powracający do Polski². Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r.³ gwarantuje uczniom z doświadczeniem migracji bezpłatne lekcje języka polskiego w wymiarze 2 godzin tygodniowo, a także 3 godziny zajęć z innych przedmiotów. Lekcje języka polskiego otrzymują dzieci i młodzież szkolna wedle potrzeb, a nie – jak miało to miejsce wcześniej – tylko przez okres jednego roku, w dodatku roku szkolnego, co oznaczało w praktyce tylko 7-8 miesięcy nauki. Godziny dodatkowe na naukę języka polskiego są najczęściej przeznaczone dla polonistów, nauczycieli nauczania początkowego oraz anglistów. I o ile bez dodatkowego wsparcia metodycznego (ukończona specjalizacja kierunkowa na studiach magisterskich albo studia podyplomowe *Nauczanie języka polskiego jako obcego* lub specjalistyczne kursy) angliści radzą sobie z językiem polskim jako obcym całkiem sprawnie, o tyle poloniści na lekcjach dla migrantów znów uczą literatury i stylistyki... w niezrozumiałym dla ucznia języku polskim! Należy przyjąć za oczywistość, że metodyka nauczania języka polskiego jako obcego jest diametralnie różna niż metodyka nauczania języka ojczystego. Bez specjalnego przygotowania nauczyciela te bezcenne lekcje nie przynoszą oczekiwanych

efektów, narasta frustracja obciążonego dodatkowymi godzinami personelu szkoły, a uczeń coraz bardziej zamyka się – czasami bezpowrotnie – w swoim obcojęzycznym świecie.

Jednak wcale nie musi tak być! Praca z uczniem z doświadczeniem migracyjnym może stać się wspólną przygodą metodyczną szkoły, nauczycieli i cudzoziemskich podopiecznych. Niniejszy artykuł ma właśnie pokazać, gdzie szukać wsparcia metodycznego, jak krytycznie podejść do specjalistycznych materiałów do nauczania języka polskiego jako obcego oraz jak pracować na dodatkowych lekcjach.

Uczeń cudzoziemski nigdy nie jest problemem, ale na pewno jest wyzwaniem. A zatem na prowadzonych przeze mnie szkoleniach dla rad pedagogicznych i na pierwszych zajęciach studiów podyplomowych *Nauczanie języka polskiego jako obcego* padają pytania: *Z jakimi wyzwaniami spotyka się Pani/Pan w swojej pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym? W jaki sposób przebiega adaptacja i integracja ucznia cudzoziemskiego oraz klasy w Pani/Pana szkole? W jaki sposób monitorują Państwo postępy językowe ucznia? Jakie narzędzia diagnozy i terapii stosuje poradnia pedagogiczno-pedagogiczna wobec uczniów migrujących? Jakie narzędzia pracy z uczniem migrującym wypracowała Pani/Pana szkoła? Wzorem dla pomorskich szkół mogą być materiały oraz strategie opra-*

1. W literaturze zrezygnowano z terminu *uczeń cudzoziemski w polskim systemie oświaty*, aby niepotrzebnie nie uwypuklać obcości uczniów, lecz pokazać *doświadczenie migracyjne*, które może ubogacać wszystkie strony procesu edukacyjnego.

2. Więcej informacji na temat uczniów powracających można znaleźć na stronach internetowych: <http://dwujęzycznosc.info/?q=pl/nie%C5%82atwe-powroty-do-domu-raport-z-projektu-badawczego> [dostęp: 09.08.2018] oraz <http://powroty.otwartaszkoła.pl>

3. <http://www.kuratorium.waw.pl/pl/rodzice-i-uczniowie/dzieci-migrujace/ksztalcenie-dzieci-cud/8972,Rozporzadzenie-Ministra-Edukacji-Narodowej-z-9-wrzesnia-2016-r.html>

cowane w ośrodkach krakowskim i warszawskim, takie jak zatrudnianie asystenta międzykulturowego w szkole, opracowanie pakietów powitalnych, a nawet otwarcie oddziału przygotowawczego na terenie placówki.

Przed rozpoczęciem pracy z uczniami migrującymi należy uzmysłwić sobie, że język polski, którego będziemy uczyć, nie jest językiem ojczystym i nie może też być nauczany jako język obcy. W umyśle ucznia przez pewien czas będzie to język drugi (wobec języka pierwszego, ojczystego), równorzędnie używany w sytuacjach komunikacyjnych, a docelowo ma stać się językiem edukacji szkolnej, a zatem językiem specjalistycznym! Nauczycielu, należy wreszcie uzmysłwić sobie, że amatorska ocena zdolności językowych ucznia, bez znajomości poziomów językowych⁴ i przypisanych im zagadnień, struktur gramatycznych czy słownictwa, może znieść – i zwoździ – na manowce. Nauczyciele często powołują się na fakt, że uczniowie komunikują się z kolegami po polsku i rozumieją kierowane do nich komunikaty. Tak, ale jest to właśnie język komunikacyjny, czyli potoczny. Uczenie się w nowym języku wymaga słownictwa specjalistycznego z różnych przedmiotów szkolnych, znajomości metafor, kontekstu kulturowego. Naszym zadaniem do zrealizowania na dodatkowych lekcjach języka polskiego jest właśnie stopniowe uczenie polszczyzny jako języka edukacji szkolnej⁵.

Metodyka zajęć z języka polskiego jako obcego zaleca, aby nie tylko pamiętać o rozwoju psychologiczno-społecznym i intelektualnym ucznia, ale także o tym, jak nabywamy sprawności: najpierw słuchamy i czytamy, potem mówimy i piszemy. Po pierwsze należy właściwie określić poziom biegłości językowej ucznia. Nauka języka powinna odbywać się systematycznie. Naszym zadaniem jest także zachęcanie i motywowanie dziecka do nauki języka polskiego. Nauczyciel powinien mówić wolno i wyraźnie oraz starać się unikać zbędnych słów. Priorytetem każdej lekcji winno być łączenie różnych sprawności językowych w obrębie jednej jednostki lekcyjnej, a prezentowany na nich materiał ma stanowić kolejną cegiełkę pewnej całości. Młodsze dzieci należy uczyć całych zwrotów i konstrukcji,

bez zbędnej analizy gramatycznej, a w nauczaniu dzieci starszych gramatykę trzeba ograniczyć do niezbędnego minimum. Ponadto należy integrować treści językowe i kulturowe, a zatem uczyć języka, ale jednocześnie i kultury. Przede wszystkim nauczanie musi być nowoczesne oraz skuteczne. Glottodydaktyka polonistyczna jest dyscypliną relatywnie młodą, jeśli porównywać ją z opracowaniami naukowymi dotyczącymi na przykład metodyki języka angielskiego, ale cieszącą się rosnącym zainteresowaniem. Możemy śmiało korzystać z najnowszych zdobyczy metodycznych i twórczo je przetwarzać. Mam tu na myśli koncepcję nauczania globalnego⁶, czy wykorzystanie inteligencji wielorakich. Dobrze jest skorzystać także z doświadczeń edukacji międzykulturowej i interkulturowej w glottodydaktyce polonistycznej.

O sukcesie edukacyjnym decydują również zastosowane materiały i pomoce naukowe. Wybierając podręcznik do nauczania języka polskiego jako drugiego, dobrze wziąć pod uwagę różne aspekty. Hanna Komorowska, metodyczny autorytet w nauczaniu języków obcych, wylicza⁷ te najbardziej podstawowe, jak cena czy wydawnictwo, a także uwzględnia cechy grupy uczniowskiej: wiek uczniów, poziom językowy, potrzeby językowe, poziom intelektualny czy zainteresowania. Nie należy zapominać, że podręcznik służy opanowaniu podsystemów językowych (wymowa, pisownia, słownictwo, gramatyka), rozwija sprawności receptywne (słuchanie, czytanie) oraz produktywne (mówienie, pisanie), ma być przydatny w samodzielnej pracy ucznia, a także ułatwić pracę nauczycielowi, tzn. umożliwiać powtarzanie, utrwalanie, kontrolę i ocenę opanowania materiału oraz umiejętności. Pamiętajmy, że ważny w podręczniku jest nie tylko układ treści, ale i jego forma: podział na jednostki tematyczne, wielkość czcionki, proste instrukcje, a także trafne ilustracje, grafiki czy zdjęcia. Decydując się na dany podręcznik, koniecznie trzeba zorientować się, czy materiał stanowi zestaw: podręcznik, zeszyt ćwiczeń, materiały dla lektora (przewodnik metodyczny, gry, testy, płyta CD, transkrypcje nagrań).

Bogactwo materiałów elektronicznych w zakresie programów nauczania, podręczników elektronicznych i metodyk znajdziemy na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji⁸ oraz Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą⁹ – szczególnie godny uwagi jest

4. https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ES-OKJ_Europejski-System-Opisu.pdf

5. Definicje dotyczące glottodydaktyki polonistycznej (język podstawowy, język ojczysty, język macierzysty, język etniczny, język oddziedziczony, język obcy, język drugi, język edukacyjny, szkolny) porządkuje Przemysław E. Gębał w najnowszej pracy *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018 oraz publikacja *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2006.

6. http://www.globalna.edu.pl/edukacja_globalna3

7. Por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2009.

8. <http://www.ore.edu.pl>

9. <http://www.orpeg.pl>

tu projekt „Włącz Polskę”¹⁰ wraz z podręcznikiem internetowym „Włącz Polskę!”, z którego mogą korzystać bezpłatnie uczniowie na całym świecie. Materiały dotyczą języka polskiego, geografii, historii i wiedzy o kulturze.

Pamiętajmy, że w edukacji liczy się przede wszystkim dobro naszego ucznia. Tylko działając wielotorowo, w zrównoważony sposób osiągniemy sukces. Nasz uczeń zintegruje się ze społecznością szkolną i będzie skutecznie funkcjonował w dwóch kontekstach kulturowych – swoim rodzimym i polskim.

Joanna Samp-Szulc – dyrektor zarządzający szkoły Polesa Centrum Języka Polskiego w Gdyni, ekspert ds. kursów i szkoleń; od 11 lat uczy polskiego jako obcego, także za granicą (3 lata pracy jako lektor na Ukrainie w polskich stowarzyszeniach na Krymie i w Odessie); polonistka i kulturoznawca; doktorantka na Filologicznych Studiach Doktoranckich UG; wykładowca na studiach podyplomowych *Nauczanie języka polskiego jako obcego* na WSB w Gdańsku; egzaminator Państwowego Egzaminu Certyfikacyjnego z Języka Polskiego jako Obcego; trener lektorów i rad pedagogicznych w zakresie pracy z uczniem z doświadczeniem migracji, metodyki nauczania dziecka oraz specyfiki pracy z uczniami rosyjskojęzycznymi.

Edukacja dzieci imigrantów w Gdańsku – od interwencji do miejskiej polityki społecznej¹

Dorota Jaworska

Gdańska droga do wypracowania miejskiej polityki edukacyjnej dla imigrantów wiodła od działań interwencyjnych, poprzez diagnozę problemów i uczenie się od innych, do poszukiwania własnych innowacyjnych rozwiązań. Obecność uczniów migrantów w gdańskich szkołach była swoistym laboratorium społecznym, w którym podejmowane działania, te zaplanowane i wyznaczone prawem oraz te wywołane przez zaskakujące i nieprzewidziane sytuacje, poddawane były na bieżąco refleksji oraz krytycznemu namysłowi. Płaszczyzną namysłu była współpraca pracowników szkół, poradni psychologiczno-pedagogicznych, uczelni wyższych, instytucji samorządowych i organizacji pozarządowych, skupionych wokół edukacji uczniów imigrantów, na początku wymuszona potrzebą chwili, z czasem bardziej systematyczna, wreszcie zinstytucjonalizowana w zespole przygotowującym Model Integracji Imigrantów, w grupie do spraw edukacji.

Kształcenie cudzoziemców w polskich szkołach jest uregulowane przepisami ustawy o systemie oświaty oraz w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Dzieci cudzoziemskie do 18. roku życia, niezależnie od ich statusu, są objęte zarówno prawem, jak i obowiązkiem szkolnym, na warunkach dotyczących obywateli polskich. Cudzoziemcy podlegający obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowych, bezpłatnych zajęć lekcyjnych z języka polskiego, organizowanych tak długo, jak długo potrzebuje tego uczeń. Cudzoziemcy mogą korzystać także z dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu nauczania przez okres 12 miesięcy. Łączny wymiar dodatkowych zajęć z języka polskiego i zajęć wyrównawczych nie może przekroczyć 5 godzin tygodniowo. Uczniowie, którzy nie znają języka polskiego, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju po-

10. <http://www.orpeg.pl/index.php/projekt-qwłącz-polskeq>

1. Tekst jest oparty na artykule opublikowanym w „Studiach Pedagogicznych” t. LXIX/2016.

chodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

W polskiej przestrzeni edukacyjnej w ciągu ostatnich lat powstało wiele programów kierowanych do dzieci cudzoziemskich i klas międzykulturowych (Czerniejewska, Marek, 2010; Pawlic-Rafałowska, 2010; Gulińska, Kawka, 2014) oraz propozycji rozwoju kompetencji nauczycieli i innych profesjonalistów (Białek, 2015; Rejmer, Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska H., Dzida, Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M., 2015). Opisane zostały dobre praktyki wypracowane na podstawie doświadczeń nauczycieli, pedagogów i dyrektorów szkół, kształcących dzieci z doświadczeniem migracyjnym (Fiok, 2014; Lachowicz, 2015; Nowak, 2014, Klorek, Kubin, 2012; Bernacka-Langier, Dąbrowa, Pawlic-Rafałowska, Wasilewska-Łaszczuk, Zasuńska, 2011).

W działaniach gdańskich szkół i ich instytucjonalnego oraz społecznego otoczenia, nastawionych na edukację uczniów cudzoziemskich, można wyodrębnić trzy etapy, które następowały po sobie, a niekiedy nakładały się na siebie, wytyczając rozwój procesu profesjonalizacji i instytucjonalizacji. W pierwszym etapie przeważały działania interwencyjne, będące reakcją na ujawniające się wyzwania. Kolejny etap miał wszystkie cechy laboratorium społecznego – *inspirowania poprzez dialog, wzajemnego poszukiwania wspólnych wartości, wspólnotowego stawiania celów i poszukiwania konsensusu co do metod, którymi się je osiąga* (Skrzypczak, 2012, s. 3). Na etapie instytucjonalizacji zebrane doświadczenia i ich krytyczne opracowanie posłużyły jako podstawa do formułowania celów oraz planowania zadań i działań, umieszczonych w przyjętym w 2016 r. przez miasto Gdańsk dokumencie *Model Integracji Imigrantów*².

Etap I: Interwencja

Uczniowie cudzoziemscy przybywający do gdańskich szkół otrzymali przewidziane prawem narzędzia wsparcia: dodatkowe lekcje języka polskiego oraz zajęcia z wybranych przedmiotów. W jednej ze szkół została wyznaczona funkcja koordynatorki grupy uczniów migrantów, która sprawowała codzienną opiekę oraz wspierała współpracę wśród nauczycieli w kwestiach edukacyjnych i opiekuńczych, a także nawiązała bliskie relacje z rodzicami, zwłaszcza z matkami. Zebrane zostały fundusze na zorganizowanie dodatkowych posiłków, respektujących ograniczenia wynikające z zasad religijnych. Pierwszy okres, który można byłoby nazwać miodowym miesiącem, był z obu stron naznaczony

ciekawością, sympatią i dużym kredytem wzajemnej przychylności. Dla rodziców przyjęcie w gdańskich szkołach było zaskakująco pozytywnym doświadczeniem. Kontakty społeczne rozwijały się pomyślnie, lecz z biegiem czasu zaczęły się ujawniać konflikty pomiędzy grupami uczniów, specjalne potrzeby emocjonalne dzieci oraz problemy w nauce i zachowaniu. Wyzwania integracji obejmowały całe rodziny, angażowały szkołę oraz specjalistów wspierających dzieci. Podjęte działania miały niekiedy charakter interwencji, która była odpowiedzią na nagłe potrzeby, wynikające z niedostosowania systemu szkolnego do międzykulturowych wyzwań. W ich efekcie nastąpił rozwój refleksji i praktyk, które stopniowo zmieniały klimat społeczny wokół uczniów cudzoziemskich. Organizacje pozarządowe zaczęły szukać sposobów włączenia imigrantów w lokalną społeczność. Uczniowie doświadczający problemów emocjonalnych i psychologicznych zostali objęci dodatkowym wsparciem specjalistów. Na poziomie miasta wzrosło zaangażowanie instytucji edukacyjnych, które poprzez włączenie władz szkolnych oraz samorządowych uruchomiły proces wypracowywania lokalnego modelu edukacji międzykulturowej. W ciągu kolejnych lat uczniowie pomyślnie kończyli kolejne etapy edukacji, urealniali swoje plany zawodowe i życiowe, korzystając ze wsparcia edukacyjnego oraz psychologicznego.

Interwencje podejmowane w sytuacjach kryzysowych ujawniły pola napięć i konieczność poszukiwania nowych rozwiązań. Dla wszystkich zaangażowanych podmiotów stało się oczywiste, że szkoła nieuwzględniająca specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów migrantów oraz kondycji bytowej i społecznej rodzin, a także ich kulturowego *backgroundu*, nie tylko nie wyrówna szans edukacyjnych młodych ludzi, lecz stanie się przestrzenią marginalizacji – szczególnie uczniów migrantów z pokolenia 1,5, czyli tych, którzy część życia spędzili w kraju pochodzenia i wyemigrowali z niego w okresie dorastania.

Etap II: Laboratorium społeczne

Działania interwencyjne pokazały lukę kompetencyjną i organizacyjną w systemie edukacji uczniów migrantów, która nie mogła być pokonana tylko wzmocnionym wysiłkiem indywidualnych nauczycieli. Zorganizowane zostały szkolenia, w ramach których nauczyciele zdobywali wiedzę i umiejętności w obszarach konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych oraz pracy w klasie międzykulturowej; rozumienia psychologicznych, społecznych i kulturowych uwarunkowań funkcjonowania dzieci

2. <http://sp16.edu.pl/klub-europejski> [dostęp 26.08.2016]

i młodzieży cudzoziemskiej oraz podstaw prawnych uprawniających do zindywidualizowanego podejścia do kwestii edukacyjnych i wychowawczych. Szkoły opracowały własne dokumenty oraz procedury związane z przyjęciem, diagnozą i monitorowaniem postępów edukacyjnych uczniów migrujących.

Uruchomiony potencjał społeczny i instytucjonalny zaowocował wieloma obiecującymi praktykami integracji imigrantów w obszarze edukacji. W szkołach doskonalono model asystentury w pracy z kolejnymi pojawiającymi się uczniami cudzoziemskimi. Podjęto współpracę z rodzicami organizując warsztaty, podczas których mogli oni rozmawiać z nauczycielami o swoich dzieciach. Powstały inicjatywy edukacyjne, jak np. *Klub europejski*, którego cele dotyczyły integracji międzykulturowej uczniów, przybliżenia im realiów życia ich rówieśników z różnych krajów świata, zaangażowania uczniów we współpracę przy realizacji wspólnych przedsięwzięć oraz budowanie otwartości na inne kraje³. Uczniowie polscy i cudzoziemscy przygotowali wspólnie dzień międzykulturowy. Cudzoziemcy zostali objęci indywidualnym wsparciem i opieką psychologiczną oraz pedagogiczną w dostosowaniu wymagań do ich potrzeb i możliwości. Wzmocniono kontakty z rodzinami, które w rozwiązywaniu swoich problemów uzyskały pomoc zespołu interdyscyplinarnego, złożonego z pedagoga szkolnego, wychowawców, nauczycieli i psychologów z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz pracowników Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie. Wiele wydarzyło się w społeczności lokalnej dzielnicy Orunia – pod patronatem Gdańskiej Fundacji Innowacji Społecznej, w prowadzonym przez nią Domu Sąsiedzki⁴, który stał się miejscem przyjaznym dla imigrantów. Dzieci przychodziły na zajęcia, nawiązywały znajomości i przyjaźnie, korzystały z korepetycji, zostały włączone w *Gdański Program Stypendialny Mentor*⁵, a rodzice nie tylko pozyskali wsparcie Domu w sprawach urzędowych, ale sami prowadzili tam zajęcia dla mieszkańców.

W ramach współpracy pomiędzy szkołami oraz pracownikami instytutów psychologii i pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego zostały przeprowadzone warsztaty rozwoju kompetencji międzykulturowych dla uczniów gimnazjum, a pedagogiczne praktyki studenckie przygotowano pod kątem wsparcia uczniów imigrantów. Uniwersytet Gdański z pomocą Wydziału Rozwoju Społecznego zorganizował ogólnopolskie seminarium naukowe *Dziecko z doświadczeniem migracyjnym*

3. <http://sp16.edu.pl/klub-europejski> [dostęp 26.08.2016]

4. <http://gfis.pl/nasze-marki/dom-sasiedzki-goscinna-przystan> [dostęp 26.08.2016]

5 <http://program-mentor.pl> [dostęp 26.08.2018]

w polskiej szkole, podczas którego nauczyciele uczestniczyli w wykładach akademickich i warsztatach poświęconych kluczowym problemom edukacji międzykulturowej, prowadzonych przez gdańskich praktyków. W miejskim projekcie edukacyjnym *Kreatywna pedagogika* powstała grupa samokształcenio-wa dla nauczycieli zajmujących się wielokulturowością w szkołach.

Włączanie się kolejnych podmiotów instytucjonalnych i społecznych doprowadziło do zawiązania interprofesjonalnej wspólnoty, która na zasadach społecznego laboratorium podjęła namysł nad potrzebami wszystkich zaangażowanych stron: uczniów imigrantów i ich rodziców z jednej strony oraz szkoły, nauczycieli i lokalnej społeczności z drugiej.

Etap III: Instytucjonalizacja

Instytucjonalizacja działań w skali całego miasta nastąpiła w momencie powołania przez Prezydenta Miasta Gdańska zespołu do spraw Modelu Integracji Imigrantów. Międzysektorowy i interdyscyplinarny zespół zgromadził ponad 140 osób reprezentujących ponad 80 różnorodnych podmiotów – władze samorządowe, organizacje pozarządowe, instytucje publiczne, podmioty prywatne i środowiska imigrantów. Celem prac zespołu było przygotowanie strategii integracji nowych mieszkańców miasta w ośmiu obszarach: rynku pracy, zdrowia, edukacji, pomocy społecznej, mieszkalnictwa, kultury, społeczności lokalnych oraz zapobiegania dyskryminacji.

Wychodząc z założenia, że *edukacja jest jednym z najistotniejszych obszarów, na których zachodzi integracja imigrantów i imigrantek ze społeczeństwem przyjmującym* (MII, s. 61), zaplanowano zadania oraz konkretne działania wspierające proces integracji uczniów i ich rodzin oraz przygotowujące społeczność miasta, gdańskich szkół i uczelni do funkcjonowania w wielokulturowym środowisku. Zdania przewidziane w obszarze edukacji zmiernają w czterech kierunkach:

1. działań edukacyjnych i integracyjnych skierowanych do nauczycieli, pracowników administracji i obsługi, rodziców, polskich uczniów oraz społeczności lokalnej;
2. działań edukacyjnych i integracyjnych skierowanych bezpośrednio do uczniów migrujących oraz cudzoziemców;
3. wsparcia dla rodziców/opiekunów dzieci imigranckich z zakresu edukacji i integracji;
4. systemowego wsparcia gdańskich szkół.

Ze względu na potrzeby edukacyjne dzieci z doświadczeniem migracyjnym (dotyczy to także dzieci polskich powracających z emigracji) na szczegól-

ne podkreślenie zasługują następujące rozwiązania: wsparcie nauki języka polskiego, zapewnienie indywidualizacji nauczania oraz wsparcia psychologicznego, wprowadzenie asystenta lub koordynatora międzykulturowego, wsparcie rodziców, a także podnoszenie kompetencji kadry pedagogicznej. Badania prowadzone wśród nauczycieli gdańskich szkół i przedszkoli pokazują, że w perspektywie rozwoju swoich kompetencji najbardziej potrzebują:

- wiedzy na temat podstaw prawnych uzasadniających indywidualizację oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych;
- pogłębiania rozumienia psychologicznych, społecznych i kulturowych uwarunkowań funkcjonowania uczniów z doświadczeniem migracyjnym;
- rozwoju praktycznych umiejętności metodycznych;
- poznania metod pracy w klasie i szkole wielokulturowej.

Zaplanowane w Modelu opracowanie indywidualnego planu kształcenia, opartego na diagnozie potrzeb i uwzględniającego dostosowanie wymagań programowych, jest wzmocnieniem przewidzianego prawnie zobowiązania nauczyciela do indywidualizacji procesu nauczania. W przypadku dzieci cudzoziemskich zindywidualizowanie wymagań jest koniecznością, którą uzasadniają ich specjalne potrzeby poznawcze, emocjonalne, społeczne i tożsamościowe. Indywidualizacja pracy z uczniem wymaga od nauczyciela dodatkowej uwagi, specjalnych metod i dodatkowego czasu, dlatego następne rozwiązanie – zatrudnienie asystenta międzykulturowego – będzie dużym wsparciem. Nieoceniony wpływ na szkolną karierę dzieci ma stosunek ich rodziców do edukacji w polskiej szkole. Pokonanie barier językowych w celu udroźnienia komunikacji, ośmielenie rodziców do kontaktów ze szkołą, pomoc w zrozumieniu polskiego systemu oraz udostępnienie im miejsca w szkolnej przestrzeni jest wielkim wsparciem dla dzieci, które odbarczy je od bycia pośrednikami pomiędzy domem i szkołą oraz wzmocni w pełnieniu roli ucznia (Mendel, 2010).

Model Integracji Imigrantów nie tylko zobowiązuje szkoły do podjęcia dodatkowych zadań, lecz również zapewnia im *systemowe wsparcie Urzędu Miasta Gdańska, instytucji oświaty i pomocy społecznej oraz organizacji trzeciego sektora, oraz środowiska akademickiego* (MII, s. 61).

Powstawanie lokalnego gdańskiego modelu rozwoju edukacji i integracji uczniów z doświadczeniem migracyjnym i ich rodzin w instytucjach edukacyjnych i środowisku lokalnym było oddolnym, partycypacyjnym procesem, realizowanym przez interdyscyplinarny zespół praktyków, edukatorów

i badaczy, opartym na diagnozie potrzeb lokalnego środowiska oraz krytycznej analizie lokalnych praktyk. Innowacyjność gdańskiego Modelu Integracji Imigrantów w obszarze edukacji opiera się na twórczym wykorzystaniu lokalnych, krajowych i międzynarodowych doświadczeń. Model kreuje instytucjonalne warunki umożliwiające włączanie różnych strategii integracyjnych pomiędzy imigrantami a społecznością przyjmującą Gdańską, przewiduje oddziaływanie wobec wszystkich podmiotów wielokulturowej sceny, a także zakłada wprowadzenie własnych lokalnych rozwiązań, które wzmocniają lub uzupełniają przewidziane prawem instrumenty. Uczelnie są zapleczem intelektualnym dla analizy procesu integracji imigrantów i umiędzynarodowienia miasta oraz instytucjami wspierającymi działania na rzecz rozwoju środowiska sprzyjającego wielokulturowości Gdańska i Trójmiasta. Współpraca pomiędzy środowiskiem szkolnym oraz akademickim, połączenie doświadczeń uczniów, rodziców, praktyków, kadry zarządzającej, a także badaczy i nauczycieli akademickich gwarantuje powiązanie praktyki z najnowszymi koncepcjami oraz modelami edukacji wielokulturowej i międzykulturowej.

Proces społeczny, uruchomiony w działaniach interprofesjonalnej wspólnoty osób zaangażowanych w kreowanie warunków edukacji imigrantów, jest »mostem« między »światem praktycznych uzasadnień« a »światem naukowo konstruowanej wiedzy«, między wiedzą teoretyczną a wiedzą operacyjną, między myślą a działaniem. Ta szczególna integracja poznania i zmiany wyraża się w działaniu istniejących teorii naukowych oraz (lub) – na podstawie gromadzonych danych empirycznych i krytycznej refleksji – budowania nowych teorii, których źródłem jest realizowana praktyka oraz doświadczenia zaangażowanych w nią podmiotów (Wołodźko 2010, s. 113).

Literatura:

- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M. (2013), *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa
- Bernacka-Langier A., Dąbrowa E., Pawlic-Rafałowska E., Wasilewska-Łaszczuk J., Zasuńska M. (2011), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Biuro Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy, Warszawa
- Białek K. (red.) (2015), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa
- Czerniejewska I., Marek A. (2010), *Uchodźca w mojej klasie – scenariusze zajęć*, Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa
- Fiok E. (2014), *Osiem kroków czyli kilka praktycznych rad*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa
- Gulińska A., Kawka A. (2014), *Elastyczne metody wprowadzania do szkół dzieci z doświadczeniem migracyjnym – przykłady, praktyki*, Fundacja Inna Przestrzeń, Warszawa

Kultura pedagogiczna i wychowanie

Joanna Majczak

Kultura jest tym, co sprawiło, że człowiek stał się czymś innym niż tylko przypadkowym wydarzeniem w przyrodzie.

André Malraux

Nikogo nie uczyniono czymś przez to, że podano mu reguły lub wdrożono je w pamięć; praktyka musi ustalić nawyk działania bez pomocy reguł.

John Locke

Co stanowi istotę kultury? Jakie są wyznaczniki kultury pedagogicznej? Czy kultura pedagogiczna dotyczy tylko nauczycieli i wychowawców? Jaka jest zależność między kulturą osobistą jednostki a kulturą pedagogiczną? W jaki sposób kultura osobista wpływa na budowanie autorytetu nauczyciela? Czy kultura przetrwa bez wychowania?

Istnieje wiele definicji kultury, często rozbieżnych, a nawet wykluczających się i sprzecznych. Trafne są słowa niemieckiego filozofa Johanna Herdera, który w XVIII w. napisał w przedmowie do „Myśli o filozofii dziejów”: *Nie ma nic bardziej nieokreślonego niż słowo kultura*. Można wyróżnić dwie tendencje określenia zjawisk kultury: w rozumieniu opisowym albo wartościującym. Za tym pierwszym sposobem opowiadają się socjologowie, drugi preferują pedagodzy.

Słowo *kultura* pochodzi od łacińskiego *corele, cultus*. Oznacza uprawę, dbanie, pielęgnowanie, wychowywanie, ogładę, wykształcenie, uszlachetnianie, sposób życia. Kultura najczęściej rozumiana jest jako całość duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa, często bywa utożsamiana z cywilizacją. To charakterystyczne dla danego społeczeństwa wzory myślenia i postępowania, a także to, co w zachowaniu ludzkim jest wyuczone, w odróżnieniu od tego, co jest biologicznie odziedziczone. Mimo że kultura jest atrybutem człowieka przynależącego do danej społeczności, nie jest ona jednolita i w różnych okresach historycznych, jak również w różnych obszarach geograficznych wytworzyła ludzkie, systemy norm i wartości były, są i będą od siebie odbiegające.

Kultura wpływa na sposób interpretowania, przeżywania oraz wyrażania siebie. To nie tylko literatura i sztuka, ale również sposób myślenia oraz wartościowania, zasady moralne i etyczne, przekonania, czyli to, co określa sposób, w jaki człowiek rozumie siebie, jak postępuje, jakie relacje tworzy z resztą społeczeństwa. Istotą kultury wysokiej jest kultywowanie dobra, prawdy i piękna. W tradycji klasycznej kultura miała wymiar arystokratyczny. Wiązała się z solidnym wychowaniem i szlachetnością postępowania.

Izolowana jednostka ludzka nie jest w stanie samodzielnie wytworzyć kultury. Potrzeba do tego czasu i zbiorowości ludzkiej, przekazującej swą wiedzę oraz doświadczenia z pokolenia na pokolenie. Nawet najbardziej inteligentny człowiek wyalienowany, pozbawiony kontaktów ze skumulowanym na drodze przekazu pokoleniowego dziedzictwem,

Kłorek N., Kubin K. (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa

Lachowicz B. (red.) (2015), *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, MEN, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa

Mendel M. (2001), *Edukacja społeczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń

Model Integracji Imigrantów (2016), Urząd Miejski w Gdańsku / Wydział Rozwoju Społecznego, Gdańsk

Nowak M. (2014), *Szkola wobec wyzwań migracyjnych: uchodźcy w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa

Pawlic-Rafałowska E. (red.) (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa

Skrzypczak B. (2012), *Wstępny opis produktu innowacyjnego „Laboratorium Aktywizacji Społeczno-Zawodowej”*, Eko-Inicjatywa, Kwidzyn

Wołodzko E. (2010), *Badania w działaniu. Refleksja-wiedza-emancypacja [w:] Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędziarska, Olsztyn

dr Dorota Jaworska – psycholog, doktor pedagogiki, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego; zainteresowania badawcze skoncentrowane wokół procesów integracji społecznej i kulturowej w warunkach zmiany społecznej; współautorka projektów badawczych i wdrożeniowych w zakresie rozwoju kompetencji międzykulturowych pracowników instytucji edukacji oraz integracji społecznej; autorka książek i artykułów naukowych na temat edukacji międzykulturowej oraz integracji imigrantów i uchodźców.

nie będzie w stanie wytworzyć jakiegokolwiek złożonej całości kulturowej na bazie swoich wiadomości, umiejętności i dostępnych mu zasobów naturalnych.

Nie wszystko, co człowiek tworzy, może być nazwane dziełem kultury. Kultura jest tym, przez co człowiek staje się bardziej człowiekiem. Według Stefana Swieżawskiego to doskonalenie osoby ludzkiej, którego należy upatrywać w rozwoju duchowym, w sferze poznania (intelektu) i postępowania (woli), nie zaś w produkcji, doskonaleniu wytworów i konsumpcji. O doskonałości kultury świadczy mądrościowy wymiar osobowości człowieka i to właśnie mądrość powinna być priorytetem w wychowaniu.

Według Aleksandra Kamińskiego wychowanie jest *przekazywaniem osobie właściwych danej kulturze wzorów poznawczych, selekcyjnych, wartościujących. Przy tym chodzi o takie przekazywanie, by w jego wyniku człowiek chciał działać, tak jak działać powinien, czyli zgodnie z wzorcami, modelami kultury*. Tak definiowane wychowanie pozwala zrozumieć podejście pedagogów do kultury, którzy opisują i wyjaśniają to zjawisko oraz interweniują w przebieg tego procesu, zmierzając do utrwalania określonych postaw, do przejmowania przez wychowanka pożądanych wartości i norm. Zdaniem Urszuli Tokarskiej wyakcentowanie wychowawczego charakteru kultury pozwala na wskazanie rodziny, która jest niezastąpionym miejscem wychowania, poprzez przekazywanie i kultywowanie języka, wierzeń, tradycji, zwyczajów, wartości moralnych. Kultura to szczególnie obszar i narzędzia wychowania rodzinnego.

Mikołaj Winiarski określa kulturę pedagogiczną (ang. *pedagogical culture*, fr. *culture pédagogique*, niem. *pädagogische Kultur*) jako *spójny zestaw zinternalizowanych przez jednostkę, grupę społeczną, społeczność postaw pedagogicznych (wychowawczych i opiekuńczo-wychowawczych)*. Według Wincentego Okonia kultura pedagogiczna to *ta dziedzina kultury, która szczególnie związana jest ze sprawami wychowania i oświaty, a jej elementami składowymi są: ogół urządzeń wychowawczo-oświatowych, piśmiennictwo pedagogiczne, przekonania i postawy reprezentowane przez pedagogów, nauczycieli i całe społeczeństwo*. Natomiast Irena Jundziłł kulturę pedagogiczną definiuje jako *rodzaj kultury zachowania przejawiający się w uświadomieniu celów wychowania (...), zdobywaniu wiedzy o wychowaniu, wrażliwości na sprawy dotyczące dzieci i młodzieży, w poczuciu odpowiedzialności za młode pokolenie i znajdujący najpełniejszy wyraz w prawidłowym oddziaływaniu wychowawczym na dzieci, młodzież i ludzi dorosłych*.

Janina Maciaszkowa wyszczególnia trzy składniki kultury pedagogicznej:

- element intelektualny, nazywany także świadomością wychowawczą, w skład którego wchodzi rozumienie celów wychowawczych, wiedza na temat dziecka i warunków jego prawidłowego rozwoju;
- element emocjonalny, rozumiany jako wrażliwość na sprawy związane z życiem, rozwojem oraz wychowaniem dzieci i młodzieży, jak również życzliwy stosunek do otoczenia, a szczególnie do dzieci;
- element motywacyjno-działaniowy, tj. umiejętność działania na rzecz dobra dziecka oraz prawidłowe oddziaływania wychowawcze.

Kulturę pedagogiczną możemy traktować jako kulturę zbiorowości (grupy/społeczeństwa) lub kulturę osobistą jednostki. J. Maciaszkowa uważa, że na kulturę pedagogiczną społeczeństwa składają się normy moralne i ogół wartości (społecznych, intelektualnych, estetycznych), wzory i modele zachowań wynikające ze świadomości celów wychowania oraz z posiadanej wiedzy o wychowaniu, a ponadto przejawia się ona w umiejętności określonego reagowania na sytuacje wychowawcze, w których przedmiotem i zarazem podmiotem jest człowiek (szczególnie dziecko). Zdaniem Jana Szczepańskiego pod pojęciem kultury osobistej jednostki rozumiemy *ogół osobistych wzorów postępowania jednostki, jej metod działania, wytworów jej działalności, jej idei i myśli często nieznanymi innym ludziom*. Zależy ona od poglądów, przekonań, zasad oraz norm moralnych, jak również wykształcenia i doświadczenia jednostki.

Kultura pedagogiczna to ważny element systemu wychowania, powinna być więc upowszechniana w społeczeństwie. Można to realizować poprzez kształcenie i pogłębianie świadomości wychowawczej, kształtowanie właściwego stosunku do innych ludzi, kształtowanie umiejętności wyrażania społecznie uznanego oraz przyjętego za własny systemu wartości i norm, a w szczególności umiejętności wychowawczego oddziaływania na dzieci i młodzież. Wszystkim osobom biorącym udział w wychowaniu i zaangażowanym w ten proces stawiane są wymagania dotyczące prezentowania odpowiedniego poziomu kultury pedagogicznej, dlatego też wyróżnia się następujące modele kultury pedagogicznej: kulturę pedagogiczną rodziców, kulturę pedagogiczną nauczycieli i wychowawców, kulturę pedagogiczną osób zajmujących się kształceniem dorosłych, kulturę pedagogiczną kierowników w zakładach pracy, kulturę pedagogiczną dorosłych, którzy nie są bezpośrednio związani z pracą wychowawczą, a także kulturę pedagogiczną młodzieży względem rówieśników.

Nauczyciel w swojej codziennej pracy wchodzi w liczne interakcje z innymi podmiotami sytuacji

szkolnej. Najważniejsza jest ta relacja, która dotyczy wzajemnego oddziaływania nauczyciela i ucznia. Według Czesława Banacha jakość tej/tych relacji wpływa na pozostałe układy w szkole i kształtuje społeczno-pedagogiczny klimat szkoły. O rezultatach pracy nauczyciela przesądza, tak zwana postawa pełna, czyli pozytywne nastawienie emocjonalne do zadań pedagogicznych, kompetencje i ich sprawne wykorzystanie. Zdaniem Jana Poplucza osiągnięcie pełnej postawy jest możliwe w drodze kształcenia nauczycieli, nabywania sprawności zawodowej oraz nieustannego doskonalenia organizacji własnych działań pedagogicznych. Pomocny okazuje się tutaj wzorzec kultury pedagogicznej, który zawiera zalecenia odnoszące się do pełnienia roli nauczyciela i zachowania się w określony sposób w różnych sytuacjach społecznych.

Kultura pedagogiczna nauczyciela/wychowawcy to specyficzna postawa, w której Stanisław Mika wyróżnia trzy zasadnicze komponenty: poznawczy, emocjonalny i działaniowy. Pierwsza z tych warstw dotyczy sfery intelektualnej, na którą składa się szeroko pojęta wiedza psychopedagogiczna i przedmiotowa nauczyciela. Drugą stanowią emocje i zainteresowania związane z wykonywaną pracą dydaktyczno-wychowawczą. Aspekt trzeci to warstwa behawioralna, czyli werbalne i działaniowe przejawy obu wyżej wymienionych składników. Elementy te ściśle są ze sobą powiązane i wzajemnie uwarunkowane. Składnik emocjonalny (nazywany afektywnym) określa kierunek działania, dążenia do kontaktu lub jego unikania, warunkuje jego formę, może wpływać na zmianę przekonań składających się na element poznawczy postawy. Element poznawczy definiuje cel działania i jego formę, może wpływać na komponent emocjonalny, poprzez zmianę oceny obiektu. Natomiast komponent behawioralny dopuszcza zmianę pozostałych składników poprzez zapotrzebowanie na nowe informacje konieczne do skonkretyzowania programu działania.

O jakości współpracy nauczyciela z uczniem i rodzicem oraz o budowaniu autorytetu pedagoga decyduje kultura osobista, walory intelektualne (rozległa, szczegółowa wiedza, rzeczowość wypowiedzi, umiejętność zainteresowania ucznia przekazywanymi treściami), moralne (prawdomówność, obiektywizm, konsekwencja w postępowaniu, punktualność, życzliwy stosunek do ucznia), umiejętność zmotywowania wychowanków do pracy nad sobą, wrażliwość emocjonalna, empatia, otwartość na kontakty z innymi, pracowitość, samodoskonalenie się, posługiwanie się poprawną polszczyzną oraz atrakcyjność zewnętrzna nauczyciela (donośny, miły głos, poprawna dykcja, schludny ubiór, poczucie humoru

i dystans do siebie). Ważnym aspektem jest takt pedagogiczny, polegający na nieekspozowaniu własnej osoby w działalności wychowawczej i unikaniu oddziaływania na uczniów wbrew ich woli, wyrażający się w poszanowaniu godności osobistej, prywatności oraz uczuć wychowanków.

XXI w. niesie ze sobą potrzeby nowych prądów pedagogicznych i idei wychowawczych. Otaczająca rzeczywistość niezmiennie ewaluje, rozwój cywilizacji oraz postęp techniki mają wpływ na wymagania stawiane wobec młodych obywateli wkraczających w świat społeczny. Wychowanek żyje w szerszym społeczeństwie i ono na niego oddziałuje. Człowiek zawdzięcza wychowaniu to, co posiada wewnątrz siebie. Rozwój mowy, świadomości, wiedzy i umiejętności praktycznych, uspołecznienie, patriotyzm, jak również światopogląd, zasady etyczne, religijność i ludzkie postępowanie muszą być wymodelowane przez wychowanie. Wychowanie to inaczej wspomaganie rozwoju. W wychowaniu chodzi o trwałość pozytywnych zmian i nie tylko w warunkach kontrolowanych, ale zawsze. Bez wychowania prawdziwa kultura nie przetrwa.

Czego zatem należy oczekiwać od nauczyciela? By chciał i umiał kształcić młodzież, by umiał uczyć uczniów krytycznego myślenia i brania odpowiedzialności za swoje postępowanie, za możliwość artykułowania sprzeciwu i by sam brał odpowiedzialność za to, co robi, by wzbudzał szacunek i był wychowawcą wymagającym od uczniów, ale przede wszystkim od siebie. W wychowaniu olbrzymią rolę pełni wpływ osobisty nauczyciela/wychowawcy, jego kultura pedagogiczna oraz osobista. Przejawia się to w uczeniu się przez obserwację i naśladowanie. Uczniowie widzą nauczyciela nie tylko w jego codziennej pracy pedagogicznej, ale również poza lekcjami, poza terenem szkoły. Nauczyciel jest dla nich, po rodzicach i innych członkach rodziny, osobą szczególnie ważną w życiu, staje się wzorem do naśladowania, podstawowym źródłem wiedzy o otaczającym świecie.

Nauczyciel w dużym stopniu modeluje osobowość swych uczniów, oddziałując własnym przykładem, często nieświadomie i w sposób niezamierzony. Dlatego tak ważną rzeczą jest, aby nauczyciel w swym postępowaniu uwzględniał podstawowe wartości procesu wychowania. Dzieci i młodzież cenią u swych wychowawców oraz nauczycieli przede wszystkim wiedzę i znajomość przedmiotu, praktyczne doświadczenie, osobistą kulturę, w tym stosowanie zasad etycznych i moralnych, prawdomówność, posiadanie własnego zdania oraz bogactwo zainteresowań. Szczególne uznanie budzi pedagog szanujący godność własną i ucznia, a zarazem spr-

o tym się mówi

wiedliwy, chociaż pracowity i wymagający. Uczniowie doceniają u swych nauczycieli poszanowanie autonomii młodych ludzi oraz tolerancję dla ich indywidualnych zainteresowań i kształtujących się poglądów. Zdaniem S. Swieżawskiego *istotą kultury stanowią symfonia mądrości i miłości. Bez gruntownego wychowania człowieka i wdrażania go w wielką umiejętność kontaktów międzyludzkich mowy być nie może o prawdziwej kulturze, podobnie jak jest ona nie do pomyślenia bez rzetelnego i stałego uprawiania mądrości.*

Bibliografia

- Banach C., *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*, [w]: Edukacja 2000, nr 2.
 Jundziłł I., *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*, [w]: Nowa Szkoła 1997, nr 2.
 Kamiński K., *Bez wychowania prawdziwa kultura nie przetrwa*, [w]: Kultura i Wychowanie 2011, nr 1(1).
 Maciaszkowa J., *Kultura pedagogiczna rodziców*, [w]: Pedagogika opiekuńcza. materiały z krajowej konferencji Komitetu nauk pedagogicznych PAN, Warszawa 1977.
 Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
 Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.
 Tokarska U., *Kultura pedagogiczna rodziców*, [w]: Wychowawca 2003, nr 11.
 Winiarski M., *Kultura pedagogiczna*, [w]: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003.

dr Joanna Majczak – nauczyciel dyplomowany matematyki w Szkole Podstawowej nr 14 we Włocławku; wykładowca w Kujawskiej Szkole Wyższej; prowadzi warsztaty dla nauczycieli; uwielbia czytać i chodzić po górach.

Odzyskanie niepodległości przez Polskę – materiały IPN

Warszawski oddział Instytutu Pamięci Narodowej na swojej stronie internetowej (<https://warszawa.ipn.gov.pl/waw>) udostępnił pakiet materiałów promocyjnych związanych ze stuleciem odzyskania niepodległości przez Polskę. W opracowaniu znajdziemy informacje o Legionach Polskich oraz biogramy Józefa Piłsudskiego, Romana Dmowskiego i Ignacego Jana Paderewskiego, a także wybór zdjęć i dokumentów z lat 1911-1918. Materiały przygotowane przez IPN mogą być przydatne przy organizacji szkolnych obchodów stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości oraz na lekcjach historii.

M.B.-U.

Scenariusze lekcji przedmiotów przyrodniczych w ośmioletniej szkole podstawowej

Nauczycieli przyrody, biologii, chemii, fizyki oraz geografii zachęcamy do zapoznania się z zestawem 42 scenariuszy zajęć, zawierających twórcze i aktywizujące uczniów sposoby realizacji treści nowej podstawy programowej przedmiotów przyrodniczych dla ośmioletniej szkoły podstawowej. W każdym ze scenariuszy są wskazane kompetencje rozwijane podczas lekcji oraz realizowane treści podstawy programowej, znajdziemy tam także opis zastosowanej metody aktywizującej, wykaz potrzebnych pomocy dydaktycznych, karty pracy dla uczniów, wskazówki metodyczne dla nauczycieli oraz informacje o czasie potrzebnym na realizację zaproponowanych ćwiczeń.

Każdy scenariusz stanowi odrębny i kompletny materiał, może być realizowany w całości lub dzielony na części i wykorzystywany na kilku kolejnych lekcjach. Autorzy scenariuszy położyli szczególny nacisk na kształtowanie analitycznego sposobu myślenia uczniów już od najmłodszych lat. Publikacja jest dostępna na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji: www.ore.edu.pl.

M.B.-U.

Zgodnie z informacją opublikowaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (www.men.gov.pl) podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2018/2019 to:

1. 100 rocznica odzyskania niepodległości – wychowanie do wartości i kształtowanie patriotycznych postaw uczniów.
2. Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kształcenie rozwijające samodzielność, kreatywność i innowacyjność uczniów.
3. Kształcenie zawodowe oparte na ścisłej współpracy z pracodawcami. Rozwój doradztwa zawodowego.
4. Rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Bezpieczne i odpowiedzialne korzystanie z zasobów dostępnych w sieci.

M.B.-U.

O mądrym wolontariacie i zmienianiu świata



Zmieniaj świat w swojej szkole to ciekawa i przydatna publikacja adresowana do uczniów, nauczycieli oraz całych społeczności szkolnych, zainteresowanych realizacją wartościowych inicjatyw wolontariackich i mądrym zmienianiem swojego najbliższego otoczenia. Opracowanie powstało w ramach programu Szkoły z Mocą Zmieniają Świata, realizowanego przez Stowarzyszenie Ashoka – Międzynarodową Organizację Innowatorów Społecznych, zrzeszającą ludzi, którzy wprowadzają nowe, niekonwencjonalne rozwiązania problemów społecznych. Publikacja *Zmieniaj świat...* jest dostępna pod adresem: <https://issuu.com/ashokapoland>.

M.B.-U.

Niezbędnik Krytycznego Myślenia

Rozwijanie u uczniów kompetencji w zakresie krytycznego myślenia jest jedną z niewątpliwych potrzeb współczesności, jednocześnie też stanowi nie lada wyzwanie. Praktyczną pomocą w mierzeniu się z ww. zadaniem może być Niezbędnik Krytycznego Myślenia – uniwersalny zestaw pytań skłaniających do refleksji. Oryginalne opracowanie pochodzi z elektronicznych zasobów przygotowanych przez Fundację Global Digital Citizen, natomiast polska wersja materiału, opracowana przez Kubę Kołodzieja, ukazała się w facebookowej grupie Superbel-frzy (www.facebook.com/superbel-frzy).

M.B.-U.

Lista książek nt. rozwoju dzieci, wychowania oraz świata, w którym żyjemy, polecanych rodzicom i wychowawcom przez Fundację „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”

- Daniel Amen – *Zadbaj o mózg*
Dan Ariely – *Szczerza prawda o nieuczciwości*
Joel Bakan – *Dzieciństwo w obłęzieniu. Łatwy cel dla wielkiego biznesu; Korporacja. Patologiczna pogoń za zyskiem i władzą*
Steve Biddulph – *Wychowywanie chłopców; Wychowywanie dziewcząt*
Ross Campbell, Gary Chapman – *Sztuka okazywania miłości dzieciom*
Nicholas Carr – *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*
Gail Dines – *Pornoland. Jak skradziono naszą seksualność*
Francois Dumesnil – *Pytania odpowiedzialnych rodziców*
Lise Eliot – *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł dziecka w pierwszych pięciu latach życia,*
Susan Forward – *Toksyczni rodzice*
Erich Fromm – *Sztuka miłości; Mieć czy być*
Atul Gawande – *Potęga checklisty. Jak opanować chaos i zyskać swobodę w działaniu*
Malcolm Gladwell – *Punkt przelomowy; Poza schematem*
Daniel Goleman – *Inteligencja emocjonalna; Inteligencja społeczna*
Allan Guggenbuhl – *Kryzys męskiego macho*
Chip Heath, Dan Heath – *Pstryk. Jak zmieniać, żeby zmienić*
Carl Honoré – *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*
Jesper Juul – *Twoje kompetentne dziecko; „NIE” z miłości; Twoja kompetentna rodzina*
Jackson Katz – *Paradoks macho*
Dan Kindlon, Michael Thompson – *Sposób na Kaina*
Evelin Kirkilionis – *Więź daje siłę. Emocjonalne bezpieczeństwo na dobry początek*
Irena Koźmińska, Elżbieta Olszewska – *Z dzieckiem w świat wartości; Wychowanie przez czytanie*
Martin Large – *Zdrowe dzieciństwo bez telewizora i komputera*
Jean Liedloff – *W głębi kontinuum*
Ricki Linksman – *W jaki sposób szybko się uczyć*
Dawna Markova, Anne Powell – *Twoje dziecko jest inteligentne*
Alice Miller – *Zniewolone dzieciństwo; Dramat udanego dziecka; Gdy runą mury milczenia*
Elaine Morgan – *Pochodzenie kobiety; Pochodzenie dziecka. Ewolucja człowieka z innego punktu widzenia*
Lanna Nakone – *Każde dziecko myśli inaczej*
Sue Palmer – *Toksyczne dzieciństwo; Detoksykacja dzieciństwa*
Reiner Patzlaff – *Zastygłe spojrzenie*
Daniel Pennac – *Jak powieść*
Bruce Perry, Maia Szalavitz – *O chłopcu wychowywanym jak pies*
Daniel H. Pink – *Całkiem nowy umysł; Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*
Mary Pipher – *Ocalić Ofelię*
Nail Postman – *Zabawić się na śmierć*
Ron Potter-Effron – *Życie ze złością*
Anthony Rao, Michelle Seaton – *Tacy są chłopcy*
Manfred Spitzer – *Cyfrowa demencja; Jak uczy się umysł;*
Natasha Walters – *Żywe lalki. Powrót seksizmu*
Richard Wilkinson, Kate Pickett – *Duch równości*
Michael Winterhoff – *Twoje dziecko nie musi być tyranem*
Philip Zimbardo, Nikita Coulombe – *Gdzie ci mężczyźni?*
Elżbieta Zubrzycka – *Tajemnice pod lupą*
Marzena Żylińska – *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*

Podkreślone tytuły są szczególnie polecane.

Warszawa, wrzesień 2018 r.

CENne informacje

Jesienna oferta szkoleniowa CEN



CENTRUM
EDUKACJI
NAUCZYCIELI
W GDAŃSKU



JEDNOSTKA
SAMORZĄDU
WOJEWÓDZTWA
POMORSKIEGO

Zapraszamy do korzystania z oferty doskonalenia zawodowego przygotowanej przez nauczycieli konsultantów i specjalistów naszej placówki, w części realizowanej we współpracy z podmiotami zewnętrznymi. Szczegółowe informacje oraz elektroniczne formularze rejestracyjne są dostępne na stronie internetowej www.cen.gda.pl. Poniżej prezentujemy kilka przykładów form doskonalenia zaplanowanych do realizacji w najbliższym czasie.

Po co nam prawo oświatowe, rozporządzenia, przepisy prawne? Mamy pewność czy przekonanie o słuszności naszych działań w praktyce szkolnej – w zgodzie z literą prawa? Okazją do poszukania odpowiedzi na powyższe pytania będzie 3-godzinne seminarium *ABC prawne młodego nauczyciela – rozpoczynam pracę w edukacji*, które odbędzie się 27 X 2018 r.

Zagadnienia dot. doskonalenia kompetencji społecznych w ramach realizacji nowej podstawy programowej przedmiotów ogólnokształcących w odniesieniu do wybranych aspektów z obszarów praw człowieka oraz praktycznego wykorzystania interaktywnych metod dla kształtowania umiejętności i postaw uczniów ze wszystkich etapów edukacyjnych zostaną podjęte podczas 5-godzinnych warsztatów *Jak ciekawie i skutecznie uczyć o prawach człowieka na lekcjach wiedzy o społeczeństwie i godzinach wychowawczych*. Zajęcia odbędą się 17 XI br.

Również na 17 XI br. zaplanowano 4-godzinne warsztaty *Neurodydaktyka dla matematyka*. Ich celem jest uświadomienie uczestnikom znaczenia neurodydaktyki oraz jej roli w nauczaniu i uczeniu się. Zajęcia będą okazją do rozmowy o tym, co wspiera, a co hamuje naturalne procesy poznawcze oraz jak ważne w nauczaniu i uczeniu się są relacje oraz emocje.

(Auto)ewaluacja podstawą rozwoju zawodowego nauczyciela (21 XI br.) to kolejne webinarium oferowane przez Centrum. Udział w tej formie doskonalenia będzie okazją do refleksji nad własnym warsztatem pracy nauczyciela, ukierunkowanej na rozwój ucznia przy realizacji podstawy programowej. Pod-

czas 1-godzinnego webinarium zostaną zaproponowane proste pytania i inne narzędzia pomocne przy autoewaluacji.

Celem 6-godzinnych warsztatów *Nauczyciel-badacz* jest wdrożenie podejścia badawczego w praktyce szkolnej. Uczestnik przejdzie drogę od stawiania pytań oraz wyodrębniania problemów i hipotez do planowania sposobu ich weryfikacji. Treści poruszane podczas zajęć będą służyły przygotowaniu nauczycieli do realizacji małych projektów badawczych w szkołach – od konceptualizacji badania aż po analizę danych.

Rozwijanie umiejętności złożonych w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych (1 XII br.) to 6-godzinne warsztaty poświęcone wybranym zagadnieniom z podstawy programowej. Po zakończeniu zajęć uczestnicy szkolenia będą potrafili wyodrębnić umiejętności złożone, efektywnie kształtować je na zajęciach ze swojego przedmiotu, a także konstruować zadania sprawdzające opanowanie umiejętności złożonych przez uczniów.

4-godzinne seminarium *Dziecko z ADHD w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej* odbędzie się 8 XII br. Program szkolenia obejmuje takie treści, jak: przyczyny i objawy zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi oraz metody pracy i postępowania z dzieckiem z ADHD we wczesnej edukacji.

Umiejętność budowanie argumentacji jest potrzebna uczniom nie tylko podczas pisania szkolnych rozprawek. Zdolność formułowania opinii, obrony stanowiska i przekonywanie do swoich racji to kompetencje potrzebne także w życiu każdego dorosłego człowieka. Warsztaty *Sztuka argumentacji* (12 XII br., 3 godziny) będą okazją do zastanowienia się nad miejscem powyższych zagadnień na lekcjach języka polskiego, a także przećwiczenia budowy argumentów różnego typu oraz stworzenia materiałów dydaktycznych przydatnych w pracy z uczniami.

M.B.-U.

stulecie Niepodległej

Stulecie w kronice zapisane, czyli dzieje szkoły w Tuchlinie

Irena Warmowska, Brygida Knopik

„Nazwa **Tuchlino** istnieje odkąd sięga pamięć ludzka” – takimi słowami zaczyna się Kronika Szkoły Powszechnej w Tuchlinie. Słowa te zobowiązują nas, aby wspomnieć, że Tuchlino to niewielka wieś kaszubska położona w województwie pomorskim, w powiecie kartuskim, w gminie Sierakowice, w pobliżu jeziora Tuchlińskiego, nad Słupią.

To tutaj urodził się późniejszy biskup chełmiński (1857-1886) Jan Nepomucen Marwicz. Tutaj zaczęła się nasza historia z kroniką – dziejami szkoły w Tuchlinie.

Pracę z kroniką zapoczątkowało kilka impulsów. Pierwszy z nich miał miejsce już w 2010 r. Wtedy, podczas wycieczki do Katynia, ktoś zwrócił uwagę, że na tablicy znajduje się nazwa naszej miejscowości. W kolejnych latach – w dobie kryzysu postaw patriotycznych, na skutek rekomendacji dyrektora po przeprowadzonej ewaluacji – rozpoczęły się poszukiwania wzorców, autorytetów, ludzi znaczących dla naszego środowiska. Sięgnęliśmy do kroniki, która składa się z dwóch części: pierwsza z nich jest niemiecka, druga – polska. Obie znajdują się w jednym tomie i obejmują lata 1856-1939. Pierwsza część została przetłumaczona przez Henryka Dawidowskiego (niestety już nieżyjącego) – bohatera naszej historii, człowieka, który wzbudził naszą ciekawość i motywował do działania. Następny impuls pojawił się wraz z listem od Jerzego Skorowskiego, syna Józefa Skorowskiego – przedwojennego kierownika szkoły w Tuchlinie. Informacje z listu potwierdziła kronika. W kronice znalazłyśmy prawdziwe skarby związane ze szkołą, miejscowością oraz codziennym życiem na tych terenach.

Jednym z naszych celów stało się spotkanie z osobą, która może nam przybliżyć dzieje zapisane w kronice. Kolejnym celem było zainteresowanie młodzieży, uczniów naszej szkoły, przeszłością i ich własną historią. Rozpoczęliśmy poszukiwanie wśród młodzieży wytrwałych, zakochanych w historii uczniów, którzy przygotowaliby prezentację o dziejach szkoły

na podstawie kroniki. Zainteresowanie (pobudzone opowieściami, historiami prosto z kroniki) przerosło nasze oczekiwania: uczniowie włączali się w zbieranie wiadomości, pytając swoich dziadków oraz pradziadków, jak kiedyś wyglądało Tuchlino i co się tutaj działo. Na naszą prośbę przynosili zdjęcia oraz dokumenty – w naszych głowach powoli powstawał plan, co zrobić, aby przyniesione materiały mogły ujrzeć światło dzienne.

Prezentację przygotowywało dwoje uczniów, którzy zgłębiali karty kroniki, spisując najciekawsze informacje. W tym samym czasie skontaktowałyśmy się z synem Józefa Skorowskiego – Jerzym Skorowskim, który dostarczył nam wiadomości na temat lat wojennych nieopisanych w kronice. To on poinformował nas, że jego ojciec został zamordowany w Katyniu (rozstrzelany w 1940 r. przez NKWD). Wtedy również przypomniłyśmy sobie o tablicy z Katynia. Spostrzeżyliśmy wraz z młodzieżą, jak ważnego bohatera miało Tuchlino.

Naszym celem stało się nie tylko zainteresowanie młodzieży, ale również wzbudzenie ciekawości u mieszkańców naszej miejscowości. Wśród nich żyją jeszcze osoby pamiętające kierownika szkoły w Tuchlinie – to oni mogli nam pomóc przybliżyć współczesnym dawne dzieje Tuchlina.

Zorganizowałyśmy wraz z uczniami i nauczycielami oraz przy wsparciu dyrektora szkoły spotkanie: wieczór wspomnień z udziałem mieszkańców,





Fot. Archiwum szkolne

Fot. Archiwum szkolne

dotyczący *Ludzi Tuchlina*. Wieczornica odbyła się 18 czerwca 2016 r. (w związku z budową sali gimnastycznej, wieczór wspomnień zorganizowaliśmy na sali bankietowej u państwa Jelińskich). Na spotkanie z historią wsi zaprosiliśmy mieszkańców naszej miejscowości. Przyjechał również Jerzy Skorowski, który opowiedział o swoim ojcu i własnym dzieciństwie w Tuchlinie przed II wojną światową. Oprócz prezentacji pokazu multimedialnego przygotowanego przez uczniów, a także krótkiego rysu historycznego naszej szkoły oraz informacji o Józefie Skorowskim, przed mieszkańcami wystąpili również klerycy z Wyższego Seminarium w Pelplinie, którzy opowiedzieli o biskupie chełmińskim Janie Nepomucenie Marwiczu, urodzonym w Tuchlinie. Następnie zaczął się właściwy wieczór wspomnień – były pytania, rozmowy, pojawiło się wzruszenie. Uczestnicy wpisywali się do kroniki, tworząc historię naszej miejscowości dla kolejnych pokoleń.

Kontynuacja tych wydarzeń nastąpiła w szkole w poniedziałek 20 czerwca 2016 r. Wtedy to uczniowie spotkali się z synem naszego bohatera, który opowiedział im o swoim dzieciństwie. Następnie zapoznali się z prezentacjami o *Ludziach Tuchlina*.

Czas wspomnień dobiegł końca, ale to nie oznaczało, że zakończyliśmy naszą pracę z kroniką. Nadal badałyśmy księgę, zebrałyśmy już kilkanaście nowych zdjęć, a uczniowie przynosili następne – w naszych głowach krystalizował się kolejny cel: wydanie kroniki.

Zanim jednak do tego doszło, 27 stycznia 2018 r. udałyśmy się na warsztaty do Gdańska. Spotkałyśmy tam niesamowitą osobę: metodyk Annę Krajnowską, która zainspirowała nas do dalszych działań, poszukiwania bohaterów ważnych dla naszej społeczności i ich upamiętniania. Zaproponowała również, abyśmy podzieliły się naszą historią na konferencji *Pomorskie Drogi do Niepodległej*.

W naszej głowie powoli rodził się kolejny cel: upamiętnienie bohatera Józefa Skorowskiego poprzez

posadzenie przy naszej szkole Dębu Pamięci – symbolu pamięci i żywego pomnika.

W realizację powyższego pomysłu zaangażował się dyrektor szkoły Jarosław Jóskowski, który zgłosił naszą placówkę do programu *Katyń... Ocalić od zapomnienia*, a następnie uzyskał certyfikat programu. Wykonane zostały ulotki dotyczące naszego bohatera, powstała również tablica, przybliżająca uczniom losy Józefa Skorowskiego. Przygotowałyśmy wraz z nauczycielami i uczniami program słowno-muzyczny odnoszący się do historii Katynia, ale także ukazujący dzieje szkoły – wycinek życia naszego bohatera. Wśród gości znalazła się rodzina Józefa Skorowskiego: synowa bohatera oraz jego wnuki i prawnuki. Niestety nie doczekał uroczystości główny inicjator całego przedsięwzięcia: Jerzy Skorowski, syn Józefa. Kulminacyjnym momentem uroczystości było odsłonięcie tablicy pamiątkowej poświęconej ppor. Józefowi Skorowskiemu i posadzenie Dębu Pamięci.

O tych wszystkich działaniach opowiedziałyśmy na gdańskiej konferencji, na którą zostałyśmy zaproszone. Uczestniczyli w niej również nasi uczniowie, prezentując fragmenty programu z uroczystości upamiętniającej naszego bohatera.

Przed nami na horyzoncie kolejny cel: wydanie kroniki, opublikowanie zdjęć i materiałów przyniesionych przez uczniów. Praca nad kroniką trwa.

Dzięki tym wszystkim przedsięwzięciom zainteresowałyśmy uczniów, rodziców i innych mieszkańców Tuchlina ich własną historią. Zauważyli, że w swoim gronie mogą znaleźć bohaterów oraz autorytety. Mieszkańcy poczuli się docenieni i dostrzegli, że tworzą wspólnotę. Badanie kroniki uświadomiło nam jej wielką wartość oraz unikatowość. Zdałyśmy sobie sprawę, że w naszych rękach znajduje się cenny skarb, historyczne źródło, które już niedługo trafi do wielu odbiorców.

W tym roku obchodzimy 100. rocznicę odzyskania niepodległości przez Polskę i wydanie kroniki, w której kronikarze nawiązują do wydarzeń historycznych



Fot. Archiwum szkolne



Fot. Archiwum szkolne

naszego państwa: za-
borów oraz czasów,
kiedy Polska odzyski-
wała niepodległość,
będzie zwieńczeniem,
podsumowaniem tego
niezwykle ważnego
wydarzenia. Już dzisiaj
wiemy, że mieszkań-
cy czekają na kolejny
zwiastun historii.

Osiągnęliśmy to,
co wydawało się niemo-
żliwe – obudziłyśmy za-

soby głęboko ukryte w sercach i pamięci ludzi naszej
miejscowości. Przerwałyśmy komunistyczną zmwę
milczenia i odkryłyśmy pokłady pozytywnych odczuć
wobec szkoły, czego wszystkim życzymy z całego ser-
ca.

Irena Warmowska – nauczyciel w Szkole Pod-
stawowej w Tuchlinie; magister historii oraz wie-
dzy o społeczeństwie; absolwentka studiów po-
dyplomowych na AWF w Gdańsku oraz kursu
kwalifikacyjnego z zakresu wychowania do życia
w rodzinie; w 1986 r. ukończyła Studium Cho-
reograficzne w Lublinie; pracuje z licznymi ze-
spółami regionalnymi (m.in. KZPiT *Sierakowi-
ce, Tuchlińskie Skrzaty*) oraz prowadzi warsztaty
i wykłady z instruktorami oraz nauczycielami
z zakresu tańca i kultury Kaszubów.

Brygida Knopik – nauczyciel w Szkole Podstawa-
wej w Tuchlinie; magister filologii polskiej; absol-
wentka studiów podyplomowych w zakresie loge-
pedii, historii i wiedzy o społeczeństwie, wczesnej
interwencji logopedycznej, terapii pedagogicznej
oraz surdopedagogiki, a także kursów kwalifika-
cyjnych z zakresu oligofrenopedagogiki i tyflope-
dagogiki.



Fot. Archiwum szkolne

Rejs do granic Niepodległej

Iwona Poźniak,
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku
Leopold Naskręt,
Pomorski Związek Żeglarski

W ramach upamiętnienia 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości, w dniach 15-18 maja 2018 r. „Zawisza Czarny” odbył rejs wzdłuż morskich granic II Rzeczypospolitej. Załogę żaglowca tworzyli uczniowie klas VI i VII szkół podstawowych z naszego regionu – laureaci III Pomorskiego Konkursu o Tytuł Mistrza Nawigacji. Młodzieży towarzyszyli nauczyciele – opiekunowie uczniów nagrodzonych i wyróżnionych w konkursie nawigacyjnym, a także doświadczeni żeglarze.

Rejs do granic Niepodległej został zorganizowany przez Pomorski Związek Żeglarski w partnerstwie z Urzędem Marszałkowskim Województwa Pomorskiego. Inicjatywa ta stanowiła unikalną i niezwykle atrakcyjną w swojej formie okazję do lepszego poznania miejsc ważnych dla polskiej historii. Podczas inauguracji rejsu Mieczysław Struk – Marszałek Województwa Pomorskiego podkreślił, że rejs ma dwa podstawowe cele: uczczenie setnej rocznicy odzyskania niepodległości przed Polską oraz uświadomienie pomorskiej młodzieży znaczenia odzyskania przez nasz kraj dostępu do morza, a także uhonorowanie uczestników III Pomorskiego Konkursu o Tytuł Mistrza Nawigacji i umożliwienie im doświadczenia prawdziwego życia pod żaglami.

Uczestnicy rejsu tuż po zaokrętowaniu przeszli szkolenie dotyczące bezpieczeństwa pracy na pokładzie oraz podstawowych zasad zachowania na żaglowcu. Zostali też podzieleni na wachty, z których każdej, zgodnie z regulaminem obowiązującym na „Zawiszy Czarnym”, została przydzielona funkcja i miejsce pracy na pokładzie w czasie manewrów. Podczas 4-dniowego rejsu jego uczestnicy pływali wzdłuż morskiej granicy II Rzeczypospolitej, poznając historię odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 r. oraz obserwując od strony morza miejsca

szczególnie ważne dla naszej historii: Orłowo, Kołibki, Sopot, Władysławowo, ujście rzeki Piaśnicy oraz Hel, w którym, po zawinięciu do portu, odbyła się lekcja historii w Muzeum Obrony Wybrzeża. Co równie ważne, załoga „Zawiszy Czarnego” poznawała podstawy żeglarstwa, wykonując wszystkie prace na żaglowcu samodzielnie, pod okiem wykwalifikowanych instruktorów. Klarowanie lin, wybieranie cum, stawianie i składanie żagli, szorowanie pokładu czy przygotowywanie posiłków uczyło współpracy oraz współdziałania, a także odpowiedzialności za powierzone zadania. W programie rejsu było też szkolenie z zakresu ratownictwa i korzystania ze sprzętu ratowniczego. Morska przygoda stwarzała także możliwość wykorzystania w praktyce – przy nauce sterowania oraz wpisywaniu stanu morza i pozycji żaglowca do dziennika pokładowego – wiedzy zdobytej podczas warsztatów nawigacyjnych. Wieczorami, przy akompaniamencie gitary, śpiewano szanty i słuchano morskich opowieści.

Żeglarska przygoda uczestników Rejsu do granic Niepodległej była dla młodej załogi nie tylko morską lekcją historii Polski, ale także doskonałą nauką życia na morzu i niecodziennym doświadczeniem, które na pewno zapamiętają na zawsze. ■



Fot. I. Poźniak



Fot. I. Poźniak

Pomorski Konkurs o Tytuł Mistrza Nawigacji to inicjatywa kmdra ppor. rez. dr Dariusza Kloskowskiego, realizowana od trzech lat we współpracy z Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku. Turniej młodych nawigatorów ma charakter interdyscyplinarny – łączy w sobie elementy wiedzy i umiejętności z zakresu matematyki, przyrody, geografii, fizyki oraz języka angielskiego.

W roku szkolnym 2017/2018 konkurs zyskał rangę wojewódzką, został objęty Honorowym Patronatem Marszałka Województwa Pomorskiego, a w jego realizację włączyły się kolejne instytucje: Gdyńska Szkoła Żeglarstwa i Edukacji Morskiej Pomorskiego Związku Żeglarskiego oraz Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. W tej edycji warsztatów nawigacyjnych, które poprzedzały zmagania konkursowe, wzięło udział blisko 300 uczniów ze szkół podstawowych województwa pomorskiego. Do finału zakwalifikowało się 47 szósto- i siódmoklasistów z Gdańska, Gdyni, Rumi, Wejherowa, Słupska, Lipusza, Kowali, Zaleskich, Ustki, Gogolewa, Redzikowa, Łeby, Kobylnicy, Wocławów, Szemud oraz Kwidzyna.

Mistrzem Nawigacji roku 2018 została Marta Suliga ze Szkoły Podstawowej nr 5 w Słupsku (opiekun: Anna Wolikowska). Drugie miejsce zajął Paweł Kata ze Szkoły Podstawowej nr 9 w Rumi (opiekun: Małgorzata Gudalewska), a trzecia lokata przypadła Dawidowi Mikołajczakowi ze Szkoły Podstawowej nr 2 w Ustce (opiekun: Beata Zduniak).

Dziękujemy wszystkim uczestnikom oraz ich opiekunom za udział w III Pomorskim Konkursie o Tytuł Mistrza Nawigacji, a laureatom i wyróżnionym serdecznie gratulujemy sukcesu! Podziękowania kierujemy też do fundatorów nagród oraz wszystkich osób, które wsparły realizację turnieju młodych nawigatorów.



Fot. I. Poźniak



Uczestnikom Rejsu do granic Niepodległej towarzyszyli dziennikarze z portalu Żeglarski.info, którzy nie tylko szczegółowo zrelacjonowali przebieg morskiej podróży, ale również opublikowali kilka pełnych emocji wypowiedzi członków załogi „Zawiszy Czarnego” – zachęcamy do odwiedzenia strony <https://zeglarski.info>.



Wszystkim, którym zależy na promowaniu czytelnictwa, szczególnie nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej, od nich często rozpoczyna się fascynacja Czytaniem, polonistom oraz bibliotekarzom, wprowadzającym czytelnika w tajemnicze i nieprzewidywalne światy bohaterów literackich, polecamy nową publikację Ośrodka Rozwoju Edukacji (www.ore.edu.pl): „**Pozytywnie zaczytani – inspiracje, wyzwania, realizacje**” autorstwa G. Pyszczka, O. Dawidowicz-Chymkowskiej, M. Taraszkiewicz i A. Grunwald. Zawarte

w niej cztery teksty są istotne, ściśle związane z książką i jej obecnością wokół nas. Nauczyciel każdego etapu nauczania znajdzie tam refleksje dotyczące kanonu lektur (nie tylko szkolnych), liczne scenariusze będące wsparciem w realizacji programów czytelniczych dla uczniów młodszych, próbę odpowiedzi na pytania, czym tak naprawdę jest literatura fantasy dla współczesnego pokolenia, jaki potencjał w sobie kryje i dlaczego porywa w swoje niezliczone tysiące stron uczniów, którzy podobno nie czytają. Publikacja kończy się wyjątkowymi propozycjami dobrych praktyk, nieszablonowymi pomysłami, angażującymi również osoby spoza szkół, a także pokazującymi, że każda inicjatywa jest warta zaangażowania, jeśli zakończy się otwarciem książki...

*Dominika Ringwelska,
nauczyciel konsultant CEN*



Diagnoza funkcjonalna – w trosce o skuteczność pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Tomasz Knopik

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią dość liczną grupę osób (ok. 20-25% populacji), które z powodu doświadczanych trudności nie mogą w pełni rozwijać swojego potencjału. Myślenie o dzieciach i młodzieży ze SPE jako o tych, którzy powinni przede wszystkim aktualizować swoje możliwości, a nie kompensować deficyty to kluczowe założenie diagnozy funkcjonalnej, traktowanej jako strategia wdrażania idei inkluzji, tj. szkoły otwartej dla każdego.

Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach tak definiuje zadania samej pomocy:

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym.

W stosunku do poprzednich rozporządzeń dotyczących pomocy psychologiczno-pedagogicznej modyfikacja polega głównie na wyraźnym zaakcentowaniu czynników środowiskowych wpływających na funkcjonowanie uczniów w szkole (choć warto by dodać, że czynniki środowiskowe oddziałują również poza szkołą, być może nawet w większym nasileniu – np. rola rodziny). Analizy porównawcze zachowań uczniów z podobnymi diagnozami medycznymi wskazują, że pomimo założenia tych samych deficytów, ich funkcjonowanie jest odmienne. Przykładowo: dwoje dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, przychodząc do pierwszej klasy, dysponuje umiejętnościami opanowanymi na bardzo różnym poziomie – czasem to jest różnica dwóch-trzech

lat rozwojowych. W wielu przypadkach to właśnie otoczenie i jego sprzyjająca lub utrudniająca rola stanowią zmienną w największym stopniu wyjaśniającą różnice jakościowe w zachowaniach osób z analogicznymi trudnościami (ograniczeniami). Modelem diagnostyczno-terapeutycznym, który w sposób szczególny zwraca uwagę na rolę czynników środowiskowych w wyjaśnianiu zachowań, jest diagnoza funkcjonalna, stanowiąca rdzeń planowanych i częściowo już wdrożonych zmian w polskim systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Diagnoza funkcjonalna pojawiła się w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej jako ocena zachowania (FBA, *functional behavior assessment*) i zazwyczaj dotyczyła tzw. trudnych zachowań, a więc czynności o charakterze nieprzystosowawczym – niezgodnym z obowiązującymi normami. Model FBA odnosił się przede wszystkim do ryzyka lub pełnego niedostosowania społecznego, pomijając analizę zachowań pozytywnych. W FBA uwzględnia się informacje o przyczynach danego zachowania (*antecedants* – A), jego charakterystyce (*behaviour* – B) oraz występujących skutkach (*consequences* – C, por. Gresham, Quinn i Restori, 1999). Tak rozumiana diagnoza ABC ma za zadanie określić funkcję, jaką pełni zachowanie w całościowym funkcjonowaniu podmiotu, a także, w jaki sposób reaguje na nie najbliższe otoczenie. Przykładowo: 12-letni chłopak po raz kolejny obraził nauczycielkę matematyki; analiza zachowania pozwala stwierdzić, że nastąpiło to ponownie w sytuacji,

kiedy uczeń miał zmierzyć się samodzielnie z zadaniem (A), po obraźliwej wypowiedzi oczekiwał na poklask i uznanie grupy, wyraźnie uspokoił się (B); kiedy zaś został zaprowadzony po raz kolejny do dyrektora, widać było na jego twarzy zadowolenie – okazało się, że rozmowy z dyrektorem bardzo mu pomogą wrócić do równowagi (C). Ponowne przyjrzenie się powyższemu schematowi ABC pokazuje ryzyko związane z utrwalaniem negatywnych zachowań chłopca – być może celowo tak zachowuje się w stosunku do nauczycielki matematyki, żeby stworzyć okazję na spotkanie z dyrektorem. Chroniczna analiza ABC, która zawsze odnosi się do indywidualnej sytuacji i zachowania ucznia, daje bufor bezpieczeństwa przed algorytmizowaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Terapeuta obserwujący relację między wdrażaną metodą wsparcia i zachowaniem ucznia, może dostrzec, że dotychczasowe sprawdzone przez niego praktyki nie są uniwersalne i w tym konkretnym przypadku przynoszą odmienny rezultat (C).

Z czasem poszerzono zakres stosowania diagnozy funkcjonalnej, traktując ją jako wielowymiarowy opis funkcjonowania człowieka z uwzględnieniem kontekstu środowiskowego przeszłego, aktualnego i prognozowanego (np. zmiana miejsca zamieszkania, szkoły, sytuacji rodzinnej). Wielowymiarowość diagnozy funkcjonalnej polega na uwzględnieniu w prowadzonych badaniach zarówno sfery fizycznej, poznawczej, osobowościowej, jak i emocjonalno-społecznej, zgodnie z założeniem, że zachowanie człowieka jest manifestacją wspólnego działania wszystkich tych czynników. Przykładowo: trudności w uczeniu się prawdopodobnie nie są powodowane tylko deficytami poznawczymi, ale także brakiem poczucia kompetencji, niską odpornością na porażki, niestabilnym obrazem siebie. Oderwanie od siebie tych kwestii (co często dzieje się w terapii) zmniejsza efektywność udzielanego wsparcia, a czasem czyni je zupełnie bezowocnym (wprowadzenie zmian o charakterze krótkotrwałym).

E. Domagała-Zyśk, T. Knopik, U. Oszwa (2018, w druku) proponują następującą definicję terminu diagnoza funkcjonalna:

Diagnoza funkcjonalna jest to wielowymiarowe rozpoznanie:

- a. stanu funkcjonowania osoby w środowisku, uwzględniające opis i identyfikację źródeł jej aktualnego zachowania (w tym przejawianych zasobów i deficytów) oraz
- b. możliwości integralnego i zrównoważonego rozwoju badanej osoby, zarówno w aspekcie aktualizacji jej potencjału rozwojowego,

jak i zakresu modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje.

Diagnoza funkcjonalna nie jest zatem epizodem, ale procesem prowadzącym od rozpoznania, poprzez planowanie i realizację wsparcia, na ocenie jego efektywności kończąc. Co istotne, opiera się na idei zrównoważonego rozwoju, zgodnie z którą w procesie terapeutycznym nie skupiamy się tylko na obszarze deficytowym, ale na globalnym rozwoju ucznia. Pozwala to dostrzec u młodego człowieka jego zdolności i talenty, które w standardowej pomocy, ukierunkowanej na redukcję braków, były lekceważone.

Przebieg diagnozy funkcjonalnej można opisać trzyetapowo (Pytka, 2005). Pierwszy z nich – tzw. diagnoza konstatacyjna, czyli opisująca fakty, tj. zasoby i deficyty ucznia, odbywa się za pomocą różnorodnych narzędzi pomiarowych, z zaangażowaniem samego ucznia, jak i osób z jego najbliższego otoczenia (nauczyciele, rodzice, rówieśnicy). Ważnym elementem tego etapu jest obserwacja prowadzona przez nauczycieli i wzajemne konfrontowanie jej wyników. Pozwala ona dostrzec kontekstowe zróżnicowanie zachowania uczniów, co można wykorzystać w projektowaniu adekwatnego wsparcia (np. pozytywne zachowanie podczas lekcji wychowania fizycznego, świadczące prawdopodobnie o dużej potrzebie ruchu, może posłużyć jako wskazówka do przygotowania lekcji matematyki lub historii – stwarzanie sytuacji dydaktycznych opartych zarówno na wysiłku poznawczym, jak i fizycznym).

Drugi etap diagnozy funkcjonalnej obejmuje opracowanie programu działań o charakterze naprawczym, profilaktycznym bądź prorozwojowym, a następnie ustalenie strategii wdrażania go w codzienną praktykę szkolną (tzw. diagnoza ukierunkowująca działania lub projektująca). W tej fazie kluczowa jest współpraca specjalistów z wielu dziedzin: psychologów i pedagogów z poradni, nauczycieli oraz rodziców.

Trzeci etap diagnozy funkcjonalnej to ewaluacja podjętych działań interwencyjnych (tzw. diagnoza weryfikująca). Jego celem jest ocena skuteczności udzielonego wsparcia, stanowiąca podstawę decyzji o jego kontynuacji w dotychczasowej lub zmodyfikowanej postaci. W ewaluację wsparcia powinny być zaangażowane również inne osoby, nie tylko sam terapeuta. Pozwoli to na rzetelną analizę uzyskanych rezultatów, a także wskazanie nowych, dotychczas niebranych pod uwagę, rozwiązań.

We wdrażaniu diagnozy funkcjonalnej nie można zapomnieć o takich jej cechach, jak:

- a. wielokontekstowość – w diagnozie uwzględnia się oceny zachowania ucznia pochodzące z różnych źródeł: od samego ucznia, jego rodziców, nauczycieli, rówieśników oraz różnych specjalistów: pedagogów, psychologów, logopedów, lekarzy;
- b. profilowość – zastosowane narzędzia pomiarowe pozwalają na wykreślenie profilu aktualnego rozwoju ucznia w danej sferze lub sferach, co umożliwi wskazanie obszarów szczególnie wymagających wsparcia w wymiarze indywidualnym, a także obszarów, które warto wykorzystać w budowaniu pozytywnego obrazu siebie przez ucznia;
- c. neutralność – nieinwazyjność badania (zamiast gabinetu poradnianego – przedszkole lub szkoła);
- d. prognostyczność – wyniki diagnozy funkcjonalnej pozwalają na przewidywanie przyszłych osiągnięć i zachowań ucznia w poszczególnych obszarach oraz uwzględniają sferę najbliższego rozwoju;
- e. pozytywny charakter diagnozy – diagnoza, oprócz identyfikacji deficytów i trudności, wskazuje zasoby i mocne strony ucznia, stanowiące zaplecze działań terapeutyczno-rozwojowych (Knopik, 2018).

Wdrażanie diagnozy funkcjonalnej do przedszkoli, szkół i placówek może przyczynić się do wzrostu efektywności udzielanego wsparcia – głównie ze względu na zwiększenie kompleksowości pomocy (uwzględnienie roli czynników środowiskowych i procesualnego charakteru wsparcia), a także szycia go na miarę indywidualnych potrzeb ucznia. Warunkiem powodzenia realizacji

tego modelu jest jak najwyższy poziom profesjonalizmu każdej z zaangażowanych osób: od nauczycieli, przez specjalistów w poradni, do lekarzy i terapeutów niezwiązanych bezpośrednio ze środowiskiem oświaty. Duża doza autonomii diagnostycznej i terapeutycznej, jaka wiąże się z diagnozą funkcjonalną, musi iść w parze z kompetencjami. Bez nich będziemy mieli do czynienia z pozorami pomocy, a czasem nawet z jej odwrotnością – krzywdą.

Bibliografia

Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. i Oszwa, U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Gresham, F., Quinn, M. i Restori, A. (1999). *Methodological issues in functional analysis: Generalizability to other groups*. *Behavioral Disorders*, 24, 180-182.

Knopik, T. (2018). *Diagnoza funkcjonalna i planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej – działania postdiagnostyczne*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

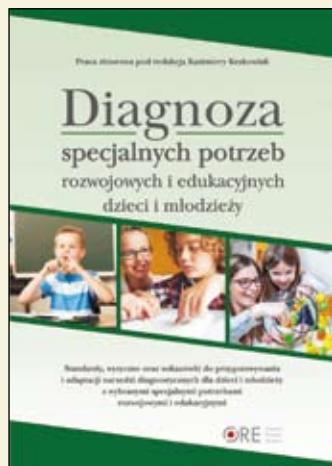
Knopik, T., Oszwa, U. i Domagała-Zyśk, E., (2018, w druku). *Diagnoza kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów zdolnych w środkowym wieku szkolnym z wykorzystaniem baterii TROS-KA – doniesienie z badań*. *Ruch Pedagogiczny*.

Pytko, L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.



dr Tomasz Knopik – wykładowca w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; psycholog zdolności, doradca zawodowy, coach, trener; posiada doświadczenie zawodowe w zakresie diagnozy zdolności i predyspozycji poznawczo-osobowościowych uczniów; autor kilkunastu publikacji naukowych.

Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży



Na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji (www.ore.edu.pl) ukazała się nowa publikacja dotycząca diagnozowania specjalnych potrzeb rozwojowych oraz edukacyjnych dzieci i młodzieży, opracowana przez zespół specjalistów z różnych dziedzin, pracujący pod kierunkiem prof. dr hab. Kazimierza Krakowiaka. Opracowanie jest podzielone na trzy części. W pierwszej z nich znajdziemy ogólne standardy, wytyczne i wskazówki do postępowania diagnostycznego, natomiast w drugiej – wskazania dot. dostosowywania narzędzi diagnostycznych do specjalnych potrzeb edukacyjnych młodych ludzi. Trzecia część publikacji zawiera uszczegółowione zalecenia dot. diagnozy uczniów z poszczególnymi rodzajami zaburzeń i niepełnosprawności: z uszkodzeniami wzroku, z uszkodzeniami słuchu, ze spektrum autyzmu oraz zespołem Aspergera, z afazją dziecięcą, z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się, a także dla dzieci i młodzieży odmiennych językowo oraz kulturowo. Opracowanie ma stanowić wsparcie dla specjalistów, np. pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, przygotowujących nowe narzędzia diagnostyczne oraz dokonujących adaptacji istniejących narzędzi do diagnozy dzieci i młodzieży o bardzo zróżnicowanych potrzebach rozwojowych oraz edukacyjnych.

M.B.-U.

TIK w szkole

Kompetencje cyfrowe w naszej szkole

Małgorzata Bukowska-Ulatowska,
nauczyciel konsultant CEN ds. diagnoz
i analiz oraz edukacji języków obcych

Kompetencje cyfrowe obejmują pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie. Obejmują one umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpracę, umiejętność korzystania z mediów, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem), kwestie dotyczące własności intelektualnej, rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie.

Tak kompetencje cyfrowe opisano w zaleceniu Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, wydanym 22 maja 2018 r.¹ W ww. dokumencie znajdujemy również wskazówki dotyczące niezbędnej wiedzy, umiejętności i postaw powiązanych z kompetencjami cyfrowymi:

Niezbędne są rozumienie, w jaki sposób technologie cyfrowe mogą pomagać w komunikowaniu się, kreatywności i innowacjach oraz świadomość związanych z nimi możliwości, ograniczeń, skutków i zagrożeń. Niezbędne jest rozumienie ogólnych zasad, mechanizmów i logiki leżących u podstaw ewoluujących technologii cyfrowych oraz znajomość podstawowych funkcji i korzystanie z różnych rodzajów urządzeń, oprogramowania i sieci. Niezbędne są przyjmowanie krytycznego podejścia do trafności, wiarygodności i wpływu informacji i danych udostępnianych drogą cyfrową oraz świadomość prawnych i etycznych zasad związanych z korzystaniem z technologii cyfrowych.

Niezbędna jest zdolność do korzystania z technologii cyfrowych w celu wsparcia aktywnej postawy obywatelskiej i włączenia społecznego, współpracy z innymi osobami oraz kreatywności w realizacji celów osobistych, społecznych i biznesowych. Umiejętności obejmują zdolność do korzystania z treści cyfrowych, uzyskiwania do nich dostępu, ich filtrowania, oceny, tworzenia, programowania i udostępniania. Niezbędna jest zdolność do zarządzania informacjami, treściami, danymi i tożsamościami cyfrowymi oraz do ich ochrony, a także do rozpoznawania i skutecznego wykorzystywania oprogramowania, urządzeń, sztucznej inteligencji lub robotów.

Korzystanie z technologii i treści cyfrowych wymaga releksyjnego i krytycznego, a zarazem pełnego ciekawości, otwartego i perspektywicznego nastawienia do ich rozwoju.

¹ Źródło: <https://eur-lex.europa.eu>.

Wymaga również etycznego, bezpiecznego i odpowiedzialnego podejścia do stosowania tych narzędzi.

Chociaż nowoczesne technologie są obecne w naszych szkołach od dawna, pytania o zakres kompetencji cyfrowych uczniów oraz... nauczycieli pozostają aktualne. Gdyby chcieli Państwo dokładniej przyjrzeć się tym zagadnieniom w kontekście swojej szkoły / placówki, warto skorzystać z narzędzi zawartych w publikacji autorstwa Bożeny Soleckiej i Doroty Szmidt pt. *Wspomaganie szkół w wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w nauczaniu/uczeniu się uczniów*², wydanej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Opracowanie to powstało co prawda jako materiał pomocniczy dla instytucji wspierających rozwój szkół i placówek oświatowych, jednak zawiera również elementy, które sprawdzą się w szkolnych autodiagnozach.



W rozdziale 1.1. *Po czym poznamy, czy szkoła stosuje TIK w nauczaniu/uczeniu się uczniów* znajdziemy listę wskaźników pomagających ocenić stopień wykorzystania nowoczesnych technologii w naszej szkole lub placówce. Zaproponowane wskaźniki obejmują zarówno obszar wiedzy, jak i umiejętności, postaw oraz rozwiązań organizacyjnych. Osobne listy odnoszą się do nauczycieli i uczniów.

Jakie aspekty kompetencji cyfrowych rozwijamy u naszych uczniów w wystarczającym stopniu, a na co należałoby zwrócić większą uwagę? Jakie obszary mojej wiedzy, umiejętności i postaw mógłbym rozwinąć jako nauczyciel? Co warto zmienić w organizacji pracy naszej szkoły, aby pełniej wykorzystać potencjał nowoczesnych technologii? W poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe pytania może pomóc publikacja ORE.

² Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna nieodpłatnie na stronie internetowej: www.ore.edu.pl.

Polonisto, bądź liderem! IV edycja Pomorskiej Akademii Liderów Edukacji 2020

Maria Gajewska

Od pewnego czasu obserwuję, że niektórzy nauczyciele cierpią na dolegliwość, którą można nazwać kursofobią. Polega ona na obawie przed uczestnictwem w kolejnych szkoleniach lub konferencjach. Unikają więc warsztatów, seminariów itp. Obowiązki zawodowe zmuszają jednak nauczycieli do udziału w formach doskonalenia. Kursofobia nie wynika z braku motywacji wewnętrznej do rozwoju, lecz z tego, że rzeczywistość nieustannie wymusza wchodzenie w nowe role. Ewa Furche, wicedyrektor Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, w artykule *VI Forum Pomorskiej Edukacji – obraz kondycji pomorskiego nauczyciela* wskazuje na konieczność bycia tutorem, coachem, doradcą, menedżerem organizującym pracę ucznia, przywódcą edukacyjnym, a także mentorem¹. Liczba ról wprawia nauczycieli w zakłopotanie. Nie są w stanie każdemu wyzwaniu poświęcić czasu, na jaki zasługuje. Które więc wybrać?

Witold Potęga, popularyzator szkolenia nauczycieli, zwraca uwagę na konieczność wyłaniania regionalnych liderów edukacji². To zadanie podejmuje od 2014 r. Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, organizując kolejne edycje Pomorskiej Akademii Liderów Edukacji 2020 (PALE). Pierwsza była skierowana do dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych, druga – do dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów, trzecia – do nauczycieli matematyki szkół podstawowych, zaś czwarta – do nauczycieli języka polskiego szkół podstawowych.

Jako adresatka IV edycji PALE wybrałam właśnie tę ścieżkę rozwoju zawodowego. Po otrzymaniu rekomendacji od burmistrza miasta, w którym pracuję, i przejściu przez proces rekrutacji zorganizowany przez CEN, zostałam uczestniczką akademii. Od marca do czerwca 2018 r. miałam okazję pogłębiać wiedzę i umiejętności leaderskie, z których korzystam każdego dnia.

Wraz z 27 innymi polonistami, reprezentantami gmin województwa pomorskiego, odbyłam 72-godzinne szkolenie. Koordynatorka IV edycji PALE (Dominika Ringwelska, nauczyciel konsultant CEN ds. diagnoz i analiz oraz edukacji polonistycznej) podzieliła je na dwa moduły: 52 godziny zajęć stacjonarnych z udziałem ekspertów i 20 godzin pracy własnej na platformie elektronicznej CEN. Warunkiem ukończenia akademii była obecność na wszyst-

1. „Edukacja Pomorska” nr 86 (2018), s. 19.

kich zajęciach oraz przygotowanie i obrona projektu zespołowego dotyczącego koncepcji pracy lidera polonisty w środowisku lokalnym.

Opracowaniu koncepcji podniesienia jakości edukacji polonistycznej w województwie podporządkowany był program zajęć. Na codwutygodniowych spotkaniach specjaliści prezentowali różne rozwiązania edukacyjne. Były to m. in.: neurodydaktyka, coaching, grywalizacja, tutoring, sieć współpracy oraz narzędzia technologii informacyjnej. Wszystkie zaproponowane rozwiązania stawiają sobie podobne cele oraz wykorzystują zbliżone lub czasem identyczne strategie. W każdym z nich chodzi o rozwój potencjału ucznia, wyznaczanie ambitnych działań i ich skuteczne realizowanie. Z pewnością omówione narzędzia stanowią doskonałą inspirację dla polonistów do organizowania atrakcyjniejszych zajęć, motywujących uczniów do podejmowania rozmaitych intelektualnych wysiłków. Dopiero systemowe wdrażanie rekomendowanych przez PALE rozwiązań przyniesie jednak pożądane rezultaty w regionach, z których wywodzili się uczestnicy.

Aby zaistniał ten proces, potrzebni są właśnie liderzy. Czy każdy polonista może być liderem? Znalezienie jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie nie jest łatwe. Uważam, że jest to kwestia wynikająca z wiary we własne możliwości. Na pewno stawanie się liderem dla jednych będzie procesem prostszym i krótszym niż dla innych – jest to związane z naby-

2. Zob. W. Potęga, *Uczmy się funkcjonowania w realnym świecie*, w: *Edukacja do rozumienia siebie i świata*, Gdańsk 2018, s. 31.

waniem umiejętności interpersonalnych. Z licznych doświadczeń szkół i liderów wynika, że tych umiejętności można się nauczyć. Mimo że kompetencje przywódcze są możliwe do nabycia, rola lidera nie jest dostępna dla każdego. Jeśli dany nauczyciel nie chce tworzyć ciekawych sytuacji edukacyjnych, to jest to czynnik determinujący skuteczność jego pracy jako inspiratora zmian. Dzięki PALE wierzę, że jeśli nauczyciel chce być liderem, to się nim stanie, choć droga może być długa. Jest ona jednak dostępna dla każdego nauczyciela, który ma takie pragnienie i poczucie misji.

Przed podjęciem decyzji o zostaniu liderem warto zwrócić uwagę na własne predyspozycje. Według W. Potęgi dobrymi kandydatami będą osoby: optymistyczne, szanujące fakty, dociekliwe, pomysłowe, otwarte na dialog, obowiązkowe i odpowiedzialne, ponadstandardowo uczciwe, szanujące osobowości odmienne od własnej, cierpliwe oraz przyjazne. I takie osobowości poznałam w akademii CEN.

Dzięki innym uczestnikom spotkań odkryłam bogactwo doświadczeń i różnorodność spojrzeń na edukację polonistyczną. Mogłam wziąć udział w wielu rozmowach i analizach oraz wysłuchać bardzo osobistych opowieści. Było to dla mnie niezwykle inspirujące doświadczenie. Natomiast dzięki zaproszonym ekspertom utwierdziłam się w przekonaniu, że zdolności przywódcze w edukacji są bardzo ważne i warto je zdobywać. Są to umiejętności potrzebne, aby wprowadzać w dydaktyce zmiany przynoszące korzyści. IV edycja PALE zaoferowała polonistom niezwykle bogaty wachlarz ciekawych narzędzi i nowych umiejętności, dzięki którym mogą być bardziej skutecznymi akuszerami sukcesu – nie tylko ucznia, ale i innego nauczyciela. Są to narzędzia, które pomogą zmierzyć się z nowymi wyzwaniami oraz tworzyć efektywne zespoły polonistów.

Za te funkcjonalne wzorce zachowań i metod działania dziękuję organizatorom: Renacie Ropeli i Ewie Furche, dyrekcji CEN w Gdańsku. IV edycja PALE nie mogłaby powstać bez koordynatorki, Dominiki Ringwelskiej – dziękuję za jej obecność na każdym spotkaniu, wspieranie, doradzanie, wysłuchiwanie w każdym momencie, a także za wspaniałą przykład przewodzenia. Pragnę również podziękować recenzentce projektów dr Zofii Pomirskiej z Katedry Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego za dodanie naszym koncepcjom wartościowej perspektywy. Absolwentom PALE życzę satysfakcji z pracy w nowej roli, a tym wszystkim nauczycielom, którzy mają symptomy kursofobii – opanowania obaw i otwartości na nową ofertę szkoleniową CEN w Gdańsku czy na spotkania z liderami w mikroregionach.



Maria Gajewska – absolwentka Pomorskiej Akademii Liderów Edukacji 2020 (edycja IV); nauczycielka języka polskiego i wychowawczyni w Szkole Podstawowej nr 1 im. Janusza Korczaka w Czersku; certyfikowana tutorka; glottodydaktyczka (metoda prof. Bronisława Rocławskiego); wykładowczyni Czerskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku; wolontariuszka w Stowarzyszeniu Przyjaciół „Jedynki” w Czersku; inicjator i współorganizator lokalnych przedsięwzięć; zdobywczyni nagrody Burmistrza Czerska „Koło Młyńskie 2017” w obszarze: edukacja, oświata i wychowanie; laureatka tytułu „Nauczyciel Pomorza 2017”.

21 września 2018 r. we Wrocławiu, podczas dorocznej konferencji IATEFL Poland, odbył się finał **IV Ogólnopolskiego Konkursu Krasomówczego Public Speaking Contest**. Reprezentantom województwa pomorskiego przyznano aż 3 z 6 tytułów laureatów! Najlepszą w Polsce w grupie wiekowej do 16 lat okazała się Julia Smuczynska, uczennica Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 13 w Gdańsku, zaś II miejsce zajęła Amelia Kędziora ze Społecznego Gimnazjum w Kwidzynie. Wśród licealistów III miejsce wywalczył Dominik Sponaski z Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 13 w Gdańsku. Ten świetny wynik pomorskiej młodzieży cieszy tym bardziej, że w bieżącym roku po raz pierwszy w historii konkursu eliminacje wojewódzkie przeprowadzono w Gdańsku.

M.B.-U.

Zespół Szkół nr 1 w Gdyni znalazł się w gronie 6 laureatów tegorocznej edycji konkursu **European Language Label** – europejskiego certyfikatu jakości w edukacji językowej. Uznanie jury zyskał międzynarodowy projekt *D.I.A.L.O.G.: diversity, ideals, appetite, languages, opportunities, group*. Laureatom serdecznie gratulujemy! O nagrodzonej inicjatywie pisaliśmy w nr 87 „Edukacji Pomorskiej” (str. 12-15), natomiast osoby korzystające z oferty szkoleniowej naszej placówki mają okazję poznać niezwykle dorobek projektu podczas warsztatów dot. teatru forum.

M.B.-U.

Water – Woda – Wasser, czyli o tym, jak otworzyć uczniom drogę do wspólnej pracy nad zagranicznym projektem edukacyjnym

Marzena Chomziuk,
współorganizator projektu, XX LO w Gdańsku

XX Liceum Ogólnokształcące przy Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 12 w Gdańsku bierze udział w projekcie edukacyjnym **Water – Woda – Wasser**, realizowanym w ramach programu Erasmus+. Naszymi partnerami są uczniowie austriaccy ze szkoły HLW Turnitz.



Fot. Archiwum projektu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

ptaków na Wyspie Sobieszewskiej oraz wpływu Morza Bałtyckiego na gospodarkę i ekonomię Gdańska. Pomalowali również jedną ze szkolnych ścian na niebiesko, umieszczając na niej czasowniki związane z użyciem i poborem wody. W szkole miały miejsce wydarzenia upowszechniające pracę nad projektem: Europejski Dzień Języków Obcych, po raz pierwszy objęty honorowym patronatem FRSE, a także specjalne stoiska przygotowane na Dzień Otwartej Szkoły.

Praca nad projektem to nie tylko działania prowadzone w szkole. Wyjście do Gdańskiej Stoczni Remontowej zaowocowało możliwością poznania procesu badania czystości wody w laboratorium Działu Ochrony Środowiska. Odbył się też wyjazd do Oliwskiego Parku Krajobrazowego, gdzie obejrzelśmy florę i faunę jeziora z pływającą wyspą. Planujemy odwiedzić też pozostałe mniejsze zbiorniki wodne Gdańska, aby tam przeprowadzić lekcje terenowe. W tym celu stworzyliśmy specjalną kartę pracy dla uczniów (w języku angielskim), zawierającą m.in. ćwiczenia na rozwiązywanie transformacji gramatyczno-leksykalnych czy zaznaczanie zbiorników wodnych na pustym konturze mapy. Austriaccy uczniowie odwiedzili port Krems nad rzeką Dunaj, aby zapoznać się z zasadami funkcjonowania portu i obsługą linii żeglugowej.

Po 9 miesiącach pracy nad projektem przyszedł czas na spotkanie obu stron: polskiej i austriackiej. W maju 2018 r. młodzież klasy I F, wraz z opiekunami, udała się do partnerskiej szkoły w Austrii, poło-

Przygoda polskich uczniów z projektem rozpoczęła się po pozytywnym rozpatrzeniu wniosku aplikacyjnego złożonego przez koordynatora. Klasę I F, ze względu na jej profil, wybrano do realizacji projektu związanego z zagadnieniami dotyczącymi różnych aspektów wody. Koordynatorzy oraz inni nauczyciele zaangażowani w projekt stworzyli na platformie e-twinning specjalną grupę i w tej przestrzeni wpisują wszystkie wydarzenia, a także zarejestrowali uczniów obu stron w celu wymiany doświadczeń.

Do tej pory obaj partnerzy wykazali się dużą kreatywnością w dążeniu do osiągnięcia celu projektu. Nauczyciele różnych przedmiotów – religii, języka polskiego, języka angielskiego – prowadzili lekcje o wodzie. Uczniowie, pracując metodą projektu, opracowali tematykę: wody w legendach, rezerwatu

biblioteka pedagogiczna



żonej w malowniczej miejscowości Turnitz. Spędziliśmy tam siedem niezapomnianych dni w przyjaznej atmosferze, doświadczając otwartości naszych partnerów projektowych. Po niezwykle serdecznym powitaniu rozpoczął się czas bliższego poznawania się uczniów polskich i austriackich poprzez różne ćwiczenia komunikacyjne oraz gry zespołowe. W czasie pobytu zwiedziliśmy Wiedeń, gdzie podziwialiśmy m.in. Belvedere Palace, Ringstrase, kanał rzeki Dunaj oraz Schonbrunn Palace. Następnie udaliśmy się do Krems, a potem odwiedziliśmy szkołę w Turnitz. Podczas naszego wyjazdu nie mogło też zabraknąć rejsu Dunajem. Austria to również, a może przede wszystkim góry: Gemeindealpe. Nasz pobyt zakończyliśmy wizytą w S. Polten Lanhaus, po której odbyło się pożegnanie uczestników i wręczenie świadectw udziału w projekcie.

Spędziliśmy w Austrii niezapomniany tydzień, a podczas realizacji całego projektu zdobyliśmy wiele nowych doświadczeń i niejednokrotnie mieliśmy okazję wymieniać się opiniami. Naprawdę było warto podjąć wyzwanie projektowe.

Rozwijanie kompetencji czytelniczych i cyfrowych uczniów oraz inne inspirujące propozycje dla nauczycieli w ofercie Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Gdańsku na rok szkolny 2018/2019

Zdzisława Woźniak-Lipińska,
Wydział Wspomagania Edukacji i Promocji PBW w Gdańsku



PEDAGOGICZNA BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA W GDAŃSKU

Biblioteki pedagogiczne, jako placówki specjalistyczne, od blisko stu lat stanowią istotny element polskiego systemu oświaty. Na Pomorzu pracę instytucji oświatowych wspiera m.in. Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Gdańskiej Macierzy Szkolnej w Gdańsku. Z jej oferty od ponad 70 lat korzystają nauczyciele, studenci, uczniowie oraz wszyscy mieszkańcy województwa pomorskiego, podnoszący kwalifikacje w procesie samokształcenia. W bibliotece pedagogicznej, która poza siedzibą w Gdańsku posiada 12 filii rozmieszczonych na terenie Pomorza, na szczególną pomoc metodyczną mogą liczyć nauczyciele bibliotekarze zatrudnieni w pomorskich szkołach.

Upowszechnianie czytelnictwa oraz rozwijanie kompetencji czytelniczych wśród dzieci i młodzieży leży u podstaw pracy nauczycieli bibliotekarzy. W bieżącym roku szkolnym jak zawsze zagadnienia promocji książki będą głównym tematem spotkań, warsztatów oraz pracy sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli w PBW w Gdańsku. Propozycje biblioteki pedagogicznej wykraczają jednak poza tradycyjnie rozumiane problemy czytelnictwa.

Oferta wspomagania pracy szkół i placówek przez nauczycieli Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Gdańsku uwzględnia obowiązujące kierunki realizacji polityki oświatowej państwa. Pedagodzy mogą liczyć na zajęcia oraz warsztaty rozwijające kompetencje cyfrowe, poruszające temat wychowania do wartości i kształtowania postaw patriotycznych, rozwijające kreatywność, wspierające zdrowie emocjonalne uczniów oraz dotyczące innych obszarów, ważnych dla pracy szkoły. Oferta PBW w Gdańsku, zgodnie z oczekiwaniami odbiorców, daje możliwość wyboru dogodnej formy współpracy z naszą placówką.

Osoby, które cenią bezpośrednią wymianę wiedzy i doświadczeń z pewnością zainteresuje udział w pracach **sieci współpracy i samokształcenia**. Biblioteka w Gdańsku zaprasza na spotkania sieci nauczycieli zainteresowanych rozwojem nowoczesnej biblioteki szkolnej, biblioterapią lub edukacją filmową. W filiach PBW swoje spotkania planują członkowie sieci nauczycieli bibliotekarzy oraz biblioterapeuci. Nasi pracownicy oferują każdej z grup wsparcie merytoryczne, poparte znajomością najnowszej literatury oraz bogatymi zasobami tradycyjnymi i multimedialnymi.

Bieżący rok szkolny to także okazja do korzystania z **bezpłatnych warsztatów i spotkań metodycznych** w PBW, której pracownicy zapraszają do wspólnego poznawania nowych, skutecznych sposobów promocji czytelnictwa, kształcenia sprawności czytelniczej oraz rozwijania kompetencji cyfrowych i społecznych ucznia na każdym poziomie jego edukacji. PBW w Gdańsku umożliwi nauczycielom poszerzenie wiedzy i doskonalenie umiejętności zawodowych również w innych obszarach. Warto zwrócić uwagę na warsztaty z zakresu: organizacji pracy bibliote-


ki szkolnej, wychowania do wartości, biblioterapii i edukacji filmowej, wykorzystania TIK, sieciowych źródeł informacji, zagrożeń cyberprzestrzeni, prawa autorskiego i in.

Poza ofertą skierowaną bezpośrednio do pedagogów, nauczyciele PBW przygotowali ciekawą propozycję **zajęć dla wychowanków przedszkoli oraz uczniów**. W trosce o rozwój kompetencji cyfrowych dzieci i młodzieży, kolejny rok PBW zaprasza na zajęcia z zakresu kodowania oraz programowania. Przedszkolaki mogą poznać *elementy programowania w grach i zabawach*, a młodsi uczniowie szkół podstawowych – *kodowanie przy użyciu kolorów z robotem Ozobotem*. Nieco starszych uczniów z pewnością zainteresuje *kodowanie przy użyciu robotów typu Dash i Dot*. Jak zawsze w ofercie biblioteki pedagogicznej znalazły się też zajęcia dla uczniów z zakresu promocji czytelnictwa, biblioterapii, edukacji cyfrowej, filmowej, patriotycznej i regionalnej.


Dla swoich odbiorców PBW w Gdańsku zaplanowała wydarzenia ze stałego kalendarza: seminaria dla nauczycieli, sesję metodyczną, cykliczne przedsięwzięcia Tygodnia i Nocy Bibliotek, Tygodnia Czytania Dzieciom, Festiwalu Literatury dla Dzieci i Młodzieży oraz działania związane z realizacją projektu *Zdolni z Pomorza*.

Pełna informacja o ofercie i aktualnych wydarzeniach, a także szczegóły dotyczące zgłoszeń można znaleźć na stronie www.pbw.gda.pl, natomiast newsletter PBW gwarantuje użytkownikom dostęp do bieżących informacji, w tym o najnowszych zbiorach biblioteki.

Zachęcamy do korzystania z bogatej i różnorodnej oferty Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Gdańsku w roku szkolnym 2018/2019. ■



Ochrona danych osobowych w szkołach i placówkach oświatowych. Poradnik RODO to praktyczne opracowanie przygotowane wspólnie przez Urząd Ochrony Danych Osobowych oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej. Omówiono w nim szczegółowo obowiązki dyrektora szkoły w zakresie ochrony danych osobowych oraz zasady przetwarzania danych przez organ prowadzący szkołę, a także szereg innych zagadnień szczegółowych wynikających z aktualnych przepisów dot. RODO. Publikacja w wersji elektronicznej jest dostępna nieodpłatnie na stronie internetowej www.men.gov.pl.



M.B.-U.

Migracje

– zestawienie bibliograficzne w wyborze

oprac. Dorota Dela,
PBW w Gdańsku

Zestawienie bibliograficzne odnotowuje zbiory Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Gdańsku w wyborze za lata 2012–2018. Podzielone jest ze względu na rodzaj dokumentów na 2 części: książki oraz artykuły z czasopism. W ich obrębie publikacje uszeregowano alfabetycznie według tytułu publikacji.

Książki

1. Dystans społeczny emigrantów polskich wobec „obcych” i „innych” / Ryszard Bera, Mariusz Korczyński. – Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2012. – ISBN 978-83-7784-210-2
2. Imigracja a globalizacja : przykład Stanów Zjednoczonych / Jan Węgleński. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012. – ISBN 978-83-7383-599-3
3. Łączenie rodzin cudzoziemców : studium prawnomiędzynarodowe / Marta Szuniewicz. – Gdynia : Akademia Marynarki Wojennej, 2014. – ISBN 978-83-60278-83-3
4. Migracje i polityka migracyjna / pod red. Łukasza Żołądka ; [aut. Monika Wójcik-Żołądek et al.]. – Warszawa : Wydawnictwo Sejmowe, 2014.
5. Migracje i wielokulturowość / [autorki i autor: Jacek Strzemieczny, Malina Baranowska-Janusz, Dominika Cieślikowska, Julia Godorowska, Elżbieta Kielak, Elżbieta Krawczyk, Tomasz Kołodziejczyk, Danuta Sterna, Antoni Strzemieczny, Michał Szczepanik, Jędrzej Witkowski]. – Warszawa : Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2016. – ISBN 978-83-65457-14-1
6. Migracje wewnętrzne ludności w polskich obszarach metropolitalnych u progu XXI wieku / Anna Winiarczyk-Raźniak, Piotr Raźniak. – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2012. – ISBN 978-83-7271-702-3
7. Migracje zarobkowe kobiet i ich wpływ na funkcjonowanie rodzin / Izabela Szczygielska. – Warszawa : Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, cop. 2013. – ISBN 978-83-235-0918-9
8. Migranci, migracje : o czym warto wiedzieć, by wyrobić sobie własne zdanie / pod redakcją Héléne Thiollet ; przełożyła Małgorzata Szczurek. – Kraków : Wydawnictwo Karakter, 2017. – ISBN 978-83-65271-37-2
9. Migranci polscy w krajach unijnej piętnastki (1992-2011) : wybrane zagadnienia / Edyta Czop. – Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2013. – ISBN 978-83-7338-871-0
10. Miłość na odległość : modele życia w epoce globalnej / Ulrich Beck, Elisabeth Beck-Gernsheim ; tł. Michał Sutowski. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013. – ISBN 978-83-01-15888-0
11. Na południe od Lampedusy : podróże rozpacz / Stefano Liberti ; przeł. Marcin Wyrembelski. – Wołowiec : Wydawnictwo Czarne, 2013. – ISBN 978-83-7536-531-3
12. Niedom : socjologiczna monografia mieszkań migracyjnych / Magdalena Łukasiuk, Marcin Jewdokimow. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie Żak, cop. 2012. – ISBN 978-83-62015-39-9

Miło nam poinformować, że **Pomorska sieć doradców zawodowych** – stanowiąca część regionalnego systemu poradnictwa zawodowego, o którym pisaliśmy w nr 84 „Edukacji Pomorskiej”, str. 5-6 – została doceniona przez Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Edukacji Dorosłych (European Association for the Education of Adults) w ramach konkursu **EAEA Grundtvig Award 2018**. Motywem przewodnim tegorocznej edycji konkursu były partnerstwo i współdziałanie. W ramach promocji przykładów dobrych praktyk na portalu EAEA zostały opublikowane informacje o sieci oraz rozmowa z Barbarą Szymańską, konsultantem wojewódzkim ds. doradztwa edukacyjno-zawodowego.



M.B.-U.

13. Powroty : doświadczenia edukacyjno-zawodowe polskich reemigrantów / Anna Kławsiuć-Zduńczyk. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014. – ISBN 978-83-7780-957-0
14. Psychologia migracji / Jacek Kubitsky. – Warszawa : Difin, 2012. – ISBN 978-83-7641-584-0
15. Rozmawiajmy o uchodźcach : punkty widzenia, klub dobrej rozmowy : przewodnik dla młodzieży / [Malina Baranowska-Janusz, Julia Godorowska, Elżbieta Krawczyk]. – Warszawa : Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2017. – ISBN 978-83-65457-51-6
16. Społeczne piętno eurosieroctwa / Sławomir Trusz, Magdalena Kwiecień. – Warszawa : Difin SA, 2012. – ISBN 978-83-7641-681-6
17. Społeczno-polityczne implikacje imigracji do Polski w latach 1989-2007 / Anita Adamczyk. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2012. – ISBN 978-83-62907-18-2
18. Syndrom nieprzystosowania społecznego dzieci z rodzin migrujących / Ewa Dubiel. – Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2014. – ISBN 978-83-7395-602-5
19. Szczęśliwy traf : edukacja w procesie adaptacji migrantów z Polski w Wielkiej Brytanii / Piotr Mikiewicz, Alicja Sadownik. – Wrocław : Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2014. – ISBN 978-83-62302-83-3
20. Współczesne polskie migracje : strategie, skutki społeczne, reakcja państwa / red. nauk. Magdalena Lesińska, Marek Okólski. – Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2013. – ISBN 978-83-235-1272-1
21. Zemsta emancypacji : nacjonalizm, uchodźcy, muzułmanie : zagrożenia i wyzwania kryzysu uchodźczego / redakcja: Tomasz Nowicki. – Gdańsk : Wydawnictwo Naukowe Katedra, 2017. – ISBN 978-83-65155-64-1
5. Eurosieroctwo : (bibliografia w wyborze) / Elżbieta Trojan // Wychowawca. – 2018, nr 3, s. 29. – ISSN 1230-3720
6. Eurosieroctwo w aspekcie rozwoju dziecka / Janusz Rusaczyk // Wychowawca. – 2018, nr 3, s. 10-14. – ISSN 1230-3720
7. Eurosieroctwo w rozwoju dziecka / Janusz Rusaczyk // Remedium. – 2017, nr 4, s. 18-19. – ISSN 1230-7769
8. Eurosieroty 70+ / Joanna Cieśla // Polityka. – 2017, nr 7, s. 28-30. – ISSN 0032-3500
9. Gdy rodzice wyjeżdżają do pracy za granicę... / Krystyna Ostrowska // Wychowawca. – 2018, nr 3, s. 5-9. – ISSN 1230-3720
10. Jak rozmawiać o uchodźcach / Julia Godorowska, Elżbieta Krawczyk // Dyrektor Szkoły. – 2017, nr 9, s. 52-56. – ISSN 1230-9508
11. Korytarze do przyszłości / Sylwia Gawrysiak // Być dla innych. – 2017, nr 1, 22-27. – ISSN 1428-3921
12. Migracje, euromigracje, eurosieroctwo, imigracje : bibliografia literatury beletrystycznej dla dzieci i młodzieży / Elżbieta Szeffler // Język Polski w Szkole IV-VI. – 2015/2016, nr 4, s. 7-28. – ISSN 1642-8749
13. Migracje ludności : przyczyny i skutki / Danuta Lewczuk // Geografia w Szkole. – 2016, nr 5, s. 26-28. – ISSN 0137-7566
14. Migracje zarobkowe a funkcje wychowawcze rodziny / Janusz Rusaczyk // Wychowawca. – 2018, nr 3, s. 16-19. – ISSN 1230-3720
15. Migracyjne zatrudnienie młodzieży a budowanie kapitału kariery / Joanna Kozielska // Remedium. – 2016, nr 2, s. 1-3. – ISSN 1230-7769
16. Młodzież a uchodźcy : strach czy niechęć? / Agnieszka Mikulska-Jolles // Dyrektor Szkoły. – 2016, nr 11, s. 82-85. – ISSN 1230-9508
17. Nastawienie ma znaczenie / Halina Drachal // Głos Nauczycielski. – 2015, nr 40, s. 6-7. – ISSN 0017-1263
18. (Nie)łatwe powroty do domu? : funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji / Urszula Jędrzejczyk // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 2016, nr 3, s. 58-59. – ISSN 0552-2188
19. Obcokrajowcy : uzupełnienie niedoborów czy wypychanie z rynku polskich pracowników? / Ewa Flaszyńska // Edukacja Ustawiczna Dorosłych. – 2017, nr 1, s. 68-83. – ISSN 1507-6563
20. Obcy nie znaczy zły / Magdalena Goetz // Sygnał. – 2016, nr 8, s. 7-10. – ISSN 2299-7199
21. Prawda i pozór polityki gościnności / Rafał Zawisza // Znak. – 2015, nr 727, s. 8-13. – ISSN 0044-488X

Artykuły z czasopism

1. Cud niegościnności / Andrzej Krajewski // Polityka. – 2015, nr 49, s. 60-63. – ISSN 0032-3500
2. Dramaty w drodze do Europy / Piotr Skura // Głos Nauczycielski. – 2017, nr 10, s. 16. – ISSN 0017-1263
3. Dziecko jak walizka / Halina Drachal // Głos Nauczycielski. – 2016, nr 4, s. 10. – ISSN 0017-1263
4. Emigracja pożera uczniów / Izabela Kacprzak // Rzeczpospolita. – 2016, nr 15, s. A3. – ISSN 0208-9130

22. Problemy emocjonalne uczniów powracających z migracji / Dominika Przybyszewska // Nauczanie Początkowe. – 2016/2017, nr 2, s. 42-56. – ISSN 0239-7579
23. Prof. Piotr Balcerowicz: Europa pogrąży się w kolejnym holokauście / Piotr Balcerowicz // Dziennik Bałtycki. – 2016, nr 277, s. 10. – ISSN 2353-6160
24. „Przygody innego” : na szlaku różnorodności / Natalia Siereda // Nowa Szkoła. – 2015, nr 6, s. 45-47. – ISSN 0029-537X
25. Przygotować szkołę na dzieci uchodźców / Katarzyna Leśniewska // Dyrektor Szkoły. – 2015, nr 11, s. 17-20. – ISSN 1230-9508
26. Rodziny nomadyczne : razem, ale na odległość / Maria Kozuchowska // Remedium. – 2017, nr 7-8, s. 28-29. – ISSN 1230-7769
27. Rozmawiajmy o uchodźcach / Monika Rowińska // Biblioteka w Szkole. – 2017, nr 4, s. 26. – ISSN 0867-5600
28. Spotkanie z innymi / Katarzyna Artemiuk // Być dla innych. – 2017, nr 1, 80-103. – ISSN 1428-3921
29. Syndrom nieprzystosowania społecznego dzieci z rodzin migrujących / Elżbieta Trojan // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 2015, nr 9, s. 60-61. – ISSN 0552-2188
30. Sytuacja dziecka rodziców migrujących zarobkowo : [zestawienie bibliograficzne] / Anna Winiarczyk // Nauczanie Początkowe. – 2015/2016, nr 3, s. 103-106. – ISSN 0239-7579
31. Szkolne doświadczenia z eurosierotami / Włodzimierz Kaleta // Dyrektor Szkoły. – 2017, nr 10, s. 81-85. – ISSN 1230-9508
32. Tacy jak my, choć różni / tekst Marek Drogosz ; il. Galeria Rusz // Charaktery. – 2015, nr 11, s. 72-75. – ISSN 1427-695X
33. Ten obcy, ten nasz / Basil Kerski ; rozm. z Michałem Jędrzejkiem // Znak. – 2015, nr 727, s. 26-35. – ISSN 0044-488X
34. Tam tak, tu nie / Ewa Wanat // Polityka. – 2016, nr 50, s. 24-27. – ISSN 0032-3500
35. Uchodźcy XXI w. : u początku nowej wędrówki ludów / Stanisław Krajski // Cywilizacja. – 2017, nr 61, s. 104-107. – ISSN 1643-3637
36. Uchodźcy (mali) u bram (szkół) / Mirosław Sielatycki // Dyrektor Szkoły. – 2015, nr 12, s. 16-19. – ISSN 1230-9508
37. Uchodźcy w Polsce / Rafał Baczyński-Sielaczek // Bibliotekarz. – 2016, nr 6, s. 9-13. – ISSN 0208-4333
38. Uchodźcy w Polsce : odrzucenie czy akceptacja / Sylwia Gruszczyńska, Dagmara Haase // Praca Socjalna. – 2016, nr 4, s. 179-191. – ISSN 0860-3480
39. Uczeń doświadczający migracji zarobkowej rodziców : jak z nim pracować? / Maria Bogumiła Pecyna // Głos Pedagogiczny. – 2015, nr 69, s. 53-56. – ISSN 1899-6760
40. Uczeń w kontakcie z wielością kultur / Tomasz Kozłowski // Dyrektor Szkoły. – 2016, nr 11, s. 70-72. – ISSN 1230-9508
41. Wspieranie i integracja uchodźców oraz cudzoziemców / Joanna Szymanowska // Praca Socjalna. – 2015, nr 5, s. 101-113. – ISSN 0860-3480
42. Wykorzystanie arteterapii w pracy z dziećmi rodziców migrujących zarobkowo / Anna Stawicka // Nauczanie Początkowe. – 2015/2016, nr 3, s. 67-73. – ISSN 0239-7579
43. Z miasta ruin / Sylwia Gawrysiak // Być dla innych. – 2017, nr 1, 38-43. – ISSN 1428-3921
44. Życie intelektualne na walizkach / Rafał Zawisza // Znak. – 2015, nr 722-723, s. 116-119. – ISSN 0044-488X



Ministerstwo Spraw Zagranicznych zaprasza do udziału w **konkursach upamiętniających 25. rocznicę przystąpienia przez Polskę do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka**. Dla uczniów kl. I-VI szkół podstawowych przygotowano konkurs plastyczny. Uczniowie kl. VI-VIII SP, indywidualnie lub w małych zespołach, mogą spróbować swoich sił w konkursie na plakat edukacyjny. Natomiast do uczniów kl. III gimnazjów skierowano konkurs na esej. Zgłoszenia do wszystkich ww. konkursów są przyjmowane od 30 X do 19 XI 2018 r. Szczegółowe informacje są dostępne na stronie internetowej MSZ: www.msz.gov.pl.

M.B.-U.

rozmowy o edukacji

Z wizytą w No Bell

oprac. Ewa Furche, wicedyrektor CEN

Kapituła konkursu **Edumission**, w skład której wchodzi wybitne osobowości świata nauki i oświaty, co roku wybiera najbardziej innowacyjne szkoły świata.

Ten prestiżowy tytuł w 2017 r. otrzymała szkoła

No Bell z Konstancina-Jeziornej. W roku szkolnym 2017/2018

No Bell uczestniczyła też w pilotażowym projekcie „Wspieranie tworzenia szkół ćwiczeń”, realizowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w wybranych szkołach województwa mazowieckiego. Aby lepiej poznać metody pracy stosowane w No Bell, 17 maja 2018 r. przedstawiciele Departamentu Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego oraz Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku odwiedzili podwarszawską placówkę.

Cele szczegółowe wizyty studyjnej obejmowały poznanie autorskiego modelu nauczania określanego jako metoda „No Bell”, kładącego nacisk na kształtowanie kompetencji kluczowych uczniów oraz współpracę z rodzicami, a także zapoznanie się z doświadczeniami w zakresie współpracy z pilotażową szkołą ćwiczeń oraz sposobami organizacji i realizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli. Podczas wizyty studyjnej odbyły się obserwacje lekcji i innych zajęć / uczestnictwo w zajęciach, a także rozmowy z dyrekcją, nauczycielami oraz uczniami. Obserwacji poddano przede wszystkim aranżację przestrzeni edukacyjnej, relacje interpersonalne oraz organizację procesów edukacyjnych.

No Bell to alternatywna szkoła o konstruktywistycznym modelu kształcenia oraz montessoriańskim środowisku – zmodyfikowanym do aktualnej wiedzy dot. edukacji i uczenia się – ujętych jako metoda

No Bell. Wg profesora B. Śliwerskiego jest to przykład, jak można:

- osiągać wspianą klimat do szczęśliwej edukacji w polskiej szkole. Ci nauczyciele, którzy wytrwali w konsekwentnej realizacji przyjętych założeń pedagogicznych innowacyjnego i odpowiednio przygotowanego przez nich dzieciom środowiska uczenia się, mogą być z siebie dumni;
- inaczej kreować proces kształcenia i osobowej formacji dzieci, ale także, jak prowadzić taką szkołę bez struktur hierarchicznej władzy, bez stopni, bez dzwonek, bez podręczników szkolnych, z pełną i otwartą partycypacją rodziców oraz bez urzędniczego zadęcia.

W No Bell jest wdrożone zarządzanie poziome, duży nacisk kładzie się na brak władzy – istotne elementy to jej oddawanie oraz dawanie wyboru. Dotyczy to także, a może w szczególności relacji nauczyciel – uczeń: nauczyciele nie decydują za dzie-



ci, tylko z nimi współpracują. Relacje społeczności szkolnej opierają się na zaufaniu. Uczniowie mówią do nauczycieli, używając imienia, np. *pani Joasiu*. W koncepcji pracy szkoły odnajdujemy deweyowską sztukę uczenia się, uczenie się przez działanie, stożek doświadczenia Dale'a, koncepcje Piageta, empatię, inicjatywę rodziców „Budząca się szkoła”, rekomendacje niemieckiego eksperta pracy mózgu i autora „Co z tą szkołą?” – profesora Joachima Bauera, a także przewrót kopernikański w edukacji dr Marzeny Żylińskiej... Tam to naprawdę żyje i działa.

Obserwując w No Bell przestrzeń edukacyjną, relacje i organizację procesów edukacyjnych, szukałam odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak przestrzeń i organizacja procesów edukacyjnych w No Bell sprzyja uczeniu się?

Przestrzeń w tej szkole jest zwykła i niezwykła. Banalna i niebanalna. Jest kolorowo (plakaty, zdjęcia, uprawy, prace badawcze, wyroby uczniów etc.), przejrzyste (np. oszklony pokój nauczycielski), sale lekcyjne mają przyjazną przestrzeń na typowe zajęcia szkolne, jak pisanie i czytanie oraz zabawę, refleksję i odpoczynek, swoje biblioteczki, funkcjonalne meble szyte na miarę, stworzone przez studio projektowe No Bell (z zamykaną częścią górną dla nauczyciela oraz z otwartą częścią dolną dla ucznia), wygodne dywany.

W No Bell początek roku szkolnego to tydzień bez lekcji – uczniowie uczą się, jak się uczyć: poznają strategię uczenia się, rozpoznają swoje strategie. Dzieci uczą się tu inteligencji emocjonalnej – z psychologiem i pedagogiem szkolnym, którzy są wychowawcami. Od klasy IV szkoły podstawowej uczniowie prowadzą działania projektowe, trwające 2-3 tygodnie. Szkoła bez uczniów w budynku to normalność w No Bell.

Rada pedagogiczna pracuje przez tydzień po zakończeniu roku szkolnego w czerwcu oraz od 16 sierpnia – wtedy odbywa się rokrocznie 6-dniowe szkolenie wyjazdowe. W trakcie pracy z uczniami nauczyciele spotykają się 1 raz w tygodniu, frontalne rady pedagogiczne zdarzają się rzadko.

2. Jaki obraz szkoły zabiorę ze sobą?

Edukacja wczesnoszkolna, lekcja kaligrafii. Uczniowie spokojni i uśmiechnięci wykonują różne zadania zgodnie ze swoim tempem pracy, wykorzystują różne karty pracy (No Bell ma własne materiały dydaktyczne: np. opracowane przez nauczycieli „Abe-cadło” czy „Grafomotorykę”), wykonują zabawy, które ćwiczą sprawność palców i dłoni (w szkole znają znaczenie motoryki małej). Uczniowie sie-

dzą na krzesłach, na ziemi, chodzą, przemieszczają się dowolnie po sali, wychodzą z niej... Nauczyciel pracuje indywidualnie z uczniami: pokazuje, pyta, wspiera, zadaje pytania w rodzaju: „Pokaż, co udało ci się zrobić?”

Faza kończąca zajęcia: dzieci wyciszają się, nauczyciel śpiewa. Uczniowie siadają na dywanie, poruszając się w rytm znanej muzyki, nikt nikogo nie pogania... Nauczyciel do każdego dziecka kieruje pytania: „Co udało ci się dzisiaj zrobić?” „Co najbardziej się tobie podobało?” Nauczyciel dziękuje za lekcję i mówi, czym uczniowie będą zajmować się w dalszej kolejności. Dzieci robią porządek w sali. Ewaluacja zajęć to także forma uczenia się – poprzez refleksję własną oraz słuchanie wypowiedzi pozostałych uczniów.

Metoda No Bell to propozycja prawdziwie nowoczesnego nauczania. Od ponad ćwierć wieku tworzymy miejsce przyjazne uczniowi. Codziennie łamiemy schematy edukacyjne, pokazując, że nauka to przede wszystkim przyjemność odkrywania świata.

www.nobell.edu.pl

Zobaczyć niewidoczne relacje... wcale nie było trudno. Nauczyciele i dyrekcja pozostają w tle, obok ucznia, nieomal niewidoczni, jednak zawsze obecni. Tu najważniejszy jest uczeń.

Do podzielenia się swoimi refleksjami z wizyty w podwarszawskiej szkole zaprosiłam również nauczycieli konsultantów CEN – ich wypowiedzi znajdą Państwo na następnych stronach.

We wszystkich obserwowanych obszarach widać wyjątkowość No Bell. Przestrzeń edukacyjna jest tu nietypowa i niebanalna, umeblowanie (projektowane specjalnie dla szkoły) – niestandardowe, ale i nieprzypadkowe, wykładziny w salach dają poczucie przytulności i pomagają oswoić przedmioty szkolne, wyraźnie widać troskę o estetykę i funkcjonalność przestrzeni. Moją uwagę zwróciło to, że na korytarzach i klasowych parapetach są eksponowane prace uczniów, hodowle roślinne itd. Świadczy to nie tylko o inwestycji w wygląd szkoły, ale i o poszanowaniu uczniów dla pracy ich kolegów. Miałam wrażenie obustronnego szacunku – szkoły i uczniów. Wchodząc do szkoły, widzimy od razu, kto jest tu w centrum zainteresowania. Oczywiście w każdej szkole zobaczymy prace uczniów i zauważymy obecność młodych ludzi, jednak tutaj wrażenie obecności oraz podmiotowości dzieci jest szczególnie mocne. Dobra przestrzeń pomaga relacjom, a właściwie – dobre relacje pozwalają efektywnie wykorzystać przestrzeń. My-



Fot. Archiwum CEN

śle, że tak w dużej mierze jest w No Bell: nieformalność łączy się tu z pełnym profesjonalizmem.

Szkola wiele daje swoim pracownikom, ale i równie wiele wymaga. Nauczyciele są obecni w szkole 40 godzin w tygodniu. Szkoła No Bell współpracuje ze szkołą ćwiczeń w obszarze edukacji przyrodniczej. Temu także obszarowi w dużej części poświęcona była nasza wizyta. Zajęcia przyrodnicze dla najmłodszych w No Bell prowadzi nauczyciel przedmiotów przyrodniczych, jednak nie jest sam – towarzyszy mu nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Szkoła kładzie duży nacisk na kształtowanie postawy badawczej już u najmłodszego ucznia. Mieliśmy okazję podziwiać efekty pracy badawczej i projektowej najmłodszych wychowanków No Bell. Hipoteza, eksperyment, pytanie badawcze? Te pojęcia nie są tu obce nawet najmłodszym uczniom.

Co z tej wyjątkowości można przezszyć na grunt innych, niekoniecznie prywatnych szkół? Warto zachęcać do współpracy nauczycieli wczesnej edukacji i nauczycieli

poszczególnych przedmiotów, np. przyrodniczych. Wizyta w No Bell umocniła moje przekonanie, że to jest potrzebne i ma sens. Połączenie mocnych stron tych dwóch grup nauczycieli daje dobry efekt. Ponadto warto i należy wspierać nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w kształtowaniu postaw badawczych u uczniów, dostarczając narzędzi i motywacji. Przykład szkoły No Bell może być tutaj użyteczny. W publicznych szkołach nie zapewnimy co prawda tak łatwo finansowania podwójnej obsady nauczycielskiej, ale możemy wspomóc osoby chcące rozwijać swoje kompetencje w ww. obszarze.

Nie od dziś wiadomo, że największej zależy od kształcenia nauczycieli i że wiele jest do zrobienia w tym obszarze. Współpraca szkoły No Bell ze szkołą ćwiczeń niestety nie obejmuje praktyk studenckich przyszłych nauczycieli. A szkoda.

Magdalena Urbaś

Szkoła No Bell pracuje w oparciu o metody pracy szkół montessoriańskich, ale z modyfikacjami wyphywa-

jącymi z najnowszych badań edukacyjnych, to znaczy:

1. Klasy są łączone w zespoły dwupoziomowe: 0-1, 2-3, 4-5, 6-7; ze względu na reformę oświaty klasy gimnazjalne nie są łączone w bieżącym roku szkolnym; klas kończących etap edukacyjny (szkołę podstawową, gimnazjum) nie łączy się w zespoły ze względu na potrzebę skupienia się na przygotowaniu uczniów do egzaminów zewnętrznych.
2. Lekcje są realizowane w blokach 1,5-godzinnych.
3. Jedną z metod pracy jest projekt – na jego podstawie uczniowie piszą test.
4. Na co dzień uczniowie są oceniani opisowo.
5. Sale lekcyjne sprzyjają indywidualnym preferencjom uczniów – młodzi ludzie mogą siedzieć przy ławkach, na podłodze, na półkach czy parapetach; mogą również pracować w pozycji leżącej czy stojącej.
6. Uczniowie mogą poruszać się swobodnie w przestrzeni sali

lekcyjnej, biorąc odpowiednie pomoce dydaktyczne w celu zrealizowania materiału.

7. Uczniowie decydują o kolejności poznawanych umiejętności; zależnie od poziomu i przedmiotu mogą być działy do opanowania w pierwszej kolejności, a kolejne w dowolnej albo też uczniowie mogą pracować działami i ramach jednego działu decydować o kolejności poznawania treści.
8. Karty pracy i zeszyty ćwiczeń są przygotowywane przez nauczycieli (przed rozpoczęciem roku szkolnego lub działu), zależnie od potrzeb.
9. Obowiązkowe karty pracy obejmują podstawę programową z danego przedmiotu.
10. Nie podano informacji na temat sposobów postępowania z uczniami, którzy z różnych względów nie wykonali wszystkich obowiązkowych zadań (nie zrealizowali podstawy programowej).

W organizacji pracy szkoły warto zwrócić uwagę na następujące elementy:

1. Klasy są około 20-osobowe.
2. W klasach młodszych z uczniami pracuje jednocześnie dwóch nauczycieli, w klasach starszych jest to uzależnione od przedmiotu.
3. Szkoła działa w systemie jednomianowym.
4. Uczniowie spotykają się z wychowawcą codziennie,

od godziny 8.00 do około 8.20 (jest to czas, kiedy wszyscy przychodzą do szkoły).

5. Szkoła oferuje bogaty wybór zajęć dodatkowych (np. język hiszpański, przygotowanie do egzaminu FCE, szermierka), w tym zajęcia wyrównawcze.
6. Przyjaznej atmosferze sprzyjają kolorowe ściany, toalety, miejsca relaksu (sala z poduszkami do siedzenia), ogólnodostępne pianino.
7. Sala do matematyki jest dodatkowo wyposażona w przedmioty sprzyjające miłszej atmosferze – ze względu na to, że jest to bardzo trudny przedmiot.

Co wywarło na mnie największe wrażenie w No Bell? Najbardziej podoba mi się zasada oddania odpowiedzialności za naukę uczniowi. W szkołach publicznych, w przypadku niepowodzeń uczniowskich, w pierwszej kolejności pyta się nauczyciela: „Co Pan/Pani zrobił/a, aby uczniowi się udało?” i to nauczyciel musi uzasadnić, że pracował. Gdy oddamy odpowiedzialność uczniowi, on sam będzie podejmować decyzję, jak głęboko zaangażuje się w dany temat, a w przypadku niepowodzenia nie będzie mógł przerzucić winy na inną osobę. W ten sposób uczeń podejmuje trud nauki dla siebie, wzrasta jego pewność siebie. W dalszym życiu w przypadku niepowodzeń w pracy czy sprawach osobistych, będzie odpowiedzialny

za własne błędy i będzie starał się je korygować.

Jakie inspiracje do pracy zabrałam z No Bell? Chciałabym przedstawić nauczycielom możliwość pracy z uczniami metodą pudełkową (z kartami pracy) oraz zasadę odpowiedzialności ucznia za własną naukę (taka zasada powinna być stosowana w całej szkole).

Aleksandra Grzybowska

Jakie są sposoby motywowania do rozwoju zawodowego i osobistego nauczycieli szkoły? Są to m.in. liczne szkolenia, warsztaty stacjonarne i rady szkoleniowe o różnorodnej tematyce (szczególnie ważne jest tu rozwijanie kompetencji miękkich) i wyjazdy integracyjne – umożliwiające dyskusje i zespołowe rozwiązywanie problemów – często prowadzone przez trenerów biznesowych. W szkole jest tworzona przestrzeń do budowania relacji: pokój nauczycielski to tzw. akwarium, z przeszklonymi ścianami, wspólnym stołem dla wszystkich nauczycieli, wyodrębnioną strefą odpoczynku oraz możliwością swobodnej aranżacji miejsca pracy. W szkole są zatrudnieni nauczyciele o wysokich kompetencjach; podczas rekrutacji do pracy szczególną uwagę zwraca się na kompetencje interpersonalne kandydatów (współpraca z uczelniami wyższymi: APS, SWPS, UŚ).

Jaki styl kierowania jest preferowany w szkole No Bell? Według



Fot. Archiwum GEN



Fot. Archiwum GEN

informacji pozyskanych od dyrekcji szkoły, współpraca pracowników jest oparta na wzajemnym zaufaniu (przejście z kultury nieufności do kultury zaufania, z praktycznym wykorzystaniem skutecznej komunikacji na wielu płaszczyznach: dyrektor – nauczyciel, nauczyciel – uczeń, dyrektor – rodzic, nauczyciel – rodzic). Pracownicy mówią sobie po imieniu; brak tu struktury hierarchicznej, co pozwala na rozwój zawodowy i osobisty pracowników. W szkole jest preferowany sieciowy system zarządzania pracownikami (spłaszczona struktura zależności) – przejście od mentalności właściciela-dyrektora do mentalności osoby administratora, dzięki czemu tworzy się otoczenie pozwalające rozwijać potencjał pracowników. Awans – w rozumieniu struktury hierarchicznej – jest zastąpiony przez kwalifikacje i odpowiedzialność (co nie wyklucza awansu zawodowego nauczyciela w rozumieniu wymagań stawianych przez rozporządzenia MEN).

Zebrania rady pedagogicznej odbywają się kilka razy w roku – są konieczne ze względów proceduralnych i organizacyjnych (np. rady kwalifikacyjne, końcoworoczne). Częściej odbywają się spotkania zespołów nauczycieli – np. raz w tygodniu spotkania problemowe czy tematyczne – prowadzone przez gestorów (liderów zespołów).

Kontrola realizacji zadań wykonywanych przez nauczycieli w szkole odbywa się w tradycyjnej formie obserwacji lekcji (z arkuszami obserwacji), wywiadów z rodzicami i rozmów z uczniami. Są to wyznaczniki oceny pracy nauczycieli, które przekładają się np. na zmianę stosowanych metod nauczania. W strukturze sieciowego zarządzania pracownikami mieści się kontrola, ale jest to raczej skupienie się na tym, co ludzie robią dobrze i samokontrola pracowników.

Jak wygląda współpraca z rodzicami uczniów? Formy są różnorodne, np. aktywnie działa chór rodziców, opiekunowie włączają się w przedsięwzięcia uczniowskie, rodzice uczestniczą w przygotowaniu występów artystycznych czy realizacji projektów na rzecz środowiska lokalnego.

Na co jeszcze warto zwrócić uwagę? W No Bell stosuje się ocenianie kształtujące, z oceną opisową na wszystkich etapach edukacyjnych. Dużą wagę przywiązuje się do kompetencji nauczycieli-wychowawców oraz ich ścisłej współpracy z psychologiem i pedagogiem szkolnym oraz innymi specjalistami (są dostępni na miejscu). Oddanie władzy uczniom jest tu rozumiane jako swoboda podejmowania decyzji i możliwość dokonywania wyborów (np. kolejności realizacji treści nauczania) oraz przejmowanie odpowiedzialności przez młodych ludzi (nauczyciel jest dwa kroki z tyłu za uczniem, jako obserwator).

Szkoła stawia na rozwój osobowości i kreatywności młodych ludzi, w duchu wzajemnego szacunku oraz w pozytywnej atmosferze. Pracuje się tu bez dzwonek i bez schematów. W szkole są realizowane projekty badawcze i stosowane inne aktywne metody dydaktyczne (np. pisanie scenariuszy przez uczniów, nagrywanie filmów, uczenie się od siebie nawzajem, praca w grupach, zajęcia w terenie, nauka przez zabawę, tutoring, wolontariat). Ekologia w szkole to zdrowe posiłki w stołówce, recykling, energooszczędne oświetlenie oraz suszarki do rąk w toaletach zamiast papierowych ręczników. Uczniowie z No Bell odnoszą sukcesy w wielu konkursach i uzyskują wysokie wyniki na egzaminach zewnętrznych, natomiast szkoła ma certyfikat jakości „Szkoła z klasą” tytuł „Innowator roku w oświacie” i „Szkoła z mocą”.

Jolanta Kijakowska

I. Sala lekcyjna: Stoliki wykonane na zamówienie wg autorskiego projektu umożliwiają uczniom pracę w różnych pozycjach i łatwą zmianę aranżacji sali (np. do pracy w grupach). W pracowniach są wyodrębnione strefy nauczyciela i uczniów; w niektórych salach – brak tablic. Uczniowie mają swobodny dostęp do pomocy dydaktycznych, które odkładają na miejsce po zakończeniu pracy.

II. Nauczyciel: W No Bell nauczyciele znają imiona uczniów, nawiązują serdeczne relacje z podopiecznymi i zachęcają wszystkich do aktywności. Karty oraz metody pracy są dostosowane do potrzeb oraz możliwości uczniów, sprawdzana jest indywidualna praca każdej osoby podczas lekcji. Stosowane są zróżnicowane metody: projekt, plan daltoński, ale również te bardziej tradycyjne np. pogadanka. Zadań domowych jest niewiele, polegają one przede wszystkim na wykonaniu doświadczenia lub przeprowadzeniu obserwacji.

III. Uczniowie: Młodzi ludzie planują swoją pracę, następnie ją





Fot. Archiwum CEN

wykonują, a na zakończenie zajęć – podsumowują. Niektórzy pracują samodzielnie, inni z kolegami; nauczyciel zachęca do wzajemnej pomocy. Uczniowie klas 0-III poznają metodę badawczą i posługują się pojęciami: hipoteza, obserwacja, wnioski itp.. Dzieci prezentują wyniki swojej pracy np. w postaci plakatu (zdjęcia dokumentują samodzielną badawczą pracę uczniów).

IV. Przebieg lekcji kaligrafii: Zajęcia obejmują grupowe oraz indywidualne ćwiczenia i zabawy usprawniające pracę rąk oraz palców, a także indywidualną pracę uczniów (z wykorzystaniem zróżnicowanych kart pracy) oraz podsumowanie zajęć. Uczniowie mogą swobodnie poruszać się po sali i wychodzić z klasy za przyzwoleniem nauczyciela.

V. Inne nietypowe rozwiązania: Lekcje przedmiotowe odbywają się w 90-minutowych blokach, a plan lekcji uwzględnia czas na 3 posiłki. Przy realizacji podstawy programowej z przyrody stosuje się strategię pudełkową. Zeszyty do ćwiczeń mogą być projektowane przez szkołę.

Irmina Buczek

Podczas wizyty studyjnej mieliśmy okazję przekonać się, że projekty indywidualne i grupowe można realizować już w klasach I-III szkoły podstawowej, co jest oczywiście możliwe i od dawna praktykowane w szkołach europejskich, chociaż nadal stanowi rzadkość w Polsce.

Założenia, na których opierają się szkoły Montessori (szkoła bez przemocy i nauczanie przez działanie) są mi znane i bliskie, realizowałam je także we własnej praktyce dydaktycznej. Wielkim wyzwaniem jest przełożenie zasad sformułowanych przez Marię Montessori na pracę z dziećmi starszymi i młodzieżą. Wymaga to zastosowania odpowiednich metod i technik dydaktycznych (np. tutoring, różnego typu projektów, indywidualizacji procesu dydaktycznego, autorskich programów nauczania, uczenia się poprzez twórcze działanie) oraz współpracy szkoły z placówkami i pojedynczymi osobami wspierającymi.

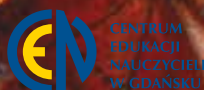
Atutem szkoły No Bell są nauczyciele, opierający swoje działania dydaktyczne i wychowawcze na programach autorskich. Konsekwencją innowacyjnego stylu myślenia jest organizacja przestrzeni szkolnej (pre-

myślone wyposażenie sal lekcyjnych, dostosowanie mebli i sprzętów), dobór pomocy dydaktycznych, opracowanie własnych podręczników i zeszytów ćwiczeń, a także dbałość o estetykę sal lekcyjnych oraz innych pomieszczeń szkolnych.

Z moich obserwacji oraz rozmów z dyrekcją i nauczycielami wynika, że największym problemem, z jakim zmagają się placówka, jest dobór kadry. Istotna jest bowiem zarówno osobowość, pasja oraz poczucie misji, jak i cechy charakteru: otwartość, szacunek dla innego człowieka (ucznia), gotowość do nieustannego uczenia się i podejmowania nowych wyzwań. Osobiście stoję na stanowisku, że to osobowość nauczyciela oraz jego cechy psychofizyczne stanowią istotę każdego sukcesu dydaktycznego i wychowawczego.

Ewa Dunaj-Kozakow

■



CENTRUM
EDUKACJI
NAUCZYCIELI
W GDAŃSKU



JEDNOSTKA
SAMORZĄDU
WOJEWÓDZTWA
POMORSKIEGO



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