

Uczyć lepiej

ISSN 1641-5825



OŚRODEK
DOSKONALENIA
NAUCZYCIELI
W POZNANIU

ZIADRADLIWA

w e n a

raz j e s t

raz
rzej

NIE
MA

KALIBER 44

OPŁATY ZA ENERGIĘ
ELEKTRYCZNA
ZA DARMO!



Bądź oszczędny!

Pozostałe rachunki
opłacisz za grosze! od **0,80zł**

ul. Słowackiego 34
ul. Głogowska 66
ul. Urbanowska 14
ul. Święty Marcin 47

801 300 200
32 614 20 00

*połączenie z telefonu komórkowego z taryfą operatora



SKOK
Jaworzno

www.skokjaw.pl

Nowa podstawa programowa



Nowy pakiet
Uczę się z Ekoludkiem



Wydawnictwo
Edukacyjne
Zofii Dobkowskiej

02-387 Warszawa
ul. Lirowa 27
tel. (22) 882 06 30
fax (22) 882 06 42
e-mail: zak@wydawnictwo-zak.pl
www.wydawnictwo-zak.pl

POLECAMY

Sprawdziany kl. 1, 2



Wiem, co czytam.

Ćwiczenia w czytaniu
ze zrozumieniem kl. 1, 2



**Diagnoza
pedagogiczna**



Uczymy się nie dla szkoły, lecz dla życia. Ta sentencja stanowi myśl przewodnią różnych przedsięwzięć i działań podejmowanych w kierunku rozwoju edukacji. Zastanawiając się nad nią u progu nowego roku szkolnego, warto zadać sobie pytania: Do funkcjonowania w jakiej rzeczywistości przygotowujemy dzieci i młodzież naszych czasów? Czy nauczyciele wiedzą, jakie umiejętności będą w przyszłości potrzebne dzisiejszym uczniom, gdy zaczną poszukiwać miejsca na rynku pracy? Pierwszoklasiści rocznika 2010–2011 ukończą cykl kształcenia: szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum i studia wyższe mniej więcej za 15–17 lat, czyli w 2025–2027 roku. Rzadko chyba zastanawiamy się nad taką właśnie perspektywą i jej skutkami. Tak naprawdę to nie znamy wymogów świata, dla którego przygotowujemy młodych ludzi. Gwałtownie zmieniające się technologie wymuszają zmiany w gospodarce, a te z kolei stawiają coraz nowe wymagania przed pracownikami.



W tym kontekście zupełnie inaczej powinien wyglądać stosunek nauczycieli do realizowanych programów nauczania, wyboru metod nauczania czy kształtowanych kompetencji kluczowych. W przeciwnym wypadku będziemy zawsze uczyli nie wiadomo „dla kogo” i w jakim celu. Świadomość nieustannej zmiany winna kształtować spojrzenie nauczycieli na cały proces edukacji. Nie chodzi bowiem tylko o to, aby absolwenci szkoły radzili sobie na kolejnych etapach kształcenia. Rzecz w tym, aby w przyszłości potrafili harmonijnie współistnieć w życiu społecznym i konsekwentnie dążyć do samorealizacji.

Zapraszam do lektury kolejnego numeru naszego pisma i zachęcam do spojrzenia na własną pracę z perspektywy przygotowania do wejścia w dorosłe życie 400 tysięcy wielkopolskich uczniów.

Ewa Superczyńska – redaktor naczelna „Uczyć lepiej”

Młody nauczycielu!

Dlaczego powinieneś wziąć udział w nowym projekcie ODN?



Ponieważ:

- szkolna rzeczywistość bardzo różni się od obrazu poznanego na studiach;
- masz dużą wiedzę, ale nie zawsze potrafisz mówić o niej językiem ucznia;
- warto uczyć się od doświadczonych nauczycieli;
- nieznanomość prawa oświatowego nie zwalnia od odpowiedzialności;
- nikt nie rodzi się mistrzem planowania, ale można się tego nauczyć;
- kreatywny nauczyciel to zmotywowani do pracy uczniowie;
- ocenianie jest trudne, nikt nie lubi oceniać, ale ktoś musi to dobrze robić;
- dobry nauczyciel to lepsza szkoła.

Zapraszamy!

Iwona Wysocka i Gabriela Wojciechowska
 iwona.wysocka@odn.poznan.pl
 gabriela.wojciechowska@odn.poznan.pl

Globalnie i lokalnie

Kształcenie ustawiczne światowym standardem

mistrzostwa w każdym zawodzie 4

Dydaktyka

Portfolio jako metoda wspierająca ocenianie wewnętrzne 5

Druga, z której nie można zawrócić 7

Diagnostyka

Perspektywy postrzegania czasu a uczniowskie planowanie 9

Komunikacja językowa

Jak mówić, aby nas słuchano? 11

Gdy język stanowi barierę komunikacyjną... 13

Inspiracje

Od Tycjana do Leibovitz i z powrotem 14

Zarządzanie szkołą

Nauczyciel w środowisku szkolnym 15

Ewaluacja – razem do celu 16

Zdrowie

Cnota pracowitości i udręka pracocholizmu 18

Nauczyciel z pasją

Historia regionu na dwóch kółkach 19

Adres redakcji

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
 ul. Kanclerska 31, 60-327 Poznań
 tel. 61 858 47 00, fax 61 852 33 29
 e-mail: uczyclpiej@odn.poznan.pl
 http://www.odn.poznan.pl

Konto

KB S.A. III O/Poznan
 69 1500 1621 1216 2002 0112 0000

Redakcja

Redaktor naczelny: Ewa Superczyńska
 Sekretarz redakcji: Joanna Marchewka
 Zespół redakcyjny: Stanisława Łowińska,
 Tadeusz Nowik

Reklamy i ogłoszenia

różne warianty reklam (kolor – okładka;
 odcienie szarości – wewnątrz numeru);
 konkurencyjne ceny (od 150 do 1200 zł);
 szeroki krąg odbiorców związanych z oświatą

Kontakt

Stanisława Łowińska (tel. 61 858 47 53)
 lub Joanna Marchewka (tel. 61 858 47 64)

Korekta

Krystyna Klimontowicz

Autorzy tekstów

Aneta Całuzińska
 Violetta Chruścicka-Woś
 Katarzyna Duńska
 Elżbieta Gendera
 Renata Grochowska
 Jarosław Halałuda
 Jolanta Liskowska
 Marian Liskowski
 Stanisława Łowińska
 Krystyna Marcinkowska-Krzak
 Joanna Marchewka
 Kornelia Rybicka
 Piotr Szaradowski
 Iwona Wysocka

Opracowanie graficzne

Paweł Gołębiewski

Autorzy grafiki

Joanna Frątczak – Liceum Plastyczne w Poznaniu
 Iwona Wrzosowska – filmoznawca,
 studentka ASP w Poznaniu

Druk

Zakład Poligraficzny A. Frąckowiak
 ul. Unii Lubelskiej 3, 61-249 Poznań
 tel./fax 61 874 82 13, e-mail: afdruk@icpnet.pl

*Redakcja zastrzega sobie prawo adiustacji
 i skracania tekstów oraz zmiany tytułów.
 Materiałów niezamówionych nie zwracamy.
 Za treść płatnych ogłoszeń nie odpowiadamy.*

Raport z realizacji projektu

Kształcenie ustawiczne światowym standardem mistrzostwa w każdym zawodzie

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu od 4 stycznia do 31 sierpnia 2010 r. realizował projekt „Kształcenie usta-

tek, 16 tysięcy wkładek do czasopism regionalnych, 100 plakatów, 1000 zaproszeń na konferencję targową. Do czasopisma „Uczyć



wiczne – światowym standardem mistrzostwa w każdym zawodzie”. **Przedsięwzięcie miało charakter informacyjno-promocyjny**, a głównym jego celem było **upowszechnienie świadomej potrzeby uczenia się przez całe życie**, ze szczególnym uwzględnieniem osób powyżej 45 roku życia oraz mieszkańców z terenów wiejskich. Projekt – przygotowany w ramach konkursu PO KL/9.3/1/09 i współfinansowany przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego – swoim zasięgiem objął całą Wielkopolskę.

Kampania informacyjno-promocyjna opierała się na wielu różnorodnych działaniach. Rozpowszechnianie materiałów informacyjnych odbywało się w kilku etapach, przy zastosowaniu różnych kanałów dystrybucyjnych. W styczniu została opracowana i uruchomiona strona internetowa www.ku.odn.poznan.pl. Przez cały okres trwania projektu była systematycznie aktualizowana i wzbogacana o wszystkie informacje związane z tematyką i przebiegiem kampanii. Opracowano, wydrukowano i rozprowadzono: 20 tysięcy ulot-

tek, 16 tysięcy wkładek do czasopism regionalnych, 100 plakatów, 1000 zaproszeń na konferencję targową. Do czasopisma „Uczyć

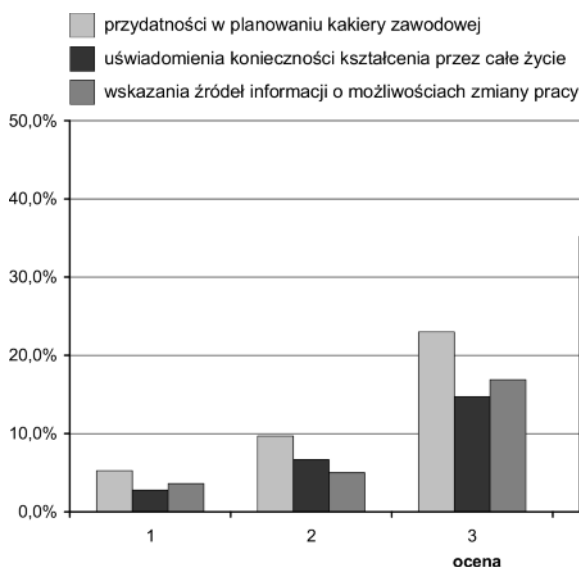
i 76 urzędach gmin. Przygotowane zostały także spoty reklamowe, emitowane od lutego do sierpnia br. w telewizji regionalnej TVP-3. Zaprojektowano i wydrukowano citylighty, które rozmieszczono na 20 przystankach tramwajowych Poznania. Dzięki prasie lokalnej udało się rozpowszechnić inserty informacyjne o konferencji poświęconej kształceniu ustawicznemu, która odbyła się na XIV Targach Edukacyjnych.

W czasie Targów Edukacyjnych **przygotowano także ekspozycję prezentującą gi-nące zawody**. Na specjalnej powierzchni 86 m² zaprezentowano warsztaty pracy oraz twory wykonawców następujących rzemiosł: piekarnictwa, koszykarstwa–plecionkarstwa, haftu artystycznego, witrażownictwa, jubilerstwa–brązownictwa, snycerstwa, rymarstwa i pozłotnictwa. Ciekawa forma przedstawienia powyższych zawodów przyciągała tłumy zwiedzających, budząc powszechne zainteresowanie zarówno wśród młodzieży, jak i dorosłych. **Targi Edukacyjne odwiedziło ok. 40 tys. zwiedzających.**

W tematykę kształcenia ustawicznego wpięła się **konferencja „Busola dla oświaty – w poszukiwaniu dróg rozwoju”**. Pierwszą jej część: „Edukacja szkolna – diagnostyka, wspomaganie, perspektywy rozwoju” poświęcono osiągnięciom szkół i diagnozie edukacyjnej w Wielkopolsce. Natomiast druga część: „Kształcenie ustawiczne światowym standardem mistrzostwa w każdym zawodzie” dotyczyła rozwijania tendencji uczenia się przez całe życie.

Słuchacze, oceniając konferencję, najczęściej podkreślali jej pozytywny wpływ na podniesienie świadomości potrzeby kształcenia się przez całe życie. W tym punkcie ocen dobrych i bardzo dobrych wystawiło 75,83% ankietowanych.

Wydana w kwietniu **publikacja „Otwórz się na nowe możliwości. Kształcenie ustawiczne światowym standardem mistrzostwa w każdym zawodzie”**, wydawanego przez ODN w Poznaniu, dołączono ulotki i plakaty, które rozkolportowano w 12 starostwach powiatowych



Wykres przedstawia ocenę konferencji przez jej uczestników

stwa w każdym zawodzie!” stanowiła dopełnienie konferencji zorganizowanej podczas XIV Targów Edukacyjnych. Biuletyn zawiera teksty wystąpień prelegentów konferencji, które pokazują różne spojrzenia na kształcenie ustawiczne. Przybliży również ofertę kształcenia i doskonalenia zawodowego, informuje o działalności instytucji wspierających ludzi poszukujących swojej ścieżki zawodowej. Ważnym aspektem publikacji jest promocja rzemiosła, w tym rzadkich zawodów występujących jeszcze w Wielkopolsce.

W okresie od kwietnia do maja 2010 roku zorganizowano 19 konferencji terenowych pod hasłem: „Kształcenie ustawiczne – światowym standardem mistrzostwa w każdym zawodzie”. Program konferencji był jednakowy dla wszystkich powiatów. Przedstawiał strukturę zatrudnienia i bezrobocia, wskazywał zawody zagrożone i przyszłościowe oraz informował o kursach, szkoleniach i poradnictwie zawodowym w poszczególnych powiatach.

W trakcie konferencji dużo miejsca poświęcono planowaniu kariery i indywidualnej ścieżki rozwoju zawodowego. Po spotkaniach prowadzono rozmowy i dyskusje na temat szans przeciwdziałania bezrobociu i samorealizacji zawodowej dzięki wcielaniu w życie



Ryc. Mapa powiatów, w których zorganizowano konferencje

idei kształcenia ustawicznego. Wszyscy uczestnicy konferencji terenowych uzyskali informacje o możliwościach spotkania z doradcą zawodowym, który służy pomocą w planowaniu indywidualnej ścieżki kariery. Tematyka konferencji skłaniała uczestników do refleksji i oceny swoich kwalifikacji zawodowych, uświadamiała konieczność kształcenia usta-

wicznego w dobie ciągłych zmian na rynku pracy. 75,8% słuchaczy oceniło konferencję na ocenę dobrą i bardzo dobrą. Znaczna liczba osób powyżej 45 roku życia podkreślała potrzebę dalszego rozwoju zawodowego, szczególnie w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnej oraz znajomości języków obcych. Wszyscy uczestnicy konferencji otrzymali pendrive'y z przygotowanym materiałem dotyczącym kształcenia ustawicznego oraz biuletyn wydany w ramach projektu.

W czerwcu 2010 r. na terenie Ogrodu Botanicznego w Poznaniu odbyła się konferencja podsumowująca projekt. W spotkaniu uczestniczyli doradcy metodyczni, zaproszeni goście oraz pracownicy ODN w Poznaniu. Łącznie w konferencji wzięło udział 78 osób.

Realizacja zadań projektowych spotkała się z dużym zainteresowaniem i uznaniem ze strony odbiorców. Świadczą o tym wyniki ewaluacji oraz wypowiedzi uczestników spotkań. Projekt spełnił swoje podstawowe zadanie – rozbudził motywację do poszukiwania nowych możliwości rozwoju i zainspirował do działań w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Ewa Superczyńska – dyrektor ODN w Poznaniu

Krystyna Krzak-Marcinkowska – gł. specjalista ds. pozyskiwania funduszy na rzecz edukacji ODN w Poznaniu

Dydaktyka

Portfolio jako metoda wspierająca ocenianie wewnątrzszkolne

Od wielu lat ludziom związanym z oświatą nasuwa się pytanie: co zrobić, aby polskie dzieci polubiły szkołę i nie traktowały jej jak trudny i nudny etap na drodze do dorosłości. Badania pokazują, że dla 40% uczniów szkół podstawowych i tylko 20% uczniów szkół ponadgimnazjalnych obowiązkowe zajęcia w szkole są ciekawe. („Szkoła bez przemocy”, Raport Roczny 2009). Gdzie zatem szukać zapału i motywacji do pracy?

Sledząc doniesienia prasowe, można wysunąć hipotezę, że zbyt często dobra edukacja jest utożsamiana wyłącznie z dobrym wynikiem na egzaminie. A to tylko jeden czynnik – ważny, ale nie może być dominantą życia szkolnego! Badania pokazują, że nadal szkoła przede wszystkim wtłacza uczniom wiedzę, zapominając o wyposażeniu

swoich wychowanków w kompetencje ponadprzedmiotowe, głównie społeczne. Najlepsze podręczniki i programy nie zastąpią przyzwolenia na działanie uczniów i nauczycieli. Aby uczeń mógł samodzielnie i twórczo pracować, najpierw ogromną pracę logistyczną musi wykonać jego nauczyciel. Klucz do sukcesu leży, jak sądzę, w autentyczności



owego działania i w większej partycypacji uczniów w życiu szkoły. Rozumiec przez to należy: odpowiedzialność za własną naukę, za otoczenie, w jakim się ten proces odbywa, za kolegów i koleżanki. Razem planujemy etapy wspólnej pracy i sprawdzamy, w jakim miejscu już się znajdujemy.

W kontekście tak rozumianych zadań szkoły metodą godną polecenia i upowszechnienia jest z pewnością portfolio. Za podstawę jej dobrego funkcjonowania uznać należy umiejętność samooceny. Ważne, aby od najmłodszych lat kształcić tę kompetencję, bo jest ona niezwykle potrzebna nie tylko w szkole, ale i w codziennym życiu. Badania eksperymentalne wykazują, że dążenie do utrzymania korzystnej samooceny jest ważnym czynnikiem wpływającym na podejmowanie przez jednostkę starań o aprobatę społeczną. Ponadto posiadanie pozytywnego obrazu sa-

mego siebie łączy się z nonkonformizmem, dużą aktywnością społeczną i z umiejętnością obrony własnego punktu widzenia”.¹

Czym jest portfolio

Jeszcze kilka lat temu kojarzone z artystycznym *dossier* fotografików, modelek, malarzy, zagościło na dobre w szkolnej rzeczywistości. Dzięki popularyzacyjnej akcji Unii Europejskiej poznaliśmy portfolio językowe a programy Centrum Edukacji Obywatelskiej prezentowały pracę z portfolio na różnych zajęciach lekcyjnych, obłaskawiając przy okazji sam termin – bo jest to przecież swojska teczka!

Portfolio służy dokumentowaniu i samocenie osiągnięć zawodowych oraz planowaniu własnego rozwoju². Ogólna definicja powinna skupić się na kilku aspektach:

- jest to narzędzie osobiste (rzadziej całej grupy),
- służy dokumentowaniu własnej pracy w wytyczonym obszarze,
- pozwala na zaobserwowanie zmian w procesie realizacji zadania,
- wymaga czasu koniecznego do zebrania doświadczeń i opisanie własnych refleksji.

Celem stosowania portfolio w dydaktyce jest przede wszystkim zachęcenie uczniów do wnikliwego i twórczego przyjrzenia się własnej nauce. Ma ono służyć uruchomieniu refleksji: czego się chcę nauczyć? Co już umiem? Jak chcę osiągnąć cele edukacyjne? Teczka ma stanowić przegląd działań podjętych przez jej właściciela, być zbiorem różnych prac, świadectw wykonanych zadań i dokumentów poświadczających kompetencje autora. Typ i charakter gromadzonych materiałów może być bardzo różny, np.:

- notatki i artykuły prasowe dotyczące analizowanego zagadnienia,
- graficzne przedstawienia problemów,
- materiały ilustracyjne, np. fotografie, rysunki, dowcipy rysunkowe (z gazet, jak i narysowane przez samego ucznia),
- notatki z lektur,
- aforyzmy, ważne myśli,
- esej napisany przez ucznia, przedstawiający źródła analizowanego problemu, a także opinie,
- bibliografia zawierająca spis wszystkich źródeł wykorzystanych w teczce,
- nagrana kasetą magnetofonowa,
- dowody rozwoju stylu pisanego,
- przykłady, w których widać pomysł i jego modyfikację od początku do ostatecznego kształtu,
- rozbudowany spis treści, prezentujący wszystkie materiały ostatecznie zgromadzone w teczce oraz krótkie (jednozdanowe) uzasadnienie ich wyboru.³

Zadania uczniów

Kształt portfolio jest uzależniony od wieku uczniów i ich dojrzałości do samodzielnej pracy. Maluchy mogą w swoich teczkach gro-

madzić najlepsze ich zdaniem rysunki, samodzielnie napisane opowiadania, karty pracy. Starsi uczniowie zaplanują w swoich teczkach rozdziały, będą wnikliwie selekcjonować prace, którymi chcą się pochwalić przed innymi. Portfolio to zbiór osiągnięć i dokonań, które sami wybieramy, to argument w dyskusji na temat: ile nauczyłaś/-eś się w tym roku szkolnym? Mądrze zaplanowane portfolio gimnazjalisty ma już określone cele. W obszarze merytorycznym: czego chcę się nauczyć? co chcę zrozumieć, jakie umiejętności muszę udoskonalić, poprawić, wyćwiczyć? W obszarze własnej osobowości: jakie cechy swojego charakteru chcę wzmocnić? Jaka/-i chciałabym/chciałbym być? Działyteczki mogą zawierać zarówno prace ucznia, jak i jego notatki, przemyślenia, refleksje. W poradniku internetowym CEO można znaleźć trafne podpowiedzi pomagające uczniom zwerbalizować własne przemyślenia. Mogą one zaczynać się od słów:

- Dowiedziałem się, że...
- Zaczynam się zastanawiać, czy / nad...
- Zaskoczyło mnie, że...
- Przypomniałem sobie, że...
- Teraz bardziej doceniam...
- Teraz obiecuję sobie, że...
- Nabrałem wprawę w...
- Postawiłem sobie nowe pytania na temat...
- Zweryfikowałem swoje poglądy na temat...
- Byłem dumny ze sposobu, w jaki...⁴

Portfolio związane z konkretnym tematem może mieć obligatoryjne części, które uczeń musi uwzględnić, komponując swoją indywidualną teczkę. Takim elementem mogą być na przykład ankiety pomagające w samoocenie zadania, karty pracy podsumowujące indywidualne poszukiwania tematycznie związane z zadaniem wyznaczonym przez nauczyciela oraz inne elementy, które będą dodatkowym źródłem informacji o indywidualnym i twórczym podejściu do tematu. W teczce mogą pojawić się też inne elementy organizujące porządek zgromadzonej dokumentacji, np. spis treści, tytuły działów, ważne cytaty wprowadzające do tematyki itp. Uczeń prowadzi portfolio dla własnej korzyści i samorozwoju. Dzięki takiej pracy staje się odpowiedzialny za to, czego się uczy.

Zadania nauczyciela

Propozycja pracy z wykorzystaniem uczniowskich teczek z pewnością wypłynie od nauczyciela. Może paść na sprzyjający grunt, zważywszy niechęć młodych ludzi do prowadzenia zeszytów przedmiotowych, odrabiania prac domowych i sporządzania starannych notatek z zajęć lekcyjnych. Idea portfolio ciekawie przedstawiona może zainteresować młodych ludzi niecodzienną metodą uczenia się. Z punktu widzenia nauczyciela istnieje wiele pozytywów wprowadzenia tej metody. Przede wszystkim oddanie inicjatywy

uczniom, którzy przejmują odpowiedzialność za własną naukę oraz tworzenie swojego wizerunku. Mają oni możliwość decydowania o tym, jakie materiały będą gromadzić, decydowania o stopniu ważności gromadzonych informacji, wykazania się różnorodnymi formami pracy, wyeksponowania swoich zdolności, zademonstrowania umiejętności, zainteresowań, wyzwolenia własnej aktywności twórczej, współpracy z rodzicami.⁵

Kilka wniosków natury ogólnej. Po pierwsze, portfolio nie jest metodą, którą żywiołowo i spontanicznie zaoferujemy uczniom do samodzielnego stosowania i sprawdzimy pod koniec roku, co z tego wyniknęło. Konieczne są jasno sformułowane reguły pracy, instrukcje dotyczące poszczególnych zadań, harmonogram pracy i układ rozdziałów, według których każdy uczeń komponuje swoje portfolio. Warunkiem *sine qua non* jest systematyczny przegląd zawartości teczek przez nauczyciela i opiniowanie/ocenie wyników pracy ucznia. Po drugie, włączenie reguł oceniania kształtującego (np. informowanie, na co nauczyciel będzie zwracał uwagę, przeglądając poszczególne rozdziały portfolio) stanowi dodatkową zaletę tej metody. Polecam tę metodę pracy także dlatego, że wspiera ona współuczestnictwo ucznia w procesie nauczania i tym samym wzmacnia procedury demokratyczne w szkole.

Iwona Wysocka – kierownik Pracowni Kształcenia Ustawicznego ODN w Poznaniu

- 1 T. Janicka-Panek, *Samocena osiągnięć edukacyjnych szóstoklasistów a wyniki sprawdzianu*, XIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Łomża 2007
- 2 Danuta Elsner, *Jeśli nie kurs, to co?* „45 Minut – Toruński Przegląd Oświatowy”.
- 3 Hanna Konopka, *Co włożyć do portfolio, czyli teczka tematyczna jako forma pracy i oceniania*, Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- 4 materiały informacyjne z Klubu Teczka, www.ceo.org.pl
- 5 Ewa Hryć, <http://www.bibliotekaw Szkole.pl/awans/opisy-hryc2.php>



Od książki wszyscy się zaczynają...
historyczne fascynacje małych i nieco większych
Poznań 2010

Stowarzyszenie Edukacji i Odtwórstwa Historycznego „AUREA TEMPORA” we współpracy z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu zapraszają na inaugurację projektu popularyzującego czytelnictwo powieści historycznych wśród dzieci i młodzieży „Od książki wszystko się zaczyna... historyczne fascynacje małych i nieco większych”.

23 października 2010 roku w Auli im. Lubrańskiego w Collegium Minus Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbędzie się pierwsze spotkanie poświęcone „Starej baśni” Józefa I. Kraszewskiego.

Więcej informacji: www.aureatempora.eu

Droga, z której nie można zawrócić

Rola i miejsce obowiązkowej matury w strategii nauczania matematyki w Polsce winna zainteresować nie tylko nauczycieli tego przedmiotu, ale także tych, którzy wykorzystują aparat pojęciowy matematyki oraz dostarczane przez nią narzędzia.

O rezultatach edukacji matematycznej w Polsce

Z satysfakcją przyjmujemy informacje o spektakularnych sukcesach polskich uczniów i studentów, którzy zajmują czołowe lokaty w zawodach informatycznych o randze światowej i zdobywają medale na międzynarodowych olimpiadach przedmiotowych. Jednocześnie pracownicy wyższych uczelni biją na alarm, wskazując na obniżający się, niemal z roku na rok, poziom wykształcenia średniego. Tymczasem mozolnie, stopniowo, obalając po drodze różne stereotypy dotyczące matematyki, przedziera się do świadomości ludzi odpowiedzialnych za stan polskiej oświaty, rodziców i uczniów pogląd, według którego poziom wykształcenia matematycznego w znaczący sposób rzutuje na efekty kształcenia w pozostałych obszarach. **Konieczne więc jest postawienie pytania o rezultaty kształcenia matematycznego w Polsce.**

Międzynarodowe badania OECD PISA, przeprowadzone w latach 2000, 2003 i 2006 na reprezentatywnej próbie 15-letnich uczniów, pokazują, że w ciągu ostatnich lat w Polsce dokonana się pewna poprawa w efektach kształcenia matematycznego w grupie uczniów najsłabszych. Warto tutaj przypomnieć, że w roku 2003 Polska znajdowała się wśród tych państw, które osiągnęły wynik statystycznie istotnie gorszy od średniej dla krajów OECD. Badanie z roku 2006 pokazuje, że dołączyliśmy do grupy o wyniku statystycznie nieróżniącym się od średniego wyniku krajów świata¹. We wnioskach z przeprowadzonego Międzynarodowego Programu Oceny Umiejętności Uczniów – PISA czytamy, że najsłabsi polscy uczniowie są na ogół lepsi od najsłabszych uczniów świata (w roku 2006, w porównaniu z rokiem 2003, obniżył się odsetek uczniów pozostających na dwóch najniższych poziomach umiejętności). Jednocześnie nasi najlepsi uczniowie są słabsi od najlepszych uczniów świata (odsetek uczniów na dwóch najwyższych poziomach umiejętności jest u nas znacznie niższy niż średnio w krajach OECD i nie uległ poprawie).

Konkludując: podejmowanie w szkołach działań doskonalących metody nauczania i sposoby pracy z młodzieżą utalentowaną matematycznie powinno stać się koniecznością.

Warto wspomnieć też o mocnych stronach polskich uczniów, którymi są: korzystanie z różnych graficznych form prezentacji danych, rozwiązywanie zadań z wykorzystaniem dostępnych algorytmów, rozwiązywanie zadań wykorzystujących wyobraźnię i orientację przestrzenną oraz posługiwanie się intuicją prawdopodobieństwa.

Szczegółowa analiza wyników PISA pozwala zauważyć, że bardzo niski w porównaniu ze średnią światową jest odsetek uczniów potrafiących podać kompletne rozwiązanie zadania. Upoważnia nas także do konkluzji, że *istotną trudność sprawia naszym uczniom samodzielne poprowadzenie toku rozumowania: projektowanie rozwiązania, stawianie hipotez, formułowanie własnych wniosków i opinii*².

Mimo wymienionych spektakularnych sukcesów odnoszonych przez polską młodzież na arenach międzynarodowych, mamy także powody do wstydu. Powstałe na wcześniejszych etapach edukacyjnych deficyty w umiejętnościach matematycznych potęgują się na kolejnych etapach, stają się trwałymi brakami, utrudniającymi kontynuowanie nauki w szkołach wyższych. Dlaczego tak się dzieje?

Odpowiedź na to pytanie wiąże się z nieznanym dotąd wzrostem aspiracji edukacyjnych polskiej młodzieży, jaki miał miejsce w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, przy równoczesnym niedostosowaniu do nowej sytuacji programów i metod nauczania. Przedtem niespełna połowa populacji z każdego rocznika podejmowała naukę w szkołach umożliwiających uzyskanie matury. Obecnie w takich szkołach uczy się ponad 80% uczniów po ukończeniu gimnazjum. Co więcej: aż 80% z nich zdaje egzamin maturalny i kontynuuje naukę w szkołach wyższych³. Ostatecznie, co drugi Polak w wieku 19–24 lata studiuje. Dla porównania liczba studiujących w UE wynosi aktualnie 40 procent populacji. Jeśli dodać do tego, że Pol-



ska ma obecnie najniższy w Europie odsetek uczących się, którzy porzucają naukę przed jej ukończeniem, to należy uznać, że młodym Polakom nie brakuje motywacji i determinacji w zdobywaniu wykształcenia. Jest to niewątpliwie kapitał, którego zazdrości nam Europa i który powinien być mądrze zagospodarowany. Jednak wraz z umasowieniem kształcenia (pozwalającym na uzyskanie matury, a dalej na ukończenie studiów wyższych) znacząco obniżył się jego poziom. Tak się stało, bo obniżył się średni poziom uzdolnień młodzieży podejmującej naukę na kolejnych, coraz wyższych poziomach kształcenia.⁴ W budowaniu nowej strategii kształcenia matematycznego polskiej młodzieży należy to uwzględnić i nie oczekiwać, że obecna populacja może równie szybko nauczyć się tego, co wcześniej zostało zaplanowane dla najzdolniejszej części młodzieży.

Reforma programowa i nowa podstawa programowa nauczania matematyki

Wprowadzana obecnie reforma programowa zakłada, że gimnazjum i liceum (lub technikum) utworzą spójny sześćioletni (lub siedmioletni) okres kształcenia, przygotowujący lepiej do obowiązkowego egzaminu maturalnego. Na trzecim etapie kształcenia (tj. w gimnazjum) uczniowie otrzymają tak zwany fundament wiedzy ogólnej⁵. Jednocześnie nastąpi odejście od istniejącego obecnie dwukrotnego realizowania całego cyklu kształcenia ogólnego – najpierw w gimnazjum, potem w liceum. Według autorów wprowadzanej reformy programowej odzyskany w ten sposób czas pozwoli na spokojne, niewymagające pośpiechu uczenie się (i nauczanie) podstawowych treści. Proces ten będzie kontynuowany w pierwszej klasie liceum lub technikum. W klasach starszych następować będzie istotne pogłębianie wiedzy w powiązaniu z zainteresowaniami i uzdolnieniami ucznia. Dokonywać się to będzie w ramach wybranego przez ucznia bloku przedmiotowego, który musi obejmować dwa lub trzy przedmioty nauczane według programu rozszerzonego. Może to być blok obejmujący np. matematykę. Nauka poszczególnych przedmiotów w takiej formie realizowana będzie przy udziale znacznie większej niż obecnie liczby godzin. W przypadku matematyki będzie to 480 godzin w cyklu ponadgimnazjalnym.

Nowa podstawa programowa nauczania matematyki zapisana została w formie kon-

kretnych wymagań, na przykład: „uczeń wykorzystuje podstawowe własności potęg (również w zagadnieniach związanych z innymi dziedzinami wiedzy, np. fizyką, chemią, informatyką)”, „wykonuje obliczenia procentowe, oblicza podatki, zysk z lokat (również złożonych na procent składany i na okres krótszy niż rok)”, „znajduje związki miarowe w figurach płaskich z zastosowaniem twierdzenia sinusów i twierdzenia cosinusów”.⁶ Deklaratywnie określane dotąd treści nauczania zostały zastąpione jasno określonymi wymaganiami szczegółowymi opisującymi oczekiwane umiejętności uczniów. W ten sposób wyraźnie wskazane zostały te treści i umiejętności, w które szkoła musi wyposażać ucznia na danym etapie kształcenia.

W podstawie programowej są też wymagania ogólne, które charakteryzują główne cele kształcenia matematycznego. Dla trzeciego i czwartego etapu edukacyjnego (gimnazjum, liceum) cele te są wspólne i zakładają kształtowanie bardziej złożonych umiejętności uczniów. Polega to na ograniczaniu roli mechanicznych rachunków i algorytmów na rzecz tego, co w matematyce najistotniejsze, tj. rozumowania, analizowania, argumentowania, budowania strategii postępowania, poszukiwania różnych sposobów rozwiązania zadania.

Kluczem do skuteczności kształcenia matematycznego powinno być także rozwijanie myślenia matematycznego – na każdej lekcji i na wszystkich poziomach edukacyjnych. Kompetencje nauczyciela matematyki są jednym z ważniejszych czynników warunkujących realizację wymagań ogólnych. Sukces w ich osiągnięciu może zapewnić styl nauczania (uczenia się) uczniów rozwijający ciekawość i samodzielność myślenia, ukazujący użyteczność zdobywanej wiedzy matematycznej.

O potrzebie zdawania matematyki na maturze

W roku 1983, pod koniec trwania stanu wojennego, zapadła decyzja znosząca obowiązek zdawania matematyki na egzaminie maturalnym. Matematyka stała się jednym z kilku przedmiotów maturalnych do wyboru. Polski system edukacyjny, choć został okaleczony, funkcjonował nadal, ale nauczanie matematyki zaczęło w polskiej szkole schodzić na drugi plan. Rozpoczął się stopniowy proces pauperyzacji matematyki. Na skutki tego procesu nie trzeba było długo czekać. Młodzi ludzie, wiążący swoją zawodową przyszłość bardziej z naukami humanistycznymi, dali sobie wzmówić nieporadność matematyczną. Wielu „zawodowych humanistów”, za pośrednictwem mediów, skutecznie utwierdzało ich w tym przekonaniu, dzieląc się osobistymi doświadczeniami (czytaj: porażkami) z lat szkolnych. Mniej lub bardziej świadomie przeciwstawiali „umysły ścisłe” „umysłom humanistycznym”. Wystarczy jednak przywołać nazwiska wielkich matematyków czy fizy-

ków, którzy równocześnie byli wybitnymi humanistami (Kartezjusz, Leonardo da Vinci, Pascal czy Newton), by przekonać się, że takie antagonizowanie pozbawione jest sensu. Przeświadczenie, że matematyka jest trudna, a jej poznawanie wymaga niekiedy dużego wysiłku (skądinąd słuszne przeswiadczenie) sprawiły, że młodzież w znaczącej części zdecydowała się uzyskać maturę bez – jej zdaniem – niepotrzebnych nakładów sił i środków. Naiwnej i społecznie szkodliwej racjonalizacji tego przeswiadczenia nieoczekiwanie w sukurs przyszła kolejna decyzja, która zniósła egzaminy wstępne na wyższe uczelnie.

Odtąd matura stała się w zasadzie jedynym kryterium rekrutacyjnym w szkołach wyższych, a niedostatki w wykształceniu matematycznym zaczęły być coraz silniej odczuwane i dokuczliwe w realizowanym tam procesie dydaktycznym. Pomimo że uczelnie, przyjmujące na kierunki wymagające przyzwoitej znajomości matematyki, wyraźnie deklarowały, że w procesie rekrutacji będą zdecydowanie faworyzować tych kandydatów, którzy będą legitymować się zdaniem egzaminem maturalnym z matematyki, to w praktyce to kryterium na ogół nie działało. Stało się tak z dwóch powodów: w mury uczelni wyższych wkroczył niż demograficzny, a jednocześnie nastąpił znaczący wzrost liczby miejsc oferowanych tak przez uczelnie państwowe, jak i prywatne. Wysoka podaż i w jakiejś części urynkowanie usług edukacyjnych sprawiły, że indeks na zdecydowanej większości kierunków studiów stał się łatwo dostępny, bez konieczności spełnienia teoretycznie dość wysokich wymagań.

Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich w swoich Uwagach do nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół zdecydowanie poparła proponowane przez MEN zmiany, mające w rozsądnej perspektywie czasowej przynieść oczekiwane rezultaty w polskim systemie edukacji. W opinii Konferencji o nowej podstawie programowej czytamy: *nowa podstawa programowa przywiązuje szczególną uwagę do poszerzonego nauczania matematyki. (...) usunięcie matematyki z zestawu obowiązkowych egzaminów maturalnych spowodowało ogromne szkody w zasobach kapitału intelektualnego Polaków.*⁷ Determinacja, z jaką usiłuje się przywrócić matematyce należne jej miejsce, świadczy także o tym, że w zamiśle autorów reformy lepsza znajomość matematyki pociągnie za sobą kształcenie na wyższym poziomie także w innych dziedzinach wiedzy; stanie się siłą, która sprzyjać będzie poprawie jakości kształcenia w polskich uczelniach.

Próbna matura i kampania na rzecz matematyki w mediach

Tegoroczni maturzyści poddani zostali próbnemu egzaminowi z matematyki, który odbył się 3 listopada 2009 r. Był on swoistą diagnozą

przygotowania do powszechnej matury i możliwości zmierzenia się z innym arkuszem egzaminacyjnym, zawierającym po raz pierwszy zadania zamknięte. Zadania otwarte były oceniane holistycznie (już nie czynnościowo), czyli poprzez spojrzenie całościowe na rozwiązanie i udzielenie odpowiedzi na pytania: czy zadanie zostało rozwiązane przez ucznia? jak daleko zdający doprowadził swoje rozwiązanie? co zostało w nim zrobione? W skali kraju 30-procentowy próg zdawalności przekroczyło 76% uczniów ze średnim wynikiem 23,7 pkt. Po próbnej maturze przeprowadzono wiele analiz ilościowych i jakościowych tego egzaminu, zorganizowano konferencje i szkolenia dla nauczycieli, aby wyeliminować najczęściej pojawiające się błędy uczniowskie i zwiększyć skuteczność przygotowań.

Centralna Komisja Egzaminacyjna podjęła starania na rzecz obalenia mocno rozpowszechnionego stereotypu matematyki jako dyscypliny wiedzy (przedmiotu szkolnego) niezwykle trudnego, a zarazem mało przydatnego w życiu i w praktyce. Za pośrednictwem telewizji wyemitowano spoty wizerunkowe. Występowały w nich znane osoby ze świata sztuki i sportu, które odniosły sukces w życiu zawodowym, a pomogła im w tym – jak zgodnie twierdzą – właśnie matematyka. Przygotowany został też cykl spotów edukacyjnych pt. „MAT+MA – zobacz jakie to proste”, mający pomóc w przygotowaniach do matury. W każdym trwającym 3,5 minuty filmie wyjaśniane było jedno zagadnienie matematyczne, a każdy z 75 odcinków cyklu opracowany został merytorycznie przez matematyków Uniwersytetu Warszawskiego.

Dyrektor CKE prof. Krzysztof Konarzewski (specjalista w dziedzinie pedagogiki, profesor nauk humanistycznych) podkreśla, że głównym celem kampanii jest zmiana postaw społecznych wobec matematyki, a w szczególności budowanie poczucia przydatności kompetencji matematycznych w życiu codziennym, przełamywanie stereotypów i negatywnych opinii na ten temat oraz zachęcanie do przeżycia intelektualnej przygody. *Chcemy zniszczyć ten niezwykle szkodliwy mit, że matematyka jest tylko dla ludzi specjalnie uzdolnionych – mówi prof. Konarzewski. Chcemy pokazać, że matematyka przydaje się do interesującego życia, że człowiek, który odcina się od matematyki, nie rozumie potęgi ludzkiego umysłu (...) Matematyka nie korzysta z żadnego doświadczenia empirycznego. Matematyk zamyka oczy i buduje abstrakcję, a potem okazuje się, że te abstrakcje sprawdzają się w niezwykle szerokiej gamie problemów naukowych, praktycznych i życiowych.*

Powszechna matura z matematyki stała się faktem

Tegoroczna obowiązkowa matura z matematyki nie zaskoczyła ani uczniów, ani nauczycieli. Mimo wielu obaw, arkusz poziomu

podstawowego był skonstruowany na miarę aktualnych możliwości zdających i zawierał wiele zadań podobnych do tych z listopadowej próby. Wstępne wyniki opublikowane przez CKE napawają optymizmem, maturę z matematyki w skali kraju zdało aż 87% uczniów. W Wielkopolsce zdawalność wyniosła 88,60% ze średnim wynikiem 58,58%. Szczegóły poznamy w raportach opracowanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne.

Wydaje się, że powrót do obowiązkowej matury z matematyki jest pierwszym i zasadniczym krokiem na drodze do poprawy jakości kształcenia, na drodze, z której nie można zawrócić. Obowiązkowa matura z matematyki powinna wy-

przeć ze świadomości młodych (a często także i starszych) pokutującą od lat ignorancję matematyczną. Nie dokona się to z pewnością skokowo. Będzie to proces długi, rozłożony na lata. Rozwijanie „myślenia matematycznego”, które ma swoją specyfikę, doceniane jest nie tylko przez samych matematyków. Ma ono swoich zwolenników także wśród przedstawicieli innych nauk. Pozwala to mieć nadzieję, że starania na rzecz odrodzenia się matematyki w szkole zakończą się sukcesem, wydając oczekiwane owoce.

Jolanta Liskowska – nauczyciel konsultant ds. nauczania matematyki ODN w Poznaniu

Marian Liskowski – adiunkt w Instytucie Matematyki Politechniki Poznańskiej, rzeczoznawca MEN

- 1 Wyniki badania 2006 w Polsce, Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA, MEN
- 2 Z. Marciniak, A. Sułowska, *Matematyka, Umiejętności polskich gimnazjalistów*, Wyd. Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2007, s. 15–36
- 3 Z. Marciniak, *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego, Podstawa programowa, Edukacja matematyczna i techniczna*, MEN, 2009
- 4 ibidem
- 5 ibidem
- 6 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, (Dz.U. z dnia 10.01.2009, Nr 4, poz. 17)
- 7 Uwagi Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich w sprawie projektu rozporządzenia określającego podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Diagnostyka

Perspektywy postrzegania czasu a uczniowskie planowanie

Umiejętność uczenia się wymaga właściwego planowania. Badanie przeprowadzone wśród uczniów wielkopolskich szkół ponadgimnazjalnych wskazuje na ich niechęć do myślenia o przyszłości i brania odpowiedzialności za własne działanie. Przeważa planowanie w perspektywie „dnia następnego”.

Kształcić umiejętność uczenia się to nade wszystko uczyć, jak myśleć z wyprzedzeniem, łączyć sekwencje namysłu i działania¹. Nie sposób nie zauważyć, że planowanie działań nierozzerwalnie łączy się z perspektywami postrzegania czasu.

Szczególne rolę w badaniu wzajemnych relacji między przeżywaniem teraźniejszości a myśleniem o przeszłości i przyszłości odgrywają prace amerykańskiego psychologa Philipa Zimbardo². Zaproponowany przez niego test, dotyczący perspektyw postrzegania czasu przez człowieka (oznaczony w skrócie ZTPI), obejmuje pięć wymiarów temporalnych. Są nimi: przeszłość negatywna, przeszłość pozytywna, teraźniejszość fatalistyczna, teraźniejszość hedonistyczna i przyszłość.

Przeszłość negatywna wiąże się z pesymistycznym sposobem myślenia o zdarzeniach dawnych. Rekonstruowanie przeszłych faktów, mniej lub bardziej traumatycznych, negatywne nastawienie do nich niekorzystnie wpływa na teraźniejszą aktywność. Z kolei osoby posiadające wysoki wskaźnik **przesz-**

ści pozytywnej również odwołują się do wcześniejszych doświadczeń, jednak próbują je utrwalić i zrekonstruować w wersji pozytywnej. Zapewne może im to przynosić poczucie bezpieczeństwa, większej stabilności, lecz równocześnie zbyt silne zakotwiczenie się w wizjach przeszłości. Natomiast ludzie zorientowani na **teraźniejszość fatalistyczną** są skłonni podważać swoje teraźniejsze zachowania jako nieskuteczne wobec przyszłych celów. Przekonanie o braku wpływu na własne życie, którym kierują inne, zewnętrzne siły, prowadzić może do stagnacji, bezradności i rezygnacji z kontrolowania danych sytuacji życiowych. Inny rodzaj orientacji czasowej reprezentują osoby ukierunkowane na **teraźniejszość hedonistyczną**. Dla nich istotna jest chwila, która niesie z sobą przyjemności, eksycytujące i nowe wyzwania, co pozwala im żyć intensywnie, unikając przy tym rutyny i nudy. Wyraźnie odmienne nastawienie czasowe posiadają ludzie, dla których istotny jest **wymiar przyszłościowy**. Rzetelnie dookreślają oni cele swych działań i związane z nimi korzyści. Czę-



sto dla orientacji przyszłościowej ważne bywa nastawienie na sukces, nagrodę, wymierny efekt długotrwałych i pracowitych zmagania, przy czym nadzieja na ich uzyskanie ma zdecydowanie realistyczny charakter³.

Ostatni z omawianych wymiarów czasowych – myślenie przyszłościowe bezpośrednio łączy się z planowaniem. Robert Fisher, analizując czynności umożliwiające osiągnięcie zamierzonych celów finalnych, rozróżnia trzy rodzaje planowania: nieświadome, specjalne i strategiczne. Pierwszy z nich wiąże się z myśleniem koniunkturalnym ucznia, który sukces szkolny opiera na nieprzewidywalnych zbiegach okoliczności, sprzyjającym splotcie wydarzeń. Z kolei drugi rodzaj charakteryzuje się podjęciem wysiłków nad opracowaniem planu działań, jednak pozbawionym konkretnych sposobów jego realizacji. Wąsko i powierzchownie potraktowane planowanie może okazać się mało skuteczne, zwłaszcza w sytuacji zaistnienia nieprzewidywalnych utrudnień, z jakimi będzie musiał się zmierzyć młody człowiek. Jedynie planowanie strategiczne, czyli systematyczne dążenie do zamierzonego celu, przynosi oczekiwane rezultaty. W ramach tego typu planowania istotne wydają się zarówno wizja końcowych efektów pracy, uwzględnienie przeszkód, jak i określanie alternatywnych dróg rozstrzygających dany problem⁴.

Pozostaje więc postawić sobie pytanie, czy polska szkoła daje możliwości zdobycia tego

typu planistycznych kwalifikacji? Podstawa programowa i standardy wymagań egzaminacyjnych, które konstytuują wewnątrzszkolne systemy oceniania, teoretycznie na to wskazują⁵. Jak przedstawia się praktyka? Czy proces uczenia się jest głównie zdominowany przez ocenianie? Kto głównie zajmuje się indywidualnym planowaniem ucznia: nauczyciel, on sam, jego rodzice...? Warto się tym problemom przyjrzeć. W tym celu zaproponowano uczniom szkół ponadgimnazjalnych Wielkopolski test badający perspektywę postrzegania czasu oraz opracowanie tygodniowego planu uczenia się⁶. Naturalnie, druga ankieta dotyczyła tylko przedsięwzięć edukacyjnych aktywności szkolnej oraz działalności pozaszkolnej w tym zakresie.

Zanim podejmiemy do analizy i interpretacji wyników badań, ważkie wydaje się przywołanie wypowiedzi uczniowskich związanych z planowaniem aktywności edukacyjnych. Analizując uczniowskie plany, dokonano podziału na kolejne obszary planowania: krótkoterminowe i długoterminowe. Respondenci skłaniający się ku planowaniu krótkoterminowemu nie ukrywali swoich tymczasowych wyników i oczekiwań w zakresie oceniania wewnątrzszkolnego, właściwie zdominowanego przez system edukacyjny w polskich szkołach. Nie powinny zatem dziwić tego rodzaju plany uczenia się respondentów, jak np. *Uczę się na religię, bo jutro sprawdzian z modlitw. / Czytam lekturę na j. polski, ponieważ zaczynamy ją przerabiać. / Ogólnie przygotowuję się do lekcji na następny dzień. / Uczę się j. niemieckiego, gdyż muszę poprawić oceny. / Uczę się łaciny, by nauczycielka nie powiedziała, że mam iść się utopić. / Nie umiem przypadków. / Losowe przedmioty na kolejny tydzień, zależnie od natchnienia (sobota). / J. francuski, bo idę w środę do odpowiedzi. Przywołane wypowiedzi uczniów skłaniają do postawienia mało optymistycznej diagnozy – w polskim systemie edukacyjnym umiejętność planowania funkcjonuje jedynie w zapisach podstawy programowej, programów nauczania i standardach wymagań egzaminacyjnych. Być może pojawia się także w zapisach wewnątrzszkolnego systemu oceniania. Tymczasem rzeczywistość uczniowskiego doświadczenia wskazuje na to, że młodzi ludzie uczą się motywowani lękiem przed gorszą oceną, lawiną sprawdzianów, kartków, nagromadzonymi zaległościami czy obawą przed kompromitacją lub ośmieszeniem, a nie indywidualnym systemem samooceny i samoregulacji. Naturalnie, planowanie oparte na konkretnych, realistycznych – choć krótkoterminowych – celach może okazać się skuteczniejsze niż plany niejasne i nierealistyczne, ale długoterminowe. Interpretując jednak wypowiedzi badanych, trzeba stwierdzić, iż plany aktywności edukacyjnej związane są zwłaszcza z ocenianiem kierowanym przez nauczycieli. Wyraźny jest natomiast brak mobilizacji związanej z oczekiwaną ko-*

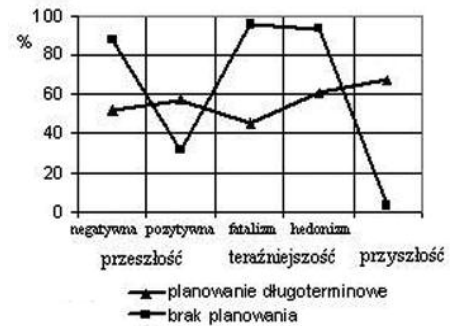
rzystną samooceną, która w indywidualnym projektowaniu pełni niebagatelną funkcję.⁷

Powyższe wnioski dotyczą grupy badanych, których cechuje nieumiejętność podjęcia samodzielnego projektowania własnego procesu uczenia się. Jeszcze bardziej niepokoją postawy uczniów skupionych na przypadkowych, nieplanowanych czynnościach. Tymczasem podłożem planowania jest nie tylko ogólne pojęcie związane z zakresem materiału przeznaczanego do uczenia się, świadomością celu, ale również znajomość warunków ograniczających uzyskanie danych osiągnięć (np. czas). Brak konceptu wobec własnych działań powoduje często zarzucenie przez te osoby jakiegokolwiek planowania. Świadectwem tego rodzaju podejścia do uczenia się są przykładowe wypowiedzi uczniów: *Uczę się na... nie wiem, jak coś mam, to czasami się uczę. / Rzadko się uczę, bo często mnie nie ma w weekend w domu. / Nie będę się uczyła, bo w środę nie mam ważnych lekcji (wtorek). / Nie planuję, co będzie, to będzie. / Nic nie robię, jest długi weekend. / Ja nie wiem, czy jutro dożyję, a co tu mówić o przyszłym tygodniu. Najważniejsze, by żyć teraźniejszością i nie myśleć o przyszłości, bo możemy jej nie doczekać. Należy podkreślić, że w tej grupie respondentów znalazły się osoby charakteryzujące się niskim poziomem przyszłościowej perspektywy postrzegania czasu i równocześnie wysokim teraźniejszościowym fatalizmem i hedonizmem.*

Biegunowo odmienne odpowiedzi na zagadnienia sygnalizowane w ankiecie dotyczącej planowania formułowały osoby, u których widoczny był prymat czasowej perspektywy przyszłościowej, zdecydowanie górujący nad niskim poziomem fatalizmu i hedonizmu. Niestety, stanowiły one niewielką grupę respondentów, dla których plany miały charakter długoterminowy, na co wskazują ich wypowiedzi, np. *Rozwiązuję zadania z matematyki, ponieważ chcę ją zdawać na maturze na poziomie rozszerzonym. / Uczę się j. angielskiego, abym mógł w przyszłości dobrze się z kimś porozumieć. / Uczę się dokumentacji technicznej, aby pogłębić wiedzę w zakresie swojego kierunku zawodowego, być lepszym fachowcem na rynku pracy. / Uczę się biologii i chemii – to jest moja pasja, z nimi wiąże moje plany życiowe. / Gra na saksofonie, bo chcę być w tym jeszcze lepszy. Samoświadomość tej grupy badanych imponuje. Czy jednak jest wynikiem ukierunkowanych celowo zamierzeń i przemyślanych sposobów ich realizacji?**

Ogólny ogląd wyników badań pozwala na stwierdzenie, że zaprezentowane kompetencje planowania łączą się perspektywami postrzegania czasu (ZTPI), co ilustruje powyższy rysunek.

Uczniowie o wyższym poziomie myślenia przyszłościowego mają większe skłonności do aktywności długoterminowej niż respondenci skoncentrowani na teraźniejszości fatalistycznej i hedonistycznej. Skupienie się na życiowych przyjemnościach przy równocze-



Rys. Średnie charakterystyki perspektywy postrzegania czasu dwóch uczniowskich grup charakteryzujących się planowaniem długoterminowym i zerowym (oś pionowa opisuje natężenie określonej składowej perspektywy postrzegania czasu mierzone testem ZTPI).

snym zrzuceniu odpowiedzialności za własne działania na los, przypadek czy opatrność wyraźnie przekłada się na niechęć do planowania i myślenia o przyszłości.

W kontekście otrzymanych wyników badań można postawić pytanie: czy sposób planowania uczenia się jest umiejętnością, czy cechą osobowości ucznia, jego doświadczeniem życiowym? Odpowiedź na to pytanie powinna determinować dalsze postępowanie metodyczne nauczyciela. U większości badanych uczniów występuje bowiem planowanie zgodne z perspektywą „dnia następnego”, przy czym nie potrafią oni przeprowadzić selekcji przedmiotów szkolnych. Uczą się, stosując w pełni strategię nakierowaną na unikanie zagrożenia poczucia własnej wartości. W uczeniu się tego typu osób powinna wystąpić zatem przewaga metod niekonwencjonalnych, by nie dominowała wśród nich znana strategia 3 Z – *zakuć, zdać, zapomniać*⁸.

dr Kornelia Rybicka – Zakład Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IFP UAM w Poznaniu

- 1 R. Fisher, *Uczymy się, jak uczyć*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1999, s. 44–45.
- 2 P. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks czasu*, tłum. A. Cybulko, Marcin Zieliński, Warszawa 2009.
- 3 Szerszej na ten temat w publikacji: K. Rybicka, *Dydaktyczne tendencje polskich nauczycieli mierzone w psychologicznej perspektywie postrzegania czasu (ZTPI)*, (w:) *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*, red. B. Niemierko i M. K. Szmigieli, Kielce 2009, s. 285–293.
- 4 Ibidem, s. 46–49.
- 5 *Egzamin maturalny od 2010 roku. Aneks do informatorów o egzaminie maturalnym od 2008 roku*, CKE, Warszawa 2009, s. 17–18.
- 6 Test ZTPI Zimbarda połączony z ankietą zawierającą następujące polecenie skierowane do badanych: *Zaplanuj najbliższy tydzień pod kątem uczenia się (pod każdym dniem tygodnia wpisz: czego i dlaczego będziesz się uczył/a). Określ godziny, które temu poświęcisz. Poniedziałek... Wtorek... Środa... Czwartek... Piątek... Sobota... Niedziela...*
- 7 L. A. Pervin, *Psychologia osobowości*, op. cit., s. 287–304.
- 8 M. Malinowski, *Biuletyn maturalny. Uczę się i – umiem*, CKE, Warszawa 2006, s. 6.
- 9 Pogłębiona analiza wyników badań zostanie zaprezentowana przez autorkę podczas XVI Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej w Toruniu (22–24.10.2010 r.)

Jak mówić, aby nas słuchano?

Joanna Marchewka: – We współczesnym świecie sztuka autoprezentacji oraz publicznych wystąpień jest wysoko ceniona. Czy retoryka, wywodząca się ze starożytności grecko-rzymskiej, może okazać się dziś w tym względzie pomocna?

Luiza Rzymowska: – Już od stu lat retoryka klasyczna przeżywa renesans, ponieważ w Europie nie wymyślono lepszej koncepcji przygotowania do publicznych wystąpień. Do niedawna organizowano w Polsce liczne kursy autoprezentacji w naiwnej wierze, że zewnętrzny efekt jest istotniejszy od przekazu. Ważniejszy był dobór fryzury u mówcy czy krawata u mówcy od właściwego przygotowania tekstu. Wszystkie wysiłki związane z komunikacją społeczną oparte wyłącznie na technikach prezentacji oraz tzw. mowie ciała, czyli ekspresji ciała ludzkiego pojmowanej na ogół w sposób niepełny, dehumanizujący, prowadzą do zagubienia czegoś bardzo ważnego – sensu słowa. Często jestem proszona o konsultacje w sprawie wystąpień medialnych, zwłaszcza młodych ludzi. Dziś nawet wady wymowy można częściowo zniwelować środkami technicznymi w studio, atrakcyjność wyglądu zewnętrznego łatwo podnieść przy pomocy wizażystów i stylistów. Ale nagle okazało się, że mamy kolejne generacje nieprzygotowane do tego, aby przedstawić myśl w sposób poprawny, komunikatywny, składny.

W jakim stopniu umiejętność publicznych wystąpień zależy od predyspozycji, a w jakim można ją osiągnąć dzięki treningowi?

W czasach starożytnych do wystąpień publicznych przygotowywano się latami. Najwybitniejsi mówcy greccy i rzymscy opóźniali początek swojej kariery, pogłębiając tradycyjne wykształcenie retoryczne dopóty, dopóki całkowicie nie opanowali sztuki przekonywania. Demostenes z Aten po raz pierwszy wystąpił przed Zgromadzeniem Ludowym dopiero w trzydziestym roku życia, po wielu próbach, naukach, które polegały nie tylko na tym, że ćwiczył dykcję z kamykami w ustach i przekrzykiwał szum fal morskich. Przede wszystkim była to żmudna praca nad tekstem. Demostenes uważnie przysłuchiwał się mowom sądowym i politycznym, a następnie w samotności spisywał to, co mu się udało zapamiętać. Potem ulepszał zapisane teksty, tworząc wersje w swoim odczuciu skutecz-

niejsze, atrakcyjniejsze. Świadczy to o ogromnym wkładzie pracy pamięciowej. Do znaczenia pamięci dużą wagę przywiązywał też Ciceron, który był zdania, że „pamięć jest strażnikiem wszystkich elementów talentu mówcy”.

Sztuka wystąpień publicznych polega przede wszystkim na bardzo starannym przygotowaniu tekstu przemówienia. Następnie należy opanować go w takim stopniu, żeby nie można się było zorientować, że został on wcześniej przygotowany we wszystkich szczegółach – w przeciwnym razie wystąpienie straci żywość i finezję.

Czy krasomówstwa powinno się uczyć we współczesnej szkole?

To nie podlega dyskusji: retoryka powinna być prawdziwie obecna na wszystkich etapach kształcenia w Polsce, gdyż bez tego ani nie będziemy społeczeństwem demokratycznym, ani „nie odnajdziemy swojego miejsca przy europejskim stole”, jak powiedział profesor Jakub Z.



rys. Iwona Wrzosowska

Lichański. Sposób istnienia retoryki w szkole to kwestia organizacji naszego systemu edukacyjnego, który pozostawia wiele do życzenia. Natomiast nauczycieli – polonistów nie trzeba przekonywać do ćwiczeń retorycznych z uczniami. Nauczyciele najlepiej rozumieją, że w sztuce przemawiania objawia się ludzka potrzeba tworzenia sensu i piękna, i pragnęliby jej uczyć, tylko często brakuje im odpowiedniego warsztatu. Ich dążenia do zdobycia kwalifikacji nauczyciela retoryki czy deklamacji powinny zyskać wsparcie. Przecież przygotowywanie młodzieży do wystąpień publicznych stymuluje jej rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny, dając długotrwałe efekty. Zwiększa zdolności werbalne, rozbudza zdolności twórczego rozwiązywania problemów, reguluje emocje, wpływa na rozwój osobowości. Dla każdego z nas, bez względu na nasz wiek, ma przecież wartość oswojenie lęku przed przemawianiem, obycie się z sytuacją stresową, jaką jest wystą-

pienie publiczne. Przekroczenie tego progu w wieku szkolnym przynosi dobre owoce. Chcę podkreślić, że jestem entuzjastką konkursów krasomówczych, jak np. organizowanego przez Stowarzyszenie Ojczyzna Polszczyzna ogólnopolskiego konkursu „Słowo daję”¹.

Jak przygotowywać młodych ludzi do tego rodzaju konkursów?

Konkursowe wygłoszenie mowy należy do dziedziny oratorstwa popisowego, wymagającego odświeżenia oratorskiego talentu, jego rozbłysku w kontakcie z publicznością. Przygotowanie do takiego wystąpienia przypomina nieco pracę z aktorem, która polega na budowaniu osobowości scenicznego. Chodzi o to, aby wszystkie zasoby psychiczne i fizjologiczne uruchomić niejako na nowo, poddając je woli osoby. Praca taka nazywa się dzisiaj treningiem personalnym. Wymaga wielkiej odpowiedzialności oraz kompetencji nauczycielskich, aktorskich, logopedycznych. A także kompetencji terapeutycznych – bardzo szerokich. Dlatego zalecałabym ostrożność w tym względzie. Warto pójść inną, skromniejszą drogą. Ważne jest uświadomienie uczniom ich naturalnej ekspresji głosu i ciała oraz praca z jej elementami w sposób niezaburzający całości.

Na czym zatem powinna polegać na przykład praca nad głosem – podstawowym instrumentem mówcy?

Primum non nocere. Po pierwsze, nie szkodzić! Jeśli z powodu niewiedzy nakłaniamy uczniów nieprawidłowo oddychających, aby mówili głośnie, zwiększali napięcie głosu, dostrajali jego siłę do warunków odbioru, to szkodzimy im. Aparat głosowy powiązany jest z całym układem nerwowym. Nie możemy go izolować, wymagając napierania na głos, gdy nie ma odpowiednich warunków oddechowych. Foniatryzy, logopedzi nieustannie powtarzają, że rdzeniem poprawnego mówienia jest prawidłowe oddychanie. Jeśli nie potrafimy tego nauczyć, zostawmy to zadanie nauczycielowi śpiewu czy logopedzie, lecz nie ignorujemy problemu.

Podczas wygłaszania tekstu ważna jest również rozmaitość składników ekspresji głosu. Nie należy utrzymywać głosu na tej samej skali. Zróżnicowanie powinno dotyczyć napięcia głosu (cicho – głośno), tempa mówienia (szybko – wolno), intonacji i barwy głosu. Wyrazistość mówienia podkreślają również akcenty retoryczne, uwydatniające wybrane słowa. Istotne jest także operowanie pauzą artystyczną, rozdzielającą poszczególne frazy. Ma ona fundamentalne znaczenie dla uspokojenia oddechu mówcy, dla zrozumienia wypowiedzi przez słuchacza, dla oddziaływania na jego sferę emocjonalną. Odpowiednio długa, pozwala także wprowadzić nowy wątek wypowiedzi.

A gestykulacja, czyli powszechny problem, co zrobić z rękami?

Przede wszystkim nie wolno hamować ekspresji gestów. Zablockowanie gestu za pomocą

woli może prowadzić nawet do nie płynności mowy, do zaburzenia składni wypowiedzi. Ekspresja słowna połączona z odpowiednim użyciem głosu i gestu muszą tworzyć pewną całość. Komunikacja zachodzi nie tylko między osobą, która mówi, i publicznością, ale także wewnątrz osoby, wewnątrz mówcy. Jest to współbrzmienie między różnymi elementami psychiczności, które się do siebie wzajemnie dostrajają. Nie można więc burzyć żadnego elementu tej całości. Wolno natomiast pokazywać przykłady gestykulacji eleganckiej, komunikatywnej, estetycznej, bez nacisku na naśladowanie. Można poprzez wspólną z uczniem obserwację gestykulujących osób doprowadzić do tego, aby młody człowiek uświadomił sobie swoją własną gestykulację i dał wewnętrzne przyzwolenie na nią. Można na przykład tłumaczyć: gestykulujesz prawą ręką, a lewa jest „nieczynna”. Może twoja lewa dłoń też chce coś powiedzieć, opowiedzieć? Pozwól jej! To spowoduje korzystne odblokowanie ruchu. Chodzi o wewnętrzną zgodę: mogę, chcę, gestykuluję.

Równie męczący jest widok mówcy, którego paraliżuje stres przed wystąpieniem.

Rzeczywiście, słuchacze śledzą wszystkie komunikaty, które płyną z ciała, z głosu i sygnalizują samopoczucie mówcy: jak się czuje ze sobą i jak się odnosi do nas. Osoba wygłaszająca tekst odsłania się we wszystkich aspektach, zarówno wyglądu, jak i charakteru. Mówca angażuje w sposób bezpośredni i całkowity swoją psychikę i wrażliwość.

Czasami stres może wywoływać nie płynność mówienia przypominającą jąkanie. Występuje ona akcydentalnie u mówiącego, tylko w niektórych sytuacjach i wobec niektórych osób, z powodu zmęczenia lub zdenerwowania. Daje jednak efekt nieprzyjemny w słuchaniu. Jej objawami są między innymi embolofazje, czyli przydźwięki, przedłużenia typu „aaa”, „eee”, „yyy”, refreniczna powtarzalność słów (np. „prawda”, „jakby”), zaimków, zwrotów (np. „rozumieją państwo”), nadużywanie pytań retorycznych („tak? „nieprawda?”). Są to naturalne zaburzenia mowy, spowodowane brakiem synchronizacji płynności semantycznej, syntaktycznej i fizjologicznej.

Czy jest jakaś recepta na pokonanie tremy?

Niezawodnym sposobem na jej opanowanie jest uczynienie odbiorcy drugim podmiotem swojej wypowiedzi, jej współtwórcą, czyli przejście od skupienia na sobie do skupienia na słuchaczach. To obniża napięcie nerwowe, które polega na obsesyjnym pilnowaniu obrządu samego siebie, na ciągłym poddawaniu się samoocenie. Pochylenie emocjonalne nad słuchaczem, rezygnacja z namiętności popisywania się i „wczucie się” w odbiorcę – to droga do odblokowania energii retorycznej. Świadomość emocji, jakie wywołuje przekaz słowny, uznanie wrażliwości audytorium też

mogą pomóc w opanowaniu tremy. Mówca nie jest samotną wyspą na oceanie obojętności słuchaczy. Słuchacze silnie przeżywają jego niepokój, frustrację, niezadowolenie z siebie, słuchacze mocno reagują na te słowa mówcy, które ich atakują, ranią, wykluczają ze wspólnoty słuchania.

Pracując z uczniami, którzy mają wystąpić publicznie, spróbujmy im uświadomić konieczność przyjęcia na siebie dojrzałej roli kogoś, kto wpływa na innych, jest odpowiedzialny za słuchacza. Tak zalecają dzisiaj Michał Rusinek i Aneta Załazińska w swojej *Retoryce podręcznej*: „przenieść uwagę z siebie na odbiorcę”. Nie ma lepszego sposobu na pokonanie lęku przed przemawianiem, na przezwyciężenie stresu związanego z tą – budzącą mniejszą lub większą niepewność – sytuacją.

Zalecenia związane z budowaniem wizerunku mówcy?

Dzisiaj specjaliści od retoryki podkreślają konieczność zachowania spójności wizerunku – współgrania wszystkich elementów wystąpienia. To znaczy, że spojrzenie, mimika, gesty dłoni, ruch ciała nie mogą przeczyć wypowiedzianym słowom. Na przykład niepożądanym jest uśmiech sztuczny, a jego sztuczność z pewnością zdradzi symetryczność układu ust i nieruchomość mięśni wokół oczu (usta „się śmieją”, oczy się „nie śmieją”). Mówca powinien zachowywać kontakt wzrokowy z audytorium. Zaleca się uważne spoglądanie na każdego ze słuchaczy, spoglądanie raz po raz, zamiast ciągłego przeslizgiwania się wzrokiem. Owo spoglądanie musi być otwarte, szczerze, sygnalizujące rzeczywisty kontakt (nie bardziej przykrego dla audytorium niż puste, roz targnione spojrzenie mówcy). Nie powinno się także koncentrować wzroku na jednej osobie.

Ważna jest oczywiście estetyka stroju. Mówcy nie muszą być jednak ubrani jak urzędnicy. Najbardziej przekonująca jest osoba

operująca jasną barwą, tworzącą jej pozytywną aurę: wskazane są więc pastelowe i rozświetlone odcienie stroju, przydające cerze blasku, wywołujące pogodny nastrój. Ciemne barwy przesuwamy w dół ciała (np. w celu wyszczuplenia bioder czy nóg) lub w ogóle z nich rezygnujemy. Kolory ciemne są eleganckie, ale zarazem ponure – czerń działa depresyjnie, przytłaczająco i ma charakter dramatyczny, sceniczny. Koniecznie należy też unikać kolorów jaskrawych, zwłaszcza silnie pobudzającej czerwieni, oraz natrętnych desenii. Muszę przy tym dodać, że są takie okoliczności oficjalnych wystąpień, w których wszystkie szczegóły stroju reguluje etykieta, i przygotowując ubiór w takich wypadkach, musimy zdać się na dyplomatów i pilnie słuchać ich wskazówek.

W starożytności kształtowanie wizerunku mówcy rozumiano jako dążenie do wiarygodności. Ta zaś miała zależeć między innymi w dużym stopniu od nastawienia, jakie mówca okazuje słuchaczom – nastawienia do sprawy, o której mówi, i nastawienia do słuchaczy. Arystoteles twierdził, że mówca budzi zaufanie, gdy posiada wszystkie trzy cechy: rozsądek, szlachetność i życzliwość. Tym bardziej dzisiaj, w czasach, w których powszechna jest obawa przed manipulacją, mówca nie zdoła zbudować zaufania do siebie w inny sposób, niż dając się poznać słuchaczom jako człowiek rozsądny, o dobrych intencjach i pełen szczerzej życzliwości. Proszę zwrócić uwagę, że ta życzliwość przejawia się w kulturze słowa, płynącej z kultury osobistej.

Z dr Luizą Rzymowską (Uniwersytet Wrocławski Instytut Filologii Polskiej, Zakład Współczesnego Języka Polskiego) rozmawiała Joanna Marchewka (nauczyciel konsultant ODN w Poznaniu)

¹ Szczegóły na temat ogólnopolskiego konkursu „Słowo daje”, w którym można wziąć udział, na stronie www.konkursslowodaje.pl

CHCESZ ZAOSZCZĘDZIĆ DO 50%

za druki dla Twojej Szkoły
polecamy

**świadectwa - gilosze - legitymacje
indeksy - dzienniki - arkusze ocen
oraz wszelkie druki związane ze szkolnictwem**

skontaktuj się z nami

DRUKARNIA OŚWIATOWA

Rutkowski i Syn sp.j.

60-313 Poznań, ul. Grunwaldzka 149

tel./fax 061-867-96-82

e-mail: drukoswiat@wp.pl

www.oswiatowa.republika.pl

Wszystkie druki szkolne zgodne z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2010 r.

Gdy język stanowi barierę komunikacyjną...



Dla większości licealistów z uszkodzonym słuchem rozumienie tekstów literackich na poziomie innym niż dosłowny stanowi barierę nie do pokonania. Tymczasem ani podstawa programowa, ani standardy wymagań egzaminacyjnych nie uwzględniają w wystarczającym stopniu możliwości tej grupy uczniów. Do tej pory nie powstał też żaden program nauczania języka polskiego w liceum i technikum dla osób z uszkodzonym słuchem.

Wbrew powszechnie przyjętemu przekonaniu, osobom głuchym lub słabosłyszącym nie wystarczy noszenie aparatów i posługiwanie się językiem migowym, aby mogły normalnie funkcjonować w społeczeństwie. Następstwa uszkodzenia zmysłu słuchu są bowiem bardzo złożone i uwarunkowane szeregiem czynników. Skutkiem upośledzenia tego narządu znacząco determinującym edukację szkolną oraz ogólny rozwój dzieci i młodzieży jest przede wszystkim ograniczenie językowe i komunikacyjne, a w konsekwencji również poznawcze.

Procesy poznawcze osób z uszkodzonym słuchem opierają się głównie na doznaniach wzrokowych, węchowych i dotykowych. Zanim nauczą się czytać, postrzegają przede wszystkim zewnętrzne cechy zjawisk, zdarzeń, procesów i stosunków. Nie łączą ich z nazwami, nie rozumieją znaczeń i wzajemnych powiązań. Poznają świat konkretnie i obrazowo, a nie logicznie i pojęciowo. To sprawia, że rozwój kognitywny osób niesłyszących i niedosłyszących jest ograniczony i – co za tym idzie – znacznie opóźniony.

Jednym z głównych następstw uszkodzenia słuchu jest również upośledzenie rozwoju komunikacyjnego i językowego. Trudności językowe z kolei znacząco wpływają na rozwój poznawczy, sposób myślenia i pamięć¹. Warto też zwrócić uwagę na to, że dla osób słyszących język narodowy stanowi główne narzędzie myślenia, umożliwiając zdobywanie i przekazywanie pewnego zasobu wiedzy drogą ustną. Natomiast wszyscy niesłyszący i słabosłyszący, którzy porozumiewają się głównie za pomocą mowy migowej, nie dysponują narzędziem myślenia abstrakcyjnego, nie otrzymują, jak słyszący, każdego dnia, w każdej chwili mnóstwa wiadomości przekazywanych drogą ustną, co obniża poziom ich rozwoju umysłowego². I chociaż zdarzają się osoby głuche (z głębokim ubytkiem słuchu, powyżej 80 dB), które opanowują biegle język polski, a nawet potrafią komunikować się za pomocą mowy, to jednak jest ich bardzo mało.

U większości niesłyszących i słabosłyszących licealistów rozwój językowy i komunikacyjny jest znacznie ograniczony i opóźniony. Obrazują to między innymi wyniki badań podane przez Czesława Dziemidowicza: *Uczeń głuchy, kończący szkołę podstawową, zna około 1,5 tys. słów języka ojczystego, podczas gdy dziecko słyszące rozpoczynające naukę w klasie pierwszej zna około 3 tysiące. Absolwenci specjalnych szkół zawodowych opanowują łącznie około 2,5 tys. słów, co jeszcze nie dorównuje poziomowi rozwoju dzieci słyszących w okresie przedszkolnym. Powszechna jest wśród absolwentów szkół specjalnych nieumiejętność czytania i rozumienia najprostszych tekstów pisemek dla dzieci. Poziom intelektualny uczniów szkół specjalnych nie przekracza poziomu klasy V szkoły powszechnej³.*

Uboży zasób słownictwa to tylko jeden z wielu przejawów opóźnienia i ograniczenia rozwoju językowego dzieci i młodzieży z wadą słuchu. Innymi następstwami tego upośledzenia zmysłowego są błędy deklinacyjne i koniugacyjne oraz agramatyzm⁴.

Większość osób z uszkodzonym słuchem posługuje się językiem migowym, co w połączeniu z brakiem myślenia abstrakcyjnego dodatkowo utrudnia opanowanie języka polskiego. *Język migowy powstał z myślenia sytuacyjnego i konkretnego, toteż nie zna przypadków i rodzajów, przyimków czy afiksów. O zasadniczej treści znaku migowego, np. o odróżnieniu przedmiotu od czynności czy cechy decyduje kontekst i konsytuacja⁵.* Osoby posługujące się migami takim samym ideogramem określają przedmiot i wykonywaną nim czynność. Na przykład zdanie: *Dziewczynka zamiata*, migane jest: *dziewczynka – miotła*. W wypowiedziach formułowanych przez głuchych i słabosłyszących licealistów w języku polskim często daje się zauważyć cechy gramatyki języka migowego. Uwidacznia się to choćby w takich zdaniach, jak: „Ona złamała i przewróciła nogę”. „Drzewo opadają liście”. „Drzewo zrywa liście”. „Pies pomaga pan, a pan nie widzę na

oczy”. „Pani kierowca w prawej stronie po chodniku”. „Po środku stronie jest na drodze”. „Samochód jedzie samochodem”⁶. Podobnie niekomunikatywne, niepoprawne gramatycznie i semantycznie zdania formułuje większość niesłyszących i słabosłyszących licealistów. Dużym problemem dla nich jest także wieloznaczność wyrazów, w tym również istnienie znaczeń przenośnych. Dobrze zilustruje to przykład z wypracowania maturalnego słabosłyszącej uczennicy trzeciej klasy liceum ogólnokształcącego szczecińskiego SOSW dla Dzieci Słabosłyszących, w którym pracując jako nauczycielka języka polskiego.

Temat pracy brzmiał: *Co czuli do siebie nawzajem Stanisław Wokulski i Izabela Łęcka? Wykorzystując podane fragmenty oraz znajomość całej powieści Bolesława Prusa pt.: „Lalka” przedstaw emocje i oceń postawy, którymi kierowało się każde z tych dwojga bohaterów wobec siebie*. Do tematu dołączone były dwa fragmenty „Lalki”. Pierwszy opisywał rozmyślenia dwojga głównych bohaterów podczas obiadu, na który Łęcca zaprosiła Wokulskiego, drugi natomiast przedstawiał rozmowę doktora Szumana z Rzekim na temat Wokulskiego i panny Izabeli. Zarówno treść „Lalki”, jak i główna problematyka tej powieści zostały wcześniej dokładnie omówione na lekcjach. Uczniowie często też pracowali z różnymi fragmentami utworu, analizowali je ukierunkowani konkretnymi poleceniami nauczyciela. Wielokrotnie też wcześniej podejmowali próby samodzielnego pisania wypracowań maturalnych.

W pracy jednej z najlepszych uczennic w klasie pojawiły się stwierdzenia, że Wokulski to awanturnik, pijak, szaleniec, przez którego cierpiała panna Łęcka. Były one, jak się okazało, wynikiem błędnego zrozumienia wypowiedzi Szumana na temat Wokulskiego. Szuman rozpoczął swoją wypowiedź od określenia sytuacji Wokulskiego jednym słowem: „awantura”. Oczywiście, z kontekstu całego fragmentu wynikało, że Szuman miał na myśli zauroczenie Izabelą, która zdecydowanie nie zasługiwała na tak szczerze i wielkie uczucie, jakim darzył ją Wokulski. Uczennica natomiast zrozumiała słowo „awantura” dosłownie, jako *kłótnię, jakieś gwałtowne zajście, w wyniku którego dochodzi do bójki*. Podobny błąd pojawił się w rozumieniu sformułowania: *Wokulski szalał za panną,*

z którego uczennica wynioskowała, że bohater „Lalki” to człowiek niepczytalny, niepanujący nad swoimi emocjami i zachowaniem.

Myślę, że powyższy przykład wystarczająco uzmysławia, jak dalece ograniczenie rozwoju językowego niesłyszących i słabosłyszących wpływa na postrzeganie przez nich rzeczywistości, rozumienie tekstów literackich, a w konsekwencji na wyniki kształcenia polonistycznego. Jak się też łatwo domyślić, interpretacja lub choćby rozumienie tekstów literackich na poziomie innym niż dosłowny stanowi dla nich barierę nie do pokonania.

Tymczasem podstawowymi umiejętnościami kształconymi na lekcjach języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej i sprawdzanymi na egzaminie maturalnym są: odbiór i analiza literatury pięknej, rozumienie tekstów publicystycznych i popularnonaukowych oraz formułowanie dłuższych wypowiedzi pisemnych. Rozwijanie tych umiejętności zakłada opanowanie języka polskiego na wysokim poziomie i wymaga sprawnego posługiwania się nim.

Zdecydowana większość licealistów z uszkodzonym słuchem nie spełnia tego warunku, co, przynajmniej częściowo, zobrazowały podane wyżej przykłady. Słabosłyszący i niesłyszący licealiści rzadko potrafią samodzielnie zrozumieć fragment tekstu literac-

kiego (nie mówiąc już o przeczytaniu całych lektur!) lub napisać dłuższą pracę (zwykle ratują się przepisywaniem lub nieudolnym przekształcaniem zdań z analizowanych fragmentów prozy).

Ani podstawa programowa, ani standardy wymagań egzaminacyjnych nie uwzględniają w wystarczającym stopniu możliwości tej grupy uczniów. Do tej pory nie powstał też żaden program nauczania języka polskiego w liceum i technikum dla osób z uszkodzonym słuchem.

Za podsumowanie i jednocześnie potwierdzenie zasygnalizowanych tu problemów kształcenia polonistycznego licealistów z uszkodzonym słuchem niech posłużą fragmenty wypowiedzi Łukasza, dziewiętnastoletniego absolwenta liceum ogólnokształcącego, ogłuchłego w szóstym miesiącu życia. Tak m. in. opisuje on swoją sytuację w szkole:

„Gdy ktoś mówi, słyszę głos, ale nie mogę usłyszeć słów. Kiedy mówi ktoś obcy, szybko i niewyraźnie, to nic nie rozumiem i nie lubię słuchać. Moich przyjaciół i kolegów zawsze proszę, żeby mówili powoli i wyraźnie. Patrzę na usta i sporo rozumiem. (...)”

Wolę pisać testy niż wypracowania. Najwięcej uczę się z książek i z pomocą komputera. (...) Jeśli nie rozumiem tekstu z podręcznika, to szukam w innych książkach wiadomości. (...) Chętnie piszę referaty w domu, bo

mogę korzystać z książek i komputera, a błędy poprawiam z pomocą mamy.

Najbardziej lubię uczyć się ciekawych rzeczy na zajęciach indywidualnych, z nauczycielami, którym mogę zadawać pytania. (...) Mam niestety kłopoty z czytaniem dużych powieści, zwłaszcza Stefana Żeromskiego”.

Myślę, że słowa Łukasza stanowią mogące dobre wskazówki, ukierunkowujące niektóre zmiany w edukacji polonistycznej młodzieży z wadą słuchu.

Aneta Całuzińska – nauczycielka języka polskiego w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Słabosłyszących w Szczecinie; doktorantka w Instytucie Filologii Polskiej UAM w Poznaniu

- 1 Badania nad komunikacją, możliwościami językowymi i umysłowymi uczniów z uszkodzonym słuchem omówione zostały m.in. w pracach S. Prillwitza: *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących oraz J. Stachury: Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem.*
- 2 L. Geppertowa, *Źródła trudności w przyswajaniu języka przez dzieci głuche*, Warszawa 1968 r., s. 15
- 3 Cz. Dziemidowicz, op. cit., s. 56.
- 4 Cz. Dziemidowicz, *Dziecko głuche i język ojczysty*, Bydgoszcz 1996, s. 170.
- 5 A. Rakowska, *Rozwój systemu gramatycznego...*, op. cit., s. 39.
- 6 Przykłady zaczerpnięte z tekstu: J. Armatys, *Głuche słowa*, „Polityka” nr 19/2007, s. 114.
- 7 Ł. Krakowiak, *O szkole, fonogestach i języku migowym, czyli trochę o moim życiu*, w: *Blżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 2001, s. 224–227.

Inspiracje

Od Tycjana do Leibovitz i z powrotem

Koncert wiejski Tycjana, Śniadanie na trawie Maneta i fotografia Annie Leibovitz na okładce pisma „Vanity Fair” – połączenie tylko z pozoru karłowate. To propozycja zestawienia dzieł sztuki, które mogą inspirować młodych odbiorców do ważnych dyskusji, m.in. na temat różnego stosunku do tradycji oraz granic prowokacji artystycznej.

Powtarzanie i naśladownictwo jest częścią ludzkiej natury. Najczęściej zachowanie to kojarzy się ze zjawiskiem mody, choć oczywiście do niej się nie ogranicza. Także w dziejach sztuki możemy wskazać wiele podobnych zachowań. Część artystów ograniczała się do wiernego naśladownictwa innych, byli jednak i tacy, którzy potrafili wykorzystywać prace wcześniejszych malarzy jako inspirację do własnych działań. Proponuję przyjrzeć się temu zjawisku.

Można powiedzieć, że wzorcowym przykładem korespondencji różnych dzieł jest *Śniadanie na trawie* namalowane w 1863 roku przez Édouarda Maneta. Przy omawianiu tego obrazu niemal zawsze przytacza się dwa inne dzieła. Pierwsze z nich to, obecnie przypisywany Tycjanowi (wcześniej Giorgione’owi), *Koncert wiejski*, drugie zaś to grafika wykonana przez Marcantonio Raimondiego według Rafała prezentująca *Sąd Parysa*. Proponowałbym jednak „pociągnięcie nitki” także w drugą stronę, to znaczy w czasy nam



bliższe. I tak, w wielkiej spuściznie Picassa odnaleźć możemy płótna bezpośrednio wchodzące w dialog z pracą Maneta. Są to obrazy z początku lat 60. XX wieku zatytułowane właśnie w ten sposób – *Śniadanie na trawie według Maneta*. Sięgając jeszcze bliżej czasów współczesnych, proponuję odważny krok – przywołanie słynnego zdjęcia amerykańskiej fotografki, Annie Leibovitz, które pojawiło się w 2006 roku na okładce pisma „Vanity Fair”. Przedstawia ono Scarlett Johansson, Keirę Knightley oraz Toma Forda. W ten sposób tworzy się układ odniesienia: renesans – XIX wiek – XX wiek – współczesność.

Ciekawe wydaje się przesłedzenie zmian postrzegania rzeczywistości przez artystów i jej reprezentacji w obrazie, zgodnie z chronologią powstania dzieł. W *Koncertach wiejskim* mamy do czynienia z połączeniem

dwóch światów – realnego, ludzkiego i „nadprzyrodzonego”. Pomimo różnych sporów, jakie się toczą o ten obraz (łącznie z ustaleniem autora), historycy sztuki zgadzają się ze sobą w jednym. Mianowicie, że to nie jest scena realistyczna, a raczej alegoryczna, o czym przesądzają sportretowane dwie nagie kobiety. Bez żadnych wątpliwości natomiast za scenę mitologiczną uznajemy *Sąd Parysa*, gdyż już sam tytuł jest odwołaniem do konkretnego mitu.

W przypadku Maneta mamy z kolei do czynienia z obrazem realistycznym. Malarz przedstawił współczesną sobie scenę bez kontekstu mitologicznego, biblijnego czy innego. Pozującą mu modelkę, Victorine Meurent, także namalował tak, jak ją widział, bez idealizowania. Picasso zaś rzeczywistość uznał jedynie za punkt wyjścia. Przetworzył ją zgodnie ze swoją wrażliwością i sposobem patrzenia na sztukę. Widzimy zdeformowane postaci, kształty, uproszczone kolory. A jednak mimo wszystko rozpoznajemy bezbłędnie odniesienie do pracy Maneta. Pojawia się też inna ważna kwestia. Otóż nie tylko Picasso, ale każdy ze wspomnianych artystów przedstawia przecież swoją wizję rzeczywistości i sposób jej rozumienia. Warto dodać, że jest ona połączona (i ograniczona) spojrzeniem danej epoki – czasów, w jakich żył artysta. Dlatego, mimo że formalnie Manet z łatwością mógłby namalować *Śniadanie na trawie* tak, jak zrobił to Picasso, to jednak uwarunkowany sposobem odbierania rzeczywistości swojej epoki, tego nie zrobił. Ta sama uwaga dotyczy także fotografii słynnej Amerykanki.

Innym sposobem na zestawienie proponowanych prac może być budowanie odniesień

wobec pracy Maneta. Zaczynamy w tym przypadku od spojrzenia na Maneta przez pryzmat renesansowych dzieł. Analizujemy, która z prac mogła dostarczyć pomysłu na temat, która na kompozycję. Daje to także możliwość otwarcia dyskusji na temat stosunku artystów do zastanej tradycji. Czy jest to czerpanie ze spuścizny poprzedników poprzez ich naśladownictwo, czy jest raczej twórczą polemikę z nimi? Możemy wzbogacić ten wątek rozmowy z uczniami, przywołując Picassa, który parafrazuje Maneta, a tym samym oddaje hołd jego malarstwu. Docenia on to, co Francuz wniósł do malarstwa wiek wcześniej. Wprowadzenie zaś fotografii Annie Leibovitz to znakomity pretekst, aby omówić i przedyskutować temat funkcji cytatu, sposobu i zakresu inspiracji.

Zostając przy fotografii, możemy także, choć tu już potrzeba znacznie większego wyuczucia, przywołać temat aktu i nagości w sztuce. Punktem odniesienia dla fotografii może być także płótno Maneta. Zresztą trudno mówić o tym obrazie, nie przytaczając ówczesnych komentarzy, niezwykle zbulwersowanych i poruszonych krytyków i publiczności. Raziła ich, po pierwsze, nagość „nieubrana” w żaden kontekst czy to biblijny, czy mitologiczny, po drugie zaś, co prawdopodobnie było jeszcze trudniejsze do przyjęcia, nagość kobiet wobec kompletnego ubrania towarzyszących im mężczyzn. Taka sama sytuacja (nagie wobec ubranych) pojawia się także w *Koncertcie wiejskim* i na wskazanej fotografii właśnie. Czy z punktu widzenia współczesnego widza miałoby to jakieś znaczenie? Czy w podobny sposób jak obraz Maneta jest odbierana dziś fotografia Leibovitz,

także pozbawiona przecież uzasadniającego nagości kontekstu mitologicznego czy biblijnego? A jak wobec tego odbierana jest grafika wykonana wg Rafaela, na której wszystkie postaci są nagie?

Skupić się też możemy przy omawianiu tych dzieł na technikach wykonania. Mamy do czynienia z olejem na płótnie, miedziorytem oraz fotografią. Między tymi dwoma ostatnimi rodzi się ciekawa analogia. Chodzi o kwestię oryginału i odbitki, a także o to, że obydwie techniki służą do rozpowszechniania obrazów (wzorów). Poza tym każda z tych technik operuje innymi środkami odwzorowania rzeczywistości. Warto zastanowić się, jakie każda z tych technik rodzi możliwości, która jest najbardziej czytelna dla dzisiejszego widza?

Zaproponowany sposób poznawania dzieł sztuki zapewne pozwoli na doskonalenie umiejętności spostrzegania, formułowania opinii, budowania wniosków i argumentacji. Z pewnością umożliwi także zaprezentowanie różnych technik plastycznych. I co wydaje się najcenniejsze – posłuży rozwijaniu wrażliwego patrzenia na sztukę.

Piotr Szaradowski – kulturoznawca, pracownik Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Poznaniu, doktorant w Instytucie Sztuki PAN w Warszawie.

„Tabliczki” obrazów:

Koncert wiejski, Tycjan, 1508 – 09, olej na płótnie, 110 x 138 cm; Musée du Louvre, Paryż

Sąd Parysa, Marcantonio Raimondi, 1514–18, miedzioryt, 298 x 442 mm, British Museum, Londyn

Śniadanie na trawie, Édouard Manet, 1863, olej na płótnie, 208 x 264,5 cm; Musée d’Orsay, Paryż

Scarlett Johansson, Keira Knightley oraz Tom Ford, 2006, Annie Leibovitz, dla „Vanity Fair”

Zarządzanie szkołą

Nauczyciel w środowisku szkolnym



Trudne dzieci, trudne tematy, trudne sytuacje, trudni współpracownicy. Co właściwie oznacza słowo „trudne”? Dlaczego staramy się unikać trudności lub boimy się ich? Czy istnieją pozytywne strony trudności w naszym życiu osobistym i zawodowym? Czy sposób radzenia sobie z trudnościami wspomaga nasz rozwój?

W czasie rozmów z nauczycielami na temat ich pracy zawodowej w obszarze wychowawczym, zwłaszcza dotyczącym budowania konstruktywnych relacji z dziećmi i ich

rodzicami, często słyszę sformułowania: „przeżywam trudności”, „zrobienie tego jest trudne”, „zmiana tego dziecka jest trudna”, „bycie nauczycielem jest bardzo trudne”, itp. Potem pojawiają się kolejne powody, które uniemożliwiają zmianę kogoś lub czegoś. W większości przypadków nauczyciel wie, co powinno się zmienić w uczniu, rodzicach, współpracownikach czy w swoim życiu zawodowym. Czasami jego oczekiwania są na wyrost, ponieważ chciałby, aby wszystko zmieniło się całkowicie, zgodnie z jego wizją

i najlepiej natychmiast. Analizując rozmowy o charakterze wychowawczym, często odnośną wrażenie, że chcielibyśmy „klonować” siebie i wtłaczać innym własną wizję życia, nie dając wolności wyboru.

Głównym problemem wydaje się znalezienie metody, która taką zmianę umożliwi. Schematy rozmów wyuczone na studiach czy kursach doskonalących nie zawsze działają, a stereotypy myślowe na temat roli nauczyciela w relacji z uczniem oraz koncentrowanie się na technicznej stronie relacji interper-

sonalnej bardziej przeszkadzają w budowaniu właściwego kontaktu z dzieckiem, niż go wspomagają. Ważną rolę odgrywają nasze przekonania i nastawienia, których źródłem jest system uznawanych wartości, ale najważniejsze wydają się zasady obowiązujące w całej społeczności szkolnej, tworzące klimat szkoły.

**System edukacyjny oparty na podpo-
rządkowaniu i władzy arbitralnej burzy
poczucie bezpieczeństwa uczniów, ponie-
waż jest nieprzewidywalny (zależy np. od
„humorów” i przekonań nauczycieli) sta-
nowi naturalną blokadę dla relacji opar-
tych na zaufaniu, szacunku i odpowie-
dzialności za siebie i swoje czyny.**

W tym kontekście podstawowym zadaniem nauczycieli i uczniów jest opracowanie zrozumiałego dla wszystkich członków społeczności zbioru praw i obowiązków dla każdej grupy. Powinny także istnieć bardzo wyraźne zapisy dotyczące konsekwencji łamania zakazów oraz procedury odwoławcze od decyzji nakładających takie konsekwencje. Tylko w takim systemie gwarantuje się uczniowi prawo do „przewidywalności zachowań”. Dzięki temu będzie mógł podjąć pełną odpowiedzialność za to, co mówi i robi. System ten chroni członków społeczności szkolnej przed arbitralnością i nadużywaniem władzy przez osoby pełniące funkcje nadzórne. Nie ma w nim również podstaw do zarzucania sobie nawzajem subiektywizmu wynikającego z kierowania się emocjami i relatywizmem moralnego.

W rozmowie o charakterze wychowawczym nauczyciel pozostaje nauczycielem

a uczeń uczniem. Każdy z nich zachowuje prawo do ochrony swojej prywatności i godności osobistej.

Możemy więc wnioskować, że brak jasnych i zrozumiałych zasad kierujących życiem społeczności szkoły jest jednym z ważnych czynników generujących szereg trudności w praktyce zawodowej nauczycieli. Trudności te przyczyniają się do osłabienia pozycji nauczyciela w rozmowach wychowawczych z uczniami i ich rodzicami. System praw i obowiązków przyjęty przez całą społeczność szkolną stanowi swoistego rodzaju fundament nienaruszalności granic. Związane są one z przypisanymi w szkole rolami gwarantującymi poczucie bezpieczeństwa nauczycielom i uczniom. Zadania przypisane do każdej z ról: nauczyciela, ucznia, rodzica powinny znaleźć swoje odbicie w obowiązującym systemie zasad. Taka sytuacja ograniczy zjawisko „mieszania się ról”, które zakłóca pracę szkoły.

Następnym elementem zwiększającym ryzyko wystąpienia trudności w wykonywaniu obowiązków nauczyciela jest niski stopień integracji grona nauczycieli, zdolności do podejmowania wspólnych działań oraz udzielania wsparcia w sytuacjach trudnych zawodowo. Problemy te bardzo często są zgłaszane przez młodych nauczycieli, rozpoczynających pracę w placówkach oświatowych.

Nieprzygotowani na studiach do pracy wychowawczej, prowadzenia grup czy rozmów indywidualnych młodzi nauczyciele spotykają się w szkole z bardzo wysokimi wymaganiami dotyczącymi opanowania wspomnianych wyżej umiejętności. Zwłaszcza zastosowania ich w relacjach z uczniami i ich rodzicami. Na

terenie szkoły nie przewidziano do tej pory funkcjonowania systemu wsparcia w problemach wychowawczych, w związku z tym nauczyciel najczęściej pozostaje ze swoją trudnością sam, dodatkowo z lękiem przed negatywną oceną kolegów i koleżanek. Źle rozumiana „trudność” nauczycieli w radzeniu sobie z problemami wychowawczymi prowadzi do obwiniania samego siebie, szybkiego ulegania wypaleniu zawodowemu lub ukrywania problemów, które narastają do tego stopnia, że traci się nad nimi kontrolę.

Podsumowując spostrzeżenia, możemy wnioskować, że sprawnie działający system wsparcia nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych polega na odczuwaniu przez całe grono pedagogiczne współodpowiedzialności za pomoc wszystkim jego członkom w radzeniu sobie z trudnościami i problemami, z którymi spotykają na co dzień w szkole.

Próbując odpowiedzieć na pytania postawione na początku mojej wypowiedzi, twierdzę, że każdą „trudność” powinno się rozpatrywać w kontekście społecznym. **Może bowiem wystąpić taka sytuacja, że stworzymy środowisko szkolne niesprzyjające współpracy, kreatywności, wzajemnemu wspieraniu się, poczuwaniu się do odpowiedzialności i okazywaniu szacunku, a wymagamy tychże zachowań od uczniów.** Taka sytuacja tworzy szereg trudności osobistych i zawodowych w życiu członków społeczności szkolnej.

Violetta Chruścicka-Woś – nauczyciel konsultant ds. problematyki psychologicznej w szkole ODN w Poznaniu

Ewaluacja – razem do celu

Za dwadzieścia lat bardziej będziesz żałował tego, czego nie zrobiłeś, niż tego, co zrobiłeś. Więc odwiąż liny, opuść bezpieczną przystań. Złap w żagle pomyślnie wiatry. Podróżuj, śnij, odkrywaj. Mark Twain

Definicja ewaluacji w szkole, mimo funkcjonowania tej wskazanej w rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego, nadal jest szeroko dyskutowana w kręgach edukacyjnych. I dobrze! Nie jest to przecież pojęcie jednoznaczne. Ewaluację można rozumieć jako okresową ocenę efektywności, skuteczności i trwałości w odniesieniu do celów, jakie stawiamy sobie w szkole lub, biorąc łacińskie pochodzenie terminu (łac. *e-valui*), jako siłę, wzmacnianie, dążenie do osiągnięcia zamierzonego celu. W obu kon-

tekstach ewaluacja nierozłącznie związana jest z wprowadzaniem zmian i – co najważniejsze – z zarządzaniem nimi.

Ewaluacja, wykorzystując dorobek nauk społecznych, a w szczególności metodologię badań, pozwala na wnioskowanie weryfikowalne i oparte na rzetelnych podstawach. Wniosków z ewaluacji nie da się w tej sytuacji odstawić „na półkę”. Dyrektor, który dopuściłby się takiej „profanacji” efektów ewaluacji, przestałby być postrzegany w swojej szkole jako skuteczny lider czy partner. Ewa-



luacja może więc stanowić efektywne narzędzie zarządzania strategicznego w szkole i prowadzić do pożądaných zmian – poprawy jakości pracy szkoły oraz pracy zatrudnionych w niej osób.

Jak przygotować się do badań w szkole w ramach ewaluacji zewnętrznej?

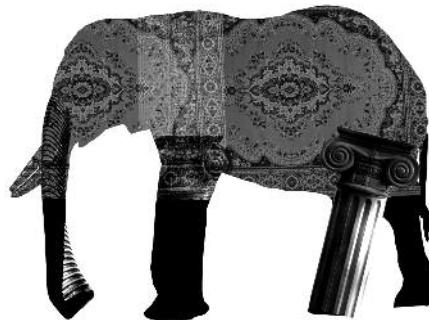
Ewaluacja zewnętrzna wiąże się z nieuchronną ingerencją czynnika obcego, zespołu wizytatorów do spraw ewaluacji, którzy spacerują po szkolnych korytarzach, wchodzi na lekcje, rozmawiają z uczniami, z pracownikami szkoły, z przedstawicielami zaprzyjaźnionych instytucji. Ponieważ wynik badań powinien być rzetelny i obiektywny, życie

Zastyszana bajka hinduska

W pobliżu Ghor znajdowało się miasto zamieszkałe przez samych ślepców. Pewnego razu przybył w tamte okolice król ze swoją armią. Jego wojsko rozbiło obóz na pustyni, blisko granic miasta. Niebawem do ślepców dotarła wieść o wielkim słoniu bojowym, który znajdował się w obozie, a podczas walki wywoływał panikę w szeregach przeciwnika.

Mieszkańcy miasta zapragnęli poznać słonia, więc niektórzy ślepcy udali się do obozu. Ponieważ jednak nie mogli zwierzęcia zobaczyć, próbowali zebrać informacje o nim, dotykając różnych powierzchni jego ciała. Kiedy wrócili do swojego miasta, tłum ciekawskich zebrał się wokół, aby dowiedzieć się prawdy o słoniu. Człowiek, który dotknął ucha słonia, powiedział: „Jest on szorstki i płaski, podobny do dywanu”. „Nieprawda” – zaprzeczył ten, który dotknął trąby – „przypomina raczej długą, pustą rurę”. „Jeśli chcecie poznać prawdę, posłuchajcie mnie. Jest on podobny do grubej kolumny” – krzyknął ślepiec, który obmacał nogę.

Każdy z nich pomylił część z całością. Każdy na podstawie fragmentu stworzył wyobrażenie całego słonia.



rys. Iwona Wrzosowska

szkoły powinno przebiegać w sposób naturalny, niezakłócony. Badania ankietowe uczniów i nauczycieli wymagają czasu i zaangażowania pracowni komputerowych, ale można to zaplanować w taki sposób, aby uszczerbek był jak najmniejszy. Dlatego ważny jest harmonogram przebiegu ewaluacji, który wizytatorzy przygotowują w ścisłej współpracy z dyrektorem szkoły.

Bardzo cenne informacje przynoszą obserwacje lekcji i innych form życia szkoły. Zachowanie uczniów jest prawdziwą ewaluacją systemu wychowawczego szkoły, pokazuje na przykład ich aktywność na zajęciach, klimat na lekcji, sposób zwracania się uczniów do rówieśników i starszych osób, sposób spędzania czasu wolnego na przerwach. Nauczyciele czasami obawiają się obserwacji lekcji. Stres w takiej sytuacji jest zupełnie naturalny, ważne jest, by pamiętać, czemu to wszystko służy. Celem nie jest ocena pracy poszczególnych nauczycieli, ale opis przebiegu procesów edukacyjnych i ich efektów. Raport ma wskazać te obszary pracy szkoły, które mogą być modyfikowane z korzyścią dla wszystkich. Zasada Pareto (włoskiego ekonomisty badającego rozkład bogactwa w społeczeństwie) głosi, że 80% efektów wywołane jest przez 20% przyczyn. Co to oznacza? Przed stu laty 80% gruntów we Włoszech należało do 20% obywateli i proporcja ta ponoć sprawdza się w innych sferach. 80% czasu przeznaczamy na działania, które dają tylko 20% efektu i odwrotnie: najważniejsze nasze dokonania (80% efektu) wypracowujemy w 20% czasu. Zatem aby skupić się na tym, co ważne i cenne, a móc zrezygnować z tego, co nieskuteczne i niepotrzebne – należy dokonać odpowiednich badań. Pokażą one obraz pracy szkoły, a dyrektor i nauczyciele wspólnie zastanowią się nad wykorzystaniem raportu.

Jaki jeszcze wniosek płynie z zasady Pareto? Nie należy tworzyć nowej dokumentacji na użytek ewaluacji zewnętrznej, gdyż nie są to działania przekładające się bezpośrednio na jakość pracy szkoły. Owszem, można zebrać i uporządkować posiadane dowody działań szkoły oraz sukcesów jej uczniów i absolwentów.

Jak wykorzystać raport z ewaluacji do zarządzania zmianą?

Sukces procesu zmiany zależy w dużym stopniu od wcześniejszej sytuacji w szkole, czyli odpowiedniego potencjału. Jeżeli jest on niewielki, dyrektor musi poświęcić trochę czasu, aby go zwiększyć. Często w szkole takim wąskim gardłem jest na przykład słaba komunikacja wewnętrzna i nieumiejętność rozwiązywania problemów, które prawdopodobnie są wynikiem negatywnego podejścia nauczycieli do zmian. Dyrektor szkoły musi w takiej sytuacji skupić się na wzmacnianiu motywacji. Jeżeli ludzie wierzą w celowość zmian, to są w stanie zrobić bardzo dużo, aby one dobrze funkcjonowały.

Kluczem do sukcesu w zarządzaniu zmianą jest także gotowość do zobaczenia całego zjawiska, a raport z zewnętrznej ewaluacji problemowej lub ewaluacji wewnętrznej dotyczy tylko pewnego wycinka szkoły. Zależność tę dobrze ilustruje powyższa bajka.

Zobaczenie w szkole „całego słonia” nie jest więc łatwe i nie jest to zadaniem wyłącznie dyrektora, ale wszystkich podmiotów związanych ze szkołą, w tym uczniów i rodziców. W sytuacji wprowadzania zmian, które wynikają bezpośrednio z ewaluacji, w szkole wzrasta zapotrzebowanie na stosowanie metod, które łączą w sobie osobowy i systemowy punkt widzenia.

W literaturze edukacyjnej ukazuje się zwykle jawny (świadomy) system funkcjonowania szkoły i do niego przyporządkowuje się modele zarządzania. W kontekście postawionej w tym artykule tezy, chcemy zwrócić uwagę na istnienie ukrytego (nieświadomego) poziomu. Warto także dodać, w czym utwierdzimy pewnie dyrektorów szkół, że współistnienie tych dwóch poziomów jest immanentną cechą każdej polskiej szkoły. Obok celów i zadań, każdą szkołę można scharakteryzować poprzez wartości i cele, które nie są uświadomiane przez większość pracowników, a które w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie szkoły.

Skuteczny dyrektor, lider zmian, musi sobie zdawać sprawę z tego, że to nie system i przepisy, normy i nakazy, ale ludzie stanowią

kwintesencję szkoły jako organizacji społecznej. Jeśli dyrektorowi zależy na umiejętnym osiągnięciu nowego celu, musi on także rozumieć, jak jego pracownicy, rodzice i uczniowie odbierają szkołę w sensie emocjonalnym i poznawczym.

Wreszcie należy powiedzieć, że zarządzanie zmianą w szkole wymaga odwagi. Ewaluatorzy nie podają przecież gotowych rozwiązań, a zakładane rezultaty procesu nigdy nie będą do końca określone, ponieważ zmiany zachodzą w ludziach – nauczycielach, rodzicach i uczniach. Ponadto sposoby ich funkcjonowania w szkole są w dużej mierze determinowane szerszym kontekstem społeczno-kulturowym.

Cytowany na wstępie Mark Twain nawołuje do odwiązania lin, opuszczenia bezpiecznej przystani, złapania w żagle pomyślnych wiatrów, podróżowania, odkrywania. Czy nie ma w tym jakiegoś niebezpieczeństwa? Owszem, możliwe, że jest. Zgubna może okazać się podróż, kiedy to dyrektor szkoły sam odwiąże linę. Gdy jednak przekona swoich „marynarzy” do tego, że warto popłynąć w stronę nieznanych lądów, kiedy podjęta zostanie zespołowa decyzja – razem poradzą sobie nawet wtedy, kiedy zmagać się trzeba będzie ze sztormem.

Jarosław Haładuda – starszy wizytator ds. ewaluacji
Kuratorium Oświaty w Poznaniu

Renata Grochowska – wizytator ds. ewaluacji
Kuratorium Oświaty w Poznaniu

Cnota pracowitości i udręka pracoholizmu

Jak rozpoznać, kiedy tracimy kontrolę nad zachowaniami związanymi z pracą? Jakie są symptomy uzależnienia pracą? Dlaczego perfekcjonizm bywa destrukcyjny?

Nowory rok szkolny zapoczątkował kolejny rok wyętej, trudnej i odpowiedzialnej pracy dla nauczyciela. Ci, którzy znają realia tego zawodu, wiedzą, że, aby dobrze go wykonywać, trzeba się mu oddać. Zaangażowanie w pracę jest oczywiście cnotą. Jej przeciwieństwo natomiast polega na destrukcyjnej postawie uzależnienia od pracy. Zaczyna się ono wówczas, gdy przekroczyliśmy subtelną granicę między pracowitością a pracoholizmem. Termin „pracoholizm” wprowadzony przez W. Oates’a w roku 1971 („cały pracą” od *praca* + *holizm*; *holos* – cały) akcentuje właśnie

uzależnieniowy charakter zjawiska: wewnętrzny przymus wykonywania pracy i utratę kontroli. Mitem jest uważanie za pracoholika kogoś tylko dlatego, że dużo pracuje. Istotne jest bowiem, jakie znaczenie ma dla tej osoby praca i czy istnieje w jego życiu coś równie ważnego jak praca. Problem pracoholika nie polega bowiem na tym, że cieszy go praca, problem polega na tym, że nie go nie cieszy tak, jak praca.

Jakie symptomy mogą wskazywać na postępujący pracoholizm? Przyjrzyjmy się temu na przykładzie postawy bohatera poniższej historii.

Dzień Kromana

Kroman obudził się bladym świtem zlanym lodowatym potem. Drczyły go myśli natrętne o wiszących nad nim niczym skalny nawis zadaniach do wykonania.

Los i przetrwanie całego plemienia spoczywały w mniemaniu Kromana wyłącznie na jego barkach. Irytacja ogarnęła go na wspomnienie rady udzielonej mu przez Staro Mędrca, żeby rozdzielić zadania między ludzi i wygospodarować dla siebie choć trochę czasu na odpoczynek. Co za bzdura! Kroman miał niezbitą pewność, że wszystko musi zrobić sam. Życie nauczyło go, że nie można na nikogo liczyć. Był gotów dać głowę, że żaden z jego ludzi nie jest w stanie wykonać jakiegokolwiek zadania tak dobrze, jak on sam. Poza tym niepokoiła go myśl, że gdyby i nawet rozdzielił zadania między ludzi, to czym zajmowałby się on sam?

Gnębiony czarnymi myślami wodził błędnym wzrokiem po jaskini. Scena polowania na mamuty miała być skończona poprzedniej jesieni. Ciągłe ją jednak doskonalił, pragnąc wykonać dzieło genialne – powalające na kolana i niemające sobie równego w dziejach ludzkości ani dotąd, ani w przyszłości. Dzieło jednak najwyraźniej nie powalało. Uprzymiśniony sobie ten fakt, Kroman poczuł obezwładniające zniechęcenie i zaniechał twórczości.

Nurzał się właśnie w smętnej refleksji nad niedostatkami swego talentu i swojej osoby w ogóle, gdy zdradziecko dopadło go przypomnienie czekającej go za parę dni wyprawy

na mamuta, a on nie dokończył jeszcze reparaacji uszkodzonych dzid. Zabierał się wprawdzie do tej czynności wielokrotnie, ale ciągle coś niespodziewanie odrywało go od zajęcia. Teraz, czując nóż na gardle, musiał zabrać się do działania natychmiast. Powziąwszy postanowienie doprowadzenia do końca choć jednej sprawy, sięgnął po uszkodzone dzidy, by uporać się z nimi natychmiast i ostatecznie.

Był już bliski zwieńczenia dzieła, gdy od zajęcia niespodziewanie oderwał go współplemieniec, podtykając mu wymownie pod nos garść igieł złamanych podczas zszywania skór. No tak – musi zajmować się nawet takimi bzdetami jak igły! Chciał w pierwszym odruchu posłać intruza do diabła, lecz stłumił w sobie zły odruch, bo jeśli zawiedzie, okaże się nikim.

W czasie gdy pochłonięty był poszukiwaniem nowych igieł, w jaskini niespodziewanie pojawił się Wódz sąsiedniego plemienia. Kroman już chciał się zdziwić, co go tu sprwadza, gdy przypomniał sobie, że umawiali się jakiś czas temu, żeby udoskonalili zasadzki na mamuty. Miał wprawdzie teraz dziesiątki innych spraw na głowie, ale w tej sytuacji nie miał wyboru – musiał podjąć gościa – taki już jego Kromana los.

Nie dane mu jednak było zająć się zasadzkami. Do jaskini wkroczył bowiem Stary Mędrzec, a ponieważ zaś to, co miał do powiedzenia, może okazać się przydatne również dla nas, zacytujemy go w całości: „Zlituj się wreszcie nad sobą Kromanie i zmień swoje działanie, bo doprawdy czarno widzę przyszłość twoją i twego plemienia”.



Jak rozpoznać, że Kroman jest pracoholikiem?

- Ma nierealistyczne wymagania wobec siebie i innych. Pracoholik nigdy nie czuje zadowolenia z efektów swojej pracy albo jego satysfakcja jest krótkotrwała. Może mieć skłonność do ciągłego podnoszenia poprzeczki sobie i innym oraz niedoceniać dotychczasowych osiągnięć.
 - Cechuje go destrukcyjny perfekcjonizm. Kroman nieustannie doskonali swoją scenę polowania na mamuty i nie potrafi zadowolnić się wynikami swego działania. Posługuje się też nierealistycznymi kryteriami oceny wyników.
 - Wątpi w zdolności i kompetencje innych. Pracoholik ma problemy z delegowaniem zadań i uprawnień na kogokolwiek, a jeśli już zdecydował się na ten krok, to zazwyczaj jest niezadowolony z jakości wykonania i daje temu oczywiście wyraz poprzez druzgocącą krytykę.
 - Jest niezdolny do kontrolowania swoich zachowań związanych z pracą, bo stanowią kompensację innych niedostatków w życiu. Kroman obawia się o własną bezużyteczność.
- W pracoholizm nie popada się oczywiście z poniedziałku na wtorek. To proces, który rozwija się stopniowo. Badacz pracoholizmu, D. Kassel, wyodrębnił następujące etapy:

Etap 1. Potrzeba bycia nieustannie zajęтым

- branie niemożliwej do zrealizowania liczby zadań,
- dramatyczne poczucie ścigania się z czasem; żal, że dzień trwa za krótko,
- trudność w przerywaniu pracy w celu odpoczynku – „pośpiech w odpoczywaniu”.

Etap 2. Zwiększający się dystans w relacjach interpersonalnych z rodziną i znajomymi

- myślowo i emocjonalnie jest się wciąż w pracy,
- poczucie permanentnego zmęczenia, nadmierne pobudzenie, napięcie, kłopoty ze snem.

Etap 3. Zaostrzenie symptomów

- emocjonalne wyczerpanie, wypalenie, spadek energii, stany depresyjne,
- symptomy fizjologiczne – dolegliwości zdrowotne, np. bóle głowy, wrzody, wysokie ciśnienie grożące wylewem, ryzyko zawału serca.

Inny ekspert pracoholizmu Robinson – wskazał cztery typy pracoholików:

- **Pracoholik nieustępliwy** (nieugięty) – charakteryzuje go kompulsywna praca bez wytchnienia.
- **Pracoholik bulimiczny** – tak jakby unikał pracy, bo odkłada wiele zadań na ostatnią chwilę, potem realizuje je bez przerwy, odczuwając ciągle zmęczenie. Rozpoczęcie zadania utrudnia mu obawa przed porażką (tendencja perfekcjonizmu). Napięcie uruchamia w nim aktywność; nieustannie „pracuje w głowie”.
- **Pracoholik z deficytem uwagi** – ma duże zapotrzebowanie na stymulację z zewnątrz (żeby się coś działo), szybko się nudzi, nie doprowadza spraw do końca, zaczyna równocześnie kilka zadań, pracuje chaotycznie, bez planu, impulsywnie.
- **Pracoholik rozkoszujący się pracą** – pracuje wolno, zgodnie z planem. Perfekcjonizm powoduje, że nie umie uznać pracy

za skończoną, nieustannie ją doskonalą. Tworzy nowe powinności, z zadań rodzą się kolejne podzadania. Najbardziej interesuje go sam proces wykonywania pracy.

Warto podkreślić, że nikt nie ma w genach zapisanego pracoholizmu, w znaczeniu zaprogramowania, które skazuje na to uzależnienie. Nie istnieje też korelacja między zawodem a pracoholizmem. Wiele wskazuje natomiast na to, że zimna, bezosobowa atmosfera w pracy, ciągłe poczucie zagrożenia czy silna presja na wysoką efektywność, która jest niemożliwa w praktyce do osiągnięcia przez kogokolwiek, może zaowocować pojawieniem się symptomów pracoholizmu u człowieka dotąd zdrowo podchodzącego do pracy.

Z pracoholizmu można się wyzwolić, trudno osiągnąć to jednak natychmiast. Wymaga to najczęściej pracy nad efektywnym

gospodarowaniem czasem, w tym zapewnieniu sobie czasu wolnego i relaksu. Przede wszystkim jednak konieczne jest przewartościowanie stawianych sobie celów, odkrycie na nowo (przypomnienie) potrzeb pozazawodowych, przeformułowanie lub zmiana hierarchii priorytetów życiowych. Niezwykle ważne jest dostrzeżenie swoich mocnych stron, akceptacji siebie i rozwijania zdrowego poczucia własnej wartości.

BIBLIOGRAFIA:

L. Golińska, *Pracoholizm. Uzależnienie czy pasja*, W-wa 2008

S. M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańsk 2007

Katarzyna Duńska – psycholog
Elżbieta Gendera – pedagog

Firma szkoleniowo-konsultingowa: „Gendera – Duńska” zajmuje się zastosowaniem wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej w praktyce.

Nauczyciel z pasją

Historia regionu na dwóch kółkach

Waldemar Warciarek – dyplomowany nauczyciel historii w Szkole Podstawowej nr 3 im. Michała Drzymały w Wolsztynie; regionalista, fotograf, modelarz, zapalony rowerzysta.

Stanisława Łowińska: Mówią o Panu nauczyciel z pasją...

Waldemar Warciarek: Niewiele osób ma tyle szczęścia, że może robić to, co lubi. Ja należę właśnie do tych szczęśliwców. Lubię swoją pracę, bo jest ona bardzo mocno związana z moimi zainteresowaniami. Poza tym, jeśli widzę, że inni pozytywnie reagują na to, co robię, to dodaje mi skrzydeł i wtedy po prostu nic nie jest w stanie mnie zatrzymać.

Pana droga do zawodu?

Historię interesowałem się właściwie od zawsze. Do moich ulubionych lektur należały Trylogia Sienkiewicza i Dywizjon 303 Fiedlera. Właściwie wychowałem się na tego typu lekturach. Później dotarłem do książek z „drugiego obiegu” i poznałem historię, o której wówczas nie należało głośno mówić. W szkole średniej maturę zdawałem z historii, a potem chęć nauzenia się badania przeszłości na poważnie zawiodła mnie na studia. Ukończyłem historię na Wyższej Szkole Pedagogicznej w Zielonej Górze i Studia Podyplomowe z informatyki na Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Lesznie. Muszę jednak przyznać, że początkowo nie myślałem o tym, że zostanę nauczycielem.

A jednak pracuje Pan jako nauczyciel.

Wspominałem już, że mam wyjątkowe szczęście, ponieważ moje zainteresowania w większości są jednocześnie moją pracą. Pasję, którym poświęcam wolny czas, realizuję również w szkole. Jako historyk szczególnie interesuję się regionalizmem – zbieram informacje, materiały, robię zdjęcia. Często są to fakty praktycznie nieznane. Staram się tą wiedzę dzielić z moimi uczniami. Nie każdy lubi i inte-

resuje się historią ogólnie, ale wielu z zainteresowaniem słucha ciekawostek historycznych o miejscach, które na co dzień mijają lub w nich mieszkają. Jako zapalony rowerzysta staram się do dwóch kółek przekonać moich wychowanków. Organizowane przeze mnie wycieczki rowerowe dla dzieci to nie tylko przejechane kilometry, ale także mała podróż w czasie po najbliższej okolicy. Praktycznie stale towarzyszy mi aparat fotograficzny. Wiele wykonanych przeze mnie zdjęć wykorzystuję jako pomoc dydaktyczną, np. w prezentacjach multimedialnych, które publikuję w Internecie.

Wreszcie jako modelarz mogę tym hobby podzielić się z dziećmi i młodzieżą, prowadząc szkolne kółko modelarskie. Szczególnie jest mi bliskie Powstanie Wielkopolskie – jedyne w naszej historii wygrane i niestety najbardziej zapomniane. Z przykrością stwierdzam, że kolejne rocznice jego wybuchu są bardzo skromnie obchodzone w porównaniu z innymi powstaniami – tymi przegranymi. Jako nauczyciel historii, regionalista oraz aktywny członek Towarzystwa Pamięci Powstania Wielkopolskiego staram się przybliżyć ten temat możliwie szerokiemu gronu odbiorców. Służą temu różne działania, takie jak konkursy historyczne, rajd rowerowy śladami walk czy strona internetowa o Powstaniu w powiecie wolsztyńskim, której jestem współautorem.

Czy Pana twórczemu działaniu towarzyszy jakaś idea, przesłanie?

Chciałbym, aby moi uczniowie oraz wszyscy interesujący się historią wiedzieli więcej o swojej „małej ojczyźnie” i przekazywali tę wiedzę innym.



Co w ludziach, zwłaszcza nauczycielach ceni Pan najbardziej?

Podziwiam ludzi, którzy potrafią, zupełnie bezinteresownie, poświęcić swój własny czas, a niekiedy nawet środki na zrobienie czegoś dla innych. Ponadto cenię ludzi słownych i takich, którzy nie zmieniają swoich poglądów i zachowań w zależności od okoliczności.

Czego jeszcze nie udało się Panu zrealizować, osiągnąć?

Od kilku lat noszę się z zamiarem stworzenia własnej strony internetowej o moich zainteresowaniach historycznych, rowerowych, fotograficznych i modelarskich. Obecnie jestem administratorem dwóch internetowych stron – szkolnej i o Powstaniu Wielkopolskim. Na moją własną brakuje mi czasu.

Jak godzi Pan ten ogrom pracy i zainteresowań z życiem osobistym?

Jest to obecnie moje największe zmartwienie. Nie zawsze udaje mi się zrealizować moje zamierzenia tak, jak to sobie zaplanowałem. Część planów odkładam, niestety, na później.

Pana plany, marzenia?

Chciałbym napisać książkę dotyczącą historii regionu.

Z Waldemarem Warciarkiem rozmawiała Stanisława Łowińska – nauczyciel konsultant ODN w Poznaniu

Nowa oferta edukacyjna

Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu
dostępna na www.odn.poznan.pl oraz w „Informatorze”

Zapraszamy na:

- kursy kwalifikacyjne
- kursy doskonalące
- konferencje tematyczne

Służymy pomocą w zakresie:

- wdrażania reformy
- zarządzania
w systemie oświaty
- działań psychologiczno-
pedagogicznych szkoły
- pozyskiwania
funduszy unijnych
- wprowadzania innowacji
- realizacji
awansu zawodowego



Prowadzimy:

- projekty
- seminaria
- warsztaty
metodyczne
- szkolenia rad
pedagogicznych

Polecamy spotkania z doradcami metodycznymi, którzy oferują:

- fachową poradę metodyczną
- pomoc w opracowaniu
programu nauczania
- wsparcie w planowaniu
rozwoju zawodowego

Wykaz doradców, informacja
o spotkaniach, plan dyżurów
i kontakt na stronie
www.odn.poznan.pl/doradcy



OŚRODEK
DOSKONALENIA
NAUCZYCIELI
W POZNANIU