Czasopismo Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu

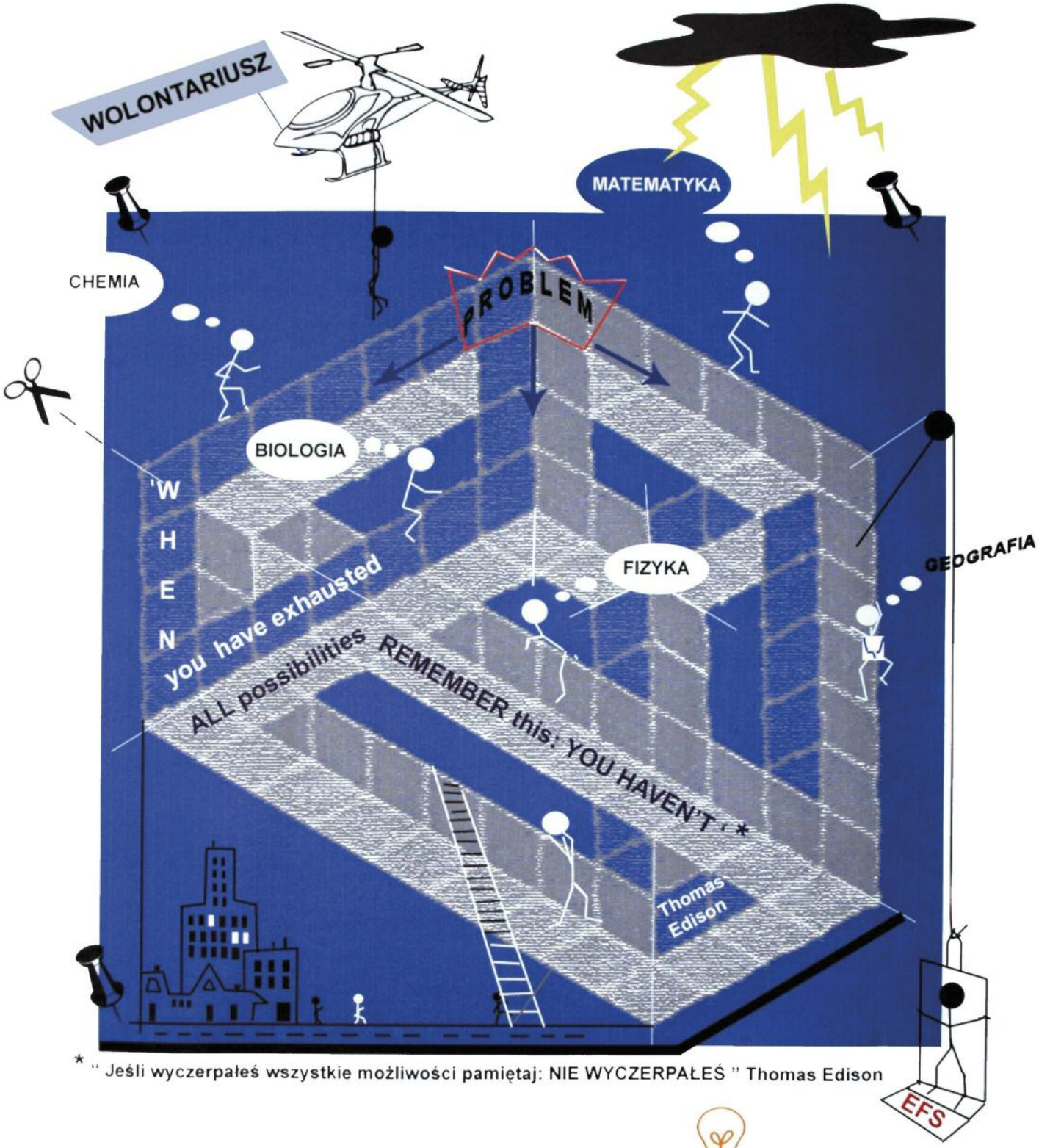
1/2011–2012

Uczyć lepiej

ISSN 1641-5825

ISO 9001

OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W POZNANIU



* " Jeśli wyczerpałeś wszystkie możliwości pamiętaj: NIE WYCZERPAŁEŚ " Thomas Edison

...a może projekt pomoże ?

Karolina Dolatowska-Żebrowska (praca nagrodzona w konkursie „Nowe przestrzenie edukacji")

WYBÓR ŹRÓDEŁ DO NAUCZANIA O ZAGŁADZIE ŻYDÓW na okupowanych ziemiach polskich

B. Engelking, J. Leociak, D. Libionka, W. Młynarczyk, J. Petelewicz, A. Skibińska, R. Szuchta pod redakcją Aliny Skibińskiej i Roberta Szuchty

Opracowana przez zespół specjalistów publikacja skierowana jest do nauczycieli i uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Dzięki zebranym w niej tekstom źródłowym oraz specjalnie przygotowanej książce ćwiczeń do wykorzystania na lekcji stanowi nieoceniony materiał pomocniczy dla nauczycieli podejmujących problematykę Zagłady na swoich zajęciach.

Każda szkoła jest uprawniona do otrzymania bezpłatnego kompletu, na który składa się książka *Wybór źródeł do nauczania o zagładzie Żydów*, ćwiczenia oraz płyta CD z pełną zawartością książki.

Więcej informacji oraz formularz zamówienia na stronie wybor.holocaustresearch.pl. Szkoła ponosi wyłącznie koszty przesyłki!

Zapraszamy do składania zamówień!

POLISH CENTER FOR HOLOCAUST RESEARCH ASSOCIATION
STOWARZYSZENIE CENTRUM BADAŃ NAD ZAGŁADĄ ŻYDÓW

www.holocaustresearch.pl

pożyczka JUBILEUSZOWA

Jesteśmy na rynku finansowym od 18 lat.
Obsługujemy 80 tysięcy członków w 64 oddziałach
na terenie 6 województw.
W prezencie oferujemy pożyczkę Jubileuszową

o niskim oprocentowaniu
minimum formalności
bez prowizji

ul. Słowackiego 34
ul. Słowiańska 38g
ul. Głogowska 66
ul. Święty Marcin 47

www.skokjaw.pl

801 300 200 32 614 20 00
*połączenie z telefonu komórkowego z taryfą operatora

Spółdzielcza Kasa Oszczędnościowo-Kredytowa „Jaworzno”

Jeżeli wyczerpałeś wszystkie możliwości, pamiętaj: Nie wyczerpałeś.

T. Edison

Natykając się na codzienne niedogodności życia, czasem mówimy, że wyczerpaliśmy już wszystkie możliwości, że zrobiliśmy wszystko, co w naszej mocy, a problem jest nie do rozwiązania. Myśl Thomasa Edisona ukazuje jednak nową perspektywę –za ścianą, do której doszliśmy, jest droga – a tą jeszcze nie szliśmy. Otwartość na nowe wyzwania zawodowe aktywizuje się w sposób szczególny u progu nowego roku szkolnego.

W bieżącym roku jednym z wyzwań będzie niewątpliwie tworzenie Kart Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU) i Indywidualnych Programów Edukacyjno- Terapeutycznych (IPET), zgodnie z rozporządzeniem MEN z 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Zwrócenie uwagi na indywidualny rozwój i związane z tym możliwości w kontekście troski o podnoszenie efektywności kształcenia uczniów — to sens nowego prawa. Aby nie zaprzepaścić zasobów, którymi dysponują nasi podopieczni, potrzebna jest rozwaga i uważność w obserwowaniu ich potencjału. Często dopiero współpraca zespołu nauczycieli daje szansę na uwzględnienie potrzeb każdego ucznia.

W naszym kraju na jednego nauczyciela przypada statystycznie dziesięciu uczniów. Niż demograficzny ma, oczywiście, wiele negatywnych konsekwencji społeczno-ekonomicznych, ale akurat w kontekście indywidualizacji nauczania stwarza szansę osobistego kontaktu nauczyciela/wychowawcy z uczniem. A myślenie o podopiecznym może dotyczyć różnych aspektów nauczania i wychowywania, o czym piszemy w niniejszym numerze, mianowicie: kształtowania postaw przedsiębiorczych, efektywnego i bezpiecznego wykorzystywania nowych mediów, rozwijania indywidualnych uzdolnień, motywowania do kreatywności.

Zapraszam Państwa do poszukiwania nowych rozwiązań edukacyjnych w czasie lektury „Uczyć lepiej" i do nowej siedziby naszego Ośrodka przy ul. Góreckiej 1. w Poznaniu.

Ewa Superczyńska – redaktor naczelna „Uczyć lepiej",
dyrektor ODN w Poznaniu

Zapraszamy do nowej siedziby
Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli
w Poznaniu

SKALAR Office Center

ul. Górecka 1
60-201 Poznań
tel. 61 858 47 00
fax 61 852 33 29

odn@odn.poznan.pl
www.odn.poznan.pl

Globalnie i lokalnie

Irlandzki oddech od szkolnej ławki 4

Dydaktyka

Przedsiębiorczy, czyli uporczywie kroczący naprzód 5

Etos-Qta-Przyroda 7

Spotkanie z Innym 8

Kreatywność – czy można jej nauczyć? 10

Inspiracje

Co na horyzoncie? Kino 11

WebQuest dla wszystkich 13

Wychowanie

Nie przydeptujmy skrzydeł uzdolnionym 15

Zarządzanie szkołą

Okiem ewaluatora 17

Dobre praktyki

Edukacja ponad narodami 18

Uczyć lepiej

Adres redakcji
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
ul. Górecka 1, 60-201 Poznań
tel. 61 858 47 00, fax 61 852 33 29
e-mail: uczyclepiej@odn.poznan.pl
http://www.odn.poznan.pl

Konto
KB S.A. III O/Poznan
86 1500 1621 1216 2005 9460 0000

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

Reklamy i ogłoszenia
różne warianty
konkurencyjne ceny
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
Joanna Marchewka

Autorzy tekstów
Dagmara Bajerlein
Anna Basińska
Renata Borowiak
Renata Grochowska
Lechosław Hojnacki
Alina Płaziak-Janiszewska
Joanna Marchewka
Ewa Mencel
Teresa Pietrala
Anna Przybylska
Piotr Purol
Sabina Sadecka

Opracowanie graficzne
Tomasz Filipionek

Autor grafiki
Karolina Dolatowska-Żebrowska
– nauczycielka w II LO w Lesznie
(okładka jest pracą nagrodzoną w konkursie plastycznym dla nauczycieli „Nowe przestrzenie edukacji")

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.

Irlandzki oddech od szkolnej ławki

Rok przejścia, próby, rozeznania — trudno dokładnie oddać, co oznacza z irlandzkiego *idirbhlian* (ang. *transition year*). To zjawisko niespotykane w polskiej rzeczywistości szkolnej, a chyba trochę szkoda.

Miałem możliwość przebywania w Cork na „zielonej wyspie", w ramach unijnego projektu „Mobilność kadry edukacyjnej". Wziąłem udział w dwutygodniowym kursie „Keep Talking", którego program koncentrował się na przedstawieniu różnych metod komunikacji w nauczaniu języka angielskiego. W międzynarodowym gronie (uczestnicy pochodzili z Niemiec, Francji, Bułgarii, Danii, a nawet z Wysp Kanaryjskich) mogliśmy nie tylko wymieniać się swoimi doświadczeniami zawodowymi, ale również zapoznać się z irlandzkim systemem edukacji na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego, który znacznie różni się od systemów przyjętych w innych krajach europejskich.

Uroki Cork

Szkoła podstawowa (*primary school*)

Pierwszą widoczną różnicą w odniesieniu do Polski jest brak zorganizowanej sieci państwowych przedszkoli (są prywatne żłobki i przedszkola, w tym sporo w duchu Montessori). Dzieci rozpoczynają edukację w wieku 4 i 5 lat w *pre-school* (odpowiednik polskiej „zerówki"), która mieści się przy *primary school*. Szkoła podstawowa, obowiązkowa od szóstego roku życia, trwa przez kolejnych sześć lat. Dzieci są przez cały ten okres pod opieką jednego nauczyciela, który uczy je wszystkich przedmiotów, łącznie z religią.

Kolejna różnica w odniesieniu do polskiej rzeczywistości polega na tym, że większość stanowią szkoły katolickie (ok. 90 %). Stąd bardzo duży nacisk kładzie się na wychowanie religijne, zwłaszcza przygotowanie do przyjęcia sakramentu Pierwszej Komunii Świętej (w wieku 7 lat) i bierzmowania (w wieku 10-11 lat). W ostatnim jednak czasie kryzys społecznego autorytetu Kościoła oraz masowe odejścia Irlandczyków od praktyk religijnych przyczyniły się do krytycznych głosów na temat nadmiaru religii w kształceniu powszechnym.

Oprócz języka angielskiego dzieci uczą się języka irlandzkiego (na co dzień jednak używa go zaledwie 5% Irlandczyków). Z roku na rok rośnie liczba szkół tzw. Gaelscoileanna, w których językiem wykładowym jest irlandzki. Jednym z celów takich szkół jest przywrócenie wartości kulturze narodowej i rodzimemu językowi.

Całość edukacji podstawowej zakończona jest egzaminem z dziesięciu lub jedenastu przedmiotów.

Szkoła średnia (*secondary school*)

Edukacja w szkole średniej podzielona jest na dwa etapy. Pierwszy, obowiązkowy trzyletni cykl („junior") rozpoczyna się w wieku 12 lat. Uczniowie obowiązkowo uczą się języka irlandzkiego i angielskiego oraz matematyki, historii i geografii. Ten okres kształcenia zakończony jest egzaminem, tzw. *junior certificate*. Naukę można wtedy zakończyć lub kontynuować poprzez przysposobienie do zawodu w *vocational schools* (odpowiednik naszych „zawodówek") albo przygotowywać się do studiów wyższych dalej w *secondary school*. Drugi etap rozpoczyna się od tzw. *transition year*. W kolejnych dwóch latach edukacji uczniowie mogą wybrać oprócz obowiązkowego języka irlandzkiego pięć dodatkowych przedmiotów, koncentrując się na przygotowaniu do ostatniego, bardzo ważnego egzaminu, tzw. *leaving certificate* (odpowiednik polskiej matury). Ma on wysoką rangę, ponieważ decyduje o możliwości podjęcia wybranych studiów.

Rok próby

Transition Year nie ma odpowiednika w polskim systemie oświaty. Został wprowadzony w Irlandii jako projekt pilotażowy w 1974 r. i dopiero po dwudziestu latach upowszechnił się w irlandzkim systemie edukacji, z roku na roku przyciągając większą liczbę uczestników. W roku 2010 blisko 2/3 szkół oferowało taką możliwość 27 tysiącom uczniów.

Głównym celem programu jest promocja osobistego i społecznego rozwoju uczniów oraz przygotowanie ich do odpowiedzialnego i aktywnego życia w społeczeństwie. Według założeń projektowych bardzo ważne jest stworzenie odpowiedniej przestrzeni do nauki, rozwoju i dojrzewania, bez presji ocen, egzaminów i opresyjnej „otoczki szkolnej". Poszczególne szkoły tworzą we współpracy z rodzicami i uczniami swój własny program *Transition Year* na podstawie wytycznych Ministerstwa Edukacji. [1] Jego realizacja podlega nie tylko wewnętrznej kontroli dyrekcji czy Rady Rodziców, ale również ze strony lokalnych inspektoratów Ministerstwa Edukacji, którzy prowadzą zewnętrzną ewaluację.

Szczególną wagę przywiązuje się do tego, aby ten „rok próby" umożliwiał uczniom rozeznanie swoich zainteresowań, predyspozycji, a także ukierunkował ich dalsze kształcenie. W tym czasie nie stawia się więc tradycyjnych ocen, ale systematycznie diagnozuje mocne i słabe strony ucznia.

Program *Transition Year* w niektórych szkołach jest dobrowolny, w innych obowiązkowy. Oferta jest też elastyczna, funkcjonuje w zależności od lokalnych potrzeb i możliwości. Dostrzec można duże zróżnicowanie pod względem proponowanych zajęć i odpłatności za nie (cena dochodzi nawet do kilkuset euro).

Wśród propozycji znaleźć się mogą kursy, np. pierwszej pomocy, gotowania, szybkiego pisania na klawiaturze. Uczniowie mają także możliwość nauczenia się języka migowego albo wzięcia udziału w lekcjach tańca towarzyskiego. Zajęcia sportowe to ważny element kształcenia w tym okresie. Organizowane są rajdy wędrowne, kajakowe, wspinaczkowe, a także wyprawy na orientację. Ponadto uczniowie mają możliwość podjęcia tymczasowej pracy zarobkowej lub zaangażowania się w wolontariat. Realizowane są także różne projekty, na przykład o charakterze artystycznym (przygotowanie szkolnego przedstawienia) lub wprowadzające w realia społeczno-ekonomiczne poprzez „założenie" własnej firmy. Młodzież ma także możliwość uczestniczenia w spotkaniach z ciekawymi ludźmi, reprezentującymi różne doświadczenia życiowe i zawodowe, m. in. ze swoimi przyszłymi pracodawcami.

Co sądzić o tej koncepcji edukacyjnej? Krytycy *Transition Year* podkreślają, że wielu uczniów po prostu „obija się" w tym czasie, ponieważ program jest dobrowolny. Według nich jest to czas zmarnowany na mało wartościowe inicjatywy, które często pociągają za sobą wysokie koszty. Ponadto wybicie z rytmu szkolnego może bardziej zaszkodzić uczniom niż pomóc w dalszej edukacji. Zainteresowany problemem, zapytałem kiedyś moich współlokatorów, przygotowujących się do zawodu w Technical Institute w Cork, co robili w ciągu przygotowawczego roku? Odpowiedź była zwięzła: *Nothing*…, czyli Nic. Choć po chwili wskazali szereg możliwości, które oferowała im szkoła.

Zwolennicy programu *Transition Year* zwracają uwagę na to, że jego wartość polega na stworzeniu warunków do indywidualnego rozwoju, zdobycia dojrzałości i rozeznania co do swojej przyszłości w atmosferze wolnej od presji ocen czy egzaminów. Uczniowie mają okazję wzięcia udziału w wielu ciekawych dodatkowych zajęciach, na które zwykle brak czasu w ciągu roku szkolnego. Uczenie się pracy w zespole i wzajemnej współpracy to również ważny aspekt, traktowany jako przygotowanie do przyszłego dorosłego życia. Uczestnicy programu wskazują, że bardzo cenne było dla nich bliższe i nieformalne poznanie swoich nauczycieli, co niewątpliwie ułatwia dalszą współpracę w kolejnych latach edukacji. Ponadto z badań przeprowadzonych przez organizacje oświatowe w latach 90. i obecnie aktualizowanych wynika, iż uczniowie, którzy biorą aktywny udział w *Transition Year*, uzyskują znacznie lepsze wyniki na egzaminach od tych, którzy pomijają ten rok[2].

Moje obserwacje i przemyślenia wyniesione z pobytu w Irlandii, utwierdzają mnie w przekonaniu o dużej wartości *Transition Year*. Uważam, że założenia tego programu mają głęboki sens, zwłaszcza w naszych czasach, kiedy to wyścig po oceny i kolejne punkty z egzaminów może przysłaniać istotę uczenia się. Tymczasem irlandzkie *Idirbhlian* pozwala po prostu zatrzymać się i odpowiedzieć na podstawowe pytania: Po co się uczę? Co chcę w życiu osiągnąć?

[1] Oficjalne wytyczne można znaleźć na stronie http://ty.slss.ie/resources/guidelines.pdf.; przykładowy program TY opracowany w jednej ze szkół na http://www.stmunchinscollege.com/TY%20Booklet%202010-2011.pdf

[2] Szerzej o różnych podejściach do tego programu w raporcie z 2007 http://eprints.nuim.ie/1228/1/Attitudes_to_Transition_YearGJ.pdf oraz o ewaluacji TY w jednej z irlandzkich szkół http://www.education.ie/insreports/report5_70790E.htm

Piotr Purol
— nauczyciel języka angielskiego
w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Więckowicach

Przedsiębiorczy, czyli uporczywie kroczący naprzód

Joanna Marchewka: W konferencyjnym wystąpieniu[1] przekonywał Pan, że przedsiębiorczość jest niezbędna we współczesnej rzeczywistości. W potocznym społecznym odbiorze postawa ta wciąż jednak bywa kojarzona negatywnie — przedsiębiorczy to cwany i przebiegły karierowicz.

dr Tomasz Rachwał: To jest stereotyp, a przyczyny jego ukształtowania tkwią w poprzednim systemie. W gospodarce centralnie sterowanej prywatna inicjatywa była blokowana przez władzę, nie mogły się swobodnie kształtować postawy przedsiębiorczości. Doświadczenia związane z gospodarką rynkową, aby brać sprawy w swoje ręce, nie były więc przekazywane młodzieży przez rodziców. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku znaleźliśmy się w sytuacji, w której na systemie edukacji ciążył brak wsparcia i współpracy z rodziną w tym zakresie.

Z drugiej strony przejawem przedsiębiorczości w początkowym okresie transformacji systemowej stało się pewnego rodzaju cwaniactwo: coś tam sprowadziło się z Niemiec czy innego kraju, szybko sprzedało — oczywiście nielegalnie, z pominięciem podatków, bez rejestrowania firmy czy formalnego zatrudniania pracowników. Dzisiaj nadal niektórzy uważają, że pierwszy milion trzeba ukraść, aby osiągnąć sukces w biznesie. To się jednak, na szczęście, zmienia. Próbujemy przywrócić przedsiębiorczości właściwe rozumienie. Pierwszym krokiem było wprowadzenie do szkół przedmiotu „podstawy przedsiębiorczości". W dużej mierze to przecież szkoła kształtuje społeczne postrzeganie postaw.

Jak wynika jednak z badań[2], przeprowadzonych na przełomie kwietnia i maja bieżącego roku w wielkopolskich szkołach ponadgimnazjalnych, realizacja tego przedmiotu nie spełnia oczekiwań uczniów. Uznają go za nudny i mało przydatny.

Musimy sobie zdawać sprawę, że przedmiot ten funkcjonuje w systemie edukacji dość krótko, bo dopiero od 2002 roku. Przez ponad dziesięć lat transformacji nie zrobiliśmy praktycznie nic, aby zbudować przedsiębiorczość w polskiej szkole w ramach kształcenia ogólnego. Rozwijana ona była dobrze tylko w niektórych szkołach o profilu ekonomicznym. Trudno więc mówić o wysokiej randze nowego przedmiotu, bo budowa jego prestiżu w strukturze szkoły po prostu wymaga czasu. Dużo oczywiście zależy od nauczycieli, od ich podejścia do nauczanego przedmiotu.

Niestety, zabrakło systemowego przygotowania kadry pedagogicznej. Przyjęto zasadę, jak to zwykle w polskim systemie edukacji: jest nowy przedmiot, to niech się go na własny rachunek douczą. Nauczyciele podejmowali więc w sposób żywiołowy studia podyplomowe. W programach studiów wielu szkół wyższych, szczególnie tych niepedagogicznych, przewidziano jednak zbyt małą liczbę godzin na ćwiczenia praktyczne. Wtłacza się głównie teorię i ten nawyk nauczyciele przenoszą później do szkoły. Dużo lepiej sytuacja wygląda w przypadku kształcenia nauczycieli w przedsiębiorczości w cyklu studiów licencjackich i magisterskich w połączeniu z innymi przedmiotem. W mojej macierzystej uczelni, Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, wypracowaliśmy taki model w ramach specjalności nauczycielskiej „geografia z podstawami przedsiębiorczości". W ciągu 5 lat udaje się wykształcić, moim zdaniem, bardzo dobrych nauczycieli geografii i przedsiębiorczości.

Trzeba też pracować nad rozumieniem pojęcia przedsiębiorczości. Nie może być tak, że będzie ona kojarzona tylko z biznesem, tj. gotowością do założenia i prowadzenia własnej działalności gospodarczej. Musimy patrzeć w ten sposób, że góra 20% uczniów z klasy będzie chciała założyć swoją firmę. Przy takim podejściu pozostałym przedmiot wyda się nieatrakcyjny, a nawet zupełnie zbędny.

Jak zatem rozumianej przedsiębiorczości powinniśmy uczyć?

To bardzo szeroki temat, związany z polisemicznością pojęcia. Najkrócej jednak rzecz ujmując: przedsiębiorczość to umiejętność aktywnego życia w otaczającej rzeczywistości społeczno-gospodarczej. Nie chodzi więc wy-

łącznie o wymiar ekonomiczny i wiedzę biznesową. Ważne są także kompetencje związane m. in. z komunikacją interpersonalną. Trudno przedsiębiorczości nauczyć, bo w dużej mierze zależy od zespołu cech osobowych. Wiąże się z inicjatywnością, kreatywnością, intuicją, przebojowością, otwartością. Ale jest też szereg umiejętności, które możemy kształtować, chociażby wyszukiwanie i wykorzystywanie szans, jakie stwarza rynek.

Z nauczaniem przedsiębiorczości jest jak z przywództwem w nowoczesnym zarządzaniu, opartym nie na kontroli, ale na inspirowaniu ludzi, żeby chcieli coś zrobić — nawet bez „marchewki" i bez groźby „kija". Podobnie jest z rolą nauczyciela. Ważne, abyśmy uświadomili młodym ludziom, że dzięki postawie przedsiębiorczej można osiągnąć sukces zawodowy, a przy tym wieść satysfakcjonujące życie prywatne, osobiste. Często podkreślam to, co mówi David Goleman, że skoro zmienia się gospodarka, zmieniają się również cechy potrzebne do przetrwania w niej. A tą główną cechą, według autora „Inteligencji emocjonalnej w praktyce", jest optymizm w uporczywym kroczeniu naprzód i niezałamywanie się niepowodzeniami. Właśnie do tego trzeba przygotować dzieci i młodzież. Do przyjmowania porażek: Nie musisz zawsze wygrywać, zawsze być pierwszym. Co z tego, że jakiś geniusz rozwija się fantastycznie, jeśli nie potrafi podnieść się w trudnej sytuacji?

Wynika z tego, że przedsiębiorczość sytuuje się pomiędzy psychologią, etyką a ekonomią? To bardzo maksymalistyczny program kształcenia.

Przedsiębiorczość jest interdyscyplinarna, rzeczywiście sporo w niej nie tylko zagadnień ekonomicznych, ale przecież obejmuje także postępowanie zgodne z wartościami etycznymi czy dążeniem do ułożenia sobie dobrych stosunków z innymi ludźmi. Warto przy tym zauważyć, że pomaga ona nie tylko w dorosłym życiu, ale i w codzienności szkolnej. Przede wszystkim dlatego, że pozwala zrozumieć swoje mocne i słabe strony, m. in. w podejściu do uczenia się i wyboru dalszej drogi kształcenia czy ścieżki rozwoju zawodowego. Przedsiębiorczość przejawia się też w tym, że jestem chętny do uczenia się, do zdobywania nowych umiejętności, bo rozumiem, że współcześnie wiedza jest podstawowym czynnikiem rozwoju. Nauczyciel przedsiębiorczości w pewnym sensie ułatwia więc pracę innym nauczycielom, bo jego zadaniem jest rozbudzenie w uczniach motywacji do nauki.

Był Pan jednym z inicjatorów zmian w podstawie programowej podstaw przedsiębiorczości. Na jakie trudności mogą natrafić nauczyciele tego przedmiotu w realizacji wymagań programowych?

Moje inicjatywy nie były bezpośrednio związane z podstawą programową w obecnym kształcie. Nasza wcześniejsza koncepcja wprowadzenia możliwości zdawania matury z przedsiębiorczości, a także związana z tym propozycja zmiany podstawy programowej, nie zyskały, niestety, aprobaty. Przyjęty dokument nie jest idealny, choć to milowy krok naprzód w porównaniu z poprzednimi projektami. Szkoda jednak, że nie zostały uwzględnione zgłaszane przeze mnie i wiele środowisk propozycje zmian, które uznano za zbyt daleko idące. Fakt, że w gimnazjum treści z zakresu przedsiębiorczości nie zostały wyodrębnione jako osobny przedmiot, a tylko włączone do wiedzy o społeczeństwie, jak też to, że w szkole ponadgimnazjalnej nie ma możliwości realizowania przedsiębiorczości w wymiarze rozszerzonym, świadczy, niestety, o tym, że przedsiębiorczość jako kompetencja kluczowa w europejskim obszarze edukacji nie jest istotna z punktu widzenia nowych założeń programowych.

Tempo przygotowywania nowej podstawy programowej nie sprzyjało precyzji zapisów. Nauczyciel, czytając na przykład: {Uczeń} *przedstawia podmioty gospodarcze (gospodarstwa domowe, przedsiębiorstwo, państwo) i związki między nimi* może się czuć zdezorientowany. Nie wie, co ma w istocie osiągnąć z uczniami. Na czym ma polegać „przedstawienie państwa"? Doprecyzowanie treści wymaga *de facto* stworzenia dobrego programu autorskiego.

Kolejna rafa, na którą mogą natknąć się nauczyciele, to niedopowiedziana kwestia przygotowania do prowadzenia własnego przedsiębiorstwa. Jeśli chcemy realizować to należycie, to może nam zabraknąć godzin dydaktycznych. Mam jednak nadzieję, że światli dyrektorzy, dysponując pulą godzin dodatkowych, przeznaczą je choć w części na nauczanie przedsiębiorczości. Jak na razie dla wielu dyrektorów czymś oczywistym jest dokładanie godzin tylko do przedmiotów maturalnych, ale to myślenie trzeba zmienić.

Jest też pewna szansa, że uczniowie szkół ponadgimnazjalnych będą chętnie wybierać przedmiot fakultatywny „ekonomia w praktyce". Umożliwi on realizowanie przygotowania do działalności gospodarczej.

Jak według Pana powinno się zhierarchizować treści kształcenia w tym przedmiocie?

Najważniejsza jest kwestia pracy, ale widziana od strony ucznia, a nie od strony państwa, bo wówczas stanie się zbyt teoretycznym rozważaniem na temat polityki społecznej. Trzeba pokazać, że konkurencyjność na rynku pracy dotyczy nie tylko firmy, ale i człowieka, posiadającego umiejętności komunikacji interpersonalnej. W obliczu ograniczonej puli godzin na przedsiębiorczość, kwestii założenia firmy nie stawiałbym na pierwszym miejscu. Samozatrudnienie to tylko jeden z przejawów znalezienia pracy.

W kształceniu przedsiębiorczości schodziłbym też na coraz niższe poziomy edukacji. Rozpoznawanie i wykorzystywanie mocnych i słabych stron powinno być już w gimnazjum. Na tym etapie można by też realizować tematy związane z ubezpieczeniami czy podatkami. Nie może być tak, że coroczne wypełnianie PIT-ów jest postrzegane jako tragedia narodowa.

Wydaje mi się, że przedsiębiorczość rozumiana jako gospodarowanie własnymi pieniędzmi potrzebna jest już dzieciom. Szczególnie, że coraz częściej słyszymy o ich postawach roszczeniowych. Trzeba więc edukować rodziców, aby stwarzali dziecku sytuacje, w których będzie podejmowało proste decyzje finansowe, na co chce przeznaczyć kieszonkowe. Edukację w zakresie przedsiębiorczości można więc już zacząć w okresie przedszkolnym, byleby to robić umiejętnie, w przeciwnym razie może wyjść z tego więcej szkody niż pożytku.

Jednym z trudniejszych zadań nauczyciela jest uatrakcyjnienie przedmiotu w warunkach szkolnych. Jak miałoby to wyglądać od strony metodycznej?

Niektórzy traktują jak bożka podstawę programową lub są zbytnio zapatrzeni w autorskie programy. Tymczasem trzeba zastanawiać się, czy to odpowiada potrzebom uczniów, ich zainteresowaniom i jakie metody dobrać do realizacji założonych celów. Bardzo ważne jest wyposażenie uczniów w umiejętności przydatne w życiu, co stwarza także większą motywację do uzupełniania wiedzy i zdobywania nowych umiejętności. Jeśli zrobimy z przedsiębiorczości wykład z podstaw ekonomii, to przedmiot stanie się teoretyczny i nieatrakcyjny.

Ważne są metody aktywizujące. Warto wprowadzać różnego typu gry decyzyjne czy symulacje. W Polsce mamy jednak tradycyjne podejście do metodyki. Od studentów — przyszłych nauczycieli często wymaga się definicji metod i znajomości koncepcji wielkich dydaktyków. Tymczasem chodzi przecież przede wszystkim o dobry pomysł na lekcję, a nie o to, czy mieści się on w określonej metodzie.

Nauczycielom brakuje też czasu na swobodne przemyślenia, jak realizować materiał. Zmuszeni są do podejmowania kolejnych studiów podyplomowych, w dodatku głównie na swój koszt i do pracy w kilku miejscach. To, niestety, musi przekładać się na fakt, że są często zbyt zabiegani i zmęczeni, by dobrze przygotować się do poprowadzenia ciekawej lekcji.

Czy nauczyciele mogą liczyć na wsparcie ze strony szkół wyższych w realizacji kształcenia przedsiębiorczości?

Wsparcie jest, choć zapewne w skali kraju niewystarczające, choćby w zakresie przejęcia przez państwo i jednostki samorządowe

ciężaru finansowania studiów w przypadku wprowadzania nowych przedmiotów i kursów doskonalących dla nauczycieli, co jest normą w wielu krajach europejskich. Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, uznany zresztą za najlepszą pedagogiczną uczelnię w kraju, pełni taką misję głównie w zakresie merytorycznym. Zdajemy sobie sprawę, że nie można bezpośrednio przenosić wiedzy naukowej na grunt szkolny, bo skończy się to katastrofą. Dlatego ważna jest współpraca nauczycieli z dydaktykami przedmiotowymi. Jednym z wyrazów realizacji tego zadania jest wydawanie corocznie tomu publikacji z serii „Przedsiębiorczość – Edukacja" [3] oraz organizacja konferencji metodycznych. W październiku każdego roku organizujemy w Krakowie konferencję naukową poświęconą rozwojowi przedsiębiorczości, a także zjazd nauczycieli, na którym podejmowane są problemy metodyki nauczania przedmiotów ekonomicznych na różnych etapach edukacji. W ten sposób ukształtowała się platforma dyskusji na temat przedsiębiorczości między naukowcami, doradcami metodycznymi, nauczycielami, autorami podręczników i programów autorskich oraz praktykami życia gospodarczego. Zapraszam zatem do Krakowa 3 i 4 października na kolejną konferencję z tego cyklu pt. „Rola przedsiębiorczości w edukacji" [4].

[1] Konferencja z 17 maja br. „Jestem przedsiębiorczy – kształtowanie postaw przedsiębiorczych wśród młodzieży", zorganizowana przez Centrum Kompetencji Grupa Szkoleniowo-Doradcza oraz belgijską firmę Syntra West.

[2] Wg Raportu z badań opracowanego przez Doradztwo Społeczne i Gospodarcze w Poznaniu.

[3] Wersja elektroniczna publikacji dostępna jest na: www.p-e.up.krakow.pl.

[4] Więcej informacji o konferencji na: www.przedsiebiorczosc.eu

dr Tomasz Rachwał
– adiunkt, Kierownik Zakładu Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; współautor pakietów do nauczania „podstaw przedsiębiorczości" w szkołach ponadgimnazjalnych (Wydawnictwo Nowa Era), autor słownika terminologicznego oraz wielu publikacji naukowych z zakresu przedsiębiorczości.

Uniwersytecki projekt wspierania edukacji przyrodniczej

ETOS – QTA – PRZYRODA

Jak zainteresować naukami przyrodniczymi? Stawiać inspirujące pytania zamiast cytowania gotowych twierdzeń, umożliwić wykonywanie wirtualnych doświadczeń, „zlecić" Monice – wirtualnej nauczycielce o cierpliwości anioła – utrwalenie i sprawdzenie wiadomości zdobytych przez uczniów.

W nioski z badań Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA zawarte w raporcie z 2009 roku pokazują, że polscy uczniowie znacząco poprawili swoje osiągnięcia w przedmiotach przyrodniczych od 2006 roku. Jednakże, jak zauważają autorzy raportu, nadal istnieje stosunkowo niewielka grupa uczniów dobrych i bardzo dobrych w tej dziedzinie, a Polskę wyprzedza wiele krajów, w których znacznie skuteczniej naucza się treści przyrodniczych. Dlatego też apeluje się o inwestowanie we wzrost zainteresowania młodzieży naukami przyrodniczymi.

Niewątpliwie ważnym czynnikiem wpływającym na wyniki nauczania jest wewnętrzna motywacja uczniów do nauki, wypływająca z zainteresowania prezentowanym problemem. W jaki sposób można zaciekawić młodzież złożonymi, skomplikowanymi i często abstrakcyjnymi zjawiskami fizycznymi, chemicznymi czy biologicznymi?

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza we współpracy z firmą Boulder Language Technologies z USA opracował innowacyjny projekt, którego celem jest zwiększenie zainteresowania uczniów szkół podstawowych i gimnazjów nauką fizyki, chemii i przyrody, a w rezultacie zachęcenie ich do kontynuacji kształcenia na kierunkach o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy. Produktem końcowym projektu będzie program wspomagania nauczania EToS (*E-teacher of Science*)[1].

Zajęcia szkolne prowadzone w myśl założeń projektu różnią się od standardowych lekcji. Struktura zajęć zawsze odwołuje się do stałej ramy, którą wyznaczają trzy następujące po sobie etapy: CASUM, TUTORIAL i PODSUMOWANIE. Pierwszy z etapów z powodzeniem może być stosowany przez nauczycieli w codziennej rzeczywistości szkolnej. Zostanie on więc omówiony bardziej szczegółowo.

CASUM (*Conversations About Science Using Media* – rozmowy o przyrodzie z wykorzystaniem multimediów) to etap, w którym nauczyciel wyświetla obrazy lub animacje prezentujące określone zjawisko przyrodnicze. To nie on jednak tłumaczy prezentowany materiał, lecz oczekuje wyjaśnień od uczniów. Występują oni w roli „ekspertów", opisując obserwowane zjawiska z własnego punktu widzenia. Ważnym elementem w dochodzeniu do poprawnych naukowo wyjaśnień jest rozmowa, która toczy się zarówno pomiędzy uczniem a nauczycielem, jak i między uczniami. Odbywa się ona na wzór dyskusji naukowców, odkrywających obserwowane zjawisko.

Nauczyciel prowadzi dyskusję przy użyciu metody *Questioning the Author* (QtA), stworzonej przez Isabel Beck i Margaret McKeown w USA. Polega ona na modelowania dialogów w klasie w oparciu o konstruktywistyczny model nauczania. W QtA nauczyciel stosując aktywne słuchanie, stawianie pytań otwartych oraz ich parafrazowanie, zachęca uczniów do formułowania i wyrażania opinii na temat obserwowanych zjawisk. W konsekwencji wymiany pomysłów i poglądów uczniowie dochodzą do poprawnych naukowo wyjaśnień.

Rola nauczyciela sprowadza się zatem do bycia asystentem uczniów, wspierającym ich w odkrywaniu zjawisk. Zamiast tradycyjnego wykładu panuje on nad przebiegiem klasowej dyskusji, nadaje jej kierunek i wyznacza poszczególne etapy, posługując się pytaniami początkowymi (np. Co zauważyłeś? Jak to rozumiesz? Jak możesz to wyjaśnić?). Kolejne pytania powinny podążać za tokiem myślenia rozmówców, rozwijać i ukierunkowywać dyskusję. Bardzo istotne jest zwracanie uwagi na treści uzyskane od uczniów. W tym celu nauczyciel może posłużyć się szeregiem technik, omówionych poniżej.

- **Podkreślenie** służy zwróceniu uwagi, że to, co uczeń powiedział, było wartościowe. Nauczyciel koncentruje się na ważnym aspekcie wypowiedzi ucznia, parafrazuje ją, wykorzystując język ucznia i na tej bazie stawia kolejne pytanie, np. *Świetna obserwacja. Powiedziałeś, że gwóźdź i spinacz nie są magnesami. Powiedz coś więcej o działaniu magnesu.* albo *Podoba mi się to, co powiedziałeś: gwóźdź i spinacz nie są magnesami, chociaż można je namagnesować. To ważna uwaga.* albo *Chciałabym teraz skupić się na tym, co powiedział Tomek, ponieważ to jest bardzo ważne. Powiedział, że…*
- **Powracanie** to technika, którą nauczyciel wykorzystuje, aby skierować uwagę uczniów na wcześniejszą wypowiedź albo zjawisko. Jest pomocna, gdy chcemy połączyć różne idee i obserwacje, np. to, co uczeń mówi teraz i powiedział wcześniej, albo co powiedzieli różni uczniowie, np.: *Jak rozumiesz to, co*

powiedziała Asia o kropli i powierzchni pochyłej? albo *Jak to, co właśnie zaobserwowaliśmy, łączy się z tym, co już wiemy o załamywaniu się promieni światła?* lub *Wróćmy do tego, co powiedziała Joasia o mieszaniu się płynów o różnej temperaturze. Jak to się ma do wypowiedzi Jacka o ich gęstości?*

- **Parafrazowanie** służy do „wyłowienia" najistotniejszego stwierdzenia, zwłaszcza gdy odpowiedź jest zawiła lub długa i bardzo szczegółowa. Parafrazując wypowiedź ucznia, nauczyciel może stworzyć uogólnienie, np. *Właśnie powiedziałeś, że zamarzająca woda rozsadza skały. Jak myślisz, w jaki sposób do tego dochodzi?* lub *Zwróciłaś uwagę, że prąd płynie w obwodzie zamkniętym. Jak myślisz, co się stanie, gdy odwrócimy baterię w drugą stronę?* lub *Z tego, co mówisz, rozumiem, że w komórkach zaszła osmoza. Opisz ją dokładniej.*
- **Podsumowanie** to kolejna technika mająca na celu sprawdzenie, czy uczniowie rozumieją używane słownictwo oraz czy rozumieją to, o czym mówią, np. *Dziś rozmawialiśmy o prądzie. Spróbujcie własnymi słowami powiedzieć, czego się dowiedzieliście.*
- **Modelowanie** ma na celu pokazanie uczniom, w jaki sposób myśleć o nauce. To technika, która modeluje sposób myślenia poprzez tworzenie analogii do życia codziennego uczniów i umożliwia nauczycielowi wprowadzanie nowego słownictwa, np. *Zawsze myliły mi się kolejne kwadry księżyca. Tak było do momentu, kiedy zapamiętałem, że księżyc przypominający kształtem literę D „dopełnia" do pełni, a kształt rogala wyglądającego jak litera C oznacza, że księżyc „cofa się" do nowiu.* albo *Z odbijaniem się dźwięku jest podobnie jak z odbijaniem piłki o ścianę. Odbity dźwięk wraca jak odbita piłka, tylko dźwięk jest falą.*
- **Adnotacja** ma zastosowanie, kiedy nauczyciel musi wypełnić „lukę" w wypowiedzi ucznia, np. kiedy wie on, o co chodzi, ale nie potrafi ubrać tego w słowa. Technikę tę stosuje się również w celu dostarczenia dodatkowych informacji, bez których uczeń nie zrozumie natury zjawiska będącego poza zasięgiem jego poznania. Można ją stosować dopiero, gdy nauczyciel upewni się, że uczniowie rozumieją to, o czym mówią, np.: *Właśnie mówisz o roztworze. Powiedz nam o nim coś więcej.* lub *To, co teraz opisałeś, nazywa się adaptacją środowiskową.*

Zadaniem CASUM, polegającego na prowadzeniu klasowej dyskusji przy wykorzystaniu w/w technik, jest skonstruowanie przez uczniów wiedzy na temat prezentowanego zjawiska oraz jego dogłębne zrozumienie.

Drugi etap TUTORIAL (z ang. *tutorial* – samouczek) — to część zajęć, w której uczeń pracuje ze swoją prywatną wirtualną nauczycielką. Monika – bo tak ma na imię e-nauczycielka — jest awatarem o sympatycznym głosie i cierpliwości anioła. Z nią każdy uczeń indywidualnie „przechodzi" przez badane zjawisko raz jeszcze i utrwala jego rozumienie, podsumowując zdobyte wiadomości. Pod koniec tego etapu, uczeń samodzielnie odpowiada na pytania i rozwiązuje zadania związane z tematem zajęć. Jeśli nie potrafi ich samodzielnie wykonać, e-nauczycielka ponownie cierpliwie wyjaśnia istotę zjawiska. Wartościową cechą Moniki jest to, że przy okazji opisywania zjawisk naukowych uczy słów i zwrotów w języku angielskim.

Podczas ostatniej części zajęć – **PODSUMOWANIA** — uczniowie wraz z nauczycielem poszukują w życiu codziennym przykładów sytuacji, w których występuje omawiane na zajęciach zjawisko. Ponadto, w mini sieci WWW, znajdującej się na platformie e-learningowej, wyszukują stworzone specjalnie dla nich artykuły naukowe na temat omawianych zjawisk przyrodniczych. W podsumowaniu jest również czas na ciekawe propozycje eksperymentów, które uczniowie wykonają sami lub z pomocą nauczyciela.

Do testowania innowacji w roku szkolnym 2011/2012 wytypowano w drodze rekrutacji dziesięć szkół (pięć szkół podstawowych oraz pięć gimnazjów) z Poznania i powiatu poznańskiego. Szkoły musiały spełniać określone kryteria, wśród których najważniejszymi były niskie wyniki z części przyrodniczej sprawdzianu szóstoklasisty bądź testu po gimnazjum oraz posiadanie sali komputerowej na co najmniej 12 stanowisk z dostępem do szerokopasmowego łącza internetowego. Projekt zrealizowany zostanie w ramach dodatkowych zajęć pozalekcyjnych. W ciągu całego roku szkolnego odbędzie się trzydzieści 45-minutowych spotkań dla uczniów kl. IV – VI szkoły podstawowej oraz dla gimnazjalistów. Zajęcia te będą realizowane zgodnie z zasadami metody QtA przy wykorzystaniu scenariuszy lekcji oraz materiałów multimedialnych opracowanych w ramach fazy przygotowawczej projektu.

Jeżeli faza testowania wypadnie pomyślnie, program wspomagania nauczania EToS ma szansę stać się powszechnie dostępny. Jest nadzieja, że metoda modelowania dialogów QtA zagości na stałe w polskiej szkole i niebawem będzie można wyszkolić szersze grono nauczycieli. Warto jednak, aby nauczyciele już dziś przyjrzeli się własnym technikom stosowanym podczas prowadzenia klasowych rozmów oraz pytaniom stawianym uczniom w toku procesu edukacyjnego.

[1] Projekt finansowany jest z funduszy Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach programu POKL (priorytet III, nr konkursu 4/POKL/2009). Kierownikami i koordynatorami projektu są prof. dr hab. Katarzyna Dziubalska-Kołaczyk, prof. Ronald Cole oraz mgr Dawid Pietrala.

dr Anna Basińska — adiunkt w Zakładzie Teoretycznych Podstaw Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, koordynator procesu dydaktycznego w projekcie E-nauczyciel przyrody; ekspert metody QtA

Teresa Pietrala — nauczycielka w Katedralnej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I stopnia w Poznaniu; ekspert metody QtA

Spotkanie z Innym

Problem międzykulturowości coraz głośniej puka do naszych drzwi. Postawa szacunku i tolerancji wobec odrębności kulturowej jest wymogiem dzisiejszej edukacji. Często najkrótszą drogą do zrozumienia siebie jest spotkanie z „Innym". Przekonuje o tym materiał dydaktyczny: „Autobiografia spotkań międzykulturowych".

Postawy tolerancji, świadomości kulturowej wpisane są w priorytety edukacyjne Unii Europejskiej i powinny być także upowszechniane w polskiej szkole, nawet jeśli nie mamy takich problemów jak Francja czy Niemcy. Dane zdobyte z Wielkopolskiego Kuratorium Oświaty pokazują, że w Wielkopolsce uczy się stosunkowo niewiele dzieci imigrantów – społeczeństwo nad Wartą charakteryzuje się dużą homogenicznością. Mimo to poznaniacy nie mają dobrej prasy, jeśli chodzi o tolerancję. Stolica Wielkopolski już niejednokrotnie przy różnych okazjach krytykowana była za ksenofobię. Mamy więc z pewnością co nieco do zrobienia na własnym podwórku.

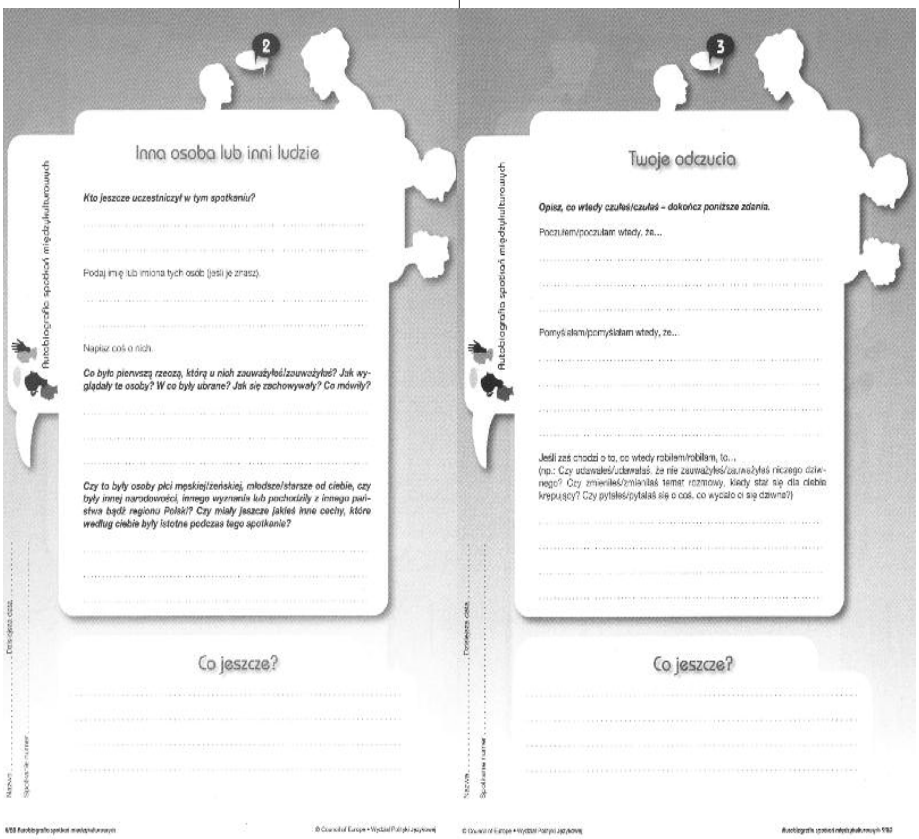
Patrząc na problem międzykulturowości jeszcze z innej perspektywy, trzeba uwzględnić kwestię struktury demogra-

ficznej Polski. Jest niekorzystna i spowoduje, o czym się już głośno mówi, że będziemy musieli otwierać wkrótce swój rynek pracy na Wschód. Warto więc już zawczasu pomyśleć o interkulturowych kompetencjach.

Jedną z kompetencji kluczowych jest świadomość i ekspresja kulturowa – a więc to, co pozwoli młodym ludziom w przyszłości aktywnie i harmonijnie funkcjonować w społeczeństwie obywatelskim. Rada Europy podejmuje wiele inicjatyw, które systematyzują działania edukacyjne: projekty międzykulturowe, ułatwienie międzynarodowej wymiany młodzieży, objęcie patronatem sieci szkół politologicznych etc. Ostatnią inicjatywą jest wypracowanie wraz z grupą ekspertów ,,Autobiografii spotkań międzykulturowych" – narzędzia przeznaczonego do indywidualnej pracy uczniów, pozwalającego kształcić wiele niezbędnych kompetencji w procesie komunikacji międzykulturowej. Ten trzydziestostronicowy materiał dydaktyczny, zawierający zestaw pytań i odpowiedzi, dostosowany został do polskich realiów przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Służyć ma refleksji nad doświadczeniem konkretnego, osobistego spotkania dziecka z Innym (w sensie kulturowym). ,,Autobiografia …" składa się z dziesięciu części, uporządkowanych w taki sposób, aby przyglądać się sobie oraz spotkanym osobom z różnych punktów widzenia. Idąc śladem kolejnych pytań, uczeń zastanawia się nad sobą, istotą spotkania, analizuje własne obserwacje, ale także próbuje spojrzeć na świat z punktu widzenia swojego interlokutora, porównuje, uczy się dostrzegać podobieństwa i różnice między sobą a spotkaną osobą – i co najtrudniejsze – wyciąga wnioski, zastanawia się, jak zaistniała sytuacja wpłynęła na jego życie.

Całość nie może być traktowana jak zwykły kwestionariusz, który wypełniany jest mechanicznie przez ucznia. W zależności od dojrzałości dziecka nauczyciel może ,,dawkować" mu porcje zadań. Jak każde narzędzie, również i ta pomoc dydaktyczna wymaga kompetentnego prowadzącego. Ponieważ dla niektórych dzieci przygotowane wypowiedzi mogą mieć charakter intymny, warto zaznaczyć przed przystąpieniem do zadań, czy będą oni dzielili się swoimi doświadczeniem z rówieśnikami. Istnieje też możliwość potraktowania ,,Autobiografii…" jako pamiętnika, w którym dziecko będzie zapisywało swoje osobiste spostrzeżenia związane z rozpoznawaniem inności, odmienności mentalnej czy kulturowej.

Na pewno jest to jeden z tych materiałów dydaktycznych, które pomogą w przemyśleniu i przeżyciu spotkań, co stanowi wartość samą w sobie przy dzisiejszym tempie życia. Warto także pamiętać o tym, że nie wszyscy nasi wychowankowie mają taką wewnętrzną gotowość, aby natychmiast przystąpić do dyskusji nad proponowanymi przez nas problemami. Chwila indywidualnej pracy pozwoli im uporządkować myśli i opisać własne przeżycia. ,,Autobiografia …" stanowi także pomoc dla nauczyciela, który na przykład po wycieczce, obejrzanym filmie, przeczytanym artykule chciałby zwrócić uwagę na kwestie międzykulturowe.



W kontekście ,,Autobiografii…" pokazujemy uczniom, że spotkanie międzykulturowe powinniśmy rozumieć bardzo szeroko, ponieważ doświadczamy go w każdym momencie, gdy do końca nie potrafimy zrozumieć drugiego człowieka. Nie musimy wyjeżdżać daleko, wystarczy spotkać się z koleżanką, która przyjechała z innego miasta, z innego regionu Polski. Szybkość życia zaskakuje nas. Nie potrafimy zatrzymać się i z należytą refleksją spotkać z drugim człowiekiem. A przecież szkoła nie tylko powinna nas wyposażać w wiedzę i umiejętności z konkretnych przedmiotów, ale także w kompetencje społeczne, które wydają się o wiele cenniejsze. Indywidualna refleksja nad spotkaniem może owocować takimi umiejętnościami, jak: altruizm, empatia, elastyczność zachowania, tolerancja itp.

Nie wystarczy jeden Rok Dialogu Międzykulturowego, aby utrwalić międzykulturowe kompetencje, jest to długi i trudny proces, bo człowiek jest już tak skonstruowany, że trudno mu bez wewnętrznego sprzeciwu pogodzić się z konkurencyjnym patrzeniem na świat.

Alina Płaziak-Janiszewska
– nauczyciel konsultant ds. nauczania języka polskiego i etyki, wojewódzki koordynator projektu „ Edukacja wobec wyzwań migracyjnych" ODN Poznań

Kreatywność – czy można jej uczyć?

Lekcja twórczości jako przedmiot na stałe funkcjonujący w wielu szkołach, pozwala wychowywać dzieci, wychodzące poza schematy działania, odważniej podejmujące różnorodne wyzwania.

Kreatywność to jedno ze słów – kluczy współczesności, wokół którego narosło wiele mitów i niezrozumienia. Czym w istocie jest kreatywność? Zagadnienie to stało się tematem modnym i podlega swoistemu „miksowaniu", standaryzowaniu, upraszczaniu. Coraz częściej słyszymy, że spać, jeść, prać, sprzątać, milczeć, siedzieć, rozmawiać – powinniśmy kreatywnie, a już dla nauczania i wychowywania kreatywność jest niezbędna, jest wręcz nakazem chwili. Bezrefleksyjne posługiwanie się tym terminem może prowadzić do określania nim wszystkiego: zachowania, nauczania i wychowania, marketingu, księgowości, także nieuczciwości. Swoista mitomania dotycząca kreatywności skłania do poszukiwania klarownej definicji.

Prof. K. J. Szmidt – autor wielu opracowań z obszaru kreatywności definiuje ją jako zdolność człowieka do w miarę częstego generowania nowatorskich i wartościowych pomysłów rozwiązania problemów praktycznych i poznawczych, z jakimi mamy do czynienia w domu, w pracy, w szkole. Kreatywny jest lub może być człowiek, nie zaś wytwór czy organizacja społeczna.

Inny badacz – M. Karwowski dodaje, że pełna kreatywność to jednoczesne występowanie zdolności twórczych, niezależności, otwartości. Według niego w szkole występują cztery typy kreatywności: sztywna i buntownicza, kreatywność bez szans na twórczość, kreatywność podporządkowana, kreatywność pełna. Omówienie wszystkich wymienionych typów wykracza poza ramy tego opracowania. Wydaje się, iż najbardziej potrzebna jest kreatywność pełna. Wyraża się ona w buncie pozytywnym, konstruktywnym, prowadzącym do nowych, wartościowych rozwiązań.

A w społeczeństwie informacyjnym trzeba sprawnie i twórczo myśleć. Umieć promować odkrytą pełnię własnej oryginalności, nawiązywać wartościowe związki międzyludzkie, korzystać selektywnie z Internetu. U podstaw wszystkich potencjalnych działań w tym zakresie leżą jakość i szybkość uczenia się. Uczenie kreatywności może ten proces usprawnić. Uczniowie zyskają szansę ujawnienia i rozwoju swoich zdolności, więcej będzie buntowników pozytywnych, w pełni twórczych. Z takich potrzeb w roku 2000 powstało w Krakowie Polskie Stowarzyszenie Kreatywności – organizacja integrująca naukowców, nauczycieli wszystkich szczebli edukacji, pedagogów, psychologów, bibliotekarzy, informatyków i przedstawicieli innych profesji, zainteresowanych teoretycznymi i praktycznymi problemami budzenia i rozwijania potencjału twórczego ludzi w różnym wieku, różnych zawodów i wywodzących się z różnych środowisk społeczno- wychowawczych. W gronie członków PSK dyskutuje się o tym, czym jest kreatywność, jak wspierać jej rozwój w szkole i poza nią. Przygotowuje się nauczycieli do wprowadzania w szkołach systematycznych treningów myślenia i działania twórczego, będących lekcjami twórczości. Zdarza się bowiem, że naturalna kreatywność dziecka bywa tłamszona, gdyż nauczyciele z reguły pragną zachować ustalony porządek na lekcji, a dziecko powodowane ciekawością, pytające – może ten porządek naruszać. Nauczyciel nierzadko ma kłopot z odpowiedzią: „nie wiem" i woli, by dzieci nie zadawały zbyt wielu pytań, zwłaszcza tych „dziwnych". Zastanawia się, jak uczyć twórczości, jak wyzwalać postawy kreatywne uczniów. Pomóc może w tym zmiana programów nauczania na studiach nauczycielskich. Chodzi o takie przygotowanie nauczyciela, by był twórczy, innowacyjny metodycznie. W tym kierunku idą poszukiwania rozwiązań czynionych przez członków PSK, bo brak programów do nauczania twórczości jest polską bolączką. Jak podaje prof. K. J. Szmidt – w Stanach Zjednoczonych jest takich programów 250, a w Polsce – dwa, trzy, może pięć. Jest więc nad czym pracować.

PSK wypracowało stałe formy, które pomagają wielu nauczycielom zdobyć i pogłębić kompetencje w zakresie uczenia twórczości. Tymi formami są laboratoria treningu twórczości, sesje warsztatowe, naukowe, popasy wakacyjne (uczestnicy spotkań poznają metody i techniki twórczej pracy z uczniami). Wyszkoliliśmy trenerów kreatywności, którzy są zapraszani do współpracy w realizacji projektów krajowych i międzynarodowych („Centra Talentu i Kariery"- Region Mazowiecki, „Przedsiębiorczość i kreatywność w szkołach"- British Council) adresowanych zarówno do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym uczniów zdolnych, jak i do nauczycieli. PSK patronuje licznym przedsięwzięciom, których autorami są nasi członkowie. Podejmowane działania są wyrazem rosnącej świadomości znaczenia rozwijania kompetencji twórczych dla podnoszenia poziomu i jakości życia społeczeństw. Skutkiem szkoleń dla nauczycieli, organizowanych przez PSK jest wprowadzenie lekcji twórczości jako przedmiotu na stałe funkcjonującego w wielu szkołach. Pozwala to wychowywać dzieci twórcze, wychodzące poza schematy działania, odważniej podejmujące różnorodne wyzwania.

Oto przykład ćwiczenia myślenia kombinatorycznego (pozwalającego rozwijać kreatywność) do zrealizowania w każdej grupie wiekowej: malujemy „coś". Uczestnicy wymyślają słowa nic nieznaczące. Wybierają jedno z podanych, zapisanych na tablicy, nie ujawniają go i używając różnorodnych materiałów – wizualnie je przedstawiają i definiują. Powstają bardzo interesujące wynalazki, zjawiska atmosferyczne, postacie o niezwykłych cechach, kamienie o niezwyczajnych zastosowaniach. Takie ćwiczenie, rozwijając wyobraźnię i myślenie, daje każdemu, kto je podejmuje, poczucie podmiotowości. Natomiast kolorowanki i inne gotowce, informujące autora, że „on tak nie potrafi" są pozbawione sensu. Dawanie gotowców jest w pracy edukacyjnej po prostu szkodliwe, „zabiera" odwagę tworzenia, jest przyzwoleniem na przyswojenie i uznanie gotowego wzoru za swój. To dobra szkoła plagiatu.

Dla efektywności wszelkich działań ważna jest otwartość na drugiego człowieka, na problemy, przed którymi staje. Otwartość – bardzo pojemne słowo, jednak – nie ma twórczości bez otwartości – to moja dewiza, ale także jeden z warunków ciągłego, wszechstronnego rozwoju. Nie ma satysfakcjonujących kontaktów z drugim człowiekiem, niezależnie od jego wieku, bez otwartego, akceptującego stosunku do niego. W kontaktach interpersonalnych zanika

dialog, nie potrafimy ze sobą rozmawiać, lecz „mówimy do siebie" i dotyka to nauczycieli, uczniów i rodziców.

Z prowadzeniem zajęć twórczych wiąże się nie tylko otwartość, umożliwiająca zmianę nastawienia do swojej roli, ale także dostęp do programów umożliwiających realizację ważnego zadania edukacyjnego, jakim jest rozwój twórczy.

Zaangażowanie w wykonywaną pracę, kompetencje, gotowość dzielenia się wiedzą, wzorcowe posługiwanie się językiem ojczystym, kultura osobista, profesjonalizm, empatia, pasja – są tymi cechami, które każdemu nauczycielowi o bogatej osobowości i wypracowanym warsztacie pedagogicznym – pozwalają podjąć nowe wyzwania, w tym – trudne zadanie stymulowania rozwoju twórczego uczniów. Zarówno nauczycielom, uczniom, jak i w konsekwencji społeczeństwu – kreatywność jawi się jako zadanie i zarazem szansa lepszego mentalnie i ekonomicznie poziomu życia. Życia wartościowego, a nie tylko urządzonego.

Anna Przybylska – nauczyciel dyplomowany, Młodzieżowy Dom Kultury nr 2 w Poznaniu, prezes Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności

Co na horyzoncie? Kino!

Warsztaty filmowe dla nauczycieli towarzyszące kolejnym edycjom wrocławskiego Festiwalu Filmowego Nowe Horyzonty pozwalają rozwijać własną pasję, szukać sposobu, by wykorzystać ją w codziennej pracy oraz poznawać tych, którzy działają podobnie.

Gdy wraz z nowym rokiem szkolnym – przy wtórze pierwszych dzwonków i szeleście niezapisanych jeszcze kart dziennika – pojawiła się myśl przewodnia: „Szkoła z pasją. Uczeń jest najważniejszy." –pomyślałam o jej rewersie. Proponuję odwrócić kartę: „Nauczyciel też jest ważny". Sprowadzony do roli tego, który szkoli według kryterialnych wyznaczników, przejęty rankingami osiągnięć i zamartwiający się, że coraz trudniej wzbudzić zainteresowanie kanonem, ani uczniowskich pasji nie dostrzeże, ani zbyt wiele w nich nie pomoże. Sensowne – i efektywne – jest docenienie pasji nauczycieli. Chcieć wiedzieć więcej i mieć przyjemność z pogłębiania własnych zainteresowań to czasem znaczy więcej niż instruktaż o motywowaniu uczniów. Ci, którym bliskie jest kino, mogą skorzystać z mądrze pomyślanych filmowych warsztatów dla nauczycieli.

Wszyscy mówią: kocham kino

Kino wkracza do szkoły coraz szerszym traktem. Edukacja medialna jest wpisana w polonistyczny program. Film zdecydowanie jednak nie zamyka się w tym przedmiocie. Historia, wiedza o społeczeństwie, etyka, wiedza o kulturze, lekcje wychowawcze – przestrzeń, w której może rozgrywać się spotkanie z filmem jest różnorodna. Nie jest to już chyba czas prekursorów i pionierów. Wielu z nas lubi kino i coraz więcej wiemy o tym, jak sensownie przywołać je w pracy z młodzieżą. Istnieje też mocne wsparcie ze strony zainteresowanych edukacją medialną instytucji.

Szczególnie istotna jest tu rola Filmoteki Szkolnej, która wyposażyła szkoły w pakiet filmów polskich, a w najbliższym czasie zostanie on uzupełniony o pakiet drugi, 66 nowych tytułów (tym razem dostępnych on-line). Strona internetowa www.filmotekaszkolna.pl oferuje materiały pomocnicze, fora dyskusyjne i szereg aktualności, dotyczących zespolonych ze sobą projektów: * Filmoteka Szkolna. Akcja!, * Filmoteka Szkolna. Akademia, * Filmoteka Szkolna. Kinoterapia czy * Filmoteka Szkolna. Nowe Horyzonty Edukacji, w ramach którego organizowane są warsztaty dla nauczycieli. W tym roku zorganizowano je po raz szósty.

Warsztaty mają swoje niezmienne miejsce i czas. Towarzyszą kolejnym edycjom wrocławskiego Festiwalu Filmowego Nowe Horyzonty. Trwają pięć dni, o połowę krócej niż filmowe święto, więc uczestnicy warsztatów przydzieleni są do jednego z dwóch turnusów, otwierającego bądź kończącego festiwal. Weryfikacja zgłoszeń odbywa się na początku czerwca, a przydzielone miejsce jest zaproszeniem zarówno na cykl dopołudniowych zajęć, jak i na popołudniowe czy nocne seanse.

Z moich obserwacji wynika, że do Wrocławia się wraca. Kto przybył raz na festiwal, ten dostrzegł jego niepowtarzalny klimat i – co ważniejsze – szeroką ofertę filmów, których pokazy albo wyprzedzają dystrybucję kinową, albo są jedyną okazją zobaczenia dzieł spoza *mainstreamu*, retrospektywnych przeglądów twórczości reżyserów czy prezentacji narodowych kinematografii.

Organizatorzy warsztatów doskonale odczytali zapotrzebowanie i priorytety. Cele, jakie przed sobą postawili, są następujące: umożliwić nauczycielom rozwój ich osobistych filmowych fascynacji, zachęcić do pracy z filmem w szkole, dostarczając pomocnych metod i środków oraz stworzyć platformę wymiany doświadczeń i okazję do nawiązania kontaktów. Znacząca jest hierarchia celów. Rozwijać własną pasję. Szukać sposobu, by wykorzystać ją w codziennej pracy. Poznawać tych, którzy działają podobnie.

Co na warsztatach?

Zajęcia miały charakter wykładów dopełnianych dyskusją i prezentacją fragmentów filmowych. Prelegentami byli fachowcy: krytyk filmowy, filmoznawczyni z genderową specjalizacją, medioznawca, kurator wystaw i projektów plastycznych. Każdego dnia był jeden temat wiodący.

W tym roku zaproponowano trzy kręgi tematyczne:

1. **„Kino kobiet w Europie Środkowej – tradycja i współczesność"**. Poza szansą na uporządkowanie i poszerzenie swojej wiedzy o kobietach reżyserkach była okazja do przemyślenia zagadnień częściowo socjologicznych, częściowo etycznych czy dotyczących *stricte* języka filmowego. Myślenie genderowe nie od razu pewnie trafi do repertuaru szkolnych metod analizy tekstów kultury. Warto mieć jednak świadomość, że jest to trend ekspansywny i często odkrywający nowe treści w znanych dziełach. A z pewnością przydatny do odczytywania znaków kultury najnowszej.
2. **„Polska rzeczywistość w polskim kinie"**. Konfrontacja z polską kinematografią może być niespodzianką, łatwo bowiem popadamy w stereotypowe wyobrażenia o jej wtórności i nienadążaniu za osiągnięciami lepiej prosperującego przemysłu filmowego na Zachodzie czy w Stanach Zjednoczonych. Tymczasem na pewno warto rozmawiać o kinie Smarzowskiego, Lechkiego, Rosy, Komasy, Sali, Koterskiego, Lewandowskiego. Nie wspominając już o klasyku polskiego kina społecznego, Krzysztofie Krauze. Ich filmy stanowią ważne uzupełnienie polonistycznej edukacji licealisty. Tym bardziej, że obraz współczesności zdecydowanie szybciej i pełniej zaistniał w filmie niż w literaturze. Najnowsze teksty literackie nie mają też swej reprezentacji w szkolnym kanonie.
3. **„Video art."** Sztuka młoda (zrodzona w latach 60.), ale coraz wyraźniej obecna w pejzażu współczesnej kultury, wchodząca w mariaż

z kinem i nierzadko posługująca się tym, co jest znakiem rozpoznawczym naszych czasów: remiksem i intertekstualnością. Duże zainteresowanie i wiele spontanicznych pomysłów na przeniesienie na grunt szkolny wywołały projekty *foundfootage*. Polegają one na posługiwaniu się cytatem, fragmentem gotowego dzieła, najczęściej tak, by zaprzeczyć, a przynajmniej oderwać go od pierwotnych znaczeń. Technika inspirująca do tworzenia pastiszy lub do zabawy. Ważną kwestią, dla dzisiejszej szkoły trudną do ominięcia, stanowiły pytania o prawa autorskie i poszanowanie własności intelektualnej. Na co dzień osnute taką mgłą niejasności i braku precyzji, że niejeden z nas ma wątpliwości jak egzekwować samodzielność i uczciwość przy ocenie uczniowskich prac.

Trzy wspomniane wyżej tematy zostały tak przemyślane, że stanowiły zarówno komentarz do repertuaru dostępnego w czasie festiwalu, jak i kompendium wiedzy dla każdego, kto sięgnie po filmy, by o nich rozmawiać w szkole. Dwa kolejne – „Warsztaty nowomedialne" i „Projekty filmowe i audiowizualne" – były podporządkowane działaniom dydaktycznym.

Nowe media a szkoła

Czy cywilizacyjne zmiany są istotne dla sposobu uczenia? Oczywiście, bardziej niż jesteśmy to w stanie zdiagnozować. Zmienia się styl komunikacji, zdolność koncentracji, sposób przyswajania wiedzy i jej utrwalania. Maleje zapotrzebowanie na pewien typ informacji. Niektóre umiejętności zanikają, wśród nich nawyk czytania dłuższych tekstów. Inne umiejętności zyskują coraz liczniejszych adeptów (zdolność zajmowania się kilkoma zadaniami naraz). Dyskusja o tym „co się zmieniło?" moderowana była w taki sposób, że omijaliśmy konstatacje katastroficzne. Gorące stało się pytanie: co dalej? Stawianie sobie takich pytań i możliwość konfrontacji w poszukiwaniu odpowiedzi jest dziś bardzo przydatna. Polska szkoła (a być może w ogóle współczesna szkoła) nie ma gotowych recept i póki co – działa po omacku.

Warsztaty oferowały liczne podpowiedzi, w jaki sposób można wykorzystać do własnych przemyślanych celów dostępne w sieci materiały (np. programy do tworzenia remiksów filmów), jak oswajać istnienie nieformalnych źródeł wiedzy (Wikipedia), czy doceniać istnienie hipertekstów. Tradycyjna kultura nie musi pozostawać w opozycji do kultury 2.0, definiowanej przez Internet, jak sprawić, by były to dwa uzupełniające się bieguny współczesności?

Dla mnie ważna, choć wymagająca namysłu i budząca pewien opór, była idea działań kreatywnych rozumiana jako budzenie chęci uczestnictwa w kulturze. Akcent pada tu nie tyle na kształtowanie odbioru krytycznego i docenianie arcydzieł, ile na własne (uczniowskie) działania twórcze.

Ambasadorzy projektu

Nowością szóstej edycji warsztatów były zajęcia projektowe. Uczestnicy przydzieleni do pięcioosobowych zespołów przez kilka dni opracowywali projekt filmowy lub audiowizualny, który byliby gotowi przeprowadzić w swojej szkole. Ostatniego dnia te mniej lub bardziej spontaniczne inicjatywy zostały podsumowane. W ten sposób powstało 35 pomysłów, jak zabrać się do przeprowadzenia konkretnych inicjatyw. Są one dostępne na stronie www.nhef.pl w zakładce podsumowującej warsztaty dla nauczycieli.

Moje zainteresowanie wzbudził sposób, w jaki podsumowywaliśmy opracowane pomysły. Metoda była prosta, z pewnością można ją przenieść na szkolny grunt, postrzegam ją jako bezbolesną, przyjemną i skuteczną. Każda grupa spisała na specjalnym formularzu wytyczne do swego projektu. A następnie, zamiast spodziewanej prezentacji i omówienia (co niewątpliwie byłoby nużące) zastosowano „metodę remiksu". Każdy wystąpił w roli ambasadora projektu i przedstawiał go w gronie czworga reprezentantów poszczególnych grup. W każdym projekcie należało wskazać dobrą i słabą stronę. Dzięki tej metodzie niektóre projekty zyskały zwolenników również poza tworzącą go grupą.

Projekty w fazie roboczej

Kolejna edycja filmowych warsztatów dla nauczycieli odbędzie się w lipcu 2012. Informacje o naborze uczestników pojawiają się zazwyczaj w maju na stronie Stowarzyszenia Nowe Horyzonty. Tam również można śledzić ofertę przygotowaną na bieżący rok szkolny. Moderatorzy proponują organizowane w 25 miastach w Polsce rozpisane na szkolne miesiące spotkania z filmem. Dla każdego typu szkoły przeznaczone są określone cykle tematyczne. Bliższe informacje na stronie: www.nhef.pl

Renata Borowiak
– nauczycielka języka polskiego w XVII LO w Poznaniu

ODN w Poznaniu organizuje w br. szkolnym seminarium filmoznawcze „Animacja – dokument – fabuła. O stawianiu pytań i szukaniu odpowiedzi". W kinie MUZA będą odbywały się prelekcje, projekcje i dyskusje, a w salach Ośrodka spotkania warsztatowe. Prelenenci – dr Mikołaj Jazdon wprowadzi uczestników w świat filmu dokumentalnego, dr Marcin Jauksz zaproponuje tematy do dyskusji przy wybranych filmach fabularnych, a Anna Litewka odkryje tajniki filmu animowanego. Szczegóły na http://rejestrator.odn.poznan.pl/oferta/seminarium/S16.

WebQuest dla wszystkich

Prezentowana metoda umożliwia opanowanie umiejętności efektywnego posługiwania się cyfrowymi źródłami informacji. Można ją zaadoptować do różnych warunków. Wymaga jednak od nauczyciela dużej otwartości.

U progu tegorocznych wakacji opublikowano raport OECD „PISA 2009 Results: Students On Line"[1]. Zgodnie z nim polscy uczniowie znacznie gorzej radzą sobie z wyszukiwaniem informacji w źródłach cyfrowych niż w tekście drukowanym i m. in. dlatego lokują się na ostatnich miejscach tabel porównawczych dla 19 badanych krajów. Przytoczone wyniki[2] dowodzą, iż szkoła w Polsce nie spełnia dobrze swojej roli w odniesieniu do nowych mediów. W zestawieniu ze stosunkowo dobrymi wynikami badań PISA w niektórych innych kategoriach widać

wyraźnie, iż szkoła skupia się wciąż na pracy z tradycyjnymi nośnikami informacji, ignorując posługiwania się źródłami i mediami cyfrowymi.

Uniwersalną, aktywizującą metodą dydaktyczną, która pozwala realizować zaskakująco szeroki wachlarz celów dydaktycznych i wychowawczych jest WebQuest. Została ona zaprojektowana w celu umożliwienia uczniom opanowania umiejętności efektywnego posługiwania się cyfrowymi źródłami informacji, przede wszystkim Internetem.

Uniwersalność metody

WebQuest (w wolnym tłumaczeniu „Poszukiwania w Sieci"), ściśle biorąc, nie jest oddzielną metodą dydaktyczną[3], lecz raczej zorientowanym na uczniowskie badania formatem zajęć edukacyjnych, w którym wyjściowym źródłem informacji jest Internet. Uczniowie zgłębiając stosowną problematykę w oparciu o Sieć, starają się weryfikować jakość uzyskiwanych informacji na podstawie różnych źródeł, także pozainternetowych. WebQuest uczy więc efektywnego korzystania z Internetu, motywuje do twórczego wykorzystania źródeł wiedzy — wspomaga wszakże myślenie na wyższych poziomach taksonomicznych: analizy, syntezy i ewaluacji. Uczy też sztuki prezentacji.

WebQuest można łatwo adaptować do różnych warunków. Nadaje się do zastosowania:

- na każdym poziomie edukacyjnym, z kształceniem całożyciowym włącznie,
- w pracy zespołowej i indywidualnej,
- na zajęciach szkolnych, pozaszkolnych i domowych,
- w kształceniu naocznym i na odległość,
- w różnych przedmiotach nauczania oraz w przedsięwzięciach międzyprzedmiotowych,
- w kształceniu formalnym, nieformalnym oraz samokształceniu.

Wspomaganie rozwoju myślenia na wyższych poziomach taksonomicznych nie oznacza zawężenia zastosowań WebQuestu do pracy z młodzieżą o wysokich możliwościach intelektualnych. Przeciwnie, poprawnie skonstruowany WebQuest pomaga pracować we własnym tempie uczniom o różnych możliwościach intelektualnych (a także o różnych preferencjach poznawczych, różnych wyjściowych poziomach wiedzy i umiejętności, różnych zainteresowaniach etc.).

Podobnie jak to ma miejsce w przypadku klasycznych projektów edukacyjnych, WebQuest można planować jako przedsięwzięcie krótkoterminowe (np. od 1 do 3 lekcji) lub długoterminowe (od 2 tygodni do np. 2 miesięcy).

WebQuest nadaje się do realizacji w różnych warunkach wyposażenia technologicznego szkoły. Można go prowadzić w całości w laboratorium komputerowym, można w laboratorium odbyć tylko wybrane zajęcia długoterminowego WebQuestu (związane bezpośrednio z wyszukiwaniem informacji w Sieci lub np. z przygotowywaniem cyfrowych opracowań i publikacji). Można wreszcie oprzeć się na dostępie uczniów do komputerów w domach i zadania wyszukiwania informacji, przetwarzania jej, przygotowywania cyfrowych prezentacji i publikacji zlecać jako domową pracę samodzielną lub grupową. Nawet w tym ostatnim przypadku w klasie powinien być dostępny co najmniej jeden komputer z dostępem do internetu oraz, w miarę możliwości, dający możliwość generowania obrazu widocznego dla grupy uczniów jednocześnie[4].

Schemat metody

Zaletą WebQuestu jest stosunkowo wysoka łatwość jego opanowania i wdrożenia przez nauczycieli, wynikająca z uporządkowanej konstrukcji. Opiera się ona na stałym łańcuchu etapów, dzięki czemu zarówno uczniowie, jak i nauczyciel łatwo identyfikują aktualny stan zaawansowania realizacji przedsięwzięcia. Poniżej przedstawiam często spotykaną propozycję układu ogniw[5] WebQuestu[6].

1. Wprowadzenie

Powinno zawierać:

- cele i spodziewane efekty, tj. czego uczniowie powinni się dowiedzieć, co zbadać, jakie treści programowe będą realizowane (w odniesieniu do podstawy programowej i standardów wymagań egzaminacyjnych);
- wykaz umiejętności, jakie uczniowie powinni posiadać przed przystąpieniem do realizacji WebQuestu;
- krótki opis przedsięwzięcia;
- realne możliwości, wykraczające poza kontekst szkolny.

Uwagi praktyczne

Nauczyciel powinien zaciekawić uczniów, wprowadzając ich w tematykę, dlatego opis powinien być oryginalny i motywujący, pokazywać cele zrozumiałe i atrakcyjne dla uczniów.

Unikać więc należy pojęć niejasnych dla ucznia lub mało motywujących (np. słownictwa fachowego). Warto posługiwać się raczej językiem uczniów, to oni są odbiorcami tego opisu. Np. pojęcia „Wprowadzenie" czy „Proces" to nazwy ogólne ogniwa pewnego schematu. Warto je zastąpić tytułami dostosowanymi do treści konkretnego przedsięwzięcia i do wieku ucznia.

2. Zadanie

To kluczowa część WebQuestu. Musi angażować samodzielne myślenie, pobudzać kreatywność, dawać uczniom szansę autentycznie własnego działania. Należy skonkretyzować pożądane aktywności ucznia, spodziewane efekty ich działań, a także określić narzędzia. Wybierając zadania, warto posłużyć się typologią przedstawioną poniżej, w Tabeli 1.

Uwagi praktyczne

Należy używać zwięzłego języka, form określających konkretne aktywności *(zaprojektuj, rozwiąż zagadkę, znajdź dowody na..., przeanalizuj, zbierz opinie, porównaj je z własnymi...)*.

Wystrzegajmy się pojęć rutynowych jako mało motywujących. Warto też dokonać słownej charakterystyki zadania dostosowanego do konkretnego przedsięwzięcia oraz do wieku ucznia.

3. Proces

Jest to krótki opis organizacji i przebiegu realizacji WebQuestu. Powinien wskazać:

- etapy potrzebne do realizacji zadania;
- oczekiwane umiejętności (w tym pozaprzedmiotowe, np. publiczna prezentacja, moderowanie, planowanie);
- miejsce realizacji;
- okres realizacji;
- zakres przedmiotowy (jeden przedmiot, kilka, interdyscyplinarność);
- opis liczebności grup i zasad przydziału do nich;
- wskazania najpopularniejszych błędów i metody ich unikania;
- sposób przygotowania i zrealizowania końcowej prezentacji (wskazane środki i narzędzia, miejsca, publiczność, oprawa etc.).

Uwagi praktyczne

Zamiast instrukcji krok po kroku, należy wyznaczyć ramy i kierunki działań. Nie należy za „prezentację" uważać samego środka komunikacji, to częsty błąd. Nie jest prezentacją ani opublikowana strona WWW, ani tzw. prezentacja PowerPoint. Istotne jest przygotowanie przez uczniów przedsięwzięcia angażującego realną publiczność (także zdalną w przypadku strony WWW), Pozwoli to uczniom na przedstawienie efektów, argumentację, ocenę zainteresowania, zebranie opinii.

4. Źródła

Jest to pewnego rodzaju odpowiednik bibliografii, lecz o znacznie rozszerzonych funkcjach.

Powinien się tu znaleźć wykaz koniecznych źródeł i zasobów, ale także np. wymaganych, potrzebnych, zalecanych, przydatnych, przykładowych. Źródła internetowe są oczywiście z założenia podstawą, jednak należy tu wymienić także inne potencjalnie przydatne źródła. Warto posłużyć się typologią przedstawioną poniżej, w Tabeli 2.

Uwagi praktyczne

Nie wolno zapominać, że WebQuest z definicji ma się opierać na źródłach internetowych i uczyć dobrego korzystania z nich. Należy koniecznie podać przykładowe źródła, ale powinno być jasne, że życzymy sobie, aby uczniowie nie ograniczali się do nich. Dzięki takiemu punktowi wyjścia słabsi uczniowie nie będą się czuli zagubieni w Sieci, a ci sprawniejsi mogą zadziwić nauczyciela ciekawymi znaleziskami. Ewentualne zalecenia dotyczące sposobów korzystania ze źródeł po-

zainternetowych powinny znaleźć odzwierciedlenie w opisach „Procesu" i „Ewaluacji".

5. Ewaluacja

Uczniowie powinni otrzymać tabelę kryteriów oceny oraz poziomów ich spełnienia. Kryteria powinny być dostosowane do specyfiki zadań konkretnego WebQuestu (uwzględniać przewidywane produkty i różne elementy całego procesu). Jeżeli efekty WebQuestu mają przełożyć się na stopnie szkolne, konieczne jest opisanie warunków.

Uwagi praktyczne

Warto pokazać uczniom gotowe przykłady WebQuestów o różnych poziomach wykonania: wzorcowe, akceptowalne i nieakceptowalne, wskazując drogę do nawet odległej doskonałości, a jednocześnie jasno określić minimum wymagań. Wszyscy uczniowie powinni zakończyć WebQuest z dobrymi doświadczeniami na własnym poziomie. Tabela ewaluacji musi być sformułowana w języku zrozumiałym dla uczniów. Układ tabeli, nazewnictwo, rozpiętość punktacji – mają silny wpływ na motywację, zaangażowanie i jakość pracy uczniów[7]. Tabela powinna być przydatna jednocześnie dla ucznia i dla nauczyciela (np. pozwalać na proste i sprawiedliwe przełożenie na stopnie szkolne).

6. Podsumowanie

Jest to krótkie zwieńczenie pracy nad WebQuestem sumujące odkrycia, nabyte umiejętności, osiągnięcia. Powinno zachęcać do kontynuacji działań, także stawiać dalsze pytania.

Uwagi praktyczne

Podsumowanie powinno uczniom pomóc w uświadomieniu sobie nowego doświadczenia, także wykraczającego poza pierwotne plany. Powinni oni otrzymać bodźce do dalszego, może już samodzielnego rozwoju. Warto pamiętać, że nawet nieudane przedsięwzięcia mogą być źródłem cennych doświadczeń.

7. Przewodnik

W przypadku długoterminowych, bardziej złożonych WebQuestów zdecydowanie zaleca się położyć silniejszy nacisk na publikację w Sieci, jej jakość, zasięg, grupę odbiorców. Dlatego warto rozszerzyć powyższy schemat o dodatkowe ogniwo – Przewodnik — skierowane do odbiorców publikacji. Powinien on zawierać przede wszystkim informacje o autorach (w tym ewentualne formy kontaktu), prawach do korzystania z publikacji, licencjach etc. Warto uwzględnić także uwagi metodyczne, wskazówki i informacje praktyczne (np. o szczególnych warunkach realizacji, środowisku, poziomie doświadczenia wykonawców etc.), adresowane do innych nauczycieli, którzy odnajdą publikację poszukując wzorów dla siebie.

Tabela 1.

TYP ZADANIA	UWAGI
Opowiadanie i raport	Ważna jest swoboda wyboru tematu oraz sposobu jego opracowania. Powinno się wymagać twórczego opracowywania treści, wyciągania kwintesencji, osobistego podsumowywania.
Kompilacyjne	Tworzenia kompilacji informacji w określonych formach z wielu form, źródeł i zasobów.
Detektywistyczne	Odkrywanie tajemnicy, kojarzenie odległych faktów, szukanie, wykrywanie i dowodzenie istniejących zależności między nimi.
Dziennikarskie	Zaangażowane zbieranie informacji na temat aktualnych wydarzeń, powiązane z przeprowadzaniem wywiadów. Ważnym kryterium jest tu rzetelność.
Projektowe	Zaprojektowanie konkretnego obiektu, przedmiotu, akcji etc. Ważne jest dostosowanie projektu do określonego, realnego środowiska.
Wytwórcze	Wytworzenie konkretnego obiektu, przedmiotu, modelu, urządzenia na podstawie własnego projektu. Ważny jest nacisk na kreatywność.
Budowanie porozumienia	Zadania dotyczące spraw kontrowersyjnych. Kluczem jest dochodzenie do konsensusu.
Perswazyjne	Próby przekonania odbiorców do konkretnego stanowiska przy wykorzystaniu zgromadzonych dowodów, przykładów i środków perswazji.
Samopoznanie	Osiągnięcie wyższego stopnia samowiedzy, zrozumienia siebie wymaga stawiania pytań, na które nie ma prostych odpowiedzi.
Analityczne	Poszukiwania relacji, podobieństw, różnic między obiektami i zjawiskami. Wymaga się analizy konsekwencji odkrytych relacji.
Osąd	Podejmowanie świadomych decyzji w drodze zestawiania i oceniania zjawisk przy ograniczonej liczbie możliwości wyboru.
Naukowe	Związane z przeprowadzeniem własnych prac badawczych przez uczniów i stosowaniem naukowych metod.

W kolejnych dwóch tabelach Czytelnik znajdzie zestawienie typów zadań w WebQuestach (Tabela 1.) oraz źródeł i zasobów, które warto uwzględniać w WebQuestach (Tabela 2.).

PRZYSTĘPUJĄC DO PRACY Z WEBQUESTAMI

Lektura niniejszego tekstu może prowadzić do wniosku, iż WebQuest wymaga od nauczyciela dużego nakładu pracy własnej przy opracowywaniu niestandardowego scenariusza aktywności edukacyjnych oraz przygotowania szeregu swoistych narzędzi. W rzeczywistości WebQuest wymaga pewnej otwartości i kreatywności nauczyciela, łatwo bowiem liczne zalety metody pogrzebać pod standardami tradycyjnej dydaktyki, zbliżając się zanadto do odtwórczych zadań szkolnych. Poziom trudności stojących przed nauczycielem nie jest wysoki w porównaniu z innymi aktywizującymi metodami, natomiast zakres zastosowań i możliwości adaptacyjnych oraz obietnice sukcesu – są dość imponujące.

Dziś, kiedy szkoła technologicznie i organizacyjnie coraz bardziej pozostaje w tyle za otoczeniem, nie mogąc nadążyć za szybkimi zmianami technologicznymi, społecznymi i gospodarczymi, nauczyciele poszukują możliwości uaktualnienia wachlarza swoich me-

Tabela 2.

Typologia źródeł i zasobów	Opis
Źródła sieciowe	Strony internetowe, internetowe bazy danych, internetowe metody komunikacji interaktywnej (np. z ekspertami, świadkami) takie jak fora, e-mail, systemy konferencyjne; tu także sugestie co do metod poszukiwania innych stron — ich liczby, szczególnych cech, kryteriów przydatności.
Źródła i zasoby informatyczne offline	Oprogramowanie używane w trakcie realizacji, dane offline na dyskach, np. filmy wideo, bazy danych; tu także np. wyszukiwarka książek w szkolnej bibliotece.
Źródła multimedialne	Zalecane filmy, materiały wideo i dźwiękowe.
Źródła książkowe	Zalecane książki, periodyki, podręczniki szkolne.
Inne źródła	Np. osobowe — wywiad, telewywiad, ankieta etc.
Zasoby ludzkie	Nauczyciel/opiekun, inne osoby wspierające; sugestie co do ich doboru i liczebności; ew. e-maile nauczycieli godzących się na pomoc tą drogą.
Inne zasoby	Materialne, np. pomieszczenia, materiały; doświadczalne, np. wycieczka, wizyta, eksperyment etc.

tod pracy w warunkach skromnych możliwości technicznych oraz sztywnego gorsetu organizacyjnego szkoły. I coraz częściej sięgają po WebQuesty, które w ostatnim okresie szybko i zasłużenie zyskują popularność.

[1] Dostępny: http://www.oecd.org/dataoecd/46/55/48270093.pdf

[2] Szersza analiza raportu w artykule J. Polaka „KI@pa, czyli polscy uczniowie bezradni online". Dostępny: http://edunews.pl

[3] Metodycznie jest ściśle spokrewniony z projektem edukacyjnym.

[4] Może to być cyfrowy projektor, ale wystarczy także duży telewizor przyłączony do komputera lub też, w ostateczności, spory monitor umieszczony tak, aby grupka uczniów mogła go jednocześnie obserwować.

[5] Czytelnik może spotkać w literaturze określenie „etapy WebQuestu"; „etapy" sugerują jednak sekwencyjne wykonywanie, podczas gdy np. ogniwo „Proces" z definicji odnosi się całego cyklu przedsięwzięcia.

[6] Szerzej o ogniwach WebQuestu: http://www.enauczanie.com/metodyka/webquest/ogniwa

[7] Przykłady zalecanych i niezalecanych schematów tabel na http://www.enauczanie.com/metodyka/webquest//ogniwa/ewaluacja

Lechosław Hojnacki
– konsultant w Regionalnym Ośrodku Metodyczno-Edukacyjnym „Metis" w Katowicach; nauczyciel w Kolegium Nauczycielskim w Bielsku-Białej

Bibliografia:

Szczegółowy opis metody: http://webquest.enauczanie.com

Wykaz źródeł i przykładów: http://www.enauczanie.com/metodyka/webquest/literatura

Lista przykładów WebQuestów: http://www.enauczanie.com/metodyka/webquest/lista-webquest

W ofercie szkoleniowej Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu na br. rok szkolny znajduje się kurs doskonalący z zakresu zastosowania metody WebQuest. Szczegóły na http://rejestrator.odn.poznan.pl/oferta/kursyDoskonalace/W25

Nie przydeptujmy skrzydeł uzdolnionym

Uczeń uzdolniony nie funkcjonuje w szkole jako wyizolowany fenomen. Stanowi część skomplikowanego systemu, który współtworzy z klasą i nauczycielem/wychowawcą. W jaki sposób wchodzi w interakcje z innymi uczniami? Co może przeszkadzać mu w rozwijaniu wyjątkowego potencjału?

Klasa szkolna to odzwierciedlenie środowiska społecznego w mikroskali. Można zatem na jej przykładzie prześledzić większość procesów grupowych. Najważniejszą charakterystyką grupy — stanowiącą o jej istnieniu — jest jej spójność. Spójność zapewnia m. in. jednomyślność członków grupy, ale też ich podobieństwo (cech fizycznych, intelektualnych, demograficznych). Każda „dewiacja", czyli w języku psychologii społecznej: odstępstwo od zachowań gwarantujących spójność grupy — bywa usilnie przez grupę tłumiona. Dewiant jest najpierw bezpośrednio przez członków grupy atakowany i w ten sposób skłaniany do dostosowania się do przyjętych norm, następnie izolowany, a ostatecznie pozbywa się go z szeregów grupy jako jednostki „dziwacznej".

Wybitnie uzdolniony jako wykluczony

Ucznia wybitnie uzdolnionego poznamy po ponadprzeciętnej inteligencji ogólnej, łatwości przyswajania nowej wiedzy oraz ogromnym zaangażowaniu i dyscyplinie, z jaką tę wiedzę zdobywa.

Czy uczeń taki może być przez klasę traktowany jako dewiant? Otóż może. Klasę szkolną tworzą przecież uczniowie, których umiejętności i wiedza oscylują najczęściej wokół środka krzywej Gaussa, a uczeń wybitnie uzdolniony w ewidentny sposób na tej krzywej odstaje. Od reszty grupy różnią go nie tylko zdolności, ale i zachowania. Najczęściej posiada tzw. umysł syntetyzujący, potrafi dokonać interdyscyplinarnych uogólnień i porównań (na lekcji mate-

matyki odwołuje się do wiedzy nabytej na zajęciach plastycznych czy biologii, na lekcji języka polskiego podważa prawdę historyczną zawartą w omawianych lekturach). Nie przyswaja wiedzy w sposób bezrefleksyjny, zadaje pytania wykraczające poza nauczany materiał. Typowe dla uczniów wybitnie uzdolnionych jest też zaskakująco „dorosłe" poczucie humoru, które ujawnia ponadprzeciętne zdolności analityczne, szeroki zasób słownictwa, wieloaspektowe spojrzenie na rzeczywistość. Wielu spośród wybitnie uzdolnionych charakteryzuje się też tzw. umysłem motyla — płynnie przeskakuje z idei na ideę, nie gubiąc się między nimi.

Zachowania te sprawiają, że dzieci uzdolnione odstają od grupy rówieśniczej i są z niej wykluczane, w konsekwencji unikają kontaktów z rówieśnikami, preferując towarzystwo dorosłych lub całkowicie wycofują się z interakcji społecznych.

Technika konsultacji w parach

Nie sprawdza się — często stosowane jako antidotum na sytuację wykluczenia „innych" — łączenie wybitnie uzdolnionych uczniów w pary z uczniami słabymi, tak by ci ostatni podciągnęli swoje klasowe osiągnięcia, a ci pierwsi zintegrowali z klasą. W efekcie bowiem pogłębia to frustrację i obniża poczucie wartości uczniów ze słabszymi osiągnięciami, hamując przy tym rozwój tych bardziej uzdolnionych (zamiast wykorzystywać w pełni swój potencjał, skupiają się na nauce innych). Tzw. tutorowanie powinno być zatem ograniczone. Literatura przedmiotu zaleca za to nauczycielom technikę odpytywania poprzedzonego konsultacją z osobą wyznaczoną wcześniej jako para danego ucznia. Technika konsultacji w parach polega na początkowym wyznaczeniu uczniom osoby do wspólnej pracy i uprzedzeniu, że po każdorazowym omówieniu materiału nauczyciel wylosuje kartę z imieniem ucznia, który będzie musiał na dane pytanie odpowiedzieć. Przed odpowiedzią na pytanie, uczeń ten będzie jednak mógł przez minutę (nie dłużej, by nie zakłócić dynamiki pracy) konsultować swoją odpowiedź z osobą ze swojej pary. „Paruje się" najczęściej uczniów słabych z mocniejszymi, by ci ostatni podciągnęli tych pierwszych, wyjątek stanowią tu jednak właśnie uczniowie wybitnie zdolni — tych ostatnich umieszcza się w jednej parze, tak aby ich poziom dyskusji był dla nich w miarę wyrównany. Technika ta pozwala uczniom słabszym na przezwyciężenie lęku przed odpowiedzią, uczniom zdolnym zaś umożliwia intelektualne rozwinięcie skrzydeł dzięki dyskusji z kimś o podobnym potencjale zdolności. Technika ta dodatkowo utrzymuje uwagę uczniów, nigdy bowiem nie wiadomo, czyje imię zostanie wylosowane (zwłaszcza że karta z wylosowanym imieniem ponownie ląduje w stosiku, z którego nauczyciel losuje).

Fatalizm etykietowania

Częstym mechanizmem społecznym występującym w heterogenicznych pod względem zdolności intelektualnych klasach jest również etykietowanie utalentowanego ucznia. Na pewno znane są czytelnikowi pejoratywne przezwiska klasowych geniuszy, ich destrukcyjny wpływ na psychikę jednostki jest oczywisty. Warto jednak w tym miejscu podkreślić, że również pozytywne i neutralne określenia („nasz zdolny uczeń", „nadzieja szkoły", „zawsze najlepszy"), które przylgnęły do ucznia, mogą mu wyrządzić krzywdę. W psychologii edukacji znane jest przecież paradoksalne zjawisko słabych osiągnięć uczniów o wyjątkowym intelektualnym potencjale. Wiąże się ono bezpośrednio z presją, jaka związana jest z tą etykietą i towarzyszącym jej fałszywym przeświadczeniem, że wyjątkowy potencjał intelektualny związany jest z przyswajaniem wiedzy w sposób „bezwysiłkowy" (zgodnie z założeniem, że *smart is easy* — „zdolnym wszystko przychodzi łatwo"). Zdolnych uczniów paraliżuje zatem strach przed ujawnieniem, że i oni wkładają wysiłek w uzyskanie pozytywnych ocen. W efekcie wolą nie wykonać żadnego wysiłku i zawalić klasówkę niż pokazać, że i ich osiągnięcia wymagają od nich nakładów nauki (w rzeczywistości oczywiście o wiele mniejszych niż ich rówieśników).

Kolejną zgubną konsekwencją etykiety „zdolnego" jest stały wzrost oczekiwań osób otaczających uzdolnioną jednostkę wobec jej osiągnięć. W stosunku do wybitnie uzdolnionych dzieci często nie istnieje ustalony pułap umiejętności, który satysfakcjonowałby w pełni ich nauczycieli (to zjawisko obrazuje anglojęzyczny zwrot: *Pushy Parent* i *Pushy Teacher*, a w języku polskim częściowo oddaje to określenie „zdolny, ale leniwy"). Przykrą konsekwencją tego procesu jest często zduszenie uczniowskiej pasji i przyjemności, z jaką podchodzi do nauki uczeń zdolny.

Etykietowanie ma najczęściej charakter nieświadomy, a wyjątkowy potencjał intelektualnych uczniów staje się często ich „cechą wskazującą na status". Pod tym pojęciem z zakresu psychologii społecznej kryją się takie atrybuty jednostki, które przysłaniają nam resztę jej osoby, redukując postrzeganie jej do jednej, wybijającej się cechy. W naszym społeczeństwie cechą taką bywa niepełnosprawność, kolor skóry, ale też właśnie ponadprzeciętna inteligencja. Warto jednak mieć świadomość, że zdolności nie definiują całej tożsamości ucznia, z którym mamy do czynienia. Poza intelektem i wynikającymi z niego kompetencjami, uczeń ten obdarzony jest całym spektrum unikalnych dla niego charakterystyk. Należy zatem przełamać jednowymiarowe postrzeganie uczniów wybitnie zdolnych i pytać ich nie tylko o to, jak poradzili sobie z zadanym ćwiczeniem, ale też np., na co wybraliby się do kina lub gdzie spędzili wakacje.

Dzienniczek celów

Etykieta „wybitnie zdolnego" może też spotęgować (i tak już dominującą u takiej osoby) tendencję do perfekcjonizmu. Częste są przypadki uczniów zdolnych, którzy notorycznie spóźniają się z oddaniem zadanej pracy lub zupełnie rezygnują z jej dostarczenia nauczycielowi, gdyż chcą ją bez ustanku poprawiać, weryfikować podaną w niej wiedzę. W efekcie uczeń taki otrzymuje za brak pracy ocenę niedostateczną, podczas gdy w domu stworzył na zadany temat dzieło niemalże naukowe. Przydatny może się w takiej sytuacji okazać tzw. dzienniczek celów długo- i krótkoterminowych, w którym nauczyciel notuje wraz z uczniem cele na dany semestr/miesiąc/tydzień, do których ten ostatni ma dążyć. Monitorowanie stopnia realizacji celów, weryfikowanie, dlaczego cel nie został zrealizowany pozwala nauczycielowi na zdiagnozowanie przyczyn słabych osiągnięć uczniów wyjątkowo zdolnych, uczniowi zaś umożliwia dojrzalsze przyjrzenie się zachowaniom, które go od celu oddalają.

Na straży reguł społecznych

Dodatkowo warto wspomnieć, że uczeń, którego potrzeby intelektualne nie są podczas lekcji zaspokajane, może też uruchamiać szereg dysfukcyjnych zachowań, takich jak monopolizowanie dyskusji w klasie, wyłączanie się i oddawanie niemym rozważaniom, odmawianie grupowych form aktywności klasowej czy przyjęcie roli klasowego klauna. Warto wtedy wraz z uczniami ustalać i spisywać reguły współżycia społecznego obowiązujące podczas zajęć. Mogą one dotyczyć udzielania sobie nawzajem informacji zwrotnej, zabierania głosu przez uczniów, interakcji uczniów między sobą i z nauczycielem. Taki dekalog zachowań może zawisnąć w widocznym miejscu, a łamanie reguł powinno być konsekwentnie, acz z szacunkiem wobec ucznia, piętnowane. Można nawet pokusić się o wyznaczenie raz na jakiś czas „strażnika reguł".

Z przytoczonych powyżej przykładów jasno wynika, że zdolnościom intelektualnym na wyższym niż średnia poziomie towarzyszy często rozwój emocjonalny/społeczny na poziomie zupełnie przeciętnym. Nauczyciel, przed którym postawiono wyzwanie prowadzenia klasy bardzo zróżnicowanej intelektualnie musi zatem, aby nie zaprzepaścić potencjału tkwiącego w „małych geniuszach", ale też nie zniechęcić do nich reszty klasy, wpleść w swoje zajęcia elementy wiedzy z zakresu inteligencji emocjonalnej, radzenia sobie z frustracją i nadmiernymi wymaganiami ucznia wobec samego siebie. Zyskują na tym wszystkie wierzchołki trójkąta edukacyjnego, i wybitnie zdolni uczniowie i reszta klasy, ale też nauczyciel, którego metody pracy staną się w efekcie bardziej elastyczne.

Sabina Sadecka
– wykładowca i doktorantka
w Wyższej Szkole Psychologii w Warszawie

Bibliografia:

Winebrener S., *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Strategies and Techniques*, Free Spirit Publishing 2009.

Smutny J. F., *Gifted education: promising practices*, Phi Delta Kappa International 2003.

Okiem ewaluatora

Minął rok intensywnej pracy wizytatorów do spraw ewaluacji i wraz z sezonem deszczowo-ogórkowym wykiełkowały pierwsze syntetyczne refleksje.

Dokonując ewaluacji przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów, liceów, szkół zawodowych – otrzymuje się przekrój czegoś, co umownie nazywa się polską oświatą. Zyskuje się przegląd środowisk, począwszy od placówek w centrum Poznania, poprzez te usytuowane w małych miastach i na wsiach; przegląd różnych postaw dyrektorów i nauczycieli, ale także poznaje się uczniowski, bardzo często krytyczny, punkt widzenia na szkołę.

Charyzma i metoda

Pierwsza refleksja jest taka, że kondycja przedszkola/szkoły oraz koncepcja pracy zależą wprost od osobowości dyrektora, choć poza dyskusją są warunki materialne i tak zwane zasoby placówki. Są szkoły miejskie, w których organizuje się sprawny system zarządzania i walczy o świetne wyniki uczniów na egzaminach, o ich rozwój, są też takie, w których ważna jest promocja w mediach i aktywność na zewnątrz. Są szkoły wiejskie, które pełnią autentyczną rolę centrum kulturalnego wsi, gdzie spotykają się mieszkańcy na uroczystościach patriotycznych, regionalnych i imprezach integracyjnych, a dzieci mają opiekę prawie cały dzień i są takie, w których głucha cisza zapada o godzinie 13.40, kiedy zamkną się drzwi za ostatnim uczniem i ostatnim wychodzącym nauczycielem. Badając te kwestie, prowadząc wielogodzinne rozmowy z dyrektorami, widzi się bezpośrednie przełożenie pasji, temperamentu, dyrektora na styl zarządzania szkołą. Bardzo duże są np. różnice w stylu pracy przedszkoli, publicznych czy niepublicznych. Wiele przedszkoli, akceptując zmiany programowe, wdraża takie metody pracy, że dziecko, niemal stale bawiąc się, rozwija jednocześnie umiejętność bycia w grupie, ciekawość świata, chęć uczenia się. Metoda odimienna, edukacja przez ruch, nauczanie matematyki wg Gruszczyk-Kolczyńskiej, kinezjologia, metoda projektów – brzmią nowocześnie, ale i też działają skutecznie. Są też, niestety, takie przedszkola, w których troskliwie pilnuje się dziecka przez osiem godzin, aby sobie krzywdy nie zrobiło, zaniedbując jego intelektualny i społeczny rozwój. Co ciekawe, rodzice w tych „przyjaznych dziecku" przedszkolach gorąco bronią tej rzekomo opiekuńczej koncepcji. Dyrektor – albo jest twórczy, niespokojny, poszukujący, albo broni *status quo* swojej organizacji – jak lew.

Bliżej życia

Wymaganiom nowego typu kształcenia, polegającego na uczeniu się poprzez doświadczenie, aktywność poznawczą oraz w zgodzie z indywidualnymi zainteresowaniami, najbliższe jest to, co widzimy w przedszkolach i szkołach zawodowych.

W jednym z poznańskich przedszkoli każdy czwartek zaczyna się zapachem bułeczek drożdżowych z cynamonem. Są one pieczone z udziałem dzieci, a potem zjadane podczas „śniadań czwartkowych". W tym samym przedszkolu kisi się ogórki i smaży konfitury śliwkowe. Stosowanie różnych bodźców (wzrokowych, smakowych, dotykowych) w połączeniu z nauką *savoir vivre'u*, z wiedzą o cyklu przemian w przyrodzie, o tradycyjnej obrzędowości okazują się skuteczne w przygotowaniu dziecka do życia w rodzinie i w społeczeństwie. Rosną nam dzieci, które nie zamalowują pól na kartkach, siedząc przy stolikach, ale poznają środowisko na spacerach, podczas zajęć terenowych. Obserwują przyrodę, wykonują proste doświadczenia, zadają pytania zegarmistrzom i mechanikom samochodowym. W ramach projektu „Samochód" wychowankowie jednego z poznańskich przedszkoli mieli możliwość wejścia do kanału w warsztacie mechanika samochodowego. Zobaczenie znanego skądinąd dzieciom pojazdu od dołu, z całkiem innej perspektywy, rozwija ciekawość poznawczą, zachęca do dociekań i badań.

Podobną ciekawość i zaangażowanie widać było u uczniów dwóch badanych poznańskich szkół zawodowych podczas zajęć praktycznej nauki zawodu. W obu uczy się głównie „samochodziarzy". Na obserwowanych zajęciach uczniowie nie tylko z lubością psuli i naprawiali starego malucha oraz wykrywali przyczyny złej pracy silnika samochodu klienta, ale uczyli się od siebie wzajemnie. W innej ewaluowanej szkole w ramach zajęć pozalekcyjnych uczniowie przygotowywali potrawy z różnych regionów europejskich. Przy okazji zabiegów kulinarnych uczyli się obliczania proporcji.

Ankietowani uczniowie szkół zawodowych na pytanie: czego najbardziej chcą się nauczyć w szkole? Odpowiadają – ZAWODU. Proste! Podczas wywiadu grupowego uczniowie rozbrajają wizytatorów postulatem: „chcemy zajęć w zakładach pracy, tam jest w ruchu, tam jest ciekawiej".

Koncepcja edukacji „bliżej życia" jest oczywista w wychowaniu wczesnoszkolnym oraz w praktycznej nauce zawodu. Wyzwaniem staje się dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, zarówno w „zawodówkach", jak i „ogólniakach". Dramatycznie brzmi wyznanie jednego z uczniów: „To jest właśnie problem, bo nie mają nas czym motywować".

Przeciw nudzie

Porównując odpowiedzi ankietowe uczniów wielkopolskich zasadniczych szkół zawodowych (od 1 września 2010 do 31 lipca 2011 poddano ewaluacji 6 szkół tego typu) na temat zajęć szkolnych z opiniami uczniów liceów ogólnokształcących (analogicznie – 17 szkół), odnotowaliśmy, że:

- ponad 50% licealistów wskazuje „niektóre zajęcia są wciągające, ale zdarza się to dość rzadko", podczas gdy tę odpowiedź wskazuje 20% uczniów zasadniczych szkół zawodowych, preferują oni (ponad 55% odpowiedzi) wskazanie „duża część zajęć (choć nie wszystkie) jest wciągająca i angażuje mnie";
- „wszystkie lub niemal wszystkie zajęcia bardzo mnie angażują, tylko nieliczne są nudne" – tak odpowiada niemal 6% licealistów i ponad 20% uczniów szkół zawodowych.

Zaskakujące! To uczniowie szkół zawodowych deklarują, że podobają im się lekcje. Licealiści skarżą się na nudę. Nuda bywa twórcza – to prawda. Tyle że akurat szkoła nie jest najodpowiedniejszą przestrzenią społeczną dla jej hodowania. Najczęściej bowiem utrzymująca się deprywacja potrzeb prowadzi do agresji. Pomijając złożoność czynników, które mogą wpływać na brak zaangażowania uczniów w zajęcia, jeden wydaje się bardzo istotny. Chodzi o potrzebę wpływania na to, co tworzy rzeczywistość szkolną, nie wyłączając tematyki i przebiegu lekcji. Możliwość udzielania odpowiedzi otwartych w ankiecie „Moja szkoła" uruchomiła w uczniach „ogólniaków" lawinę wynurzeń typu: „Nie mamy na nic wpływu", „Musimy się dostosować do wymogów nauczyciela i jego form pracy. Brak podejmowania polemiki, dyskusji powoduje, że jesteśmy znudzeni." „Poznajemy tylko suche definicje i pojęcia, nie interesuje nas to, nie sprawia jakiejkolwiek przyjemności". Licealiści potrzebują współdecydowania, w przeciwieństwie do uczniów szkół zawodowych, którzy z kolei motywowanie do kreatywności

traktują jako przymus. Zachęcani do samorządności, do zgłaszania pomysłów – uczniowie zasadniczych szkół zawodowych przekonują, że nie mają takich potrzeb i odpowiada im, jeśli decydują za nich inni.

Ku uspołecznieniu

Wśród kompetencji kluczowych dotyczących uczenia się przez całe życie, określonych w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Europy, wymienia się umiejętności społeczne. Postawy młodych ludzi domagających się prawa do decydowania o tym, co dzieje się w szkole, o ile nie przekracza to powszechnie uznawanych zasad życia społecznego, są przejawem ich dojrzałości.

W duchu uspołecznienia trzeba jednak wychowywać już od przedszkola. Nauczyciele uczą maluchy współpracy i negocjowania. Świetnym przykładem praktycznego wykorzystania świeżo nabytych umiejętności była zaobserwowana scenka: W grupie pięciolatków dziecko zwraca uwagę zajmującemu miejsce przy stoliku koledze: „Wiesz, to jest miejsce Damiana!" Bez skutku. Zastanowiwszy się chwilę, pięciolatek informuje: „No cóż, uprzedziłem cię, że nie powinieneś tu siadać, ale zrobisz, jak zechcesz". Czapki z głów, panowie i panie! Oto asertywność i kompetentna komunikacja.

W szkole zawodowej moją uwagę zwróciło to, co było najbardziej naturalnym przejawem funkcjonowania w zespole. Na zajęciach praktycznej nauki zawodu pracodawca konstruował grupę w ten sposób, by uczniowi z klasy pierwszej towarzyszył uczeń z klasy drugiej. Możliwość dzielenia się swoją wiedzą i umiejętnościami z młodszym kolegą okazuje się bardzo silną motywacją do nauki, a wspólne wykonywanie zadań buduje poczucie współodpowiedzialności.

Paradoksy edukacji

Wiele mówi się o potrzebie badania rynku pracy i dostosowania kształcenia zawodowego do potrzeb gospodarki. W jednej z badanych szkół zawodowych solidnie analizuje się te zagadnienia w porozumieniu z pracodawcami. W odpowiedzi na zapotrzebowanie chciano uruchomić klasy przygotowujące do zawodów murarz czy mechanik maszyn i urządzeń drogowych. Co z tego, jeśli uczniowie nie chcą budować dróg, domów i mostów. Znaczna część wybrała zawód mechanik i elektromechanik pojazdów samochodowych. I tak — w szkole z nazwy i założenia budowlanej — kształci się głównie ludzi do obsługi samochodów.

A oto inny przykład nieprzewidywalności modeli edukacji. Od jakiegoś czasu słychać krytykę liceum profilowanego. Szkoły te są „wygaszane", nie prowadzi się naboru w kolejnych latach, bo uczniowie mają problemy ze zdaniem matury i nie posiadają kwalifikacji do wykonywania zawodu. Tymczasem w jednym z liceów ogólnokształcących zaproponowano w ramach innowacji pedagogicznej klasy z rozszerzeniem policyjnym, wprowadzając m. in. przedmioty takie jak podstawy kryminologii, samoobrona. W zasadzie takie klasy to, wypisz wymaluj, liceum profilowane. Pomysł okazał się strzałem w dziesiątkę, zainteresowanie jest bardzo duże. Uczniowie dojeżdżają do szkoły czasami po kilkadziesiąt kilometrów, aby odpowiedzieć na to nieoczekiwane zapotrzebowanie, we wszystkich klasach tego LO wprowadzono rozszerzenie policyjne. Może więc nie licea profilowane są złe, ale przemyślenia wymaga sposób ich funkcjonowania w określonym środowisku?

Obraz szkolnej (i przedszkolnej) rzeczywistości, jaki wyłania się z ewaluacyjnych raportów, jest istotnie złożony, ale i fascynujący. W edukacyjnym tyglu mieszają się potrzeby intelektualne i emocjonalne uczniów z wymogami zmieniającej się Polski oraz z wielkim wysiłkiem i niepokojem nauczycieli. Nieprawdą jest, że „oświacie potrzebny jest spokój". Oświacie potrzebna jest ciągła ewolucja. Tyle że proces ten powinien podlegać mądrej refleksji i ewaluacji, aby nie brnąć w coś, co nieefektywne, lecz decydować się na to, co skuteczne.

Renata Grochowska – wizytator ds. ewaluacji
Kuratorium Oświaty w Poznaniu

Projekty e-twinningowe

Edukacja ponad narodami

E-Twinning to bezpieczne i atrakcyjne narzędzie pozwalające na skuteczne nauczanie. Zastosowane z pomysłem motywuje nie tylko do nauki języków obcych, poznawania innych kultur, ale wzbudza także fascynację naukami przyrodniczymi.

Szkoła XXI wieku to instytucja skomputeryzowana, w której uczniowie korzystają na co dzień z nowoczesnych pracowni multimedialnych, a po powrocie do domu rozwiązują zadania, korzystając z platform edukacyjnych. Na lekcjach nie wieje nudą. Młodzież wykazuje zainteresowanie tematem, a nauczyciel w kilka sekund łączy się za pomocą Internetu z bliźniaczą szkołą europejską, z którą wspólnie wdraża interkulturowe projekty. W każdej pracowni językowej znajduje się tablica interaktywna, a w co drugiej laboratorium. Tak wygląda szkolna rzeczywistość zachodniej Europy. W Polsce realia te pozostają w świecie marzeń. Niektóre z marzeń da się jednak urzeczywistnić.

Jednym z ciekawszych i skuteczniejszych sposobów nauczania większości przedmiotów szkolnych jest metoda projektu. Realizowana w oparciu o program e-Twinning pozwala wzbogacić zajęcia o treści interkulturowe, ma także wpływ na wzrost motywacji do nauki języka obcego.

E-Twinning to narzędzie metodyczne rozpowszechnione w szkołach na całym świecie, które dzięki zastosowaniu multimediów umożliwia uczniom bezpieczne i sprawne nawiązywanie kontaktów z zagranicznymi rówieśnikami. Zdobywanie wiedzy o świecie, korespondencja e-mailowa, inicjowanie międzynarodowej wymiany grup młodzieżowych to naturalne sytuacje, wymagające kompetencji komunikacyjnych w zakresie języków obcych.

Współpraca międzykulturowa sprzyja natomiast pogłębieniu integracji europejskiej oraz wzmocnieniu tożsamości lokalnej i narodowej.

Decydując się na przygotowanie i realizację międzynarodowego projektu, warto zacząć poszukiwanie zagranicznych partnerów na stronie internetowej programu Comenius oraz międzynarodowej stronie Global Gateway (www.etwinning. pl.). Inne rozwiązanie to umieszczenie ogłoszenia z krótką charakterystyką projektu na stronie Eurodesk. Gdy uda się już znaleźć kilka zainteresowanych zagranicznych szkół, można przystąpić do negocjacji tematyki i problematyki działania oraz określenia jego ram czasowych. Należy pamiętać, aby zakres zagadnień realizowanych wspólnie z europejskimi in-

stytucjami był oparty na wytycznych podstawy programowej dla polskiej szkoły.

Przykładem inspirujących i nowatorskich rozwiązań wdrażania interkulturowości i europejskiej wartości dodanej na lekcjach języka angielskiego, historii oraz przedmiotach przyrodniczych (biologia, geografia, fizyka, chemia) mogą być dwa projekty oparte na e-komunikacji, które zrealizowano w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego w Poznaniu.

Projekt *Guide to the European health resorts*, w którym brała udział młodzież licealna ze wszystkich państw europejskich, z patronującą mu Europejską Komisją Naukową ds. Termalizmu we Włoszech, miał przede wszystkim rozwinąć motywację do nauki języków obcych. Zadanie uczestników polegało na stworzeniu wirtualnego przewodnika po ośrodkach sportowych i zdrowotnych wybranych państw europejskich. Uczniowie z poszczególnych państw mieli udowodnić, że sport pozwala im hartować ducha, pielęgnować zdrowie i nawiązywać przyjaźnie. Realizując kolejne zadania projektu, młodzież nie tylko musiała wypromować na arenie europejskiej swoją szkołę, ale także w godny sposób zaprezentować własne miasto, jego władze, ośrodki kulturalne i pomniki przyrody. W tym celu wybrani uczniowie naszej szkoły udali się z wizytą do Urzędu Miasta Poznania i nakręcili reportaż, w którym zarejestrowali wywiad z zastępcą prezydenta i dyrektor Wydziału Zdrowia, kształcąc tym samym swoje umiejętności negocjacyjne i obywatelskie.

Ponieważ projekt był ośmioetapowy, a realizacja poszczególnych zadań wymagała nie tylko dobrej znajomości języka angielskiego, ale także umiejętności aktorskich, dziennikarskich i z zakresu IT, zaangażowani zostali do niego słabi i zdolni licealiści. Wśród zadań wykonywanych przez uczniów uzdolnionych językowo wymienić należy m. in. pisanie dłuższej własnej wypowiedzi na zadany temat w języku angielskim, tłumaczenie wywiadów i tekstów napisanych po polsku przez słabszych uczniów, negocjowanie sposobu realizacji poszczególnych zadań z nauczycielem koordynującym projekt w szkole polskiej i bliźniaczej instytucji europejskiej. Z kolei uczniowie słabsi językowo, lecz uzdolnieni humanistycznie bądź informatycznie, przeprowadzali wywiady z przedstawicielami ważnych instytucji w języku polskim, redagowali teksty informacyjne oraz opracowywali materiał graficzny na strony WWW projektu.

Po zamknięciu projektu, uczniowie stwierdzili w ankiecie ewaluacyjnej, że choć powierzone im zadania były trudne, to realizowali je z satysfakcją. Czuli się współodpowiedzialni za to, co tworzą, i to podnosiło ich samoocenę. Zaobserwowali też znaczny wzrost sprawności językowych w zakresie formułowania wypowiedzi pisemnych i rozumienia czytanych tekstów obcojęzycznych. Dzięki temu, że uczniowie słabsi współpracowali z bardziej zdolnymi rozwinęła się też pomoc koleżeńska, a osoby dotychczas mało aktywne językowo, wreszcie przełamały bariery.

Drugi z europejskich projektów e-twinningowych *The Source of Life* zrealizowany został w Gimnazjum Mistrzostwa Sportowego wspólnie z partnerskimi szkołami z Holandii i Hiszpanii: (http://new-twinspace.etwinning.net/web/p48816/welcome).

Celem projektu było zdobycie wiedzy na temat wody. Treści prezentowane były w języku polskim i angielskim.

Tytuł projektu powstał z inicjatywy holenderskiej, natomiast ostateczny kształt poruszanych zagadnień został opracowany przez stronę polską. Głównym jego celem było zdobycie przez uczniów wiedzy na temat wody, jej właściwości fizyko-chemicznych, hydrosfery i mikrobiologii, która nieodłącznie jest związana ze środowiskiem wodnym. Gimnazjaliści mieli też za zadanie nawiązać kontakty e-mailowe z rówieśnikami ze szkół partnerskich, a zachęcając ich do udziału w czatach internetowych, zdobyć jak najwięcej informacji o dwóch kulturach europejskich. Treści oparte na podstawie programowej dla poszczególnych przedmiotów szkolnych były prezentowane zarówno w języku polskim, jak i angielskim. Dzięki temu uczniowie mogli poznać słownictwo specjalistyczne z zakresu biologii, geografii, chemii i fizyki. Podczas niecodziennych warsztatów biologicznych młodzież omawiała m. in. różnice między organizmami zwierzęcymi i roślinnymi na podstawie budowy i funkcjonowania ich komórek oraz sposobu odżywiania. Przedstawiła także istotę procesów fotosyntezy, chemosyntezy i oddychania oraz w krótkim eseju udowodniła, dlaczego woda jest źródłem życia na Ziemi.

Celem projektu było zdobycie wiedzy na temat wody.

Treści prezentowano w języku polskim i angielskim.

Praca zespołowa wykonywana razem z rówieśnikami z Hiszpanii i Holandii oraz wspólne podejście nauczycieli z kilku krajów do wykładanych treści sprawiły, że wzrosło zainteresowanie uczniów przedmiotami ścisłymi i geografią. Dla przykładu, w czasie warsztatów chemicznych uczniowie z trzech szkół uczestniczących w projekcie opisali wzór chemiczny i cząsteczkę wody, zbadali skład różnych wód butelkowych, a następnie przedstawili w formie wykresów stężenia poszczególnych jonów w świetle dziennego zapotrzebowania i w porównaniu do wody z kranu. Uczestniczyli także w warsztatach językowych, podczas których musieli znaleźć polski odpowiednik przysłowia angielskiego związanego z wodą. Z kolei realizując zadania geograficzne, opisali, jak powstają fala, pływy i prądy oceaniczne oraz próbowali odpowiedzieć na pytania, czy Polsce grozi tsunami i dlaczego wybrzeże Norwegii nigdy nie zamarza. Wśród ćwiczeń geograficznych znalazły się i te, które dotyczyły istoty globalnego ocieplenia oraz jego wpływu na stan wód na Ziemi.

W czasie wykonywania prac projektowych uczniowie zaobserwowali też, że i fizyka, mimo że jest przedmiotem trudnym, może stać się inspirującym doświadczeniem, gdy potrzebną wiedzę zdobywa się razem. Inspirujące dla uczniów warsztaty fizyczne poświęcone były badaniu gęstości wody i próbie odpowiedzi na pytanie, dlaczego jedne przedmioty pływają, a inne toną.

Oba projekty okazały się ciekawym doświadczeniem nie tylko dla polskich i zagranicznych uczniów, ale także dla nauczycieli. Wymiernym wynikiem obu działań stała się większa motywacja do nauki języków obcych, które zaczęły być postrzegane jako element niezbędny do ponadkulturowej dyskusji także na szczeblu nauczycielskim. Warto zauważyć, że kluczem do sukcesu projektu jest właściwy podział zadań tak, aby uczniowie i nauczyciele wzajemnie od siebie zależeli w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Tylko dobrze zorganizowany, interkulturowy zespół jest gwarancją efektywności innowacyjnego nauczania przy wciąż skąpej bazie IT.

Ewa Mencel
– nauczyciel języka polskiego i angielskiego w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego w Poznaniu, koordynator projektu *Guide to the European health resorts*

Dagmara Bajerlein
– nauczyciel języka angielskiego w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego w Poznaniu, koordynator projektu *The Source of Life*

Oferta edukacyjna

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

Zapraszamy na:

- kursy kwalifikacyjne
- kursy doskonalące
- konferencje tematyczne

Prowadzimy:

- projekty
- seminaria
- warsztaty metodyczne
- szkolenia rad pedagogicznych

Służymy pomocą w zakresie:

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

Polecamy spotkania z doradcami metodycznymi, którzy oferują:

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

Zapraszamy na stronę:
www.odn.poznan.pl/doradcy

ISO 9001
OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W POZNANIU

www.odn.poznan.pl

od 3 października 2011r.
ul. Górecka 1
60-201 Poznań