

INFORMATOR OŚWIATOWY

BIULETYN OŚRODKA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W SŁUPSKU

OPIEKA I WYCHOWANIE

KONTEKSTY EDUKACYJNE

W biuletynie m.in.:

- Przepisy prawne, decyzje, zalecenia i wyjaśnienia...
- Informacje o placówkach oświatowych
- Innowacje i poszukiwania w nauczaniu i wychowaniu
- Propozycje doskonalenia nauczycieli
- Informacje o konkursach i olimpiadach dla uczniów
- Recenzje, nowości wydawnicze
- Komunikaty



ODN
S Ł U P S K
www.odn.slupsk.pl

INFORMATOR OŚWIATOWY

Nr 1/10 (149) • Rok XX • STYCZEŃ - MARZEC 2010 • ISSN 1505-0904

▪ „Informator Oświatowy” dostępny dla każdego (s.2-3) ▪

PRZEPISY, ZALECENIA, WYJAŚNIENIA s. 4

▪ Jerzy Byczkowski: Polecamy... ustawy, rozporządzenia, zarządzenia (s.4) ▪ Jerzy Byczkowski: Realizacja obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki (s.5-6) ▪ Komunikaty (s.7-8): * Projekt „Euro na edukację” * Konkurs plastyczny „Wieś Moich Marzeń” * www.innopomorz.pl * Seminarium „Edukacja i Pamięć” * Otwieramy drzwi przyszłości * Jak reagować na Cyberprzemoc” * Powtórka przed maturą! * XVI Sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży * Baw się i bądź bezpieczny! * Konferencje dla nauczycieli ▪

INFORMACJE, OPINIE, PROPOZYCJE s. 9

▪ Hanna Tamara Czerwińska-Szulc: Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna. Dlaczego warto z niej skorzystać? (s.9-11) ▪ Małgorzata Lipińska: Profilaktyka agresji i przemocy w szkole – problemy (s.11-13) ▪ Iwona Niemasz: Zjawisko eurosieroctwa w kontekście więzi emocjonalnej (s.14-17) ▪ XIII Ogólnopolska Konferencja nt. Reformy Systemu Pomocy Dziecku i Rodzinie (s.17) ▪ Marta Ćwigoń, Joanna Gruzlewska: Eurosieroctwo jako jedna z przyczyn zaburzeń zachowania młodzieży gimnazjalnej (s.18-21) ▪ Renata Matysiak, Zofia Skrzypczak, Katarzyna Klimczuk: Świetliczaki nie tylko czytają... (s.22-23) ▪ Dorota Klus-Stańska: Między liczeniem a rozumieniem – wokół pytań o wczesną edukację matematyczną (s.24-26) ▪ Dorota Werbińska: Program ukryty na lekcji języka obcego. Definicje, przejawy, perspektywy badawcze (s.27-33) ▪ Teresa Kutajczyk, Barbara Przychodzeń, Radosław Sterczyński: Od jakich czynników zależy skuteczność kształcenia w gimnazjach wiejskich i wielkomiejskich? (część I) (s.34-36) ▪ Teresa Kutajczyk, Barbara Przychodzeń: Czynniki skuteczności kształcenia ogólnego w gimnazjach wielkomiejskich. Wyniki badań OKE w Gdańsku (s.37-39) ▪ Jerzy Paczkowski: Autodyskusja panelowa. Konferencja: „Umiejętności trzecioklasistów czyli przygotowanie uczniów w edukacji wczesnoszkolnej” (s.40-42) ▪

DOSKONALENIE NAUCZYCIELI s. 43

▪ Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku organizuje i zaprasza na: * Bezpłatne 5-godzinne warsztaty metodyczne (s.43) * VI Konferencję z cyklu zdrowie dzieci i młodzieży pt. Zdrowie psychiczne i fizyczne młodzieży szkolnej * II Słupskie Warsztaty Liturgiczno-Muzyczne * Słupskie VI Forum Edukacji Regionalnej: Wielokulturowe Pomorze – Wielokulturowy Słupsk – Jedność w różnorodności * Konferencję „Dziecko – Oświata – Prawa Dziecka (s.44) ▪ Małgorzata Buczak: Zmiany w kształceniu zawodowym i ustawicznym (s.45-46) ▪ Władysława Hanuszewicz: Zmiany w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (s.47) ▪ Eksperti przedmiotowi (s.47) ▪ Elżbieta Dudka: Nauka języka ukraińskiego w województwie pomorskim (s.48) ▪ Lech Kowalewski: Konferencja „Ewaluacja w nowym nadzorze pedagogicznym” (s.49) ▪

OLIMPIADY, KONKURSY s. 50

▪ Monika Fortuńska: Konkurs „Cała Europa Kolęduje” (s.50) ▪ Renata Bukowska, Karolina Narloch: Nasze świąteczne uroczystości (s.51) ▪ Anna Trawczyńska, Maria Lemanowicz-Lomber: Lekturowy zawrót głowy (s.51) ▪ Bożena Gajdzis: XV Ogólnopolski Konkurs Literacki im. Adama Mickiewicza rozstrzygnięty! (s.52) ▪ Alicja Cięciwa: III Międzyszkolny Konkurs Recytatorski Poezji Władysława Broniewskiego (s.53) ▪ Elżbieta Fijałkowska: „Mądrej głowie dość owie słowie”. II Miejski Konkurs Frazologiczny MISTRZOWIE SŁOWA (s.54) ▪ Irena Czyż: XXIII Edycja konkursu „Mój las”(s.55) ▪ Jolanta Betkowska: Konkurs literacki dla nauczycieli (s.56) ▪ Konkursy różne: * Konkurs eko-Logiczna energia (s.52) * I Konkurs Recytatorski Poezji Niemieckojęzycznej dla Szkół Gimnazjalnych (s.53) * Konkursy Jubileuszowe Miasta Słupska (s.54) * „Polska Fryderyka Chopina” Konkurs fotograficzny (s.56) ▪

KSIAŻKI, CZASOPISMA s. 57

▪ Renata Mazurek: Siedemnaście mgnień Wiosny (Literackiej!) zostanie w twoim sercu... (s.57) ▪ Elżbieta Pliszka: Biblioteka ODN poleca... ▪ Agata Szklarkowska: Przedziałliterac(t)ki. Człowiek na ogół żyje w rodzinie. (s.59-60) ▪ To warto przeczytać. Wybór ze zbiorów PBW w Słupsku. * Jolanta Janonis: Wychowanie – zagadnienia ogólne Wychowanie w szkole. Lekcje wychowawcze (s.60-61) * Dina Hawrylik: Filmy przeznaczone na lekcje wychowawcze (s.61) ▪ Jerzy Paczkowski: „Paradygmaty współczesnej dydaktyki” (s.62-63) ▪ Warto przeczytać publikacje dr hab. Doroty Klus-Stańskiej (s.63-64) ▪

„Informator Oświatowy” dostępny dla każdego

Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna – pod takim hasłem Ministerstwo Edukacji Narodowej przystąpiło do wprowadzania zmian w szkolnictwie. Zakładane główne cele zmian to:

- ⇒ reforma programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego – w bieżącym roku szkolnym polegająca na wprowadzeniu nowych podstaw programowych w klasach pierwszych szkoły podstawowej i gimnazjum,
- ⇒ zapewnienie lepszego dostępu do edukacji najmłodszych dzieci przez obniżenie wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego do lat 6,
- ⇒ upowszechnienie wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 3-5 lat,
- ⇒ poprawa jakości kształcenia zawodowego oraz zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych,
- ⇒ zapewnienie wysokiej jakości edukacji – m.in. odbiurokratyzowanie nadzoru pedagogicznego, ustalenie standardów jakościowych szkół/placówek oświatowych,
- ⇒ wzmocnienie pozycji zawodowej nauczyciela.

ODN bliżej nauczyciela

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku od lat stara się wypełnić przestrzeń informacyjno-edukacyjną nauczycieli, poprzez organizowanie: konferencji problemowych, spotkań przedmiotowych, kursów doskonalących i szkoleń rad pedagogicznych. Tak, jak w poprzednich latach nasz Ośrodek pragnie:

- ⇒ wspierać nauczycieli, służyć radą i pomocą we wdrażaniu i realizacji – w procesie lekcyjnym – nowej podstawy programowej,
- ⇒ na bieżąco (m.in. strona www.odn.slupsk.pl i poczta elektroniczna) informować nauczycieli o organizowanych spotkaniach, konferencjach, nowościach i literaturze przedmiotu,
- ⇒ popularyzować osiągnięcia szkół oraz podejmowane przez nauczycieli działania innowacyjne,
- ⇒ wspomagać w projektowaniu diagnozy i konsultować z nauczycielami osiągnięcia uczniów (diagnozowanie, ocenianie, formułowanie wymagań, interpretowanie osiągnięć).

„Informator Oświatowy” w szkole

Magazyn pedagogiczny „Informator Oświatowy” (ISSN 1505-0904) już **dwudziesty rok** towarzyszy życiu szkół i placówek oświatowych naszego regionu.

Dokumentujemy w nim oraz upowszechniamy działania i osiągnięcia edukacyjne szkół i placówek oświatowych z terenu województwa pomorskiego.

Zadaniem pisma jest dostarczenie odbiorcom – nauczycielom, kadrze kierowniczej szkół oraz pracownikom administracji oświatowej – rzeczowej informacji o tym, co dzieje się w oświacie, o zakresie i tematyce prowadzonych przez naszą placówkę form doskonalenia. Uporządkowana informacja jest – w intencji Redakcji – wartością nadrzędną, warunkującą rozumienie problemów oświatowych, co wpływa pozytywnie na praktykę pedagogiczną.

Autorami artykułów – materiałów o charakterze metodycznym i praktycznym – są nauczyciele różnych specjalności (przedmiotów), nauczyciele konsultanci, doradcy metodyczni, pracownicy nadzoru pedagogicznego i wyższych uczelni. Każdy zeszyt zawiera teksty kilkunastu autorów z terenu całego województwa pomorskiego. W latach 1991-2009 publikowało swoje artykuły ponad 1000 autorów, w tym **około 750 nauczycieli**.

Szanowny Dyrektorze!

Szanowny Nauczycielu!

Zadbaj o wizerunek swojej szkoły – **publikuj na łamach „Informatora Oświatowego”**.

Na pewno w życiu Twojej szkoły dzieje się wiele i warto o tym napisać:

- ⇒ pochwalić się, że robicie coś ciekawego, oryginalnego (np. konkursy, projekty, imprezy, projekty europejskie),
- ⇒ podzielić się innowacjami edukacyjnymi, ciekawymi rozwiązaniami metodycznymi, sposobami radzenia sobie z trudnościami wychowawczymi,
- ⇒ opowiedzieć o swoich doświadczeniach, przemyśleniach na temat blasków i cieni pracy współczesnego nauczyciela,
- ⇒ utrwalić swoje refleksje w formie drukowanej w publikatorze, który dociera do 300 placówek oświatowych naszego regionu.

Na pewno warto, bo dzięki temu, że czasopismo jest opatrzone numerem ISSN:

- ⇒ artykuły odnotowywane są w bibliografii narodowej,
- ⇒ publikowane artykuły są dostępne szerokiemu gronu czytelników w kraju,
- ⇒ artykuły dokumentują pracę szkół oraz dorobek, także naukowy, autorów,
- ⇒ władze oświatowe, a także inni nauczyciele dowiedzą się o Waszych działaniach, przemyśleniach, refleksjach...
- ⇒ Wasza praca może zainspirować innych!

Szanowny Dyrektorze!
Szanowny Nauczycielu!

Zaprenumeruj „Informator Oświatowy”!

- ⇒ Od tego roku „Informator Oświatowy” będzie **czasopismem bezpłatnym**.
- ⇒ Gwarancją terminowego otrzymywania czasopisma, jest pokrycie kosztów związanych z jego wysyłką. Roczny koszt wysyłki **tylko 20 zł brutto**.
- ⇒ Wpłaty należy dokonać na konto Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku z dopiskiem: **Prenumera-
ta „Informatora Oświatowego”**. Prosimy o czytelne wpisanie na dowodzie wpłaty imienia i nazwiska oraz adresu, na który będzie wysyłane czasopismo.
- ⇒ Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku, numer konta bankowego: 57 1500 1692 1216 9005 6891 0000 KREDYT BANK S.A. O/SŁUPSK

Redakcja „Informatora Oświatowego”

„... z najcichszej Wielkiej Nocy

Zaledwie rymy mienią pogróżka,

W łagodnym, miłym i tkliwym powiewie

W sad nagi wchodzi wiosna, nowicjuska

Skromna, co jeszcze o szych czarach nie wie (...)

Leopold Staff „Sad a przedwiosniu”



Ł okazji Świąt Wielkanocnych,
najserdeczniejsze życzenia:
dużo zdrowia, radości,
mnóstwa wiosennego optymizmu,
a także odpoczynku w rodzinnym gronie
oraz sukcesów w pracy zawodowej

składa

Małgorzata Kowalska
dyrektorka ODN w Słupsku
wraz z zespołem współpracowników



**PRZEPISY
ZALECENIA
WYJAŚNIENIA**

Polecamy...

- Ustawa z dnia 19 listopada 2009 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2009 r. Nr 213, poz. 1650).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 grudnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków jakie muszą spełniać organizatorzy wy-poczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania (Dz. U. z 2009 r. Nr 218, poz. 1696).
- Uchwała Nr 216/2009 Rady Ministrów z dnia 10 grudnia 2009 r. zmieniająca uchwałę w sprawie Rządowe-go programu wspierania w latach 2009-2014 orga-nów prowadzących w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w klasach I-III szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia „Radosna szkoła”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 grudnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w spra-wie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przy-znawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagrodzenia za pracę w dniu wolnym od pra-cy (Dz. U. z 2009 r. Nr 222, poz. 1755).
Zmiana wprowadzona wyżej cytowanym rozporzą-dzeniem ma charakter porządkujący. Określone w po-przednim rozporządzeniu (z 2009 r.) stawki wy-na-grodzenia zasadniczego nauczycieli obowiązywały od dnia 1 września do 31 grudnia 2009 r. Kolejna zmiana miała nastąpić od 1 stycznia 2010 r. (niestety nie na-stąpi). W związku z powyższym stawki wynagrodze-nia zasadniczego obowiązujące do 31 grudnia 2009 r. nadal są obowiązującymi (prawdopodobnie do 1 wrze-snia 2010 r.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 grudnia 2009 r. w sprawie podziału części sub-wencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialne-go w roku 2010 (Dz. U. z 2009 r. Nr 222, poz. 1756).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 2009 r. w sprawie przypadków, w któ-rych do publicznej lub niepublicznej szkoły dla doro-

stych można przyjąć osobę, która ukończyła 16 albo 15 lat (Dz. U. z 2010 r. Nr 2, poz. 3).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 sierpnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w spra-wie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2010 r. Nr 2, poz. 4).
Zgodnie z dotychczas obowiązującym rozporządze-niem MENiS z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie organizacji roku szkolnego – dniami wolnymi od zają-jęć dydaktyczno-wychowawczych są dni, w których odbywa się część pisemna egzaminu maturalnego z ję-zyka polskiego i z tego przedmiotu obowiązkowego, do egzaminu z którego przystępuje największa liczba absolwentów w danej szkole. W związku z tym, że od roku szkolnego 2009/2010 zmieniły się zasady eg-zaminu maturalnego i obowiązkowym przedmiotem egzaminu maturalnego dla wszystkich absolwentów w części pisemnej egzaminu maturalnego obok języ-ka polskiego i języka obcego nowożytnego będzie, również matematyka, konieczne było wprowadzenie zmiany. W porównaniu z dotychczasowym stanem prawnym, wprowadzono dodatkowy (trzeci) dzień wolny od zajęć dydaktyczno-wychowawczych w szko-łach ponadgimnazjalnych w związku z obowiązkowym egzaminem maturalnym z matematyki.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 stycznia 2010 r. w sprawie sposobu opracowania sprawozdania z wysokości wynagrodzeń nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu zawodowego w szkołach prowadzonych przez jednostki samorzą-du terytorialnego (Dz. U. z 2010 r. Nr 6, poz. 35).
Wyżej cytowane rozporządzenie stanowi wykonanie upoważnienia zawartego w art. 30 ust. 7 ustawy Kar-ta Nauczyciela. Przedmiot regulujący nie był zawarty w dotychczas obowiązujących przepisach prawa. W § 2 określony został sposób wyliczania średnich wynagrodzeń nauczycieli na poszczególnych stop-niach awansu zawodowego. Przepisy § 3 uregulo-wały natomiast sposób ustalenia średniorocznej struk-tury zatrudnienia nauczycieli. W § 4 określony został sposób ustalanie kwoty różnicy między wydatkami, które jednostka samorządu terytorialnego poniosła w danym roku na wynagrodzenia nauczycieli na po-szczególnych stopniach awansu zawodowego, za-trudnionych we wszystkich prowadzonych przez nią szkołach, a średnim wynagrodzeniem nauczycieli, określonym zgodnie z art. 30 ust. 3 ustawy Karta Nauczyciela. Wyliczona kwota różnicy wypłacona zo-stała w formie jednorazowego dodatku uzupełniają-cego (jeżeli wystąpiła). ♦

Jerzy Byczkowski

*konsultant ds. prawa oświatowego
w ODN w Słupsku*

Realizacja

obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki

Wybrane akty prawne regulujące omawiane pożej zagadnienia:

1. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.
2. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.
3. Ustawa z dnia 17 czerwca 1966 r. o postępowaniu egzekucyjnym w administracji.
4. Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy.
5. Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. Kodeks postępowania cywilnego.
6. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.

I. Obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego

1. Obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego, zgodnie z zapisem art. 14 ust. 3 (USO), może odbywać się:
 - w przedszkolu,
 - w oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole.
2. Na wniosek rodziców dyrektor szkoły podstawowej (z obwodu) może zwolnić z tego obowiązku oraz określić warunki jego spełniania (uwzględniając konieczność uzyskania przez dziecko przed rozpoczęciem spełniania obowiązku szkolnego opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej).
3. Obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego może być także spełniany przez uczęszczanie do przedszkola za granicą, w tym na podstawie umów międzynarodowych lub porozumień o współpracy bezpośredniej lub w ramach programów edukacyjnych Unii Europejskiej.
4. Za spełnianie obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego uznaje się również udział dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych.

II. Kontrola spełniania obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego

1. Zgodnie z zapisem art. 14 ust. 2 USO dyrektorzy publicznych szkół podstawowych kontrolują spełnianie tego obowiązku przez dzieci zamieszkujące w obwodach tych szkół.
2. W myśl art. 19 ust. 1 pkt. 1 USO oznacza to kontrolę:
 - wykonania przez rodziców dziecka czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do przedszkola lub oddziału (w szkole).

- zapewnienia przez rodziców dziecka regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia.
 - realizacji przez dziecko obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego za granicą.
3. Na dyrektorach szkół podstawowych, w obwodzie w którym mieszka dziecko, został również nałożony obowiązek współdziałania z rodzicami dzieci zwolnionych ze spełniania tego obowiązku w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych w szkołach (w zakresie zapewnienia warunków umożliwiających dziecku przygotowanie się do zajęć oraz warunków określonych w decyzji administracyjnej).
 4. O spełnianiu przez dziecko obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego oraz o zmianach w tym zakresie informują dyrektora szkoły, w obwodzie której dziecko mieszka – dyrektorzy publicznych i niepublicznych przedszkoli i szkół podstawowych, w których zorganizowano oddziały przedszkolne.

III. Obowiązek szkolny

1. Zgodnie z art. 15 USO obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat i trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia.
2. Najpóźniej do 1 września danego roku rodzic dziecka jest zobowiązany dopełnić obowiązku zgłoszenia dziecka do szkoły.
3. Jeżeli jednak w przypadku uzasadnionym ważnymi przyczynami rozpoczęcie spełniania obowiązku szkolnego zostało odroczone, to początek obowiązku szkolnego należy ustalić według daty określonej w decyzji dyrektora szkoły.
4. W przypadku dziecka posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego obowiązek szkolny może być odroczone do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 10 lat.
5. Dziecko, które wskazuje psychofizyczną dojrzałość do podjęcia nauki w szkole i przed 1 września kończy 6 lat może na wniosek rodziców rozpocząć naukę w szkole podstawowej (decyzja dyrektora po zasięgnięciu opinii poradni).
6. Zgodnie z art. 16 ust. 5 USO obowiązek szkolny spełnia się przez uczęszczanie do publicznej lub niepublicznej szkoły podstawowej i gimnazjum.

7. Obowiązek szkolny, w myśl art.16 ust. 5b może być spełniany również przez uczęszczanie do szkoły za granicą, w tym na podstawie umów międzynarodowych lub porozumień o współpracy bezpośredniej zawieranych przez szkoły, JST, i organy administracji rządowej lub w ramach programów edukacyjnych UE.
8. Za spełnianie obowiązku szkolnego, w myśl art.16 ust.7 USO uznaje się również udział dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych.
9. Na wniosek rodziców, zgodnie z art.16 ust. 8 USO dyrektor publicznej szkoły podstawowej lub gimnazjum, w obwodzie których dziecko mieszka, może zezwolić na spełnianie przez ucznia obowiązku szkolnego poza szkołą oraz określić warunki jego spełnienia. Pamiętać jednak należy, że uczeń, który spełnia obowiązek szkolny poza szkołą może otrzymać świadectwo ukończenia poszczególnych klas danej szkoły lub ukończenia tej szkoły na podstawie egzaminów klasyfikacyjnych przeprowadzanych przez szkołę, której dyrektor zezwolił na taką formę spełniania obowiązku szkolnego.

IV. Kontrola spełniania obowiązku szkolnego

1. Zgodnie z art. 19 ust. 1 USO dyrektorzy publicznych szkół podstawowych i gimnazjów kontrolują spełnianie obowiązku szkolnego przez dzieci zamieszkujące w obwodach tych szkół, co oznacza kontrolę:
 - wykonania przez rodziców dziecka czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do szkoły,
 - zapewnienia przez rodziców dziecka regularnego uczęszczania na zajęcia szkolne,
 - realizacji przez dziecko obowiązku szkolnego za granicą.
2. Na dyrektorach publicznych szkół i gimnazjów został nałożony obowiązek współdziałania z rodzicami w realizacji obowiązku zapewnienia dziecku warunków umożliwiających przygotowanie się do zajęć oraz warunków określonych w treści decyzji administracyjnej (dotyczy zwolnionych).
3. Dyrektorzy publicznych szkół podstawowych i gimnazjów prowadzą ewidencję spełniania obowiązku szkolnego na zasadach określonych w rozporządzeniu MEN w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji.

V. Obowiązek nauki

1. Zapisy Konstytucji oprócz prawa do nauki nakładają również jej obowiązek do 18 roku życia.
2. Zgodnie z art.16 ust. 5a USO osoby w wieku 16 lat (po ukończeniu gimnazjum) mogą spełniać obowiązek nauki przez uczęszczanie do publicznej lub nie-

publicznej szkoły ponadgimnazjalnej. Typy tych szkół określa art. 9 ust1 pkt. 3 USO.

3. W myśl art. 16 ust. 5b USO obowiązek nauki może być również spełniany przez uczęszczanie do szkoły za granicą, w tym na podstawie umów międzynarodowych lub porozumień o współpracy bezpośredniej zawieranych przez szkoły, JST i organy administracji rządowej lub w ramach programów edukacyjnych UE.
4. Za spełnianie obowiązku nauki uznaje się również udział dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych.
5. Dyrektor szkoły ponadgimnazjalnej, do której dziecko uczęszcza, może zezwolić na spełnianie przez ucznia obowiązku nauki poza szkołą i określić warunki jego spełnienia. Uczeń, który spełnia ten obowiązek poza szkołą może otrzymać świadectwo ukończenia poszczególnych klas lub szkoły na podstawie egzaminów klasyfikacyjnych przeprowadzonych przez szkołę.

VI. Kontrola spełniania obowiązku nauki

1. Kontrolowanie spełniania obowiązku nauki przez młodzież w wieku 16-18 lat należy do kompetencji gminy. Oznacza to kontrolę:
 - wykonania przez rodziców, młodzieży objętej obowiązkiem nauki, czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do szkoły,
 - zapewnienia przez rodziców dziecka regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia,
 - realizację przez dziecko obowiązku nauki za granicą.
2. Rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi nauki, na żądanie wójta (burmistrza, prezydenta), na terenie której dziecko mieszka, są obowiązani informować go o formie spełniania obowiązku nauki przez dziecko i zmianach w tym zakresie.
3. Gmina współdziała z rodzicami w realizacji obowiązku zapewnienia młodzieży warunków umożliwiających przygotowanie się do zajęć oraz warunków nauki określonych w zezwoleniu na pozaszkolne realizowanie obowiązku nauki poza szkołą.
4. Gmina prowadzi ewidencję spełniania obowiązku nauki. ♦

*Opracował: Jerzy Byczkowski
konsultant ds. prawa oświatowego
w ODN w Słupsku*

Komunikaty

♣ Projekt „Euro na edukację”

- Ministerstwo Rozwoju Regionalnego wspólnie z Ministerstwem Edukacji Narodowej zapraszają do nieodpłatnego uczestnictwa w dwudniowych seminariach skierowanych do przedstawicieli sektora edukacji. Projekt realizowany jest na terenie całego kraju w okresie od stycznia do kwietnia 2010 i obejmuje przeprowadzenie 16 dwudniowych bezpłatnych seminariów regionalnych (po jednym w każdym województwie).

Uczestnicy spotkań zapoznają się z możliwościami dofinansowania z funduszy unijnych projektów edukacyjnych oraz nabędą praktyczne umiejętności, które pozwolą im samodzielnie przygotować wnioski o dofinansowanie. Seminaria mają charakter wykładowo-warsztatowy.

Seminaria adresowane są do przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego i ich jednostek organizacyjnych, szkół wszystkich stopni kształcenia, przedszkoli, kuratoriów oświaty, ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli, centrów kształcenia ustawicznego, a także szkół wyższych i organizacji pozarządowych oraz innych podmiotów działających w obszarze edukacji.

W województwie pomorskim seminarium odbędzie się 28-29 kwietnia 2010 r. w Redzie.

Szczegóły: www.euronaedukacje.com.pl

♣ Konkurs plastyczny „Wieś Moich Marzeń”

Celem konkursu, skierowanego do uczniów klas I-III z naszego regionu było zachęcenie nauczycieli i uczniów do czynnego zainteresowania się tematyką Unii Europejskiej, skierowanie uwagi najmłodszych na zmiany, jakie nastąpiły w ich otoczeniu od czasu akcesji Polski do UE oraz popularyzacja wiedzy o funduszach unijnych. W odpowiedzi na konkurs do Urzędu Marszałkowskiego wpłynęło 1600 prac ze 140 szkół. Komisja konkursowa nagrodziła i wyróżniła 100 z nich. Za najlepszy uznano obrazek **Kaji Poblockiej z Lęborka**. Autorzy wyróżnionych prac otrzymali upominki i pamiątkowe dyplomy. Dwanaście ilustracji znalazło się w kalendarzu ściennym wydanym przez Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego.

Konkurs finansowany był ze środków Krajowej Sieci Obszarów Wiejskich.

Ze strony: www.woj-pomorskie.pl

♣ www.innopomorze.pl

Strona internetowa www.innopomorze.pl to część realizacji projektu INNOpomorze – kampanii promującej przedsiębiorczość, innowacyjność i kreatywność, w ramach którego uruchomiony został regionalny serwis internetowy, poświęcony tej właśnie tematyce.

W serwisie zamieszczono szereg artykułów, dotyczących współpracy nauki z biznesem, w kontekście tworzenia i wdrażania innowacji. Znajdują się tam również informacje z zakresu ochrony własności intelektualnej, transferu technologii, przedsiębiorczości akademickiej i finansowania innowacji. W ramach serwisu funkcjonuje „Ideagora” – giełda pomysłów, gdzie zarówno naukowcy, jak i przedsiębiorcy mogą zaprezentować swój dorobek i zaproponować obszar ewentualnej współpracy.

Szczegóły: www.innopomorze.pl

♣ Seminarium „Edukacja i Pamięć”

Pracownia Edukacji Obywatelskiej Ośrodka Rozwoju Edukacji zaprasza nauczycieli historii, WOS i wszystkich zainteresowanych problematyką nauczania o Holokauście na międzynarodowe seminarium w ramach programu Rady Europy: „Pestalozzi Training Programme for Education Professionals” – „Edukacja i Pamięć”.

Seminarium odbędzie się w dniach 24-30 kwietnia 2010 r. w Centrum Szkoleniowym ORE w Sulejówku (ul. Paderewskiego 77, 05-070 Sulejówek). Szkolenie jest przeznaczone dla grupy 30 nauczycieli, wizytatorów, metodyków, edukatorów z różnych krajów europejskich. Strona polska dysponuje 15 miejscami.

Zajęcia będą poświęcone zagadnieniom pamięci oraz nauczania na rzecz zapobiegania zbrodniom przeciwko ludzkości.

Szczegóły: www.ore.edu.pl

♣ Otwieramy drzwi przyszłości

Klasa BGŻ to projekt, który ma na celu efektywne wyrównanie szans edukacyjnych najzdolniejszych uczniów. Bank BGŻ finansuje trzy lata nauki dla wybitnych młodych ludzi (wraz z kosztami utrzymania) w renomowanych liceach ogólnokształcących w miastach akademickich. Fundacja BGŻ finansuje naukę w szkole, zajęcia pozalekcyjne i pobyt uczniów w internatach wraz z wyżywieniem oraz kieszonkowe.

Fundacja BGŻ rozpoczyna obecnie rekrutację kandydatów do Projektu na rok szkolny 2010/2011. O możliwość nauki w III Liceum im. Marynarki Wojennej RP mogą ubiegać się uczniowie gimnazjów, którzy: ▪ zamieszkują na wsi lub w małych miastach (niebędących powiatami), ▪ uzyskali bardzo dobre oceny w I półroczu III klasy gimnazjum – w bieżącym roku minimalne kry-

terium wynosi 5.00 z ujętych w kwestionariuszu wybranych przedmiotów, ▪ spełniają kryterium socjalne (dochód na osobę w rodzinie nie może przekroczyć kwoty 806,70 zł). W tym roku planuje się przyjęcie do Klasy BGŻ w gdyńskim Liceum 10 uczniów pochodzących z województw: kujawsko-pomorskiego, pomorskiego, warmińsko-mazurskiego, zachodniopomorskiego oraz wielkopolskiego.

*Szczegóły: www.kuratorium.gda.pl
www.fundacja.bgz.pl/klasa_bgz/index.html*

☞ „Jak reagować na Cyberprzemoc”

Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej we współpracy z Akademią Bezpiecznego Internetu Fundacji Dzieci Niczyje opracowało **poradnik dla szkół „Jak reagować na Cyberprzemoc”**. Opracowanie powstało w odpowiedzi na liczne pytania nauczycieli, w jaki sposób szkoła może skutecznie przeciwdziałać problemowi przemocy online. Poradnik jest dostępny na stronie: <http://www.men.gov.pl/images/pdf/cyberprzemoc.pdf>

Ze strony: www.men.gov.pl

☞ Konkurs dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych

Ministerstwo Finansów ogłosiło konkurs dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych na scenariusz filmu animowanego oraz koncepcję serii filmów animowanych o tematyce ekonomicznej. Konkurs trwa od 1 lutego do 31 maja 2010 r.

Szczegóły: www.edukator.pl

☞ Powtórka przed maturą!

Centrum Edukacji Obywatelskiej przygotowało bezpłatny kurs internetowy z wiedzy o społeczeństwie dla maturzystów. Eksperti CEO opracowali 10 nowych arkuszy powtórzeniowych, które pomogą w powtórce do egzaminu dojrzałości. Rejestracja już ruszyła!

Na specjalnym serwisie internetowym czekają zestawy zadań oraz zestawy powtórzeniowe składające się z przykładowych zadań maturalnych, testów wyboru (150 pytań), a także ćwiczenia analizujące wyniki badań społecznych (ze wskazówkami) oraz teksty źródłowe. Na stronie kursu maturzysta może zapoznać się ze standardami wymagań egzaminacyjnych, zeszlortocznymi arkuszami egzaminacyjnymi wraz z kluczem punktowania. Warto też skorzystać z zamieszczonych materiałów pomocniczych pokazujących, jak napisać pracę pisemną na maturze rozszerzonej. Każdy uczestnik otrzymuje e-mailem informację zwrotną o swojej pracy od indywidualnego konsultanta.

Szczegóły: www.ceo.org.pl

☞ XVI Sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży

Centrum Edukacji Obywatelskiej zaprasza wszystkich aktywnych uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych do udziału w rekrutacji młodzieżowych posłów, którzy będą uczestniczyć w XVI Sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży. Tegoroczna sesja odbędzie się pod hasłem **„Nasz samorząd uczniowski”**. Kandydaci na posłów, zanim przestąpią progi gmachu na Wiejskiej, powinni zorganizować w swoich szkołach debaty dotyczące roli samorządu uczniowskiego.

Szczegóły: <http://ceo.org.pl>

☞ Baw się i bądź bezpieczny!

Ogólnopolska kampania edukacyjna UNICEF – „Baw się i bądź bezpieczny!” skierowana jest do uczniów szkół podstawowych, gdyż najmłodszy są najczęstszymi ofiarami różnego rodzaju wypadków. **Celem projektu** jest przekazanie dzieciom wiedzy o tym: ▪ jak dbać o własne bezpieczeństwo, ▪ jak unikać sytuacji ryzykownych, ▪ jak poradzić sobie w sytuacji, gdy już dojdzie do wypadku. Są to niezwykle istotne zagadnienia, zwłaszcza w okresie zbliżających się wakacji.

W ramach projektu przewidziane są działania: ▪ prowadzenie zajęć edukacyjnych dotyczących bezpieczeństwa dzieci w oparciu o dostarczone przez UNICEF materiały dydaktyczne ▪ konkurs dla uczniów na zaprojektowanie symbolu ogólnopolskiej kampanii „Baw się i bądź bezpieczny!” ▪ zaangażowanie władz lokalnych w zwiększenie bezpieczeństwa dzieci.

Szczegóły: www.unicef.pl

☞ Konferencje dla nauczycieli

⇒ Wydawnictwo „ZAMKOR” i Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku zapraszają **nauczycieli chemii** w gimnazjach oraz w szkołach ponadgimnazjalnych na konferencję: *Kształcenie umiejętności praktycznych warunkiem skutecznego procesu nauczania*. Spotkanie odbędzie się **13 kwietnia 2010 r.** w godz. 15⁰⁰-16³⁰ w sali wykładowej ODN (ul. Bałtycka 29 – dawny Zespół Szkół Medycznych). Zajęcia poprowadzi Anna Warchoń – Zakład Dydaktyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, autor podręczników Zamkor-u.

⇒ Wydawnictwo Langenscheidt i Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku zapraszają **nauczycieli języka niemieckiego** na warsztaty: *Logisch – nowy podręcznik dla gimnazjum*. Spotkanie odbędzie się **13 kwietnia 2010 r.** o godz. 14⁰⁰ w sali wykładowej ODN (ul. Bałtycka 29 – dawny Zespół Szkół Medycznych). Zajęcia poprowadzi przedstawiciel wydawnictwa Langenscheidt – Monika Chadeja-Tomaszewska.

(D.I.)



INFORMACJE
OPINIE
PROPOZYCJE

Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna DLACZEGO WARTO Z NIEJ SKORZYSTAĆ?

– *Ewa to bardzo zdolna uczennica, świetnie radzi sobie z zagadnieniami matematycznymi i ma wiedzę znacznie wykraczającą poza treści programowe. Może warto byłoby zdiagnozować jej możliwości intelektualne i zastanowić się nad indywidualnym tokiem nauki z matematyki?*

– *Julka ma duży kłopot z koncentrowaniem się nad zadaniami szkolnymi, łatwo się rozprasza, nie potrafi skupić uwagi na dłużej. Myślę, że należałoby zdiagnozować ją w tym kierunku.*

– *Niechęć Pani syna do nauki nie musi wynikać z jego „lenistwa”, przyczyna może tkwić zupełnie, w czym innym i moim zdaniem najlepiej byłoby zbadać Łukasza w poradni psychologiczno-pedagogicznej.*

– *Pana pomysł o badaniu psychologiczno-pedagogicznym córki jest moim zdaniem bardzo dobry. Ja również zauważam, że mimo pełnej znajomości zasad poprawnej pisowni, Zosia popełnia wiele błędów, które mogą świadczyć o jej dysortografii. Tym bardziej, że to mądra i dobra uczennica, a ortografia wydaje się być jej „piętą Achillesa”.*

Takie i podobne uwagi mogą usłyszeć rodzice od nauczycieli swoich dzieci. Sugerują oni, że warto skorzystać z wiedzy specjalistów, aby określić rzeczywiste wiadomości i umiejętności szkolne dziecka oraz jego możliwości intelektualne. Można by uniknąć wielu nieprzyjemnych dla dziecka sytuacji szkolnych, gdyby zostało ono poddane wnikliwej diagnozie, oceniającej poziom jego rozwoju. Z kolei ta ocena jest niezbędna do tego, aby w stosunku do ucznia zastosować odpowiednie metody i formy pracy, dostosować wymagania do jego możliwości, aby w rezultacie możliwy był do osiągnięcia sukces. Jednym zdaniem: poznaj rzeczywiste możliwości dziecka, aby przeszło ono poszczególne etapy edukacyjne, jeżeli nie szczęśliwie, to przynajmniej bez większych „siniaków”.

Do zadań poradni należy w szczególności:

- 1) wspomaganie wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży, efektywności uczenia się, nabywania i rozwijania umiejętności negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów oraz innych umiejętności z zakresu komunikacji społecznej,
- 2) profilaktyka uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży, udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży z grup ryzyka,
- 3) terapia zaburzeń rozwojowych i zachowań dysfunkcyjnych,
- 4) pomoc uczniom w dokonywaniu wyboru kierunku kształcenia, zawodu i planowaniu kariery zawodowej,
- 5) prowadzenie edukacji prozdrowotnej wśród uczniów, rodziców i nauczycieli,
- 6) pomoc rodzicom i nauczycielom w diagnozowaniu i rozwijaniu potencjalnych możliwości oraz mocnych stron uczniów,
- 7) wspomaganie wychowawczej i edukacyjnej funkcji rodziny,
- 8) wspomaganie wychowawczej i edukacyjnej funkcji szkoły.

Wymienione zadania poradnia realizuje poprzez:

- 1) diagnozę,
- 2) konsultację,
- 3) terapię,
- 4) psychoedukację,
- 5) rehabilitację,
- 6) doradztwo,
- 7) mediację,
- 8) interwencje w środowisku ucznia,
- 9) działalność profilaktyczną,
- 10) działalność informacyjną.

Pisemny wniosek o przeprowadzenie diagnozy psychologicznej, pedagogicznej, logopedycznej składają rodzice lub prawni opiekunowie dziecka. Dla pełnego obrazu funkcjonowania dziecka wskazane jest dołączenie do wniosku posiadanej dokumentacji uzasadniającej wniosek, w szczególności wyniki obserwacji i badań psychologicznych, pedagogicznych, logopedycznych i lekarskich oraz opinię wychowawcy. Diagnoza może być wykonana w celu uzyskania opinii lub orzeczenia. W poradniach są organizowane i działają zespoły orzekające, wydające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego albo indywidualnego nauczania oraz opinie o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka.

Badaniu może być poddane dziecko od urodzenia do ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej, a następnie na jego podstawie wydana zostanie opinia lub orzeczenie diagnozujących specjalistów wraz z zaleceniami.

W zależności od zgłoszonego problemu, poradnia wydaje opinie w sprawie:

- wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka,
- wcześniejszego przyjęcia dziecka do szkoły podstawowej,
- odroczenia rozpoczęcia spełniania przez dziecko obowiązku szkolnego,
- promowania ucznia klasy I lub II szkoły podstawowej do klasy programowo wyższej w ciągu roku szkolnego,
- pozostawienia ucznia klasy I-III szkoły podstawowej na drugi rok w tej samej klasie,
- gotowości szkolnej dziecka, spełniającego obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego poza przedszkolem albo oddziałem przedszkolnym,
- zwolnienia z nauki drugiego języka obcego,
- objęcia ucznia nauką w klasie terapeutycznej,
- dostosowania wymagań edukacyjnych, wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia,
- dostosowania warunków i formy sprawdzianu przeprowadzonego w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej do indywidualnych potrzeb ucznia,
- dostosowania warunków i formy egzaminu gimnazjalnego do indywidualnych potrzeb ucznia,
- dostosowania warunków i formy egzaminu dojrzałości do indywidualnych potrzeb ucznia,
- dostosowania warunków i formy egzaminu zawodowego lub egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe do indywidualnych potrzeb ucznia,
- udzielenia zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki,
- przyjęcia ucznia gimnazjum do oddziału przysposabiającego do pracy,
- pierwszeństwa w przyjęciu ucznia z problemami zdrowotnymi do szkoły ponadgimnazjalnej,
- zezwolenia na zatrudnienie młodocianego w celu przyuczenia do wykonywania określonej pracy lub nauki zawodu,
- braku przeciwwskazań do wykonywania przez dziecko pracy lub innych zajęć zarobkowych,
- objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu,
- objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole lub placówce,
- inne opinie o przebadanych.

Diagnoza to często początek długiej i żmudnej pracy ucznia, rodzica i nauczycieli. Spodziewane efekty mogą przyjść po latach, mogą pojawić się chwile zwątpienia i zniecierpliwienia, rezygnacji i złości. A jednak warto zbadać dziecko i wraz z nim rozpocząć pracę doskonalącą jego możliwości i umiejętności.

stanie się po diagnozie grzeczne, ułożone i podatne na pomysły wychowawcze rodziców. Uczennica z obniżonymi możliwościami intelektualnymi nie będzie nagle osiągała bardzo dobrych wyników w nauce, a dziecko z bardzo wysokim potencjałem intelektualnym nie stanie się automatycznie geniuszem. Czasami można odnieść wrażenie, że właśnie z takim nastaniem przychodzą do poradni rodzice, a nawet nauczycielom „włącza się” myślenie życzeniowe.

Diagnoza to często początek długiej i żmudnej pracy ucznia, rodzica i nauczycieli. Spodziewane efekty mogą przyjść po latach, mogą pojawić się chwile zwątpienia i zniecierpliwienia, rezygnacji i złości. A jednak warto zbadać dziecko i wraz z nim rozpocząć pracę doskonalącą jego możliwości i umiejętności. Problemy,

które przeszkadzają uczniowi w zdobywaniu wiedzy bez pomocy nie znikną, a zostawione same sobie mają tendencje do narastania.

Opinię psychologa, pedagoga, logopedy kończy wniosek, który wskazuje na przyczyny sygnalizowanych problemów dziecka lub też osiągniętych sukcesów. Następnie sformułowane są zalecenia, które odnoszą się do samego ucznia, jego rodziców oraz uczących go nauczycieli. Tak, więc sukces

dziecka uzależniony jest od tego, w jaki sposób wymienione osoby będą realizowały zalecenia, każde z osobna i wspólnie.

Kilka zaleceń jest uniwersalnych i może odnosić się do każdego zdiagnozowanego ucznia:

- wskazane jest dostosowanie wymagań edukacyjnych do rzeczywistych możliwości i potrzeb ucznia (dostosowanie nie jest tym samym co obniżenie),
- niezbędne jest dostrzeganie i nagradzanie wysiłku, wkładu pracy ucznia,
- zapewnić dziecku zaspokojenie jego potrzeb emocjonalnych i społecznych, właściwej pozycji w grupie rówieśniczej oraz poczucia własnej wartości,
- otoczyć ucznia troskliwą opieką i wsparciem, zapewnić zycziwą atmosferę,
- wskazana jest praca z uczniem oparta o jego mocne strony.

Wskazane zalecenia mają na celu motywowanie dziecka do podejmowania wysiłku intelektualnego, podtrzymywanie wytrwałości i uporu w pokonywaniu trudności, budowanie wiary we własne siły, rozbudzanie kreatywności. Rezultatem ma być osiągnięcie przez dziecko sukcesów na jego miarę, radość i zadowolenie, że włożony wysiłek nie poszedł na marne, ale przyniósł wymierne efekty.

Nie należy diagnozy traktować jak sytuacji uzdrawiającej, wizyta u specjalisty nie ma nic wspólnego z dotknięciem czarodziejskiej różdżki, za pomocą, której nastąpi cudowne „ozdrowienie”. Dziecko z ADHD nie

Niektóre ze zdiagnozowanych dzieci będą skierowane do terapii psychologicznej, pedagogicznej, logopedycznej. Warto zaznaczyć, że efekty zabiegów terapeutycznych są uzależnione od systematyczności i częstotliwości korzystania z nich. Wizyta raz w tygodniu to zbyt mało, dlatego praca z gabinetu terapeutycznego przenosi się do domu, a nierzadko również do placówki edukacyjnej. Terapia to proces naprawczy, doskonalący i jak każdy proces wymaga czasu, cierpliwości i zaangażowania.

Praca z dzieckiem, poprzedzona rzetelną diagnozą, która pozwoli określić rzeczywiste możliwości i umiejętności badanego, wskaże sfery, które wymagać będą procesów naprawczych lub doskonalących, rozwijających ich funkcjonowanie, będzie bardziej efektywna, bo właściwie ukierunkowana. To wyniki badania i płynące z nich wnioski oraz zalecenia umożliwiają rodzicom, nauczycielom, specjalistom tak poprowadzić pracę z dzieckiem, aby mogło ono w rezultacie osiągnąć sukces edukacyjny ma miarę swoich potrzeb i możliwości. Efekt diagnostyczny przekłada się na efekty edukacyjne pod warunkiem, że zalecenia postdiagnostyczne zostaną udostępnione nauczycielom i w ich realizację zaangażowane będą wszystkie wskazane osoby i środowiska zainteresowane dzieckiem.

Zachęcamy rodziców i nauczycieli do korzystania z szerokiej oferty poradni zarówno w zakresie diagnozy jak i terapii. ✦

Hanna Tamara Czerwieńska-Szulc

wicedyrektor

*Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej
w Słupsku*

BIBLIOGRAFIA:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania Ministra organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach publicznych placówkach.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz wydawania opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, a także szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania.

Profilaktyka agresji i przemocy w szkole – problemy

W okresie dorastania młodzież doświadcza gwałtownych zmian w wielu obszarach swojego funkcjonowania. Młody człowiek przechodzi przemianę fizyczną i psychiczną. Znacząco zmieniają się jego relacje z innymi, zarówno dorosłymi, jak i rówieśnikami.

Adolescent pokonuje zadania rozwojowe, których realizacja wymaga od niego aktywności i znacznej mobilizacji. Nie wszyscy młodzi ludzie radzą sobie konstruktywnie z wyzwaniem okresu adolescencji. Mają na to wpływ zróżnicowane uwarunkowania, których poznanie i przyswojenie przez nauczycieli, stanowi podstawę projektowania pracy wychowawczej i profilaktycznej.

Jednym z niepokojących zjawisk, obecnych we współczesnej szkole oraz społeczeństwie, jest narastająca agresja i związana z nią przemoc. Eskalacji powyższych zjawisk sprzyja m.in. dewaluacja wartości, brak autorytetów, kryzys rodziny, niezaspokojenie aspiracji i potrzeb licznej grupy ludzi, niska skuteczność podejmowanych oddziaływań profilaktycznych, negatywny wpływ środków masowego przekazu.

Zróżnicowane sytuacje w szkole, związane z konfliktami interpersonalnymi, doświadczaniem napięcia emocjonalnego we wzajemnych relacjach, mogą generować i wzmacniać tendencje uczniów do zachowań agresywnych. Spośród czynników przyczyniających się do rozwoju zachowań agresywnych w szkole warto wymienić:

- niedostosowane do możliwości uczniów wymagania,
- anonimowość w szkołach o dużej liczbie uczniów,
- niechęć uczniów do włączania się w proponowane działania profilaktyczne,
- brak współpracy ze strony rodziców,
- nieprawidłowe relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami,
- brak stosowania przez nauczycieli alternatywnych form pracy dydaktycznej z grupą,
- nieadekwatne metody wychowawcze stosowane przez nauczycieli,
- sytuacje związane z niesprawiedliwym ocenianiem,
- brak współpracy całego zespołu nauczycielskiego nad rozwiązywaniem problemów dotyczących agresji i przemocy,
- atmosfera szkoły niesprzyjająca autentycznemu zaangażowaniu ucznia w proces działań profilaktycznych,
- nieodpowiednie warunki lokalowe,
- zbyt wielka liczebność klas.

Współczesna szkoła, zmierzając do wszechstronnego rozwoju ucznia, powinna wyposażyć go nie tylko w wiedzę, ale także stworzyć warunki do rozwijania kompetencji społecznych. Jest to możliwe w ramach szkolnego programu profilaktyki, którego działania zapobiegające agresji i przemocy, powinny być planowane i realizowane długofalowo, systematycznie. Zrealizowanie zamierzonych celów profilaktyki w szkole, dotyczących agresji i przemocy, jest możliwe przy zaangażowaniu, ścisłej i stałej współpracy całego grona pedagogicznego, tworzeniu w szkole atmosfery i warunków do realizacji określonych celów, wysokich kompetencjach zawodowych osób koordynujących i podejmujących działania.

W szkole działania profilaktyczne realizowane są głównie na poziomie profilaktyki pierwszorzędowej, skierowanej do grup niskiego ryzyka. Podejmowane w ramach tego rodzaju profilaktyki działania, są adresowane do szerokiej populacji uczniów i realizowane głównie przez nauczycieli i pedagogów. Głównym celem profilaktyki jest podniesienie poziomu dojrzałości społecznej i emocjonalnej uczniów. W kwestii działań zapobiegających agresji i przemocy – redukcja zachowań agresywnych oraz kształtowanie umiejętności zastępowania agresji konstruktywnymi sposobami zachowania. Sprzyja temu wprowadzanie strategii adekwatnych do wieku, poziomu rozwoju, manifestowanych problemów oraz stopnia zagrożenia.

Przygotowanie programu działań powinno być poprzedzone rzetelną diagnozą agresji w szkole, z zastosowaniem różnorodnych narzędzi i metod. Diagnoza powstaje m.in. w oparciu o analizę dostępnej dla nauczyciela dokumentacji, dotyczącej uczniów, obserwacji zachowań uczniów w szkole, otwartych dyskusji z uczniami, ankiety, rozmowy z rodzicami.

Prawidłowo przeprowadzona diagnoza, przy doborze dostosowanych do sytuacji środków i prawidłowej realizacji założeń, podwyższa skuteczność wprowadzanych oddziaływań. Powinna ona określić:

- jaki jest stan zjawiska w szkole,
- jakie istnieją potrzeby w tym zakresie,
- którzy uczniowie wymagają interwencji, wzmocnionych oddziaływań wychowawczych lub pomocy,
- co jest przyczyną przejawianych zachowań agresywnych i przemocowych w szkole,

- które ze stosowanych metod edukacyjnych czy wychowawczych są skuteczne, a które nie powinny być stosowane,
- kto może i powinien wspomóc szkołę we wprowadzaniu działań,
- jakie jest przygotowanie merytoryczne nauczycieli do rozwiązywania sytuacji dotyczących agresji i przemocy,
- jakie są potrzeby nauczycieli w tym zakresie.

Kolejne etapy wprowadzania działań profilaktycznych w szkole, takie jak: określenie celów, zaplanowanie działań, określenie konkretnych zadań, ich realizacja, monitorowanie i ewaluacja, powinny odnosić się ściśle do zidentyfikowanych problemów. Jeśli prowadzone działania są nieskuteczne, konieczne jest wprowadzenie bieżących zmian (np. weryfikowanie diagnozy, korygowanie planu oddziaływań oraz stosowanych metod, rozwijanie kompetencji wychowawczych nauczycieli).

Agresja stanowi poważny problem, jeśli przejawiana jest przez dłuższy czas. Nie jest wówczas interpretowana jako okazjonalny akt, czy krótki okres wzmocnionych zachowań agresywnych uczniów. Gdy zachowania agresywne pomimo, iż mieszczą się w normie, wywierają negatywny wpływ na codzienne zajęcia lub gdy agresja jest przyczyną wykluczenia

Praca z osobami agresywnymi powinna być ukierunkowana dwutorowo: na przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym, manifestowanym przez sprawców oraz dostrzeganie, podkreślanie i wykorzystywanie w pracy wychowawczej pozytywnych stron agresora. Pomocne i skuteczne w oddziaływaniach jest rozumienie sytuacji oraz samopoczucie zarówno ofiary, jak i sprawcy, reagowanie z wyłączeniem niechęci do nich, stanowcze okazywanie niezgody na agresywne zachowania i przemoc, nagradzanie alternatywnych, prospołecznych wzorców zachowań.

ucznia z grupy, należy interweniować natychmiast i udzielić pomocy. Priorytetowo powinny być traktowane otwarte akty agresji w szkole, na które trzeba reagować zawsze, zgodnie z opracowaną procedurą. Stosując procedury, warto pamiętać, aby podejmować działania rozwiązujące problem w sposób adekwatny wychowawczo, z uwzględnieniem sytuacji zarówno ofiary, jak i sprawcy.

Praca z osobami agresywnymi powinna być ukierunkowana dwutorowo: na przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym, manifestowanym przez sprawców oraz dostrzeganie, podkreślanie i wykorzystywanie w pracy wychowawczej pozytywnych stron agresora. Pomocne i skuteczne w oddziaływaniach jest rozumienie sytuacji oraz samopoczucie zarówno ofiary, jak i sprawcy, reagowanie z wyłączeniem niechęci do nich, stanowcze okazywanie niezgody na agresywne zachowania i przemoc, nagradzanie alternatywnych, prospołecznych wzorców zachowań.

Podstawą skuteczności oddziaływań są pozytywne relacje z dzieckiem, oparte na zaufaniu i wzajemnym szacunku, przy adekwatnych umiejętnościach interpersonalnych i wychowawczych nauczycieli. W omawianej tematyce, warto poszerzać wiedzę i rozwijać umiejętności zawodowe, obejmujące wyjaśnienie zjawiska agresji (przyczyny, przejawy, skutki), poznanie i stosowanie strategii radzenia sobie z agresją innych, identyfikowanie własnego gniewu i konstruktywne radzenie sobie z nim, poznanie problematyki związanej z agresją w kontekście oceny, przyswojenie umiejętności rozwiązywania konfliktów poprzez mediacje i inne skuteczne metody i techniki pracy wychowawczej.

W ramach zapoznawania uczniów z problematyką agresji i przemocy, wskazane jest włączanie treści określających, czym jest agresja, wskazywanie jej złożonych przyczyn i skutków dla funkcjonowania człowieka, identyfikowanie agresywnych treści w TV i ich konsekwencji, uczenie konstruktywnych sposobów wyrażania gniewu, rozwijanie umiejętności radzenia sobie z agresywnym zachowaniem innych, prezentacja regulacji prawnych związanych ze skutkami agresji.

Organizując zajęcia dla uczniów, należy także uwzględniać treści rozwijające umiejętności psychospołeczne, co ogranicza i eliminuje agresywne zachowania np.: umiejętność porozumiewania się, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, radzenie sobie ze stresem.

Realizując założenia profilaktyki w szkole warto pamiętać, że uzyskanie poprawy zachowania w przypadku dzieci i młodzieży o złożonej etiologii agresji i utrwalonych niepożądanych zachowaniach, wymaga czasu oraz systematycznych, konsekwentnych i intensywnych oddziaływań całego zespołu, pracującego z uczniem oraz rzeczywistej współpracy z rodzicami. Konieczna jest także stała edukacja w zakresie metod modyfikujących zachowania uczniów. W niektórych przypadkach konieczna jest pomoc terapeutyczna świadczona przez specjalistów.

Niektórzy nauczyciele w konfrontacji z nieprzystosowanymi zachowaniami uczniów odczuwają bezradność. Nie zawsze dysponują wystarczającą wiedzą i umiejętnościami wychowawczymi czy interpersonalnymi, pozwalającymi im radzić sobie w trudnych sytuacjach. W związku z powyższym konieczne jest rozwijanie tych umiejętności przez nauczycieli szczególnie, iż problemy te dotyczą nie tylko relacji pomiędzy uczniami, ale także stosunków interpersonalnych uczniów z nauczycielami. Podstawową kwestią w osiąganiu skuteczności oddziaływań, jest prawidłowe rozpoznanie przejawianych przez młodzież problemów, umiejętność podjęcia adekwatnej interwencji wychowawczej, zbudowanie autorytetu wychowawczego przez nauczyciela oraz pozytywny kontakt nauczyciela z uczniem.

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku prowadzi zajęcia warsztatowe, dotyczące zjawiska agresji i przemocy oraz profilaktyki tych problemów, a także rozwijania kompetencji wychowawczych. Celem zajęć warsztatowych jest nabycie i rozwinięcie przez nauczycieli umiejętności pracy z młodzieżą przejawiającą zachowania agresywne i przemocowe oraz przyswojenie wiedzy na temat etiologii, przejawów oraz skutków tych zachowań. Ważnym aspektem zajęć są:

- możliwość poznania i uświadomienia sobie przez uczestników, własnych zasobów i ograniczeń w relacjach z młodzieżą,
- poznanie strategii i rozwijanie umiejętności istotnych w rozwiązywaniu sytuacji związanych z agresją i przemocą,
- określenie kierunków pracy i strategii postępowania wobec młodzieży agresywnej i stosującej przemoc w ramach możliwej do zastosowania profilaktyki w szkole.

Zajęcia przeznaczone są dla osób, które pragną poszerzyć swój warsztat zawodowy o ww. zagadnienia, chcą skutecznie zapobiegać eskalacji agresji i przemocy w szkole, a także pomagać młodym ludziom i wspierać ich w trudnym procesie dorastania. †

Małgorzata Lipińska

*konsultant ds. resocjalizacji
i oddziaływań terapeutycznych
w ODN w Słupsku*

BIBLIOGRAFIA:

- Wolińska J.: Agresywność młodzieży: problem indywidualny i społeczny. Lublin: 2004
- Danilewska J.: Agresja u dzieci: szkoła porozumienia. Warszawa: 2002
- MENiS: Agresja i przemoc w szkolnych działaniach profilaktycznych. Warszawa: 2004
- Kendall P.: Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Gdańsk: 2004
- Moczyłowska J., Pelszyńska I.: Profilaktyka w szkole dla młodzieży niedostosowanej społecznie. Rzeszów: 2004
- Simm M., Węgrzyn-Jonek E.: Budowanie szkolnego programu profilaktyki. Kraków: 2002
- Grodowska M., Kowalska M.: Wychowawczy program profilaktyczny. Kraków: 2003
- Howarth R., Fisher P.: Jak pokonywać problemy behawioralne i emocjonalne u dzieci i młodzieży. Warszawa: 2005
- Hauk D.: Łagodzenie konfliktów w szkole i w pracy z młodzieżą. Kielce: 2006
- Olweus D.: Mobbing fala przemocy w szkole: jak ją powstrzymać? Warszawa: 1998
- Rumpf J.: Krzyczęć, bić niszczyć. Gdańsk: 2003
- Gomez A.: Gdy dziecko ma problemy w klasie. Kraków: 2002
- Osza U.: Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Kraków: 2007
- Kozak S.: Patologie wśród dzieci i młodzieży: leczenie i profilaktyka. Warszawa: 2007
- Hornby G., Hall E., Hall C.: Nauczyciel wychowawca. Gdańsk: 2005
- Grzesiak E., Janicka-Szysko R., Steblecka M.: Trudne tematy: propozycje godzin wychowawczych. Gdańsk: 2004
- Grochmal B., Knobloch-Gali A.: Kryzysy rozwojowe wieku dziecięco-młodzieżowego a możliwości społecznego wsparcia. Kraków: 2005

Zjawisko eurosieroctwa w kontekście więzi emocjonalnej

Na podstawie materiału Tomasza Polkowskiego „Więź emocjonalna a wychowanie poza rodziną”

W XXI wieku nasiliła się dość znacznie migracja ludzi za granicę w celu uzyskiwania wyższych zarobków niż w kraju ojczystym. Zjawisko to rośnie na skalę światową. Jeszcze kilka lat temu nikt nie przykładał do tego zbyt wielkiej uwagi, gdyż były to sporadyczne przypadki. Dziś wiele się zmieniło pod tym względem. Jeszcze kilka lat temu osoba przebywająca za granicą była postrzegana jako ktoś, kto osiągnął w swoim życiu już bardzo dużo, w końcu znalazł prace za granicą, ma wyrobioną pozycję. Wówczas rzadko się zdarzało, aby rodzice pozostawiali swoje dzieci w kraju. Zazwyczaj wyjeżdżały one wraz z rodzicami i cała rodzina rozpoczynała tzw. „nowe życie”.

Ostatnimi czasy mentalność ludzka pod tym względem uległa deformacji. Stąd też taki nagły wzrost liczby dzieci pozostawionych w kraju, zwanych potocznie *eurosierotami*. Tłumaczenia rodziców skłaniają się zazwyczaj ku jednej z wypowiedzi:

- Nie wyjeżdżam na długo, dorobię trochę i zaraz wracam, a więc nie ma sensu, by dzieci musiały zmieniać otoczenie.
- Mój wyjazd ma charakter tylko i wyłącznie w celach zarobkowych, nie będę mieć czasu na opiekę nad dzieckiem.
- Zapewnie swojemu dziecku lepszy start w dorosłość.

Czy można sobie wyobrazić, co czują dzieci pozostawione przez rodziców? Zastanówmy się w takim razie, jaki wpływ ma to na małego człowieka, który jest w trakcie rozwoju psychospołecznego, jakie negatywne skutki niesie to zjawisko dla jego rozwoju emocjonalnego? Co dzieje się, gdy więź emocjonalna z bliskim i najważniejszymi osobami w życiu dziecka zostaje zerwana?

Jakie znaczenie ma więź dla rozwoju dziecka? Czy dzieci wychowane bez więzi mogą rozwijać się prawidłowo? Od kilkudziesięciu lat uczeni poszukują odpowiedzi na pytanie, czym jest więź i czy można tak nazwać każde uczucie, które powstaje pomiędzy ludźmi.

Więź jest głębokim, trwałym i wzajemnym związkiem emocjonalnym pomiędzy opiekunem a dzieckiem, który powstaje w pierwszych latach życia dziecka i prowadzi do poszukiwania bliskości fizycznej, służącej do zapewnienia właściwej ochrony dziecku.¹

Więź jest podstawową potrzebą każdego dziecka, a jej brak może doprowadzić do poważnych zaburzeń i zaniedbań emocjonalnych. Dlatego nie zapewnianie więzi dzieciom, które straciły więzi własnych rodziców

to zaniedbywanie emocjonalne dzieci. Brak więzi może w poważny sposób ograniczyć rozwój dziecka, upośledzając jego rozwój społeczny, intelektualny, emocjonalny, a nawet fizyczny. Według Johna Bowlby, jednego z twórców „teorii więzi” (nazywanej obecnie „nauką o więzi” ze względu na dokonanie wielu badań i analizę ich wyników) o więzi między dwojgiem ludzi możemy mówić, gdy występuje tzw. **Selektywność zachowania** – czyli zachowujemy się przy tej osobie inaczej niż wobec innych, gdy dążymy do **bliskości fizycznej** z tą osobą, gdy ta bliskość powoduje nasze zadowolenie i **poczucie bezpieczeństwa**, jak również gdy w przypadku rozstawania się z tą osobą odczuwamy **lęk separacyjny**.² Więź to emocjonalne (świadome i nieświadome) przywiązanie dwóch osób, wynikające z naturalnej, wrodzonej zdolności do nawiązywania silnej relacji z najważniejszym dorosłym, jakiego dziecko poznaje po urodzeniu – czyli tak zwanym **opiekunem podstawowym** (którym najczęściej jest matka). Opiekun podstawowy jest w pewnym sensie dla dziecka „**bezpieczną bazą**”, która służy mu doświadczeniem i wspiera w eksploracji świata. Nawiązanie **więzi podstawowej** uczy dziecko jak nawiązywać **więzi drugorzędne** lub **wtórne**, których nazwa wcale nie oznacza, że nie mają one poważnego znaczenia w życiu. Chodzi tu jedynie o to, że jakość więzi podstawowej determinuje zdolność do nawiązywania więzi wtórnych – z innymi krewnymi, rówieśnikami, partnerami życiowymi.

Jednym z zasadniczych elementów teorii więzi jest hipoteza dotycząca istnienia wewnętrznych **modeli roboczych**³, które sterują funkcjonowaniem więzi i odzwierciedlają „wewnętrzny świat” dziecka. Te modele to wzorce opiekuna podstawowego oraz wzorzec samego dziecka. Model operacyjny opiekuna podstawowego to informacje na temat tego, kim jest ta osoba oraz w jaki sposób reaguje na wyrażane przez dziecko potrzeby. Model operacyjny dziecka, (czyli model „Ja”) zawiera przekonania na temat samego siebie, na ile jest się akceptowanym i wartym pomocy i opieki. Wewnętrzne modele operacyjne więzi tworzą się w wyniku powtarzających się doświadczeń dziecka z opiekunem podstawowym i ewentualne z osobami zapewniającymi więzi drugorzędne. Dzięki modelom operacyjnym dziecko przewiduje, jak zachowają się osoby, z którymi jest związane. Jeśli doświadczenia są w większości pozytywne, czyli osoby te odpowiadały na wyrażane przez dziecko potrzeby, wtedy dziecko rozwija wewnętrzne modele operacyjne zawierające pozytywne przekonania na te-

mat opiekuna podstawowego i pozostałych osób, z którymi jest związane, jak również na temat siebie, jako osoby wartej zauważenia i akceptacji. Jeśli natomiast doświadczenia dziecka w interakcji z osobami, z którymi jest związane są negatywne, czyli gdy mu nie pomagają, gdy czuje subiektywne zagrożenie, głód, strach, wtedy dziecko rozwija wewnętrzne modele operacyjne, zawierające negatywne przekonania na temat opiekuna podstawowego i innych bliskich osób, jako ludzi nieprzewidywalnych i niegodnych zaufania oraz tworzy obraz samego siebie – osoby, która nie jest warta akceptacji. Przekonania te ulegają następnie „przeniesieniu” na relacje z wszystkimi ludźmi. Wewnętrzne modele robocze, utworzone w pierwszych fazach rozwoju więzi, najczęściej zostają niezmienione w okresach późniejszych, nawet w dorosłości. Stąd dziecko nauczone, że nie jest warte zainteresowania własnej matki i innych bliskich osób, będzie okazywać nieufność nawet do przyjaźnie nastawionego człowieka. Takie nastawienie do dorosłego może sprawić, że ta osoba zrazi się do dziecka, „które przecież nie chce być bliżej mnie”. Taka reakcja dorosłego potwierdzi z kolei oczekiwania dziecka zakodowane w wewnętrznym modelu roboczym, że rzeczywiście dorośli nie są warci zaufania, a samo dziecko nie jest warte przyjaźni ani nawet zainteresowania. W ten sposób wewnętrzny model roboczy dziecka staje się jego „samospelniającą się” przepowiednią, która wywrze wpływ na całe życie i wszystkie relacje, w tym relacje rówieśnicze i partnerskie.

Więź jest głębokim, trwałym i wzajemnym związkiem emocjonalnym pomiędzy opiekunem a dzieckiem, który powstaje w pierwszych latach życia dziecka i prowadzi do poszukiwania bliskości fizycznej, służącej do zapewnienia właściwej ochrony dziecku.¹

Kiedy tworzy się więź?

Naturalna więź podstawowa tworzy się w pierwszych kilku latach życia. **Okres krytyczny** jest pomiędzy 1,5 roku a 2,5. Może mieć charakter bezpieczny lub pozabezpieczny. Wczesny rozwój jest krytycznie ważny dla dalszego rozwoju i funkcjonowania. Niewykorzystanie tego „wrażliwego czasu” powoduje poważne następstwa w życiu dziecka, w tym niedorozwój w wielu dziedzinach życia i często – trwałą niezdolność do więzi, a więc do nawiązywania zdrowych relacji w życiu osobistym i społecznym.

Jak tworzy się zdrowa więź?

Zdrowa więź tworzy się przez reakcje stałego opiekuna na sygnały dziecka:

- kontakt wzrokowy, uśmiech, ciepło,
- wzajemność sygnałów,
- dotyk,
- ruch.

Biologiczny rodzic nie zawsze jest wzorcem więzi.

Więzi drugorzędne:

- Dzieci mogą mieć wiele zdrowych więzi pod warunkiem, że istnieje więź podstawowa.

Dlaczego więź jest ważna?

Więź to podstawa zdrowej osobowości i funkcjonowania społecznego. Wpływa na: umiejętności poznawcze, rozwój inteligencji, rozwój świadomości, umiejętność radzenia sobie ze stresem. Rozwój relacji, umiejętność radzenia sobie z zagrożeniami i z negatywnymi uczuciami. Ma wpływ na rozwój języka i umiejętności społeczne oraz popularność.

Dla rozwoju nauki o więzi szczególnie ważne były dokonania Mary Ainsworth, która przez kilka lat współpracowała z Bowlbym. Dążąc do udowodnienia, że zachowania ukierunkowane na więź mają uniwersalny charakter, przeprowadziła badanie laboratoryjne w 1978 r., którego procedura była wspólna dla wszystkich badanych dzieci. Badanie to nazwano „**Procedurą obcej sytuacji**”. Jej celem była obserwacja dziecka w warunkach stresu spowodowanego obecnością obcej osoby i separacją z matką. Ten eksperyment pozwolił przede wszystkim na wyodrębnienie **trzech typów więzi** (później Mary Main dodała czwarty typ):

Więź bezpieczna. Dziecko nawiązujące bezpieczną więź z opiekunem, traktuje go jako „bezpieczną bazę” do poznawania świata, sprawdzając od czasu do czasu, czy dorosły jest obecny. Może rozstawać się na krótki czas, ale wita powrót opiekuna pozytywnie i szybko powraca do zabawy. Dziecko dąży do bliskości z opiekunem – bezpośrednio lub pośrednio.

W tym typie więzi jako dziecko:

- może rozstawać się z dorosłym,
- chętnie eksploruje otoczenie,
- poszukuje ochrony i pocieszenia u rodziców, gdy jest przestraszone,
- powrót rodziców jest związany z pozytywnymi emocjami,
- woli rodziców od obcych,
- opiekun = bezpieczna baza.

W tym typie więzi jako dorosły:

- jest zdolny do trwałych, opartych na zaufaniu związków,
- ma wysokie poczucie wartości, optymizm, odporność na krytykę,

- chętnie dzieli się uczuciami z przyjaciółmi i partnerem,
- potrafi nawiązywać relacje, szukać pomocy, współpracować.

WIĘZI POZABEZPIECZNE

Więź ambiwalentna. Dziecko nawiązujące ambiwalentną więź. Będzie „uczepione” opiekuna i poznaje samodzielnie świat w ograniczony sposób. Separacja z opiekunem powoduje rozpacz. Dziecko dopytuje, kiedy opiekun wróci. Kiedy ten wraca, kontakt będzie jednocześnie pożądanym i odrzucanym. Dziecko może być złe (np. uderzyć opiekuna) na przemian z dobrym nastawieniem.

W tym typie więzi jako dziecko:

- może obawiać się obcych,
- bardzo zestresowane jakimkolwiek rozstaniem,
- trudności w opanowaniu emocji, dziecko „głośnie”,
- opiekun podstawowy nie potrafi uspokoić po pojednaniu (dziecko może być agresywne),
- niechętnie eksploruje świat.

W tym typie więzi jako dorosły:

- z trudnością zbliża się do partnera, przyjaciół,
- brak wiary w siebie,
- zależność od opiekuna, nauczycieli,
- wciąż musi upewniać się, że partner „kocha”,
- jest wyjątkowo przybity w wypadku rozstania.

Więź unikająca. Dziecko w więzi unikającej z opiekunem jest minimalnie nim lub nią zainteresowane, wydaje się być „niezależne”. Dziecko stara się „eksplorować” świat, ale nie traktuje opiekuna jako „bezpiecznej bazy”. Dziecko wydaje się być nieporuszone wyjściem opiekuna i ignoruje lub unika opiekuna po pojednaniu.

W tym typie więzi jako dziecko:

- może unikać dorosłych,
- nie poszukuje pocieszenia u rodziców,
- nie ma dla niego różnicy, czy zajmuje się nim rodzic czy dorosły,
- opiekun nie jest dla niego „bezpieczną bazą”,
- wydaje się być niezależnym,
- nie umie się bawić,
- wykazuje brak empatii.

W tym typie więzi jako dorosły:

- ma problemy z bliskością, intymnością,
- wkłada mało emocji w relacje społeczne i romantyczne,
- nie potrafi lub nie chce dzielić się uczuciami i przemyśleniami z innymi,
- wykazuje brak motywacji, trwałości,
- bywa agresywny lub bardzo wycofany.

Więź zdeorganizowana. Dziecko nie ma jasnej strategii, jeśli chodzi o opiekuna. Może być zdeorientowane lub wręcz unikać opiekuna po jego powrocie lub opierać się mu. Może „zastygnąć”. Wyraźnie widzi opiekuna jako zagrożenie. Ten typ więzi powstaje w wyniku przemocy lub poważnych zaniedbań.

W tym typie więzi jako dziecko:

- zachowania nieprzewidywalne – raz opór, raz unikanie i ucieczka,
- zbliżenie (emocjonalne) opiekuna wywołuje panikę,
- może przyjmować role rodziców,
- opiekun traktowany jak wróg.

W tym typie więzi jako dorosły:

- poważne problemy z nawiązywaniem relacji,
- niskie poczucie wartości,
- problemy emocjonalne, psychiczne,
- może przyjąć rolę ofiary w związku,
- zaprzeczanie złym doświadczeniom, stratom.

Analizując przyczyny rozwoju więzi pozabezpiecznych, należy szczególnie zastanowić się nad trzema grupami czynników. Po pierwsze, w jaki sposób dziecko było traktowane przez matkę i pozostałych krewnych. Odrzucające, niestałe i pozbawione czułości relacje w domu będą pogłębiać zaburzenie⁴. Druga grupa czynników odnosi się do samego dziecka. I tak na przykład, dzieci z FAS (Fetal Alcohol Syndrome), upośledzeniem rozwoju lub z trudnym temperamentem mogą być szczególnie wyzwaniem dla pedagogów. Trzecia grupa czynników dotyczy środowiska, w którym wychowują się dzieci. Przemoc, ubóstwo, porzucenie przez rodziców są przykładami negatywnego wpływu na rozwój zdolności do więzi.

Niektóre efekty zaburzeń więzi:

- FAS, FAE (tzw. Fetal Alcohol Effects)⁵,
- PTSD (zespół stresu pourazowego),
- ADHD,
- RAD (Reaktywne Zaburzenie Więzi),
- Zaburzenie afektywne dwubiegunowe,
- Depresje.

Reaktywne Zaburzenie Więzi (RAD): to diagnozowalne zaburzenie zdolności do więzi, opisane w klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-IV – symbol F94.1-2. W Polsce funkcjonuje klasyfikacja ICD-10 (WHO). **RAD – symptomy:**

- powierzchownie angażujące się dziecko, pełne uroku,
- niekontrolowanie „uczuciowe”,
- agresja wobec siebie, innych, rzeczy,
- opóźnienia rozwojowe,

- brak kontaktu wzrokowego,
- wykorzystywanie dorosłych przeciw sobie,
- fałszywe oskarżenia opiekunów o nadużycia,
- opiekun jest często „wrogiem”,
- okrucieństwo wobec zwierząt, rodzeństwa, rówieśników,
- słabe relacje z rówieśnikami,
- nieadekwatnie wymagające lub lgnące,
- kradzieże, kłamstwa, brak sumienia,
- słaba kontrola nad impulsami,
- częste zadawanie bezsensownych pytań,
- gromadzenie żywności lub zbyt częste lub obfite jedzenie,
- zbyt nie zajmowanie się ogniem, krwią lub fekaliami,
- nienormalne wzorce wypowiedzania się.

Czy dziecko z RAD może wykształcić więź? Tak, ale wymaga to bardzo dużo czasu. Jak? Kontakt wzrokowy, dotyk, uśmiech, zachęcanie do wzajemności na warunkach opiekuna, wspólne zadania z opiekunem, okazywanie uczucia bez względu na reakcję, planowanie, uprzedzanie, porządek dnia.

Jak pracować z dzieckiem z zaburzoną zdolnością do więzi?

Dopasowanie, dostrojenie opiekuna do dziecka: głębokie, wewnętrzne wyczuwanie emocji dziecka, dopasowanie kompetencji opiekuna do potrzeb dziecka, zbieżność temperamentów – to podstawy, na których można próbować odbudowywać zaburzoną zdolność wykształcania więzi. Trzeba się też trzymać kilku bardzo ważnych zasad:

1. Nie obawiaj się rozmawiać o dzieciństwie dziecka.
2. Zapewnij stały, przewidywalny porządek dnia.
3. Bądź opiekuńczy, współczujący – ale zawsze w odpowiednim „kontekście” (reaguj na potrzeby, a nie domagaj się od dziecka czułości).
4. Rozmawiaj z dzieckiem o twoich oczekiwaniach związanych z jego zachowaniem.
5. Rozmawiaj z dzieckiem, informuj, uprzedzaj.
6. Bądź uważny na oznaki „odgrywania” traumy, „unikania”, psychologicznej „nadaktywności”.
7. Ochroniaj dziecko.
8. Dawaj dziecku „wybory” i poczucie kontroli.
9. Jeśli masz wątpliwości, pytaj specjalistów!

Odbudowa więzi z rodzicami bądź zapewnienie więzi zastępczej jest podstawowym zadaniem każdego, kto organizuje pomoc dzieciom pozbawionym czasowo opieki rodzicielskiej. Zadanie pedagogów to przede wszystkim rozpoznanie w swoim obszarze działań zagrożonej grupy dzieci, rozumienie ich sytuacji i zachowań,

które są efektem ich przeżyć i doświadczeń. Takim dzieciom można pomagać skupiając się na przyczynach ich postępowania, a nie na samych zachowaniach. ♦

Iwona Niemasz
dyrektor Domów dla Dzieci
Towarzystwa Nasz Dom
w Ustce i Słupsku

PRZYPISY:

1. Za: Orlans, M., Levy, T. (2006). *Healing parents*, Washington: CWLA
2. Patrz Bowlby John (1979), *The Making and Breaking of Affectional Bonds*: Tavistock. Polska terminologia za Schaffer h. Rudolph (2006). *Psychologia dziecka*: PWN, str. 123
3. Bowlby, J. (1981): *Psychoanalysis as a natural science*, *International Review of Psycho-Analysis*, 8 (3), cz. 3. 243-256; patrz także Jeremy Holmes (2007), John Bowlby, GWP, str. 16-136.
4. Patrz Orlans, M., Levy, T. (2006): *Healing Parents*, CWLA
5. Patrz www.parpa.pl

XIII Ogólnopolska Konferencja nt. Reformy Systemu Pomocy Dziecku i Rodzinie

Towarzystwo NASZ DOM zaprasza do udziału w **Konferencji**, która odbędzie się w Wojskowym Domu Wypoczynkowym „WAR-MIA” w Waplewie koło Olsztynka w dniach **od 7 do 10 czerwca 2010.**

Hasło XIII Konferencji „**Sojusznicy rodzin**” nawiązuje do fundamentu reformy, jakim jest założenie, że to rodzina, a nie dziecko powinna być podmiotem działań służb pomocy rodzinie. Sformułowanie „sojusznicy” sugeruje ponadto działania odnoszące się do zmiany sposobu myślenia o klientach systemu – czyli rodzinach w kryzysie. Według organizatorów konferencji stosowane w minionych latach podejście ocenne, etykietujące i marginalizujące rodziny w kryzysie, ustępuje wraz z postępem reformy działaniom wzmacniającym, wręcz sojuszniczym w stosunku do rodzin. Celem tych działań ma być wzmocnienie mocnych stron rodziny i wykorzystanie zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego potencjału w celu jak najszybszego umożliwienia rodzinie prawidłowego funkcjonowania.

Program i szczegóły organizacyjne:
<http://www.towarzystwonaszdom.pl/?sub=12&contener=200>

Eurosieroctwo jako jedna z przyczyn zaburzeń zachowania młodzieży gimnazjalnej

Ludzkość cierpi przygnieciona ciężarem postępu, którego dokonała (Henri Beryson)

Eurosieroctwo to pojęcie nie do końca znane, używane lekko, bez zastanowienia, nadużywane przez dziennikarzy, polityków, a nawet pedagogów, modne, medialne, ale trudne do zdefiniowania. Ten nieszczęsny neologizm dyskursu publicznego, lecz także coraz częściej języka naukowego, ma pejoratywny wydźwięk. Oto bowiem okazuje się, że matki i ojcowie, którzy wyemigrowali, są rodzicami sierot co stanowi swoisty paradoks. Nazywanie także ogółu dzieci z rodzin migracyjnych eurosierotami jest dużym nieporozumieniem. W literaturze przedmiotu spotyka się wiele różnych definicji opisujących to zjawisko. Dla celów poniżej przedstawionych badań własnych przyjęto definicję propagowaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i tak: „przez pojęcie tzw. eurosieroctwa należy rozumieć sytuację, w której emigracja zarobkowa rodziców/rodzica powoduje zaburzenie podstawowych funkcji rodziny, takich jak zapewnienie ciągłości procesu socjalizacji, wsparcia emocjonalnego dziecka i transmisji kulturowej. Takie rozumienie eurosieroctwa oznacza, że nie każde dziecko, którego rodzice lub rodzic wyjechali do pracy za granicę, powinno być traktowane jako eurosierota”.

Otwarcie europejskiego rynku pracy zwiększyło liczbę osób decydujących się na wyjazd w celu poprawy sytuacji materialnej gospodarstwa domowego. W wielu przypadkach, trudna decyzja o wyjeździe stojąca przed rodzicami, niósł za sobą nieprzewidziane konsekwencje. Dla niejednego dziecka sytuacja taka wiązała się ze zmianą miejsca zamieszkania, a w konsekwencji prowadziła do utraty i tak zmniejszonego już poczucia bezpieczeństwa. Takie trudności występowały niezależnie od tego, czy oboje rodzice wyjechali za granicę, pozostawiając dziecko pod opieką innych członków rodziny, czy funkcję rodzicielską sprawowało tylko jedno z nich.

Samotność, brak osoby znaczącej i niezaspokojenie potrzeb emocjonalnych często ma wpływ na zaburzenie relacji z rówieśnikami, rozluźnienie więzi z osobami spokrewnionymi, a także na poszukiwanie nowych sposobów zabezpieczenia potrzeb bezpieczeństwa i akceptacji. Niestety u wielu eurosierot dochodzi także do zaburzenia zachowań, które charakteryzowane są jako powtarzające się (występujące przynajmniej w ciągu ostatnich 6 miesięcy) zachowania antysocjalne, agresywne lub buntownicze. W łagodniejszej lub wczesniej postaci należą do nich: wybuchy złości, ciągłe kłócenie się, nieprzestrzeganie reguł społecznych, stałe obwinianie innych, złośliwe i mściwe zachowanie, częste używanie przekleństw i wulgarnych słów. Natomiast

w pełnym obrazie klinicznym są to kradzieże, kłamstwa, umyślne podpalenia, powtarzające się ucieczki, niszczenie cudzej własności, okrucieństwo wobec zwierząt, gwałty, użycie broni palnej podczas bójek, znęcanie się fizyczne nad innymi osobami, zastraszanie.¹

Z punktu widzenia realizacji obowiązku szkolnego przez adolescenta do negatywnych skutków migracji rodziców można zaliczyć: obniżenie frekwencji, zmniejszenie motywacji do wysiłku edukacyjnego, a także pogorszenie ocen ucznia. Problem ten uwidacznia się, gdy opiekunowie prawni przebywają za granicą, a sytuacja prawna nieletniego pozostaje nieuregulowana, co powoduje, że dziecko nie może korzystać z praw i przywilejów mu przysługujących (np.: wyjazdu na wycieczkę klasową, przeprowadzenia badań w poradni psychologiczno-pedagogicznej, z wykonania zabiegu operacyjnego).

Warto tu opowiedzieć niektóre historie ukazujące problem zaburzeń zachowań młodzieży będące konsekwencją samotności spowodowanej migracją rodziców.

Krzysztof ma 15 lat. Swoich rodziców ostatni raz widział 3 lata temu. Tata pracuje w Holandii, a mama w Niemczech. Czasem dzwonią, zawsze przesyłają pieniądze, obiecują, że zabiorą za tydzień, za miesiąc, w przyszłym roku, jak skończy klasę, jak poprawi oceny z matmy, jak będą wakacje, jak będzie grzeczniejszy, jak to, jak tamto. Jest też babcia, która się nim teraz opiekuje. Jest również młodsza siostra, która także zapłaciła wysoką cenę za migrację rodziców. Mieszka u drugiej babci. Krzysiek przez te trzy lata bardzo się zmienił... Godzinami zaczął przesiadywać pod blokiem, poznał nowych kolegów, którzy nauczyli go palić i pić, dali też marihuanę i spróbować amfetaminy. Szkoła stała się nieważna, a babcia wierzyła w każdą wymówkę. W końcu pedagog szkolny wezwał babcie i zagroził, że jeśli nie wpłynie na wnuka, to będzie zmuszony złożyć pismo do sądu z zawiadomieniem o demoralizacji. Babcia zdecydowała, że umieści Krzysztofa w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii. Chłopiec przejawiał wiele zaburzeń zachowania, a ich intensywność wzrastała po każdym telefonie z zagranicy z obietnicami, z opowiadaniem i pseudowychowawczymi rozmowami. A Krzysztof wciąż czekał...

Historia Kasi również przepiękna jest smutkiem i tęsknotą za tatą przebywającym od 2 lat za

granicą. Dziewczynka ma 13 lat, ale znalazła już sposób, by ojca ściągać z kontraktów zagranicznych... Najpierw upiła się – tato przyjechał, trochę krzyczał, ale to się nie liczyło, bo mogła go mieć dla siebie przez cały tydzień. Kolejna próba... Impreza narkotykowa. Matka bezradna, znów dzwoni po męża z błaganiem o interwencję. Tata się zjawia, ale musi wrócić do pracy. Kasia sięga więc po kolejne metody. Tym razem ucieka z domu na noc, by rano wrócić pod wpływem alkoholu. Ojciec nie wytrzymuje i natychmiast przyjeżdża. Kasia wyraża skruchę, jest ukochaną córeczką tatusia i grzecznie wykonuje wszystkie polecenia. Praca zmusza jednak ojca do powrotu za granicę. Dziewczynka zaczyna opuszczać lekcje najpierw pojedynczo, potem wagaruje całymi dniami, a na dyscyplinowanie przez matkę zaczyna reagować agresywnie, obrzuca ją wyzwiskami i szarpie. Tata podejmuje decyzję o umieszczeniu Kasi w placówce dla młodzieży z zaburzeniami zachowania. To nie jest jednak rozwiązanie, bo dziewczynka nadal tęskni za ojcem i każde urlopowanie do domu kończy się podjęciem kolejnych zachowań ryzykownych, by tata chociaż zadzwonił, coś powiedział...

Takich opowieści jest niestety bez liku. Łączy je jednak jedno: ogromna tęsknota, czasem nawet niezwerbalizowana, za rodzicem lub rodzicami, przebywającymi za granicą.

Grupa i narzędzia badawcze

Badania zostały przeprowadzone w Gimnazjum nr 2 w Słupsku oraz w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii w Ustce² w styczniu i lutym 2009 roku. Procedura obejmowała wyselekcjonowanie dzieci, spośród 586 uczniów G2 i 68 wychowanków MOS, których rodzice przebywają poza granicami Polski w celach zarobkowych. W grupie pierwszej znalazło się 21 uczniów, a w grupie drugiej 17. Średnia wieku badanych wyniosła 14,8 rż. w Gimnazjum nr 2 w Słupsku i 16,2 rż. w MOS w Ustce. Cechą charakterystyczną wszystkich wychowanków MOS jest posiadanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na zaburzenia emocji i zachowania, wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. W G2 tylko 2 uczniów, spośród badanych, posiadało takie orzeczenie.

W trakcie badania wykorzystano następujące metody diagnostyczne:

- Kwestionariusz ustrukturyzowanego wywiadu diagnostycznego w kierunku zaburzenia opozycyjno-buntowniczego i zaburzeń zachowania wg DSM-IV,
- Rysunek Rodziny L. Cormana,
- Kwestionariusz Osobowości Eysencka EPQ-R,
- Test Zdań Niedokończonych Rottera (wersja dla młodzieży),
- Wywiad,
- Obserwację.

Badanie było przeprowadzone indywidualnie z każdym uczestnikiem, we względnie jednakowych dla całej grupy badanej warunkach.

Jako metody początkowej użyto wywiadu wraz z obserwacją badanego. Techniki te zostały wykorzystane w celu nawiązania dobrego kontaktu ucznia z badaczem. Wywiad swobodny zapewniał naturalny

kontekst badania i wpłynął na mniejsze zahamowania badanych, zwiększając wiarygodność danych. Osoba badająca podczas całego procesu, obserwowała wnikliwie zachowania ucznia i jego reakcje podczas wykonywania zadań.

Kwestionariusz ustrukturyzowanego wywiadu diagnostycznego składał się z 23 pytań, które dotyczyły m.in.: nasilenia wybuchów złości, kłótni z dorosłymi, sprzeciwu i lekceważenia

wobec obowiązujących norm, umyślnego sprawiania przykrości innym, obwiniania innych za swoje złe zachowanie, przewrażliwienia lub łatwości urażenia, znęcania się nad innymi, bójek, użycia broni, fizycznego okrucieństwa wobec osób trzecich, znęcania się nad zwierzętami, umyślnego wzniesienia pożaru, włamań do czyjegoś mieszkania, domu lub samochodu, kłamstw, niedotrzymywania obietnic, kradzieży, pozostawiania poza domem mimo zakazu rodziców, ucieczki z domu, opuszczania zajęć lekcyjnych. Test wypełniał psycholog lub pedagog – dobrze znający samego ucznia i jego sytuację rodzinną – który oceniał częstotliwość występowania objawów zaburzeń zachowania i emocji wg DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – klasyfikacja zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego).

Trzecim użytym narzędziem diagnostycznym był Test Rysunku Rodziny L. Cormana. Miał on za zadanie zbadać stosunki wewnątrzrodzinne. Każdy z badanych otrzymał instrukcję: narysuj rodzinę, jaką chcesz. Do dyspozycji miał kredki i białą kartkę papieru. W trakcie rysowania badacz obserwował sposób rysowania od

Pewien indiański chłopiec zapytał kiedyś dziadka:

– Co sądzisz o sytuacji na świecie?

Dziadek odpowiedział:

– Czuję się tak, jakby w moim sercu toczyły walkę dwa wilki. Jeden jest pełen złości i nienawiści. Drugiego przepelnia miłość, przebaczenie i pokój.

– Który zwycięży? – chciał wiedzieć chłopiec.

– Ten, którego karmię – odrzekł na to dziadek.

Autor nieznany

strony formalnej, biorąc pod uwagę siedem kryteriów: kolejność rysowanych postaci, relatywną wielkość rysowanych postaci, ozdabianie rysowanych osób, usytuowanie postaci względem siebie, pominięcie członków rodziny, zaakcentowanie postaci faktycznie nieistniejących oraz czy wystąpił duży, dominujący rysunek domu rozdzielający rodzinę. Częścią drugą testu był nieskategoryzowany wywiad z dzieckiem, prowadzony na podstawie wykonanej pracy, według kwestionariusza zawierającego osiem pytań/poleceń:

1. Opowiedz mi o swojej rodzinie, którą narysowałeś/aś.
2. Dlaczego narysowałeś/aś Was w takiej kolejności?
3. Kto w tej rodzinie jest najbardziej miły i dobry?
4. Kto jest najbardziej szczęśliwy i dlaczego?
5. Kto jest najmniej szczęśliwy? Komu w tej rodzinie jest najgorzej?
6. Co chciałbyś zmienić w tej rodzinie?
7. Kogo brakuje na obrazku?
8. Dlaczego nie narysowałeś/aś siebie? – *zadawane jeśli dziecko tego nie zrobiło.*

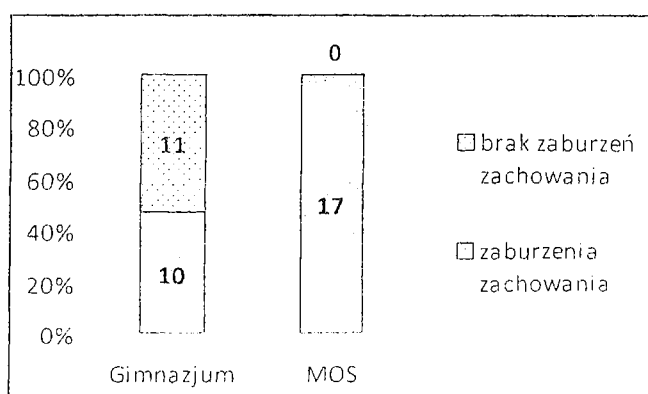
Testem pomocniczym, zastosowanym w badaniu, był Kwestionariusz Osobowości Eysnecka EPQ-R, służący określeniu podstawowych wymiarów osobowości, takich jak: neurotyzm, ekstrawersja, psychotyzm i kłamstwo.

Test Zdań Niedokończonych Rottera dla Młodzieży Starszej został wykorzystanych w celu oceny stopnia nieprzystosowania. Zadaniem osoby badanej było dokończenie zdania poprzez dopisanie dalszego ciągu do podanych słów początkowych. Powstałe w ten sposób wypowiedzi odzwierciedlały pragnienia, lęki, postawy i dążenia badanych.

Wyniki badań

Przy analizie wyników uwzględniono zarówno wskaźniki punktowe uzyskane w poszczególnych testach, jak i interpretację jakościową wykonanego rysunku rodziny, przeprowadzonego wywiadu i obserwacji.

Wyniki jakie uzyskano w grupie badanych eurosierot pozwoliły wyodrębnić młodzież przejawiającą zaburzenia zachowania. Rozkład wyników częstotliwości występowania tychże zaburzeń wśród uczniów Gimnazjum nr 2 w Słupsku i MOS w Ustce przedstawia **wykres nr 1**:



Porównane wyniki średnich wartości uzyskanych w Kwestionariuszu Ustrukturyzowanego Wywiadu Diagnostycznego dowodzą, że nasilenie objawów zaburzeń zachowania jest znacznie wyższe wśród uczniów MOS niż w G2 (patrz: wykres nr 2).

Szczególnie istotne statystycznie były pytania: nr 12 – Czy choć raz dziecko okazało okrucieństwo wobec innych osób (np. związywał, okaleczał lub podpalił ofiarę)?

nr 14 – Czy choć raz uczeń popełnił przestępstwo wymagające konfrontacji z ofiarą (np. wyrwanie portfela, wymuszenie, rozbój)?

nr 18 – Czy choć raz włamał się do czyjś mieszkania, domu lub samochodu?

nr 20 – Czy nastolatek kradnie przedmioty o znacznej wartości bez konfrontacji z ofiarą, zarówno w domu, jak i poza nim (np. kradzieże w sklepach, włamania, fałszerstwa)?

nr 21 – Czy uczeń, mimo zakazu rodziców, pozostawał w nocy poza domem (przed 13 rokiem życia)?

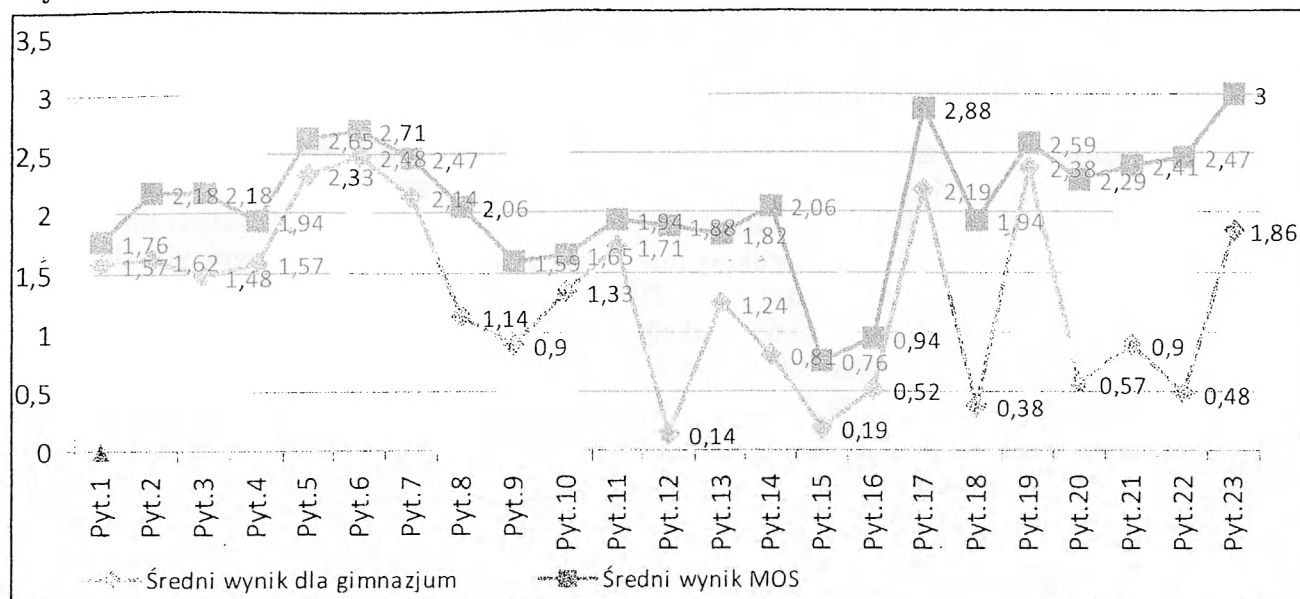
nr 22 – Czy dziecko uciekło z domu lub z rodziny zastępczej przynajmniej dwukrotnie, bądź raz dłużej niż na jedną noc (z wyjątkiem ucieczki w celu uniknięcia seksualnego lub fizycznego maltretowania)?

nr 23 – Czy adolescent często opuszczał lekcje szkolne, wagarował (uciekanie z lekcji rozpoczęło się przed 13 rokiem życia)?

Analiza pierwszych 8 pytań dotyczyła częstotliwości występowania objawów zachowań opozycyjno-buntowniczych, natomiast pytania kolejne wskazywały na nasilenie objawów zaburzeń zachowania. Uzyskane dane wykazały, iż dzieci z G2 i MOS nie różnią się w sposób znaczący, jeżeli chodzi o nasilenie zachowań opozycyjno-buntowniczych. Jednakże biorąc pod uwagę drugie kryterium, wychowankowie MOS przejawiają znacznie więcej objawów pozwalających zdiagnozować zaburzenia zachowania.

Narzędziem pomocnym w wysunięciu wniosków była interpretacja danych uzyskanych z Testu Rysunku Rodziny Cormana i wywiadu z badanym. Przykładowa analiza jednej z prac pozwoliła na stwierdzenie, iż badany waloryzuje postać swojej matki, natomiast pomija ojca, przebywającego za granicą. Można z tego wnioskować, że brak kontaktu emocjonalnego z tatą predysponuje do zachowań wrogich w stosunku do jego osoby. Nastolatek zdradza nieprzystosowanie do norm i zasad społecznych, co uwidacznia się w braku dłoni u wszystkich narysowanych postaci. Adolescent samego siebie narysował w części z przezroczystych elementów oraz z charakterystycznie nierównymi ramionami, co świadczy o niestabilności emocjonalnej badanego, jak i silnych skłonnościach do wyładowywania się (tendencja do zachowań acting-out). Użycie brązowej i czarnej kredki w odniesieniu do własnej osoby może wskazywać na

Wykres nr 2



przeciwstawienie się obecnej rzeczywistości oraz niechęć do otrzymania pomocy z zewnątrz w zaistniałej sytuacji.

Z badań wynika, iż skutkiem eurosieroctwa są rosnące problemy z nauką, których główną przyczyną jest znaczne obniżenie frekwencji szkolnej. Nie bez znaczenia również jest podwyższenie skłonności do niszczenia cudzego mienia, poprzez różnego rodzaju dewastacje oraz większa drażliwość i łatwość wpadania w złość przez adolescentów. Za powtarzające się zachowania negatywne młodzież najczęściej obwinia inne osoby, nie mając skłonności do autorefleksji. Zwiększona liczba kłamstwa i wzrost zachowań agresywnych często również prowadzi młodzieży do zachowań przestępczych.

W wyniku analizy stwierdzono, że w MOS uczy się prawie 7 razy więcej uczniów dotkniętych zjawiskiem emigracji rodziców, niż w szkole masowej. Wśród wychowanków MOS 25% ma przynajmniej jednego rodzica przebywającego poza granicami kraju. Natomiast w G2 procent ten wynosi 3,6.

Często zaburzenia zachowania przejawiane przez adolescentów są wynikiem wcześniej i/lub nadal odczuwanego odrzucenia emocjonalnego, demoralizacji otoczenia, braku szacunku do dziecka i doświadczanej przemocy. Poczucie samotności, bezsilności, obojętności i osamotnienia, szczególnie w sytuacjach trudnych dla młodzieży, powodują eskalację problemu. Kiedy dziecko w życiu codziennym zostaje pozostawione bez wsparcia osób znaczących, napięcie, które odczuwa zaczyna być zbyt silne, a znany przez nastolatka zasób sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych nierzadko okazuje się zbyt ubogi, aby uczeń w sposób efektywny potrafił sobie z nimi poradzić. Wyjazd rodziców jeszcze bardziej naraża dziecko na działanie czynników nega-

tywnych takich jak destrukcyjny wpływ grupy rówieśniczej czy używanie środków psychoaktywnych. W momentach pierwszych młodzieńczych eksperymentów oraz poczucia konfliktu z światem zewnętrznym, jak i wewnętrznym (który jest charakterystyczny dla omawianego okresu rozwojowego), brak wsparcia emocjonalnego ze strony rodzica może być dla nastolatka czynnikiem popychającym go w kierunku zachowań niepożądanych społecznie. Cena poprawy sytuacji materialnej rodziny nierzadko okazuje się zbyt wysoka i zgubna w skutkach zarówno dla dzieci, jak i ich rodziców. Zaburzenia zachowania występujące u eurosierot są wynikiem wołania o emocjonalne wsparcie, o bycie w ważnych momentach tak szybko zmieniającego się w tym wieku życia, ale przede wszystkim o bycie razem na co dzień. ✦

Marta Ćwigoń

psycholog,

Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Ustce,
Gdański Uniwersytet Medyczny

Joanna Gruźlewska

pedagog, Gimnazjum nr 2 w Słupsku,
Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Ustce

PRZYPISY:

1. Bomba J., Namysłowska I., Orwid M.: Zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym. Pod red. A. Bilinkiewicz i in. W: Psychiatria. T. 2. Wrocław: 2002, s. 666-672.
2. Badania przeprowadzono za zgodą opiekunów badanych oraz dzięki uprzejmości Dyrektora Gimnazjum nr 2 w Słupsku – Pani Jolanty Wiśniewskiej i Dyrektora Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Ustce – Pani Jolanty Wójtowicz.

Świetliczaki nie tylko czytają...

Świetlica szkolna to praktycznie drugi dom dla dziecka uczącego się. To tutaj uczeń często przychodzi jeszcze przed godziną siódmą rano, a po lekcjach tu czeka na rodziców, do chwili zamknięcia świetlicy. Między innymi z tego względu na nauczycielach świetlicy spoczywa ogromna odpowiedzialność za prawidłowy rozwój dzieci przebywających pod ich opieką.

W bieżącym roku szkolnym do świetlicy Szkoły Podstawowej nr 6 w Słupsku zapisanych zostało 85 uczniów z klas 0-III. Dodatkowo uczęszczają tu dzieci, które nie są zapisane, ale oczekują na zajęcia pozalekcyjne (np. gimnastykę korekcyjną, ćwiczenia logopedyczne, koła zainteresowań, SKS-y) oraz dzieci, które nie uczęszczają na religię.

W tym roku dokonano w świetlicy wielu korzystnych zmian i przeróbek. Przede wszystkim dzięki przebudowaniu uzyskano większą powierzchnię do pracy i zabawy. Oprócz tego, w głównej sali stanęła wielka „Księga Bajek”, na stronach, której każdego miesiąca – przy omawianiu kolejnej bajki – umieszczane są dekoracje i prace dzieci. Ponadto istnieje jedno (a od nowego półrocza będą dwa) stanowisko komputerowe, przy którym dzieci poprzez gry i programy edukacyjne rozwijają wyobraźnię, spostrzegawczość, nabywają wiedzę i nowe umiejętności.

W drugiej sali także dokonano zmian. Po pierwsze: wygoszparowano miejsce z dywanem i udekorowaną na „akwarium” ścianą, zwane od tego roku „kącikiem wyciszenia”. W nim dzieci w miarę potrzeb mogą poleżeć na dywanie z pluszakiem, posiedzieć lub poleżeć z książką albo cicho pobawić się. Miejsce to bardzo się spodobało i od razu zostało zaakceptowane przez dzieci. Po drugie: sala ta została wyposażona w nowe gabloty, w których prezentowane są prace plastyczne dzieci, tworzące „Galerię prac”.

Działalność opiekuńczo-wychowawcza w naszej świetlicy odbywa się poprzez realizację różnorodnych zadań i programów:

☞ **Plan opiekuńczo-wychowawczy świetlicy szkolnej na rok szkolny 2009/2010 pod hasłem: „Świetliczaki czytają – bajki dobrze znają”** jest skorelowany z planem pracy dydaktycznej szkoły, programem wychowawczym i profilaktycznym placówki, z programem zajęć integracyjnych „Świetlica bez barier”, z profilaktycznym programem przeciw agresji „Nie jestem łobuzem” oraz Ogólnopolską Kampanią Społeczną „Cała Polska czyta dzieciom”. Począwszy od września, w każdym kolejnym miesiącu omawiana jest w świetlicy inna bajka. Zgodnie z tym planem są realizowane

codzienne zajęcia tematyczne: umysłowe, plastyczno-techniczne, czytelnicze, umuzykalniające, z zakresu papieroplastyki i raz w tygodniu sportowe w sali gimnastycznej.

☞ **Program zajęć integracyjnych: „Świetlica bez barier”** stanowi poszerzenie planu opiekuńczo-wychowawczego świetlicy i jest realizowany od 2002 roku przez R. Matysiak i Z. Skrzypczak. Celem nadrzędnym zajęć integracyjnych jest przełamanie barier i znalezienie piękna w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi. Poprzez kształtowanie prawidłowych więzi emocjonalnych, dziecko w normie mogłoby stworzyć klimat bezpieczeństwa i przynależności do grupy rówieśniczej, w której dziecko upośledzone czułoby się w pełni akceptowane. Opracowując tę innowację chcieliśmy, aby między dziećmi wytworzyła się autentyczna i samoistna więź emocjonalna, aby integracja nie stała się dla uczestników zajęć sloganem, ale wartością głęboko zakorzoną w ich sercach, którą będą kierować się w swoim codziennym życiu. Głównym celem programu zajęć integracyjnych „Świetlica bez barier” jest:

- integracja dzieci ze świetlicy SP 6 z dziećmi niepełnosprawnymi z Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Słupsku,
- nauka tolerancji i akceptacji drugiego człowieka,
- kształtowanie umiejętności komunikacji międzyludzkiej,
- zdobywanie umiejętności nawiązywania i utrzymywania kontaktów rówieśniczych,
- rozwijanie umiejętności współpracy w grupie koleżeńskiej podczas wspólnej zabawy.

Na początku roku szkolnego spośród dzieci zapisanych do świetlicy szkolnej zostaje wyłoniona grupa 10 uczniów, w wieku 7-9 lat, która bierze udział w realizacji programu. Uczestnictwo dzieci w zajęciach z niepełnosprawnymi uczniami z OSW jest całkowicie dobrowolne. Równocześnie w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym zostaje wybrana grupa 8 uczniów z umiarkowanym stopniem upośledzenia. Obie grupy spotykają się na comiesięcznych zajęciach w świetlicy naszej szkoły. Każde dziecko po zajęciach ma możliwość ich oceny w formie graficznej na uprzednio przygotowanych emblematach. Oceny uczniów zostają zebrane i podsumowane w końcowej (ewaluacyjnej) części programu. Przeprowadzone zajęcia łączą w sobie elementy zabaw umysłowych, manualnych, ruchowych z elementami śpiewu i tańca. Tematyka spotkań jest dostosowana zarówno do wieku, jak i do możliwości dzieci.

⇨ **Profilaktyczny program przeciw agresji „Nie jestem łobuzem”.** Innowacja realizowana jest w świetlicy szkolnej przez Z. Skrzypczak i R. Matysiak. W zajęciach bierze udział dziesięcioosobowa grupa dzieci uczęszczająca do świetlicy. Odbywają się one raz w miesiącu. Za pomocą ćwiczeń, gier i zabaw, proponowanych w tej innowacji, dzieci uczą się kontrolować własne zachowania i radzić sobie w trudnych sytuacjach.

⇨ **Program Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy „Ratujemy i uczymy ratować”.** Szkoleniem dzieci z klas I-III z zakresu pierwszej pomocy przedmedycznej zajmują się R. Matysiak i Z. Skrzypczak. Dzieci z różnych klas, raz w tygodniu, uczą się udzielenia pomocy przedmedycznej poszkodowanemu, układając go w pozycji bocznej ustalonej lub stosując resuscytację krążeniowo-oddechową. Uczą się prawidłowo reagować i nie bać w sytuacjach zagrożenia. Dzieci bardzo szybko opanowują praktyczną część ćwiczeń, uświadamiając sobie, że mogą pomóc nawet człowiekowi dorosłemu, niezależnie od jego wagi.

⇨ **Nauka podstaw języka migowego.** Zajęcia nauki języka migowego w świetlicy szkolnej prowadzi Z. Skrzypczak. 13 uczniów spotyka się raz w tygodniu. Dzieci uczą się porozumiewania z osobami niesłyszącymi przy pomocy języka migowego. Swoje umiejętności będą mogli sprawdzić na zajęciach z niesłyszącymi gośćmi (rodzicami dzieci uczęszczającymi do tej szkoły).

⇨ **Zajęcia sportowe.** Dzieci raz w tygodniu korzystają z sali gimnastycznej, w której razem z K. Klimczuk mają gry i zabawy sportowe. Od nowego półrocza będą mogli korzystać również z nowopowstałej sali zabaw, wyposażonej w sprzęt sportowy i edukacyjny.

⇨ **Ogólnopolska Kampania Społeczna „Cała Polska czyta dzieciom”.** Ponieważ głośne czytanie jest jednym z podstawowych elementów codziennych zajęć świetlicowych, nauczyciele świetlicy w bieżącym roku szkolnym czynnie włączyli się do tej kampanii. Temu podporządkowany jest roczny plan dydaktyczno-wychowawczy świetlicy. Ścisłe współpracując ze szkolnym liderem tej akcji, nauczyciele świetlicy promują codzienne głośne czytanie dzieciom bajek. Zorganizowali spotkanie lidera szkolnej akcji „Cała Polska czyta dzieciom”, pomogli przy organizacji 83 Urodzin Kubusia Puchatka – apelu dla klas 0-III i grup przedszkolnych, przygotowali „Bajkowe Jasełka” na apel dla klas 0-III oraz zorganizowali dzieciom ze świetlicy zajęcia w Miejskiej Bibliotece.

⇨ **Współpraca z innymi placówkami oświatowymi i instytucjami pozaszkolnymi.**

1. Współpraca ze Specjalnym Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym w Słupsku, w ramach której R. Matysiak i Z. Skrzypczak realizują program zajęć integracyjnych „Świetlica bez barier”.
2. Współpraca ze Szkołą Podstawową nr 4. Wspólnie z SP 4 i MODM nasza świetlica jest w bieżącym roku szkolnym współorganizatorem III Międzyszkolnego Konkursu Plastycznego Świetlic Szkolnych „Bajka w origami”.
3. Współpraca z Akademią Pomorską – nauczyciele świetlicy: R. Matysiak i Z. Skrzypczak – prowadzą śródroczne praktyki dla studentów II Roku Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej z Resocjalizacją.
4. Współpraca z Miejską Biblioteką Dla Dzieci. Dzieci ze świetlicy uczestniczyły w zajęciach bibliotecznych prowadzonych przez J. Saweryn.
5. Współpraca ze szkolnym liderem akcji „Cała Polska czyta dzieciom”

Różnorodne, wyżej opisane formy działalności opiekuńczo-wychowawczej, wymagają od nas – nauczycieli świetlicy wiele pracy, czasu i zaangażowania. Jednak warto, bo efektem naszych starań jest uśmiech i zadowolenie dzieci, a to przecież najlepsza i najmiłsza zapłata. ✦

Renata Matysiak

Zofia Skrzypczak

Katarzyna Klimczuk

nauczycielki w świetlicy

w Szkole Podstawowej nr 6 w Słupsku

Przedwiosnie

*dwa obłoki na pustym niebie
i my w oknie salonu sami
chmury tulą się mocno do siebie
cicho krzyżąc błyskawicami.*

Maria Pawlikowska-Jasnorzevska

Między liczeniem a rozumieniem – wokół pytań o wczesną edukację matematyczną

Swoje rozważania chciałabym rozpocząć przywołaniem dwóch sentencji, sformułowanych przez wybitnych matematyków. Pierwszy z nich to Sherman K. Stein, profesor matematyki University of California w Davis, laureat licznych nagród, autor wielu publikacji naukowych oraz popularyzator matematyki. W swojej, wydanej również w Polsce, książce „Potęga liczb: Matematyka w życiu codziennym” napisał: *Matematyka może być nauczana najlepiej ze wszystkich przedmiotów. Może być również nauczana najgorzej.*

Drugi z matematyków, którego słowa chcę przywołać, to George Pólya, pochodzący z Węgier, pracujący najpierw w Szwajcarii, a potem w Stanach Zjednoczonych, znakomity badacz procedur heurystycznych w myśleniu matematycznym i wiedzy ukrytej, z której nie zdajemy sobie sprawy i której działania nie jesteśmy w stanie kontrolować, zgodnie z zasadą, że wiemy znacznie więcej, niż umiemy powiedzieć. G. Pólya stwierdził ze smutkiem: *Najpierw idziemy do szkoły, gdzie uczymy się nienawidzić matematyki. Potem kończymy szkołę i sami uczymy innych nienawidzić matematyki.*

Jeśli wybitni matematycy dostrzegają, że edukacja matematyczna może być bardzo niekorzystna w przebiegu i skutkach, to z pewnością warto nieustannie badać jej jakość zapewnianą przez szkołę już od pierwszych lat nauki instytucjonalnej. Postawmy zatem wyjściowe pytanie: „Czy jest się czym martwić, gdy mówimy o polskiej edukacji matematycznej w polskiej szkole?”

O tym, że powody do niepokoju są, świadczą przede wszystkim uzyskiwane od kilku lat w międzynarodowych badaniach PISA wyniki polskich uczniów. Lokata naszych czternastoletków w zakresie kompetencji matematycznych, choć bliska średniej europejskiej, co zresztą samo w sobie już nie zaspokaja w pełni edukacyjnych ambicji, związana jest w znacznym stopniu ze słabymi ich osiągnięciami w zakresie zadań problemowych. O ile polscy uczniowie relatywnie zadowolająco radzą sobie z trudnościami o charakterze typowym, odtwórczym, wymagającymi sprawnego zastosowania opanowanych procedur, czy odczytania określonej formy danych, o tyle odnoszą porażki w zadaniach niestandardowych, do rozwiązania, których brak jest gotowego algorytmu, wymagających koncepcyjnego wytworzenia procedury postępowania lub przyjęcia własnych kryteriów i dokonania na ich podstawie własnego uporządkowania danych. Innymi słowy, polscy uczniowie mają opanowane matematyczne rzemiosło i potrafią iść szlakiem wytyczonym przez innych, ale prochu, niestety, nie wymyślą.

Drugi powód do niepokoju to całkowity brak reakcji polskiej pedagogiki wczesnej edukacji na zachodzącą od lat w psychologii poznawczej głęboką zmianę myślenia o możliwościach poznawczych dzieci. Co więcej, obserwacja dokonywanych przez resort modyfikacji programowych świadczy o tym, że traktujemy 6-9-latkę jako raczej niewydolne koncepcyjnie, wymagające nieustannego prowadzenia za rękę i generalnie z trudem znoszące wysiłek umysłowy. Obserwacje lekcji dowodzą, że starania nauczyciela wczesnej edukacji skoncentrowane są przede wszystkim na tym, by uczniowie nic nie zrobili samodzielnie, a wszystko pod jego kierunkiem i za jego sugestią oraz by w żadnym razie w czasie zajęć nie wyszła na jaw ich wiedza nieprzewidziana programem. Polska szkoła należy do tych nielicznych w świecie, w których nauczyciela martwi fakt, że uczeń wie i umie więcej, niż można byłoby się spodziewać.

Do tego podejmowane obecnie analizy jakości szkoły i realizowanego w niej wczesnego kształcenia zostały zdominowane przez dyskusje nad klimatem szkolnym, a nie oceną jej wydajności edukacyjnej, co wtórnie infantylizuje konteksty namysłu nad edukacją. W klasach najmłodszych ma być: przyjemnie, kolorowo, ze śpiewem na ustach i uśmiechem (co samo w sobie nie jest złe, ale staje się niebezpieczne rozwojowo, gdy nadamy temu status warunków wystarczających rozwojowo), ale już nie badawczo, dyskusyjnie, odkrywczo, aktywnie, samodzielnie. Miła dla ucha retoryka „szkoły przyjaznej” zdominowała namysł nad walorami kształcącymi szkoły.

Jakiej matematyki uczy najmłodszych uczniów szkoła?

Uczniowie z pewnością zajmują się jakąś aktywnością matematyczną w czasie pobytu w szkole, jednak realizują tam coś, co sami określają jako „liczenie po szkolnemu”. Oto fragment lekcji poświęconej rozwijaniu rozumienia i umiejętności mnożenia. Nauczycielka narysowała na tablicy 4 koszyczki, każdy z 3 grzybkami. Pod spodem przywiesiła przykłady działań: $3 + 3 + 3 =$; $4 \times 3 =$; $4 + 4 + 4 =$; $3 \times 4 =$. Następnie poprowadziła pogadankę:

N: Ile mamy na tablicy koszyczków?

U: Cztery.

N: A w każdym koszyczku po ile mamy grzybków?

U: Po trzy.

N: W takim razie, które z poniższych działań pasują do tego rysunku?

[Propozycje uczniów: $3+3+3+3$ i 4×3 . Zgłosił się jednak jeszcze jeden uczeń]

U: Może jeszcze być 3 razy 4.
 N: Ale ustaliliśmy, że ile jest koszyczków?
 U: Cztery.
 N: I w każdym koszyczku jest po ile grzybków?
 U: Po trzy.
 N: Tak. I tu mamy 4 razy po 3. [Wskazuje zaakceptowane przykłady działań.]
 U: Ale to jest to samo, tylko odwrotnie.
 N: No, tak. Ale my się umówiliśmy, że ile mamy koszyczków?
 U: Cztery.
 N: I w każdym koszyczku *po ile* [akcentuje] grzybków?
 U: Po trzy. [Mruczy zniechęcony:] Ale to jest to samo, tylko odwrotnie. [Siada smutny].

Można zapytać, co się dzieje w szkole z elementarnymi kompetencjami matematycznymi uczniów? Dlaczego zostają zanegowane? Co z matematyki zrozumie dziecko, które dziś dowiaduje się, że mnożenie nie jest przemienne (bo jeszcze tego nie zaplanował nauczyciel), ale za kilka dni zostanie poinformowane, że „czasami” jednak jest? Podstawowa reguła szkolnej matematyki: „Przelicz to tak, jak ci mówię”, eliminuje jakąkolwiek samodzielność poznawczą uczniów i uczy ich, że nie ma czegoś takiego, jak matematyczne myślenia, są tylko matematyczne techniki rachunkowe, wymagane – z bliżej nieznanym przyczyn – „tu i teraz” przez nauczyciela.

Szkoła **zaprzecza kompetencjom i wiedzy osobistej dzieci**. Nawet jeśli przeprowadza diagnozę wstępną uczniów rozpoczynających naukę szkolną, to z diagnoz tych nie wyciąga żadnych wniosków, a już na pewno nie modyfikuje przewidzianego rozkładu materiału i doboru treści. Dzieci w szkole prawdopodobnie uczą się niewielu nowych rzeczy. Swoje kompetencje matematyczne rozwijają w życiu codziennym, do szkoły idą, by poczuć zagubienie i matematyczny nieład. Rokrocznie tysiące polskich dzieci uczą się tego, co już umieją, a nauczyciele, choć tego świadomi, nauczają tak, jak system tego od nich wymaga.

Oto inny przykład z lekcji:

N: Jak zapiszemy... Uwaga teraz, dobrze? Jak zapiszemy liczbę jabłek za pomocą znanych nam już cyfr i znaków? [Rysuje przy zbiorze jabłek okienko. Wskazuje uczennicę.]

Emilka.

U: Pięć plus jeden.

N: Ślicznie. Proszę.

(...)

N: O ile więcej jabłek jest niż gruszek?

U: O jedno.

N: [ignorując odpowiedź ucznia, który odezwał się niepytany] Karolina.

U: Pięć plus jeden.

N: O ile jest więcej? Jeszcze raz pytam.

U: O jedno.

U: O jedno.

N: [ignorując odpowiedzi uczniów niepytanych] O ile jest więcej? [Wskazuje ucznia.]

U: O jeden.

N: Świetnie. [Pokazuje palcem na zbiór gruszek.]

(...) A o ile mniej jest gruszek? (...) [Wskazuje ucznia.]

U: O jedną.

N: Ślicznie. Jaka cyfra zapisaliśmy tę liczbę?

UUU [liczne głosy]: Pięć... Pięć.

N: Uwaga! Jaka w związku z tym my dzisiaj poznajemy cyfrę na lekcji, która to jest większa od pięciu o jeden?

U [zbiorowo]: Sześć... Sześć... Sześć.

Mamy tu do czynienia z wyraźną mistyfikacją pedagogiczną. Nauczyciel wie, że dzieci wiedzą od początku (zdarza się, że na lekcji poświęconej monografii liczby 4 prosi o otwarcie zeszytów ćwiczeń na stronie 25), ale udaje, że nie wie. One natomiast ukrywają, że wiedzą, tracąc całkowicie orientację, o co chodzi w szkole (bo na pewno nie o to, żeby wiedzieć i umieć).

Marginalizacja matematycznych koncepcji dzieci i eliminowanie ich samodzielnego myślenia wynika z panującego w szkole nadrzędnego statusu procedur metodycznych. Choć nikt nigdy nie weryfikuje ich skuteczności, choć żaden scenariusz lekcji nie jest przebadany pod kątem skutków intelektualnych, jakie wywołuje, jednak wiara w to, że uczyć się trzeba według zaplanowanego konspektu, jest wśród metodyków i nauczycieli powszechna: „skoro metodyk, nauczyciel lub autor podręcznika napisał taki konspekt, to znaczy, że nauczanie z tego konspektu wynikające jest dobrym nauczaniem”. Trudno ustalić, jaka metodologia kryje się za takim postawieniem sprawy. Naukowa z pewnością nie, ale nawet nie zdroworozsądkowa.

Gdyby poszukać najbardziej rażących uchybień, jakie daje się zaobserwować na lekcjach – dodajmy: uchybień, które nie wynikają z błędów nauczyciela, ale właśnie ze stosowania się przez niego do zasad, które przedstawiono mu jako najlepsze, to znalazłyby się tam przede wszystkim:

- autorytarne sterowanie w każdym detalu aktywnością dziecka („matematyka okienkowa”, działania krok po kroku), co zostało w obecnej reformie wzmocnione narzuceniem obowiązku stosowania pakietów edukacyjnych w nauczaniu,
- pierwszeństwo modelu pochodzącego od nauczyciela (zakaz samodzielnego poszukiwania metodą prób i błędów),
- wymóg słownego opisu każdej czynności intelektualnej i nieświadomość, że liczne procedury intelektualne są ukryte nawet przed ich posiadaczem („Skąd wiemy, że w tym zbiorze jest więcej elementów?”),

- uwaga nauczyciela skupiona na procedurach metodycznych, a nie na badaniu sposobów rozumienia uczniów („Co musimy zrobić, żeby się dowiedzieć...?”),
- nienaturalność języka i strategii działania (np. przy przekraczaniu progu dziesiątkowego).

Najlepszym sposobem przeciwdziałania tej sytuacji byłoby nasycenie zajęć matematycznych zadaniami problemowymi i metodami aktywizującymi myślenie. Niestety, ich występowanie jest wciąż ograniczone z kilku powodów. Po pierwsze, wciąż myśli się o nich jako o zadaniach głównie lub nawet jedynie dla najlepszych uczniów. W ten sposób odbiera się wszystkim innym szanse na tworzenie w szkole jakichkolwiek samodzielnych strategii myślenia matematycznego, które byłyby rozwijane nawet wówczas, gdyby uczniowie tylko próbowali, a niekoniecznie rozwiązali zadanie. Po drugie, traktowane są jako ten typ aktywności, który może wystąpić dopiero wówczas, gdy uczniowie „już się nauczą”, niejako „na deser”. Takie rozumowanie jest spuścizną po dydaktyce behawiorystycznej, gdy wierzono, że każda czynność ucznia musi być „przetrenowana” pod kierunkiem nauczyciela. Tymczasem sytuacja do samodzielnego przemyślenia powinna zawsze poprzedzać to, co nauczyciel zamierza uczniom wprowadzić (od czasu do czasu może się zresztą okazać, że wprowadzanie będzie wtedy zbędne). I po trzecie wreszcie, błędne myślenie o aktywizujących zadaniach problemowych polega często na utożsamianiu ich z zadaniami jakoś „ozdobionymi” (wyniki trzeba wpisać w koszyczek lub uporządkować od największego do najmniejszego w hasło, np. „Gratulacje”). W naiwnym myśleniu o metodach aktywnych brakuje świadomości, że zadania aktywizować mają myślenie koncepcyjne ucznia, co wymaga nie ozdób, ale dobrze ustrukturyzowanych zadań problemowych.

Na zakończenie chciałabym postawić hipotezy odnoszące się do ewentualnych przyczyn takiego, z konieczności bardzo powierzchownie tu zarysowanego, stanu wczesnej edukacji matematycznej. Stanu, który utrzymuje się mimo wiedzy płynącej z psychologii i mimo wysiłków co bardziej światłych metodyków. Niewątpliwie jedną z zasadniczych przyczyn jest infantyliżujący dyskurs ucznia wczesnej edukacji, zgodnie z którym dziecku trzeba zawsze najpierw wyjaśnić, pokazać, wytłumaczyć, bo samo nigdy nie wymyśli, a potem trzeba nim nieustannie kierować i kontrolować każdy jego krok, bo łatwo może zbłądzić. Gdyby rzeczywiście tak było, to do pójścia do szkoły dzieci nie byłyby w stanie nauczyć się absolutnie niczego. Pozostałyby bezradnymi i bezrozumnymi istotami, jakimi były po urodzeniu. Tymczasem pierwsze lata życia cechuje najbardziej intensywne, rozległe, skomplikowane w przebiegu i samodzielne uczenie się. Z przykrością trzeba powiedzieć,

że transmisyjnie definiowany profesjonalizm nauczania, który polega na „prowadzeniu ucznia za rękę”, wynika z całkowitej niezajomości psychologicznych teorii rozwojowych i psychologii poznawczej, jest sprzeczny z tym, co dziś wiemy o funkcjonowaniu umysłu, pamięci, procesach uczenia się i konstruowania wiedzy. W świetle tego, co o uczeniu się i tworzeniu wiedzy w umyśle mówi dziś psychologia, stosowana w szkole metodyka transmisyjna, z jej zamiłowaniem do dostarczania wiedzy formalnej i gotowych strategii postępowania, okazuje się tak skonstruowana, jakby celowo projektowano w niej zahamowanie rozwoju ucznia.

Drugą hipotetyczną przyczyną niezadowolającego stanu wczesnej edukacji matematycznej jest ekspansywny rynek wydawniczy, który chętnie produkuje masowo podręczniki, zeszyty ćwiczeń, karty pracy, z których można skorzystać tylko jednorazowo, bo po wypełnieniu okienek do niczego się już nie nadają. W kraju, gdzie nad wyraz często borykamy się z dziecięcą biedą, rodzice muszą kupować za poważne sumy zeszyty, które w 90 procentach zostały już wypełnione przez ich autora i za które ten autor wziął potężne honorarium. Owe zeszyty, pełne okienek, wykropkowanych miejsc do wpisanego, rubryk i gotowych schematów paraliżują do końca myślenie uczniów, już i tak spętane przez kierującego lekcją nauczyciela.

I wreszcie, trzecią hipotetyczną przyczynę upatruję w zamkniętym kole niekompetencji matematycznych (uczeń › nauczyciel › uczeń). Z badań bowiem wynika, że nauczyciele wczesnej edukacji nienajlepiej radzą sobie z matematyką, a tym bardziej z zadaniami problemowymi nawet na zupełnie elementarnym poziomie. Jak więc mają nauczyć myślenia matematycznego swoich uczniów, skoro jedyną kompetencją, którą opanowali to sprawne rachowanie. Taką też matematykę proponuje się dzieciom w klasach początkowych: „Nie myśl, nie kombinuj, tylko przeliczaj”. W efekcie przez kilka lat uczniowie uczą się robić to, co znacznie lepiej robi za nich kalkulator, ale nie rozumieją relacji matematycznych i nie potrafią w nich dostrzec żadnej reguły. Podobnie jak ich nauczyciel nie są w stanie rozwiązać nawet najbardziej podstawowych zadań, jak np. „Jeśli odjemnik jest mniejszy od odjemnej, to ile wynosi różnica?” lub „Co należy zrobić z dzielną, aby iloraz zmniejszył się o jeden?”. Choć są to zadania na poziomie nauczania początkowego, nie radzą sobie z nimi i nauczyciele, i uczący przez nich w opisany wyżej sposób uczniowie, bo w zadaniu nie dano im liczb do rachowania. ✦

Dorota Klus-Stańska
Uniwersytet Gdański

Program ukryty na lekcji języka obcego

DEFINICJE, PRZEJAWY, PERSPEKTYWY BADAWCZE

1. Wstęp

Termin „program ukryty” jest zwykle rozumiany intuicyjnie i do niedawna rzadko pojawiał się w publikacjach glottodydaktycznych. Jego cechą jest fakt, że treść pozostaje w sprzeczności z programem jawnym, głoszonym oficjalnie czy zawartym w dokumentach, a on sam służy do opisu czynności „ubocznych”, niezamierzonych, czasami nieuświadomionych. Innymi słowy, program ukryty odpowiada na pytanie czego uczeń uczy się w szkole, poza tym czego oficjalnie powinien się uczyć. Choć można przyjąć, że każde zjawisko ma swoje znaczenie jawne (łatwe do uchwycenia) i ukryte (schowane za rzeczywistością), dojście do tych drugich wymaga osadzenia ich w określonej kulturze czy kontekście, którą może być lekcja języka obcego. Niniejszy artykuł ma charakter przeglądowy, którego celem jest ukazanie, że w ramach lekcji języka obcego ujawnia się pewien rodzaj rzeczywistości, z której oficjalnie być może nie zdajemy sobie sprawy. Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej zarysowane są perspektywy teoretyczne wyznaczające treść i zakres omawianego zjawiska: definicje i zjawiska towarzyszące istnieniu programu ukrytego. Drugą część stanowi wykaz przykładowych przejawów i obszarów programu ukrytego w ramach lekcji języka obcego, z naciskiem na materiały do nauczania, osobę nauczyciela i zachowania uczniów. Część trzecia koncentruje się na omówieniu możliwych implikacji badawczych i przyszłości programu ukrytego.

(...) program ukryty odpowiada na pytanie czego uczeń uczy się w szkole, poza tym czego oficjalnie powinien się uczyć. Choć można przyjąć, że każde zjawisko ma swoje znaczenie jawne (łatwe do uchwycenia) i ukryte (schowane za rzeczywistością), dojście do tych drugich wymaga osadzenia ich w określonej kulturze czy kontekście, którą może być lekcja języka obcego.

2. Podstawy teoretyczne

Generalnie, istnieją dwa rodzaje programów: program oficjalny, jawny wyznaczający formalne cele pracy nauczyciela oraz program ukryty powiązany z adaptacją ucznia do warunków szkolnych, jednym słowem tym wszystkim, co musi uczeń wykonać, aby uzyskać dobre oceny, promocję do następnej klasy, czy zdać egzamin z języka obcego. Choć na początku nauczyciele prezentują swoje wymagania podkreślając rolę wiedzy, kompetencji, kreatywności, wielu z nich doбира takie

ćwiczenia, w których rola na przykład uczenia się na pamięć jest kluczowa. W początkowym stadium każdej sytuacji edukacyjnej uczniowie łączą informacje dotyczące programu oficjalnego z własnym rozpoznaniem i intuicją. Po pewnym czasie, na skutek codziennej praktyki, prawie zawsze oficjalne wymagania sprowadzają się do serii oderwanych, wykonalnych zadań, które stanowią rzeczywistą bazę otrzymania stopnia – napisanie 2-stronicowej pracy i przedstawienie jej na lekcji, przeczytanie i zaliczenie jednej książki napisanej uproszczonym językiem obcym (ang. *graded readers*), obecność na wszystkich zajęciach skutkująca brakiem pisania zaliczeniowego testu, itp. Daje to początek istnienia podwójnego systemu.

Program ukryty jest przykładem pojęcia matrycowego (Trzebiński 1981 w Nawotniak 2007), a więc pojęcia sztucznego, odróżniającego się od pojęć naturalnych. Nie jest łatwy do zdefiniowania, co wyraża się w wielości terminów określających to pojęcie, takich jak: *program niejawny, program latentny, program utajony, program nieoficjalny, program zamaskowany, pozadydaktyczne skutki szkoły, drugi program szkolny, produkt uboczny szkoły, pozanaukowe elementy nauczania*, a w języku angielskim *unstudied curriculum, covert/latent curriculum, non-academic outcomes of schooling, by-products of schooling, residue of schooling* czy, stosowany najczęściej, *hidden curriculum*.

Istnieją trzy wymiary, zgodnie z którymi powyższe pojęcia współgrają. Po pierwsze, program ukryty może odnosić się do jakiegokolwiek kontekstu szkolnego z uwzględnieniem interakcji nauczyciel-uczeń, struktury klasy, systemu organizacji zarządzania klasą/szkołą, itp. będącego odbiciem systemów społecznych. Po drugie, program ukryty może mieć przemożny wpływ na procesy przebiegające w szkole, bądź poprzez szkołę z uwzględnieniem nabywania wartości czy socjalizacji. Po trzecie, program ukryty może obejmować różne stopnie intencjonalności, zaś głębokość ukrycia (ang. *hiddenness*) może wahać się od incydentalnych i niezamierzonych skutków ubocznych do produktów głęboko wrytych w historyczną i społeczną funkcję edukacji.

Pojecie programu ukrytego pojawiło się po raz pierwszy w pracy pt.: *Life in the Classrooms* autorstwa amerykańskiego badacza zjawisk społecznych w klasie szkolnej Philipa Jacksona (1968), który uważał, że oznacza on to, co szkoła czyni młodym ludziom do niej uczęszczającym, mimo że to coś wcale nie zostało zamierzone. Zwrócił on uwagę na trzy zjawiska występujące na prawie każdej lekcji: tłoku, oceniania i władzy.

Zjawisko tłoku rozumiał jako konieczność wykonywania pracy wraz z innymi lub w towarzystwie innych osób. Tłok implikuje czekanie, a więc wyzwolenie u ucznia adaptacyjnych strategii, z których kluczową jest cierpliwość. Na lekcji każdy uczeń regularnie doświadcza uczucia oczekiwania: na swoją kolej, na uwagę nauczyciela, na rozdanie materiałów, na zadziałanie projektora, na dzwonek, itp. Zdarza się, że czekanie jest oczekiwaniem na próżno, gdyż nauczyciel nie zapyta wszystkich, nie sprawdzi zadanej uprzednio pracy, co oznacza, że uczniowie nabywają jeszcze jedną umiejętność: porzucanie uprzednich dążeń, czy zaniechanie realizowania pomysłów. Być może w tym tkwi przyczyna tego, że chęć komunikowania się uczniów podczas lekcji w klasie jest silniejsza niż w innych miejscach. Janowski (1989: 56) dodaje, że niekiedy opłaczalne jest świadome opóźnianie wykonania zadania, aby „na przykład nie otrzymać jeszcze czegoś dodatkowego do roboty lub nie nudzić się potem czekaniem”.

Zjawisko oceniania, druga z właściwości wyróżnionych przez Jacksona, jest ściśle związane z chwaleniem i ganiem uczniów. Nauczyciele zwykle dokonują oceny zdolności intelektualnych i poziomu motywacji uczniów oraz faktu czy uczeń pomaga, czy przeszkadza w prowadzeniu lekcji. Ci, którzy nie wypadają w tych ewaluacjach pozytywnie uchodzą za uczniów z problemami. Tak więc, udzielenie właściwej odpowiedzi, sposób jej udzielenia (podniesienie ręki i czekanie na udzielenie głosu przez nauczyciela, a nie wrywanie się do odpowiedzi), zachęcanie ucznia do czynienia tego, co powiedział nauczyciel, czyli ocenianie wielu niezwiązanych z procesem uczenia się aspektów zachowania ucznia mogą stanowić o jego sukcesie w nauce języka obcego. Należy w tym miejscu dodać, że zachowania pochwalane przez nauczyciela (np. schludność, bierność, skromność) zwykle nie są pochwalane przez rówieśników. Oprócz ewaluacji nauczyciela i ewaluacji innych uczniów, uczniowie dokonują samooceny na podstawie prywatnych osądów swojej osoby zbudowanych na podstawie informacji uzyskanych od rodziców, wyników testów na inteligencję i osobowość, czy komentarzy na swój temat czynionych za ich plecami. To wszystko sprawia, że uczeń, oprócz oficjalnego uczenia się języka obcego na lekcji, ma trzy prace do wykonania: zwiększyć prawdopodobieństwo pochwały i zredukować prawdopodobieństwo nagany ze strony nauczyciela, zdobyć aprobatę

dwóch stron jednocześnie: nauczyciela i rówieśników, nagłaśniać pozytywne i ukrywać negatywne informacje na swój temat. Oznacza to także, że podstawą oceniania na lekcji nie są wyłącznie osiągnięcia merytoryczne, lecz „przystosowanie się do oczekiwań instytucjonalnych i posiadanie pewnych swoistych cech charakteru” (Janowski 1989: 58).

Za trzeci czynnik tworzący ukryty program na lekcji języka obcego może uchodzić władza, do której uczeń musi się przystosować. Jackson (1968 w Janowski 1998) zwraca uwagę na kilka kwestii w tym względzie: 1) nauczyć się przyjmować rozkazy od dorosłych, których nie zna się zbyt dobrze; 2) nauczyć się patrzeć i słuchać, gdyż nauczyciel ma w szkole władzę nad uwagą ucznia; 3) zaakceptować fakt, że plan działania nauczyciela ma pierwszeństwo nad własnymi planami i życzeniami ucznia.

Biorąc pod uwagę wszystkie trzy czynniki konstytuujące program ukryty jednocześnie, Jackson (1968) podkreśla, że nauczyciele nie ganią uczniów tak bardzo za niskie możliwości intelektualne, czy brak zdolności językowych, lecz za na przykład spóźnianie się, hałasowanie, niesłuchanie poleceń nauczyciela, słowem – gwałcenie rozporządzeń instytucjonalnych równoważne z brakiem opanowania programu ukrytego. Dodaje, że tak jak istnieją osoby dobrze zorientowane w trikach egzaminacyjnych (ang. *test-wise*), tak samo są uczniowie przejawiający spryt szkolny (ang. – *school-wise*) którzy nauczyli się „reagować na wymogi życia klasowego z najmniejszą ilością bólu i dyskomfortu” (Janowski 1998: 35).

3. Przejawy i obszary programu ukrytego na lekcji języka obcego

Istnieją zasadniczo trzy obszary związane z nauką języka obcego nadające się do zgłębiania z perspektywy programu ukrytego: treść materiałów nauczania, zachowania osoby nauczyciela i strategie uczniów. Poniżej omówimy je pokrótce, wskazując na najważniejsze aspekty interesującego nas tematu.

3.1. Program ukryty w podręcznikach

Według Komorowskiej (2005: 104), program ukryty działający poprzez podręczniki może dotyczyć doboru ćwiczeń, jak również komponentu kulturowego. Pierwsze zjawisko ma miejsce wtedy, gdy autorzy oficjalnie głoszą, że ich podręcznik opiera się na założeniach np. metody komunikacyjnej, zaś w rzeczywistości stosują nadmierną liczbę ćwiczeń o charakterze testowym ukierunkowanych na formę (np. ćwiczenia typu „zamień zdania twierdzące na pytania”) lub takich, które z autentyczną sytuacją wykorzystującą język w życiu codziennym mają niewiele wspólnego (np. ćwiczenia typu „uszczerbij paragrafy, aby utworzyły spójny tekst”, „uzupełnij luki w tekście”). Ponieważ większość nauczy-

cieli języka obcego traktuje treści podręcznika jako główne odniesienie do sporządzenia dokumentów programowych (rozkłady materiału, plany wynikowe, konspekty lekcji), mogą oni traktować poprawność gramatyczną jako główny cel kształcenia językowego (Komorowska 2005).

Zjawisko prezentowania komponentu kulturowego w podręcznikach do nauczania języka obcego może ukazywać wyidealizowany świat, nie przygotowujący uczniów do szoku kulturowego i trudności w funkcjonowaniu w innych kulturach. Program ukryty działa tutaj poprzez prezentowanie jednostronnego obrazu obcej kultury (Komorowska 2005). Badając kwestie wieku, płci i klasy społecznej w materiałach wizualnych zawartych w dwóch podręcznikach do nauczania języka angielskiego *The New Headway* i *Think Ahead to First Certificate*, Arikian (2005) podaje, że większość z nich przedstawia klasę średnią (osoby z klas niższych są ukazywane jako żebracy bądź outsiderzy: hippisi czy punki), w których starsze osoby występują rzadko i zwykle nie mają wiele do powiedzenia (autorzy przedstawiają ich jako babcie lub dziadków, czy jako osoby zachęcające do zdrowego trybu życia w każdym wieku). Istnieje wyraźna separacja płci w sporcie (mężczyźni uprawiają koszykówkę, piłkę nożną, kolarstwo, lekkoatletykę, golf zaś kobiety aerobik, siatkówkę i jogę), zachowaniu (w rozmowach przez telefon kobiety plotkują, żartują, poruszając „lekkie tematy o życiu”, zaś mężczyźni prowadzą krótkie rozmowy, bądź długie biznesowe negocjacje), profesji (kobiety są sekretarkami, ekspedientkami, kelnerkami, czasem szukającymi pracy, zaś mężczyźni pracownikami firm ubranymi w eleganckie garnitury, trzymającymi w rękach telefony komórkowe). Arikian (2005) nadmienia, że takie prezentowanie materiału podręcznikowego może doprowadzić do stereotypowego myślenia uczniów o społeczeństwie, którego języka się uczą, nawet przyczyniając się do rozwoju tak negatywnych cech jak nienawiść, nietolerancja, czy lekceważenie innych osób w społeczeństwie. Warto zatem badać efekty materiałów podręcznikowych na kognitywny i afektywny rozwój ucznia przyswajającego język obcy, który często jest bombardowany ilustracjami podręcznikowymi odnoszącymi się do wieku, płci i klasy społecznej (Arikian 2005).

3.2. Program ukryty a nauczyciel języka obcego

Wśród przejawów programu ukrytego odnoszących się do osoby nauczyciela języka obcego można wskazać na dwa obszary jego pracy: lingwistyczne oraz dydaktyczne. W ramach kwestii lingwistycznych mogą pojawić się takie aspekty pracy nauczyciela jak:

- poświęcanie uwagi poszczególnym sprawnościom, podsystemom, zagadnieniom (różni nauczyciele po-

święcają im różną ilość czasu i uwagi, niektórzy są bardzo przywiązani do jednego aspektu, np. gramatyki, inni pomijają niektóre sprawności, np. słuchanie ze zrozumieniem);

- rola podręcznika (niektórzy nauczyciele bezwzględnie podporządkowują się podręcznikowi, zaś dla innych pełni on tylko rolę wspierającą);
- ocenianie (poprawianie pewnych błędów, a innych nie, jak również sposób poprawiania informuje uczniów o ważności, bądź braku ważności niektórych form);
- używanie języka docelowego w klasie (dobra lub słaba znajomość języka obcego nauczyciela buduje przekonania uczniów odnośnie np. ich własnych możliwości nauczenia się języka obcego u tego nauczyciela).

Aspekty dydaktyczne pracy nauczyciela języka obcego mogą obejmować przykładowo następujące kwestie:

- wykorzystanie czasu lekcji (po odjęciu tzw. czynności przygotowawczych polegających np. na wypakowaniu książek, sprawdzeniu obecności, sprawdzeniu wiadomości z poprzedniej lekcji, poinformowaniu o niezwiązanych z lekcją sprawach, zadaniu pracy domowej, na niektórych lekcjach faktycznie czas zajęty wynosi kilkanaście minut z przydzielonego czasu 45-minutowego (por. Wawrzyniak-Beszterda 2007; Fenstermacher i Soltis 2000);
- użycie języka przez nauczyciela (sposób zwracania się do ucznia poprzez stosowanie językowych rytuałów ochraniających: zdrobniałe formy, np. „klasóweczka” (ang. *an easy little test*) mogą sugerować, że sprawdzian będzie łatwy lub, wręcz przeciwnie, ironię zawartą w języku nauczyciela sygnalizującą trudność zadania (Wawrzyniak-Beszterda 2007);
- wybór osób, do których nauczyciel się zwraca (chłopcy przyciągają większą uwagę nauczycieli i otrzymują częściej zadania wymagające większej aktywności i samodzielności, poprzez metodę pytań i odpowiedzi otrzymują więcej wskazówek od nauczycieli, zmuszani są do większego wysiłku intelektualnego i generalnie mają częstsze interakcje z nauczycielami niż ich koleżanki na wszystkich szczeblach edukacyjnych, nie wyłączając uczelni wyższych (Ostrouch 2007).

Postępowanie nauczyciela języka obcego wskazujące na różne ideologie edukacyjne pomaga ujawnić program ukryty na lekcji języka obcego. Nauczyciel pragnący uchodzić za profesjonalistę powinien zastanowić się nad tym, jak wykonuje swoją pracę i jak bardzo jego zamiary przystają do tego, co naprawdę robi z uczniami. Tabela 1 przedstawia wybrane cechy trzech popularnych podejść edukacyjnych w nauczaniu języka obcego: transmisyjnego, komunikacyjnego i autonomicznego. Porównanie ich w odniesieniu do działań konkretnego nauczyciela może przyczynić się do rozpoznania programu ukrytego na lekcji języka obcego stosowanego przez niego.

<i>Cechy charakterystyczne</i>	<i>Podejście transmisyjne</i>	<i>Podejście komunikacyjne</i>	<i>Podejście autonomiczne</i>
Pochodzenie wiedzy językowej	Wiedza jest czerpana z podręczników i przekazów nauczyciela	Wiedza jest wypracowana wspólnie, w grupie uczniów	Wiedzą mogą być osobiste doświadczenia uczniów
Uczenie się języka obcego	Polega na słuchaniu nauczyciela, czytaniu książek, rozwiązywaniu testów gramatycznych	Polega na pracy w grupach, przekazywaniu informacji innym, uczeniu się przez autentyczny dialog	Polega na samodzielnej pracy, analizie własnych doświadczeń, refleksji
Rola nauczyciela języka obcego	Przekazuje gotową wiedzę, pojęcia, opinie do opanowania	Organizuje grupowe aktywności uczniów, niekiedy sam jest ich uczestnikiem	Wspomaga i wspiera proces uczenia się
Miejsce uczenia się języka obcego	Wyłącznie klasa szkolna, w której uczniowie pracują pod kierunkiem nauczyciela	Najczęściej klasa szkolna, choć zajęcia mogą odbywać się na wycieczce, w kawiarni, na spacerze	Każde miejsce interesujące i przydatne dla ucznia
Organizowanie pracy uczniów	Wybór ćwiczeń i sposobów ich realizacji przez nauczyciela	Praca w grupach, dużo dialogu i współpracy	Formy pracy dostosowane do indywidualnych potrzeb i oczekiwań uczniów
Rozumienie pojęcia „język obcy”	Język jako system, zestaw struktur i wyrażeń do pamięciowego opanowania	Język jako komunikowanie się z innymi	Osobiste rozumienie „języka” uwzględniające modyfikacje tego pojęcia u danej osoby pod wpływem czasu, nowej wiedzy, refleksji, własnych potrzeb
Rozumienie pojęcia „błąd”	Błędów należy unikać	Popelnianie błędów jest zjawiskiem normalnym	Ważna jest refleksja, diagnozowanie błędów i dochodzenie przyczyn ich popelniania
Ocenianie	Tradycyjne, dokonywane przez nauczyciela, skoncentrowane na błędach i brakach w języku	Dokonywane przez nauczyciela lub grupę w oparciu o przyjęte normy	Samooceń
Sprawności i podsystemy językowe	Prymarnie traktowanie gramatyki, słownictwa i sprawności głośnego czytania, niekiedy fonetyki	Integrowanie sprawności, choć w praktyce sprawności produktywne mają miejsce częściej niż receptywne, fonetyka nie jest traktowana prymarnie	Rozwój tych sprawności i podsystemów języka, które są istotne z perspektywy ucznia
Motywacja uczniów do uczenia się języka obcego	Decyzje dotyczące uczenia się języka obcego są narzucane z zewnątrz (np. kuratorium, ministerstwo, nauczyciel, rodzice)	Decyzje dotyczące uczenia się języka są najczęściej narzucane, choć mogą być podejmowane przez grupę uczniów współpracujących ze sobą	Uczeń przejmuje odpowiedzialność za własne uczenie się języka obcego
Materiały do nauczania	Skrupulatne przerabianie podręcznika, ćwiczenia oparte o bierne odtwarzanie wiedzy, nacisk na poprawność językową	Ćwiczenia oparte o autentyczną komunikację (luki informacyjne, nacisk na funkcje językowe, nacisk na płynność i poprawność komunikacyjną)	Autonomiczny uczeń ocenia materiały do nauczania języka pod kątem ich atrakcyjności dla swojej sytuacji uczenia się
Dyscyplina na lekcji	Nauczyciel wymusza posłuszeństwo	Dyscyplina oparta o wspólnie wypracowany kontrakt	Rozwijanie samodyscypliny
Rola rodziców	Rola rodziców jest bierna, obserwatorzy działań nauczyciela	Raczej nie występuje	Rodzice wspierają dzieci i stanowią istotne źródło informacji o uczniu
Wygląd klasy, ustawienia mebli	Tradycyjne ustawienie ławek w rzędach, biurko nauczyciela przy tablicy, na podwyższeniu	Ławki ustawione w podkowę, koło, połączone ze sobą do zadań zespołowych, czasem brak biurka nauczyciela	Stoliki z komputerem, kąciki tematyczne, dużo przestrzeni, czasem brak podziału na izby lekcyjne

Tabela 1. Porównanie wybranych cech podejścia transmisyjnego, komunikacyjnego i autonomicznego pozwalających ujawniać program ukryty w nauce języka obcego¹.

3.3 Program ukryty a uczeń języka obcego

Zachowania uczniów na lekcji języka obcego są zwykle pochodną zachowań nauczycieli. Irracjonalny autorytet nauczyciela polegający na dominacji, przewadze i spychaniu uczniów na podrzędne pozycje może zrodzić opór w stosunku do przedmiotu. Z kolei, zaangażowanie nauczyciela w pozytywne relacje z uczniami może przyczynić się do rewitalizacji przedmiotu ze strony uczniów, a nawet jego intensyfikacji w uczniowskiej gradacji przedmiotów (Dembiński 2005).

Wielu uczniów stosuje swoiste strategie, aby przeżyć na lekcji. Wśród nich Jackson (1968) wyróżnia:

- podlizywanie, płaszczenie się, poszukiwanie specjalnych względów u nauczyciela;
- staranie się, aby „nie podpaść” nauczycielowi, do czego nie wystarczy bierność i zaniechanie pewnych działań, lecz potrzeba pewnej pracy;
- wycofanie polegające na przystosowaniu się do regulaminów szkolnych, tolerowaniu frustracji, a nawet akceptowaniu bezsensownych decyzji zwierzchników.

Holt (1970, w Janowski 1998) uważa, że niektórzy uczniowie stosują strategię eksponowania słabości, niekompetencji i niemożności. Rozumują, że skoro wszyscy wiedzą, że oni (uczniowie) nie potrafią wymówić jakiegoś dźwięku, czy są słabi z gramatyki, nikt nie będzie potępiał ich za to. Mechanizm tego zachowania jest następujący – popełnienie błędu daje ulgę, gdyż nie trzeba się martwić, że błąd się popełni.

Inną popularną strategią uczniów jest zgadywanie, które jest łatwiejsze jeśli można obserwować wyraz twarzy i zachowanie nauczyciela. Ciekawym przykładem ćwiczenia, które nie do końca spełnia swoją rolę jest popularna językowa zgadywanka „20 pytań”. Holt (1970, za Janowski 1998) ujawnia, że konieczność głośnego zadania pytania przez ucznia stawia go w centrum uwagi kolegów. Powoduje to, że uczeń nie koncentruje się na wymyśleniu ciekawego pytania, lecz na zadaniu takiego, które brzmiałoby dobrze i nie ośmieszyło go w oczach kolegów. Oznacza to, że gra „20 pytań” nie do końca uczy myślenia, a uczniowie prawdopodobnie powtórzą pytania z poprzedniej gry niż wymyślą nowe.

Jeszcze inną strategią często stosowaną na lekcji języka obcego jest strategia mamrotania. Uczeń może nawet sprawiać wrażenie przygotowanego i zgłaszać się do odpowiedzi, a w przypadku zapytania mówić cicho i niewyraźnie. Wie, że nauczyciel jest nastawiony na otrzymanie poprawnej odpowiedzi, więc wszystko, co brzmi podobnie interpretuje na korzyść udzielającejgo odpowiedzi ucznia.

Te wszystkie strategie najczęściej pojawiają się na skutek strachu, który negatywnie wpływa na możliwość

zademonstrowania potencjału uczniów. Według Holta strach na lekcji zmusza uczniów do tego, aby szukali odpowiedzi na pytania nauczyciela w sposób, który pozostawia na boku problem zawarty w pytaniu.

Inny podział zaproponował Woods (1979, w Janowski 1998), według którego strategie uczniów mogą przybierać różne rodzaje konformizmu. Mogą obejmować przymilność rozumianą jako podlizywanie się, podporządkowanie się regulaminowi szkolnemu ze względu na ważne cele, na przykład zdobycie pracy dzięki znajomości języka, rytualizm oznaczający pozytywny stosunek do środków i metod, ale obojętność wobec celów, jak również oportunistyczny, który należy rozumieć jako obojętność wobec celów, środków, zasad, połączoną z podporządkowaniem się. Ciekawą strategią uczniów jest tak zwana „strategia niewolnika”, w której uczeń pragnie osiągnąć jak najwięcej korzyści dla siebie, bez względu na to czy działanie jest oficjalnie dozwolone czy nie. Taki uczeń, zamiast wykonywać zadania samodzielnie, przepisz zadanie od kolegi czy zgłosi się do łatwiejszego zadania, aby uniknąć zaangażowania się w trudniejszą pracę (np. przygotowanie referatu na początku roku, kiedy nie jest dużo materiału do opanowania).

Strategii proponowanych przez badaczy klasy szkolnej jest znacznie więcej niż tutaj przedstawiono. Celem artykułu jest nakreślenie zagadnienia, a nie jego wyczerpujące przekazanie. Podejmując próbę klasyfikacji strategii uczniów, Janowski (1998) twierdzi, że największą szansę na współpracę z uczniami mają nauczyciele, którzy potrafią utrzymać porządek, z którymi można poartować, którzy rozumieją uczniów, uczą ważnego przedmiotu, a praca związana z jego uczeniem się nie jest ciężka.

4. Perspektywy badawcze

Nalaskowski (2002:7) twierdzi, szkoła jest „tworem wielowarstwowym”. Z tego względu możemy przyjąć, że badanie programu ukrytego jest zmierzeniem się z „wielowymiarowością kontekstów” (Nawotniak 2007:196) obejmujących wielość zagadnień czy możliwości metodologicznych. Poniżej prezentujemy kilka przykładowych sposobów badawczych.

Ponieważ program ukryty może być ukryty w podświadomości samego nauczyciela, ujawnianie prawdziwych przekonań nauczycieli na temat pojmowania przez nich różnych aspektów ich pracy może być ważnym źródłem wiedzy o programie ukrytym. Jest to uzasadnione, zważywszy na fakt, że nauczyciele uczą tak jak im się wydaje, że jest dobrze lub tak, jak sami byli kształceni, zaś wiedza wyniesiona ze studiów nie jest używana. Dla nauczyciela jego postawy mogą być ukryte, dla obserwatorów nauczania, a zwłaszcza jego uczniów, jasne i czytelne. Zatem zastosowanie metod umożliwiających

lepsze poznanie siebie, swoich teorii osobistych na temat praktyki nauczycielskiej, już na etapie kształcenia nauczycieli, wydaje się zasadne.

Innym ważnym źródłem zdobycia wiedzy o programie ukrytym jest studiowanie ubocznych skutków chodzenia do szkoły, nie zawartych w programach oficjalnych, na które zwrócił naszą uwagę Janowski (1998), powołując się na badania anglosaskie. Potraktowanie programu ukrytego niemalże jako zjawiska kulturowego obejmującego rytuały, normy, strategie, sposoby organizacji życia na lekcji może przyczynić się do wytłumaczenia rozbieżności pomiędzy celami a osiąganymi efektami działań. Implikuje to, rzecz jasna, mnogość analiz dotyczących omawianego tematu i dostosowanych do nich metod w oparciu o rozbudowane projekty badawcze. Jednym z takich sposobów badania skutków programu ukrytego, niezbyt rozpowszechnionym w tradycji badawczej, jest badanie śladów pamięciowych uczniów dotyczących ich przeżyć na danej lekcji. Tropienie tego rodzaju śladów w pamięci pomaga dostrzec przez jakie doświadczenia przeszli uczniowie w czasie nauki przedmiotu. Dzięki temu dowiadujemy się z perspektywy ucznia jak dany nauczyciel czy szkoła pracują.

Studiowanie przestrzeni edukacyjnej może także uchodzić za probierz istnienia programu ukrytego. Żłobicki (2002) twierdzi, że bez względu na przedmiot, w większości klas sposób rozmieszczenia stołów, ławek i krzeseł nadaje pomieszczeniu orientację typu przód i tył. Przód jest zwykle zarezerwowany dla nauczyciela, z biurkiem i miękkim krzesłem, tablicą i koszem na śmieci. Taki układ pomieszczenia kojarzy się z konfrontacją, czy bitwą, która może zakończyć się zwycięstwem jednej ze stron. Sposób zajmowania miejsc przez uczniów narzuca również konotacje o autorytarnym stylu nauczania przedmiotu, ponieważ nauczyciel często decyduje kto, z kim i gdzie siedzi (wysocy na końcu, niscy z przodu, chłopcy z dziewczynkami dla utrzymania dyscypliny w młodszych klasach, dzieci ze specjalnymi potrzebami w wyznaczonych ławkach). W wielu szkołach przemieszczanie się uczniów z klasy do klasy może wskazywać na brak przywiązania do poszczególnych izb lekcyjnych. Wówczas rzadko spotyka się wystrój klasy wykonany przez samych uczniów, czy ekspozycję ich prac, zaś połówki plansze z angielskimi czasownikami

nieregularnymi wskazują na gabinet języków obcych. Wydaje się, że wspólna przestrzeń, w której przebywają uczniowie i nauczyciel zawiera wiele zamaskowanych konotacji, odmiennych od oficjalnych założeń.

Za ciekawy pomysł badania programu ukrytego może uchodzić badanie przestrzeni edukacyjnej za pomocą fotografii. Anonimowe zdjęcia przedstawiające różne aspekty nauczania języka obcego mogą stanowić ważny punkt odniesienia, wyzwolić u badanych uczniów i nauczycieli ich dylematy i postrzeganie nauki języka, wyznaczyć przejście pomiędzy programem oficjalnym a rzeczywistością, czy sprowokować refleksję. Niektóre

miejsca w klasie (pierwsza ławka, szafka w kącie z książkami, tablica, biurko nauczyciela) dostarczają różnych dychoomicznych uczuć, takich jak nuda/zainteresowanie, strach/spokój, komfort/skrępowanie, współdziałanie/osamotnienie, itp. Istotne jest, że dzięki fotografii możemy wykryć związek pomiędzy tożsamością konkretnego miejsca a tożsamością konkretnej osoby, dowiedzieć się, które z nich przekazują jaką wartość symboliczną, czy wreszcie ujawnić

(...) program ukryty może być ukryty w podświadomości samego nauczyciela, ujawnianie prawdziwych przekonań nauczycieli na temat pojmowania przez nich różnych aspektów ich pracy może być ważnym źródłem wiedzy o programie ukrytym. Jest to uzasadnione, zważywszy na fakt, że nauczyciele nauczają tak jak im się wydaje, że jest dobrze lub tak, jak sami byli kształceni, zaś wiedza wyniesiona ze studiów nie jest używana. Dla nauczyciela jego postawy mogą być ukryte, dla obserwatorów nauczania, a zwłaszcza jego uczniów, jasne i czytelne.

nić, które z nich odkrywają sprzeczność i słabość systemu nauczania języka obcego w polskiej szkole.

Powyższe sposoby są przykładowymi próbami poszukiwań programu ukrytego. Uwypuklają one pewne aspekty ukrytej rzeczywistości, których jest znacznie więcej. Na lekcję języka obcego można bowiem patrzeć z wielu perspektyw, odsłaniając jej poszczególne oblicza i dociekając ich źródeł, nawet, jak podkreśla Nalaskowski (2002), z pozycji własnej, indywidualnej metody badawczej.

5. Zakończenie

Jak podaje Vallance (1983), istnieją cztery sposoby zareagowania na program ukryty. Po pierwsze, możemy nic nie robić, a program ukryty pozostanie nadal ukrytym. Po drugie, możemy starać się zmienić nasze postępowanie, czy zaniechać działań, które uważamy za niepożądane. Po trzecie, możemy teoretycznie zlikwidować kontekst, a wraz z nim program ukryty (zaniechać nauczania języka obcego w szkole?). Po czwarte, możemy przyjąć jego istnienie do naszej świadomości

i uznać, że można przenieść pewne elementy jego oddziaływania z programu ukrytego do programu jawnego. Czerepaniak-Walczak (1997) zwraca uwagę, że sam fakt, iż kategoria programu ukrytego (ang. *hidden curriculum*) została wyprowadzona ze sfery intuicji i jest omawiana w literaturze edukacyjnej jest obiecujący. „Wiemy przecież, że obszar nieoznaczony językiem nie jest dostępny racjonalnej refleksji, a nienazwanie pewnych zjawisk oraz nieoznaczenie ich desygnatów wyłącza je z kręgu poznania” (Czerepaniak-Walczak 1997: 43). Należy również pamiętać, że choć koncentrujemy się na ukrytym programie w odniesieniu do pewnego kontekstu, nie kontekst, lecz jego oddziaływanie na poszczególłą jednostkę jest istotne.

Podsumowując rozważania na temat programu ukrytego można stwierdzić, że pogłębione studiowanie tego zagadnienia pozwoli lepiej zrozumieć to, co dzieje się na lekcji języka obcego, być może lepiej niż analizowanie innych zagadnień, gdyż, jak twierdzi Janowski (1998: 171) „to, co zdaje się być uboczne w świadomości odbiorców, urasta do rangi przekazu najważniejszego”. Z tego względu można uznać kategorię *programu ukrytego* za pojęcie „przyszłościowe”, które „otwiera nowe perspektywy poznawcze i badawcze, których spenetrowanie wymaga fantazji i wyobraźni. Inaczej mówiąc, wszystko to, co na ten temat wymyślono i zbadano, zdaje się być dopiero wierzchołkiem góry lodowej” (Janowski 1998: 171). †

Dorota Werbińska

Akademia Pomorska w Słupsku

PRZYPIS: 1. Inspiracją do sporządzenia Tabeli 1 była analiza różnych podejść edukacyjnych opracowana przez Żłobickiego (2002).

BIBLIOGRAFIA: ▪ Arikan, A. (2005). Age, gender and social class in ELT coursebooks: A critical study. Hacettepe University Journal of Education 28: 29-38. ▪ Czerepaniak-Walczak, M. (1997). Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela. Toruń: Edytor. ▪ Dembiński, M. (2005). Rytualne oblicze lekcji. Kraków: Impuls. ▪ Fenstermacher, G.D. Soltis, J.F. (2000). Style nauczania. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. ▪ Jackson, P. (1968). Life in the Classrooms. New York: Holt, Rinehart, Winston. ▪ Janowski, A. (1998). Uczeń w teatrze życia szkolnego. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. ▪ Komorowska, H. (2005). Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym. Warszawa: Fraszka Edukacyjna. ▪ Nalaskowski, A. (2002). Przestrzenie i miejsca szkoły. Kraków: Impuls. ▪ Naunton, J. (1993). Think Ahead to First Certificate. Essex: Longman. ▪ Nawot-

niak, J. (2007). Ukryty program wychowania. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Tom 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. 181-205. ▪ Ostrouch, J. (2007). Płec kulturowa a edukacja – rozważania na pograniczu etyki. W: W. Sawczuk (red.), Po co etyka pedagogom? Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. 188-197. ▪ Soars, L. i Soars, J. (2003). The New Headway: Intermediate Student's Book. Oxford: OUP. ▪ Trzebiński, J. (1981). Twórczość a struktura pojęć. Warszawa: PŁON. ▪ Wawrzyniak-Beszterda, R. (2007). Język w wychowaniu – rzecz o tym, co się dzieje w klasie szkolnej? W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Tom 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. 67-90. ▪ Żłobicki, W. (2002). Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją. Kraków: Impuls.

Artykuł ukazał się w publikacji: Joanna Nijakowska (red.) „Język, poznanie, zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego”. 2009. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. s. 268-282.

Wiosna

*W parku, wokół
jakiegoś nudnego papierosa,
zakwitły by jedwabne, ciężkie -
caka Persja!*

*Posag szepce do siebie:
Był kwitną. Jestem wiosną.
Łakuje bardzo. Czego?
Wiosna, ty już wiosna...*

Maria Pawlikowska-Farnciszewska

Od jakich czynników zależy skuteczność kształcenia w gimnazjach wiejskich i wielkomiejskich? (część I)

Wstęp

Badanie czynników (określonych na podstawie wyników sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego), wpływających na przyrost osiągnięć uczniów, wyrażony miarą edukacyjnej wartości dodanej (EWD), pracownicy Wydziału Badań i Analiz OKE w Gdańsku przeprowadzili dwukrotnie:

- w 2007 roku w gimnazjach wiejskich,
- w 2008 roku w gimnazjach wielkomiejskich (w Trójmieście).

Głównym celem badań było sprawdzenie zależności pomiędzy zmiennymi, które zwykle uznaje się za uwarunkowania skuteczności uczenia się i poziomem osiągnięć poznawczych uczniów kończących gimnazjum.

Do **celów szczegółowych** należało między innymi:

- ustalenie związku między EWD i poziomem osiągnięć uczniów „na wejściu”, mierzonym wynikami sprawdzianu,
- zbadanie wpływu kontekstu kształcenia i działań edukacyjnych na przyrost osiągnięć gimnazjalistów.

Oba badania zostały przeprowadzone w województwie pomorskim. Uczestniczyli w nich uczniowie III klas, ich wychowawcy i dyrektorzy szkół. Pierwsze badanie objęło 502 uczniów, drugie – 618. Podstawową metodą badania był pomiar dydaktyczny. Jego rezultaty skonfrontowano z wynikami ankiety uczniów, którą wypełniło około 83% gimnazjalistów.

W analizie rozpatrzono tempo rozwoju osiągnięć gimnazjalistów na podstawie edukacyjnej wartości dodanej bezwzględnej, wyrażonej w RK, tzn. w równoważnikach klasy szkolnej (por. Niemierko B., 2008). Uwzględniono trzy grupy uczniów na podstawie wyników sprawdzianu:

- strefa I – uczniowie o wynikach niskich,
- strefa II – uczniowie o wynikach średnich,
- strefa III – uczniowie o wynikach wysokich.

Porównano także szkoły ze względu na wartości dodane dla obu części egzaminu gimnazjalnego (EWD_{GH} i EWD_{GM}). Przyjęto następujące oznaczenia:

- W EWD – szkoły o wskaźniku EWD istotnie statystycznie ($p < 0,05$) większym niż 3,00,
- Ś EWD – szkoły o wskaźniku EWD nieróżniącym się istotnie od 3,00,
- N EWD – szkoły o wskaźniku EWD istotnie statystycznie ($p < 0,05$) mniejszym niż 3,00.

Wyniki badań zostały zaprezentowane na XV Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, która odbyła się w Kielcach w dniach 4-6 grudnia 2009 roku pod

hasłem *Badania międzynarodowe i wzorce zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*.

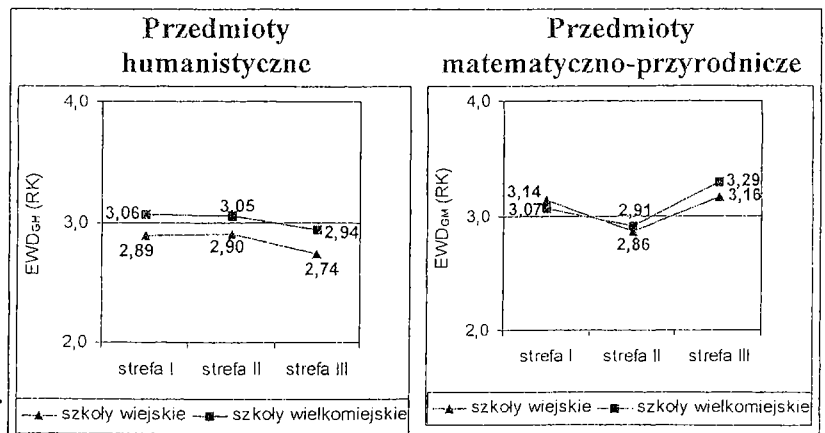
W niniejszym artykule zostały zebrane **podobieństwa** pomiędzy badanymi gimnazjami **wiejskimi i z Trójmiasta**. W kolejnym artykule zostaną przedstawione **różnice** pomiędzy badanymi gimnazjami **wiejskimi i z Trójmiasta**.

Wyniki analizy porównawczej gimnazjów wielkomiejskich i wiejskich

Analiza **porównawcza** wykazała następujące podobieństwa pomiędzy gimnazjami wiejskimi i wielkomiejskimi:

1. Mniejszy przyrost osiągnięć uczniów w zakresie przedmiotów humanistycznych niż matematyczno-przyrodniczych

Mniejszy przyrost osiągnięć uczniów w przedmiotach humanistycznych (niższy od przeciętnego) niż matematyczno-przyrodniczych (przeciętny) został potwierdzony również w 2009 roku (Rys. 1).



Rysunek 1. Zróżnicowanie wskaźników EWD_{GH} i EWD_{GM} – absolwenci 2009

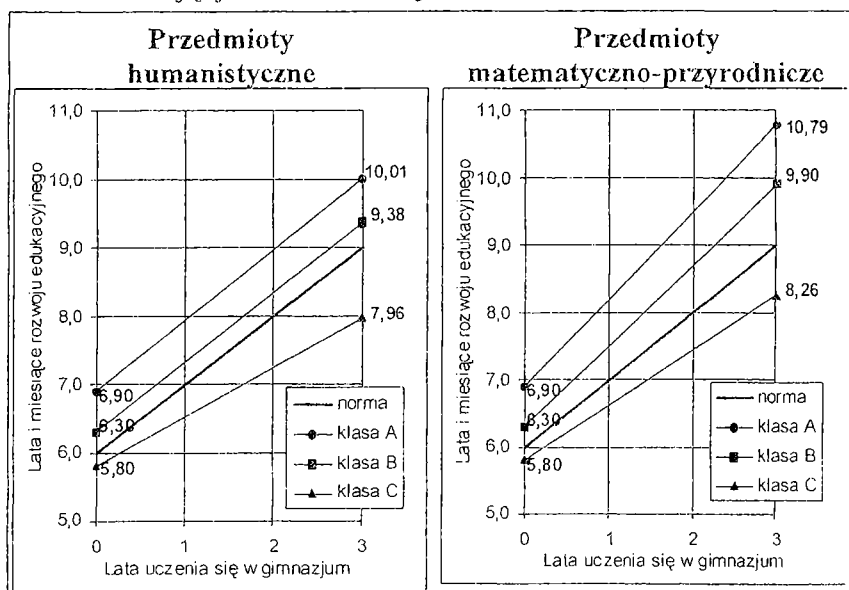
Przyrost umiejętności humanistycznych uczniów o wynikach niskich (strefa I) i wynikach średnich (strefa II) był przeciętny. W gimnazjach wiejskich wszystkie grupy uczniów uzyskiwały niższe niż przeciętne przyrosty osiągnięć. Natomiast największym tempem rozwoju osiągnięć matematyczno-przyrodniczych charakteryzowali się uczniowie „mocni” na wejściu (strefa III) – było ono większe niż dla pozostałych grup uczniów.

2. Skuteczność kształcenia ogólnego jest uwarunkowana osiągnięciami uczniów po szkole podstawowej

O związku efektywności nauczania z osiągnięciami uczniów po szkole podstawowej świadczy **dodatnia** korelacja między wynikami uczniów ze sprawdzianu i odpowiednimi wskaźnikami EWD. Wysokie korelacje ($r = 0,8$) charakteryzują związek wyników uczniów ze sprawdzianu z wynikami jednej i drugiej części egzaminu (w rozpatrywanych latach). Związek z EWD jest umiarkowany ($r = 0,4$). Wyniki te wskazują, że choć poziom umiejętności uczniów na początku nauki w gimnazjum wyznacza w pewnym stopniu tempo rozwoju, w znacznie większym stopniu przekłada się on na poziom wyjściowy.

3. Wewnątrzszkolna segregacja uczniów do klas pierwszych nie sprzyja rozwojowi osiągnięć ogółu uczniów w danym gimnazjum.

Mimo, że segregacji uczniów do klas pierwszych w gimnazjach wiejskich i wielkomiejskich dokonuje się na podstawie innych kryteriów, efekt jest podobny – tworzone są klasy „słabe”, „przeciętne” i „mocne” na wejściu¹. Linie rozwoju osiągnięć tych klas niejednokrotnie odzwierciedlają *efekt wachlarzowy*.



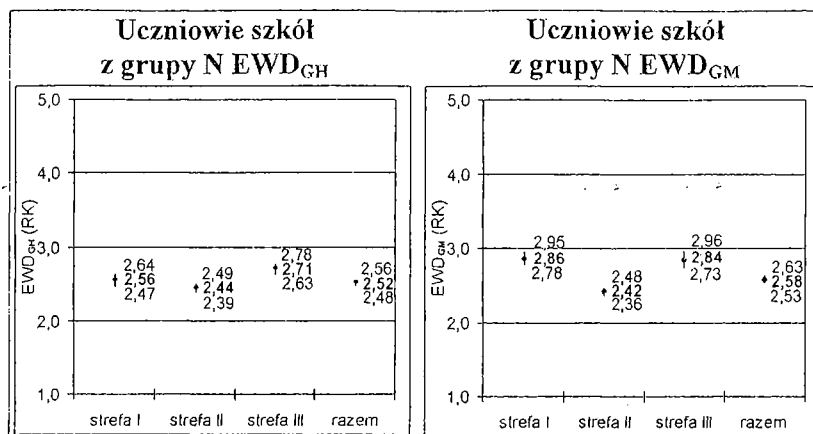
Rysunek 2. Linie rozwoju uczniów poszczególnych klas

W gimnazjum, którego dotyczy wykres, uczniowie klasy C wyraźnie „zwolnili” rozwój zarówno w przedmiotach humanistycznych jak i matematyczno-przyrodniczych.

4. Brak zróżnicowanej oferty wspierania rozwoju uczniów w szkołach o niskim EWD

Zarówno w szkołach wiejskich jak i wielkomiejskich o niskich wskaźnikach EWD, uczniowie uzyskali niskie przyrosty osiągnięć humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych, niezależnie od osiągnięć na wejściu, przy czym najmniejszy przyrost uzyskali uczniowie przecięt-

ni. Ilustruje to Rys. 3, na którym przedstawiono zróżnicowanie średnich EWD wraz z 95% przedziałami ufności w trójmiejskich gimnazjach z grupy N EWD.



Rysunek 3. Zróżnicowanie EWD_{GH} i EWD_{GM} uczniów gimnazjów o niskiej skuteczności kształcenia – absolwenci 2008

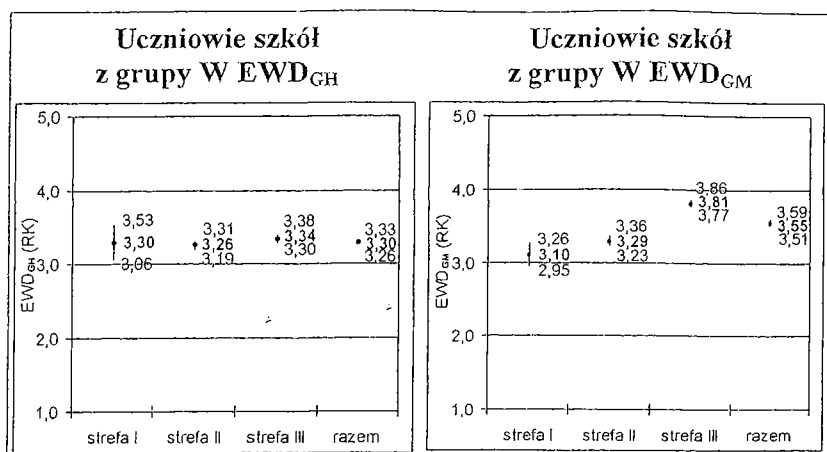
Można twierdzić, że nauczyciele dostosowali wymagania edukacyjne do możliwości uczniów słabych, zatem najwięcej „stracili” uczniowie przeciętni i mocni.

5. W szkołach o wysokim EWD „zyskują” uczniowie słabi i przeciętni

Oba badania wykazały, że w szkołach z grupy W EWD wszyscy uczniowie uzyskali ponadprzeciętne przyrosty osiągnięć (Rys. 4).

W szkołach wiejskich i wielkomiejskich o wysokich wskaźnikach EWD uczniowie słabi stanowili niewielki odsetek. Dlatego przypuszczalnie nauczyciele dostosowali wymagania do uczniów „mocniejszych”, co zaowocowało ponadprzeciętnym przyrostem osiągnięć uczniów niezależnie od ich osiągnięć u progu gimnazjum. Warto przy tym zauważyć, że domniemane podwyższenie zakresu i złożoności treści nauczania, w przypadku przedmiotów humani-

stycznych okazało się szczególnie korzystne dla uczniów słabych na wejściu, natomiast w przypadku przedmiotów matematyczno-przyrodniczych – dla uczniów mocniejszych na wejściu. Alternatywnym wyjaśnieniem tej różnicy może być wzajemny wpływ samych uczniów. Duża grupa dobrych i średnich uczniów, wyznacza wzorce i motywuje mniej licznych słabszych uczniów do nauki. Wyższa efektywność tego oddziaływania w zakresie przedmiotów humanistycznych niż matematyczno-przyrodniczych wynikać może z ograniczeń specyficznych predyspozycji, które w większym stopniu wiążą się z przedmiotami ścisłymi niż humanistycznymi.



Rysunek 4. Zróżnicowanie EWD_{GH} i EWD_{GM} uczniów gimnazjów o wysokiej skuteczności kształcenia – absolwenci 2008

6. Niewielkie wspomaganie nauczycieli w pracy wychowawczej i dydaktycznej ze strony pracowników poradni pedagogiczno-psychologicznych oraz doradców metodycznych i konsultantów

Na podstawie danych wychowawców klas, można powiedzieć, że we wszystkich szkołach nauczycieli rzadko wspomagali pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych: o tyle, o ile zapoznają się z ich orzeczeniami i opiniami; brak kontaktu z tymi osobami, oprócz opinii nie otrzymują żadnych informacji. Również rzadko nauczyciele korzystali z porad konsultantów i doradców metodycznych, a jeśli korzystali, to porady nie dotyczyły zagadnień metodycznych, a raczej: doboru podręczników do poziomu grupy. Jednak większość nauczycieli wcale nie korzystała z doradztwa zawodowego, przy czym niektórzy informowali: *Jestem doświadczonym nauczycielem; jestem nauczycielem dyplomowanym i wykorzystuję swoją wiedzę, doświadczenie i samokształcenie.*

7. Istotny związek tempa rozwoju osiągnięć uczniów z wykształceniem ich rodziców i sytuacją materialną

Rozkład wykształcenia rodziców wydaje się odzwierciedlać zróżnicowanie szkół pod względem umiejętności na wejściu. Np. w „najstabszym” gimnazjum w Trójmieście dominującą grupę stanowili uczniowie, których rodzice mieli wykształcenie zawodowe, w gimnazjum tym rodzice żadnego z dzieci nie mieli wykształcenia wyższego. Natomiast w gimnazjach „mocnych” dominującą grupę stanowili uczniowie, których rodzice posiadali wykształcenie średnie i wyższe, w gimnazjum „najmocniejszym” żaden z rodziców uczniów nie miał wykształcenia zawodowego.

8. Zbliżona „dojrzałość” ogółu badanej młodzieży

Do grupy czynników charakteryzujących „dojrzałość” uczniów, które ocenili wychowawcy klas (w skali 1-5), zaliczono następujące zmienne:

- poziom rozwoju intelektualnego uczniów,
- zaangażowanie we własną naukę,
- zaangażowanie uczniów w życie klasy,
- frekwencja na zajęciach szkolnych,
- zachowanie.

Średnia ocena „dojrzałości” badanej młodzieży z Trójmiasta wyniosła 3,5 i była taka sama jak u młodzieży wiejskiej.

9. Pozytywny wpływ dobrych relacji wśród uczniów danej klasy na ich przyrost osiągnięć

Przyjęto, że relacje wśród uczniów stanowią zmienną oznaczającą zaufanie wobec innych uczniów z klasy i ze szkoły, pozytywną ocenę relacji panujących między nimi i deklarowaną sympatię wobec innych uczniów. Do ich oceny wybrano cztery pozycje ankiety:

- lubiłem koleżanki i kolegów z mojej klasy,
- mogłem liczyć na pomoc koleżanek i kolegów z mojej klasy w nauce,
- mogłem liczyć na pomoc koleżanek i kolegów z mojej klasy w innych sprawach niż nauka,
- relacje pomiędzy uczniami były dobre.

Analiza statystyczna odpowiedzi uczniów szkół wiejskich i wielkomiejskich wykazała dodatnią zależność między średnimi wskaźnikami EWD szkoły i średnią zmiennych charakteryzujących klimat społeczny klasy. Spośród zmiennych z tej grupy najsilniejszy związek wystąpił w odniesieniu do możliwości uzyskania pomocy koleżeńskiej w nauce.

Podsumowanie

Podsumowując przeprowadzone porównania, warto zauważyć, że oddziaływania edukacyjne w gimnazjach miejskich i wiejskich są zasadniczo podobne. Nauczyciele skupiają się prawdopodobnie na liczebnie dominującej w szkole grupie uczniów, dostosowując swoje wymagania do ich uprzednich osiągnięć. I choć w wielkich miastach aktywność taka wspomagana jest międzyszkolną segregacją uczniów o różnym poziomie umiejętności, ani w miastach, ani na wsiach nie przekłada się to na niezależenie rozwoju umiejętności uczniów od ich poziomu wejściowego, zakotwiczonego głównie w sytuacji rodzinnej uczniów (status rodziny, wykształcenie rodziców itp.).

Zarówno w miastach, jak i na wsiach, większe różnice efektywności nauczania uczniów o różnym poziomie osiągnięć na wejściu dotyczą przedmiotów matematyczno-przyrodniczych niż humanistycznych, co nie dziwi w świetle ogólnych prawidłowości psychologicznych, dotyczących struktury ludzkiego intelektu (por. Guilford, 1977). ♦

Teresa Kutajczyk, Barbara Przychodzeń
OKE w Gdańsku

Radostaw Sterczyński
SWPS Wydział Zamiejscowy w Sopocie

PRZYPS: 1. Klasy „słabe” – klasy o EWD istotnie statystycznie ($p < 0,05$) mniejszej od 3 (N EWD), „przeciętne” – o EWD nie różniącej się statystycznie od 3 (Ś EWD), „mocne” – o EWD istotnie statystycznie ($p < 0,05$) większej od 3 (W EWD)

Czynniki skuteczności kształcenia ogólnego w gimnazjach wielkomijskich

WYNIKI BADAŃ OKE W GDAŃSKU

Wstęp

Badanie czynników skuteczności kształcenia ogólnego przeprowadzili pracownicy Wydziału Badań i Analiz OKE w Gdańsku w 2008 roku w 5 gimnazjach zlokalizowanych na terenie Trójmiasta, w którym znajdują się wszystkie szkoły **wielkomijskie** w województwie **pomorskim**. Wyniki egzaminu gimnazjalnego były w nich bardzo zróżnicowane – od bardzo niskich (jedno gimnazjum) do najwyższych (również jedno gimnazjum). Można przyjąć, że próba szkół reprezentowała gimnazja wielkomijskie, gdyż średnie wyniki z obu części egzaminu były zbliżone do średnich wyników takich szkół w kraju.

W badaniu uczestniczyli uczniowie 25 klas trzecich, ich wychowawcy oraz dyrektorzy szkół. Liczebność próby uczniów (618) uprawniała do przeprowadzenia analiz statystycznych.

Zasadniczą metodę badawczą stanowił *miar dydaktyczny* (egzamin), który został uzupełniony *ankietą*. Pozytcje ankiety dla ucznia dotyczyły klimatu społecznego klasy i szkoły, opinii o lekcjach i nauce w gimnazjum, zainteresowań i zajęć pozaszkolnych, wrażeń z egzaminu i planów po ukończeniu gimnazjum. Dyrektorów i wychowawców klas pytano przede wszystkim o organizację i przebieg procesu kształcenia gimnazjalistów. Ponadto wychowawcy zostali poproszeni o scharakteryzowanie swoich wychowanków i pozycji ekonomiczno-społecznej ich rodzin. Uzupełnieniem badania ankietowego były *wywiady*, które przeprowadzono z wszystkimi dyrektorami szkół oraz z niektórymi wicedyrektorami i nauczycielami. Kolejną metodę stanowiła *analiza dokumentów*. Wnikliwej analizie poddano wyniki egzaminów zewnętrznych.

Głównym przedmiotem analiz był uczeń. Do celów szczegółowych należało między innymi:

- ustalenie związku między przyrostem osiągnięć ucznia w gimnazjum i poziomem jego osiągnięć po szkole podstawowej,
- ustalenie powiązań organizacji i kontekstu kształcenia z przyrostem osiągnięć gimnazjalistów.

W artykule przedstawiamy wybrane wyniki analiz. Szczególnie starannej analizie poddano tempo rozwoju osiągnięć uczniów na podstawie edukacyjnej wartości dodanej (EWD) bezwzględnej (Kutajczyk T. i Przychoźden B., 2008). Za wskaźnik osiągnięć uczniów „na

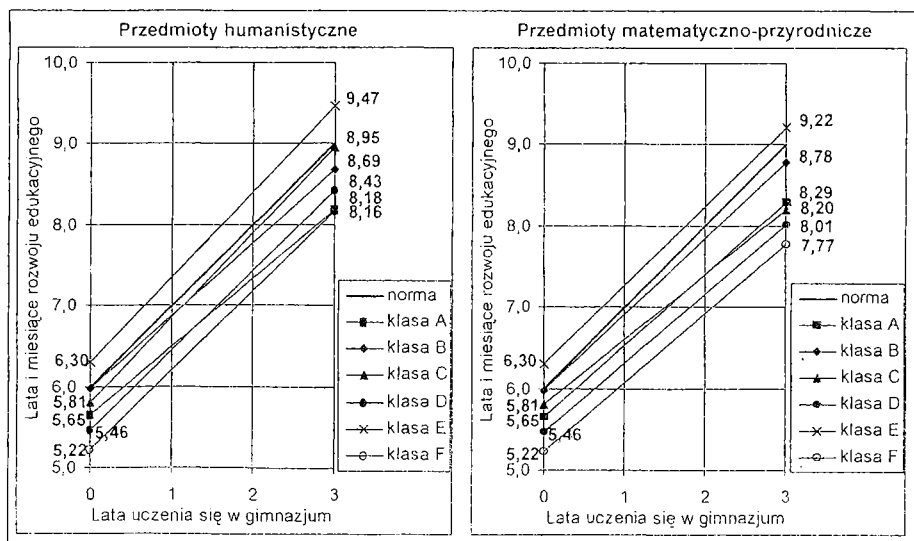
wejściu” przyjmuje się wyniki sprawdzianu przeprowadzanego pod koniec szóstej klasy szkoły podstawowej, a za wskaźnik osiągnięć uczniów „na wyjściu” – wyniki egzaminu gimnazjalnego przeprowadzanego pod koniec trzeciej klasy gimnazjum.

Analizę rozpatrzono dla **trzech grup uczniów**: „słabych”, „przeciętnych” i „mocnych” u progu gimnazjum, a także dla **trzech grup gimnazjów**: „słabych”, „przeciętnych” i „mocnych” ze względu na efektywność nauczania. Wyniki badania zostały zaprezentowane w 2009 r. podczas jesiennych spotkań przedstawicieli OKE w Gdańsku z dyrektorami i nauczycielami gimnazjów oraz na XV Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, która odbyła się w grudniu 2009 roku w Kielcach.

Wyniki badania

Analiza wyników badania pozwala zwrócić uwagę na następujące czynniki związane z przyrostem osiągnięć egzaminacyjnych uczniów gimnazjów wielkomijskich:

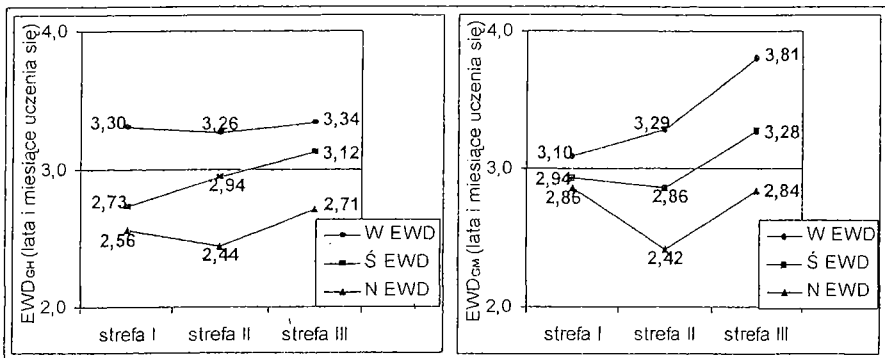
1. Nie bez znaczenia jest dobór uczniów do klas pierwszych (**segregacja wewnątrzszkolna**). Grupowanie uczniów słabych w jednej klasie nie sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych młodzieży. Ilustruje to Rys. 1.



Rysunek 1. Linie rozwoju uczniów poszczególnych klas w jednej z badanych szkół

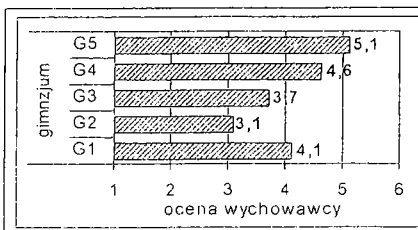
Zauważamy, że klasy E i F (statystycznie różniące się osiągnięciami na wejściu i na wyjściu) uzyskały zbliżone wskaźniki EWD, jednak wystąpił *efekt wachlarzowy* – wzrost rozrzutu osiągnięć po gimnazjum w stosunku do osiągnięć po szkole podstawowej (por. Niemierko B., 2007 i 2008).

2. Tempo rozwoju osiągnięć edukacyjnych uczniów w gimnazjum **ma związek** z poziomem tych osiągnięć **na progu szkoły**. **Największe** tempo rozwoju uzyskali uczniowie **mocni** po szkole podstawowej. W gimnazjach o wysokiej skuteczności kształcenia zarówno uczniowie mocni, jak i słabi oraz przeciętni uzyskali ponadprzeciętne przyrosty osiągnięć, a w gimnazjach o niskiej skuteczności kształcenia przyrosty osiągnięć wszystkich grup uczniów były poniżej średnich (Rys. 2).

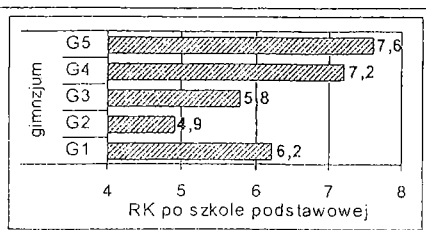


Rysunek 2. Profile strefowe w grupach szkół wyodrębnionych ze względu na EWD_{GH} i EWD_{GM} w Trójmieście – absolwenci 2008

3. Wyniki analiz pozwalają na wyciągnięcie ostrożnego wniosku dotyczącego relacji pomiędzy umiejętnościami ucznia traktowanymi stabilnie (wyniki egzaminów) i dynamicznie (EWD) a ocenami wewnątrzszkolnymi. Oceny z **zachowania** i z przedmiotów **humanistycznych** są bliżej związane z **poziomem osiągnięć** uczniów, zwłaszcza u progu gimnazjum (Rys. 3 i 4³), natomiast oceny z przedmiotów **matematyczno-przyrodniczych** z **przyrostem osiągnięć** w gimnazjum. Wniosek ten jest spójny z koncepcją Joya P. Guilforda (1970) dotyczącą podziału zdolności intelektualnych na płynne i skryształizowane. Te pierwsze wyrażają potencjał rozwoju odpowiadający EWD, te drugie – wiedzę, która z kolei bliższa jest wynikom egzaminów.



Rysunek 3. Oceny zachowania uczniów



Rysunek 4. Osiągnięcia uczniów na wejściu

4. Uczniów szkół wielkomiejskich w zasadzie **nie dotyczy problem dojeżdżania do szkoły**. Jeżeli decydują się na dojazdy do gimnazjum zlokalizowanego w innej miejscowości niż mieszkają, to z wyboru, a nie z konieczności (zwykle są to uczniowie mocni, co tłumaczyć można większą gotowością do dłuższych dojazdów do szkół uchodzących za lepsze). Przyczynia się to do wzrostu różnicy między sukcesami egzaminacyjnymi uczniów

szkół słabych i mocnych, czyli również wzrostu wskaźnika ich zróżnicowania ze względu na EWD.

5. Wyniki ankiet przeprowadzonych wśród uczniów wskazują, że na przyrost osiągnięć w gimnazjum pozytywnie wpływa korzystny **klimat społeczny szkoły**, w szczególności dobra atmosfera panująca w szkole, rozumiana jako poczucie bezpieczeństwa w szkole i przyjazne relacje z nauczycielami (średnia ocena klimatu społecznego szkoły (w skali 1-5): od 3,1 w gimnazjum naj-słabszym do 4,4 w najmocniejszym).

6. Uczniowskie oceny **profesjonalizmu nauczycieli** (zmienna ta łączy m.in. dostrzeganie przez ucznia zaangażowania w jego pracę i interesujących metod pracy nauczyciela z uczniem) w gimnazjach wielkomiejskich wydają się odzwierciedlać zróżnicowanie skuteczności kształcenia w tych szkołach.

7. **Słabym** punktem pracy nauczycieli gimnazjów jest **indywidualizacja kształcenia** uczniów uwzględniająca ich osiągnięcia u progu szkoły. Szkoły, które orientują działania edukacyjne na uczniów o niskich osiągnięciach po szkole podstawowej uzyskują często niskie EWD. Nauczyciele w tych szkołach, dostosowując wymagania do możliwości uczniów słabych, w rzeczywistości pracują tak samo z całym zespołem uczniów w danej klasie, a niekiedy we wszystkich równoległych klasach. Przynosi to efekty relatywne do możliwości poznawczych uczniów słabych, ale kosztem zwolnienia tempa rozwoju osiągnięć pozostałych uczniów, zwłaszcza uczniów przeciętnych. Natomiast w szkołach „wymagających” korzystają wszyscy uczniowie.

8. Rozwojowi młodzieży gimnazjalnej i uzyskiwaniu przez nią większych przyrostów osiągnięć może sprzyjać **ściśła współpraca** nauczycieli w szkole oraz **wspomaganie** nauczycieli w zakresie działań ukierunkowanych na indywidualny rozwój uczniów. W szkołach mocnych nauczyciele wykazują większe zainteresowanie swoimi uczniami, częściej współpracują ze sobą i uzyskują wsparcie dyrektora szkoły. Tymczasem w szkołach słabych część nauczycieli nie odczuwa potrzeby doskonalenia się, co można zinterpretować jako zatrzymanie się w rozwoju zawodowym, albo jako mało interesujące oferty placówek doskonalenia nauczycieli.

9. **Istotną** rolę w rozwoju osiągnięć gimnazjalistów odgrywają **cechy indywidualne** uczniów: uzdolnienia i pilność oraz motywacja do uczenia się (Tab. 1). Najlepiej udokumentowany w badaniu związek właściwości indywidualnych uczniów z EWD dotyczy motywacji do

nauki. O związku tej cechy z przyrostem umiejętności uczniów świadczą zarówno wyniki ankiet przeprowadzonych wśród uczniów, jak i wśród wychowawców klas. Związek ten można logicznie wyjaśnić, gdyż motywacja do nauki nie jest cechą immanentną towarzyszącą uczniowi w trakcie całej edukacji, ale jest wzbudzana sytuacyjnie, głównie przez szkołę, nauczycieli i środowisko rówieśnicze. Jedną z najmocniej różnicujących zmiennych są **aspiracje** uczniów dotyczące uczenia się po gimnazjum. Uczniowie o wysokim poziomie osiągnięć wiążą swoje plany dalszej edukacji najczęściej z liceum ogólnokształcącym, a uczniowie o niskim poziomie osiągnięć – z zasadniczą szkołą zawodową. Zatem podniesienie aspiracji młodzieży gimnazjalnej może wpłynąć na wzrost ich motywacji do uczenia się i zaowocować większym przyrostem osiągnięć na III etapie edukacyjnym.

Tabela 1. Wartości wskaźnika akceptacji dla rozpatrywanych zmiennych charakteryzujących cechy indywidualne uczniów w szkołach różniących się EWD

Grupa zmiennych/Zmienna	Szkoła naj-słabsza	Szkoła najmocniejsza
„Dojrzałość uczniów” (ocena wychowawcy w skali 1-5)	2,9	4,1
Pozytywny stosunek do nauki (samoocena w skali 1-5)	2,8	4,2
„Pilność” i odpowiedzialność za własny rozwój (samoocena w skali 1-5)	3,1	4,4
Zainteresowanie językiem polskim (samoocena w skali 1-5)	2,7	3,6
Zainteresowanie matematyką (samoocena w skali 1-5)	2,6	3,2
Odsetek uczniów uzdolnionych z języka polskiego (samoocena)	26%	60%
Odsetek uczniów uzdolnionych z matematyki (samoocena)	14%	38%
Odsetek uczniów, którzy zamierzali uczyć się w LO	0%	100%

10. Badanie potwierdziło, że **największy wpływ** na rozwój osiągnięć ucznia ma jego **środowisko rodzinne**, a w szczególności wykształcenie rodziców i sytuacja materialna rodziny. Związek statusu finansowego rodzin z EWD wyjaśnić można gotowością do doksztalcenia dzieci w ramach płatnych korepetycji. Czynniki, w zakresie których zróżnicowanie szkół odzwierciedla różnice między szkołami w wejściowym poziomie umiejętności uczniów okazały się przede wszystkim **wykształcenie rodziców** i **kompletność** rodziny ucznia. Czynniki rodzinne to zmienne względnie trwale oddziałujące na dziecko, a zatem kształtujące jego trwale podejście do nabywania wiedzy, a nie tylko aktywność w okresie nauki w gimnazjum.

Mamy nadzieję, że wyniki badania pozwolą nauczycielom podjąć właściwe działania mające na celu **indywidualizowane** wspomaganie rozwoju **każdego** ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. Jest to szczególnie ważne w roku szkolnym 2009/2010, w którym rozpoczęło się **wdrażanie zmian programowych** wynikających z nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów. Warto pamiętać, że usta-

lenie wymagań na **jednym** poziomie niesie dwojakie **niebezpieczeństwo**: (por. Niemierko, 2007)

1. mocni uczniowie osiągają poziom bez trudu i zwalniają uprzednie tempo rozwoju – gdy wymagania są dostosowane do uczniów słabych;
2. słabi uczniowie osiągają poziom z bardzo dużym trudem, a niekiedy zniechęcają się i zatrzymują w rozwoju nie osiągając go wcale – gdy wymagania są dostosowane do uczniów mocnych.

W felietonie *Uczeń lubi szkołę*⁴ Bolesław Niemierko napisał: „Zdolny uczeń może sądzić, że ucząc się samodzielnie lub w ramach coraz modniejszej *edukacji domowej*, nauczyłby się więcej niż w szkole, pod kierunkiem nauczyciela. Nie dotyczy to jednak przeciętnego i słabego ucznia, w tym zwłaszcza ucznia pozbawionego korzystnego zaplecza domowego.”

Podsumowując artykuł trzeba zaznaczyć, że przedstawione wyniki badania należy ostrożnie interpretować. Mogą one stanowić przyczynki do podjęcia dalszych analiz nad czynnikami skuteczności uczenia się gimnazjalistów, gdyż, jak stwierdził autor ww. felietonu „Ustalenie w jakich szkołach uczeń o pewnym poziomie przygotowania będzie pracował i czuł się najlepiej jest doniosłym społecznie zadaniem.” ✦

*Teresa Kutajczyk
Barbara Przychodzeń
OKE w Gdańsku*

BIBLIOGRAFIA: 1. Edukacyjna wartość dodana jako metoda oceny efektywności nauczania. Red. Dolata R. Warszawa: 2007 2. Konarzewski K.: Jak uprawiać badania oświatowe: metodologia praktyczna. Warszawa: 2000 3. Kutajczyk T., Przychodzeń B.: Sposoby szacowania przyrostu osiągnięć uczniów w gimnazjum. Gdańsk: 2008 4. Niemierko B.: Kształcenie szkolne: podręcznik skutecznej dydaktyki. Warszawa: 2007 5. Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli. Red. Niemierko B., Szmigel K.M. Kraków: 2008 6. Rubacha K.: Metodologia badań nad edukacją. Warszawa: 2008 7. Czynniki skuteczności kształcenia ogólnego w gimnazjach wielkomiejskich. Raport z badania, OKE Gdańsk, 2009 rok

PRZYPISY: 1. Uczniowie „słabi” – uczniowie o wynikach sprawdzianu w strefie I (staniny 1-3), „przeciętni” – o wynikach sprawdzianu w strefie II (staniny 4-6), „mocni” – o wynikach sprawdzianu w strefie III (staniny 7-9) 2. Szkoły „słabe” – szkoły o EWD istotnie statystycznie ($p < 0,05$) mniejszej od 3 (N EWD), „przeciętne” – o EWD nie różniącej się statystycznie od 3 (Ś EWD), „mocne” – o EWD istotnie statystycznie ($p < 0,05$) większej od 3 (W EWD) 3. Na Rys. 4. średni poziom osiągnięć uczniów po szkole podstawowej wyrażono w *równoważnikach klasy* (RK) tzn. w latach i miesiącach uczenia się określonych umiejętności (por. Niemierko B., 2008), w tym wypadku badanych na sprawdzianie w 2005 roku 4. Nowa Szkoła (Nr 5 (673): 2009, s. 9)

Autodyskusja panelowa

KONFERENCJA: UMIEJĘTNOŚCI TRZECIOKLASISTÓW

CZYLI PRZYGOTOWANIE UCZNIÓW W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

W drugiej części listopadowej konferencji „Umiejętności trzecioklasistów czyli przygotowanie uczniów w edukacji wczesnoszkolnej” (patrz: „Informator Oświatowy” nr 5/2009, s. 49-50) trójka nauczycieli podzieliła się swoimi doświadczeniami i zaproponowała pewne rozwiązania metodyczne – część ta nosiła tytuł „Dobra praktyka w nauczaniu wczesnoszkolnym”. Dopełnieniem konferencji była autodyskusja panelowa – uczestniczący nauczyciele mieli możliwość podzielić się swoimi przemyśleniami, wypełniając specjalnie przygotowaną ankietę, zawierającą 49 pytań.

Celem autodyskusji panelowej było:

- poznanie opinii nauczycieli o określonych zagadnieniach,
- umożliwienie wypowiedzi wszystkim uczestnikom poprzez usprawnienie formy przekazu opinii,
- porównanie opinii osób wypełniających ankietę z innymi opiniami (np. z badaniami z 2008 r.).

Badanie ankietowe wybrano jako najbardziej optymalną formę zebrania informacji.

Przy budowaniu arkusza ankiety wykorzystano w części (za wyjątkiem pytań nr 11-19) pytania kwestionariuszy ankiet z badań prowadzonych w ramach projektu realizowanego przez CKE w Warszawie (patrz: *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008 pod red. M. Dąbrowskiego*, CKE Warszawa 2009.) Pytania te dotyczyły następujących obszarów:

- edukacja polonistyczna i matematyczna,
- edukacja wczesnoszkolna a nowa podstawa programowa,
- praca z dziećmi na lekcji – rozwijanie umiejętności,
- rozwijanie umiejętności językowych w czasie zajęć szkolnych,
- rozwijanie umiejętności matematycznych w czasie zajęć szkolnych,
- prowadzenie zajęć lekcyjnych – stosowane formy pracy,
- formy motywowania uczniów.

Ankiety wypełniły 82 osoby. Wyniki analizy ilościowej i jakościowej zostały przesłane do wszystkich zainteresowanych.

I. Edukacja polonistyczna i matematyczna.

Na podstawie wyników autodyskusji i badań krajowych w 2008 r. możemy stwierdzić, że:

- zdecydowanie mniej nauczycieli w porównaniu z badaniami krajowymi (autodyskusja – 38,8%; badania

– 66,7%) uważa, że uczniowie klasy trzeciej dobrze sobie radzą z czytaniem dłuższych tekstów;

- natomiast zdecydowanie więcej nauczycieli (autodyskusja – 86,6%; badania – 60,5%) zgadza się z tym, że dzieci powinny mieć więcej okazji podczas zajęć do swobodnej analizy tekstów literackich;
- więcej niż połowa nauczycieli (autodyskusja – 60,0%; badania – 47,6%) przyznaje, że rodzice mają większy wpływ na rozwój umiejętności czytania u uczniów; zdaniem autorów raportu 2008 w ten sposób nauczyciele ujawniają swoją „niemoc” w tej kwestii;
- nauczyciele zdecydowanie potwierdzają (autodyskusja – 76,5%; badania – 60,7%), że pozostawienie uczniom dużej swobody w pisaniu nie powoduje, iż będą oni pisać nie na temat; wg badań 2008 w kolejnych pytaniach respondenci potwierdzają, że dzieci potrafią pisać na dowolny temat i że najlepsze opowiadania powstają wtedy, gdy mają one dużo swobody w pisaniu;
- jednak, co ciekawe, w dalszym ciągu przeważająca grupa nauczycieli (autodyskusja – 81,3%; badania – 87,3%) preferuje pisanie przez uczniów krótkich, ale bezbłędnych tekstów;
- znaczna liczba nauczycieli klas I-III (autodyskusja – 63,8%; badania – 71%) podkreśla, że ważna jest poprawność ortograficzna w tekście;
- także większość nauczycieli uważa (autodyskusja – 61,7%; badania – 78,3%), że podstawowym zadaniem jest staranne tłumaczenie dzieciom, jak mają rozwiązywać zadania;
- zdecydowanie więcej nauczycieli uczestniczących w autodyskusji (autodyskusja – 59,8%; badania – 36,5%) uważa, że w klasach I-III nie ma czasu na tworzenie przez dzieci własnych, oryginalnych rozwiązań zadań;
- niezmiernie popularne jest stosowanie algorytmów działań (autodyskusja – 68,8%; badania – 73,8%), jako najbardziej przydatnych życiowo;
- zdaniem większości nauczycieli (autodyskusja – 69,6%; badania – 76,7%) kalkulator jest głównym wrogiem umiejętności liczenia w pamięci.

II. Edukacja wczesnoszkolna a nowa podstawa programowa. Na podstawie wyników autodyskusji możemy stwierdzić, że:

- zdecydowana większość badanych (autodyskusja – 67,1%) uważa, że zajęcia zintegrowane w edukacji wczesnoszkolnej nie przeszkadzają rozwojowi wiedzy i umiejętności przedmiotowych u uczniów;

- treści zawarte w starej podstawie programowej, zdaniem większości badanych (autodyskusja – 86,8%), dobrze przygotowywały uczniów do nauki na wyższym etapie kształcenia;
- treści zawarte w nowej podstawie pozwalają na rozwijanie umiejętności dzieci uzdolnionych (autodyskusja – 56,7; nie uwzględniono tu 6 osób, które na to pytanie nie udzieliły odpowiedzi);
- zdarza się tak, że z powodu braku czasu pewne zagadnienia w edukacji wczesnoszkolnej są mniej utrwalone (autodyskusja – 87,5%);
- prowadzenie zajęć z języka obcego w klasach I-III przez innego nauczyciela (autodyskusja – 67,9%) sprzyja lepszemu rozwojowi ucznia w tej dziedzinie; badani nauczyciele mają przeciwne zdanie, jeśli chodzi o prowadzenie zajęć z przedmiotów artystycznych i wychowania fizycznego (autodyskusja – 79,7%);
- dzieci 7-letnie są bardziej samodzielne i bardziej przygotowane do samodzielnej pracy w szkole niż 6-latkowie (autodyskusja – 88,8%);
- jednak dzieci 6-letnie wykazujące się dojrzałością szkolną mogą być objęte obowiązkiem nauki (autodyskusja – 87,6%);
- treści nowej podstawy programowej umożliwiają 6-latkom rozpoczęcie nauki w szkole (autodyskusja – 81,6%).

III. Praca z dziećmi na lekcji – rozwijanie umiejętności. Na podstawie wyników autodyskusji i badań krajowych z 2008 r. możemy stwierdzić, że:

- umiejętności językowe i matematyczne zdaniem zdecydowanej większości badanych (odpowiednio autodyskusja – 93,7% i 88,6%; odpowiednio badania – 98,1% i 94,3%) są rozwijane w zasadzie codziennie;
- zaskakuje duża częstotliwość zajęć z edukacji przyrodniczej; nauczyciele stwierdzają, że co najmniej 3 razy w tygodniu (autodyskusja – 79,7%; badania – 66,4%) prowadzą zajęcia i rozwijają umiejętności w ramach edukacji przyrodniczej;
- pozytywnie należy odbierać deklaracje nauczycieli, którzy co najmniej 3 razy w tygodniu rozwijają sprawność fizyczną uczniów (autodyskusja – 82,3%, badania – 76,3%);
- zdecydowanie najrzadziej rozwijane są umiejętności techniczne (autodyskusja – 80,8%, badania – 87,0%); zdaniem badanych najwyżej 2 razy w tygodniu;
- podobnie jest z rozwijaniem umiejętności muzycznych i plastycznych: większość nauczycieli najwyżej 2 razy w tygodniu rozwija umiejętności muzyczne (autodyskusja – 68,3%, badania – 77,1%) i plastyczne (autodyskusja – 54,4% nauczycieli, znacznie mniej niż w badaniach – 74,8%).

IV. Rozwijanie umiejętności językowych w czasie zajęć szkolnych. Na podstawie wyników

autodyskusji i badań krajowych z 2008 r. możemy stwierdzić, że:

- najczęściej na zajęciach opracowywane są teksty o charakterze literackim; ponad połowa nauczycieli omawia je z uczniami codziennie (autodyskusja – 65,4%, badania – 62,2%);
- rzadziej dzieci mają kontakt z tekstami informacyjnymi; blisko połowa nauczycieli przyznaje, że wykorzystuje je na zajęciach 1-2 razy w tygodniu (autodyskusja – 46,7%, badania – 56,5%), natomiast równie wiele osób przyznaje, że robi to jeszcze rzadziej (autodyskusja – 26,0%, badania – 28,2%);
- zdecydowana większość nauczycieli (autodyskusja – 96,2%; badania – 93,9%) deklaruje, że codziennie rozwija u uczniów umiejętność wypowiedzania się;
- nieco mniejszy procent ankietowanych (w porównaniu z badaniami centralnymi) codziennie podczas zajęć zwraca uwagę na ćwiczenia ortograficzne (autodyskusja – 62,8%, badania – 71,4%) oraz z gramatyki (autodyskusja 48,1%, badania – 61,5%);
- jednakże wg raportu z 2008 r. uczniowie klasy trzeciej rzadko mają możliwość stosowania tych umiejętności w praktyce, przy okazji dłuższych tekstów (badania – tylko 5% nauczycieli daje taką szansę uczniom 3-4 razy w tygodniu); w praktyce szkolnej częściej, bo co najmniej 3 razy w tygodniu, redagowane są krótsze wypowiedzi pisemne (autodyskusja – 59,4%, badania – 71,7%).

V. Rozwijanie umiejętności matematycznych w czasie zajęć szkolnych. Na podstawie wyników autodyskusji i badań krajowych z 2008 r. możemy stwierdzić, że:

- na zajęciach z edukacji matematycznej uczniowie przede wszystkim rozwijają swoją sprawność rachunkową – nauczyciele deklarują (autodyskusja – 92,5%, badania – 95,8%), że stwarzają uczniom codziennie taką okazję; wg raportu z 2008 r. utrwała to osiągnięcia w zakresie stosowania algorytmów;
- często są także rozwiązywane zadania tekstowe (autodyskusja – 67,1% ankietowanych, badania – 72,1% osób deklaruje, że codziennie);
- spora grupa nauczycieli deklaruje, iż codziennie (autodyskusja – 9,0%, badania – 11,5%) albo 3-4 razy w tygodniu (autodyskusja – 41,0%, badania – 37,4%) proponuje dzieciom do rozwiązania zadania problemowe;
- ponad połowa nauczycieli (autodyskusja – 52,5%, badania – 55,0%) gra przynajmniej raz w tygodniu ze swoimi uczniami w gry dydaktyczne rozwijające umiejętności matematyczne;
- podczas zajęć z edukacji matematycznej uczniowie mają rzadko kontakt z tekstem o charakterze informacyjnym czy użytkowym: – plany, mapy, diagra-

my czytają 1-2 razy w tygodniu (autodyskusja – 34,1%, badania – 48,9%), albo jeszcze rzadziej (autodyskusja – 36,7%, badania – 28,2%), tak więc z takim tekstem informacyjnym uczniowie mają do czytania co najwyżej 2 razy w tygodniu (autodyskusja – 70,8%, badania 77,1%);

- powyższa informacja jest sprzeczna z tym, że znaczna grupa nauczycieli (autodyskusja – 71,4%; badania – 67,5%) co najmniej 3 razy w tygodniu umożliwia dzieciom stosowanie nabytych umiejętności matematycznych w sytuacjach codziennych;
- zdecydowanie rzadko w klasach I-III rozwijane są umiejętności geometryczne uczniów; wg badanych dzieci mają rzadki, to znaczy 1 lub 2 razy w tygodniu (autodyskusja – 35,0%, badania 26,7%) lub sporadyczny (autodyskusja – 57,0%, badania – 67,6%) kontakt z modelami obiektów geometrycznych.

VI. Prowadzenie zajęć lekcyjnych – stosowane formy pracy. Na podstawie wyników autodyskusji i badań krajowych z 2008 r. możemy stwierdzić, że:

- bardzo popularna jest praca z materiałami drukowanymi: tę formę pracy wielu nauczycieli stosują najczęściej, bo codziennie podczas zajęć (autodyskusja – 73,4%, badania – 73,7%), pozostali natomiast 3-4 razy w tygodniu (autodyskusja – 17,7%, badania – 15,3%); wg autorów raportu z 2008 r. praktyka pokazując, że tę formę pracy stosuje jeszcze więcej nauczycieli;
- powszechną formą pracy na lekcji jest także dyskusja i rozmowa z dziećmi: prawie wszyscy nauczyciele stosują ją codziennie albo 3-4 razy w tygodniu (autodyskusja – 93,75%, badania – 97,7%);
- pogadanka i wykład zdecydowanie rzadziej są stosowane w pracy z uczniami klasach I-III: mniej nauczycieli (autodyskusja – 51,3%, badania – 36,6%) przyznaje, że są one codziennym elementem zajęć; wg raportu z 2008 r. praktyka i obserwacja lekcji wskazują, że proporcje są odwrotne (być może wynika to z niewłaściwej interpretacji pojęcia „dyskusja”, rozumianego jako każdą formę komunikacji – także odpowiadanie na pytania zadawane przez nauczyciela);
- gry i zabawy stosowane są podczas zajęć codziennie lub 3-4 razy w tygodniu (autodyskusja – 55,0%, badania – 45,0%); autorzy raportu z 2008 r. wnioskują, że są one często obecne na zajęciach z edukacji językowej.

VII. Formy motywowania uczniów. Na podstawie wyników autodyskusji możemy stwierdzić, że:

- najczęściej stosowaną formą motywowania uczniów do nauki jest nagradzanie za aktywność i inicjatywę: odbywa się to codziennie (autodyskusja – 80,8%, badania – 79,8%) lub 3-4 razy w tygodniu (autody-

skusja – 14,1%, badania – 14,1%); wg raportu z 2008 r. prawdopodobnie aktywność rozumiana jest jako zgłaszanie się do odpowiedzi i rozwiązywanie wskazanych zadań, a nie faktyczna aktywność twórcza i merytoryczna inicjatywa dzieci;

- równie często dzieci są nagradzane za zdobytą wiedzę: 3-4 razy w tygodniu lub codziennie (autodyskusja – 98,7%, badania – 88,1%);
- nieco rzadziej, choć podobnie często, nauczyciele ukazują użyteczność tego, czego mają nauczyć: codziennie (autodyskusja – 71,8%, badania – 62,2%) lub 3-4 razy w tygodniu (autodyskusja – 20,5%, badania – 23,7%);
- znaczna liczba nauczycieli twierdzi, że nagradza uczniów za oryginalne rozwiązania co najmniej 3-4 razy w tygodniu i codziennie (autodyskusja – 90,8%, badania – 71,7%);
- zdecydowanie rzadziej ankietowani nauczyciele próbują zaciekawić i zadziwić poprzez codzienne sięganie do atrakcyjnych zadań (autodyskusja – 47,5%, badania – 26,0%);
- najmniej nauczycieli uważa zagadki i łamigłówki za stały i ważny element procesu kształcenia (autodyskusja – 25,3%, badania – 9,2%).

Podsumowanie

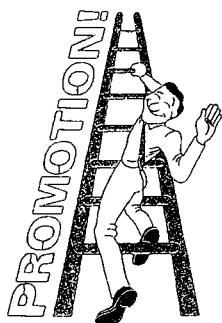
Niewątpliwie autodyskusja (będąca formą dyskusji panelowej) pozwoliła wszystkim uczestnikom konferencji ustosunkować się do istotnych problemów w edukacji wczesnoszkolnej. Koncepcja ankietowa i zaproponowana struktura pytań, ujętych w 7 obszarach tematycznych, pośrednio zobowiązywała do wypowiedzi „od siebie”, autorskich – stąd określenie „autodyskusja”.

Pewną niedogodnością był brak możliwości bieżącego konfrontowania swoich przemyśleń ze zdaniem innych osób, aktywnego i emocjonalnego utożsamiania się z wypowiedzianymi poglądami, weryfikowania własnego stanowiska i wiedzy na dany temat. Wszyscy uczestnicy konferencji, po miesiącu, otrzymali analizę ilościową i jakościową autodyskusji, która z perspektywy czasu jest „odroczonym” podsumowaniem konferencji.

Niezmienną i bezcenną wartością pozostają jednak przemyślenia nauczycieli nad stanem edukacji wczesnoszkolnej i kondycją (czytaj: zapalem, innowacyjnością, nowatorstwem) pedagogów uczących w klasa I-III szkoły podstawowej. ♦

Jerzy Paczkowski

konsultant ds. matematyki, jakości, diagnozy działalności szkół i placówek oświatowych w ODN w Słupsku



Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku

organizuje

bezpłatne 5-godzinne warsztaty metodyczne

- Zajęcia w większości odbędą się w salach ODN, ul. Bałtycka 29 (Wojewódzki Zespól Szkół Policealnych w Słupsku).
- Należy przestać druk karty zgłoszenia najpóźniej na 7 dni przed rozpoczęciem formy. • Karta zgłoszenia do pobrania na stronie http://www.odn.slupsk.pl/fd/karta_zgloszenia_indywidualne_doskonalenie.doc • Wypełnioną kartę zgłoszenia należy przesać na adres ODN (ul. Bałtycka 29, 76-200 Słupsk) lub e-mailem jako załącznik na adres: • kursy@odn.slupsk.pl
- O szczegółach organizacyjnych zostaniecie Państwo powiadomieni pocztą elektroniczną po zakwalifikowaniu się na warsztaty (decyduje kolejność zgłoszeń)

BIBLIOTEKA

Temat: Praca bibliotekarza szkolnego a nowa PP
Termin: I grupa – 28.01.2010; II grupa – 2.02.2010

BIOLOGIA, PRZYRODA

Temat: Proste doświadczenia na lekcjach biologii
Termin: 21.04.2010, godz. 14.30

Temat: Proste doświadczenia na lekcjach przyrody
Termin: 21.04.2010, godz. 14.30

EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA

Temat: Warsztaty plastyczne w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Termin: 14.04.2010

Temat: „Czarodziej Baltic” – zajęcia komputerowe w klasach I-III szkoły podstawowej

Termin: 17.03.2010, godz. 15.00

Uwaga: należy przynieść własny notebook.

ETYKA OCENIANIA

Termin: 16.04.2010

FIZYKA (gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne)

Temat: Proste doświadczenia fizyczne. Od wahadła do luminescencji

Termin: 28.05.2010; godz. 10.00

Miejsce: Akademia Pomorska w Słupsku

FUNDUSZE UNIJNE

Temat: Fundusze strukturalne dla edukacji

Termin: 18.03.2010, godz. 15.00

MATEMATYKA

Temat: Nowa podstawa programowa z matematyki w gimnazjum – ocena osiągnięć uczniów

Termin: 20.04.2010, godz. 14.30

NAUCZANIE METODĄ PROJEKTU

Termin: 12.04.2010

OPIEKA I WYCHOWANIE

Temat: Warsztat umiejętności komunikowania się z dziećmi w sytuacji wychowawczej (dla wychowawców domów dla dzieci)

Termin:

I grupa: 16.03.2010 Miejsce: Dom Dziecka w Słupsku

II grupa: 20.04.2010 Miejsce: Domy Dla Dzieci Towarzystwa Nasz Dom (Ustka)

PRZEDMIOTY HUMANISTYCZNE

Temat: Jak wprowadzać młodzież w świat mediów (8 godz.)

Termin: 13.03.2010, godz. 10.00

Miejsce: PBW w Słupsku, ul. Jaracza 18 a

ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA

Temat: Przygotowanie dokumentacji do wniosku o postępowanie kwalifikacyjne lub egzamin na stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego

Termin:

11.05.2010 – nauczyciele kontraktowi i mianowani

18.05.2010 – nauczyciele dyplomowani

SZKOLNICTWO SPECJALNE

Temat: Olimpiady specjalne – Program edukacyjny „Dołącz do nas”

Termin: I grupa: 19.03.2010; II grupa: 23.04.2010

OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W SŁUPSKU

serdecznie zaprasza na

**VI KONFERENCJĘ Z CYKLU ZDROWIE DZIECI I MŁODZIEŻY
pt. Zdrowie fizyczne i psychiczne młodzieży szkolnej**

24 marca 2010 r.

Starostwo Powiatowe w Słupsku, ul. Szarych Szeregów 14

**II SŁUPSKIE WARSZTATY LITURGICZNO-MUZYCZNE**

23-25 kwietnia 2010 r.

Parafia św. Maksymiliana Marii Kolbego w Słupsku, ul. Piłsudskiego 20

ADRESACI: nauczyciele katecheci, osoby duchowne, muzycy, instruktorzy i uczestnicy chórów, zespołów muzycznych działających przy parafiach oraz wszyscy zainteresowani muzyką wokalnoinstrumentalną w kościele.**CEL WARSZTATÓW:** rozwijanie wiedzy i zainteresowań muzyką religijną, rozwijanie zainteresowań i uzdolnień muzycznych, poznanie warsztatu pracy instruktora prowadzącego zespoły muzyczne, praca nad emisją głosu, dykcją i rozwijaniem słuchu muzycznego.**KOSZT UCZESTNICTWA:** 60 zł (kwota nie obejmuje kosztów noclegu i wyżywienia uczestników). Wpłata na konto po uzyskaniu informacji o zakwalifikowaniu się na warsztaty**KONTAKT:** Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku, Ewa Misiewicz - konsultant ds. doskonalenia nauczycieli, tel. 59 842 34 62 (codziennie w godz. 8⁰⁰-15⁰⁰), e-mail: kursy@odn.slupsk.pl**ZGŁOSZENIA:** Prosimy przysyłać do **9 kwietnia 2010 r.** na karcie zgłoszenia (do pobrania na stronie www.odn.slupsk.pl). Wypełnioną kartę zgłoszenia prosimy przesłać na adres ODN (ul. Bałtycka 29, 76-200 Słupsk) lub e-mailem jako załącznik na adres: kursy@odn.slupsk.pl**INNE INFORMACJE ORGANIZACYJNE:** Możliwość noclegu: Internat Zespołu Szkół Policealnych w Słupsku ul. Bałtycka 29, tel. 59 842 48 27. Liczba miejsc noclegowych: 30; Koszt: 30 zł**V I SŁUPSKIE FORUM EDUKACJI REGIONALNEJ**
Wielokulturowe Pomorze - Wielokulturowy Słupsk - Jedność w różnorodności

28 maja 2010 r.

Muzeum Pomorza Środkowego w Słupsku, ul. Dominikańska 5-9
Parafia Greckokatolicka w Słupsku, ul. Jaracza 6a**KONFERENCJĘ**
DZIECKO - OŚWIATA - PRAWA DZIECKA

Słupsk, 9 czerwca 2010 r.

Szkoła Policji w Słupsku, ul. J. Kilińskiego 42

szczegółowe informacje: www.odn.slupsk.pl

Zmiany w kształceniu zawodowym i ustawicznym

Z początkiem bieżącego roku ruszyła kampania informacyjna Ministerstwa Edukacji Narodowej na temat zmian, które wejdą w życie od 2012 roku w szkołach ponadgimnazjalnych. Zaczną wówczas obowiązywać nowe podstawy programowe w kształceniu ogólnym i zawodowym.

18 stycznia w Gdańsku Katarzyna Hall Minister Oświaty rozpoczęła cykl 16 wojewódzkich konferencji związanych z kierunkami zmian w kształceniu zawodowym oraz kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i organizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Polska nie spełnia europejskich wymagań, związanych z wzajemnym uznawaniem kwalifikacji w Unii Europejskiej, kompetencjami kluczowymi, ramami kwalifikacji i strategią uczenia się przez całe życie. Dlatego resort zdecydował, że w kształceniu zawodowym musi się zmienić:

- klasyfikacja zawodów,
- system egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe,
- struktura i organizacja kształcenia zawodowego,
- kształcenie i doskonalenie nauczycieli,
- udział pracodawców i podbudowa programowa w kształceniu zawodowym.

Obecny na konferencji Zbigniew Włodkowski – podsekretarz stanu w MEN, który bezpośrednio odpowiada w resorcie za kształcenie zawodowe, podkreślił: „Chcemy, żeby szkoły uczyły zawodów w sposób nowoczesny i praktyczny i we współpracy z pracodawcami, tak żeby dobrze odpowiadać na potrzeby rynku pracy. Zostaną również wypracowane mechanizmy zachęcające pracodawców do włączenia się w ten proces”.

Niezwykle istotna jest idea uczenia się przez całe życie (life long learning – LLL), zgodnie z którą do kwalifikacji i umiejętności wymaganych na rynku pracy będzie można dochodzić różnymi drogami poprzez kształcenie w trybie:

- formalnym – szkolnym,
- pozaformalnym – dokończanie, doskonalenie i szkolenie,
- nieformalnym – samouczenie się oraz doświadczenie uzyskane w pracy.

Ministerstwo proponuje przeprowadzenie takich zmian w systemie edukacji zawodowej, aby wiedza i umiejętności nabywane w procesie kształcenia umożliwiały absolwentom odnalezienie swojego miejsca na rynku pracy, zgodnie z potwierdzonymi kwalifikacjami.

Raporty z badań prowadzonych na potrzeby pracodawców jednoznacznie odzwierciedlają rosnące zapotrzebowanie na pracowników wyposażonych w umiejętności zawodowe, ale powiązane z umiejętnościami ogólnymi takimi jak:

- umiejętności matematyczne,
- umiejętności informatyczne,
- sprawne posługiwanie się językiem ojczystym i językiem obcym,
- umiejętności komunikacyjne,
- rozumienie, ocenianie wartości i znaczenia informacji,
- samodzielność wykorzystywania informacji w działaniu,
- rozwiązywanie problemów,
- zdolność myślenia analitycznego.

Dobre wykształcenie ogólne nie tylko wspomaga wykonywanie wyuczonego zawodu, ale także stanowi bazę do podnoszenia kwalifikacji zawodowych oraz ewentualnej ich zmiany. W pełni uzasadniona jest opinia wielu środowisk, dotycząca swoistego rozdzwienku pomiędzy funkcjonującym obecnie systemem kształcenia, a potrzebami rynku pracy.

- Celem modernizacji kształcenia zawodowego jest:
- dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb zmieniającego się rynku pracy,
 - uelastycznienie oferty kierunków kształcenia,
 - poprawa jakości kształcenia i zdawalności egzaminów zawodowych,
 - otwarcie na potrzeby uczniów niepełnosprawnych.

Edukacja w szkole ponadgimnazjalnej, prowadzącej kształcenie zawodowe, będzie polegała na integracji kształcenia ogólnego i zawodowego poprzez:

- zamknięcie rozpoczętego w gimnazjum cyklu kształcenia ogólnego,
- rozpoczęcie w klasie pierwszej – w zasadniczej szkole zawodowej kształcenia praktycznego u pracodawców (w technikum nastąpi realizacja pojedynczych godzin z kształcenia zawodowego),
- przygotowanie uczniów technikum do przystąpienia do maturalnych egzaminów pisemnych na poziomie rozszerzonym, z co najmniej dwóch przedmiotów ściśle związanych z zawodem.

Kształcenie praktyczne powinno wynosić w technikum nie mniej niż 50% godzin, a w zasadniczej szkole zawodowej nie mniej niż 60% godzin przewidzianych na kształcenie zawodowe.

Modyfikacja szkolnych zawodów będzie polegała na ich grupowaniu w branże. W każdym zawodzie, oprócz medycznych, zostaną wyodrębnione kwalifikacje potwierdzane na egzaminach zewnętrznych. Potwierdzać będzie można każdą kwalifikację zarówno w trybie szkolnym, jak i pozaszkolnym. MEN zamierza

powołać całoroczne ośrodki egzaminacyjne oraz stworzyć bank zadań egzaminacyjnych. Uczeń uzyska certyfikaty w trakcie nauki, wydane przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną, po potwierdzeniu każdej kwalifikacji. Egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe w technikum jest planowany w sesji zimowej – do końca lutego. Test z etapu pisemnego będzie się składał z 25 pytań zamkniętych, rozwiązywanych przy komputerze. Etap praktyczny egzaminu odbędzie się z wykonaniem zarówno dla zasadniczej szkoły zawodowej jak i technikum.

Po zdaniu egzaminu absolwent uzyska następujące dokumenty:

- świadectwo ukończenia szkoły,
- certyfikaty,
- dyplom nadający kwalifikacje zawodowe.

Nowy system oparty na potwierdzaniu wyodrębnionych kwalifikacji zacznie obowiązywać dopiero od 2017 roku, a w latach 2013 do 2016 czeka nas okres przejściowy.

Wdrożenie zmian proponowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w systemie kształcenia zawodowego będzie możliwe dzięki wsparciu ze środków pochodzących z Europejskiego Funduszu Społecznego. Środki te, przewidziane w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki 2007-2013, są przeznaczone na sfinansowanie projektów systemowych i konkursowych, mających na celu wypracowanie nowych standardów jakości pracy szkół, prowadzących kształcenie zawodowe oraz dostosowywanie kształcenia zawodowego do potrzeb kwalifikacyjnych rynku pracy.

Projekty systemowe realizowane w ramach PO KL 2007-2013:

- doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego,
- modernizacja egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe,
- szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru,
- system wsparcia szkół i placówek oświatowych wdrażających modułowe programy kształcenia zawodowego,
- model systemu wdrażania i upowszechniania kształcenia na odległość w uczeniu się przez całe życie,
- opracowanie modelu poradnictwa zawodowego oraz internetowego systemu informacji edukacyjno-zawodowej.

Projekty konkursowe realizowane w ramach PO KL 2007-2013:

- uruchomienie nowego typu studiów podyplomowych przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych,
- dostosowanie wybranych szkół do realizacji praktyk przez studentów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela,

- opracowanie i pilotażowe wdrożenie programów doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach dla nauczycieli kształcenia zawodowego.

Na specjalnie utworzonej stronie internetowej www.konferencje.men.gov.pl zostały zamieszczone materiały z informacjami na temat proponowanych kierunków zmian. Można tu też pobrać broszury przygotowane dla uczestników konferencji.

Do końca kwietnia 2010 roku trwają konsultacje społeczne projektów zmian proponowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Przy pomocy formularza dostępnego na stronie: www.konferencje.men.gov.pl każdy zainteresowany może zadawać pytania lub zgłaszać swoje uwagi. Odpowiedzi na najczęściej pojawiające się pytania będą sukcesywnie publikowane. Podczas tych spotkań projekty zmian będą konsultowane społecznie, można również umieścić swoje opinie na stronie www.konsultacje.men.gov.pl †

Małgorzata Buczak

*konsultant ds. szkolnictwa zawodowego,
chemii, przedsiębiorczości
w ODN w Słupsku*

OPRACOWANO NA PODSTAWIE:

- www.konferencje.men.gov.pl
- Głos Nauczycielski nr 1/6 stycznia 2010 r.

Ogród

*Gdy wiosna zaswita,
jest w ogrodzie raz ciemniej,
raz jaśniej.*

Wciąż coś zakwita, przekwita.

Wczoraj kwitła moje serce.

Dziś jaśmin.

Maria Paulikowska Jasnorzewska

Zmiany w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

18 stycznia br. w Gdańsku odbyła się, pierwsza z cyklu, konferencja wojewódzka, na której zaprezentowano najnowsze zmiany w systemie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, proponowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Uczestnikami konferencji oraz tematycznych dyskusji panelowych byli przedstawiciele m.in. ośrodków doskonalenia nauczycieli, placówek kształcenia specjalnego, poradni psychologiczno-pedagogicznych, szkół prowadzących kształcenie zawodowe i urzędów pracy, organizacji pozarządowych, pracodawców i organów prowadzących. W konferencji wzięli udział: Katarzyna Hall – Minister Edukacji Narodowej, Zbigniew Włodkowski – Podsekretarz Stanu w MEN oraz pracownicy merytoryczni Pomorskiego Kuratorium Oświaty ze Zdzisławem Szudrowiczem na czele.

Jak pokreśliła podczas konferencji Minister Edukacji Katarzyna Hall, proponowane zmiany są kontynuacją wcześniejszych reform systemowych. Zaczęto je od przedszkoli, wprowadzenia obowiązku szkolnego dla sześciolatków oraz zmian programowych w klasach pierwszych szkoły podstawowej i gimnazjum.

W drugiej części konferencji, w trakcie czterech dyskusji panelowych, zaprezentowano główne kierunki zmian: w kształceniu praktycznym w szkolnictwie zawodowym, w organizacji kształcenia zawodowego i ustawicznego, w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Planowane zmiany, dotyczące obszaru kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, obejmą nie tylko uczniów niepełnosprawnych i przewlekle chorych, ale również uczniów uzdolnionych, obcokrajowców i tych, którzy wrócili do kraju po długim pobycie zagranicą. W szkołach mają być tworzone zespoły ds. dzieci ze specjalnymi potrzebami, których zadaniem będzie identyfikowanie uczniów mających specyficzne problemy w uczeniu się i dzieci, które mają szczególne uzdolnienia. Resort edukacji chce, aby zespoły ściśle współpracowały z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w opracowywaniu programów indywidualnej pomocy dla dzieci. Ponadto w projekcie jest, że każde ze zdiagnozowanych przez poradnię dzieci otrzyma tzw. Kartę Potrzeb i Świadczeń. Ma być to dokument osoby niepełnosprawnej obowiązujący do 21 roku życia, a w przypadku osoby z głęboką niepełnosprawnością – do 25 roku życia, którego zadaniem będzie ułatwienie poradni, szkołom i rodzicom monitorowanie realizacji zawartych w nim zaleceń.

Na specjalnie utworzonej stronie internetowej www.konferencje.men.gov.pl zostały zamieszczone materiały z informacjami na temat proponowanych kierunków zmian. Z tej strony można też pobrać broszury przygotowane dla uczestników konferencji, do analizy których zachęcam szczególnie nauczycieli kształcenia specjalnego.

W związku z tym, że od 18 stycznia do końca kwietnia 2010 roku trwają konsultacje społeczne projektów zmian proponowanych przez MEN proponuję aktywne włączenie się do dyskusji i przy pomocy formularza dostępnego na stronie www.konsultacje.men.gov.pl zadawanie nurtujących pytań i zamieszczanie spostrzeżeń. Ministerstwo zobowiązało się do udzielania odpowiedzi na najczęściej pojawiające się pytania i sukcesywne ich publikowanie. †

*Władysława Hanuszewicz
konsultant ds. pedagogiki
opiekuńczo-wychowawczej
i opieki nad dzieckiem o specjalnych
potrzebach edukacyjnych w ODN w Słupsku*

Eksperci przedmiotowi

W grudniu 2009 r. zakończony został jeden z komponentów projektu „Wdrażanie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół” – realizowanego przez MEN w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Celem wspomnianego komponentu było doskonalenie kompetencji konsultantów i doradców metodycznych w zakresie wspierania nauczycieli we wdrażaniu i realizacji treści nowej podstawy programowej. CODN przeszkolił około 500 osób, przygotowując ich do pełnienia funkcji ekspertów przedmiotowych.

Z województwa pomorskiego takie szkolenie ukończyło 27 osób, wśród nich konsultanci ODN w Słupsku:

- Małgorzata Buczak – chemia,
- Irena Czyż – biologia,
- Jerzy Paczkowski – matematyki,
- Zofia Pstrągowska-Misiuk – język niemiecki,
- Dorota Werbińska – język angielski,
- Bożena Żuk – język polski.

Lista wojewódzkich ekspertów przedmiotowych: http://archiwum.codn.edu.pl/userfiles/Lista%20wojewodzka_eksperei_przedmiotowi_f.pdf †

(J.P.)

Nauka języka ukraińskiego w województwie pomorskim

10 lutego 2010 r. w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku odbyło się spotkanie nauczycieli języka ukraińskiego województwa pomorskiego i działaczy Związku Ukraińców w Polsce z przedstawicielami Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego, Kuratorium Oświaty w Gdańsku oraz pracownikami wojewódzkich placówek doskonalenia nauczycieli. Celem spotkania, nawiązującego do rozmów rozpoczętych w Gdańsku 20 stycznia 2010 r., było skonkretyzowanie działań zmierzających do zrealizowania potrzeb zgłoszonych przez Związek Ukraińców, tj. zapewnienie doradztwa metodycznego nauczycielom języka ukraińskiego na terenie województwa pomorskiego.

Elżbieta Lamparska – zastępca Dyrektora Departamentu ds. Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego – zapewniła, że UM jest gotowy do zainicjowania rozmów z samorządami lokalnymi, będącymi organami prowadzącymi dla szkół zatrudniających nauczycieli języka ukraińskiego, w kwestii powierzenia funkcji doradcy metodycznego. Nadzór nad doradcą pełniłby dyrektor wojewódzkiej placówki doskonalenia nauczycieli.

Janina Bezubka – Główny Specjalista w Departamencie ds. Edukacji i Sportu UM Województwa Pomorskiego – wyjaśniła różnicę pomiędzy doradcą metodycznym a nauczycielem konsultantem zatrudnionym w placówce doskonalenia, wynikające z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 200, poz. 1537).

Dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku **Małgorzata Kowalska**, przypomniała zakres obowiązków doradcy metodycznego, wynikający ze statutu placówki doskonalenia nauczycieli i ww. Rozporządzenia. Poinformowała również na jakich zasadach pracuje doradca metodyczny ds. kształcenia specjalnego, który zatrudniony jest w SOSW w Damnicy, a nadzór pedagogiczny sprawuje nad nim dyrektora ODN w Słupsku.

O nauczaniu języka ukraińskiego w Polsce, w tym na terenie województwa pomorskiego, mówiła **Irena Drozd** – doradca metodyczny języka ukraińskiego w CEN w Koszalinie oraz wieloletni nauczyciel tego języka. Przybliżyła ona uczestnikom spotkania problemy z jakimi borykają się nauczyciele języka ukraińskiego w naszym regionie.

Józef Bodio – wizytator KO w Gdańsku – przedstawił wyniki ankiety przeprowadzonej przez Kuratorium Oświaty w Gdańsku, dotyczącej *nauczania języka ukraińskiego w województwie pomorskim*. W roku szkolnym 2008/2009 język ukraiński był nauczany w 13 szkołach (obejmując nauką 174 uczniów), w tym w:

- 7 szkołach podstawowych,
- 5 gimnazjach,
- 1 szkole ponadgimnazjalnej.

Typową formą organizacyjną dla prowadzonych zajęć były grupy międzyoddziałowe i międzyklasowe.

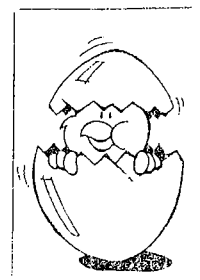
Ważnym punktem spotkania była dyskusja, w czasie której wszyscy uczestnicy spotkania mieli możliwość podzielenia się swoimi uwagami i wątpliwościami związanymi z samym procesem nauczania języka ukraińskiego oraz z problemem najistotniejszym: możliwością zatrudnienia doradcy metodycznego (specjalisty, konsultanta), wymiarem godzin pracy i wyborem placówki doskonalenia, w której mógłby pełnić on swoje obowiązki.

Ostatecznie przyjęto rozwiązanie: konsultant do spraw nauczania języka ukraińskiego zostanie zatrudniony w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku, a obszarem jego działania będzie województwo pomorskie. Kandydatem na to stanowisko, wskazanym przez obecnych na spotkaniu w Gdańsku przedstawicieli środowiska ukraińskiego, jest Irena Drozd.

Elżbieta Lamparska zadeklarowała, że Urząd Marszałkowski w najbliższym czasie zapewni w tym zakresie wsparcie Ośrodkowi Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku i potwierdzi wymiar godzin (stosowną część etatu) z przeznaczeniem na zatrudnienie konsultanta ds. nauczania języka ukraińskiego. Zostanie również określony termin jego zatrudnienia. †

Elżbieta Dudka

konsultant ds. nauczania języka francuskiego w ODN w Słupsku



KONFERENCJA

Ewaluacja w nowym nadzorze pedagogicznym

We wszystkich województwach w kraju – w tym także w pomorskim – przystąpiono do realizacji II etapu Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkół. W związku z tym na terenie województwa pomorskiego od dnia 3 lutego 2010 r. organizowany jest cykl 15 powiatowych konferencji informacyjnych, których tematem jest ewaluacja w nowym nadzorze pedagogicznym. Konferencje te realizowane są przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim, w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (Działanie 3.1 – współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego).

9 lutego 2010 r. w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Słupsku odbyła się konferencja dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych ze Słupska nt. *Ewaluacja w nowym nadzorze pedagogicznym*. W spotkaniu uczestniczyli: Pomorski Kurator Oświaty Zdzisław Szudrowicz, wizytatorzy KO w Gdańsku i delegatury KO w Słupsku oraz konsultanci ODN w Słupsku.

Podczas konferencji omówiono zagadnienia:

- Co nowego w nadzorze pedagogicznym – rozporządzenie o nowym nadzorze pedagogicznym (NNP).
- Ewaluacja wewnętrzna i zewnętrzna w NNP.
- Rola dyrektora w NNP.
- Rola wizytatora ds. ewaluacji.
- Procedura badawcza w ewaluacji zewnętrznej.
- Co nas czeka w nadzorze.

W prezentacji podkreślono, że o procesie ewaluacji była mowa w rozporządzeniu z 2004 r. (ewaluacja jako element diagnozy i oceny przydatności i skuteczności podejmowanych działań projakościowych), jak też w rozporządzeniu z 2006 r. (stosowanie procedury ewaluacji w badaniach związanych z diagnozowaniem i ocenianiem działalności dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej szkół). Na podstawie rozporządzenia z 2009 r. proces ewaluacji jest podstawowym zadaniem nadzoru pedagogicznego.

Ewaluacja to proces gromadzenia, opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom podejmowanym w szkole/placówce edukacyjnej. Ma ona określać poziom spełnienia przez szkołę lub placówkę wymagań stawianych przez państwo – wymagania te sformułowane zostały w załączniku do rozporządzenia o nowym nadzorze pedagogicznym. Podsumowując, stwierdzono, że ewaluacja nie jest oceną, jest bardziej „spójrzaniem z zewnątrz”.

Celem prowadzonej ewaluacji jest:

- rozwój szkoły i innych placówek,
- rozwój systemu edukacyjnego,
- w dalszej perspektywie rozwój społeczny i cywilizacyjny.

Cechami ewaluacji jako procesu jest:

- demokratyczność – wyniki ewaluacji zewnętrznej uwzględniają wyniki ewaluacji wewnętrznej i dyskutowane są z Radą Pedagogiczną,
- transparentność – metodologia, narzędzia i wyniki ewaluacji są dostępne publicznie; dyrektor szkoły/placówki ma możliwość monitorowania pracy osób prowadzących ewaluację,
- zespołowość – wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej są efektem pracy wszystkich osób zaangażowanych w pracę szkoły/placówki; ewaluację prowadzi zespół ewaluatorów.

W roku szkolnym 2009/2010 wybrane szkoły podane zostaną ewaluacji zewnętrznej. Przedstawione raporty z przeprowadzonych badań pilotażowych zawierać będą wyłącznie wyniki dotyczące obszaru „Efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły”.

Szkoleniem w zakresie ewaluacji wewnętrznej objętych zostanie 2000 dyrektorów placówek, a w zakresie ewaluacji zewnętrznej 300 dyrektorów. Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowuje także poradnik dla dyrektorów, dotyczący ewaluacji wewnętrznej.

Ważną informacją dla dyrektorów placówek oświatowych, na których spoczywać będzie obowiązek ewaluacji wewnętrznej, jest to, iż przygotowano platformę internetową:

- generującą narzędzia ewaluacji,
- ułatwiającą prowadzenie procesu zbierania danych,
- umożliwiającą analizę danych (mikro i makro),
- ułatwiającą tworzenie i prezentację raportów.

Materiały informacyjne, merytoryczne i materiały ze szkoleń dostępne są na stronach internetowych:

- ⇒ <http://www.nadzorpedagogiczny.edu.pl>
- ⇒ <http://www.npdyrektorzy.pl>

W prezentacji dr. Grzegorza Mazurkiewicza (UJ w Krakowie), jednego z koordynatorów projektu związanego z wdrażaniem nowego nadzoru pedagogicznego, zamieszczonej na jednej z ww. stron internetowych, przytoczone są słowa (nieco zaskakujące) Mao Tse Tunga [Gazeta Ludowa, Pekin, 1966-08-17]: „*Kiedy uczymy się pływać, to nie jest tak, że najpierw uczymy się pływać, a potem wchodzimy do wody. Uczymy się pływać pływając... I kiedy robimy rewolucję, to też nie uczymy się jej najpierw, a potem przystępujemy do działania. My uczymy się jej poprzez działanie, a dokładniej: robimy coś i uczymy się z własnego doświadczenia. Działanie jest procesem uczenia się.*”

Tak też będzie (i jest) z ewaluacją w nadzorze pedagogicznym. ✦

Lech Kowalewski
wicedyrektor ODN w Słupsku



OLIMPIADY KONKURSY IMPREZY

Konkurs „Cała Europa Kołęduje”

9 stycznia 2010 r. Szkolny Klub Europejski „Euro-maniak” po raz szósty zaprosił uczniów szkół podstawowych do wspólnego kołędowania w miłej, świątecznej atmosferze. Przegląd kołęd w językach państw należących do Unii Europejskiej wzbudził zainteresowanie nie tylko wśród uczestników konkursu, ale i wśród zgromadzonej publiczności.

Cele konkursu:

- mobilizowanie uczniów do zdobywania wiedzy i poznawania dorobku kulturowego innych krajów,
- rozwijanie umiejętności korzystania z różnych źródeł wiedzy na temat państw europejskich,
- poszerzenie wiedzy o kulturze i cywilizacji europejskiej,
- pobudzanie do rozwijania zainteresowań,
- podnoszenie motywacji do nauki języków obcych,
- poszukiwanie wspólnych źródeł kultury i obyczajowości wszystkich państw europejskich.

Warunki uczestnictwa:

Każda szkoła startująca w konkursie mogła być reprezentowana przez dwóch wykonawców (mogły to być również 2 zespoły, składające się maksymalnie z 10 osób). Każdy z uczestników wykonywał jedną kołędę w dowolnym języku państw europejskich (z zastrzeżeniem, że nie mogła być to kołęda w języku polskim). Mile widziane było użycie instrumentów lub podkładu muzycznego.

Do konkursu zgłosili się wykonawcy z 5 szkół podstawowych ze Słupska (SP 1, SP 3, SP 5, SP 8, SP 10). Poziom wykonawców był bardzo wysoki, dzieci nie tylko śpiewały, ale opanowały umiejętność grania na instrumentach.

Jury ustaliło następujące wyniki:

W kategorii SOLISTA:

	Wykonawca	Opiekun
I miejsce	Ola Hulecka z SP 5	Beata Kamińska
II miejsce	Tomasz Stangryciuk z SP 10	Joanna Holak- Sosińska
III miejsce	Marcel Kulesza z SP 1	Agata Machowiec

W kategorii ZESPÓŁ:

	Wykonawca	Opiekun
I miejsce	DO-RE-MI z SP 3	Alicja Skrzypińska i Monika Muszyńska
II miejsce	SŁONECZKA z SP 8	Iwona Sazon
III miejsce	Nie przyznano	

W czasie obrad komisji na scenie gościnnie wystąpił zespół „Marzenie”, który zaprosił uczestników konkursu do wspólnej zabawy.

Konkurs „Cała Europa Kołęduje” przygotowały i przeprowadziły: Monika Fortuńska i Magdalena Czernichowska – opiekunki Klubu, przy nieocenionej pomocy prowadzących zespołu „Marzenie”: Katarzyny Sawickiej oraz Anny Pietruszewskiej. Zaangażowane w przygotowania były również: Marzena Niedźwiecka-Pacholska oraz Magdalena Majchrzak.

Kolejna edycja konkursu już za rok – serdecznie zapraszamy. ✦

Monika Fortuńska

*w imieniu Organizatorów Konkursu
z SP nr 2 w Słupsku*



Nasze święteczne uroczystości

Jak co roku dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 2 przygotowały wyjątkową świąteczną uroczystość dla swoich kolegów i zaproszonych gości, wśród których znaleźli się rodzice, nauczyciele, przedstawiciele Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego, członkowie Kaszubskiego Klubu Studentów, działającego przy Akademii Pomorskiej w Słupsku oraz emeryci.

Uczniowie uczęszczający na zajęcia z języka kaszubskiego zaprezentowali przedstawienia pt. „Wiljô u Starków” oraz „Gwiżdże”. Pierwsze przygotowane przez grupę starszych dzieci (IV i VI klasa) opowiadało o obyczajach związanych z obchodami Świąt Bożego Narodzenia na Kaszubach. Mówiło o tym, jak to rodzice wyczekują pierwszej gwiazdki i o odwiedzinach dzieci mieszkających w mieście, które w ten cudowny wieczór zjawiają się u rodziny Starków i wspólnie z nimi spędzają święta w kaszubskim klimacie i według tradycji tego regionu.

Drugie przedstawienie, przygotowane przez grupę młodszych dzieci (klasę I „b”) pokazywało obyczaj odwiedzin kaszubskich kolędników tzw. „Gwiżdży” – „Kto Gwiżdża nie wpuści, tego bieda nie opuści” – tak brzmiało hasło kolędników. Na Kaszubach kolędnicy odwiedzają domostwa, aby zapewnić w nich dobrobyt. Dzieci przebrane za bociana, niedźwiedzia, policjanta, diabła, gwiazdora, dziada, babę i kozę – miały za zadanie sprowadzić szczęście na dom, który odwiedziły. Były wspólne śpiewy, tańce i uciecha oraz życzenia na nadchodzący Nowy Rok.

Oba spektakle zaprezentowane zostały w języku kaszubskim. W tym też języku wykonane były kolędy. Przedstawienia przygotowały panie uczące w SP 2 języka kaszubskiego: Renata Bukowska i Karolina Narloch i uczniowie, którzy na te zajęcia uczęszczają.

Po prezentacjach teatralnych wszyscy mogli posłuchać kolęd w wykonaniu kapeli kaszubskiej „Zgoda”.

Już teraz uczniowie przygotowują nowe przedstawienia, tym razem ilustrujące obyczaje świąt wielkanocnych tzw. Jastrów. ♦

Renata Bukowska

Karolina Narloch

Szkoła Podstawowa nr 2 w Słupsku

Lekturowy zawrót głowy

W czasach wszechobecnego Internetu, telewizji i klubów z ogłuszającą muzyką można bawić się książką. Lektury traktowane są zazwyczaj przez uczniów jako zło konieczne, ale można zmienić to podejście. Właśnie Szkoła Podstawowa Nr 4 w Słupsku z Oddziałami Integracyjnymi zaproponowała uczniom szkół podstawowych nowy, miejski konkurs: „Lekturowy zawrót głowy”.

5 lutego 2010 r. do zmagania z postaciami i wydarzeniami z lektur przystąpiło 5 szkół podstawowych ze Słupska. Mottem I edycji konkursu był „Świat baśni i fantazji”. Każda edycja będzie miała inny zestaw lektur i inną myśl przewodnią.

Głównym celem konkursu było: zachęcenie uczniów do sięgania po lektury, wdrażanie do samodzielnego czytania tekstów ze zrozumieniem, doskonalenie umiejętności dostrzegania szczegółów i wyciągania wniosków, rozwój uzdolnień humanistycznych, popularyzacja czytelnictwa, uczenie zdrowego współzawodnictwa i dobra zabawa z lekturą.

Drużyny rozwiązywały krzyżówki, wykreślanki, chwaliły się wiedzą odpowiadając na pytania, przyporządkowywały przedmioty do konkretnych książek. Uczestnicy wykazali się też znajomością podstawowych wiadomości z życia i twórczości autorów lektur. Konkursowe zadania sięgnęły także wiedzy teoretycznej zawodników np. trzeba było podać wszystkie cechy gatunkowe baśni. Zespoły szkolne przyniosły ze sobą prace plastyczne. Najciekawsza była przestrzenna praca z SP 3. Najwięcej trudności sprawiło uczniom rozpoznawanie, z której lektury pochodziły przygotowane przez organizatorów cytaty. Jednak największą niewiadomą było pytanie przygotowane dla przeciwnika przez każdą ze szkół. Pytania te dotyczyły czasami szczegółików, na które najczęściej nie zwraca się uwagi, ale drużyny były dobrze przygotowane na takie niespodzianki i w większości padły poprawne odpowiedzi.

Poziom wszystkich uczestników był bardzo wyrównany. Na pochwałę zasłużyła drużyna ze Społecznej Szkoły Podstawowej – najmłodszy uczestnik zmagania. Konkurs wygrała drużyna z Szkoły Podstawowej nr 3. Wszyscy uczestnicy lekturowych potyczek otrzymali dyplomy i nagrody książkowe.

Nie tylko uczniowie zmagali się z pytaniami. Opiekunowie również – pracując w komisji – sprawdzali zakodowane odpowiedzi. Przy słodkim poczęstunku zabawa z lekturami była bardzo przyjemna.

Zadania dla grup przygotowały Maria Lemanowicz-Lomber i Anna Trawczyńska. Mamy nadzieję, że nasz pomysł na lekturę spodoba się uczniom i nauczycielom i w następnym roku spotkamy się w II edycji konkursu. ♦

Anna Trawczyńska

Maria Lemanowicz-Lomber

Szkoła Podstawowa nr 4 w Słupsku

XV Ogólnopolski Konkurs Literacki im. Adama Mickiewicza rozstrzygnięty!

28 stycznia 2010 r. w II LO w Słupsku odbyło się posiedzenie komisji konkursowej XV Ogólnopolskiego Konkursu Literackiego im. Adama Mickiewicza. W obradach uczestniczyli:

- Jerzy Fryckowski – przewodniczący jury,
- Maria Pietryka,
- Jolanta Gierszewska,
- Iwona Płóciennik.

Spośród wielu prac literackich, nadesłanych przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych z całego kraju, jury wyłoniło grupę laureatów konkursu. Przyznano dwie nagrody główne w kategorii: proza, trzy nagrody główne i jedno wyróżnienie w kategorii: poezja oraz jedną nagrodę główną i jedno wyróżnienie w kategorii: proza poetycka.

Przy ocenie prac brano pod uwagę przede wszystkim następujące kryteria:

- poprawność językową,
- oryginalność ujęcia tematu,
- wartość przekazu.

Najwyżej oceniono prace, które zachwyciły nie tylko pięknem języka i atrakcyjnością formy, ale przede wszystkim te, które były nośnikiem ważnych treści – uczyły myślenia, szacunku dla drugiego człowieka oraz zasad prawidłowej komunikacji między ludźmi.

Nagrodami uhonorowano uczestników konkursu:

Proza:

Lp.	Imię i nazwisko	Godło	Nagroda	Miejscowość
1.	Anna Jakubiak	<i>CANTER</i>	I miejsce za opowiadanie pt. <i>Jesteś odpowiedzialna</i>	Słupsk
2.	Justyna Nowak	<i>J</i>	II miejsce za opowiadanie <i>Ja jestem czasem</i>	Słupsk

Poezja:

1.	Klaudia Wawrzynkiewicz	<i>RZESZ</i>	I miejsce za cykl wierszy	Słupsk
2.	Luiza Czupajło	<i>morze</i>	II miejsce za cykl wierszy	Wejherowo
3.	Justyna Nowak	<i>J</i>	III miejsce za cykl wierszy	Słupsk
4.	Magdalena Mączka	<i>MORGAN</i>	wyróżnienie za wiersz <i>Do W</i>	Słupsk

Proza poetycka:

1.	Karolina Masełkowska	<i>IRYS</i>	I miejsce za tekst <i>Kobieta</i>	Słupsk
2.	Magdalena Mączka	<i>Szpilka</i>	wyróżnienie za tekst <i>Spacer w pszenicy</i>	Słupsk

Dziękujemy za zainteresowanie konkursem uczniom i nauczycielom szkół – zarówno z dużych miast, jak i mniejszych miejscowości z różnych regionów Polski. Zwycięzcom serdecznie gratulujemy! ✦

Bożena Gajdzis
nauczyciel j. polskiego
w II LO w Słupsku

Konkurs eko-Logiczna energia

Organizatorem Konkursu jest Akademickie Centrum Czystej Energii Akademii Pomorskiej oraz Instytut Fizyki w Słupsku. Konkurs kierowany jest do uczniów szkół ponadgimnazjalnych z powiatów: słupskiego, bytowskiego, człuchowskiego, sławieńskiego, lęborskiego oraz chojnickiego.

Głównym celem jest wzbudzenie inspiracji do twórczego i krytycznego myślenia uczniów, na temat odnawialnych i alternatywnych źródeł energii.

Tematyka projektu ma pobudzić młodego człowieka do zastanowienia się nad pozytywnymi i negatywnymi skutkami zastosowania eko-technologii oraz rozwiązywania realnych problemów, które m.in. pomogą lepiej zrozumieć zjawiska fizyczne wykorzystane przy konwersji energii.

Zadaniem Uczestników będzie wykazanie się znajomością metod wykorzystania naturalnych i odnawialnych źródeł energii w miejsce konwencjonalnych źródeł.

Konkurs składa się z dwóch etapów:

⇒ I etap – przygotowanie i nadesłanie prezentacji multimedialnych wykonanych w programach pakietów MS Office lub Open Office w terminie do 30 kwietnia 2010 r. (drogą elektroniczną, osobiście lub za pośrednictwem poczty na nośniku CD).

⇒ II etap – konferencja, na której laureaci zaprezentują wybrane zagadnienia (czas prezentacji maksymalnie 15 min) oraz rozdane zostaną nagrody i upominki. Prezentacje prac laureatów odbędą się 28 maja 2010 r. podczas eko-konferencji w ramach VIII Bałtyckiego Festiwalu Nauki w Instytucie Fizyki AP w Słupsku.

Nagrody: ▪ pierwszego stopnia – netbook
▪ dwie równorzędne nagrody drugiego stopnia – dysk zewnętrzny HDD o pojemności 1 TB.

Szczegółowy regulamin: www.fizyka.apsl.edu.pl/eCoRegulamin.pdf ✦

III Międzyszkolny Konkurs Recytatorski Poezji Władysława Broniewskiego

*Jest gdzieś życie piękniejsze od wierszy.
I jest miłość. I ona zwycięży*

4 lutego 2010 r. w Szkole Podstawowej nr 7 w Słupsku odbył się II Międzyszkolny Konkurs Recytatorski Poezji Władysława Broniewskiego pt. „Jest gdzieś życie piękniejsze od wierszy. I jest miłość. I ona zwycięży”, nad którym honorowy patronat objął Prezydent Miasta Słupska – Maciej Kobyliński. Ideą konkursu jest kulturowanie piękna mowy ojczystej, rozbudzanie zainteresowań poezją, poszerzenie wiedzy na temat życia i twórczości Władysława Broniewskiego (patrona szkoły) oraz integracja dzieci ze szkół podstawowych naszego regionu.

W tegorocznej edycji konkursu zaprezentowało się 61 uczestników z 14 szkół podstawowych z: Kobylnicy, Redzikowa, Objazdy, Zaleskich, Ustki, Głobina, Potęgowa, Kwakowa, Dębnicy Kaszubskiej oraz z pięciu podstawówek z grodu nad Słupią (trójki, piątki, szóstki, siódemki i ósemki). Każdy uczestnik zaprezentował jeden utwór.

A oto laureaci konkursu:

w kategorii klas I:

- I m. – Oliwia Kałowska – SP 7 Słupsk
- II m. – Sebastian Dworakowski – SP 5 Słupsk
- III m. – Mikołaj Kotwica – SP Zaleskie

w kategorii klas II:

- I m. – Natalia Kurowska – SP 8 Słupsk
- II m. – Roksana Białek – SP Objazda
- III m. – Oliwia Krawczyk – SP Kwakowo

w kategorii klas III:

- I m. – Oskar Sosnówka – SP Zaleskie
- II m. – Kacper Soroka – SP 8 Słupsk
- III m. – Jakub Hadryś – SP Objazda
- wyróżnienie: Tamara Łyskojc – SP Potęgowa

w kategorii klas IV:

- I m.: Aleksandra Szczecina – SP Dębica Kaszubska
Gabriel Kalinowski – SP 7 Słupsk
- II m.: Piotr Kamiński – SP 5 Słupsk
Kacper Gajewski – SP Zaleskie
- III m.: Michalina Wróbel – SP Redzikowo
Łukasz Mikus – SP Kobylnica

w kategorii klas V:

- I m.: Agnieszka Kucharska – SP 6 Słupsk
Bartosz Wichrowski – SP Dębica Kaszubska

- II m.: Julia Dobies – SP 3 Słupsk,
Paweł Spaczyński – SP 5 Słupsk
- III m.: Anna Jakubowska – SP Kobylnica

w kategorii klas VI:

- I m.: Jan Haryszyn – SP 2 Ustka
- II m.: Justyna Fischer – SP Redzikowo
Wiktor Radomski – SP 7 Słupsk
- III m.: Katarzyna Roślan – SP 6 Słupsk
- wyróżnienie: Karolina Klimek – SP 3 Słupsk

Nagrody książkowe dla wszystkich laureatów konkursu ufundował Prezydent Miasta Słupska – Maciej Kobyliński. †

Alicja Cięciwa

nauczyciel j. polskiego

w Szkole Podstawowej nr 7 w Słupsku

I Konkurs Recytatorski Poezji Niemieckojęzycznej dla Szkół Gimnazjalnych

Organizatorem konkursu jest II Liceum Ogólnokształcące w Słupsku przy współpracy ODN w Słupsku. Celem konkursu jest zainteresowanie młodzieży pięknem poezji niemieckiego obszaru językowego, sylwetkami jej twórców oraz przesłaniem wyrażanym w wierszach.

Konkurs skierowany jest do uczniów szkół gimnazjalnych. Oceniane będą: dobór repertuaru, kultura słowa, interpretacja utworów, opanowanie tekstu i prawidłowa wymowa niemiecka, a także ogólny wyraz artystyczny.

Konkurs odbędzie się 16 kwietnia 2010 r. o godz. 13⁰⁰. Uroczyste rozdanie nagród nastąpi 21 kwietnia 2010 r. w auli II LO w Słupsku.

Termin zgłoszenia upływa 26 marca 2010 r. Kartę zgłoszenia należy przesłać na adres e-mail: z.pstragowska-misiuk.odn@home.pl

Karta zgłoszenia i regulamin konkursu:

www.odn.slupsk.pl †

„Mądrej głowie dość dwie słowie” II Miejski Konkurs Frazeologiczny MISTRZOWIE SŁOWA

9 lutego 2010 r. w Szkole Podstawowej nr 1 w Słupsku odbył się II Miejski Konkurs Frazeologiczny *MISTRZOWIE SŁOWA*, przygotowany przez Elżbietę Fijałkowską i Wiolettę Subocz – nauczycielki języka polskiego. Udział w nim wzięło 6 trzyosobowych drużyn ze szkół podstawowych nr: 2, 5, 6, 7, 8, 9.

Celem konkursu było:

- propagowanie kultury języka polskiego,
- rozwijanie zainteresowań językiem polskim,
- integrowanie środowisk szkolnych,
- doskonalenie świadomego i celowego posługiwania się poprawną polszczyzną.

Uczniowie musieli wykazać się nie tylko dobrą znajomością frazeologizmów, ale również refleksem, umiejętnością kojarzenia, zdolnościami aktorskimi i – jak to często bywa w życiu – przydała się też odrobina szczęścia.

Konkurs rozpoczęła dyrektor szkoły – Danuta Wojtas-Palińska. Powitała wszystkich bardzo serdecznie oraz życzyła uczestnikom powodzenia.

Pierwszym zadaniem, z którym zmierzili się młodzi mistrzowie słowa, było rozwiązanie krótkiego testu. Okazało się, że frazeologizmy tan zawarte nie stanowiły dla nich większego problemu.

W dalszej części spotkania uczestnicy musieli dokończyć przysłowia, naprawić zwroty i wyrażenia, w których „narozrabiał” złośliwy chochlik, wyjaśnić, co oznaczają poszczególne zwroty i wyrażenia frazeologiczne.

Najtrudniejsze zadanie – jak się okazało – stanowiło przedstawienie za pomocą pantomimy wylosowanego frazeologizmu. Jeden przedstawiciel drużyny prezentował wylosowany frazeologizm, a zadaniem pozostałych członków zespołu było odgadnięcie, o jaki związek chodzi.

Dużo emocji dostarczyła ostatnia konkurencja. Zawodnicy musieli odgadnąć przysłowie po odsłonięciu kolejnych, wybranych przez siebie wyrazów – im szybciej odgadli, tym więcej punktów zdobywali.

Uczestnicy byli świetnie przygotowani do konkursu, toteż różnice punktowe między poszczególnymi szkołami były minimalne.

Miło mi poinformować, że MISTRZAMI SŁOWA w roku 2010 zostali uczniowie Szkoły Podstawowej nr 6 w Słupsku.

Oto końcowa klasyfikacja:

- I miejsce – SP 6 w Słupsku,
- II miejsce – SP 8 w Słupsku,
- III miejsce – SP 9 w Słupsku.

Zwycięzcy otrzymali dyplomy oraz nagrody książkowe. Dla wszystkich uczestników przygotowano dyplomy oraz upominki.

Serdeczne podziękowania należą się opiekunom drużyn, którzy wspornie pracowali w komisji konkursowej. Mam nadzieję, że dzięki udziałowi w konkursie młodzież poszerzyła swoją wiedzę na temat frazeologizmów, żywo zainteresuje się językiem i świadomie posługiwać się będzie piękną polszczyzną, pamiętając, że „Mądrej głowie dość dwie słowie”. ✦

Elżbieta Fijałkowska

*nauczyciel języka polskiego
w Szkole Podstawowej nr 1 w Słupsku*

Konkursy Jubileuszowe Miasta Słupska

Maciej Kobyliński Prezydent Miasta Słupska serdecznie zaprasza do udziału w wyjątkowych konkursach z okazji Jubileuszu Miasta Słupska (700 czy 745 lat?). W każdym z konkursów do zdobycia są wartościowe nagrody. Nagrodzone prace zostaną wykorzystane do promocji wizerunku miasta Słupska. Wybrane prace oraz lista zwycięzców zostaną opublikowane na stronie www.slupsk.pl oraz jubileuszowej stronie www.slupsk2010.pl.

Konkursy dla szkół:

- ✦ Dziecięcy konkurs plastyczny na najpiękniejszą zakładkę do książki pt. „Słupsk – moje miasto”.
- ✦ Konkurs plastyczny pt. „Słupsk przyszłości”.
- ✦ Konkurs na opowiadanie pt. „Narodziny Słupska”.

Konkursy dla wszystkich:

- ✦ Ogólnopolski konkurs na film promocyjny o Słupsku.
- ✦ Konkurs fotograficzny pt. „Zakochani w Słupsku”.
- ✦ Konkurs kulinarny pt. „Słupski Chłopczyk w menu”.

Regulaminy i szczegółowe informacje:
www.slupsk.pl/konkursy/aktualnosci/8672.htm ✦

XXIII Edycja konkursu „Mój las”

W bieżącym roku szkolnym odbywa się XXIII edycja dwuetapowego konkursu „Mój las”, organizowanego przez Stowarzyszenie Inżynierów i Techników Leśnictwa i Drzewnictwa oraz Ligę Ochrony Przyrody.

13 stycznia 2010 roku nastąpiło rozstrzygnięcie konkursu na szczeblu regionalnym, organizowanym przez Zarząd Okręgowy LOP (dawny wojewódzki).

Konkurs prowadzony był w następujących kategoriach wiekowych:

- ⇒ kategoria I – młodzież szkół podstawowych: klas I-III (wiek 7-10 lat),
- ⇒ kategoria II – młodzież szkół podstawowych: klas IV-VI (wiek 11-12 lat),
- ⇒ kategoria III – młodzież gimnazjów: (wiek 13-15 lat),
- ⇒ kategoria IV – młodzież liceów ogólnokształcących oraz pogimnazjalnych szkół zawodowych (wiek 16-18 lat).

W tym roku szkolnym w poszczególnych grupach wiekowych odpowiednio obowiązywała tematyka:

1. „Cztery pory roku w lesie”.
2. „Co wiem o pracy leśnika?”.
3. „Drewno w życiu człowieka”.
4. „Wpływ lasów na klimat”.

Komisja w składzie: Irena Czyż – przewodnicząca, Ewa Maleszka – członek, Małgorzata Utig – członek, Marzena Żywiecka – członek, rozpatrzyła 79 prac, które wpłynęły z 23 szkół, w tym:

- ⇒ kategoria I – 28 prac z 8 szkół,
- ⇒ kategoria II – 30 prace z 10 szkół,
- ⇒ kategoria III – 6 prac z 4 szkół,
- ⇒ kategoria IV – 15 prac z 1 szkoły.

Nagrody otrzymali:

grupa I

- **I miejsce:** Adrian Ampulski i Adrian Krause ze Szkoły Podstawowej w Charnowie,
- **wyróżnienia:**
 - Hanna Rodziewicz i Aleksandra Wrzeszczyńska,
 - Dominika Szyca i Paulina Materek, Radosław Sikora i Dominik Golembowski wszyscy ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Słupsku.

grupa II

- **I miejsce:** Weronika Walloch i Karolina Bernacka ze Szkoły Podstawowej w Charnowie,
- **wyróżnienia:**
 - Bartosz Kozielski i Michał Samolyk,
 - Mikołaj Stroziński i Joanna Żywiecka,
 - Dominika Świątek i Alicja Basichowska – wszyscy ze Szkoły Podstawowej nr 3 w Słupsku.

grupa III

- **I miejsce:** Oliwia Gorzeń z Gimnazjum nr 2 w Słupsku,
- **wyróżnienia:**
 - Klaudia Murawska z Gimnazjum nr 3 w Słupsku,
 - Martna Szcepańska z Gimnazjum nr 5 w Słupsku.

grupa IV: Pierwszej nagrody nie przyznano. Nie wyróżniono również żadnej pracy ze względu na braki regulaminowe.

Na etapie centralnym Główny Sąd Konkursowy wyłoni laureatów I, II i III stopnia i ogłosi wyniki konkursu w terminie do 17 kwietnia 2010 roku. Uroczyste wręczenie nagród laureatom oraz ogłoszenie tematów następnej edycji konkursu nastąpi w terminie do 15 czerwca 2010 r.

Wszystkie prace konkursowe, zakwalifikowane do szczebla centralnego, zarówno nagrodzone, jak i pozostałe, nie będą zwracane autorom. Zostaną przekazane do Ośrodka Kultury Leśnej w Gołuchowie.

Przy ocenie prac konkursowych na szczeblu regionalnym i centralnym sądy konkursowe kierują się następującymi kryteriami:

- wartością merytoryczną pracy,
 - formą opracowania pracy,
 - samodzielnością w opracowaniu pracy oraz oryginalnością ujęcia tematu,
 - ogólną estetyką pracy,
 - pomysłowością szaty graficznej.
- Ponadto należy pamiętać, iż praca obowiązkowo musi zawierać następujące elementy:
- spis treści,
 - wstęp,
 - część merytoryczną pracy (rozwińnięcie tematu),
 - podsumowanie, wnioski,
 - bibliografię.

W bieżącym roku komisja zwróciła szczególną uwagę na bardzo piękne prace z I i II grupy wiekowej (podobnie jak w ubiegłym roku). Natomiast wyraźnie obniżył się poziom prac z IV grupy wiekowej. Wiele z nich nie spełniło wymogów formalnych dotyczących konstrukcji pracy, wartości merytorycznej, a i estetyka prac również budziła zastrzeżenia. ✦

Irena Czyż

przewodnicząca Komisji

*konsultant ds. ekologii i promocji zdrowia
w ODN w Słupsku*

Konkurs literacki dla nauczycieli

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Słupsku zaprasza nauczycieli, pedagogów i wychowawców ze Słupska i z powiatu słupskiego do udziału w konkursie literackim. Tematyka prac jest dowolna – „co nam w duszy gra”. Zachęcamy do wyciągnięcia „z szuflady” wierszy, czy opowiadań i zaprezentowania szerzej swojej twórczości. Zapraszamy!

Organizatorem konkursu jest Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Słupsku i Stowarzyszenie Edukacyjne VOLUMIN.

REGULAMIN KONKURSU

1. W konkursie mogą brać udział nauczyciele, pedagodzy i wychowawcy (czynni i emerytowani) z terenu miasta Słupska i powiatu słupskiego.
2. Konkurs obejmuje swoim zakresem poezję i krótkie formy prozatorskie.
3. Tematyka prac jest dowolna.
4. Prace winny mieć następującą objętość:
 - poezja – do 3 utworów
 - proza – do 10 stron znormalizowanego wydruku komputerowego (czcionka Times New Roman, 12 pkt, 1,5 interlinia).
5. Prace można nadsyłać w jednej lub w obu kategoriach.
6. Prace należy nadsyłać w 3 egzemplarzach.
7. Prace należy opatrzyć pseudonimem. W osobnej kopercie, oznaczonej takim samym pseudonimem, należy umieścić następujące dane: imię, nazwisko, adres, e-mail, tel., nazwę nauczanego przedmiotu, miejsce pracy, adres miejsca pracy.
8. Nadesłane prace nie mogą być wcześniej publikowane.
9. Prace nie podlegają zwrotowi.
10. Wydrukowane prace należy nadesłać bądź złożyć (w sekretariacie PBW, w godz. 10.00 – 15.00) do dnia 31 marca 2010 roku, na adres: Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Słupsku ul. Jaracza 18a 76-200 Słupsk, z dopiskiem KONKURS LITERACKI.
11. Prace oceniać będzie komisja konkursowa, w skład której wejdą zaproszeni literaci oraz przedstawiciel organizatora.
12. Przewidziana jest nagroda główna w wysokości 400 zł oraz dwa wyróżnienia po 200 zł.
13. Laureaci zostaną powiadomieni drogą listowną.
14. Uhonorowanie laureatów nastąpi na inauguracji XVII Słupskiej Wiosny Literackiej, 17 maja 2010 r.
15. Organizator nie zwraca laureatom kosztów podróży.

16. Nadesłanie prac jest jednocześnie zgodą autora na nieodpłatne wykorzystanie ich w formie publikacji pokonkursowych (w przypadku nagrodzenia bądź wyróżnienia przez jury).
17. Sprawy sporne i nieujęte regulaminem rozstrzyga Jury. ✦

Jolanta Betkowska

kierownik Wydziału Udostępniania

PBW w Słupsku

koordynator konkursu

czytelnia@pbw.słupsk.pl

„Polska Fryderyka Chopina” KONKURS FOTOGRAFICZNY

Rok 2010 został Uchwałą Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej ustanowiony Rokiem Fryderyka Chopina. Dwusetna rocznica urodzin kompozytora będzie obfitować w koncerty, projekty edukacyjne, wystawy, projekty rewitalizacji miejsc związanych z kompozytorem.

Jedną z propozycji jest konkurs fotograficzny „Polska Fryderyka Chopina” organizowany przez Portal Polska.pl. Skierowany jest on do wszystkich zainteresowanych życiem i twórczością wielkiego Polaka.

Celem konkursu jest wyłonienie najciekawszych zdjęć o w/w tematyce. Zadanie polega na przesłaniu autorskiego zdjęcia/kolekcji zdjęć przedstawiających miejsca w Polsce związane z życiem i twórczością Fryderyka Chopina.

Na zwycięzców czekają atrakcyjne nagrody i możliwość opublikowania swoich zdjęć w portalu Polska.pl

Konkurs trwa do 31 sierpnia 2010 r. Wyniki zostaną ogłoszone 29 października 2010 r. w portalu Polska.pl w serwisie „Polska Fryderyka Chopina”.

Regulamin:

<http://chopin.polska.pl/konkurs/article.htm> ✦



KSIĄŻKI CZASOPISMA

Siedemnaście mgnień Wiosny (Literackiej!)

zostanie w twoim sercu...

Oczywiście nie będzie to siedemnaście pełnych niespokojnego napięcia wiosennych dni, skądinąd kojarzonych, ale pięć dni ciepło-wiosennych, wyjątkowych dla czytelników i czytelnictwa w naszym mieście i regionie. Rozpoczniemy je 17 maja br. Inauguracja Wiosny nie będzie popołudniową porą na herbatę o siedemnastej. XVII Słupską Wiosnę Literacką rozpoczniemy w samo południe – godz. 12.00 w sali Słupskiej Filharmonii Sinfonia Baltica.

Poznamy zaproszonych do Słupska poetów i pisarzy, a artystyczną oprawę spotkania w Filharmonii zapewnią uczniowie Szkolnego Koła Teatralnego IV Liceum Ogólnokształcącego w Słupsku im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, pod kierunkiem Joanny Korzeniowskiej-Klaji.

Potem powiemy, że to było jak siedemnaście wiosennych mgnień (choć proszę nie robić merytorycznych porównań). Pozostanie po tych dniach mnóstwo dowcipnych i całkiem na serio słów, przywoływanych pamięcią z licznych, jak co roku, spotkań autorskich wyjątkowych gości – literatów z kraju z wyjątkową (a jakże!) młodzieżą i dziećmi naszego regionu. Lecz nim powstaną wspomnienia, żywa będzie w Słupsku obecność znako-

mitych autorów, a wśród nich: Wandy Chotomskiej, Marty Fox, Agnieszki Frączek, Małgorzaty Niemen, Wiesława Ciesielskiego, Daniela Odiji, Marcina Pałasa.

Zachęcamy wszystkie placówki kulturalno-oświatowe do współpracy, do organizacji spotkań, pikników literackich, wystaw i zapraszania naszych gości w swoje progi.

Serdecznie zapraszam!

Renata Mazurek
dyrektor PBW w Słupsku
wraz z pracownikami

Kontakt:

Agata Szklarkowska
Wydział Informacyjno-Bibliograficzny
Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej
w Słupsku, ul. Jaracza 18 a
tel. 598422705 fax. 598402661
e-mail: promocja@pbw.slupsk.pl

Biblioteka ODN poleca...

📖 Day K.: **Od teorii do praktyki: rozwój zawodowy nauczyciela.** Gdańsk: 2008

W publikacji tej autor przedstawia własne doświadczenia z pracy z nauczycielami w szerokim kontekście, który obejmuje różne elementy badań, które dotyczą codziennej pracy nauczycieli w klasach. Ich rezultatem jest obszerny przegląd zagadnień, mówiących o kształceniu nauczycieli oraz czynnikach, które na nie wpływają. Autor prezentuje również wyniki badań na temat kształcenia nauczycieli i ich ciągłego rozwoju zawodowego, które były prowadzone w kilku krajach. Badania te uzupełnione są pozytywnymi przykładami, które nie zostały przedstawione wyłącznie jako sukcesy. W wielu z nich sukces jest tylko połowiczny. Książka ta polecana jest władzom oświatowym wszystkich szczebli, ekspertom komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych do awansu zawodowego nauczycieli.

📖 **Jak pisać i redagować: poradnik redaktora: wzory tekstów użytkowych.** Warszawa: 2009

Jest to książka – poradnik, która w bardzo rzetelny i przystępny sposób przedstawia zasady opracowania tekstów pod względem edytorsko-topograficznym. Dzięki licznym wzorcom możemy nauczyć się, jak pisać i redagować różne teksty. Jest to kompendium podstawowych zasad pisania i redagowania, a odbiorcą tych zasad może być każdy, zarówno uczeń, student, nauczyciel, jak i redaktor, czy dziennikarz. Publikacja ta zapewne ucieszy redaktorów gazetek szkolnych.

📖 **Laguna M., Fortuna P.: Przygotowanie szkolenia czyli jak dobry początek prowadzi do sukcesu.** Gdańsk: 2009

Publikacja ta omawia różne zagadnienia związane z tematyką szkoleniową. Szkolenie to doskonalenie kompetencji u osób, które zakończyły edukację przynajmniej na poziomie obowiązkowym. Rozwój nauki, wyzwania zawodowe sprawiają, że musimy stale podnosić swoje kwalifikacje i zdobywać nowe umiejętności. Aby zaspokoić te potrzeby, zapisujemy się na szkolenia. By spełniały one oczekiwania zainteresowanych, potrzebni są dobrze przygotowani tre-

nerzy. To właśnie z myślą o tych, którzy przygotowują się do pracy trenera, doskonalą swój warsztat, bądź organizują szkolenia, powstała ta książka.

📖 **Day Ch.: Nauczyciel z pasją: jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy.** Gdańsk: 2008

Ta książka nie nadaje się do pobieżnej lektury. Trzeba się nią delektować, a nie przewracać kartki, jak przy lekturze czytań. Wybierając się na plażę, lepiej jej nie brać. Warto ją zachować na pełne spokoju i refleksji chwile. Autor tej publikacji przypomina, jak wielką rolę w życiu nauczyciela odgrywa pasja oraz jakim zagrożeniem jest jej brak. Jest to świetna pozycja dla młodych nauczycieli, wchodzących w świat nauk humanistycznych, jak i dojrzałych pedagogów, którzy szukają możliwości weryfikacji własnych wartości i celów. Autor o pasji nauczania pisze: „aby nauczać z pasją nie wystarczy po prostu dawać upust własnemu entuzjazmowi – należy czynić to w sposób uporządkowany, mądry i zgodny z wyznawanymi wartościami [...]”.

📖 **Ilg F.L, Ames L. B., Baker S. M.: Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat: poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy.** Gdańsk: 2007

Każdy rodzic wie, kiedy dziecko powinno zacząć siadać, samodzielnie chodzić, mówić, kiedy można spodziewać się pierwszych zębów i kiedy one wypadną. Jednak niewiele osób docieka przyczyn i prawidłowości rozwoju psychicznego, który jest nierozwalnie związany z rozwojem fizycznym. Niniejsza publikacja przeznaczona jest dla rodziców, psychologów, studentów oraz innych osób, którzy przebywają z dziećmi, śledzą zmiany w ich zachowaniu od urodzenia do 10 roku życia. Autorzy książki przedstawiają trudności naturalne, które pojawiają się w trakcie rozwoju oraz te, które wymagają interwencji z zewnątrz. Wydanie to zostało rozbudowane o nową część dotyczącą zdrowia fizycznego dziecka. ✦

Wybrata: *Elżbieta Pliszka*
konsultant ds. informacji pedagogicznej
i wydawnictw w ODN w Słupsku

Przedział literac(t)ki

Człowiek na ogół żyje w rodzinie...

Dni biegną szybko i powoli cichnie w nas echo świątecznych dni, czasu, w którym spóźniające się zimowo pociągi przewoziły w różne strony najbliższych, pozwalały na świąteczne łączenie rodzin, a potem te rodziny rozdzielały. Teraz dni biegną od jednego ataku śnieżnej zimy do kolejnego. Skutecznie odstrasza to od jazdy pociągiem, mogącym utknąć w mroźnych zaspach. Prasa i portale internetowe pilnie dostarczają informacji o zimowych problemach, zimowych ponadto, zapewne w ramach niezbędnej dawki optymizmu, donoszą o innych, prócz paraliżu komunikacyjnego, skutkach mroźnego, pogodowego szaleństwa.

Możemy więc przeczytać, że podczas, gdy na co dzień nie ma zbyt wiele czasu na intymność, a partnerzy zajęci są stresującą pracą, ten ekstra czas, który funduje odstrasżająca od ryzykownych podróży zima, może wzmocnić rodziny, a nawet, jak prezentują analizy ekstremalnych sytuacji pogodowych, poskutkuje jesiennym znaczącym wzrostem urodzeń. By jednak nie było zbyt optymistycznie, okazuje się również, że dla par, które pozostają w konflikcie, taki zimowy czas, z konieczności wspólny, może przyczynić się do pogłębienia problemów.

Gdy więc z jednego okresu (około świątecznego), w którym zwyczajowo jesteśmy bardziej rodzinni, wpadliśmy w kolejny (głęboko zimowy), najważniejsze okazuje się, by być z rodziną i w tej rodzinie łagodnie przetrwać, wcale nie łagodną zimę. Być rodziną, ważne zadanie na zimowy (nie tylko!) czas. Jak dobrą rodziną być? Jaką być dziś rodziną?

Pytanie nasuwa się samo, ale z odpowiedzią nie tak łatwo. Szukam i znajduję: „Być rodziną, czyli jak budować dobre życie swoje i swoich dzieci”. Czyżbym znalazła receptę? Na prawie 400 stronach? Na początku czytam: „Każdy człowiek na ogół żyje w rodzinie. Przychodzi w niej na świat, spędza z nią większość życia. Rodzina jest mu niezbędna dla zdrowia psychicznego, a równocześnie właśnie w rodzinie człowiek może się nabawić – zwłaszcza w dzieciństwie – trwałych, nieodwracalnych urazów...”. To słowa oczywiste, ale wiem, że czasem najtrudniej rozmawiać właśnie o sprawach z pozoru oczywistych. Ta książka to nie recepta, lecz długa rozmowa. Być może taka właśnie rozmowa, w jaką wdalibyśmy się, gdybyśmy umieli nazwać wszystkie dręczące nas niepokoje i wątpliwości, zdarzenia i emocje, jakich dostarczają nam relacje z najbliższymi. To rozmowa, którą być może poprowadzilibyśmy, gdyby był ktoś, kto próbowałby na nasze pytania odpowiadać zyczliwie,

ale i w oparciu o rzetelną wiedzę. W takie role wcielili się z powodzeniem autorzy książkowej rozmowy o rodzinie: Dorota Terakowska i Jacek Bomba.

Jak być rodziną i jak budować dobre życie swoje i swoich dzieci? Dlaczego właśnie ta książka, w czasie, gdy zalewa nas mnóstwo drukowanych porad? Przede wszystkim dla wartości, jakie w niej odnajduję. Bezpośredniość, ale i delikatność przy omawianiu spraw trudnych, subtelność, ale też jasność wypowiedzi w kwestiach bardzo intymnych, rzeczowość i szacunek dla czytającego, i rozmyślającego o sprawach z pozoru zwyczajnych.

Nie ukrywam jednak, iż wybrałam tę książkę także z powodu samej Doroty Terakowskiej, matki dwóch córek, znakomitej pisarki i dziennikarki, autorki książek dla dzieci i dorosłych, osoby bliskiej mi, przez swoją wielokrotną obecność w Słupsku, w ramach Słupskiej Wiosny Literackiej.

Sporadyczna, ale znacząca obecność Doroty Terakowskiej na spotkaniach w Słupsku, znajomość jej twórczości, podsłuchane refleksje i rozmowy, w których uczestniczyłam, pozwoliły mi na zbudowanie zaufania do jej sposobu patrzenia na świat. Wiem, że Dorota nie odpuści, jeśli zacznie drążyć jakiś temat i nie zadowolony się byle jaką odpowiedzią. Rozmowy z nią zawsze były wyjątkowe! Doroty Terakowskiej już nie ma wśród nas, to była jej ostatnia książka i z tego powodu również chciałam odbyć z nią tę książkową rozmowę.

Zaufałam Dorocie i zaufałam tej książce i nie zawiodłam się. Część pierwsza, którą właśnie mam w ręku, obejmuje rozmowy o naszym życiu od urodzenia do 25 roku życia. Pytania Doroty Terakowskiej zaczepnie i ciekawie krążą wokół opieki i wychowania małego dziecka, ucznia i nastolatka oraz rodziny, w której dorasta. Pisarka nie stroni od pytań trudnych i nie zadowala się łatwą odpowiedzią. Często sięga do własnej pamięci, do własnych doświadczeń, do cudzych przekazów.

Dokąd sięga wszechświat niemowlęcia? Co robić, kiedy dziecko ma przed nami tajemnice? Czemu homoseksualizm tak trudno zrozumieć? Kiedy najlepiej wyjść za mąż? Co to jest związek partnerski? Dorota pyta, a potem słucha i komentuje odpowiedzi, których udziela jej Jacek Bomba, psychiatra i psychoterapeuta, zajmujący się w życiu zawodowym między innymi problemami dorastania, zaburzeniami psychoseksualnymi, depresją i nerwicami we współczesnej cywilizacji. Profesor nie udziela łatwych odpowiedzi, nie wystawia jednoznacznych recept, ale przekazuje wiedzę w sposób, który pozwala ufać, że nawet najtrudniejsze problemy można

rozwiązać, mając oparcie w rodzinie. Jacek Bomba stara się wyjaśniać i analizować, a Dorota pilnuje, by jego wyjaśnienia były wyczerpujące, a słowa jasne dla czytelnika, któremu obcy jest świat medycyny i naukowe, medyczne słownictwo. Całość stanowi wartką i ciekawą rozmowę przekazującą wiedzę, której nie znajdziemy gdzie indziej i do której, jak do rozmów z przyjacielem, chętnie się wraca. Ja wracałam kilka razy... I wracać będę (choćby i w pociągu;), bo przecież została jeszcze część druga ☺

Agata Szklarkowska

PBW w Słupsku

Terakowska D., Bomba J.: Być rodziną, czyli jak budować dobre życie swoje i swoich dzieci. Kraków: 2003.

To warto przeczytać WYBÓR ZE ZBIORÓW PBW W SŁUPSKU

ZESTAWIENIE BIBLIOGRAFICZNE 2009 r.

WYCHOWANIE – zagadnienia ogólne

Wydawnictwa zwarte

- Rittelmeyer Christian. Dzieciństwo w opresji: pomiędzy przemysłem kulturowym a technokratycznymi reformami szkolnictwa; z jęz. niem. przeł. Barbara Kowalewska. - Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009. - 185 s.
- Melosik Zbyszko, Szkudlarek Tomasz. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń. - Kraków: „Impuls”, 2009. - 132 s.

Artykuły z czasopism

- Czy możliwe jest wychowanie bez kar? / Cipora Krzysztof // Psychologia w Szkole. - 2009, nr 1, s.126-131
- Demokracja w dzieciństwie - dzieciństwo w demokracji / Olczak Agnieszka // Blżej Przedszkola. - 2009, nr 2, s.28-31
- Dzieciństwo medialne współczesnych dzieci / Izdebska Jadwiga // Wychowanie w Przedszkolu. - 2009, nr 2, s.5-9
- Jak uczyć dziecko pewności siebie? / Gromelska Agnieszka // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. - 2009, nr 10, s.18-21

- Kto odpowiada za wychowanie kolejnych pokoleń / Kordziński Jarosław // Dyrektor Szkoły. - 2009, nr 12, s.33-35
- Natura czy wychowanie? / Plomin Robert // Charaktery. - 2009, nr 12, s.50-51
- O jedności i różnorodności w wychowaniu / Orzechowska Lucja // Dyrektor Szkoły. - 2009, nr 2, s.22-25
- Wokół triady: młodzież - konsumpcja - wychowanie (refleksje) / Kowalski Mirosław // Wychowanie na co dzień. - 2009, nr 1-2, s.17-19
- Wychowanie autorytarne. Cz. 1 / Policha Beata // Remedium. - 2009, nr 5, s.8-9
- Wychowanie autorytarne. Cz. 2 / Policha Beata // Remedium. - 2009, nr 7-8, s.60-61
- Wychowanie do (i w) duchowości jako problem pedagogiki ponowoczesnej / Prokopiuk Włodzimierz // Edukacja. - 2009, nr 3, s.18-27
- Wychowanie do odpowiedzialności. Cz. 1 / Karasowska Aleksandra // Remedium. - 2009, nr 9, s.4-5
- Wychowanie do odpowiedzialności. Cz. 2 / Karasowska Aleksandra // Remedium. - 2009, nr 10, s.8-9
- Wychowanie do odpowiedzialności. Cz. 3 / Karasowska Aleksandra // Remedium. - 2009, nr 11, s.4-5
- Wychowanie do pracy / Pawłowska Monika // Przegląd Oświatowy. - 2009, nr 16, s.14-15

WYCHOWANIE W SZKOLE

Wydawnictwa zwarte

- Dymara Bronisława. Dziecko w świecie edukacji: podstawy uczenia się kompleksowego - nowe kształty i wymiary edukacji. - Kraków: „Impuls”, 2009. - 276 s.
- Royer Égide. Jak kameleon na szkockiej spódniczce czyli Jak uczyć „trudnych” młodych, nie wykańczając siebie. - Wwa: Fraszka Edukacyjna, 2009. - 130 s.
- Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania / pod red. M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwińskiego. - Toruń: Wydaw. Adam Marszałek, 2009. - 290 s.
- Jagieła Jarosław. Kryzys w szkole: krótki poradnik psychologiczny. - Kraków: „Rubikon”, 2009. - 221 s.
- Płacha Józef. Pedagogia na co dzień = Everyday pedagogy. - Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2009. - 284 s.
- Sztuka bycia uczniem i nauczycielem: z zagadnień pedagogiki współbycia: studia, rozprawy i szkice - z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele - Nauczycielom” / pod red. W. Korzeniowskiej, A. Murzyna, U. Szusćnik. - Kraków: „Impuls”, 2009. - 307 s.

Artykuły z czasopism

- Aby chciało się chcieć. [bierność, aktywizacja dzieci z grup ryzyka] / Brzezińska A., Resler-Maj A. // Psychologia w Szkole. - 2009, nr 3, s.5-12
- Autorytet w szkole / Kordziński Jarosław // Gazeta Szkolna. - 2009, nr 51-52, s.22-23
- Czy polska szkoła uczy „razem”? / Megger Magda // Edukacja i Dialog. - 2009, nr 11-12, s.106-110
- Kilka przykazań przed-szkolnych, czyli jak dzieckiem rządzić, by mu krzywdy nie wyrządzić / Brejnak Wojciech // Życie Szkoły. - 2009, nr 7, s.55-58

- Kto wychowa moje dziecko? / Zdunek Tomasz // Gazeta Szkolna. - 2009, nr 35, s.8,11
- Modele wychowania i profilaktyki w szkole / Kołodziejczyk Jakub // Remedium. - 2009, nr 9, s.8-9
- Od zamiarów do skutecznego działania / Kadzikowski-Wrzošek Roma // Psychologia w Szkole. - 2009, nr 3, s.13-20
- Patrzyć do wewnątrz. [inteligencja duchowa] / Dobosz Mariola // Edukacja i Dialog. - 2009, nr 11-12, s.17-19
- Prawo dziecka do głosu / Kłosińska Tatiana // Życie Szkoły. - 2009, nr 6, s.5-11
- Rodzina i szkoła to dwa fundamenty wychowania Polaków. [raport CBOS] // Gazeta Szkolna. - 2009, nr 38, s.10-11
- Szkolne rozmowy w tłoku. [relacje w polskiej szkole, dialog między uczniem a nauczycielem] / Mitura Marta // Psychologia w Szkole. - 2009, nr 2, s.69-74
- Szkoła „wielowymiarowo” bezpieczna / Leśniewska Katarzyna // Gazeta Szkolna. - 2009, nr 7-8, s.10-11
- Szkoła jako miejsce przeżyć i doświadczeń uczniów / Florczak Martyna // Nowa Szkoła. - 2009, nr 7, s.33-40
- Techniki psychoterapii stosowane w szkole / Sikorski Wiesław // Edukacja i Dialog. - 2009, nr 9-10, s.48-51
- To kreatywność - nie wygłupy / Piotrowski Krzysztof T. // Psychologia w Szkole. - 2009, nr 3, s.91-97
- Uczeń jako wartość i indywidualność / Kawecki Michał Józef // Edukacja i Dialog. - 2009, nr 6, s.12-19
- W okowach bierności. [bierny uczeń] / Keplinger Alicja // Psychologia w Szkole. - 2009, nr 3, s.13-20
- W poszukiwaniu wychowawczego wpływu szkoły / Fudał Robert // Remedium. - 2009, nr 9, s.10-11
- Warto negocjować z uczniem / Prusakowski S., Podgórska B. // Psychologia w Szkole. - 2009, nr 3, s.63-68
- Wpływ emigracji zarobkowej rodziców na funkcjonowanie dzieci w rodzinie i w szkole / Miłkowska Grażyna, Kulesa Anna // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. - 2009, nr 9, s.3-15
- Zrozumieć opór, czyli jak skutecznie pomóc klasie / Gryniuk-Toruń Iwona // Psychologia w Szkole. - 2009, nr 3, s.136-145
- Zróżnicowanie środowisk w odniesieniu do zmian w edukacji / Zajdel Krzysztof // Edukacja i Dialog. - 2009, nr 1, s.70-72
- Strój prawdę ci powie. [konspekt lekcji z wykorzystaniem edukacji psychologicznej] / Nawrath Beata // Psychologia w Szkole. - 2009, nr 3, s.146-150
- Świat dziewcząt i chłopców. [warsztaty] / Denst-Sadura Aleksandra // Głos Nauczycielski. - 2009, nr 17, s.12
- Wszyscy jesteśmy tacy sami, choć każdy z nas jest inny (lekcja wychowawcza dla uczniów klasy V) / Nakielska Ewa // Wszystko dla szkoły. - 2009, nr 9, s.5-6
- Wychowanie do tolerancji / Tomik Jakub // Gazeta Szkolna. - 2009, nr 13-14, s.13 ♦

Wybrała: Jolanta Janonis

*Wydział Informacyjno-Bibliograficzny
PBW w Słupsku*

FILMY PRZEZNACZONE NA LEKCJE WYCHOWAWCZE

- DVD 203, 204 Zwolnij w sieci, MEiN 2005 (150')
- DVD 382 Lekcje przestrogi: W siódlach, Dom Wydawniczy Rafael 2006 (33', broszura)
- DVD 383 Lekcje przestrogi: TV Story, Dom Wydawniczy Rafael 2006 (30', broszura)
- DVD 384 Lekcje przestrogi: Oni, Dom Wydawniczy Rafael 2006 (21', broszura)
- DVD 465 Lekcje wychowawcze: Fała, czyli pierwsze dni w szkole, Forum 2007 (10', broszura)
- DVD 467 Lekcje wychowawcze: Stop agresji psychicznej, Forum 2007 (10', broszura)
- DVD 600 Lekcje przestrogi 2: Piotrek, Dom Wydawniczy Rafael 2006 (15', broszura)
- DVD 602 Lekcje przestrogi 2: ADHD, Dom Wydawniczy Rafael 2006 (10', broszura)
- DVD 802 Społeczne zagrożenie, Discovery 2005 (100')
- DVD 804 Problemy odżywiania, Discovery 1999-2005 (144')
- DVD 836 3 Love, Wydawnictwo WAM, [2008] (21')
- DVD 837 Telewizyjna miłość, Wydawnictwo WAM, [2008] (20')
- DVD 838 Szczęściarz, Wydawnictwo WAM, [2008] (14')
- DVD 840 Aborcja, Wyd. WAM 2008 (19')
- DVD 841 Homoseksualizm, Wyd. WAM 2008 (19')
- DVD 900 Podarowane życie, Wyd. WAM 2008 (24') ♦

LEKCJA WYCHOWAWCZA

Wydawnictwa zwarte

- Bąk Jolanta, Wiewióra-Pyka Elżbieta. Bajkowe spotkania: program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla uczniów szkoły podstawowej. - Kraków: „Rubikon”, 2009. - 106 s.

Artykuły z czasopism

- Cykl zajęć z uczniami „Nie piję! Bo tak!” / Kołodziejczyk Jakub, Ostaszewski Krzysztof // Remedium. - 2009, nr 7-8, s.20-23
- Ja go kocham i kropka. [warsztaty] / Dent-Sadura Aleksandra // Głos Nauczycielski. - 2009, nr 15, s.12
- Mam koleżankę, kolegę / Dent-Sadura Aleksandra // Głos Nauczycielski. - 2009, nr 5, s.12
- Pogadajmy... Warsztaty z Głosem - z dziećmi o skutecznej komunikacji / Dent-Sadura Aleksandra // Głos Nauczycielski. - 2009, nr 29, s.12

Wybrała: Dina Hawrylik

*Wydział Multimedialny
PBW w Słupsku*

„Paradygmaty współczesnej dydaktyki”¹

„... stoimy przed koniecznością rekonstrukcji obecnej dydaktyki, odejścia od metodycznej postulatowości na rzecz badań nad tym, co się dzieje w klasie szkolnej [...] Dydaktyka musi wrócić do szerokiego rozumienia nauczania, wyzwolić potencjał tkwiący w korzystaniu między innymi z filozofii edukacji, socjologii oświaty, polityki oświatowej, z pedagogicznych nurtów emancypacyjnych, hermeneutyki, interakcjonizmu symbolicznego, pedagogiki genderowej”².

Słowem dydaktyka czerpiąca z szeroko rozumianego dorobku nauk społecznych – czy takiej jeszcze nauce na uczelniach pedagogicznych?

„... trudno dzisiaj nie zauważyć pewnego zniechęcenia polskiej dydaktyki, a zwłaszcza dydaktyk przedmiotowych, ich naiwnej eklektyczności, niemożności wyjścia z zakłętego kręgu zastanych definicji [...] W miejsce koniecznej aktualizacji kulturowej szkoły mamy najczęściej do czynienia z jej niewydolnością edukacyjną, odpadem uczniów ze środowisk deprywacji kulturowej, wąskim gardłem dla uczniów zdolnych, pozorowaniem osiągnięć, zdegenerowaną, ale dynamicznie rozwijającą się szarą strefą korepetycji oraz kursów, które w rzeczywistości przyjmują na siebie obowiązki edukacyjne szkoły...”

Powyższe cytaty pochodzą z artykułu wstępnego Doroty Klus-Stańskiej, współredaktorki wydanej nakładem oficyny wydawniczej „Impuls” publikacji „Paradygmaty³ współczesnej dydaktyki”. Te dość radykalne sformułowania mają podnieść poziom adrenaliny u czytelnika, pobudzić jego ciekawość i chęć zapoznania się z zawartością publikacji (w całości, bądź wybiórczo). Książka podzielona została na trzy działy, w których pomieszczono łącznie 54 artykuły różnych autorów. Nie sposób omówić szczegółowo każdego z nich, dlatego zasygnalizuję zaledwie kilka – wybór raczej subiektywny.

Część I: Dyskursywność dydaktyki i jej uwikłanie w źródła teoretyczne, ideologiczne i polityczne

Warto rozpocząć lekturę od artykułu o perspektywach konstruktywizmu w dydaktyce⁴. Autorka w przejrzysty sposób prezentuje klasyfikację paradygmatów nauk społecznych, które wskazują na dwie tendencje w budowaniu teorii pedagogicznych, stanowiąc m.in. tło dla teorii wyjaśniających praktykę edukacyjną – albo przyznaje się dziecku główną pozycję w procesach edukacyjnych i kulturze, albo społeczeństwu i kulturze, jako nadrzędnym wobec dziecka. Dla autorki kon-

struktywizm jawi się jako teoria wiedzy, poznania i uczenia się. Potwierdzają ten pogląd przytaczane wypowiedzi J. Piageta, L. Wygotskiego, J. Brunera. „...wiedza nie jest „poza nami” i nie czeka, aby być odkrytą [...], wiedza jest konstrukcją zbudowaną przez podmiot poznający, ale jest ona także konstruowana społecznie...” (za: S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa*). W ten sposób autorka dowodzi, że aktywność ucznia w modelu konstruktywistycznym wynika z ciekawości i wewnętrznej motywacji, z potrzeby poznawania i przetwarzania nowej wiedzy w innych sytuacjach, do innych kontekstów. Całość rozważań zawartych w artykule zamyka tabela, która przedstawia elementy, składające się na konstruktywistyczny model edukacji.

Drugi – godny polecenia – artykuł dotyczy sporu o tożsamość dydaktyki.⁵ Autorka charakteryzuje trzy prądy w ideologii wychowania: romantyczny, kulturowy i progresywny. Następnie dokonuje wyboru pojęć dydaktycznych, które mogłyby – zdaniem autorki – leżeć u podstaw paradygmatów dydaktycznych, opartych na ww. ideologiach. Z prezentowanych zestawień tabelarycznych możemy dowiedzieć się: ■ *Czym jest rozwój ucznia i kiedy następuje?* ■ *W jaki sposób ustala się cele kształcenia?* ■ *Co to jest wiedza? A czym jest program szkolny?* ■ *Jakiego rodzaju metody kształcenia są preferowane?* – w odniesieniu do każdej z ww. ideologii edukacyjnych (romantycznej, kulturowej i progresywnej).

Dopełnieniem powyższych rozważań może być artykuł o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstruktywizmu i rekonstrukcjonizmu.⁶

Dopiero teraz, po tych teoretyczno-praktycznych rozważaniach, warto zapoznać się z kolejnymi artykułami:

- Stanisława Dylaka⁷, który zastanawia się nad tym, czy nastąpił koniec „nauczania”, czy też pojawia się nowy paradygmat dydaktyczny,
- Doroty Klus-Stańskiej⁸, która prowadzi rozważania nad polską rzeczywistością dydaktyczną, jako ciężką chorobą dziedziczną, obciążoną chaosem paradygmatycznym, jednakże uleczalną. W rozważaniach tych autorka analizuje paradygmaty występujące w polskiej edukacji. Bazuje na własnych badaniach i doświadczeniach związanych z uczeniem się, konstrukcją wiedzy itp.

Część II: Uczeń – wiedza – szkoła w poszukiwaniu paradygmatu

W części drugiej publikacji autorzy w swoich artykułach skupili się na poszukiwaniu odniesień praktycznych z życia szkoły wraz z zachodzącymi relacjami

społecznymi, potwierdzającymi założenia teoretyczne dydaktyki. Odniesienia te dotyczą następujących zagadnień:

- dydaktyka przedmiotu – dydaktyka literatury (z perspektywy nauczyciela i ucznia), przyszłość geografii szkolnej, wczesnoszkolna edukacja matematyczna, sztuka i jej wartość w dydaktyce,
- teoria nauczania i uczenia się – uczenie się, jak się uczyć, konstruowanie wiedzy przez uczniów, refleksyjność uczenia jako element jego rozwoju,
- osiągnięcia uczniów – umiejętności językowe i matematyczne 9-latków, przygotowanie 6-latków do nauki szkolnej (sukcesy i zaniedbania), egzaminy a oczekiwania i aspiracje edukacyjne (na przykładzie studentów).

Część III: Dorosły w procesach edukacyjnych – profesja, rozwój, rynek pracy

Część trzecia publikacji poświęcona została prawie w całości edukacji dorosłych – w wielopłaszczyznowym ujęciu:

- uczenie się przez całe życie – konsekwencje dydaktyczne, wyrównywanie szans kobiet i mężczyzn, edukacja dorosłych (konieczność czy wolny wybór),
- edukacja zawodowa – wyzwania wobec szkoły, zmiany w szkolnictwie zawodowym wobec wymagań rynku pracy,
- nauczyciele akademicy i studenci – świadomość i wyzwania dydaktyczne nauczycieli, wielowymiarowość autonomii, dialog edukacyjny, relacje studentów i nauczycieli,
- nauczyciel – przygotowanie, kulturowe wzory biografii, model kariery, kompetencje współczesnego nauczyciela, innowacyjność w pracy, nauczyciel a nowe technologie informacyjne w edukacji.

Zaletą publikacji jest to, że stanowi ona zbiór artykułów, w których autorzy prezentują swoje przemyślenia o problemach dydaktyki – artykułów o różnym stopniu naukowości, mniej lub bardziej przystępnych. Czytelnik może kreować własną drogę zgłębiania problemu, wybierając te artykuły, które tematycznie są mu bliższe. Może konfrontować swoje dotychczasowe doświadczenia z poglądami autorów, może „dojrzewać” do zgłębiania coraz to trudniejszych zagadnień i budować własny świat paradygmatów. Oby tylko zgodny z trendami naukowymi, poparty wynikami prowadzonych badań!

Publikacja jest godna polecenia studentom pedagogiki i kierunków nauczycielskich oraz nauczycielom (zwłaszcza tym poszukującym i twórczym). ✦

Jerzy Paczkowski
konsultant w ODN w Słupsku

PRZYPISY: 1. Lucyna Hurlo, Dorota Klus-Stańska, Majka Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009 Oficyna Wydawnicza IMPULS; patrz artykuł wstępny: D. Klus-Stańska, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną*, tamże, ss. 11-23 2. Pedagogika genderowa – zajmuje się społeczno-kulturową tożsamością płci (w przeciwieństwie do płci biologicznej); w szczególności zespołem cech i zachowań, stereotypów przypisywanych kobietom i mężczyznom przez społeczeństwo i kulturę 3. Paradygmat – zbiór pojęć i teorii, tworzących podstawy danej nauki. Tak rozumiany paradygmat wprowadzony został przez filozofa Thomasa Kuhna w książce *Struktura rewolucji naukowych (The Structure of Scientific Revolutions)* opublikowanej w 1962 r. Pojęć tych i teorii raczej się nie kwestionuje – do czasu kiedy paradygmat jest twórczy poznawczo, tzn. za jego pomocą można tworzyć teorie szczegółowe zgodne z danymi doświadczalnymi (historycznymi), którymi zajmuje się dana nauka. 4. J. Garbula-Orzechowska, *Perspektywa konstruktywistyczna w dydaktyce*, tamże, ss. 179-189 5. A. Sajdak, *Ideologiczny spór o tożsamość dydaktyki*, tamże, ss. 235-246 6. A. Nowak-Łojewska, *Uwagi o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstruktywizmu i rekonstrukcjonizmu*, tamże, ss. 148-161 7. S. Dylak, *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, tamże, ss.40-49 8. D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, tamże, ss. 62-73

WARTO PRZECZYTAĆ

dr hab. Dorota Klus-Stańska, Prof. UG w Gdańsku

Zainteresowania naukowe: ▪ Paradygmaty współczesnej dydaktyki ▪ Dzieciństwo jako obszar opresyjnych dyskursów kulturowych ▪ Antyrozwojowe działanie edukacji szkolnej ▪ Ograniczenia wczesnej edukacji ▪ Rekonstrukcja zawodowej świadomości nauczycieli [na podstawie strony internetowej Instytutu Pedagogiki UG].

Godne polecenia są niektóre, równie ciekawe publikacje tejże autorki – z zakresu dydaktyki i edukacji wczesnoszkolnej. Charakterystyczne dla ich wartości są zdecydowane (czasem kontrowersyjne, ale pobudzające do refleksji i dyskusji) wypowiedzi autorki. Jednakże wypowiedzi te mają nie tylko oparcie o doświadczenia i praktykę autorki, ale też w podbudowie naukowej najnowszych badań i publikacji in-

nych autorów. Tak więc idąc tym tropem, można do-
trzeć do kolejnych publikacji z zakresu dydaktyki i edu-
kacji wczesnoszkolnej.

PUBLIKACJE:

- Klus-Stańska Dorota [red.], Przedszkole i szkoła dla dziecka – Podmiotowość wychowanka. Olsztyn, Wyd. WSP, 1996
- Klus-Stańska Dorota, Konstruowanie wiedzy w szkole. Olsztyn, Wydaw. UWM, 2000
- Klus-Stańska Dorota, Szymański Mirosław J., Szymański Mirosław S., Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego. Warszawa, Wydaw. Akademickie ŻAK, 2003
- Klus-Stańska Dorota, Adaptacja szkolna siedmioletków. Wyd. 2 zm. i popr., Olsztyn, Wydaw. UWM, 2004
- Klus-Stańska Dorota, Kalinowska Alina, Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów. Warszawa, Wydaw. Akademickie ŻAK, 2004
- Klus-Stańska Dorota, Nowicka Marzenna, Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej. Warszawa, WSiP, 2009
- Klus-Stańska Dorota, Suświłło Małgorzata (red.), Dylematy wczesnej edukacji. Olsztyn, Wydaw. WSP, 1998
- Klus-Stańska Dorota, Dągiel Małgorzata (red.), Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I-III. Olsztyn, Wydaw. UWM, 1999
- Klus-Stańska Dorota (red.), Światy dziecięcych znaczeń. Warszawa, Wydaw. Akademickie ŻAK, 2004
- Klus-Stańska Dorota, Szatan Ewa, Bronk Dorota (red.), Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych. Gdańsk, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, 2006
- Hurło Lucyna, Klus-Stańska Dorota, Łojko Majka (red.), Paradygmaty współczesnej dydaktyki. Kraków, Oficyna Wydaw. Impuls, 2009
- Klus-Stańska Dorota (red.), Dokąd zmierza polska szkoła? Warszawa, Wydaw. Akademickie ŻAK, 2009
- Klus-Stańska Dorota, Szczepka-Pustkowska Maria (red.), Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania. Warszawa, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, 2009

INFORMATOR OŚWIATOWY NR 1/10 ISSN 1505-0900

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Dorota Iwanowicz, Renata Kołosowska, Lech Kowalewski, Małgorzata Kowalska, Jerzy Paczkowski, Elżbieta Pliszka, Iwona Poźniak, Marzena Tuliszka, Maria Grażyna Wieczorek, Bożena Żuk

WSPÓŁPRACA: Małgorzata Buczak, Jerzy Byczkowski, Irena Czyż, Elżbieta Dudka, Małgorzata Duras, Jolanta Gierszewska, Władysława Hanuszewicz, Tamara Anna Kropiowska, Halina Krupa, Małgorzata Lipińska, Grażyna Maciejewska, Ewa Misiewicz, Grażyna Przybylak, Zofia Pstrągowska-Misiuk, Dorota Werbińska, Elżbieta Wild, Marek Wróblewski,

SKŁAD KOMPUTEROWY: Dorota Iwanowicz **KOREKTA:** Iwona Poźniak

WYKONANIE TECHNICZNE: Małgorzata Kamińska **OKŁADKA:** Drukarnia BOXPOL

WYDAWCA: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku, ul. Bałtycka 29, tel/fax sekretariat (59) 842-35-67, centrala (59) 842-34-62, redakcja (59) 842-42-18; www.odn.slupsk.pl; e-mail: wydawnictwo@odn.slupsk.pl; kursy@odn.slupsk.pl; sekretariat@odn.slupsk.pl

Zastrzegamy sobie prawo do skracania tekstów i do nadawania im własnych tytułów. Materiały prosimy dostarczać na nośnikach elektronicznych lub e-mailem: wydawnictwo@odn.slupsk.pl Numer zamknięto 16.03.2010 r.

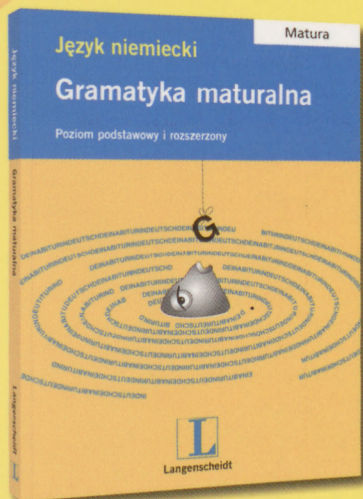
Język niemiecki? – **Logisch!**



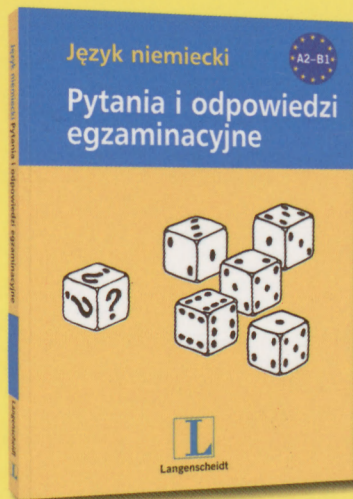
Nowy podręcznik dla gimnazjum

- uwzględnia wymogi nowej podstawy programowej
- szybko i skutecznie prowadzi do poziomu A2
- idealny dla klas z 2 godzinami języka niemieckiego w tygodniu

Nowości matura 2010



Gramatyka maturalna
– doskonale repetytorium gramatyczne na poziomie podstawowym i rozszerzonym dla osób przygotowujących się do matury.



Pytania i odpowiedzi egzaminacyjne
– obszerne kompendium leksykalno-realioznawcze. Idealna pomoc w przygotowaniu do matury ustnej. Książka ukaże się w maju 2010 r.



Langenscheidt
...z nami się uda!

Księgarnia internetowa – 15% rabatu

www.langenscheidt.pl

infolinia: 0 801 9999 10
tel. (22) 44 08 383/386/398