



nr 6 (10)

czerwiec

2006

TRENDY

uczenie się w XXI wieku

INTERNETOWY MAGAZYN poświęcony tematyce efektywnego nauczania i uczenia się, uczenia się przez całe życie, europejskim i światowym trendom w tym zakresie oraz diagnostyce edukacyjnej i zagadnieniom wspierającym tę problematykę.

Prezentujemy teorie, koncepty, podejścia i rozwiązania nowe, nowatorskie, czasem kontrowersyjne, bo warto je znać, korzystać, mieć materiał do refleksji i inspiracji!

Magazyn dla wszystkich, którzy chcą:

Wiedzieć więcej!

Umieć więcej !

Wdrażać więcej!

Być trendy!

Teoria - Praktyka - Rozwiązania

**Jak
uczyć
uczniów
uczenia
się?**

**Uczę się
(stale)
więc
jestem**

CZYTELNIA
Słowniki
e-booki
Ciekawe linki

**przestrzeń
kreatywna**

**otwarte
minikursy**

**galeria
pedagogów**

**rodzice
i szkoła**

Serdecznie witamy Państwa

w ostatnim - przed wakacjami, wydaniu magazynu

Kilka dni temu zakończył się I Ogólnopolski Festiwal Edukacyjny (cz.1).

W liczbach przedstawiał się następująco:

Prawie 300 uczestników, 21 osób prowadzących,

14 prezentacji, 45 warsztatów – przez 3 dni.

Znakomici goście: Colin Rose (doradca polskiej Kampanii na

rzecz Uczenia się), Linda Siegle (koordynator angielskiej Kampanii na rzecz Uczenia się), Catty Suerken i Żana Borisavljevic (znakomite trenerki TOC z USA i Serbi).

Ewaluacja Festiwalu znakomita, średnia ocen 5+ (w skali od 1 do 6). Zaledwie jedna osoba oceniła nas na 1 (uups!).

Materiały z festiwalu będziemy sukcesywnie wstawiać na www.trendy.codn.edu.pl

Prosimy o zajrzenie na tę stronę w czasie wakacji.

Na pewno będzie można obejrzeć plon konkursu na Mapy mentalne.

Nadesłano 106 prac, w większości nie były to mapy mentalne *sensu stricto*, ale wizualizacje. Znakomite zresztą! Naprawdę serdecznie gratulujemy uczniom, którzy wzięli udział w konkursie. Jak wiadomo – najwięcej uczymy się w działaniu. Mamy nadzieję, że uczniowie będą nadal korzystać z tej metody organizacji materiału, nie tylko w szkole. Gratulujemy także ich nauczycielom za zachęcenie uczniów do wzięcia udziału w tym konkursie!

Współorganizatorem merytorycznym Festiwalu jest firma Transfer Learning, współwydawca książki „Atlas efektywnego uczenia się, nie tylko dla nauczycieli” cz. 1, którą napisałam razem z Colinem Rose. Firma Transfer Learning jest także wydawcą znakomitych Zabaw Fundamentalnych, które już przedstawialiśmy w Trendach.

Dziękujemy także naszym pozostałym sponsorom, którzy ufundowali nagrody dla uczestników konkursu na mapy mentalne oraz upominki dla uczestników Festiwalu.

Dziękujemy firmie Altay Poland, która ponadto sfinansowała druk plakatów na Festiwal

Firma oferuje modele anatomiczne (modele tułowia, oka, ucha i wiele innych), preparaty do nauki biologii, zalecane do użytku szkolnego przez ministra MEN i wpisane do wykazu środków dydaktycznych przeznaczonych do kształcenia ogólnego. W marcu tego roku firma otrzymała podczas targów EDUKACJA KIELCE Puchar MEN, za zestawy nowoczesne i funkcjonalne środków dydaktycznych z zakresu biologii i fizyki.
www.altayscientific.com



oraz firmie educarium, oferującą nowatorskie pomoce dydaktyczne: materiały do matematyki, kształcenia językowego i wspierania rozwoju dzieci. www.educarium.pl



Festiwal Edukacyjny przebiegał w szczególnej atmosferze zewnętrznej – zapewne Państwo wiecie jakie problemy przeżywa teraz nasza Firma, także za oknami CODN nie było spokojnie... Mamy jednak nadzieję, że wszystko powróci na właściwe miejsce i spotkamy się po wakacjach na części drugiej Festiwalu, który będzie kolejnym elementem

uruchomionej właśnie Kampanii na rzecz Uczenia się!

Życzymy Państwu wspaniałych wakacji i do zobaczenia we wrześniu

Małgorzata Taraszkiewicz i Autorzy

15 czerwca 2006 r.

spis treści artykułów

- | | | |
|------------|--|---------|
| 1. | Grażyna Redlisiak
Kinezyjologia edukacyjna w klasie, czyli jak zrozumieć język ruchu | str. 6 |
| 2. | Janina Zawadowska
Szkoła po fińsku | str. 12 |
| 3. | Elżbieta Misiorna
Dziecko czy program w edukacji zintegrowanej (cz.2) | str. 19 |
| 4. | Paulina Chechłacz
Języki obce w Lingua@net Europa | str. 26 |
| 5. | Małgorzata Taraszkiewicz
Strategie geniuszu: (10) Wyobraźnia | str. 29 |
| 6. | Janina Zawadowska
Czy na pewno koedukacja ... jest lepsza? | str. 33 |
| 7. | Edukacja dla wszystkich
(materiały UNESCO) | str. 37 |
| ... | Na ostatniej stronie
Pomyśl...
Wewnątrz numeru: prace uczestników konkursu na mapy mentalne | |



Magazyn wydawany przez Pracownię Informacji Pedagogicznej
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28

Redaktor naczelny: Małgorzata Taraszkiewicz tel.(22) 345 37 12 trendy@codn.edu.pl

Zespół redakcyjny: Jarosław Budnicki; współpraca: Agata Baj.

Projekt okładki: Anna Tyrakowska

Zamieszczone w magazynie teksty prezentują poglądy autorów i nie są równoznaczne ze stanowiskiem CODN jako instytucji.

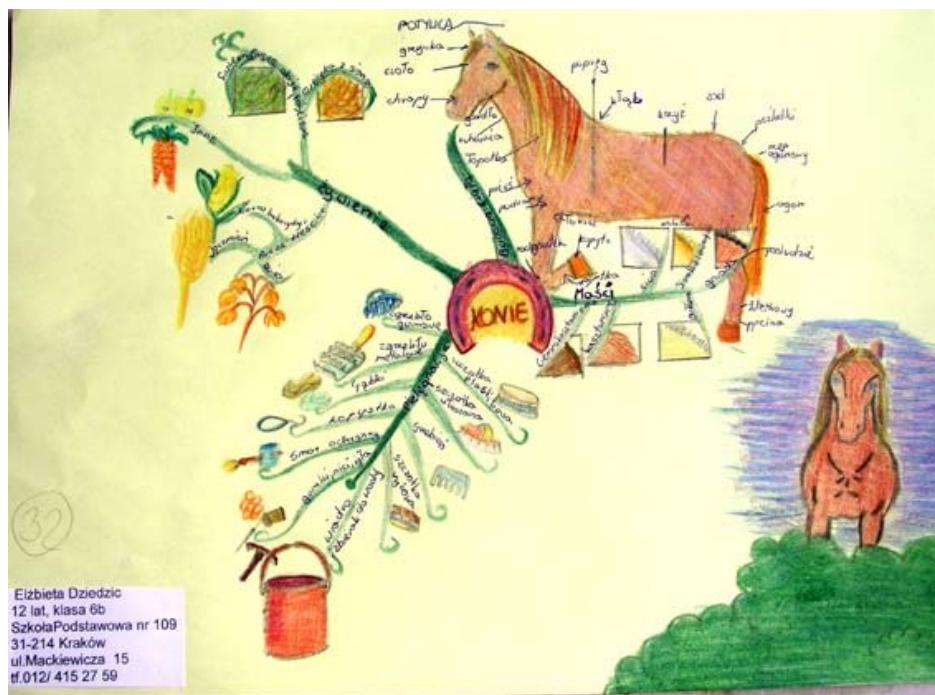
Prawa autorskie zastrzeżone. Korzystanie z materiałów dozwolone do użytku własnego i pracy z uczniami; przedruki i inne formy używania materiałów są możliwe po uzgodnieniu z redakcją.

spis **nowych** materiałów na stronach

www.trendy.codn.edu.pl

→	JAK UCZYĆ UCZNIÓW UCZENIA SIĘ Kampania na Rzecz Uczenia się Spotkania, konferencje, kursy Ciekawe linki	Festiwal Edukacyjny cz. I 8 - 9 -10 czerwca 2006 r. Materiały pofestiwalowe Katalog Festiwalowy Fragmenty książki Małgorzata Taraszkiewicz & Colin Rose „Atlas Efektywnego Uczenia (się)” Prezentacja prac uczniowskich nadesłanych na konkurs „Mapy mentalne” Sponsorzy Festiwalu www.altaypoland.pl www.educarium.pl Ogólnopolskie Forum Wychowania Przedszkolnego Gorące Lato Szkoleniowe z Gazetą Szkolną serwis turystyki szkolnej www.przewodnicy.warszawa.pl www.horn.warszawa.pl
→	MINI KURSY DOSKONALENIA	Laboratorium kreatywności (Zuzanna Kępińska i Małgorzata Taraszkiewicz)

W tym numerze zdjęcia map wykonane
przez uczestników konkursu na MAPY MENTALNE



1. Nagroda

„KONIE”
Autor:
Elżbieta
Dziedzic

SP nr 109
Kraków

Kinezylogia edukacyjna w klasie, czyli jak zrozumieć język ruchu

Grażyna Redlisiak

I

Nazwa metody, którą prezentuję, kinezylogia edukacyjna pochodzi od słów kinesis = ruch, logos = nauka, język oraz educare = wychowywać, nauczać. A więc zgodnie z tym źródłem kinezylogia edukacyjna jest metodą zajmującą się językiem ruchu i jego wykorzystaniem w edukacji.

Czy wiemy jednak jak tym językiem się posługiwać?

Praktyka edukacyjna pokazuje, że ruch w szkole kojarzy się raczej z przerwą niż z lekcją, bardziej z wychowaniem fizycznym, mniej zaś z uczeniem się np. matematyki, fizyki, czy języka polskiego lub obcego. Nie wszyscy uświadamiają sobie, że postępy edukacyjne dziecka rozpoczynającego naukę w szkole mają bardzo ścisły związek z jego wcześniejszym **rozwojem ruchowym**.

W okresie niemowlęcym dziecko powinno kolejno opanować różne umiejętności ruchowe: od podnoszenia główki poprzez obracanie się z brzuszka na plecy aż do siadania, raczkowania, chodzenia czy biegania. Ruchy te są niezbędne i niezastąpione dla późniejszego rozwoju i specjalizacji wielorakich koordynacji sensomotorycznych i psychomotorycznych potrzebnych człowiekowi do sprawnego i samodzielnego funkcjonowania w różnych sytuacjach życiowych oraz stanowią fundament rozwoju i sprawnego funkcjonowania sfery poznawczej, a więc możliwości uczenia się

Wzorce ruchowe w okresie niemowlęcym powinny kształtować się zgodnie z następującymi fazami:

- ruch wzdłuż kręgosłupa
- ruch kończyn w odniesieniu do centrum ciała
- ruchy lustrzane (homologiczne)
- ruchy jednostronne (homolateralne)
- ruchy naprzemienne (kontralateralne)
- ruchy zróżnicowane (manipulacja zabawkami)

- ruchy precyzyjne

Z powodu różnych czynników indywidualnych i środowiskowych wiele dzieci, częściej niż się to potocznie wydaje, doświadczyło zakłóceń w którejś z wymienionych faz rozwoju motorycznego.

Warto zwrócić uwagę, że te dysharmonie rzutują w istotny sposób na możliwości uczenia się!

Dlatego warto wykorzystać język ruchu, by po pierwsze odczytać istniejące zakłócenia rozwojowe, a po drugie, by przez odpowiednio dobrane zabawy dać szansę reedukowania tych opóźnionych schematów ruchowych.

Jak to przeprowadzić w klasie ?

Wystarczy twórczy namysł i trochę wolnej przestrzeni.

W klasach młodszych zaproponowane poniżej ćwiczenia dają się świetnie wkomponować w tok zajęć zintegrowanych, w starszych klasach można z powodzeniem takie wartościowe nie tylko dla ciała, ale przede wszystkim bezcenne dla umysłu ćwiczenia ruchowe przeprowadzić w ramach wychowania fizycznego.

Bardzo istotne z punktu widzenia pracy umysłowej jest prawidłowe ustawienie i elastyczność **kręgosłupa**. Poprzez tzw. pompę mózgowo-rdzeniową mózg otrzymuje informację zmysłową, tzw. wkład sensoryczny uczenia się. Prawidłowe przekazywanie informacji w układzie nerwowym w kierunku pionowym (górze – dół) umożliwia nam osiągnięcie sprawności organizacyjnych zarówno w odniesieniu do organizacji przestrzeni jak i kolejności działań, które podejmujemy dla wykonania zaplanowanego zadania. Płynna koordynacja różnych grup mięśni poruszających kręgosłup będzie to zadanie ułatwiać.

Ćwiczenie 1 - spacer gąsiennic

Potrzebne będą materace lub karimaty i trochę miejsca. Aby uniknąć onieśmienia i zawstydzenia (ćwiczenie może dla niektórych być bardzo trudne!!) proponuję wykonanie ćwiczenia przez 2 lub 3 osoby równocześnie. W leżeniu na brzuchu z ramionami wzdłuż tułowia, oraz nogami luźno spoczywającymi na materacu, należy poruszać się do przodu wykorzystując wyłącznie ruch ramion i bioder. Poruszamy się ruchem pełzającym, przypominającym pełzanie gąsienicy. Należy dążyć do tego, by w

wykonanie ćwiczenia nie były zaangażowane ani łokcie, ani stopy lub kolana. W zadaniu unikamy rywalizacji, podkreślamy charakter „spaceru”, a nie wyścigu.

W drodze powrotnej ćwiczenie wykonujemy na plecach, również w tej wersji łokcie, dłonie i pięty są bierne, ruch inicjują ramiona i biodra, a poruszamy się w kierunku głowy.

Ćwiczenie 2 – „żywy dywan”

Kolejne ćwiczenie reedukujące fazę rozwoju ruchu wzdłuż kręgosłupa to przetaczanie się w bok, inaczej mówiąc tradycyjne turlanie się ze swobodnie złączonymi nogami i rękami przylegającymi do tułowia. Można wykonać w wariacie integracyjnym, poprzez dołączenie kolejnych uczestników i tworzenie „żywego dywanu”. Pierwsze dziecko zatrzymuje się na skraju materaca, kolejne kończą turlanie obok swojego kolegi poprzedzającego je w kolejce. Po wypełnieniu się materaca (zostaje rezerwa na obrót dla 1 osoby) dzieci turlają się w przeciwną stronę.

Kolejne ćwiczenie odnosi się do najważniejszych faz rozwoju motorycznego, które ukształtowały aktualną **świadomość i schemat ciała** i zdolności lub ich brak do sprawowania automatycznej, naturalnej kontroli nad pozycją ciała w przestrzeni.

Zanim człowiek osiągnie zdolność precyzyjnego kontrolowania ruchu ciała przy wykonywaniu różnych złożonych czynności, wcześniej - w okresie noworodkowym, niemowlęcym i wczesnego dzieciństwa - setki, miliony a nawet miliardy razy wykonuje wiele prostych ruchów, które budują sieć połączeń nerwowych w ciele i w mózgu i powodują dojrzewanie centralnego układu nerwowego kierującego funkcjami ciała, intelektu i psychiki. W przypadku dysharmonii neurorozwojowych, a więc np. pominiętych niektórych etapów rozwoju motorycznego, ciągle utrzymuje się anachroniczna dominacja niższych ośrodków mózgowych nad niektórymi czynnościami psychicznymi, co obniża komfort funkcjonowania dziecka, jego umiejętność uczenia się i adekwatnego zachowania.

Wykonanie poniższego ćwiczenia z jednej strony diagnozuje dojrzałość poszczególnych faz i jednocześnie przy systematycznym powtarzaniu daje możliwość „nadrobienia zaległości” rozwojowych.

Ćwiczenie 3 - sprężynki

To ćwiczenie nadaje się świetnie do wykonania w parach (po wcześniejszym zademonstrowaniu przez nauczyciela). Jedno dziecko leży na plecach na materacu lub

dywanie z zamkniętymi oczami. Drugie będzie lekko dotykało jego kończyn w ustalonych kombinacjach. Zadaniem leżącego jest szybkie podniesienie i natychmiastowe opuszczenie dotykanej kończyny.

Kombinacje są następujące:

- w dowolnej kolejności pojedynczo: ręka lub noga
- podwójnie w układzie homologicznym (obie ręce lub obie nogi równocześnie)
- podwójnie w układzie jednostronnym (prawa noga i prawa ręka lub lewa noga i lewa ręka równocześnie)
- podwójnie w układzie skrzyżowanym naprzemiennie (prawa noga i lewa ręka lub lewa noga i prawa ręka jednocześnie)
- sekwencja ruchów (2, 3 lub 4 dotknięcia w dowolnej kombinacji), gdzie informujemy o liczbie ruchów w sekwencji i dopiero po jej zakończeniu leżący powtarza w tej samej kolejności.

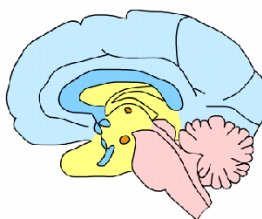
Całe ćwiczenie powtarzamy w wersji w leżeniu na brzuchu a także w pozycji stojącej.

Koordinacja ruchowa w przestrzeni

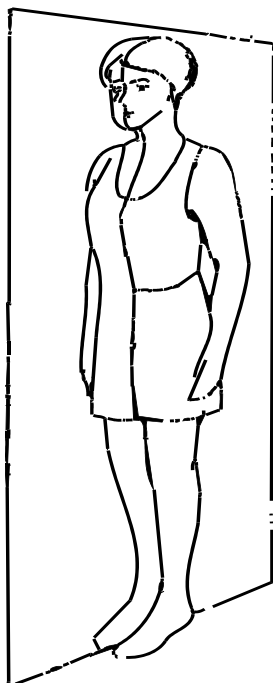
Wg koncepcji kinezylogii edukacyjnej funkcjonowanie ludzkiego mózgu opisać można w kontekście trzech wymiarów systemu ciało - mózg: lateralności, skupienia i ześrodkowania. Skuteczne funkcjonowanie mózgu wymaga efektywnych połączeń neuronalnych zlokalizowanych na obszarze całego mózgu. W

przypadku mniej funkcjonalnych połączeń między pewnymi ośrodkami znajdzie to odzwierciedlenie także w strukturze ciała.

Mózg



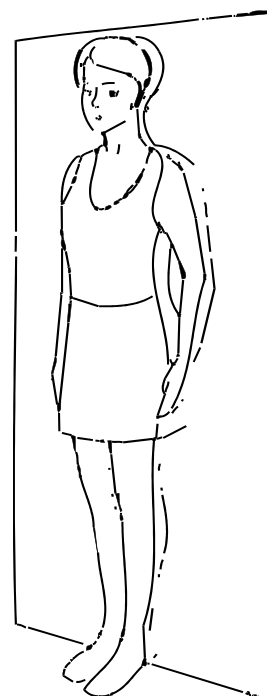
Organizacja (wymiar lateralności)



Wymiar lateralności wiąże się z relacją prawa – lewa strona ciała, w tym szczególnie odnosi się do parzystych organów zmysłów, ruchu, komunikowania się i charakteryzuje nasze zdolności do komunikacji (zarówno werbalnej jak i niewerbalnej, z otoczeniem, ze sobą). W odniesieniu do centralnego układu nerwowego świadczy o jakości transmisji neuronalnej między prawą i lewą półkulą mózgu. Harmonijny rozwój tego wymiaru jest niezbędny dla kształtowania się wzorców ruchowych ciała oraz umiejętności równoczesnego poruszania się i myślenia.

Koncentracja (wymiar skupienia)

Wymiar skupienia to relacja frontalnej i tylnej powierzchni ciała świadcząca o umiejętności dynamicznego przenoszenia uwagi z ogólnej perspektywy i całościowego oglądu sprawy do detali i konkretnych zdarzeń. W centralnym układzie nerwowym oznacza to przepływ informacji między płacami czołowymi a tyłomózgiem i obecności lub braku pierwotnych reakcji odruchowych uruchamiających odruch ochrony ścięgien, zmianę postawy ciała i sprowadzenie aktywności do obronnej gotowości do walki lub ucieczki. Zaburzenia uwagi (ADD, ADHD) mają związek z nieprawidłowym funkcjonowaniem wymiaru skupienia.

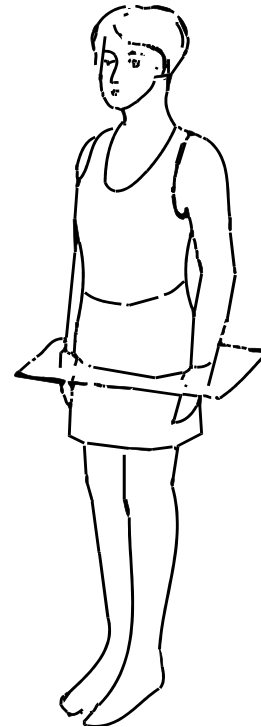


Każde z dzieci z ADHD, z którymi miałam okazję pracować wykazywało zakłócenia w wymiarze skupienia. Utrzymanie pionowej postawy przy lekkim popychaniu do tyłu lub

do przodu na wysokości ramion i bioder nie udawało się ani jednej osobie. Działo się tak zarówno w pozycji stojącej jak i w siadzie skrzyżnym oraz w ćwiczeniu aktywna ręka w kierunku przód – tył wykonywanym przy równoczesnym uniesieniu obu ramion w górę.

Organizacja (wymiar ześrodkowania)

Wymiar ześrodkowania – to relacja góry i dołu ciała, a także zdolność organizacji i stabilności emocjonalnej. Wymiar ześrodkowania determinuje naszą umiejętność planowania działań i wprowadzania planów w życie, aktywnej i spontanicznej reakcji, ale i spokojnej, przemyślanej decyzji, adekwatnej do sytuacji. W centralnym układzie nerwowym przekłada się to na funkcjonowanie układu limbicznego, prawidłowej gospodarki neurohormonalnej oraz właściwe kierowanie informacji neurologicznej bądź do analitycznej nowej kory, bądź do odruchowych ośrodków mózgu gadziego (pień mózgu), w zależności od sytuacji zewnętrznej. Ześrodkowanie umożliwia harmonizowanie emocji z racjonalnym myśleniem. Stabilność w tym wymiarze jest również bardzo istotna w pracy terapeutycznej np. z dziećmi z ADHD. Nieodłącznymi ćwiczeniami Gimnastyki mózgu®, które można tu zarekomendować są: punkty na myślenie, kapturek myśliciela, pozycja Dennisona.



Pedagog z gruntownym przeszkoleniem kinezyjologicznym na podstawie obserwacji swoich uczniów i ich aktywności ruchowej w przestrzeni (w relacji góra – dół, przód – tył, prawa – lewa strona) uzyska cenną informację, które procesy poznawcze wymagają intensywnego wsparcia i ćwiczenia.

Jednak nawet początkujący adept Gimnastyki mózgu® wykorzystując zdobyte na kursie informacje o koncepcji trzech wymiarów funkcjonowania mózgu i trójwymiarowych koordynacjach ruchowych w przestrzeni, może zaproponować swoim uczniom takie ćwiczenia, które będą rozwijały proporcjonalnie ich umiejętności ruchowo – przestrzenne i tym samym doskonaliły możliwości naturalnego, zgodnego z fizjologią uczenia się i codziennego działania.

W takich warunkach nauka z pewnością stanie się łatwiejsza i skuteczniejsza, do czego zachęcam wszystkich nauczycieli i uczniów !

Szkoła po fińsku

Janina Zawadowska

Finlandia jest krajem tysiąca jezior, nieprzebytych lasów, mrozu przez 8 miesięcy w roku, Świętego Mikołaja, nowoczesnej architektury i twardych, serdecznych ludzi, którzy przez stulecia walczyli o swoją wolność. Ale jest też krajem, który potrafił doprowadzić swoją oświatę na najwyższy poziom.

Wielu Europejczyków zadaje sobie pytanie, jak to się stało, że Finom udało się to, z czym boryka się większość krajów, w tym bogatych członków UE?

Programy europejskie dają możliwość wymiany nauczycieli z różnych krajów i dzielenia się doświadczeniami w zakresie edukacji. I mnie udało znaleźć się w takiej grupie. Wszyscy bardzo byliśmy ciekawi tej fińskiej szkoły! Jak wygląda ten najbardziej udany eksperyment edukacyjny?

Zacznijmy od tego, jak było dawniej.

Finlandia po II Wojnie Światowej sponała odszkodowania wojenne Związкови Radzieckiemu. Była bieda, wysokie bezrobocie. Ten mało zasobny w bogactwa naturalne kraj musiał rozwinąć przemysł ciężki – produkcję maszyn i statków, tego żądał Wielki Brat. Spowodowało to szybką industrializację, a co za tym idzie, rozwój szkolnictwa.

Jeszcze w latach 70 – tych struktura oświaty fińskiej była bardzo podobna do niemieckiej. W wieku lat 10 dzieci były dzielone na te, które kontynuują szkołę ogólnokształcącą oraz mniej zdolne, kierowane do szkół przygotowujących do zawodu. Ta wczesna selekcja szczególnie upośledzała kariery chłopców, którzy jako mniej pilni często trafiali do „gorszych szkół”, z których późniejsze przejście do „lepszyc” było praktycznie niemożliwe.

Obecnie dzieci uczą się od siódmego roku życia w dziewięcioletniej szkole podstawowej (perus koulu) , a dopiero po niej następuje selekcja do szkół ogólnokształcących, czy

zawodowych. Zdecydowana większość wybiera liceum (lukkio), a na studia idzie 70 % młodzieży – to najwyższy wynik w Europie!

Na oświatę przeznacza się 7% dochodu narodowego.

Dobrze wykształceni Finowie uzyskują znakomite wyniki w międzynarodowych testach, np. PISA, w której przodują. Są symbolem społeczeństwa opartego na wiedzy. To w Finlandii fabryka kaloszy NOKIA przekształciła się w producenta światowej sławy elektroniki!

Usiłuję dowiedzieć się, jak oni to robią, że są tacy dobrzy!

Z badań prowadzonych na całym świecie wynika, że bardzo ważnym elementem wspomagania rozwoju dziecka jest **wychowanie przedszkolne**. Ale w Finlandii wskaźnik skolaryzacji na poziomie przedszkola jest niski, zbliżony do naszego. Bardzo niewiele dzieci fińskich uczęszcza do przedszkola!

I trudno się dziwić. Finlandia jest krajem większym od Polski, a mieszka w niej zaledwie 5 mln ludzi. Nie ma tu wsi, każde gospodarstwo stoi w centrum swojej ziemi, pól lub lasów. Bardzo trudno jest więc wozić małe dziecko do odległego o kilkadziesiąt kilometrów przedszkola w kraju, gdzie drogi są zaśnieżone przez 7 – 8 miesięcy w roku, a mrozy bardzo silne.

Te same badania dotyczące znaczenia wychowania przedszkolnego w rozwoju dziecka mówią jednak, że ten wpływ jest mniej znaczący, gdy matka wspiera rozwój dziecka w domu, czyta mu, opowiada bajki i bawi się z nim. Jak widać, fińskie matki skutecznie zastępują przedszkole. Rozumieją potrzebę wspomagania rozwoju swoich dzieci.

W wieku lat 5 dzieci są **starannie diagnozowane**. Około 2/3 z nich traktuje się jako dzieci „specjalnych potrzeb edukacyjnych”. Wyłapuje się wszystkie deficyty jak niedosłuch, dysleksja itp. i intensywnie pracuje nad ich usunięciem lub dostarczeniem urządzeń wspomagających. Siedmiolatek, który idzie do szkoły, jest do niej dobrze przygotowany.

Mamy w planie przyjrzenie się fińskiej szkole z bliska. Ta, do której jedziemy, zaszyta jest wśród lasów i jezior około 250 km na północ od Helsinek.

Spodziewaliśmy się zobaczyć wspaniale wyposażony nowoczesny budynek, nowoczesne urządzenia sportowe.

Tymczasem fińska rzeczywistość nie tylko na poziomie przedszkola odbiega od znanych nam stereotypów gwarantujących sukcesy oświatowe.

Szkoła, którą odwiedzamy, to mały, starannie utrzymany drewniany budynek, w którym mieszczą się dwie klasy, do trzeciej trzeba wyjść na zewnątrz, gdyż znajduje się w kontenerze z blachy falistej! Wokół szkoły jest teren zabaw dla dzieci, ale nie ma boiska, ani sali gimnastycznej.

Wchodzimy do głównego budynku, w niedużym hallu leży stos porzucanych butów. Dzieci chodzą w skarpetkach. Nikt nie uważa, że najważniejsze w szkole jest to, żeby buty stały równo!

Wita nas trójka uśmiechniętych nauczycieli, uczą dzieci z sześciu klas w systemie łączonym: klasa I z II, III z IV i V z VI. Czasem razem uczą się nawet cztery klasy. Lekcje trwają 45 minut. Jest ich między 21, a 25 tygodniowo. Nauczyciel uczy wszystkich przedmiotów w tych dwóch klasach. Klasy VII, VIII i IX są w większej szkole, w pobliskim miasteczku, Korpilahti.

Nauczyciele mówią o swojej szkole z dumą: „Nasza szkoła powstała w roku 1898. Mamy 50 uczniów, trzech nauczycieli, dwóch asystentów nauczyciela do pomocy”. Ci asystenci to dwie panie, jedna starsza, druga młodzieńca, najczęściej pomagają w klasach I, II w czytaniu i matematyce. Zajęcia wyrównawcze to nie symbol niepowodzeń, ale możliwość podniesienia poziomu. Dwa razy w tygodniu przyjeżdża nauczyciel angielskiego, który uczy od III klasy wzwyż..

Najstarsze dzieci mają właśnie lekcję wspólną dla obu klas o krążeniu wody w przyrodzie. Pracują w grupach, studiują podręczniki, atlasy. Nauczycielka pomaga im znajdować potrzebne dane, ALE NIE WYKŁADA, tylko organizuje im pracę. W każdej z grup jeden uczeń jest dobry, dwóch średnich, jeden słabszy, inne dzieci go „podciągają”. Dzięki temu Finlandia **ma najmniejszą różnicę w teście PISA między najlepszymi i najgorszymi**, po prostu nie ma złych uczniów!

Atmosfera jest bardzo miła, ciepła.

„NIKOGO NIE MOŻNA NAUCZYĆ KAŻĄC MU ZAPISYWAĆ TO, CO MÓWI NAUCZYCIEL” - mówi nauczyciel II i IV klasy. **Ciekawe, że u nas uważa się powszechnie, że taką metodą uczy się najlepiej!**

Szukam następnych elementów składających się na sukcesy edukacyjne.

„**Czy macie dużo egzaminów?**”

„O nie, bardzo mało i nie są one obowiązkowe, można do nich przystępować lub nie. **My opieramy się na samoocenie dzieci.** W wielu krajach uważa się, że testy podnoszą poziom – my stosujemy inny system. **Na testach uczniowie nie mogą podawać oryginalnych rozwiązań – to duża wada testów.**

Obowiązuje tylko egzamin końcowy w liceum – jak nasza matura. Jest też egzamin wstępny na studia.

Oceny są głównie opisowe, można nie pisać klasówek, jeśli się nie chce. Jeśli uczeń nie odrobił lekcji, to nie jest karany, musi tylko pokazać, że próbował, ale mu nie wyszło.

Umiejętność samooceny ćwiczą dzieci od przedszkola, przyklejają uśmiechnięte lub smutne buzie do swojego znaczka. W szkole też uczeń sam się ocenia, nauczyciel mówi, czy zgadza się z jego oceną. Na tablicy przyklepione są kartki: „nadal robię dużo błędów” – tłumaczy nam tekst ucznia jego nauczycielka i dodaje z uśmiechem – „i w tym stwierdzeniu jest też ich pełno!”, „muszę popracować nad matematyką”. Nauczyciel ma do dyspozycji liniowe wykresy postępów w czytaniu, matematyce. Nanosi na nie wyniki poszczególnych uczniów, to pozwala obu stronom zobaczyć, jakie postępy robi każdy uczeń.

„W wyższych klasach często także stosuje się ocenę opisową, zastanawiasz się, co poszło źle. **SIEBIE NIE OKŁAMIESZ**” – mówi nasz rozmówca. „**Ale jeżeli uczeń ma zły wynik, to zawsze jest moja wina**”.

Takie hasło powinno wisieć i w naszych szkołach!

„Nigdy nie krytykuje się uczniów, nie mówi „źle”, to ich peszy i zawstydzają” – mówią nauczyciele.

Każde dziecko ma określone cele, ale uczy się w swoim tempie. Jeśli skończy wcześniej niż inni, może iść się bawić, na przykład grać w jakąś grę planszową.

Nauczyciele są niezależni, mają swobodę doboru metod i podręczników.

Fińskie dzieci mają tygodniowo 5 godzin matematyki, dla słabszych uczniów jest jedna lekcja dodatkowa, 5 godzin fińskiego, 3 gimnastyki, przyrodę w bloku, historię, śpiew, rysunki, prace w drzewie, metalu lub szycie.

Istnieje **podstawa programowa**, ale jest dość ogólna, poziom nauczania reguluje **opis wymagań**.

Nie jest łatwo uczyć tylu przedmiotów do VI klasy. „Nie czuję się mocny w śpiewie” – mówi nasz rozmówca, „zamieniłem się z koleżanką, która uczy V i VI klasę. Ona ma śpiew i rysunki z moimi uczniami, a ja historię u niej! Co tydzień wywiesza się plan, nad czym będziemy pracować we wszystkich klasach”.

Administracja szkolna ufa nauczycielom, nie muszą wypełniać stosów papierów, dokumentacja jest ograniczona do niezbędnego minimum. Dwa razy w roku przesyła się raport władzom oświatowym.

Dzieci, które chodzą, a raczej dojeżdżają minibusem do tej szkoły, mieszkają w promieniu 10 km. Obiady dla nich przywozi się ze szkoły w Korpilahti. Nauka, książki, posiłki i dojazdy są za darmo.

Ta szkoła wcale nie należy do małych.

Ze względu na rzadkie zaludnienie ponad 50 % szkół w Finlandii ma poniżej 40 dzieci. Ale szkoły z klasami łączonymi bywają i w większych miastach. Na przedmieściach Helsinek w łączonej klasie uczy się 28 uczniów!

Liczba dzieci w rodzinach stale maleje. Jeszcze 30 lat temu było ich 6 –8 , teraz jest dwoje, rzadko troje.

Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jeśli to tylko możliwe, chodzą do szkół masowych. W Korpilahti jest szkoła z klasą dla dzieci głębiej upośledzonych, w której jest 10 uczniów, jeden nauczyciel i kilku asystentów do pomocy.

Rodzice fińscy są aktywni, czują się partnerami nauczycieli, współodpowiadają za szkołę. Razem z nauczycielem planują karierę dziecka. To bardzo pomaga nauczycielom w pracy.

Młodzież w liceum ma do 30 godz. lekcji w tygodniu Warto przypomnieć, że młodzież z Południowej Korei, osiągająca podobne wyniki w teście PISA, ma ich ponad 50.

Do rzadkości należą narkotyki, przemoc, lekceważenie nauczycieli, wagary. Czy oznacza to surowy rygor? „**Zbytńia dyscyplina działa odstręczająco. U nas młodzież jest odpowiedzialna. My szanujemy swoich uczniów, a oni szanują nas**” – mówią nauczyciele. W szkole panuje atmosfera swobody i wyrozumiałości, nie ma dzwonek. A my w Polsce właśnie planujemy zainstalowanie kamer w każdej szkole...

Co roku szkołę średnią kończy 62 tys. uczniów, „wypada” z niej zaledwie tysiąc.

Finlandia ma niewielu imigrantów, zaledwie ok. 2%. Mieszkają głównie w większych miastach, w tej wiejskiej szkole są sami Finowie.

Dużą grupę wśród imigrantów stanowią przybysze z Rosji, szczególnie z pogranicza z Finlandią. Wielu z nich jest Finami, lub pochodzą z mieszanych rodzin rosyjsko-fińskich. To pokłosie powojennych „regulacji granic”, które oderwały od Finlandii znaczny obszar jej rdzennych terytoriów.

Nadal dążymy temat doskonałych fińskich wyników edukacyjnych.

„Jak przygotowujecie nauczycieli do zawodu?”

I tu wreszcie coś zaczyna układać się w logiczną całość!

Zawód nauczyciela cieszy się ogromnym prestiżem, ceni się ich wyżej, niż lekarzy, prawników.

NIE OZNACZA TO WCALE WYSOKICH PŁAC, SĄ ONE ZNACZNIE NIŻSZE, NIŻ W SĄSIEDNICH NORDYCKICH KRAJACH!!!

„Na studia nauczycielskie jest niezmiennie około 7 kandydatów na jedno miejsce!” – mówią nasi rozmówcy. Zanim kandydat zostanie poddany procedurom egzaminacyjnym zdaje „egzamin praktyczny”: losuje kopertę z tematem lekcji, ma godzinę na przygotowanie się i przeprowadza 15-minutowe zajęcia. „I wtedy widać, kto się do zawodu nadaje. I dlatego mamy znakomitych nauczycieli”. Ale złego nauczyciela można wyrzucić z pracy, co jednak zdarza się niezwykle rzadko!

W czasie studiów co roku jest kilkutygodniowa praktyka, ale dopiero na ostatnim roku w „szkole ćwiczeń”, w której są przygotowani mentorzy, na młodszych latach trzeba sobie samemu szukać szkoły, która przyjmie na praktykę.

Za doskonalenie zawodowe w czasie pracy nauczyciel płaci sam.

Ale i tak w końcu fińscy nauczyciele należą do najlepiej wykwalifikowanych na świecie.

Czy nie ma żadnych skaz na tym idyllicznym obrazie fińskiej edukacji?

Nasi rozmówcy twierdzą, że nacisk na wyrównywanie szans edukacyjnych doprowadził do **zaniedbania uczniów szczególnie uzdolnionych**. Coraz częściej mówi się o tym, że powinny istnieć szkoły dla wybitnych.

To oni przecież będą tworzyć fińską elitę intelektualną!

Znając Finów można się spodziewać, że szybko znajdą na to sposób!



praca wyróżniona,

wykonana przez przedszkolaki z przedszkola nr 160 w Warszawie

Dziecko czy program w edukacji zintegrowanej (cz.2)

Elżbieta Misiorna

Treść, dynamika oraz rodzaj zmian edukacyjnych w procesie wdrażania założeń reformy systemu oświaty, jak i ich konsekwencje dla uczniów, nauczycieli i rodziców, a więc dla najważniejszych podmiotów edukacji nie były dotąd przedmiotem kompleksowych badań oraz weryfikacji i analiz naukowych.

Natomiast obserwacja codziennej rzeczywistości szkolnej, jak i przeprowadzone badania pokazują, że dostrzegane zmiany w edukacji wczesnoszkolnej w znacznym stopniu odbiegają od założeń zadekretowanej prawem i wprowadzanej od 1999 roku reformy edukacji, a szczególnie reformy programowej.

Olbrzymim mankamentem zdaniem J. Gniteckiego (2000, s. 20 – 26) jest to, że już w samych założeniach reformy programowej nie uwzględniono zmian, jakie dokonały się w pojmowaniu istoty i funkcji programu kształcenia, obserwowanych na przełomie ostatnich kilkudziesięciu lat. Zmiany te wyrażają się w przejściu od:

1. od skupienia uwagi na materiale nauczania **poprzez** akcentowanie operacji, jakie ma wykonać uczeń na materiale, **do** szczególnego podkreślania sposobu wykonania operacji na materiale nauczania;
2. od aplikowania materiału nauczania o zwartej, zamkniętej strukturze **poprzez** eksponowanie materiału otwartego o niepełnych danych **do** podkreślania szczególnej roli w treściach kształcenia materiału zamkniętego i otwartego;
3. od szczególnego eksponowania operacji formalno – logicznych, jakie ma uwewnętrznić uczeń w procesie uczenia się **poprzez** odkrycie dużego znaczenia operacji postformalnych i alogicznych **do** prób łączenia operacji formalnych z postformalnymi;
4. od algorytmicznych sposobów wykonywania operacji na materiale nauczania **poprzez** heurystyczne sposoby wykonywania operacji nauczania **do** prób łączenia sposobów algorytmicznych z heurystycznymi (Gnitecki 2000, s. 20).

Od momentu wdrażania założeń reformy oświaty nie dokonano też całościowej diagnozy kompetencji dziecka „na starcie edukacyjnym”, a które to powinny być punktem wyjścia projektowania zintegrowanej strategii programowej.

Pomijane są też analizy kontekstów uczenia się i nauczania oraz oceny rzeczywistych zmian zachodzących w samym dziecku, jak i środowisku jego rozwoju, w zależności od proponowanych ofert edukacyjnych. Jest to tym bardziej zaskakujące, gdyż ponad 70 % badanych nauczycieli postrzega dziecko jako podmiot swych edukacyjnych zabiegów i w swej codziennej pracy odwołuje się do ich indywidualnych kompetencji, kładąc olbrzymi nacisk na stwarzanie sprzyjających warunków do ujawniania ich potencjału rozwojowego i to na różnych obszarach edukacji. Ponadto indywidualne, twórcze, autorskie rozwiązania (szczególnie programowe) wielu nauczycieli kształcenia zintegrowanego pozostają bez naukowej refleksji i teoretycznej rekonstrukcji, stając się jedynie osobistym doświadczeniem danego nauczyciela.

W kontekście powyższych rozważań za istotne uznano ukazanie istoty, dynamiki, zasięgu zmian programowych oraz ich psychospołecznych konsekwencji w codziennym funkcjonowaniu dziecka i nauczyciela w szkole.¹

Zgromadzone opinie badanych pozwalają stwierdzić, iż pojawiła się olbrzymia rozbieżność między założeniami reformy oświaty a codzienną rzeczywistością szkolną, jakiej doświadczają dzieci i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Założenia zintegrowanej edukacji nie są w pełni respektowane w planowaniu i kreowaniu środowiska uczenia się dzieci. Z opinii nauczycieli wynika, że dotychczasowy, centralnie narzucony program nauczania został zastąpiony licznymi zintegrowanymi programami, które to ich zdaniem bardzo często tylko z samego tytułu można określić jako zintegrowany program kształcenia. Potwierdzają to również wyniki analiz programów nauczania (przeprowadzonych między innymi przez Adamek, Gnitecki, Marek, Więckowski). Z nich także wynika, że wiele programów nauczania pomimo tytułu: „Program zintegrowany” w swej budowie przypomina programy typu „kolekcja”. Natomiast ich autorzy opracowując je nawiązywali do różnorodnych koncepcji doboru i układu treści kształcenia lub czynili to intuicyjnie, w związku z czym trudno wskazać kryteria doboru i układu treści (Marek 2000, s. 399 – 400).

Dla 45 % badanych nauczycieli zbyt duża ilość programów i podręczników jest znacznym utrudnieniem podczas stwarzania dzieciom indywidualnych i specyficznych warunków rozwoju.

^{1 1} W niniejszym opracowaniu wykorzystano wyniki badań, które zostały przeprowadzone wśród uczniów w młodszym wieku szkolnym.. Badaniami objęto uczniów z dwunastu klas I – III (po cztery z każdego poziomu.) oraz dziewięćdziesięciu nauczycieli. W badaniach wykorzystano różnorodne techniki badawcze, m.in. kwestionariusz rozmów z dziećmi, testy socjometryczne, projekcyjne oraz ankiety wśród nauczycieli. Ze względu na ramy niniejszego opracowania wykorzystane zostaną jedynie niektóre uzyskane wyniki badań.

Z największą krytyką wśród nauczycieli spotkały się programy, które swą „ofertą” przypominały tradycyjne rozkłady materiału nauczania, gdzie to „sami nauczyciele mieli dokonać integracji”. Badani nauczyciele, programy, w których kryterium doboru były rodzaje czy kierunki edukacji i które określali też jako tradycyjne, postrzegali jako mało pomocne w projektowaniu zintegrowanej edukacji.

Sama procedura zmian programowych zaprzecza podmiotowości nauczyciela. Zatem wiele negatywnych opinii wyrazili nauczyciele (około 65 %) na temat samej strategii wyboru programu kształcenia. Niezadowolenie badanych podyktowane było tym, że decyzje w tak ważnej dla nich i ich wychowanków sprawie podejmowano poza nimi. Najczęściej o programie kształcenia zintegrowanego w badanych klasach decydował dyrektor szkoły, doradca metodyczny, czy inni „bardziej doświadczeni” pedagodzy klas I – III, (jak to określali osoby badane).

W pełni uzasadnione niezadowolenie nauczycieli powodowało też to, że zobligowani byli do wyboru danego programu kształcenia nie znając zupełnie dzieci, czy danego zespołu klasowego. Przykładem tej sytuacji jest więc konieczność podjęcia decyzji o wyborze programu przez nauczycieli klas pierwszych przed rozpoczęciem roku szkolnego.

Zgromadzone opinie nauczycieli wskazują też na to, że praca w myśl założeń nowych programów nauczania to dla nich ciekawe, ale trudne wyzwanie, co tłumaczą często brakiem przygotowania ich podczas studiów do projektowania zintegrowanych ofert edukacyjnych.

Zdaniem badanych wiele proponowanych ofert edukacyjnych zamkniętych jest na osobistą wiedzę dziecka, na ich indywidualną strategię nabywania kompetencji i nie zawsze umożliwiają one dziecku podejmowanie aktywności polegającej na doświadczaniu wielostronnego kontaktu z rzeczywistością zewnętrzną jak i wewnętrzną. Strategia zmian programowych w edukacji zintegrowanej wymaga uruchamiania procesów edukacyjnych w kategoriach całokształtu życia dziecka w szkole i to zarówno tego formalnego, ściśle związanego z zadaniami programowymi, jak i tego toczącego się poza jego oficjalnym nurtem. To pozwala stwierdzić, iż często zapomina się o tym, że każda działalność edukacyjna jest ingerencją w wewnętrzny świat dziecka, jak i w społeczny kontekst jego uczenia się, a to z kolei wymusza zmiany w dotychczasowym funkcjonowaniu ucznia, nauczyciela i rodzica, a w konsekwencji zmiany ich osobistego świata znaczeń.

Podstawą jakiegokolwiek aktywności dziecka – małego ucznia – jest jego zaciekawienie, poruszenie, zainteresowanie, które to wówczas zostanie

uruchomione, gdy stworzone zostaną odpowiednie ku temu warunki. Właśnie specyfika rozwojowa dzieci w młodszym wieku szkolnym wyznaczać powinna organizację procesu uczenia się i nauczania, w której to w pełni byłaby wykorzystana przede wszystkim naturalna ciekawość poznawcza dziecka, jego spontaniczność, żywiołowość, skłonność do nieustannego stawiania pytań, dziwienia się, uporczywego poszukiwania rozwiązań, kreatywność, a więc jego indywidualny, niepowtarzalny potencjał rozwojowy. Toteż niepokoi, że w większości badanych klas punktem wyjścia, „momentem startowym” w procesie edukacyjnym nie było dziecko, jego potrzeby, kompetencje, „miejsce na linii rozwojowej” a treści i zadania programowe. Fakt ten potwierdzają w pełni wyniki badań (między innymi Dolata, Murawska, Putkiewicz 2001, s. 16 – 17), które dowiodły, że bez względu na poziom kompetencji szkolnych dziecka, nauczanie zaczyna się „od początku”, a więc od pierwszej strony podręcznika. Jednocześnie z badań tych wynika, że obowiązujące programy nauczania są skuteczne w pracy jedynie z niewielką grupą uczniów, tych, którzy umiejętność czytania, pisanie i podstawowe umiejętności matematyczne opanowali w niewielkim stopniu. Dzieci, które na progu szkoły czytają, piszą i liczą, pracując zgodnie z tymi programami nie mają szans nauczyć się niczego.

Na tym etapie kształcenia dostrzega się liczne, zewnętrzne czy wręcz kosmetyczne zmiany, które to zupełnie nie znajdują odzwierciedlenia w codziennym funkcjonowaniu dziecka i nauczyciela. I tak na przykład jedną z widocznych zmian w edukacji wczesnoszkolnej (dla 80 % nauczycieli) jest rezygnacja ze sztywnego podziału zajęć szkolnych na 45 – minutowe odcinki lekcyjne, (które dotąd zawsze kończyły się dzwonkiem, a nie faktem ukończenia pracy przez dziecko), na rzecz zajęć zintegrowanych, gdzie nauczyciel podejmuje autonomiczne decyzje kierując się potrzebami dzieci, ich samopoczuciem, zmęczeniem, stopniem zainteresowania, podejmowanymi zadaniami, opanowaniem danych kompetencji, czy koniecznością zakończenia danego problemu. Mimo to nadal uczniowie doświadczają tak zwanego „syndromu popędzanego ucznia”. Trafnie obrazuje to zaledwie kilka przykładowych stwierdzeń nauczycieli: „popatrzę, kto najszybciej...”, „jak nie skończycie zaraz, to...”, „kończcie już, bo nie zdążycie...”, „musicie to jeszcze raz szybko...”, „zobaczę, kto przepisze najwięcej...”.

Zatem można powiedzieć, że szkoła nie sprzyja spontanicznemu, naturalnemu i indywidualnemu rozwojowi dziecka poprzez sam sposób przekazywania wiedzy. Dalej w wielu szkołach, uczniowie klas I – III zdobywają wiedzę według schematu „tak samo”, „tyle samo”, „w taki sam sposób” i do tego „jak najwięcej” i „jak najszybciej”.

W wielu badanych klasach dalej preferowana jest strategia edukacyjna, w której centrum znajduje się program kształcenia, a zasadniczy wysiłek nauczycieli i uczniów koncentruje się na zrealizowaniu treści programowych poprzez przepracowywanie podręczników i zeszytów ćwiczeń.

Spostrzeżenia powyższe potwierdzają także badani uczniowie. Z wypowiedzi dzieci (około 70 %) wynika też, że zajęcia prawie każdego dnia zaczynają się w taki sam sposób, czyli od sprawdzenia przez nauczyciela zadania domowego, czy stopnia opanowania treści programowych z poprzedniego dnia lub od natychmiastowego wykonania zadań z podręcznika. Tylko 18 % badanych uczniów sygnalizowało, że każdy dzień pracy rozpoczyna się „inaczej”, ale najczęściej są to rozmowy w kręgu, gdzie uczniowie wspólnie podejmują różne decyzje, opowiadają o sobie i swoich problemach, gdzie rozwiązują przygotowane przez nich zagadki, rebusy, konkursy, demonstrują swoje hobby, organizują pokazy zgromadzonych materiałów z różnych źródeł, zapraszają osoby, które chcą bliżej poznać lub wychodzą poza szkołę itp. W tych klasach uczniowie będąc partnerami nauczyciela, współorganizatorami życia klasowego mają wiele okazji by doświadczać wielostronnego kontaktu z poznawaną rzeczywistością.

Badani nauczyciele powyższe praktyki bardzo często tłumaczyli tym, że oni sami są przekonani o słuszności założeń kształcenia zintegrowanego i dostrzegają konieczność odejścia od strategii „przerabiania” programów, ale na co dzień nadzór pedagogiczny oraz rodzice nastawieni są tylko i wyłącznie na końcowe efekty zrealizowanych treści programowych. Tylko niewielu nauczycieli (9 %) podkreślało, że dyrektorzy szkół oraz rodzice oceniając pracę ich oraz uczniów nie przywiązują tak olbrzymiej wagi do kompetencji jedynie szkolnych. Ta nieliczna grupa badanych szczególną uwagę zwraca na uruchamianie emocje podczas zajęć, na rodzaj zaspokajanych potrzeb, na klimat i atmosferę pracy, na psychospołeczne funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej, na stosowane przez nauczyciela strategie nauczania rozwijające kreatywne funkcjonowanie dziecka w szkole, jak i poza szkołą, czy też na działania sprzyjające integracji zespołu klasowego. Położenie tak dużego nacisku na realizowanie i opanowanie treści programowych, badani nauczyciele tłumaczyli też presją wywieraną ze strony rodziców, którzy to przeznaczając znaczne kwoty ze swego budżetu na zakup podręczników, wymuszają wręcz na nauczycielu przerobienie treści i zadań od pierwszej do ostatniej strony.

W konsekwencji takiej procedury nauczania – uczenia się, zasadniczą formą aktywności w tych klasach są działania zlecane przez nauczyciela i zadania zawarte

w podręcznikach, mające często formę zadań odtwórczych. Obserwacja zachowań dzieci pokazuje, że większość zadań wykonują one automatycznie, według często powtarzających się i do tego jednorodnych poleceń, takich na przykład, jak: wpisz, dokończ, uzupełnij, przepisz, podkreśl, powtórz, dorysuj itp. Instrukcje te w znacznym stopniu ograniczają, czy wręcz blokują spontaniczną, twórczą inwencję dzieci. Zaprzecza to istocie kształcenia zintegrowanego, w którym dziecko w toku realizowania zadania stymulowanego programem szkolnym powinno mieć możliwość podejmowania jednocześnie działalności poznawczej, artystycznej, społecznej itp. tak, by wszystkie one stanowiły elementy tego samego procesu rozwojowego. Odpowiednio skonstruowane zadanie umożliwia więc integrację procesów psychicznych będących podłożem zmiany rozwojowej (Sowińska 2002, s. 31).

Nie komentując dalej powyższej sytuacji sądzę, że zasadne w tym miejscu będzie przytoczenie niektórych wskazówek zaproponowanych przez S. Honing (2001), która to sugeruje nauczycielom, by:

- stosowali jak największą liczbę „pytań bez odpowiedzi”, gdyż zadawanie dzieciom lub wymyślanie przez nie tzw. otwartych i zakończonych pytań, w których nie ma jednoznacznej odpowiedzi pozwala dziecku nabrać dystansu do „tu i teraz”. Możliwość wyboru odpowiedzi, porównywanie różnych możliwych rozwiązań, bawienie się pomysłami, formułowanie osobistych teorii to istotne czynniki rozwoju;
- przyzwyczajanie dzieci do „zagłębiania się” w jakąś dziedzinę działania;
- kreowanie niekonwencjonalnych i niestereotypowych codziennych sytuacji, np. zaplanuj z dziećmi w klasie w czasie ponurego zimowego dnia piknik letni;
- uruchamianie w większym niż dotychczas stopniu wyobraźni dziecka poprzez proponowanie niekonwencjonalnego użycia przedmiotów, czy niezwykle wykorzystanie i połączenie kilku przedmiotów w celu stworzenia nowego;
- organizowanie wspólnie z dziećmi materialnego środowiska w klasie i inspirowanie do twórczych działań, pozwalających na przełamywanie starych, utartych pomysłów, zwyczajów, schematów, stereotypów, tworzenie nowych połączeń;
- wykorzystywanie w większym niż dotychczas stopniu aktywności ruchowej dzieci, poprzez zachęcanie do reprezentowania ruchem bardziej szerokich, ogólnych czy abstrakcyjnych kategorii, na przykład: radość złości, spotkanie

kilku zmartwień, szybkie lenistwo itp. (za Uszyńska – Jarmoc 2003, s. 219 – 220).

Niepokojące jest też to, że nadal назначani są uczniowie, których nie udaje się kształcić zgodnie z programem nauczania i według narzuconych standardów. Określani są oni dalej, jako uczniowie „trudni”, czy „mający trudności w uczeniu się”.

Jeśli zatem w edukacji zintegrowanej punktem wyjścia nie ma być program kształcenia, a dziecko, które poznaje, doświadcza, przeżywa „scaloną” rzeczywistość i to w aspekcie intelektualnym, motywacyjnym, działaniowym i emocjonalnym to szkoła musi być bogatym, autentycznym i przyjaznym środowiskiem rozwoju, a więc być:

pełna	bez
▪ radosnego uśmiechu ▪ dobrego humoru ▪ zrozumienia i zaufania ▪ wzajemnej życzliwości ▪ chęci do nauki, pracy, zabawy ▪ wytrwałości w pokonywaniu trudności ▪ twórczych pomysłów ▪ aktywnego działania ▪ szczodrości w nagradzaniu	▪ gniewu i smutku ▪ uczucia niepokoju ▪ zniewagi i kłamstwa ▪ zagubienia ▪ zniechęcenia ▪ nadmiaru porażek i niepowodzeń ▪ monotonii ▪ nudy ▪ kar, skarg i narzekań

Będzie to możliwe jedynie wówczas, gdy wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego bliska będzie zasada poszanowania osoby ucznia w układzie partnerskiej podmiotowości uczeń – nauczyciel (Jastrząb 2000, s. 391). Zarazem ważne jest, aby w codziennej strategii edukacyjnej mieć na uwadze to, że o sukcesie pedagogicznym nie decyduje idealny program, ale sedno problemu tkwi w tym, kim są nauczyciele – wychowawcy małego ucznia.

Języki obce w LINGU@NET EUROPA

Paulina Chechłacz



Lingu@net Europa (www.linguanet-europa.org) to międzynarodowy projekt, którego celem jest wspieranie nauki języków obcych. Adresowany jest do osób uczących się języków obcych, a także do nauczycieli, lektorów, językoznawców, tłumaczy oraz wszystkich osób zawodowo związanych z nauką języków obcych. Projekt **Lingu@net Europa** tworzony jest przez 23 instytucje europejskie związane z nauczaniem języków obcych i współfinansowany w ramach programu Sokrates. W Polsce projekt prowadzi Fundacja Nauki Języków Obcych Linguae Mundi.

Wspieranie nauki języków obcych wiąże się ze zmianą podejścia do edukacji. Według opracowanego w Radzie Europy dokumentu pt. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* metody, które należy promować to *metody aktywne, nastawione na komunikację i interakcję, silnie uwzględniające potrzeby uczących się, a więc metody stymulujące proces uczenia się i kładące nacisk na trening strategii uczenia się*².

Uwzględnienie indywidualnych potrzeb uczących się i zwrócenie uwagi na proces uczenia się ma służyć kształtowaniu autonomii uczących się i wykształceniu tzw. kompetencji uczenia się (*learning to learn*). Przeniesienie uwagi z programu na ucznia, zachęcanie go do samodzielnej pracy, *tendencja do rozwijania umiejętności samodzielnego uczenia się, określenia własnego stylu uczenia się, treningu strategii uczenia się i opanowania umiejętności radzenia sobie z nowym nieznanym zadaniem komunikacyjnym*³ wiąże się z tempem przemian, zmienną sytuacją na rynku pracy

² Hanna Komorowska „Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich”, *Języki Obce w Szkole*, nr 1/2004, s. 43

³ Hanna Komorowska „Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela”, strona Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, <http://www.codn.edu.pl>, s. 78

i trudnościami precyzyjnego określenia potrzeb komunikacyjnych uczących się. Istotnym elementem tak rozumianej edukacji jest uświadomienie uczącym się istnienia różnych metod pracy i stylów, jak również możliwości dostosowania ich do własnych potrzeb. Podobne podejście widoczne jest w projektach edukacyjnych realizowanych w ramach programów Sokrates i Leonardo da Vinci również w odniesieniu do innych dziedzin wiedzy.

Istotnym elementem projektów prowadzonych w ramach tych programów, takich jak Lingua czy Gruntvig, jest nauczanie osób dorosłych, dla których opisane wyżej problemy mają szczególne znaczenie (tradycyjny system edukacji obejmuje te osoby jedynie w ograniczonym zakresie).

Wdrażanie do samodzielnej pracy, analiza własnych umiejętności, potrzeb i możliwości, specyfika sytuacji osób dorosłych to założenia, w oparciu o które tworzony była koncepcja projektu **Lingu@net Europa**. Ma on zachęcać do samodzielnej nauki i umożliwiać rozwijanie posiadanych umiejętności. W tym celu dostarcza on różnorodnych narzędzi, które ułatwiają samodzielną naukę i pomagają osiągać większą efektywność, proponując wirtualne centrum gromadzące wielojęzyczne zasoby online.

Kształtowanie autonomii

Część edukacyjna portalu przeznaczona jest zarówno dla osób uczących się samodzielnie, jak również dla tych, które korzystają równolegle z innych form nauki. Zawarte tam materiały mają pomóc uczącym się w określeniu swoich słabych i mocnych strony oraz skierować ich ku najodpowiedniejszym dla nich stronom online.

Poszczególne działy odnoszą się do różnych aspektów procesu uczenia się:

- **Oceń swój poziom**

- zawiera materiały uświadamiające różne aspekty znajomości języka
- uczy, jak analizować i oceniać swoje umiejętności
- proponuje narzędzia oceny umiejętności językowych

- **Metody nauki**

- zawiera informacje na temat różnych metod pracy i stylów uczenia się
- proponuje kwestionariusze pomagające w określeniu własnego stylu uczenia się

- umożliwia zrozumienie i rozwijanie strategii uczenia się odpowiedniego dla konkretnych osób
- proponuje wskazówki dotyczące rozwiązywania konkretnych problemów i możliwości wykorzystania w tym celu zasobów **Lingu@net Europa**
- **Spotkania**
 - umożliwia korzystanie ze zdobytych umiejętności w praktyce
 - prezentuje różnorodne formy kontaktu osób uczących się

Ten ostatni dział uzmysławia, jak ważną rolę w nauce języków obcych może odgrywać Internet. Możliwość używania języków w kontaktach z innym to nie tylko doskonała forma nauki, ale także niezwykle istotny czynnik stymulujący i motywujący. Znaleźć tu można nie tylko tradycyjne, powszechnie znane formy, takie jak czaty, fora czy blogi, lecz także informacje na temat stron poświęconych nauce w parach (*tandem learning*) czy wirtualne gry (*MOO*) zaprojektowane specjalnie z myślą o osobach uczących się języków.

Wirtualne centrum Lingu@net Europa

Wirtualne centrum gromadzące wielojęzyczne zasoby online stanowi podstawę projektu. Obok materiałów dydaktycznych udostępnia ono szereg innego typu zasobów związanych z nauką języków obcych, takich jak słowniki, glosariusze, publikacje naukowe lub materiały dotyczące polityki językowej Unii Europejskiej. Wszystkie materiały zostały starannie wyselekcjonowane przez zespół specjalistów, opisane i sklasyfikowane, co umożliwia szybkie i precyzyjne wyszukiwanie. Obecnie wirtualne centrum **Lingu@net Europa** zawiera linki do ponad 3500 stron internetowych.

Wszystkie zgromadzone materiały jak również informacje na temat zasobów wirtualnego centrum dostępne są w 19 językach europejskich (angielski, baskijski, bułgarski, duński, estoński, fiński, francuski, galicyjski, grecki, hiszpański, holenderski, islandzki, kataloński, litewski, maltański, niemiecki, polski, portugalski, szwedzki, włoski). Ze strony mogą również korzystać niepełnosprawni, na przykład osoby nieposługujące się myszą lub osoby niewidome korzystające z pomocy programu Screenreader.

Strategie Geniuszu: (10) Wyobraźnia

Małgorzata Taraszkiewicz

Tradycyjnie, ku przypomnieniu – lista 20. strategii używanych przez ludzi genialnych.

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Wizja | 12. Autosugestia |
| 2. Pasja | 13. Intuicja |
| 3. Wiara | 14. Mentorzy i doradcy zewnętrzni |
| 4. Zaangażowanie | 15. Mentorzy i doradcy wewnętrzni |
| 5. Planowanie | 16. Prawda / uczciwość |
| 6. Upór | 17. Odwaga |
| 7. Uczenie się na błędach | 18. Kreatywność |
| 8. Wiedza merytoryczna | 19. Umiłowanie wykonywanego zadania |
| 9. Rozumienie jak działa umysł | 20. Energia (fizyczna / umysłowa) |
| 10. Wyobraźnia | |
| 11. Pozytywne nastawienie | |

Podstawą wyobraźni jest wizualizacja.

„Wyobraźnia jest ważniejsza od wiedzy” Albert Einstein

Wizualizacja to metoda wykorzystująca naturalne umiejętności kreowania w myślach obrazów rozmaitych stanów rzeczy. To trening wyobraźni i praca na wyobrażeniach stanów przeszłych, aktualnych i przyszłych — dla ich lepszego pamięciowego opracowania lub dokonywania nowych interpretacji i rekonstrukcji doświadczenia.

Można zatem stwierdzić iż jest to metaumiejętność uczenia się!

1. WIZUALIZACJA jest techniką lepszego zapamiętywania, budowania systemów skojarzeń: instalowania „haków” pamięciowych dla zapamiętania liczb i wielkości, systemów skojarzeń dla zapamiętania zależności, większych narracji itd.

2. WIZUALIZACJA jest techniką wprowadzania w dobry, przyjemny nastrój. Jest techniką „**nastrajania**”. Można ją wykorzystać do ćwiczeń relaksacyjnych (medytacje) — potraktowanych jako działanie niezależne, albo do wprowadzenia uczniów w dobry, pełen w wiary w siebie wiary nastrój i rozgrzewkę mentalną (np. przed klasówką!).

3. WIZUALIZACJA jest techniką widzenia pozytywnych stanów rzeczy w sposób kompleksowy.

Jest techniką „**kreowania pozytywnych wizji**”. (Wyobraź sobie siebie w sytuacji zdawania egzaminu. Egzaminatorzy są pozytywnie i przyjaźnie nastawieni, ty jesteś spokojny, odpowiadanie na pytania przychodzi ci z łatwością...).

Wyobraź sobie pewną sytuację, która jest dla ciebie trudna. Wyobraź sobie teraz, że znasz wszystkie sposoby jej polepszenia, wiesz co trzeba zrobić, żeby było lepiej, żeby było tak, jak chcesz... Wyobraź sobie, że teraz właśnie działasz w ten najlepszy sposób: co mówisz, jak się zachowujesz, co czujesz?

4. WIZUALIZACJA jest techniką widzenia zmian i potrzeb, czyli konsekwencji wynikających z realizacji pewnego stanu rzeczy. Jest techniką „ewaluacji wizji”

Wyobraź sobie pewien stan, na którym bardzo ci zależy.
Może mówisz czasem, że chcesz być szczęśliwy, albo zdrowy, albo...
Podaj dokładną definicję tego stanu: jak to wygląda, kiedy właśnie to już masz: z kim jesteś, co cię otacza, co mówisz, jak się zachowujesz, co czujesz?
Jak to wygląda w konkretnym, fizycznym wymiarze?
Po czym poznasz, że właśnie to osiągnąłeś?

Na ogół zmiany, które się dokonują w nas — wywołują reakcje lawinowe, wpływając na życie czy zachowania innych ludzi.

Jeżeli zaczniemy zachowywać się w sposób konsekwentnie asertywny do np. swojej matki i przestaniemy reagować poczuciem winy na jej agresywne lub inwazyjne zachowania — jej dotychczasowe standardowe strategie reagowania — będą musiały ulec zmianie!

5. WIZUALIZACJA jest techniką dokonywania zmian (poprzez kreowanie mentalnych ścieżek).

Jest techniką „**pozytywnego działania**”, wybierania najlepszych rozwiązań i trzymania „w głowie” swojego celu!

Jest to metoda znana m.in. sportowcom i muzykom, metoda treningu mentalnego; wyobrażenia sobie w stanie pełnego relaksu osiągnięcia zamierzonych rezultatów — skoków przez poprzeczkę lub wykonania perfekcyjnego koncertu.

(Jak wynika z badań naukowych w czasie mentalnych ćwiczeń — odpowiednie mięśnie wykonują mikro-ruchy, rejestrowalne na bardzo czułej aparaturze. Zatem i w wymiarze fizycznym dzieje się ćwiczenie.)

Możesz myśleć pozytywnie lub negatywnie...

Negatywnie jest łatwo. Wszyscy to potrafią!

Myślenie pozytywne — wymaga wyobraźni, odwagi i cierpliwości!

Wybór należy do Ciebie...

Teraz kilka ćwiczeń:

- 1) wyobraź sobie swoją szkołę, (lub inne miejsce pracy) tak jakby to był np. budynek teatralny. Zobacz w jakim stanie jest ten budynek, gdzie jest ulokowany, jakie jest jego otoczenie? Jaki afisz (plakaty, neony) znajdują się przy wejściu? W jakim są stanie? Przyjrzyj się bliżej i odczytaj tytuł przedstawienia, które jest aktualnie grane?
 - 2) Wyobraź sobie teraz, że twój zespół (pracownicy) są pracownikami tego teatru. Zobacz kto wykonuje jaką pracę, kto gra w tym przedstawieniu, jakie role? Kto stoi w pełnym blasku reflektorów? Kto chowa się za kurtyną, kto stoi w cieniu? Zajrzyj do rozmaitych pokoi, przejdź się korytarzami. Poprzyglądaj się ludziom, jak się zachowują, jakie są ich emocje, uczucia. Pomyśl czego im brakuje?
 - 3) Popatrz teraz na publiczność tego „teatru”, klientów np. uczniów i rodziców? Czy w ogóle jest? Jak reaguje?
- Poczuj tę sytuację. Obejrzyj ją ze wszystkich stron. Jakie są teraz twoje uczucia? To jest bardzo ważne pytanie — poczuj jakie są twoje emocje!

Czy na pewno koedukacja ...jest lepsza?

Janina Zawadowska

„Szkoly męskie i żeńskie? Toż to XIX – wieczny anachronizm! Dość klasztoru w szkołach, młodzież musi być razem, uczyć się współdziałania w koedukacyjnym zespole.”

Takie głosy słyszy każdy, kto próbuje zacząć dyskusję o zaletach szkół „Single sex”.

Nie jest to, jak dobrze wiemy, tylko polska specyfika. Tak jest w większości krajów europejskich, w USA i Kanadzie, w rozwiniętych krajach Azji, także w Trzecim Świecie.

Jednakże idea szkół jednopłciowych od czasu do czasu odżywa w świetle faktów, które nie sposób zignorować. Jak świat długi i szeroki większość szkół to szkoły koedukacyjne, wyjątek może stanowić szkoły w krajach muzułmańskich, ale to z pewnością nie jest to argument „za” dla większości z nas.

Skąd się więc biorą głosy, czy aby nie warto wrócić przynajmniej do **rozmowy** na ten temat?

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych angielska prasa, która regularnie podaje rankingi szkół, ogłosiła, że wśród pięćdziesięciu najlepszych szkół w kraju, zarówno państwowych jak i prywatnych, w tym wyznaniowych, znalazły się wyłącznie szkoły „single sex”.

Dlaczego tak się dzieje?

Czy powodem takiego stanu rzeczy jest tylko to, że są to szkoły elitarne? Ale są także elitarne szkoły koedukacyjne, a jednak ich wyniki były gorsze.

Skąd wynika coraz powszechniejsza krytyka koedukacji?

W Stanach Zjednoczonych, w których szkoły publiczne są obowiązkowo koedukacyjne, coraz częściej mówi się o tworzeniu klas dla dzieci i młodzieży jednej płci.

Od kilku lat na naszym rynku księgarskim pojawiają się liczne książki o różnicach w budowie i funkcjonowaniu mózgu dziewczynki i chłopca. Pierwszą z nich na naszym rynku była chyba „Płeć mózgu” A. Moir i D. Jessela. Autorzy dowodzili w niej, że cechy płci dotyczą także mózgu, który ok. 6 tygodnia życia płodowego staje się mózgiem chłopca lub dziewczynki, co objawia się w przyszłości różnymi typami uzdolnień, a także różnicami anatomicznymi samego mózgu. Jest on u każdej z płci przystosowany jest do wykonywania odmiennych zadań. Rzutuje to na odmienne kariery szkolne chłopców i dziewczynek.

Jak powszechnie obserwujemy, w początkowych latach szkoły chłopcy przeważają w gronie „tych najgorszych w klasie”. Nawet w matematyce, którą tradycyjnie uważa się za specjalność chłopców, ustępują oni dziewczynkom. Nie można tego wytłumaczyć sfeminizowaniem zawodu nauczycielskiego, które istnieje zwłaszcza wśród nauczycieli małych dzieci. Oznaczałoby to, że nauczycielki – kobiety skuteczniej uczą dziewczynki, co jest mało prawdopodobne.

Parę lat temu naukowcy z Uniwersytetu w Północnej Karolinie (USA) w wyniku przeprowadzonych badań ogłosili odpowiedź na pytanie nurtujące pedagogów przez dziesiątki lat: dlaczego chłopcy są lepsi w matematyce niż dziewczynki? Odpowiedź jest prosta: wcale nie są lepsi!

Wynik ten pochodzi z badań 14 000 uczniów od 11 do 13 lat. Dziewczęta miały średnio lepsze wyniki w matematyce i rozumowaniu przyrodniczym.

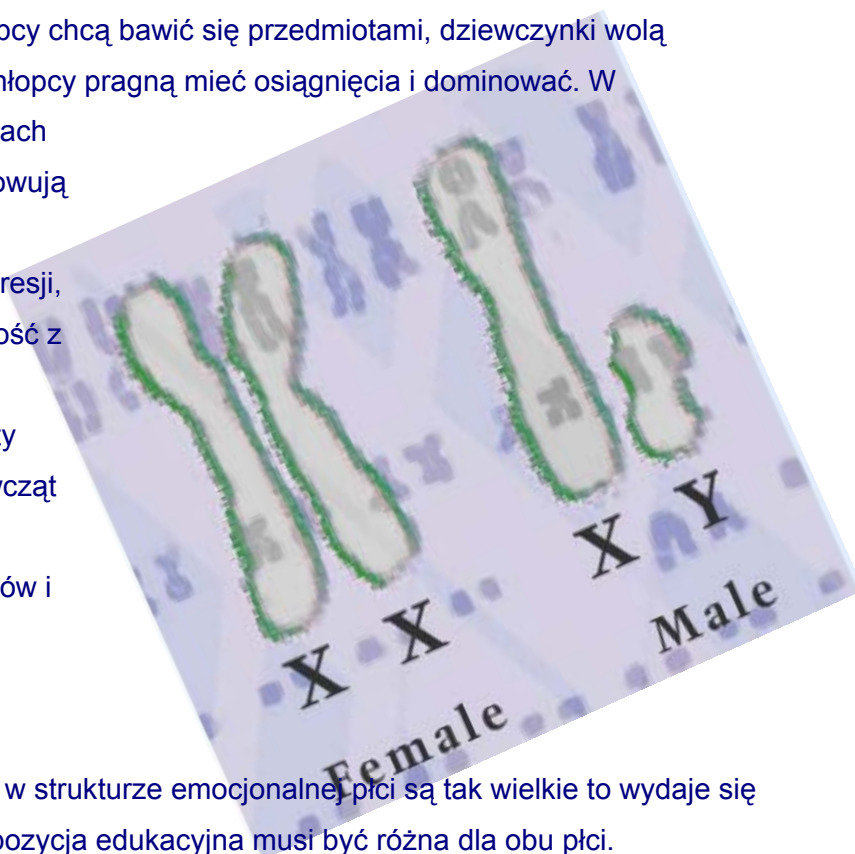
Natomiast dalej sytuacja wyraźnie się zmienia. W okresie dorastania gwałtownie przyspiesza się rozwój intelektualny chłopców, Zaczynają górować w wynikach testów matematycznych, także w mówieniu i pisanu, w których to dziedzinach dziewczynki były wcześniej zdecydowanie lepsze. Dorastający chłopcy, w przeciwieństwie do dziewczynek, umieją odnajdować abstrakcyjne związki między różnymi działami wiedzy, tworzyć pojęcia i modele zjawisk. Dziewczynki każdy dział matematyki traktują jako całość i po opanowaniu jednego poprzechodzą do następnego, co nie przeszkadza, że rozwiązując konkretne zadania górują nad chłopcami.

Dopiero pod koniec szkoły średniej chłopcy zyskują przewagę w matematyce i przedmiotach przyrodniczych.

Ale ta przewaga nie jest jednoznaczna. Jeśli badamy grupę uczniów, którzy osiągnęli najgorsze wyniki, to zdecydowanie jest tam więcej chłopców.

A wśród zdających wstępny test do college'u, wśród osób, które otrzymały ponad 600 punktów (na 800 możliwych) w teście SAT było już cztery razy więcej chłopców, a powyżej 700 punktów – trzynastą razą.

„W okresie dojrzewania – piszą autorzy „Płci mózgu” – w pełni ujawniają się wszystkie różnice między mózgiem męskim a kobiecym, różnice w zachowaniach, emocjach, ambicjach, agresywności, umiejętnościach i zdolnościach. ... Chłopcy chcą bawić się przedmiotami, dziewczynki wolą gawędzić z ludźmi. Chłopcy pragną mieć osiągnięcia i dominować. W koedukacyjnych szkołach dziewczynki przystosowują się do tego nie tyle w wyniku brutalnych represji, ile dlatego, że większość z nich nie interesuje się wspinaniem na szczyty hierarchii. .. Dla dziewcząt popularność jest ważniejsza od sukcesów i osiągnięć”.



Jeżeli różnice w zdolnościach, a także w strukturze emocjonalnej płci są tak wielkie to wydaje się też oczywiste, że propozycja edukacyjna musi być różna dla obu płci.

Wprawdzie wielu badaczy skłania się do stwierdzenia, że właśnie chęć dominacji u chłopców może ich stymulować do intensywniejszej nauki i lepszych wyników w koedukacyjnych klasach. Obecność dziewcząt łagodzi obyczaje, zachęca do pracy i stąd osiągają oni lepsze wyniki

Trudno jednak znaleźć publikacje, które mówiłyby o korzyściach z takiej edukacji dla dziewcząt. Dziewczętom w koedukacyjnych klasach trudniej jest skupić uwagę. Znacznie rzadziej niż chłopcy zgłaszają się do odpowiedzi. Czują się przytłoczone ekspansywnością chłopców.

Trzynastoletnia Amerykanka tak ocenia obecność chłopców w klasie: „Zawsze chcą coś powiedzieć, kiedy mówi nauczyciel. Jeśli chcesz ich słuchać, to nie będziesz wiedzieć, co się dzieje na lekcji. I zaraz zostaniesz skarcona, że nie uważasz”.

W klasach żeńskich dziewczęta osiągają lepsze wyniki, mają lepszą samoocenę. Bardziej interesują się matematyką i naukami przyrodniczymi, nie uważają ich za

„męskie” przedmioty. Z kolei chłopcy w klasach single sex bardziej lubią muzykę i zajęcia plastyczne.

Wyniki dla obu płci są generalnie lepsze¹.

I jeszcze coś „pro domo sua”

Jestem absolwentką żeńskiej szkoły, jeszcze w latach pięćdziesiątych XX wieku było ich w Polsce wiele. Nie była to żadna ekskluzywna szkoła prywatna, lecz szkoła państwowa odebrana prywatnemu właścicielowi w najgorszym okresie stalinizmu. Mimo że maturę zdawałam mając 16,5 lat (skrótcono szkołę do „11-latki”) to nauczyłam się w niej bardzo wiele. I chyba nie chciałabym oglądać pod tablica chłopca, który mi się podobał, jak duka o wojnach napoleońskich...

A potem wszystkie szkoły stały się koedukacyjne. Nieliczne szkoły prywatne, które istniały przed transformacją ustrojową i znacznie liczniejsze obecnie, tylko dla chłopców lub tylko dla dziewczynek nadal należą do zdecydowanej mniejszości.

Niestety, na całym świecie szkoły jednopłciowe to najczęściej kosztowne szkoły prywatne, na które wiele osób nie stać i to nie tylko w biednych, ale i w bogatych krajach.

A może czas byłoby do tej idei wrócić? Ja osobiście moją żeńską szkołę, jako instytucję kształcącą wspominam bardzo dobrze.



¹ Anne Moir, David Jessel „Płeć mózgu”, PIW 1989

¹ “Gender Differences in Mathematical Trajectories”, Social Forces, Vol.80, No. 2

¹ „Single sex schools benefit boys, girls” St. Louis Dispatch, May, 2002

Edukacja dla wszystkich

(materiały ze strony [www UNESCO](http://www.unesco.org))

Edukacja dla Wszystkich ("[Education for All](#)") jest od momentu zainicjowania na [Światowej Konferencji w Jomtien](#) (Tajlandia, 1990) głównym programem edukacyjnym UNESCO. Uczestniczy w nim obecnie 180 krajów, a w realizację zaangażowane są także inne agendy systemu Stanów Zjednoczonych: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Bank Światowy i UNICEF.

Na konferencji w Jomtien ustalono, że celem programu Edukacja dla Wszystkich jest doprowadzenie do zaspokojenia podstawowych potrzeb edukacyjnych wszystkich ludzi. Podkreślano przy tym konieczność zadbania o wysoką jakość procesu kształcenia (Art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka o powszechnym prawie do edukacji). Raport na temat poziomu zaspokojenia potrzeb edukacyjnych w poszczególnych krajach dostarczył alarmujących danych i stał się podstawą dyskusji. Konferencja przyjęła dokument [Światowa Deklaracja "Edukacja dla Wszystkich"](#) oraz plan działania na 10 lat. Za najpilniejsze uznano do prowadzenie do zaspokojenia podstawowych potrzeb edukacyjnych wszystkich ludzi, przez co rozumie się opanowanie umiejętności czytania, pisania, liczenia, formułowania myśli, rozwiązywania problemów, a także wpojenie postaw i wartości.

Realizacja postanowień Światowej Konferencji w Jomtien była monitorowana przez UNESCO, a także oceniana na specjalnych konferencjach regionalnych, na które przygotowywano [raporty krajowe](#)

Międzynarodowa Konferencja "Edukacja dla Wszystkich" zorganizowana została w Warszawie 9-11.09.1993 pod hasłem "Podstawowe potrzeby edukacyjne w Europie Środkowej i Wschodniej w okresie przemian". Uczestnicy rozpatrywali możliwość realizacji działań regionalnych i krajowych, zaproponowanych przez konferencję w Jomtien. Podstawowym wnioskiem z dyskusji było stwierdzenie, że zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych w poszczególnych krajach wymaga opracowania różnorodnych strategii, dlatego też do realizacji programów należy włączyć społeczności lokalne, przedsiębiorców, organizacje pozarządowe, stowarzyszenia, etc. Działania powinny być prowadzone na

szczeblu krajowym, zaś współpraca regionalna i międzynarodowa może być dla innych istotnym wsparciem. Dla regionu Europy Środkowo-Wschodniej za zadania szczególnie istotne uznano:

- * rozwój demokratycznych i humanistycznych wartości i zachowań;
- * uwypuklenie międzynarodowego wymiaru edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych mniejszości narodowych
- * zapobieganie analfabetyzmowi funkcjonalnemu;
- * edukację na rzecz środowiska naturalnego;
- * rozwój oświaty dorosłych;
- * edukację dla dzieci specjalnej troski;
- * kształcenie i doskonalenie nauczycieli.

Regionalna Konferencja "Edukacja dla Wszystkich" dla Europy i Ameryki Północnej zorganizowana została w Warszawie w dniach 6-8 lutego 2000. W konferencji wzięli udział przedstawiciele rządów 39 państw, a także organizacji między- i pozarządowych. Na podstawie przygotowanych raportów krajowych (Bilans EFA 2000) dokonano oceny działań w okresie 10 lat, które upłynęły od zakończenia konferencji w Jomtien. Przyjęta strategia działań na lata 2000-2015 zakładała konieczność:

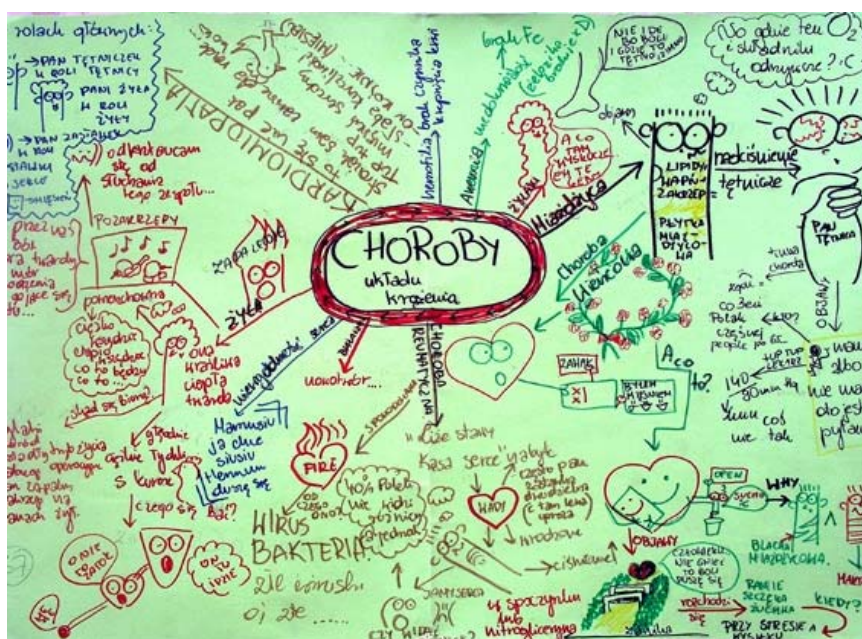
- * Tworzenia narodowych planów działania,
- * Zdobywania środków na realizację programu,
- * Zdobywania partnerów,
- * Szukania rozwiązań dla problemów specyficznych, takich jak edukacja w rejonach wiejskich czy edukacja dla mniejszości narodowych,
- * Śledzenia postępów drogą wymiany informacji i doświadczeń, współpracy bilateralnej i multilateralnej.

W rezultacie Konferencji przyjęto Ramowy Plan Działania, w którym sformułowano podstawowe zadania, stojące przed decydentami, zajmującymi się polityką edukacyjną: *zdefiniowanie pojęcia "Edukacja bazowa", zapewnienie wszystkim, niezależnie od płci i wieku, dostępu do edukacji bazowej, a także zapewnienie dzieciom trzyletnim możliwości korzystania z edukacji przedszkolnej i wypracowanie narodowych strategii działań.*

Bilans osiągnięć programu "Edukacja dla Wszystkich", przygotowany przez państwa członkowskie UNESCO na

Światowe Forum "Edukacja dla Wszystkich" w Dakarze (Senegal 2000), uświadomił istnienie wielu nowych obszarów działania oraz ogrom potrzeb, wynikających z różnorodnej sytuacji gospodarczej i politycznej państw

1. Edukacja przedszkolna - upowszechnienie, poprawa jakości, objęcie nią dzieci ze środowisk zaniedbanych, ubogich;
2. Zapewnienie wszystkim dzieciom edukacji podstawowej, obowiązkowej, bezpłatnej i na odpowiednim poziomie, ze szczególnym uwzględnieniem dziewcząt, dzieci ze środowisk zaniedbanych i dzieci ze środowisk mniejszości etnicznych;
3. Zaspokojenie potrzeb edukacyjnych młodzieży i dorosłych, umożliwienie im zdobywania umiejętności i wiedzy niezbędnej w codziennym życiu;
4. Zmniejszenie o 50% liczby analfabetów wśród dorosłych, zapewnienie im równego dostępu do edukacji bazowej i możliwości stałego dokończania się;
5. Eliminacja nierówności w dostępie kobiet do edukacji podstawowej i średniej oraz zapewnienie wszystkim kobietom edukacji bazowej;
6. Poprawa jakości kształcenia we wszystkich jego aspektach w celu zapewnienia wszystkim ludziom wymiernych rezultatów kształcenia



Pomyśl...

Jeżeli dałoby się zmniejszyć Ziemię do rozmiarów wioski, którą zamieszkuje dokładnie stu mieszkańców, zachowując proporcje wszystkich ras, mieszkałoby tam mniej więcej:

- 57 Azjatów
- 21 Europejczyków
- 14 osób z zachodniej półkuli (południowej i północnej)
- 8 Afrykańczyków

- 52 kobiety
- 48 mężczyzn

- 70 nie-białych
- 30 białych

- 70 niechrześcijan
- 30 chrześcijan

- 89 heteroseksualistów
- 11 homoseksualistów

- 6 osób posiadałoby 59% bogactwa całego świata i wszystkie 6 byłyby ze Stanów Zjednoczonych
- 80 osób żyłoby poniżej standardu.

- 70 osób nie umiałoby czytać
- 50 osób cierpiałoby z powodu niedożywienia
- 1 osoba byłaby bliska śmierci
- 1 osoba byłaby bliska narodzin
- 1 (tak, tylko jedna) miałaby wyższe wykształcenie
- 1 osoba posiadałaby komputer

Kiedy spojrzysz się na świat z takiej perspektywy, potrzeba akceptacji, zrozumienia i edukacji staje się bardzo wyraźna.

Godne uwagi jest również, co następuje...

- Jeżeli dzisiaj rano wstałeś/aś z łóżka raczej zdrowy niż chory to masz większe szczęście niż milion ludzi, którzy nie przeżyją tego tygodnia.
- Jeżeli nigdy nie doświadczyłeś/as niebezpieczeństw wojny, samotności, więzienia, tortur ani głodu, jesteś w lepszym położeniu, niż 500 milionów ludzi na świecie.
- Jeżeli możesz chodzić do kościoła bez strachu, nie obawiając się aresztowania, tortur lub śmierci, jesteś szczęśliwszy/a niż miliard ludzi na tym świecie.
- Jeżeli masz dach nad głową, ubranie na grzbiecie, jedzenie w lodowce i masz gdzie spać, jesteś bogatszy niż 75% ludzi.
- Jeżeli masz pieniądze w banku i trochę drobnych w portfelu, jesteś wśród 8% światowych bogaczy.
- Jeżeli twoi rodzice żyją i ciągle są małżeństwem... jesteś wyjątkową rzadkością.
- Jeżeli możesz przeczytać tę wiadomość, pomyśl, że więcej niż dwa miliardy ludzi, które w ogóle nie umie czytać.

Na ostatniej stronie...

DROGA OD INFORMACJI PRZEKAZYWANEJ PRZEZ NAUCZYCIELA
DO TEJŻE INFORMACJI PRZETWORZONEJ PRZEZ UCZNIA,
W POSTACI WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI, MOŻE BYĆ PROSTA
LUB DŁUGA I KRĘTA...



Jeżeli – jako nauczyciele – chcemy uczyć ze zrozumieniem – musimy ją (tę drogę) dobrze poznać i zrozumieć, aby być dobrym nauczycielem – nowoczesnym doradcą edukacyjnym.



I Ogólnopolski Festiwal Edukacyjny, który miał miejsce
w dniach 8-9-10 czerwca 2006 r. w CODN,
otworzył długoterminowy projekt pod nazwą
„Kampania na rzecz Uczenia się”



Współorganizatorem merytorycznym Kampanii jest Wydawnictwo **Transfer Learning**
www.transferlearning.pl



wydawca

Zabawy Fundamentalne Colin Rose & Gordon Dryden

Klucz do Uczenia się Galina Dolya & Nikolai Veraksa

Atlas efektywnego uczenia (się), nie tylko dla nauczycieli cz.1

Zobacz demo książek na stronie www.transferlearning.pl



Co dalej...

Kampania na rzecz Uczenia się

Kolejny etap to część druga Festiwalu Edukacyjnego, który się (prawdopodobnie)
odbędzie we wrześniu.

Informacja będzie podana na stronie www.codn.edu.pl

**Szukamy sponsorów i współorganizatorów.
Zapraszamy do współpracy instytucje edukacyjne!**

Małgorzata Taraszkiewicz
Koordynator Kampanii na rzecz Uczenia się
CODN (22) 3453712 , kom. 603937026