

ISSN 1425-5383

Nr 2

2015

Marzec/Kwiecień

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

członkiem jest

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE





Zgodnie z ministerialnymi wytycznymi na rok szkolny 2014/2015 podejmujemy w „Refleksjach” tematykę kształcenia zawodowego, a szerzej patrząc – zastanawiamy się nad rolą szkoły we wspieraniu uczniów podejmujących ważne decyzje edukacyjno-zawodowe. Oto i paradoks tej sytuacji: na progu dorosłości spora część młodych ludzi chciałaby zacząć decydować o sobie, ale większość z nich jest zdana na doświadczenie i wskazówki dorosłych – rodziców i nauczycieli – którzy mogą i powinni im pomóc w wyborze odpowiedniej szkoły, doradzając kształcenie w kierunku konkretnej profesji.

Dałoby się jednakowoż – tak w związku z tematem niniejszego numeru, jak i owym paradoksem, który towarzyszy od zawsze szkolnej aktywności – wyróżnić motyw przewodni przebijający z niektórych artykułów. Tym motywem jest uczenie się przez całe życie, użyteczna idea, dzięki której edukacja wychodzi poza ramy szkoły, staje się czymś więcej niż tylko specyficznym społecznym przymusem i przeistacza się w filozofię swobodnego dążenia do wiedzy.

Zdobywanie wiedzy idzie w parze z nabywaniem kompetencji zawodowych. Trzeba stwierdzić – co udowadniają nasze autorki i nasi autorzy – że edukacja zawodowa wcale nie oznacza gorszego, mniej wymagającego czy mniej merytorycznego kształcenia. Przeciwnie, ponieważ osoby zdobywające kolejne stopnie wykształcenia zawodowego muszą włożyć w ten proces naprawdę dużo pracy i zaangażowania, a posiadając już w rękach konkretne umiejętności, wcale nie zamykają sobie drogi do dalszej edukacji, na przykład na poziomie wyższym.

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli angażuje się w Rok Szkoły Zawodowców między innymi realizując projekt Nasza Kariera, którego celem jest promowanie kształcenia zawodowego w regionie i zmiana jego wizerunku. Serdecznie polecamy Państwu efekty naszej pracy dostępne na stronie www.naszakariera.pl.

Urszula Pańska

dyrektorka Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli posiada
Akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty

AKTUALNOŚCI	4
Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska	
<i>Darmowe podręczniki w gimnazjach</i>	4
Elżbieta Pilch	
<i>Nowatorskie rozwiązania</i>	6
WYWIAD	7

Sławomir Iwasiów	
<i>„Uczenie się jest aktywnością indywidualną”</i>	
Rozmowa z Grażyną Osicką	7

W celu przekonania gimnazjalistów i ich rodziców do wyboru ścieżki zawodowej wystarczy dobre doradztwo zawodowe, a w szczególności – rzetelna informacja edukacyjno-zawodowa. Elementami tej informacji będzie tak zwana mapa zawodów, która już w lutym powinna być dostępna na stronie MEN-u oraz rozbudowujący się i stale udoskonalany specjalny portal KOWEŻIU dotyczący doradztwa edukacyjno-zawodowego.

REFLEKSJE	10
Krzysztof Pierścieniak	
<i>Proces otwarty</i>	10

Historycznie rzecz ujmując, edukacja zawodowa zawsze była istotną, chociaż często niedocenianą, częścią systemu kształcenia. U początków organizacji życia społecznego, w okresie wspólnoty rodowej, jej funkcja była nawet krytyczna. Każdy z członków danego klanu musiał bowiem opanować umiejętności przesądzające nie tylko o jego „specjalności zawodowej”, ale przede wszystkim o własnej egzystencji w ramach wspólnoty.

Elżbieta Malec	
<i>Trudne decyzje</i>	17
Teresa Neckar-Ilnicka	
<i>Urzeczywistnianie ideałów</i>	20
Andrzej Zych	
<i>Unowocześnienie systemu</i>	28
Iwona Rokita-Lisiecka, Sylwia Pawlus	
<i>Pozytywny wizerunek</i>	31

Na poprawę procesu kształcenia wpływa wiele czynników. Do podstawowych można zaliczyć: dobrą organizację zajęć (szkolny plan nauczania, plan dodatkowych zajęć, jasne procedury postępowania w różnych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych), dopracowane programy nauczania (dostosowane do warunków szkoły i lokalnego rynku pracy), kwalifikacje merytoryczne i metodyczne nauczycieli.

Sebastian Wypych	
<i>Strategia promocji</i>	34
Andrzej Zych	
<i>Potrzebni pracodawcom</i>	36
Mirosław Krężel	
<i>Doskonalenie działań edukacyjnych</i>	39

Waldemar Zaborski	
<i>Bezpieczne warsztaty</i>	42
Joanna Łukasiewicz-Wieleba	
<i>Style poznawcze uczniów</i>	44

Oceniając osobę o stylu poznawczym refleksyjnym, pamiętaj, że sprawić może ona wrażenie chaotycznej, nieuporządkowanej, która „najpierw mówi, potem myśli”. Potencjałem takiego ucznia jest jego twórcze podejście do problemów. Dlatego angażuj go wtedy, gdy inni nie mają pomysłów na rozwiązanie zadania lub zależy Ci na znalezieniu szybko wielu możliwych rozwiązań.

Renata Frąckowiak	
<i>Rozwijanie logicznego myślenia</i>	49
Agnieszka Mańkowska	
<i>Homework czy housework?</i>	52
Sławomir Osiński	
<i>Dzieło heroiczne</i>	56
WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH	58

Elżbieta Perzycka	
<i>Media cyfrowe</i>	58
SZTUKA MIASTA	64

Kamila Paradowska	
<i>Warsztat, czyli działanie</i>	64

Maciej Hruściel	
<i>Lekcja w kinie</i>	66

ENCYKLOPEDIA MATURZYSTY	67
--------------------------------	-----------

Bogdan Balicki	
<i>Konstruktywizm w badaniu mediów</i>	67

EDUMARKETING	74
---------------------	-----------

Agnieszka Gruszczyńska	
<i>W poszukiwaniu informacji zwrotnej</i>	74

WARTO PRZECZYTAĆ	76
-------------------------	-----------

Anna Karpińska	
<i>Miedzy snieniem a niebytem</i>	76

CIERNIE I GŁOGI	77
------------------------	-----------

<i>Nasze dążenia i zadania w dobie obecnej</i>	77
--	----

FELIETON	78
-----------------	-----------

Janina Kruszyniewicz	
<i>Czy humaniści lepiej opisują rzeczywistość?</i>	78

Grażyna Dokurno	
<i>Gdyby pasja stała się zawodem</i>	80

Sławomir Osiński	
<i>Zawody, zawody...</i>	82

W IPN-ie	84
-----------------	-----------

Katarzyna Rembacka	
<i>Poszanowanie dla tradycji</i>	84

W ZCDN-ie	86
------------------	-----------

Ewa Jaklewicz-Walewicz	
<i>Młodzi na rynku pracy</i>	86

ROZMAITOŚCI	88
--------------------	-----------

Anna Karaś	
<i>Szkolne Koło Masażu</i>	88

Darmowe podręczniki w gimnazjach

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Prawie 300 dyrektorów i dyrektorek gimnazjów z terenu województwa zachodniopomorskiego wzięło udział w konferencji zorganizowanej 17 lutego w Szczecinie przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Celem spotkania było przedstawienie zasad wyposażania gimnazjów w podręczniki, materiały dydaktyczne i ćwiczeniowe od roku szkolnego 2015/2016, wynikających ze zmian wprowadzonych ustawami z 21 lutego i 30 maja 2014 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty.

Małgorzata Szybalska, dyrektorka Departamentu Jakości Edukacji w MEN-ie, omówiła najważniejsze zagadnienia dotyczące realizacji kolejnego etapu zadania rządowego, jakim jest dotacja celowa przeznaczona na zapewnienie podręczników uczniom szkół podstawowych i gimnazjów. Od przyszłego roku szkolnego będą nią objęte I, II i IV klasy szkół podstawowych oraz I klasy gimnazjów. Prelegentka podkreśliła, że środki dotacji celowej są przeznaczone na zapewnienie podręczników do obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, co oznacza, że koszty podręczników do: religii, etyki, wychowania do życia w rodzinie i innych nieobowiązkowych, dodatkowych przedmiotów, jak na przykład drugi język obcy realizowany w bardzo wielu szkołach podstawowych, nadal będą pokrywali rodzice.

Podczas konferencji zaprezentowane zostały: kwoty przeznaczone na komplet podręczników i materiałów edukacyjnych (250 zł) oraz ćwiczeniowych (25 zł) dla jednego ucznia klasy I gimnazjum; szczegółowy harmonogram procesu dostosowania podręczników do wymogu wieloletniego użytkowania (wydawnictwa mają czas na przedłożenie swoich propozycji do 31 marca); terminy,

w jakich dyrektorzy szkół powinni przekazać do jednostek samorządów terytorialnych informacje o wysokości dotacji na podstawie listy wybranych podręczników (od 15 marca do 15 września). Dokładnie zostały omówione również zasady obowiązujące podczas opracowywania wniosku – jak na przykład ta, że dyrektorzy mogą przygotować wcześniej szacunkową liczbę kompletów w oparciu o zeszłoroczne dane z rekrutacji, którą będą mogli zweryfikować po zamknięciu naboru. Na każdy oddział należy przewidzieć dodatkowo komplet materiałów, który będzie dostępny w bibliotece szkolnej, na wypadek zagubienia bądź zniszczenia podręcznika. Będą one mogły również służyć nauczycielom, którym nie przysługują własne egzemplarze. (Wyposażenie szkół i nauczycieli w pomoce dydaktyczne nie jest bowiem zadaniem rządowym, lecz jednostek samorządowych prowadzących szkoły, co jednoznacznie wynika z Karty Nauczyciela i ustawy o systemie oświaty).

Należy mieć świadomość, że podręczniki są własnością szkoły i gdy uczeń podejmuje decyzję o zmianie placówki – komplet zostaje zwrócony do biblioteki. Reguła ta nie dotyczy uczniów z nie-

pełnosprawnościami, którzy zabierają swoje podręczniki w wypadku przejścia do innej szkoły. Ta sama zasada obowiązuje uczniów trafiających do szkół szpitalnych – komplet podręczników „wędruje” razem z nimi.

Dyrektor szkoły, aplikując o dotację, musi dokładnie wiedzieć, jaki rodzaj niepełnosprawności ma jego przyszły uczeń, gdyż kwota dotacji dla niego jest odpowiednią wielokrotnością określonej w ustawie standardowej sumy. Na przykład podręczniki i materiały dla uczniów z upośledzeniem umysłowym, słabowidzących lub słobosłyszających są dwukrotnie droższe, natomiast dla uczniów niewidzących może to być nawet dziesięciokrotność wyjściowej kwoty.

Największe poruszenie wśród uczestników i uczestniczek konferencji wywołała informacja o konieczności wyboru przez zespół nauczycieli uczących w szkole tych samych przedmiotów jednego podręcznika dla wszystkich klas pierwszych. Po zakończeniu prelekcji z sali padło wiele pytań: czy dla uczniów jednej z klas pierwszych, kontynuującej projekt realizowany z wcześniejszymi rocznikami, polegający na nauczaniu matematyki w rozszerzonym zakresie, dyrektor szkoły może zamówić inne podręczniki z tego przedmiotu? Czy uczniowie z tak zwanej klasy cyfrowej, której założeniem jest korzystanie tylko z e-podręczników i wszelkich programów edukacyjnych dostępnych na portalach wiedzy, mogą zrezygnować z tradycyjnych książek? Co z podręcznikami do klas dwujęzycznych, w których zdecydowanie wyższy poziom nauczania i kompetencji językowych uczniów – w porównaniu z innymi klasami – wiąże się z koniecznością korzystania z materiałów o odpowiednim stopniu trudności?

Odpowiedź ministerstwa na te pytania jest jednoznaczna i nie uwzględnia żadnych odstępstw od reguły: wszyscy uczniowie danej szkoły, przez kolejne trzy lata, bez względu na profil klasy, będą wyposażeni w takie same podręczniki do wszystkich przedmiotów. Ustawa pozostawia jedynie wybór co do formy podręcznika – dla wybranych klas można zamówić jego wersję elektroniczną (zawierającą jednak dokładne te same treści). Jedynie dopuszczalne rozróżnienie dotyczy poziomów podręczników do języków obcych nowożytnych – zgodnie z diagnozą kompetencji uczniów.

Choć przywołane pytania odnoszą się do różnych, z pozoru, przypadków, wszystkie wyrażają

niepokój o możliwość i formę kontynuacji dobrej praktyki, wypracowanej w ostatnich latach w wielu gimnazjach, jaką są klasy profilowane. Dla nauczycieli podejmujących trud realizowania z daną klasą treści znacznie wychodzących poza wymagania określone podstawą programową, możliwość korzystania z wybranych przez nich podręczników, o odpowiednim stopniu trudności, była dużym ułatwieniem. Od przyszłego roku szkolnego zabraknie takiej perspektywy. Szkoła nie będzie mogła zwracać się do rodziców z prośbą o zakup wydawnictw. Za przygotowanie wszelkich materiałów dodatkowych będzie odpowiadał nauczyciel. Ministerstwo doradza wykorzystywanie w tym celu licznych materiałów objętych wolnymi licencjami zamieszczonych na platformie Scholaris. Wciąż powiększająca się baza ma zapewnić nieograniczony dostęp do bezpłatnych zasobów multimedialnych, a w efekcie uniezależnić dostęp do wiedzy od środków finansowych, między innymi zamożności rodziców.

Z jednej strony, wynikające z ustawy ujednolicenie, poprzez swój ograniczający charakter, będzie dużym wyzwaniem dla wielu nauczycieli. Z drugiej strony, skala wzrostu cen podręczników i materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych w ostatnich latach była tak duża, że zainteresowanie tym zjawiskiem osób odpowiedzialnych za politykę oświatową państwa nie powinno nikogo dziwić. Może nowe warunki warto potraktować jako kredyt zaufania dla nauczycieli, ich kreatywności i wiary w umiejętność korzystania z wielu źródeł w procesie nauczania, w którym podręcznik jest przecież tylko jednym z wielu filarów wiedzy przyswajanej przez ucznia.

Na zakończenie, aby uspokoić tych, którzy są skłonni podejrzewać ministerstwo o robienie „wiele hałasu o nic”, konkretna informacja – cena za komplet podręczników dla gimnazjalisty została w efekcie reformy obniżona nawet do 40%. Nic nie wskazuje, aby odbyło się to kosztem jakości podręczników, które nadal będą podlegały eksperckiej ocenie (poza podręcznikami do zajęć technicznych i artystycznych w gimnazjum i do ekonomii w szkole ponadgimnazjalnej) i będą mogły być wybierane tylko z wykazu podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego. Lista będzie kompletna na początku kwietnia, stąd zalecenie wstrzymania się z wyborem wszelkich materiałów do tego terminu.

Nowatorskie rozwiązania

Elżbieta Pilch, kierownik projektu „Specjalne szkolnictwo zawodowe wobec technologii informatycznych”

W imieniu Partnerstwa realizującego projekt „Specjalne szkolnictwo zawodowe wobec technologii informatycznych”, współfinansowany ze środków Unii Europejskiej, Europejskiego Funduszu Społecznego, w ramach Działania 9.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, przedstawiamy produkt finalny projektu innowacyjnego testującego pt. „Innowacyjny model dostosowywania treści multimedialnych do percepcji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim na potrzeby kształcenia zawodowego”.

Produktem projektu jest opracowany i przetestowany innowacyjny model dostosowywania treści multimedialnych do percepcji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim na potrzeby kształcenia zawodowego. Produkt finalny został opracowany w oparciu o wyniki badań społecznych i psychologicznych, badań *eyetrackingowych* oraz analizy przygotowanej przez partnera ponadnarodowego z Wielkiej Brytanii.

Pragniemy zwrócić uwagę, iż projekt oprócz walorów edukacyjnych ma również na celu wyrównywanie szans oraz integrację osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem.

Produkt finalny uzyskał pozytywną rekomendację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty oraz pozytywną ocenę weryfikacyjną Regionalnej Sieci Tematycznej Województwa Zachodniopomorskiego i decyzją członków Komisji ds. walidacji produktu finalnego Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Szczecinie został uznany za zwalidowany.

Powyższa decyzja oznacza, że wypracowane innowacyjne produkty uznano za skuteczne – rekomendowane są one do wdrażania w praktyce nauczania przedmiotów zawodowych.

Stworzone i upowszechnione innowacyjne rozwiązania, metody i narzędzia mogą mieć zastosowanie na szerszą skalę, tworząc w ten sposób nowe metody kształcenia zawodowego.

Produkt finalny „Innowacyjny model dostosowywania treści multimedialnych do percepcji osób niepełno-

sprawnych intelektualnie w stopniu lekkim na potrzeby kształcenia zawodowego” zamieszczony jest na platformie multimedialnej www.zawodoweszkolnictwo.pl.

Na produkt składają się:

1. Metodologia dostosowywania treści multimedialnych do potrzeb uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim w zakresie kształcenia zawodowego w oparciu o doświadczenia brytyjskie.
2. Dwa programy szkoleń dla nauczycieli.
3. Podręcznik metodyczny dla nauczycieli wraz z modelowymi konspektami zajęć.
4. Publikacja dotycząca wykorzystania multimedialnych narzędzi wsparcia kształcenia zawodowego osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim.
5. Edukacyjno-informacyjna platforma multimedialna www.zawodoweszkolnictwo.pl.

W ramach upowszechniania produktu projektu planowane są następujące działania: seminaria informacyjne (10 marca w Koszalinie, 18 marca w Stargardzie Szczecińskim, 25 marca w Szczecinie, 31 marca w Szczecinie), bezpłatne wyjazdowe szkolenia wdrożeniowe dla nauczycieli kształcenia zawodowego, szkolenia dla pracodawców oraz konferencja podsumowująca.

Jednocześnie informujemy, że niebawem ruszy rekrutacja na szkolenia wdrożeniowe dla nauczycieli przedmiotów zawodowych. O terminach i miejscach wyżej wymienionych działań będziemy informować na bieżąco. Kontakt: europil@europil.pl, tel. 91 813 76 07.

EP

„Uczenie się jest aktywnością indywidualną”

z Grażyną Osicką, dyrektorką Krajowego Ośrodka Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, rozmawia Sławomir Iwasiów

Priorytetem minister Joanny Kluzik-Rostkowskiej na bieżący rok szkolny było, między innymi, wzmocnienie szkół zawodowych. Jaki procent młodzieży kończącej gimnazjum w Polsce decyduje się na kontynuację nauki w szkołach zawodowych?

Nie do końca zasadne jest użycie czasu przeszłego. Ten priorytet pozostaje aktualny i długo jeszcze zapewne taki będzie. Przecież to ten typ szkół najbardziej odpowiada na wyzwania płynące z gospodarki i – bardziej konkretnie – na potrzeby pracodawców. Wzmocnienie szkół zawodowych to głównie lepsze ich dopasowanie do tych wyzwań i potrzeb. To dopasowanie dotyczy wielu wymiarów funkcjonowania szkoły zawodowej, między innymi: kwalifikacji kadry, zawartości programów nauczania, bazy technodydaktycznej, elastyczności proponowanych ścieżek uczenia się, współpracy z otoczeniem, prestiżu, marki szkoły i zapewne wielu jeszcze innych elementów.

Sam procent absolwentów gimnazjów wybierających ścieżkę zawodową należy rozpatrywać w kontekście struktury gospodarki, zwłaszcza tej regionalnej i lokalnej oraz w kontekście sieci szkół i zawodów, w jakich te szkoły kształcą. Czy ubiegłoroczny wybór kształcenia zawodowego przez absolwentów gimnazjów na poziomie 54,65% (ZSZ – 17,41%, T – 37,24%) to dużo czy mało, zależy głównie od możliwości „wchłonięcia” absolwentów tych szkół przez rynek. Tendencja w ostatnich latach jest jednak zwykła, gimnazjaliści z roku na rok coraz częściej wiążą swoją przyszłość z nabyciem kwalifikacji zawodowych,

możliwością wejścia na rynek pracy i kontynuowania kariery na tym rynku.

Od pewnego czasu w dyskusjach publicznych powraca zagadnienie kształcenia zawodowego i często pada pytanie: na ile programy szkolnictwa zawodowego są dostosowane do wymogów rynku pracy?

Mówiąc o dopasowaniu programów nauczania do wymagań rynku, należy rozważać zarówno perspektywę ogólnokrajową, jak i lokalną. Od 2009 roku na poziomie centralnym mamy wyłącznie podstawę programową kształcenia w zawodach (PPKZ). Opisane w niej zakładane efekty uczenia się zostały sformułowane na podstawie oczekiwań rynku pracy; pracowali nad nimi przedstawiciele właściwych dla zawodów organizacji i stowarzyszeń branżowych. Z natury swojej PPKZ mają jednak charakter ramowy, a więc wymagają uszczegółowienia na poziomie szkoły. To uszczegółowienie powinno uwzględniać wszystkie uwarunkowania funkcjonowania szkoły w jej otoczeniu lokalnym i regionalnym, a w szczególności jej otoczenie gospodarcze. Konstruowanie programów uwzględniające tak wiele uwarunkowań to jednak trudna sztuka; trudna, ale niezbędna, by zbliżyć funkcjonowanie szkoły do wymogów rynku. W okresie przejściowym przygotowujemy w KOWEŻiU przykładowe programy nauczania. Nie zwalnia to jednak szkół korzystających z tych programów z konieczności ich skonkretyzowania, dopasowania do licznych własnych uwarunkowań.

Osobną kwestią jest odpowiadanie programów wymaganiom rynku pracy pod względem struktury tych programów. Wszystko wskazuje na to, że programy zmodularyzowane lepiej dopasowują się do rynku niż tradycyjne – przedmiotowe. Póki co jednak, te pierwsze z trudem przebijają się do rzeczywistości szkolnej. Jest to jednak złożony problem, wymagający osobnych, pogłębionych analiz i dyskusji.

Wiele się dziś mówi o promocji szkolnictwa zawodowego. Jakie przedsięwzięcia w zakresie realizacji programu Rok Szkoły Zawodowców są obecnie realizowane?

Tu znowu powinniśmy mówić o dwóch poziomach promocji. Na szczeblu centralnym działania promujące szkołę zawodową, jako szkołę pozytywnego wyboru, są podejmowane już od kilku lat. Trzeba wspomnieć choćby telewizyjną emisję naszego spotu z udziałem Leszka Kuzaja. Taka promocja tworzy atmosferę, klimat wokół kształcenia zawodowego. Na poziomie szkoły należy jednak sięgnąć do konkretów, a więc budować image szkoły na przykład poprzez wykorzystanie sukcesu zawodowego swoich absolwentów, poprzez lokalną aktywność szkoły itp.

Aktualnie trwają również działania integrujące aktywności centralne i lokalne, jak choćby konkursy, w tym trzecia już edycja konkursu KOWEziU na najlepsze przykłady współpracy szkół z pracodawcami.

Wszystkie działania przewidziane do realizacji w Roku Szkoły Zawodowców są szczegółowo opisane na stronie MEN-u w dedykowanej zakładce.

Od początku lat dziewięćdziesiątych funkcjonuje przeświadczenie, że zasadnicza szkoła zawodowa zamyka drogę do dalszej edukacji, włącznie z maturą i studiami wyższymi. Jak przekonać absolwentów gimnazjów do wyboru szkoły zawodowej i kontynuowania nauki na kolejnych etapach?

Trudno mi znaleźć jakieś racjonalne wytłumaczenie dla takiego przeświadczenia. Od dawna bowiem cechą naszego systemu edukacji jest drożność. Nasz Ośrodek współpracuje z wysokiej klasy ekspertami, którzy przeszli pełną drogę kształcenia zawodowego: od zasadniczej szkoły zawodowej, przez technikum uzupełniające, aż po uzyskanie tytułu inżyniera, magistra i niejedno-

krotnie tytułów naukowych. Jak sami przyznają, ich eksperckość wynika właśnie z takiego przebiegu kariery edukacyjno-zawodowej. Nasz system więc był i jest drożny. Od 2012 roku, dzięki wprowadzeniu do systemu kwalifikacyjnych kursów zawodowych, jest elastyczniejszy.

To tyle, jeśli chodzi o opis rzeczywistości. Inną kwestią jest obalanie mitów na temat kształcenia zawodowego. W celu przekonania gimnazjalistów i ich rodziców do wyboru ścieżki zawodowej wystarczy dobre doradztwo zawodowe, a w szczególności – rzetelna informacja edukacyjno-zawodowa. Elementami tej informacji będzie tak zwana mapa zawodów, która już w lutym powinna być dostępna na stronie MEN-u oraz rozbudowujący się i stale udoskonalany specjalny portal KOWEziU dotyczący doradztwa edukacyjno-zawodowego. W celu przybliżenia odbiorcom zawartych na nim informacji, w ramach naszego portalu funkcjonują portale regionalne. To są miejsca, w których są dostępne również liczne publikacje na temat doradztwa oraz narzędzia do wykorzystania zarówno przez doradców, jak i adresowane wprost do młodzieży. Te ostatnie w odpowiednio atrakcyjnej formie, na przykład gry komputerowej.

Na jakich zasadach funkcjonuje w województwie zachodniopomorskim współpraca pomiędzy szkołami zawodowymi a pracodawcami?

Z jednej strony, można by powiedzieć, że nie ma jakichś osobnych zasad dla województwa zachodniopomorskiego dotyczących współpracy szkół zawodowych z pracodawcami. Z drugiej jednak strony, najlepsze efekty daje współpraca będąca wynikiem potrzeby, otwartości, dostrzegania korzyści przez konkretnego przedsiębiorcę i konkretną szkołę, bo „do tanga trzeba dwojga”. Istnieją dobre warunki i prawne, i finansowe do nawiązywania i rozwijania kooperacji. Czasem brakuje tylko informacji, czasem chęci, a często po prostu dobrej woli. Z informacją docieramy do zainteresowanych poprzez konferencje dla przedstawicieli pracodawców organizowane od dwóch lat przez MEN. Nasz Ośrodek wydał również stosowne publikacje ukazujące aspekty prawne, korzyści finansowe i inne związane z podjęciem współpracy oraz niezwykle przekonujące opisy przykładów dobrych praktyk funkcjonujących w różnych regionach Polski.

Czy zaproponowane przez Państwa szkolenie „Doradztwo zawodowe. Od diagnozy do ewaluacji” cieszy się dużym zainteresowaniem? Na pierwszy rzut oka to przedsięwzięcie kompleksowe, dające nauczycielom solidną wiedzę z zakresu doradztwa zawodowego.

Zarówno w naszych działaniach, jak i w polityce MEN-u nie chodzi o kreowanie jakiejś sztucznej mody na kształcenie zawodowe. Wybieranie przez gimnazjalistów ścieżki kształcenia ogólnego, choć zazwyczaj jest efektem aspiracji edukacyjnych czy naukowych, to bardzo często jest po prostu odłożeniem na później decyzji dotyczącej swojej kariery edukacyjno-zawodowej. Jednakże po trzech latach rówieśnicy, którzy wybrali ścieżkę „zawodówki”, mogą już wybierać między pracą a dalszym uczeniem się albo – mając stosowne kwalifikacje – łączyć te dwie aktywności. Niepowodzenie na maturze lub przypadkowy wybór kierunku studiów często opóźniają i komplikują wejście na rynek pracy. Wszystko to stanowi ogromne wyzwanie dla doradztwa zawodowego, które jest jednym z ustawowych zadań szkoły.

Właśnie poprzez wzmocnienie kompetencji kadry gimnazjów chcemy wspomóc gimnazjalistów i ich rodziców w podejmowaniu racjonalnych decyzji edukacyjno-zawodowych. Mamy ambitny plan przeszkolenia przedstawicieli wszystkich lub prawie wszystkich gimnazjów w Polsce. Nie wszystkie szkoły są jednakowo przekonane do znaczenia swojej roli doradczej w odniesieniu do uczniów i ich rodziców. Cóż, szkolenia są właśnie po to, by poprawić skuteczność działań doradczych i motywację do ich podejmowania.

Edukacja i kształcenie zawodowe nie dotyczą obecnie jedynie młodzieży, ale także dorosłych. Jak w ramach edukacji zawodowej realizowana jest idea kształcenia przez całe życie?

Idea uczenia się przez całe życie. To bardzo ważne rozróżnienie. Kształcenie potocznie kojarzy się jednak z edukacją formalną, instytucjonalizowaną. Uczenie się jest aktywnością indywidualną każdego człowieka i odbywa się w różnych miejscach, formach, kontekstach, w różnym – w każdym wieku. I o taką aktywność chodzi zarówno w idei, jak i w polityce i pragmatyce uczenia się przez całe życie. Miernikiem

realizowania tej idei jest zgodność podejmowanych działań z zasadami uczenia się przez całe życie. W tym kontekście zmiany dokonujące się w edukacji zawodowej idą w dobrym kierunku. Można nawet powiedzieć, że wspomniane zasady są wyznacznikiem kierunku przemian. Bo przecież podejście podmiotowe to skoncentrowanie działań na osobie, a nie na szkole czy na systemie edukacji. Takich ułatwień dla osób korzystających z systemu jest już wiele, na przykład elastyczność ścieżek dojścia do kwalifikacji, walidacja kompetencji nabytych poprzez uczenie się pozaformalne i nieformalne, otwarcie szkół zawodowych na osoby dorosłe poprzez możliwość organizowania kwalifikacyjnych kursów zawodowych.

Kolejną ważną modyfikacją jest podejście oparte na efektach uczenia się – dzięki sformułowaniu zapisów PPKZ językiem efektów łatwiejsze jest identyfikowanie, bilansowanie, porównywanie i uznawanie kompetencji nabytych w różny sposób, w różnym czasie, w różnych miejscach. Najważniejsze jest to, co dana osoba umie, potrafi i jest gotowa robić, a nie – gdzie, kiedy i w jaki sposób się tego nauczyła.

Istotne jest także podejście oparte na partnerstwie – współpraca szkoły z otoczeniem, a w szczególności z przedsiębiorstwami, uczelniami i innymi instytucjami i organizacjami na rzecz poprawy jakości kształcenia jest jednym z najważniejszych kierunków działań w obszarze kształcenia zawodowego. Promujemy takie partnerstwo, aby tworzyć jak najlepsze warunki do uczenia się.

To nie wszystkie zasady, ale poprzez uczenie z nich miernika jakości działań każdy może sam dokonywać oceny wartości przemian w edukacji zawodowej. Takiej oceny zgodności planowanych działań z zasadami LLL (ang. *life-long learning*) powinniśmy dokonywać na każdym poziomie planowania – centralnym, regionalnym, lokalnym, no i oczywiście na poziomie szkoły. Więcej szczegółów na ten temat zawiera dokument strategiczny przyjęty przez Radę Ministrów 10 września 2013 r. pod nazwą „Perspektywa uczenia się przez całe życie”. To niezwykle ważny dokument dla każdego, komu bliskie są problemy edukacji, w tym – edukacji zawodowej.

Dziękuję za rozmowę.

Proces otwarty

Kształcenie zawodowe dorosłych w perspektywie strategii uczenia się przez całe życie

Krzysztof Pierścieniak, doktor, adiunkt w Katedrze Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego

Historycznie rzecz ujmując, edukacja zawodowa zawsze była istotną, chociaż często niedocenianą, częścią systemu kształcenia. U początków organizacji życia społecznego, w okresie wspólnoty rodowej, jej funkcja była nawet krytyczna. Każdy z członków danego klanu musiał bowiem opanować umiejętności przesądzające nie tylko o jego „specjalności zawodowej”, ale przede wszystkim o własnej egzystencji w ramach wspólnoty.

Oczywiście można dyskutować, czy były to już umiejętności zawodowe, czy jednak wciąż cywilizacyjne, ale pomimo prowadzonych sporów bez wątpienia można przyjąć, że ludzkość w przekazie międzypokoleniowym zawsze dbała o to, aby starsi przekazywali młodszym niezbędne wiadomości i umiejętności, których posiadanie zapewniłoby nie tylko ciągłość gatunku ludzkiego, ale i jego rozwój. Trudno u początku tych naturalnych procesów dopatrywać się istnienia jakiegoś szczególnego rodzaju wzorca postępowania edukacyjnego. Przenoszony z matki na córkę, czy z ojca na syna, opierał się on bowiem przede wszystkim na naśladownictwie i miał charakter naturalny. W miarę jednak tworzenia się społeczeństw i rozwoju kultury, poszczególne pokolenia stawały przed coraz większymi wyzwaniami.

U źródeł teorii i praktyki

Okres antyczny zróżnicował namysł nad organizacją międzypokoleniowego przekazu, jego ce-

lem i zakresem. Zmieniające się wzorce aktywności indywidualnej, rodzinnej czy społecznej, ich złożoność i jakość spowodowały swoistą presję na uporządkowanie dotychczas istniejącej praktyki, ponieważ wcześniej nie doczekała się ona wystarczającej refleksji i opisu. Zadania tego ówczesnie mogli się podjąć jedynie filozofowie. Tworzyli oni elitę intelektualną i byli szczególnie predestynowani do kodyfikowania otaczającego ich świata. To właśnie w antycznych Grecji i Rzymie po raz pierwszy pojawił się zamysł nazwania i opisanego dwóch wymiarów rzeczywistości i relacji istniejącej między nimi. Podział na wiedzę (*epistēmē*) i praktykę (*technē*), który w *Etyce Nikomachejskiej* usankcjonował Arystoteles, pozwolił w okresie późniejszym na swoiste stworzenie naukowych uzasadnień dla określonych stanowisk teoretycznych i rodzajów praktyki, czyli sposobów postępowania w rzeczywistości.

Z dużym uproszczeniem można też przyjąć, że jeżeli wiedza służyła przede wszystkim rozwojowi

ogólnemu, to praktyka, jako specyficznie ujmowana sztuka, miałyby służyć określonej rodzajowi doskonalenia (zawodowego), przede wszystkim w istniejącym wówczas rzemiośle. W tak zaproponowanym ujęciu zawiera się też uzasadnienie zróżnicowania aktywności mieszkańców starożytnych metropolii. Wolni obywatele nie zajmowali się czynnościami fizycznymi w rozumieniu działalności użytecznej. Ich domeną była filozofia, poezja czy polityka. Efektami tych dziedzin nie powinno być nic praktycznego, ponieważ były one animowane przez szczególnie rodzaj natchnienia, który nie wymaga postępowania według określonych zasad. Natomiast ścisłemu rygorowi postępowania poddana była każda aktywność, wymagająca instrumentalnej wprawy, czyli takiego opanowania określonego poziomu umiejętności, który dawałby gwarancję osiągnięcia zakładanego efektu wykonania przy postępowaniu zgodnym z przyjętymi regułami. Bez względu na to, czy było to malarstwo, rzeźba czy też krawiectwo lub garncarstwo, to należyte wykonanie każdej z tych prac wymagało detalicznego rozpoznania zarówno samej materii, jak też właściwej dla niej techniki. Większość tego typu zajęć wykonywali niewolnicy. Warto przypomnieć, że w okresie antycznym pełnili oni także rolę nauczycieli.

Takie rozumienie świata i relacji w nim istniejących sprawiło, że wszelka wytwórcza praca człowieka, w tym sztuka, jeżeli wykorzystywała umiejętności, a nie natchnienie, i oparta była na ogólnie obowiązujących regułach, nie stanowiła przedmiotu społecznego zainteresowania. Jeżeli można mówić o jakimś kształceniu w tym zakresie, to stosując terminologię współczesną, miało ono charakter nieformalnego przyuczenia. Nacisk kładziono przede wszystkim na opanowanie przez wykonawcę określonego „zawodowego” kanonu czynności. Zgodnie z obowiązującą wtedy zasadą, dzieło czy czynność miały świadczyć o kunszcie wykonawcy, a nie być wyrazem jego indywidualności. Podejście takie sprawiło, że aż do średniowiecza nikt specjalnie nie troszczył się o ten typ edukacji. W okresie antycznym kształcenie w rozumieniu *technê* odgrywało poślednią rolę. Większość młodzieńców, którzy w tamtych czasach mieli status osoby dorosłej, gromadziła się wokół filozofów, poszukując prawdy, mającej uczynić ich życie bardziej wartościowym. Dochodzenie do niej oraz kontemplacja odbywały się za pomocą

czystego rozumu. Obcowanie z *epistêmê*, chociaż pozbawione było bieżącej użyteczności, pozwalało jednak w perspektywie przyszłego życia na rozwój poprzez wstąpienie na drogę prowadzącą ku mądrości. To właśnie ten rodzaj poznania był codzienną praktyką edukacyjną w starożytności. Dokonywał się poprzez obcowanie z Mistrzem i pod wpływem stosowanej przez niego metody. Tak przebiegająca edukacja wymagała całkowitego zaangażowania stron i chociaż była całkowicie nieformalna, to używano do jej nazywania terminu „szkoła”, którym w antycznej Grecji określano zwyczajowo grupę osób – młodych mężczyzn – gromadzących się wokół Mistrza z zamiarem znalezienia przy jego pomocy odpowiedzi na najbardziej frapujące pytania¹.

Początki kształcenia zawodowego

Praktyka nieformalnego nabywania umiejętności, stanowiących podstawę codziennego utrzymania, a więc poniekąd wykonywanych „zawodowo”, utrzymała się aż do X wieku. Do tego czasu każdy mógł nie tylko spróbować wyuczyć się wykonywania określonych czynności, ale też z ich codziennego praktykowania uczynić źródło swoich dochodów². Ponieważ wciąż utrzymywała się w mocy zasada, według której wykonawca pozostawał anonimowy, a liczyło się końcowe dzieło, to zdarzało się, że określonych prac zaczęły podejmować się osoby przypadkowe i dopiero po pewnym czasie okazywało się, że ich dzieło nie posiadało podstawowych właściwości. Konsekwencją tego stanu była niska użyteczność wytwarzanych dóbr, a jakość usług stała się nieprzewidywalna. Wprawdzie początkowo próbowano zapobiegać tej praktyce, poddając ją określonej rygorowi i organizując osoby wykonujące tę samą profesję w zrzeszenia (*collegia*, *sodalitates*), jak miało to miejsce u schyłku cesarstwa rzymskiego. Drugą praktyką, co czyniono trochę później, było ograniczanie dostępu do określonych „zawodów” poprzez ustanawianie bractw zakonnych i jedynie w ich ramach można było określone czynności praktykować. Jednak te formuły nie do końca spełniły pokładane w nich nadzieje. Wciąż niewprawni wykonawcy psuli opinię prawdziwym mistrzom danego fachu.

Początek średniowiecza i upowszechniająca się w Europie religia chrześcijańska sprawiły, że formuła zrzeszenia musiała ewoluować. Przy-

czyn tego procesu było wiele, chociaż za najważniejsze uznaje się dwie: dominujący w tamtych wiekach model gospodarki oraz obowiązująca na terenie zachodniej Europy doktryna religijna. Wprawdzie średniowieczna gospodarka nie miała dynamicznego charakteru, jednak postępujący rozwój miast przyczynił się do ożywienia działalności rzemieślników. Wytwarzali oni na potrzeby mieszczan i okolicznych rolników potrzebne dobra lub świadczyli wyspecjalizowane usługi. W ten sposób powstały cechy rzemieślnicze, które zaczęły rozwijać się najpierw w miastach włoskich np. Rzymie i Rawennie³, później niemieckich⁴ i francuskich⁵. Stopniowo cechy powstały we wszystkich miastach średniowiecznej Europy. Szczególnie intensywny ich rozwój nastąpił w XIII–XV wieku wraz z rozwojem miast na prawie niemieckim w środkowej Europie.

Konsekwencją takiego zorganizowania się środowiska wytwórców w ramach średniowiecznego modelu gospodarki była, z jednej strony, ochrona miejscowego rynku przed nieuprawnioną konkurencją, a z drugiej, dbałość wykonawcy o miejsce zdobyte w strukturze społecznej, które gwarantowało nie tylko rzemieślnikowi, ale i całej jego rodzinie uprzywilejowaną pozycję. W tym drugim czynniku należy też upatrywać początków fenomenu kształcenia się w zawodzie przez całe życie. Cechy nie były jedynie stowarzyszeniami właścicieli warsztatów wytwórczych, ale stanowiły przede wszystkim zbiorowość ustanowioną do sprawowania opieki i kontroli nad całokształtem życia zawodowego i rodzinnego swoich członków. System kształcenia miał gwarantować zdobywanie nie tylko wiedzy, czy umiejętności, ale przede wszystkim budować odpowiednią postawę niezbędną do sprawowania określonej roli zawodowej i społecznej przez całe życie.

Niebagatelne znaczenie dla budowania takiej postawy miał wyznaniowy charakter cechów. Ich członkowie w swoim codziennym postępowaniu kierowali się obowiązującą doktryną religijną oraz zasadami moralnymi i obyczajowością wynikającymi z religijnego systemu wartości. Upatrywano w nich gwarancji dla rzetelnego procesu nauczania zawodu. Przyjmowano także, że członkowie wychowani w myśl przyjętych zasad będą przestrzegali czystości obyczajów. Tych, którzy sprzeniewierzyli się obowiązkom, karano

pieniężnie, a w przypadku ciężkiego przewinienia – wydalano z cechu, co wiązało się z odebraniem znaku, którym każdy spośród zrzeszonych w cechu rzemieślników oznaczał swoje produkty⁶.

Już wtedy przywiązywano duże znaczenie do kształtowania u rzemieślnika odpowiedzialności osobistej (ale także rodowej) za pełnioną rolę zawodową. Jeżeli mistrz posiadał syna, to zajmował on uprzywilejowaną pozycję. System kształcenia był zhierarchizowany. Najniższy szczebel edukacyjny zajmowali uczniowie. Była to młodzież (często dzieci), którą rodziny oddawały do tzw. terminu. Pierwszych kilka lat tego czasu poświęcano na zdobycie wiedzy i podstawowego doświadczenia w danym fachu. Często właściciel warsztatu włączał powierzonych jego pieczy uczniów do własnej rodziny. W ten swoisty sposób nie tylko im „płacił”, ale także kształtował życiową postawę wobec obowiązków zawodowych, dbając, by wartości podstawowe dla pracy stały się także wartościami osobistymi praktykującej młodzieży. Osiągnięcie określonego poziomu wprawy zawodowej, potwierdzone odpowiednią postawą, umożliwiało przejście do grupy towarzyszy cechowych, czyli czeladników, którzy osiągnąwszy status dorosłych, stawali się jednocześnie pracownikami najemnymi.

Ten okres życia poświęcony był przede wszystkim na rozwój zawodowy. Czeladnik mógł na tej pozycji pozostać do końca życia, doskonalić jedynie posiadane nawyki, albo też pod okiem różnych mistrzów, nadal pogłębiając swoją wiedzę i umiejętności, osiągnąć taką gotowość kompetencyjną, która pozwoliłaby mu stanąć przed komisją egzaminacyjną. Zdając test z wiedzy i umiejętności zawodowych, czeladnik uzyskiwał samodzielność i tytuł mistrza w zawodzie. Nie bez znaczenia był także fakt, że nieustannie się doskonalił, zdobywał środki umożliwiające podjęcie działalności na własny rachunek i zatrudnienie uczniów. W ten sposób, uzyskując określony status zawodowy, zobowiązywał się także do pełnienia określonych funkcji⁷. Stan taki trwał nieprzerwanie aż do XVIII wieku.

Próbując opisać językiem współczesnym te kilkunastowieczne doświadczenia w organizowaniu kształcenia zawodowego, można zauważyć, że od początku dominowało w nim podejście całościowe, łączące zdobywanie wiedzy i doskonalenie umiejętności z równoczesnym kształtowaniem określonej postawy. Ten swoisty *modus educandi*

pozwalał nie tylko na samodzielny wybór domeny funkcjonowania zawodowego (branży), ale także na budowanie swojej pozycji społecznej, między innymi poprzez zinternalizowanie wartości tworzących rdzeń określonej profesji. Rozumiejący ten proces dorosły nie tylko stawał się zamożnym przedsiębiorcą, ale także poważnym obywatelem⁸. Jednocześnie było to zobowiązanie do takiego postępowania przez całe życie.

Oświeceniowa rewolucja przemysłowa i nowe wyzwania

Cechy skupiające rzemieślników, a tym samym przypisany do nich określony model kształcenia zawodowego, przetrwały praktycznie w niezmiennych warunkach organizacyjnych aż do XVIII wieku, kiedy to nastąpił zastój i załamanie się monopolu rzemiosła, a następnie jego stopniowy zanik spowodowany rozwojem przemysłu. Wraz z postępującymi przeobrażeniami w zakresie organizacji pracy i zmieniającą się strukturą otoczenia społecznego, zaczęła się także zmieniać rola poszczególnych składników wykształcenia. Umiejętności (antyczne *technê*) zaczęły stanowić rdzeń wykształcenia, a stanowiąca dla nich uzasadnienie wiedza (antyczne *epistêmê*) została ograniczona. Traciły znaczenie czynniki związane z kształtowaniem postawy zawodowej.

Analiza historyczna dziejów współczesnych (tj. od oświecenia do końca XX wieku) dowodzi, że do czynników, jakie determinowały ten proces w przeszłości, przede wszystkim związanych z właściwościami wykorzystywanych surowców lub specyfiką ich obróbki, doszły nowe. Ich źródłem była nauka i opracowane w jej wyniku nowe procesy technologiczne, które doprowadziły do umasowienia produkcji. Zaczęto szukać rozwiązań umożliwiających szybkie pojawienie się na rynku nowych pracowników. Rozwiązanie znaleziono w oświacie. Początkowo edukacja (nauczanie przede wszystkim) była źródłem emancypacji społecznej. Zaczęły powstawać szkoły dla dorosłych. Przykładem długoletnich tradycji w tym zakresie może poszczycić się Wielka Brytania, na obszarze której już w XVIII wieku Robert Raikes wysunął ideę szkół niedzielnych⁹. Zadaniem tych placówek było zmniejszenie skali analfabetyzmu wśród dorosłych, który w obliczu wzbierającej rewolucji naukowo-technicznej stanowił kulturowy, a z pewnością funkcjonalny balast. Przyjmuje się,

że jedną z pierwszych inicjatyw w tym zakresie była szkoła dla dorosłych założona w Nottingham w 1798 roku, w której młode kobiety z pobliskiej fabryki włókienniczej uczono czytania i pisania¹⁰. Kolejną inicjatywę stanowiły Instytuty Mechaników, będące przykładem szkół dla dorosłych stopnia ponadpodstawowego. Powstawały mniej więcej w tym samym czasie co szkoły podstawowe, ale były przeznaczone dla mężczyzn pracujących w przemyśle. Program nauczania skoncentrowany był tam na przedmiotach ścisłych, a ich zakres konsultowany był z towarzystwami naukowymi. Takie rozwiązanie miało zapewnić nie tylko przyuczenie robotnika do obsługi maszyny, ale też wiedzę na temat jej konstrukcji¹¹.

Pojawiały się także inne inicjatywy z tego zakresu, chociaż zwraca się uwagę na fakt, że wraz ze stopniem rozwoju cywilizacyjnego Ameryki Północnej i Europy akcent z kształcenia zawodowego dorosłych przesunął się na edukację zawodową dzieci i młodzieży. Młodzieżowe szkolnictwo zawodowe stało się częścią edukacji narodowej w różnych państwach, tworząc coraz bardziej synergiczne rozwiązania z już istniejącymi formami (tak było w Anglii) lub też proponując paralelny model edukacji zawodowej (takie rozwiązania możemy obserwować w Niemczech). Kształcenie zawodowe dorosłych zaczęło tracić swój tradycyjny status, natomiast coraz częściej zaczęło utożsamiać je z doskonaleniem zawodowym ściśle powiązanym z miejscem pracy. Edukacji ogólnej dorosłych przypisano zaś funkcję kompensacyjną.

W historii myśli andragogicznej istnieje wiele terminów, jakimi można określić późniejsze etapy edukacji dorosłych. Większość zawdzięcza swoje nazewnictwo obowiązującym wówczas ideologiom, stąd też różnym postaciom kształcenia zaczęto przypisywać różne funkcje. Jeżeli jednak spojrzymy na dominującą w edukacji dorosłych problematykę, to wciąż dotyczyła ona przemysłu. Dochodziło też do swoistego rodzaju paradoksów. Produkcja wielkoseryjna, która w początkach dwudziestego wieku została wdrożona w wielu fabrykach na całym świecie, zakładała jedynie określony poziom przyuczenia do stanowiska pracy, a wprowadzenie do produkcji dużej liczby części wymiennych sprawiło, że ich montażem zamiast wykształconych pracowników mogli zająć się robotnicy niewykwalifikowani. O rozwoju w kontekście takiej edukacji w ogóle nie było mowy¹².

Taka edukacja, pomyślana jako edukacja na rzecz uprzemysłowionego rynku, miała rozbudowaną, wieloszczeblową strukturę i charakteryzowała się wszystkimi właściwościami ówczesnej gospodarki. Kształcenie dorosłych w tamtym czasie łączyło w sobie cechy edukacji zawodowej i ogólnokształcącej i było prostym odzwierciedleniem systemu edukacji zawodowej dedykowanej młodzieży. Przyjmowano, że zdobyty w okresie przeznaczonym przede wszystkim na naukę kapitał wiedzy i umiejętności miał wystarczyć na całe dalsze życie. Stan taki dominował na całym świecie nieomal przez cały wiek.

Rozwój sfery usług, który następował od lat siedemdziesiątych, z jednej strony, zwiastował przemijanie epoki industrialnej, ale z drugiej, stawiał nowe wyzwania przed pracownikami, ponieważ wymagał zupełnie nowych kwalifikacji. Te, zaliczane najczęściej do rodzaju kwalifikacji społecznych (miękkich), wymagały całkowicie odmiennego systemu kształcenia zawodowego, a jego modyfikacja była możliwa tylko w przypadku zmian w zakresie istniejącego środowiska edukacyjnego. Taka sposobność nadarzyła się wraz ze zmianą paradygmatu naukowego. Pojawiła się wówczas w debacie publicznej idea kształcenia ustawicznego, której efektem było zrównanie w edukacji statusu czynności nauczania i czynności uczenia się. W ten sposób rozpoczął się powolny proces upodmiotawiania dorosłych uczestników edukacji.

Pojawił się szereg nowych form kształcenia. Najwięcej w obszarze edukacji pozaformalnej. Szkolenia i doskonalenie zawodowe dorosłych obejmowały całe branże. Pracownicy korzystali z ofert kształcenia, które odbywało się zarówno w miejscu pracy, jak i poza nim. Nauczyciele także systemowo zaczęli podwyższać swoje kwalifikacje zawodowe. Dużą popularnością cieszyły się kursy metodyczne oraz studia uzupełniające specjalnie dedykowane węższym grupom nauczycieli. W ślad za tymi zmianami zaczęto reformować instytucje z obszaru edukacji formalnej (szkoły zawodowe i ogólnokształcące), zmieniając ich formułę oraz prawa i obowiązki dorosłych uczestników.

Zaznaczyć należy, że w wyniku swoistego „dorozumienia” nowego paradygmatu, zaczęto utożsamiać kształcenie ustawiczne z możliwością uczenia się przez całe życie, ale interpretowaną

jako możliwość ciągłego uczestniczenia w zorganizowanych formach edukacji, których status potwierdzał jakiś dokument akredytacyjny. Każdy kurs czy szkolenie zawodowe dedykowane dorosłym, aby miało wartość kwalifikacyjną, musiało mieć zaakceptowany przez odpowiednią instancję oświatową cel i program nauczania, a osoby nauczające na takim kursie musiały wykazać się zarówno wiedzą merytoryczną, jak też przygotowaniem pedagogicznym. Stan taki trwał do początku lat dziewięćdziesiątych.

Nowy paradygmat – uczenie się przez całe życie

Okres spadku gospodarczej *prosperity* oraz niepokoju społecznych w Europie doprowadził nie tylko do reformy społeczno-ustrojowej, ale także do rewizji obowiązującego w kształceniu dorosłych paradygmatu edukacji ustawicznej. Wymogi, jakie stawiał dynamicznie zmieniający się rynek pracy, oraz zaczynająca upowszechniać się w części krajów europejskich nowa formuła społeczeństwa obywatelskiego wymagały nowego namysłu nie tylko nad językiem opisu rzeczywistości edukacyjnej, ale także nad założeniami teoretycznymi edukacji dorosłych w ogóle. Nowy paradygmat powinien również uwzględniać najnowsze ustalenia, czym jest proces uczenia się dorosłych. Wyczerpała się formuła utożsamiająca uczenie się dorosłych jedynie z założeniami procesu kognitywnego. Coraz większą akceptacją zaczęło cieszyć się stanowisko, zgodnie z którym uczenie się dorosłych należało rozumieć także jako proces społeczny, w ramach którego dorośli w trakcie całego swojego życia gromadzi coraz więcej codziennych doświadczeń mających wartość edukacyjną. W literaturze przedmiotu zwraca się jednakże uwagę na fakt, że efektywność tego procesu uwarunkowana jest przez dwa czynniki: intencjonalność zamierzeń w zakresie podejmowanej aktywności i świadomość czynności tworzących daną aktywność¹³.

Zaakceptowanie tego nowego paradygmatu spowodowało jednocześnie, że punkt ciężkości w kształceniu dorosłych przesunął się z instytucji edukacyjnych (szkół, a tym samym procesów nauczania) na ludzi, członków danej społeczności i ich autonomiczne zachowania. Uczenie się, jako aktywność własna podmiotu, stało się wyrazem odpowiedzialności nie tylko za własną karierę za-

wodową, ale także za swój los. Każdy z dorosłych, podejmując się różnych aktywności w trakcie życia, staje się odpowiedzialny za jakość gromadzonych doświadczeń, a także za sposób ich wykorzystania. Żadna instytucja, osoba, czy organizacja społeczna nie zdejmie z pojedynczego człowieka tej odpowiedzialności. Taka świadomość zgromadzonego depozytu może stać się dla dorosłego swoistym programem na istnienie we współczesnym świecie, w którym stała aktualizacja posiadanej wiedzy, umiejętności czy doświadczeń, jako specyficznego zasobu rozwojowego, staje się współcześnie najważniejsza.

Trzeba zauważyć, że obecnie zmienia się nie tylko recepcja jednostki na istotę, zakres i przebieg własnej aktywności edukacyjnej, ale także zmienia się społeczne i gospodarcze otoczenie człowieka, w którym ta aktywność się odbywa. Nie ma już tradycyjnie zorganizowanych społeczności, a gospodarka coraz częściej rozwija się w segmencie dóbr symbolicznych. Bez wątpienia można do nich zaliczyć kulturę czy edukację. Tworzy się w związku z tym nowa filozofia myślenia o edukacji, o uczących się społecznościach czy gospodarce opartej na wiedzy.

Można przyjąć, że podkreślany wcześniej warunek świadomej pod względem edukacyjnym aktywności własnej, w perspektywie intencjonalnego zaangażowania w każdym momencie swojego życia własnego potencjału i/lub korzystania z potencjału tkwiącego w różnych instytucjach i środowiskach otaczającej nas społeczności jest tym rodzajem rozwoju, nie tylko zawodowego, który nadaje sens współczesnemu conceptowi jakim jest uczenie się przez całe życie.

Płaszczyzną aktualizacji takiej myśli staje się także miejsce pracy. Nie jest przy tym ważna branża. Współczesne organizacje, instytucje czy przedsiębiorstwa nie chcą już adaptować się do zmieniającego się rynku. W związku z tym nie rozwijają wewnątrzorganizacyjnych programów doskonalenia zawodowego, ponieważ nie są w stanie określić horyzontu czasowego, w jakim ćwiczone umiejętności zawodowe lub zdobywana wiedza mogłyby być użyteczne. Często nawet nie są w stanie określić zakresu wiedzy przydatnej w przyszłości. Współczesne instytucje coraz częściej stają się jednostkami autonomicznymi w swoich działaniach. Nie starają się w związku z tym nauczać swoich pracowników wykonywa-

nia zadań zawodowych opisanych w procedurze technologicznej, raczej starają się tak organizować miejsce pracy, aby było ono miejscem organicznego uczenia się. W takich organizacjach jedynym programem kształcenia się przez całe życie jest program osobistego rozwoju przez całe życie, a procesy uczenia się odgrywają w nim konstytutywną rolę.

Implikacje dla nauczycieli

Szkoła jako organizacja zmienia się. Nie zawsze tempo tych zmian i ich kierunek spotyka się z powszechną aprobatą, ale samego procesu ewolucji szkoły nie sposób zatrzymać. Ta swoista przemiana szkoły nie dotyczy jej fenomenu jako instytucji kultury, ale przede wszystkim koncentruje się na sposobie organizacji dwóch głównych procesów, jakie w szkole mają miejsce: procesie kształcenia i procesie wychowania. W ramach tego artykułu skupię się na pierwszym z nich.

Proces kształcenia to zarazem czynności nauczania i uczenia się. Ponieważ mamy do czynienia z instytucją z obszaru edukacji formalnej, osobami uprawnionymi, które mogą ten proces prowadzić, są osoby posiadające określone kompetencje. W przeszłości ich opanowanie i systematyczne wykazywanie gwarantowało nauczycielowi pracę do końca życia. Obecnie oczekuje się od nauczycieli nie tylko rozwoju kompetencji zawodowych, ale także osobowych. Czy oznacza to nową jakość? Przecież w ramy tego zawodu zawsze było wkomponowane doskonalenie zawodowe i rozwój osobowy.

Nowej formuły rozwoju kompetencyjnego nauczyciela upatrywać należy nie w ćwiczeniu określonej metodyki czy poznawaniu kolejnych teoretycznych uzasadnień, ale w ponownym opisie, lub raczej redefinicji roli, jaką pełni współczesny nauczyciel. To jedno z największych wyzwań, z jakimi zmierzają się nauczyciele w perspektywie kilku, kilkunastu najbliższych lat. Już dzisiaj wiele szkół poszukuje przede wszystkim nauczycieli, którzy zinternalizowali wymagania przypisane nie tylko do obecnie sprawowanej roli, ale także intencjonalnie podejmują wysiłek przyswajania kompetencji, stanowiących wyzwanie przyszłości. Rola nauczyciela zmieniła się. W coraz mniejszym stopniu jej zakres wyznaczają instrumentalne kompetencje. Na trajektorię życia zawodowego nauczyciela ma znaczący wpływ

jego aktywna postawa. To właśnie kompetencje społeczne, w tym związane z samokierowanym uczeniem się, decydują dzisiaj o sukcesie w zawodzie. Ich intencjonalna rekonstrukcja pozwoli nauczycielowi znaleźć miejsce pracy poza szkołą.

Formuła „roli” przyjmowana często do opisu obowiązków nauczyciela wynika wprost z zapisów ustawy. A przecież w rzeczywistości jest ona dużo bardziej pojemna. W jej zakres wchodzi praca edukacyjna z dziećmi czy młodzieżą, ale również ta, którą podejmuje się z pracującymi dorosłymi, w tym z seniorami. To obszar doradztwa i poradnictwa, praca dydaktyczna w instytucjach kultury, praca organizatorska mająca na celu taką aranżację sytuacji, aby stanowiły wyzwanie edukacyjne. Ma to miejsce w instytucjach, ale też w przemyśle czy samorządzie. W systemie edukacji formalnej, a również w organizacjach pozarządowych, tak aranżujących społeczne otoczenie dorosłych, aby umożliwiało uczenie się w sytuacjach codziennych, incydentalnych. Jeżeli przyjmiemy, że czas kształcenia trwa obecnie około osiemnastu lat, po czym zaczyna się okres aktywności zawodowej, to długość tego okresu wynosi co najmniej czterdzieści trzy lata, z perspektywą, że będzie się wydłużał¹⁴. Ten czas wykazywania się kompetencjami zawodowymi jest ponad dwukrotnie dłuższy niż czas inwestycji. Nie dokonując modyfikacji swoich kompetencji w jego trakcie, nie można spodziewać się, że automatycznie zostaną odświeżone. Nawet jeżeli dokona się ich wzbogacania poprzez uczestniczenie w doskonaleniu instytucjonalnym, to często nie spełni nauczycielskich nadziei, ponieważ szkoła, firma czy instytucja spodziewa się postawy twórczej, inicjatywy, nowych i oryginalnych rozwiązań tworzonych na konkretne, bieżące potrzeby, a w systemie nauczania nie sposób ich zadekretować. Muszą być samodzielnie podejmowane i odważnie wdrażane.

Kształcenie się (w tym zawodowe) przez całe życie staje się niezbędne. Nie dlatego jednak, że zmienia się otoczenie i jego wymagania. Nie pod wpływem narastających zjawisk demograficznych, ale dlatego, że coraz mniej w kształceniu nauczania, a coraz więcej uczenia się. W zakresie tej ostatniej sprawności, osoby sprawujące rolę nauczyciela (a nie tylko ją odgrywające), są mistrzami.

Przypisy

- ¹ J. Kujawiński, *Szkoła dialogu i samodzielne uczenie się uczniów*, Poznań 2006, s. 17.
- ² *Fabricando fabri finius* – Wykonując rzemiosło, stajemy się rzemieślnikami.
- ³ Powstały tam stowarzyszenia rzemieślników i kupców, zwane *scholae*, a w Pawii powstały organizacje rzemieślników zwane *ministeria*. zob. <http://www.sztetl.org.pl/pl/term/671,cech/otwarty> 04.01.2015.
- ⁴ Moguncji w 1099 r., w Würzburgu 1128, czy w Kolonii w 1149 r. zob. <http://www.sztetl.org.pl/pl/term/671,cech/otwarty> 04.01.2015.
- ⁵ Zob. <http://www.sztetl.org.pl/pl/term/671,cech/otwarty> 04.01.2015.
- ⁶ Rzeczownik „cech” wywodzi się ze średniowiecznego niemieckiego *zēch* i oznacza ‘znak’, gdyż każdy z powstających cechów wyróżniał się odpowiednim symbolem kojarzącym się z zawodem wykonywanym przez jego członków, zob. http://wsjp.pl/index.php?id_hasla=35408 otwarty 04.01.2015.
- ⁷ <http://www.zrp.pl/Onas/Historia/tabid/118/language/pl-PL/Default.aspx> otwarty dnia 04.01.2015 r.
- ⁸ Przykładem są postaci Jana Kilińskiego, Władysława Sie-rakowskiego czy Władysława Reymonta.
- ⁹ J. Hellwig, *Oświata pracujących w Polsce*, Warszawa 1986, s. 31.
- ¹⁰ J. W. Rowntree, H. B. Binns, *A History of the Adult School Movement*, London 1903, s. 10–11.
- ¹¹ Półturzycki J., *Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii i Zjednoczonym Królestwie*, w: A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, Warszawa 2010, s. 76.
- ¹² Zob. http://www.ford.pl/O_firmie/Dziedzictwo/Ewolucja_produkcyj otwarty 08.01.2015 r.
- ¹³ K. Pierścieniak, *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń*, w: „Rocznik Andragogiczny” 2009, s. 79–98, dostępny na http://www.ata.edu.pl/dokumenty/RA/RA_2009.pdf otwarty 08.01.2015 r.
- ¹⁴ Przyjmuję, że aby osiągnąć stopień magistra, należy pobrać naukę co najmniej osiemnaście lat, a okres aktywności zawodowej będzie trwał do 67 roku życia.

Bibliografia

- Hellwig J.: *Oświata pracujących w Polsce*, Warszawa 1986, s. 31.
- Kujawiński J.: *Szkoła dialogu i samodzielne uczenie się uczniów*, Poznań 2006, s. 17.
- Pierścieniak K.: *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń*, w: „Rocznik Andragogiczny” 2009, s. 79–98.
- Półturzycki J.: *Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii i Zjednoczonym Królestwie*, w: A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, Warszawa 2010, s. 76.
- Rowntree J. W., Binns H. B.: *A History of the Adult School Movement*, London 1903 s. 10–11.

Netografia

- <http://www.sztetl.org.pl/pl/term/671,cech/>
- http://wsjp.pl/index.php?id_hasla=35408
- <http://www.zrp.pl/Onas/Historia/tabid/118/language/pl-PL/Default.aspx>
- http://www.ford.pl/O_firmie/Dziedzictwo/Ewolucja_produkcyj
- http://www.ata.edu.pl/dokumenty/RA/RA_2009.pdf

KP

Trudne decyzje

O niektórych aspektach wyboru ścieżki edukacyjno-zawodowej

Elżbieta Malec, doktor, wykładowczyni Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie

Edukacja i praca zawodowa – dwie ważne sfery ludzkiej aktywności – nie tylko podlegają zmianom zachodzącym na rynku pracy, ale też wyznaczają kierunki zmian w życiu każdego człowieka. Wymagania dzisiejszego rynku pracy sprawiają, że postulaty pedagogów, wskazujące na konieczność uczenia się przez całe życie, stały się nie tylko teoretycznymi rozważaniami, ale koniecznością człowieka wkraczającego w świat pracy zawodowej.

Już jako dzieci zdobywamy pierwsze informacje o świecie pracy, odtwarzając w grach i zabawach dziecięcych różne role zawodowe, zaobserwowane w najbliższym otoczeniu. Na tym etapie życia to najbliższa rodzina, a przede wszystkim rodzice kształtują wiedzę dziecka o sferze życia zawodowego.

W instytucjonalnym systemie kształcenia – na wszystkich etapach edukacji – obok nauczania i wychowania realizowane są zadania związane z pogłębianiem wiedzy ucznia o świecie i rynku pracy, ze zdobywaniem przez niego umiejętności pozwalających na odnalezienie się w tym obszarze w dorosłym życiu. Rozpoczynając naukę w szkole podstawowej, kontynuując ją w gimnazjum, a potem w szkole ponadgimnazjalnej, uczeń zdobywa coraz więcej informacji pozwalających kształtować plany edukacyjne i zawodowe w przyszłości.

Jak zauważa Charles Handy w książce *The Age of Paradox*, rolą edukacji jest dzisiaj przygotowanie ludzi do „skomplikowanego i zmiennego świata” – to właśnie w wiedzy i informacji autor

upatruje źródła bogactwa. Jednocześnie stawia znak równości między wiedzą, informacją i inteligencją, zwracając uwagę na istnienie wielu typów inteligencji użytecznych we współczesności. Wiedza i informacja dostarczane są wielu odbiorcom, ale tylko te osoby, które w sposób umiętny potrafią je wykorzystać, będą w stanie odnaleźć się w przyszłości na rynku pracy.

Pierwsza ważna i trudna decyzja edukacyjna jest związana z wyborem szkoły ponadgimnazjalnej. Od tej decyzji zależą dalsze losy edukacyjno-zawodowe młodych ludzi. Czy jednak gimnazjalista jest dobrze przygotowany do podjęcia tego typu decyzji? Kto może mu pomóc i kto najczęściej pomaga mu w podjęciu tej decyzji? Poszukując odpowiedzi na tak postawione pytania, należy zacząć od ustalenia, dlaczego decyzja podejmowana przez uczniów kończących gimnazjum jest nie tylko decyzją ważną, ale i trudną.

Wybór ścieżki edukacyjno-zawodowej na etapie gimnazjum jest decyzją trudną, gdyż znikoma liczba młodzieży w tym wieku do-

konuje świadomych i przemyślanych wyborów zawodowych; są to głównie wybory edukacyjne. Młodzi ludzie w tym momencie, na ogół, jeszcze nie wiedzą dokładnie, kim chcą w życiu być, w jakim zawodzie pracować, a tym bardziej, jak osiągać określone cele zawodowe czy szczeble rozwoju zawodowego. Na tym etapie dopiero kształtują się ich preferencje zawodowe.

Wiele badań wskazuje, że gimnazjalista nie jest dobrze przygotowany do podjęcia przemysłanej decyzji edukacyjno-zawodowej. Najczęściej, na podstawie informacji posiadanej o szkołach ponadgimnazjalnych, rynku pracy, zapotrzebowaniu na pracowników w najbliższej okolicy, dokonuje wyboru i kontynuuje naukę tam, gdzie dostrzega szanse przesunięcia momentu podjęcia decyzji zawodowej.

W polskim systemie edukacji gimnazjalista ma różne możliwości dalszego kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych oferujących przygotowanie ogólne lub zawodowe, takich jak: licea ogólnokształcące, technika, licea profilowane (obecnie nieliczne), szkoły artystyczne, szkoły specjalne przysposabiające do pracy oraz zasadnicze szkoły zawodowe.

W zasadniczych szkołach zawodowych młodzi ludzie zdobywają kwalifikacje zawodowe w wybranym zawodzie, jednocześnie nie zamykając sobie drogi do dalszej nauki. W celu zdobycia wykształcenia średniego młody człowiek może kontynuować naukę w uzupełniającym liceum ogólnokształcącym lub technikum uzupełniającym. Zakończenie edukacji tylko na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej w znacznym stopniu zmniejsza szanse ucznia na rynku pracy, co potwierdzają nie tylko wieloletnie opracowania statystyczne wskazujące na najwyższe bezrobocie wśród absolwentów tych szkół, lecz także badania umiejętności i wiedzy tej grupy absolwentów. Dlatego młody człowiek, aby sprostać wymaganiom współczesnego rynku pracy, powinien mieć świadomość, że jego edukacja nie może skończyć się na zdobyciu

zawodu, ale powinna być dopiero pierwszym etapem rozwoju zawodowego.

Szkoły prowadzące kształcenie zawodowe przygotowują uczniów do wykonywania zawodów określonych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Absolwenci ponadgimnazjalnych szkół prowadzących kształcenie zawodowe mogą uzyskać dyplom po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

Ukończenie szkoły na poziomie średnim to zazwyczaj nie koniec, ale, przy obecnym stanie rynku pracy, początek nowych możliwości edukacyjno-zawodowych dla wielu młodych osób. Mogą one, kontynuując naukę w szkołach policealnych, zdobywać wiedzę i podstawowe umiejętności zawodowe lub po uzyskaniu świadectwa dojrzałości – poszerzać wiedzę w szkołach wyższych.

Jak wskazują statystyki zawarte w raporcie GUS-u *Oświata i wychowanie*, w roku szkolnym 2012/2013 działało 10,8 tys. szkół ponadgimnazjalnych, a 86,8% uczniów kontynuowało naukę w szkołach dających możliwość uzyskania świadectwa dojrzałości. Najwięcej absolwentów wybierało licea ogólnokształcące i ta tendencja nie zmienia się od lat. Przytoczone dane wskazują, że większość młodych ludzi kontynuuje

Wybór ścieżki edukacyjno-zawodowej na etapie gimnazjum jest decyzją trudną, gdyż znikoma liczba młodzieży w tym wieku dokonuje świadomych i przemyślanych wyborów zawodowych; są to głównie wybory edukacyjne. Młodzi ludzie w tym momencie, na ogół, jeszcze nie wiedzą dokładnie, kim chcą w życiu być, w jakim zawodzie pracować, a tym bardziej, jak osiągać określone cele zawodowe czy szczeble rozwoju zawodowego.

edukację na poziomie średnim, wybierając różne szkoły ponadgimnazjalne, a decyzje zawodowe są przenoszone na dalsze szczeble kształcenia. Młodzi ludzie chcą zyskać czas zarówno na „zastanowienie”, jak też na zebranie informacji, czy, być może, „przeczekanie” trudnych na rynku pracy czasów.

Gdzie młody człowiek poszukuje informacji edukacyjno-zawodowych oraz na czyją pomoc może liczyć przy dokonywaniu wyboru szkoły czy planowaniu ścieżki kształcenia?

Wybór szkoły ponadgimnazjalnej z jednej strony jest pierwszym, ważnym wyborem edukacyjno-zawodowym dokonywanym samodzielnie, z drugiej zaś podlega wpływom środowiska, w ja-

kim uczeń żyje. Szczęólnego znaczenia nabiera w tym okresie pomoc i wsparcie ze strony osób dorosłych znajdujących się w otoczeniu młodych ludzi i tworzących ich środowiska wychowawcze, co potwierdza wiele badań związanych z poradnictwem edukacyjno-zawodowym (badania m.in.: B. Wojtasik, M. Czerepaniak-Walczak, A. Golczyńskiej-Grondas).

We współczesnym świecie, przepelnionym olbrzymimi zasobami informacyjnymi, a także zmieniającymi się wymaganiami rynku pracy, wiedza członków najbliższej rodziny na temat wymagań i potrzeb tego rynku może okazać się niewystarczająca i nieaktualna. Dlatego przed dokonaniem wyboru uczeń poszukuje informacji w wielu innych dostępnych źródłach oraz szuka wsparcia w drugim ważnym środowisku wychowawczym – w swojej szkole. Uczeń poszukuje tu porad i wskazówek nie tylko rówieśników, ale i nauczycieli (zwłaszcza wychowawców), pedagogów czy psychologów szkolnych. Szkoła, jako instytucja, stwarza wiele sytuacji umożliwiających i ułatwiających uczniowi poszerzanie wiedzy o możliwościach kształcenia

w szkołach ponadgimnazjalnych w najbliższej okolicy, o rynku pracy i zawodach. Większość uczniów kończących gimnazjum wie, jakie szkoły ponadgimnazjalne znajdują się w ich otoczeniu. Mnóstwo informacji o szkołach ponadgimnazjal-

nych uczeń pozyskuje także poprzez wszechobecny internet.

Obecnie uczniowie korzystają z internetu nie tylko po to, by zdobyć informacje o interesujących ich szkołach, ale też by nawiązać na przykład kontakty z uczniami tych szkół) lub zdobyć informacje o organizowanych spotkaniach, dniach otwartych itp. Internet daje młodym ludziom także nowe możliwości pozyskiwania wiedzy o zawodach

i rynku pracy, zapotrzebowaniu na specjalistów w określonych zawodach w przyszłości, możliwościach podjęcia pracy, wymaganiach związanych z kształceniem i uzyskaniem kwalifikacji zawodowych. Nieograniczone możliwości wynikające z korzystania z internetu wprowadzają nowy wymiar w poradnictwie edukacyjno-zawodowym, uruchamiają nowe kanały komunikacyjne między rynkiem pracy a edukacją.

EM

Obecnie uczniowie korzystają z internetu nie tylko po to, by zdobyć informacje o interesujących ich szkołach, ale także, by pozyskać wiedzę o zawodach i rynku pracy, zapotrzebowaniu na specjalistów w określonych zawodach w przyszłości, możliwościach podjęcia pracy, wymaganiach związanych z kształceniem i uzyskaniem kwalifikacji zawodowych.

Urzeczywistnianie ideałów

Nowe role i postawy w zawodzie nauczycielskim

Teresa Neckar-Ilnicka, doktor, adiunkt w Zakładzie Edukacji Elementarnej,
Instytut Pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu

Czy można mówić o pracy nauczyciela w kategoriach kariery zawodowej? Czy nauczyciel jest/może być człowiekiem sukcesu w realiach rynku edukacyjnego? Zmiany polityczne i gospodarcze powodują, że zmieniają się też dotychczasowe wyznaczniki prestiżu społecznego. Zamiast „prestiżu zawodu” wymiernym jest częściej „prestiż stanowiska pracy”. Jak te zmiany wpływają na postrzeganie współczesnych edukatorów? Praca nauczyciela była i jest przedmiotem zainteresowania różnych nauk, jak i debat publicznych. Jest też przedmiotem dyskursu – toczącego się wewnątrz grupy zawodowej osób „uwikłanych” w edukację i innych uczestników tego procesu.

Wprowadzenie

Jestem nauczycielką osób przygotowujących się do roli zawodowej nauczycieli w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej i w związku z tym często zadaję sobie pytania typu: czy edukacja ma zachować swój pierwotny cel wspomagania człowieka, rozwijania jego uzdolnień i emocji, budowania świata humanitarnych wartości, w których spotyka drugiego człowieka nie jako rywala, lecz partnera, i z którym tworzy nie organizację, lecz wspólnotę? Czy też edukacja ma kreować menadżerów organizacji, nadsprawności, dominacji i konsumpcji?¹

Od wielu lat wzmaga się pedagogiczny sprzeciw wobec kultury rywalizacji, która współtworzy obraz współczesnej obyczajowości, narzuca reguły indywidualnego postępowania i kreuje „metodykę wychowania od przedszkola po studia wyższe”². Pedagogiką miotają wątpliwości: „czy służyć ma człowiekowi, czy służyć idei postępu”? Te cele są niesprzeczne, ale – „jak je

połączyć, na jakim fundamencie prawd i wartości?” – to podstawowe dzisiaj zadania pedagogów³. Celem pracy pedagoga powinno być wydobywanie i rozwój wszystkich możliwości jednostki. Wizja człowieka XXI wieku to „wizja kreatora siebie i warunków swego życia, zdolnego do samodoskonalenia się i doskonalenia świata, który go otacza” – podkreśla Tadeusz Pilch⁴.

Każdy człowiek rodzi się z potrzebą bycia kimś: „odrębnym, mocnym, wolnym, sprawnym, kompetentnym, dającym z siebie innym, wartościowym. Ta naturalność potrzeb rozwojowych nie jest warunkiem wystarczającym do najlepszego rozwoju każdego dziecka” – pisze Zbigniew Kwieciński⁵. Konieczna jest „stymulacja, stworzenie warunków do bycia aktywnym, samodzielnym podmiotem, dostarczenie różnorodnych bodźców”.

„Czy jednak intensywna »pionowa« edukacja do sukcesu oferowana przez dorosłego

uczestnika (rodzica, nauczyciela, trenera...) jest w zgodzie z tymi potrzebami rozwojowymi dziecka? Kto jest w rzeczywistości konsumentem formalnego sukcesu dziecka?" Dorosły organizator „drogi dziecka do sukcesu” staje się często pożądanym pracownikiem na rynku pracy w konkurencyjnych „fabrykach talentów”⁶.

Sukces w kontekście procedury awansu zawodowego nauczyciela

Jednym z wymagań stawianych nauczycielom w procedurze uzyskiwania stopni awansu zawodowego⁷ jest „(...) uzyskanie (...) znaczących osiągnięć w pracy zawodowej (...)”. W szczegółowych zapisach znajdujemy wytyczne: „(...) niezbędną do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego jest (...) umiejętność uwzględniania w pracy potrzeb rozwojowych uczniów, problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych; (...) umiejętność zastosowania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz ogólnych zagadnień z zakresu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich w rozwiązywaniu problemów związanych z zakresem realizowanych przez nauczyciela zadań (...)”⁸.

„Nauczyciel mianowany ubiegający się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego powinien mieć (i rozwijać – przyp. T. N.-I.): umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie otwartych zajęć, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, prowadzenie zajęć dla nauczycieli w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć(...)”⁹.

Powinien zrealizować wybrane (co najmniej – trzy) zadania typu:

- „opracowanie i wdrożenie programu działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych odpowiednio z oświatą, pomocą społeczną lub postępowaniem w sprawach nieletnich (...)”
- (...) wykonywanie zadań doradcy metodycznego, egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej, eksperta komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy, rzeczoznawcy do spraw podręczników (...)

- poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych (...)
- (...) wykonywanie zadań na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich we współpracy z innymi osobami, instytucjami samorządowymi lub innymi podmiotami (...)
- (...) umiejętność rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, wychowawczych lub innych, z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony (...)”¹⁰.

W wielu autoprezentacjach (w sytuacjach zadaniowych – podczas np. kursów, zajęć w uczelni itp.) nauczyciele powołują się na nagrody w konkursach, olimpiadach, wyróżnienia i otrzymane dyplomy swoich uczniów. Poprzez pryzmat osiągnięć uczniów uznają, iż sami uzyskali „znaczące osiągnięcia w pracy zawodowej”. Sugerowane, w formalnej procedurze awansu, dołączanie dowodów osiągnięć (własnych i uczniów) uznają za namacalny efekt swojej pedagogicznej pracy. Czy to sukces, o którym pisał Lewowicki: „Kiedy uczeń odnosi sukces, nauczyciel doświadcza mocnego sensu własnej pracy”?¹¹.

W „wąskim” rozumieniu sensu „edukacji do sukcesu”, dorosłego uczestnika tego procesu interesuje jednostka – „zdolna”, – „wybitna”, o – „wysokim poziomie motywacji osiągnięć”, – „pewna siebie”, – „zaangażowana w przekraczanie własnych możliwości”.

Można sądzić, iż niewątpliwą satysfakcję przynosi praca i wzajemne uczenie się z takimi dziećmi. Miarą sukcesu są same wyniki („nagrody” i „zwycięstwa” zdolnych uczniów czy wygrana rywalizacja o miano „najlepszej klasy”). Przekonanie – „jeśli nie odniesiesz sukcesu, jesteś niczym”¹², towarzyszy i uczniom i ich nauczycielom, oczekującym na dostrzeżenie swojego udziału w sukcesie „swojego” ucznia.

Sukces w aktywności zawodowej nauczyciela

Pracując z osobami przygotowującymi się do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, monitoruję zagadnienia: w jakich obszarach aktywności pedagogicznej nauczyciele sytuują swoje sukcesy? Jakie czynniki sytuacji edukacyjnych podkreślają – jako znaczące – we

własnej ocenie swoich edukacyjnych poczynąń? Co podkreślają jako niepowodzenie, a co jest dla nich powodem do pozytywnych samoocen?

Problematykę tę aktualizuję podczas dyskusji ze studentami w czasie zajęć oraz dokonując analizy prac dyplomowych (pisanych pod moim kierunkiem), które są przygotowywane na podstawie praktyk pedagogicznych studentów w przedszkolu i na I etapie edukacji. Już w 2007 roku, analizując teksty studentów, doszłam do wniosku, iż można wyróżnić pewne typy wywodów, które sytuują je w zaproponowanej przeze mnie – paletce barw: od „przeźroczystego” sukcesu „perfekcyjnego formalisty” – realizatora planu własnych działań oraz „pastelową” barwę sukcesu nauczyciela – „rutyniarza”, podkreślającego „tradycję” i „stałość” jako wytyczne efektywnego działania pedagogicznego, poprzez „pomarańczową” barwę sukcesu zaangażowanego emocjonalnie nauczyciela – pasjonata („kreatora grupy”), aż do widocznych i „mieniących się” złocistych barw sukcesu nauczyciela – „artysty”, oceniającego siebie przez pryzmat wyników (sukcesów) swoich uczniów¹³. Uważam, iż można je traktować jako wskaźnik świadomości pedagogicznej studentów w zakresie wartościowania pracy pedagogicznej¹⁴.

Nauczyciel – perfekcyjny formalista – realizator planu własnych działań

Studenci, pisząc o swoich działaniach, zwracają uwagę na zagadnienia: „organizacja”, „ład”, „dyscyplina”, „czas zajęć”. Upatrują wartości swojej pracy pedagogicznej w dobrze zaplanowanych – w czasie i przestrzeni – obszarach własnych poczynąń. Ważna jest „konsekwentna realizacja celów”; podkreślają konieczność „monitorowania aktywności uczniów” i konsekwentne/„obiektywne” ocenianie efektów i wyników swojego nauczania. Koncentrują się na ocenie „zgodności zaplanowanych/zakładanych efektów” z rzeczywistymi rezultatami. Pojawiają się wypowiedzi typu: „interesowało mnie, czy będę potrafiła zapanować nad grupą uczniów”; „miałam problemy z rozplanowaniem działań w czasie”; „do zajęć przygotowałam się solidnie i z dużym zaangażowaniem”; „zaplanowane przeze mnie zajęcia zrealizowałam zgodnie z oczekiwaniami i celami, które sobie wyznaczyłam”; „zajęcia przeprowadzone zostały zgodnie

z fazami kształcenia zawartymi w konstruktywistycznej teorii kształcenia”; „starałam się realizować wszystkie etapy zaplanowanego projektu”; „sukcesem dla mnie było zapanowanie nad dyscypliną w grupie i w klasie” itp.

Studenci koncentrują się na monitorowaniu swoich działań, „śledzą” zgodność „przebiegu lekcji” z planem, opracowanym przed lekcją. – „zawsze przygotowuję się do lekcji na piśmie”, „piszę szczegółowy konspekt”. Tę grupę studentów określiłam mianem: „perfekcyjnych formalistów, realizatorów własnych działań”. To „przeźroczysta” barwa sukcesu w pracy nauczyciela, niewidoczna dla innych, a „połyskująca” i dostrzegana przez kreatora własnego sukcesu.

Nauczyciel – praktyk – „rutyniarz”

Kolejna grupa wypowiedzi świadczyć może o docenianiu i podkreślaniu mocnych stron pracy nauczyciela „doświadczonego” – praktyka, „rutyniarza”. Są to wypowiedzi, gdzie dominuje przeświadczenie o wartości reguł, zasad, przestrzegania ustaleń itp. Te osoby, w odróżnieniu od „przeźroczystych” perfekcyjnych formalistów, już nie planują drobiazgowo każdego szczegółu zajęć, ale odwołują się do potencjału już wypracowanych, uwewnętrznionych norm. „Nie musiałam wiele zastanawiać się, co zrobić”, „Jak zawsze – dałam sobie i im (czyli uczniom) czas na przemyślenie” i „z dystansem już przeszłam do realizacji następnych zadań”. „Najważniejszy jest spokój i opanowanie w każdej sytuacji”; „jako dobry nauczyciel musiałam zadbać o sprawny i płynny przebieg zajęć”; „chciałam, aby pojawiające się sytuacje konfliktowe nie burzyły wypracowanego i przyjętego przez zespół klasowy porządku”.

To „pastelowa, stonowana” barwa sukcesu w pracy nauczyciela. „Nierzucająca się w oczy” i niezbyt dostrzegana przez uczniów, ani przez samego nauczyciela – „z doświadczenia wiem, że w każdej sytuacji sobie poradzę”. Zatem – spokój i opanowanie, „stałość” i „tradycja” – to wyznaczniki efektywnego działania pedagogicznego.

Nauczyciel – emocjonalny samotnik

W kolejnej grupie wypowiedzi wyraźne było akcentowanie aspektu funkcjonowania człowieka w relacji z innymi, zagadnień dotyczących emocjonalnej akceptacji, pozytywnych emocji:

„strach przede wszystkim o to, czy dzieci zaakceptują mnie, czy będę umiała nawiązać z nimi dobry kontakt i czy zdobędę ich zaufanie”; „czy będą czuły się ze mną swobodnie i nie będą nieśmiały”; „najbardziej obawiałam się oceny porównań z poprzednią nauczycielką”; „plusem było uzyskanie aprobaty ze strony uczniów, wzajemnego zaufania, stworzenie miłej i bezpiecznej atmosfery”; „starałam się akceptować sama siebie – swoje zalety (np. pracowitość, pomysłowość), wady (np. nerwowość), by móc je również akceptować u swoich wychowanków, rozumieć ich i umieć im pomóc”.

Nauczyciel – pasjonat, kreator grupy i organizator zaangażowany

Studenci, dokonujący autodiagnozy pracy pedagogicznej, podkreślali też konieczność: „stwarzanie poczucia bezpieczeństwa”, tworzenie „udanej grupy” jako zakładanego efektu swoich poczynań, nastawionych na sukces pedagogiczny. „Zwracałam uwagę – pisze studentka – by interakcje nacechowane były atmosferą życzliwości, szacunku i ciepła, by eliminować występującą agresję słowną, wulgaryzmy, znęcanie się fizyczne jednych uczniów nad innymi”. Inni studenci pisali: „trzeba stwarzać warunki do wszechstronnego rozwoju”; „do indywidualnego tempa uczenia się”; „chciałabym zająć się budowaniem u dzieci poczucia własnej wartości, gdyż jest ono niezbędnym czynnikiem procesu efektywnego uczenia się”; „starałam się dostosować do wieku dzieci, ich zasobu wiedzy i umiejętności”; „chciałabym wychowywać ludzi nie tylko mądrych, myślących, ale także twórczych i poszukujących. Staram się spełnić jedno z podstawowych zadań pedagogicznych, jakim jest wychowanie »myślącego człowieka«”.

W tej grupie są też informacje o „czasie i przestrzeni” aranżowanych działań. Są to wy-

powiedzi typu: „pomieszczenie zamieniłam w salę zabaw, laboratorium, trochę bibliotekę z encyklopediami, atlasami, albumami oraz materiałami do swobodnego tworzenia, do zabaw zespołowych i indywidualnych. Stała się przestrzenią edukacyjną stałą, ale ciągle otwartą na zmiany. Chciałam, aby dzieci były jej współgospodarzami i współtwórcami. Rolę nauczyciela rozumiem jako wspomaganie rozwoju dzieci: tworzenie warunków i sytuacji, aby ich wrodzony potencjał mógł się ujawnić”; „starałam się, aby każde dziecko mogło odnaleźć swoją dobrą stronę, zainteresować uczniów różnymi formami aktywności”.

Ta „pomarańczowa” barwa sukcesu przypisana jest grupie młodych, dynamicznych osób, zainteresowanych tworzeniem emocjonalnego, pozytywnego klimatu i poczucia bezpieczeństwa w zadaniowej, formalnej grupie dzieci.

„Pomieszczenie zamieniłam w salę zabaw, laboratorium, trochę bibliotekę z encyklopediami, atlasami, albumami oraz materiałami do swobodnego tworzenia, do zabaw zespołowych i indywidualnych. Stała się przestrzenią edukacyjną stałą, ale ciągle otwartą na zmiany. Chciałam, aby dzieci były jej współgospodarzami i współtwórcami. Rolę nauczyciela rozumiem jako wspomaganie rozwoju dzieci: tworzenie warunków i sytuacji, aby ich wrodzony potencjał mógł się ujawnić”.

Nauczyciel – nastawiony na rozwój

Interesującą grupę wypowiedzi stanowiły uwagi studentów, którzy swojego sukcesu w pracy upatrują w możliwości własnego rozwoju, uczenia się od innych, ale też nietracących z oczu sukcesów swoich podopiecznych. Są tu wypowiedzi typu: „jestem nauczycielem początkującym, wraz z dziećmi uczę się ich świata”; „podoba mi się wizja nauczyciela – refleksyjnego praktyka, ale by nim stać się, trzeba pracy nad sobą. Chciałabym być nauczy-

cielem, który inspiruje dzieci do twórczych działań i tworzy im odpowiednie warunki do wszechstronnego rozwoju, kształci umiejętności potrzebne do życia we współczesnym świecie, ale też nie zapomina o sobie i własnym rozwoju”; „powinnam wzbogacić swoją wiedzę na temat planowania i organizowania warunków do działania uczniów, zwłaszcza pracy w grupach”.

Nauczyciel krytyczny

Umiejętność analizy swoich „słabych” i „mocnych” stron przez nauczyciela jest niewątpliwie niezbędna przy planowaniu działalności edukacyjnej. Stosunkowo mało jest wypowiedzi, gdzie studenci akcentują wprost swoje „mocne strony” (kilka wypowiedzi typu: „ważne w mojej pracy są: mój entuzjazm, otwartość i poczucie humoru i jednocześnie poważne traktowanie dzieci”; „jestem otwarta na pomysły dzieci”). Zdecydowana większość pisze o trudnościach, swoich „słabych stronach”. Są tu wypowiedzi typu: „tendencja do zbytnej gadatliwości”; „miałam kłopoty z precyzowaniem swoich myśli i z umiejętnością (a raczej jej brakiem) dyplomatycznej rozmowy z dziećmi w sytuacji konfliktowej. Powinnam poznać lepiej techniki komunikacyjne, zasady aktywnego słuchania”; „moją słabą stroną jest niezbyt szybkie dostrzeganie i wykorzystywanie nowych możliwości, w związku np. z pomysłami dzieci podczas zajęć”; „powinnam bardziej koncentrować się na potrzebach i możliwościach uczniów”; „za rzadko stosuję metody aktywne”.

Trudności, momenty krytyczne w wypowiedziach studentów to: „praca w grupach to najtrudniejsze momenty”; „najchętniej uczestniczyłabym razem z dziećmi, jestem osobą energiczną, ale nie chciałam zakłócać, istniało ryzyko, że mogłabym podpowiedzieć sposób rozwiązywania problemu bądź gotowe rozwiązanie. A chciałam kształcić umiejętności – współpracy, komunikowania się, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, dochodzenia do kompromisu”; „minusem było zaplanowanie zbyt prostych działań dla dzieci, bałam się kontaktu, rozmowy z dziećmi, obawiałam się, że dzieci nie będą rozumiały mojego dorosłego języka niedoświadczonej nauczycielki”; „trudno przestawić się, aby zamiast prowadzenia zajęć – towarzyszyć dzieciom, pozwalając im wybierać kierunek poszukiwań”; „miałam pewną trudność w przekazaniu inicjatywy dzieciom (...) starałam się kontrolować działania dzieci, aby nie wymknęły się one poza temat, zbyt mocno skupiałam się na dokładnej realizacji scenariuszy, powinnam nie tak mocno trzymać się założeń, kierować się raczej pomysłami dzieci”; „miałam pewne trudności z motywowaniem niektórych dzieci do działania i utrzymaniem dyscypliny”.

Nauczyciel – artysta

Nauczyciel – artysta to widoczny i mieniący się złocistymi barwami sukces nauczyciela oceniającego siebie przez pryzmat wyników (sukcesów) swoich uczniów. Są tu wypowiedzi osób, które (niezależnie od analizowanych działań edukacyjnych, w związku z praktyką pedagogiczną) wymieniają wszystkie swoje dotychczasowe osiągnięcia: konkursy uczniów, turnieje, ich występy przed różnym audytorium itp. Tu pojawiają się też opisy przedsięwzięć typu „uroczystości okolicznościowe”. Są tu wypowiedzi: „dzieci wykonały piękne rysunki”; „wszystkie zaproszone mamy (uroczystość z okazji Dnia Matki), były zachwycone tak pięknym przedstawieniem”; „dzieci zaśpiewały piosenkę doskonale – spontanicznie zaczęły bić sobie brawa po jej zakończeniu”; „to było udane przedsięwzięcie, udało się nam przygotować wystawę, która budzi podziw wszystkich zwiedzających rodziców”; „moja klasa była najlepsza pod każdym względem”¹⁵.

Dobrze, kiedy nauczyciel praktykujący w zawodzie potrafi dokonać pogłębionej ewaluacji własnych działań, autodiagnozy pracy pedagogicznej. Podjęte przeze mnie rozważania miały na celu ukazanie sposobu określania przez studentów (potencjalnych nauczycieli) celów pracy, sensów działań edukacyjnych dostrzeganych w kontekście autodiagnozy pracy z dziećmi w przedszkolu i na I etapie edukacji. „Barwy sukcesu”, które przypisałam ich wypowiedziom, nie wyczerpują całej palety różnorodnych kolorów, oddających sens pracy nauczyciela. Wydaje się jednak, że warto pogłębiać studia (badania) nad interpretacją istoty sukcesu edukacyjnego.

Kariera zawodowa nauczyciela w debacie publicznej

Czy można mówić o pracy nauczyciela w kategoriach kariery zawodowej? Czy nauczyciel jest/może być człowiekiem sukcesu w realiach rynku edukacyjnego? Zmiany polityczne i gospodarcze powodują, że zmieniają się też dotychczasowe wyznaczniki prestiżu społecznego. Zamiast „prestiżu zawodu” wymiernym jest częściej „prestiż stanowiska pracy”. Nie tylko rodzaj pracy, ale również pozycja firmy decydują o tym, jak postrzegany jest status pracownika, wyznaczający jego prestiż. Tak więc prestiż pracownika zależy od zatrudniającej go organizacji,

rodzaju działalności, stopnia zamożności, szans na awans stanowiskowy, stopnia sprawności zawodowej i poziomu posiadanej władzy¹⁶.

Praca nauczyciela była i jest przedmiotem zainteresowania różnych nauk, jak i debat publicznych. Jest też przedmiotem dyskursu, toczącego się wewnątrz grupy zawodowej osób „uwikłanych” w edukację i innych uczestników tego procesu (i dorosłych, i dzieci).

Stefan M. Kwiatkowski pyta: „czy jest to jeden zawód o wielu specjalnościach, czy jest to kilka zawodów? (...) można niewątpliwie stwierdzić, że jest to zawód niejednorodny z punktu widzenia zadań zawodowych”¹⁷.

Dyskusowanie o edukacji jest tym obszarem aktywności, w którym każdy uczestnik może występować w roli eksperta/sędziego/osoby mającej prawo do kreowania własnych autorskich wizji jako oczywistych i słusznych. Każdy ma prawo wypowiadać się na ten temat, a doświadczając edukacji (w roli bycia edukowanym czy edukatora bądź uczestnika edukacji np. dzieci), gromadzi doświadczenia, obserwuje i może tworzyć rzeczywistość, jaką – w subiektywnym odbiorze – wykreował w swoich myślach. Edukacja wymaga dialogowania – i w środowiskach ją kreujących, jak i w ogólniejszych kontekstach. Obecna sytuacja edukacji w Polsce, a zwłaszcza kształt edukacji najmłodszych jej uczestników, jest przedmiotem zainteresowania całego społeczeństwa. To zainteresowanie może świadczyć o wysokiej świadomości społecznej wobec znaczenia pierwszych doświadczeń edukacyjnych dla dalszych losów – kariery (nie tylko szkolnej) człowieka¹⁸.

Obok tradycyjnych już obszarów naukowych penetracji dotyczących zawodu i pracy nauczyciela (przedmiotowa i profesjonalna wiedza nauczyciela, jego refleksyjne praktykowanie, szeroko rozumiane kompetencje itd.) aktualizowane są m.in. zagadnienia etyki nauczycielskiej, dyskutowany jest problem aury, charyzmy itp.

Czy współcześnie nauczyciel – to jeszcze brzmi dumnie? Czy są powody, by być dumnym z wykonywania zawodu nauczycielskiego?¹⁹

Analizując teksty „Przyrzeczenia służbowego nauczycieli z okresu międzywojennego”²⁰ oraz „Ślubowania nauczyciela”²¹, można dojść do wniosku, że wyznacznikiem rzetelnego pełnienia powinności nauczyciela jest obowiązkowość. W „Przyrzeczeniu” stanowi ona wartość podstawową i, obok patriotyzmu, w zasadzie jedyne dobro moralne nauczycielskiej profesji. W dokumencie tym nie ma norm pozytywnych, nakazujących czynne działanie dla dobra ucznia. Ich brak, przy równoczesnym akcentowaniu obowiązkowości, niebezpiecznie zbliżał zawód nauczyciela do profesji urzędnika. W „Ślubowa-

niu” ujęto natomiast dwie pozytywne normy. Pierwsza nakazuje „dążyć do pełni rozwoju osobowości ucznia”, druga – do pełni osobowości nauczyciela²².

W Polsce czasów propagandy sukcesu, w latach 70., obowiązywała rota ślubowania nauczycielskiego, podkreślająca ideologiczne konotacje roli i zawodu nauczyciela: „Przyjmując od Polskiej Rzeczypospolitej Ludo-

**„Posłannictwo nauczyciela
wyrasta z powołania. Wymaga
ono „szczególnych dyspozycji
osobowych, gruntownego
przygotowania do zawodu,
ustawicznego pogłębiania
swoich kompetencji oraz uprawy
(kultury) umysłu, woli i serca. Jest
służbą drugiemu człowiekowi
i z tej racji łączy się ze szczególną
odpowiedzialnością”.**

wej zaszczytny tytuł nauczyciela-wychowawcy młodych pokoleń, ślubuję uroczystie najlepiej w miarę moich sił, zgodnie z sumieniem i etyką nauczycielską wypełniać powierzone mi obowiązki. Ślubuję: Wychowywać młodzież w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego, umiłowania Ojczyzny, pokoju i sprawiedliwości społecznej, braterstwa z ludźmi pracy całego świata; (...) Kształtować postawy czynnego współuczestnictwa w życiu kraju i narodu. Ślubuję wzbogacać swoją wiedzę i umiejętności, a w swym postępowaniu w służbie i poza służbą dbać o wzorową postawę moralną wychowawcy młodego pokolenia i godność zawodu nauczycielskiego”²³.

W 1995 roku Polskie Towarzystwo Nauczycieli opracowało *Kodeks etyki nauczycielskiej*²⁴. Podkreślono wagę obowiązków nauczyciela, wielkość jego powołania. Celem była przede

wszystkim jego mobilizacja do sprostania wyzwaniom współczesności. Podkreślono wartości i ideały zakorzenione w kulturze pedagogicznej zarówno Polski, jak i Europy. Wskazano na przypisane stanowi nauczycielskiemu priorytety. Podkreślono godność, autorytet i rangę społeczną zawodu nauczyciela, który ma być wiarygodnym, niekwestionowanym wzorcem dla swoich wychowanków. Posłannictwo nauczyciela wyrasta z powołania. Wymaga ono „szczególnych dyspozycji osobowych, gruntownego przygotowania do zawodu, ustawicznego pogłębiania swoich kompetencji oraz uprawy (kultury) umysłu, woli i serca. Jest służbą drugiemu człowiekowi i z tej racji łączy się ze szczególną odpowiedzialnością. (...) Na stanowisku tak wysoce eksponowanym, jakim jest misja nauczyciela, nie dopuszcza się niezajomości programowych, przepisów dobrego zachowania, norm moralnych, czy zasad dydaktyczno-wychowawczych. Odpowiedzialność wyrasta z poczucia powinności moralnej, łączy się zawsze z wartościami i najpełniej przejawia się w podejmowanych obowiązkach (...)”²⁵.

W znowelizowanej Karcie Nauczyciela²⁶ jest m.in. zapis dotyczący obowiązków nauczyciela: „Nauczyciel obowiązany jest – rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju; dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego; kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”. Również tutaj jest odwołanie do roli urzędnika, ale i podkreślenie wartości patriotyzmu, wolności, demokracji, odniesienie obowiązków zawodowych do norm ogólnoludzkich.

Zakończenie

Specyficznym kontekstem moich rozważań jest aktualizowany (w wielu obszarach dyscyplin

naukowych) problem narodzin klasy kreatywnej oraz „jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego”²⁷. „Żyjemy w czasach wielkich nadziei. Stworzyliśmy systemy społeczno-ekonomiczne, które wykorzystują ludzką kreatywność w stopniu dotąd niespotykanym” – pisze Richard Florida²⁸. „Ludzka kreatywność stanowi kapitał praktycznie nieograniczony. Każda ludzka istota jest w pewien sposób kreatywna. Wszyscy posiadamy potencjał kreatywności, który uwielbiamy wykorzystywać i z którego można stworzyć coś cennego” – podkreśla²⁹.

Kreowana – w przestrzeni publicznej – wizja najmłodszego uczestnika edukacji (przedszkolaka, ucznia) wydaje się uwzględniać ten naturalny potencjał kreatywności każdego człowieka.

Zawód nauczyciela wymaga stałej otwartości i gotowości do uczenia się przez całe życie, zmusza (zachęca?) do monitorowania rzeczywistości edukacyjnej pod kątem czynników sprzyjających bądź ograniczających rozwój wszystkich uczestników edukacji. Warunkiem bycia „człowiekiem sukcesu”, z pedagogicznego punktu widzenia, powinno się uczynić rozwijanie, przez aktywny podmiot, umiejętności realizacji siebie w akceptowanym ogólnie obszarze aktywności, umiejętności uczenia się od innych, współpracy, współdziałania³⁰.

We współczesnym świecie ranga i prestiż wielu dziedzin aktywności zawodowej zmieniają się: pojawiają się nowe zawody, tradycyjne dostosowują się do nowych sytuacji, albo przechodzą do historii. To człowiek jest twórcą i organizatorem pracy, lecz praca również na niego oddziałuje i zmienia go. Rozwój i kariera w pracy nauczyciela oraz lęk, niepewność, zagrożenie – towarzyszą w całym życiu zawodowym, w każdym zawodzie.

Edukacja wymaga stałego dialogowania, zarówno w środowiskach ją kreujących, korzystających z jej usług, jak i – pomiędzy i – ponad podziałami. To jeden z warunków, by nie pozostawała we własnym „samozadowoleniu”, a stała się narzędziem w procesie „wychowania człowieka mądrego”³¹.

U progu XXI wieku zawód nauczyciela ewoluje, przekształca się. Być może, aby wychować człowieka mądrego³², który sprostą wymaganiom nieznanej przyszłości, potrzebne są duma

i pewność, optymizm i wątpliwość w pracy nauczyciela. Często uznawanie pewnych sądów, używanie określonych terminów wpływa tak uspakajająco na ich autora, iż nie następuje kontynuacja, ciąg dalszy w rzeczywistym praktykowaniu – „urzeczywistnianiu ideału”.

Niech więc nauczyciele dają praktyczne dowody wyznawanych przez siebie zasad etycznych-moralnych i skłaniają innych do liczenia się z nimi i uznawania ich za ludzi zasad.

Przypisy

- ¹ Por. T. Neckar-Ilnicka, *Barwy sukcesu w pracy nauczyciela*, w: T. Koszczyc, J. Jonkisz, S. Toczec-Werner (red.), *Edukacja jutra – Education of Tomorrow – Bildung von Morgen*, XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Tom 1, Wrocław 2007.
- ² Ibidem.
- ³ T. Pilch, *Spory o szkołę: pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa 1999.
- ⁴ Ibidem.
- ⁵ Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa 2000.
- ⁶ T. Neckar-Ilnicka, *Barwy sukcesu w pracy nauczyciela*, op. cit.
- ⁷ Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Dziennik ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 26 marca 2013 r., poz. 393.
- ⁸ Ibidem.
- ⁹ Ibidem.
- ¹⁰ Ibidem.
- ¹¹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
- ¹² S. Chwin, *Tyrania optymizmu*, „Plus–Minus” 2001, nr 28.
- ¹³ T. Neckar-Ilnicka, *Barwy sukcesu w pracy nauczyciela*, op. cit.
- ¹⁴ Ibidem.
- ¹⁵ Ibidem.
- ¹⁶ J. E. Karney, *Psychopedagogika pracy*, Warszawa 2007.
- ¹⁷ S.M. Kwiatkowski, *Standardy kwalifikacji zawodowych nauczycieli – między oczekiwaniami społecznymi a praktyką edukacyjną*, w: A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Kraków 2005, s. 324.
- ¹⁸ T. Neckar-Ilnicka, *Kreowanie sukcesu i kariery dziecka w procesie rekrutacji do przedszkoli i szkół podstawowych – dylematy pedagoga*, w: T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziazium, N. Nyczkało (red.), *Polsko-Ukraiński Rocznik Ukraińsko-Polski*, XIII, *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, Częstochowa – Kijów 2011.
- ¹⁹ T. Neckar-Ilnicka, *Nauczyciel – to brzmi dumnie? Refleksje pedagoga u progu XXI wieku*, w: K. Denek, T. Koszczyc, W. Wiesner (red.), *Edukacja jutra – Education of Tomorrow – Bildung von Morgen*, XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Tom 1, Wrocław 2008.
- ²⁰ Przyrzeczenie służbowe nauczycieli z okresu międzywojennego: „W wykonywaniu swych obowiązków służbowych, szczególnie w zakresie wychowania i nauczania powierzonych mi młodzieży przyczyniać się będę ze wszystkich sił do ugruntowania wolności, niepodległości i potęgi Rzeczypospolitej Polskiej, której zawsze wiernie służyć będę. Wszystkich obywateli kraju w równym mając zachowaniu, przepisów prawa strzec będę pilnie, obowiązki swego stanowiska spełniać gorliwie i sumiennie, polecenia moich przełożonych wykonywać dokładnie, a tajemnicy urzędowej dochować. Tak przyrzekam”. K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa – Łódź 1999.

²¹ Ślubowanie nauczyciela: „Ślubuję rzetelnie pełnić swą powinność nauczyciela, wychowawcy i opiekuna młodzieży, dążyć do pełni rozwoju osobowości ucznia i własnej, kształcić i wychowywać młode pokolenie w duchu umiłowania Ojczyzny, poszanowania Rzeczypospolitej Polskiej, zgodnie z zasadami humanizmu, sprawiedliwości społecznej i wolności sumienia”. K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego*, op. cit.

²² Ibidem.

²³ Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12 października 1972 roku.

²⁴ *Kodeks etyki nauczycielskiej*, Warszawa 1997.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r. poz. 191 i 1198) ogłoszona dnia 12 lutego 2014.

²⁷ R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, przeł. T. Krzyżanowski, Warszawa 2010.

²⁸ Ibidem, s. 9.

²⁹ Ibidem, s. 10.

³⁰ T. Neckar-Ilnicka, *Edukacja do sukcesu w Polsce XXI wieku – Education Towards the Success in XXI century Poland*, w: R. Brazis, (red.), *The Truth, Goodness, and Beauty, Studium Vilnense A*, vol. 4, Vilnius 2007.

³¹ K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego*, op. cit.

³² Ibidem.

Bibliografia

- Chwin S.: *Tyrania optymizmu*, „Plus–Minus” 2001, nr 28.
- Florida R.: *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, przeł. T. Krzyżanowski, Warszawa 2010.
- Karney J. E.: *Psychopedagogika pracy*, Warszawa 2007.
- Kodeks etyki nauczycielskiej*, Warszawa 1997.
- Kwiatkowski S. M.: *Standardy kwalifikacji zawodowych nauczycieli – między oczekiwaniami społecznymi a praktyką edukacyjną*, w: A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Kraków 2005, s. 324.
- Kwieciński Z. (red.): *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa 2000.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
- Neckar-Ilnicka T.: *Barwy sukcesu w pracy nauczyciela*, w: T. Koszczyc, J. Jonkisz, S. Toczec-Werner (red.), *Edukacja jutra – Education of Tomorrow – Bildung von Morgen*, XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Tom 1, Wrocław 2007.
- Neckar-Ilnicka T.: *Edukacja do sukcesu w Polsce XXI wieku – Education Towards the Success in XXI century Poland*, w: R. Brazis (red.), *The Truth, Goodness, and Beauty, Studium Vilnense A*, vol. 4, Vilnius 2007.
- Neckar-Ilnicka T.: *Nauczyciel – to brzmi dumnie? Refleksje pedagoga u progu XXI wieku*, w: K. Denek, T. Koszczyc, W. Wiesner, (red.), *Edukacja jutra – Education of Tomorrow – Bildung von Morgen*, XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe, op. cit.
- Neckar-Ilnicka T.: *Kreowanie sukcesu i kariery dziecka w procesie rekrutacji do przedszkoli i szkół podstawowych – dylematy pedagoga*, w: T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziazium, N. Nyczkało (red.), *Polsko-ukraiński rocznik ukraińsko-polski*, XIII, *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, Częstochowa – Kijów 2011.
- Pilch T.: *Spory o szkołę: pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa 1999.
- Szewczyk K.: *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa – Łódź 1999.

Unowocześnienie systemu

Potencjalne kierunki rozwoju edukacji zawodowej na Pomorzu Zachodnim

Andrzej Zych, nauczyciel konsultant ds. kształcenia zawodowego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Położenie, w jakim znalazły się szkoły zawodowe, uwarunkowane zostało przez sytuację na rynku pracy, charakteryzującą się obecnie między innymi wysokim bezrobociem i częstymi migracjami zarobkowymi. Mamy więc do czynienia z wieloma zjawiskami niekorzystnymi, które można by ograniczyć poprzez zmiany ukierunkowane na dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz unowocześnienie procesu kształcenia.

Jak to zrobić? Przede wszystkim trzeba rozpaźnić czynniki negatywnie wpływające na kształcenie zawodowe. Są to między innymi: niedostateczne przygotowanie w zakresie umiejętności praktycznych absolwentów (pracodawca wymaga doświadczenia lub konkretnych umiejętności praktycznych), kompetencji interpersonalnych i organizacyjnych, zbyt sztywny system kształcenia zawodowego (trudno zorganizować zajęcia u pracodawcy, gdzie uczeń mógłby zdobyć umiejętności praktyczne, szczególnie w nowoczesnych technologiach) oraz podległość szkół pod powiaty, co powoduje, że sieć szkół zawodowych jest przypadkowa i wynika raczej z tradycji niż potrzeb lokalnego rynku pracy.

Wiele zagadnień – w tym: dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy, poprawa efektywności uzyskiwania dyplomów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, zorganizowanie wewnętrznego systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego i metodycznego – wymaga niezwłocznego przemyślenia i gruntownych reform systemowych.

Unowocześnienie procesu kształcenia

Na poprawę procesu kształcenia wpływa wiele czynników. Do podstawowych można zaliczyć: dobrą organizację zajęć (szkolny plan nauczania, plan dodatkowych zajęć, jasne procedury postępowania w różnych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych), dopracowane programy nauczania (dostosowane do warunków szkoły i lokalnego rynku pracy), kwalifikacje merytoryczne i metodyczne nauczycieli.

Określając kierunki rozwoju zmierzające do unowocześnienia procesu kształcenia, powinniśmy poddać analizie stan aktualny, aby określić, które obszary działania funkcjonują na zadowalającym poziomie, aby nie zmieniać tego, co jest dobre, które natomiast wymagają wsparcia. Ustalenie słabych stron pozwala skupić się na działaniach zmierzających do poprawy i minimalizuje trącenie energii na sprawy mało ważne. Spośród różnorodnych działań w tym zakresie szczególnie istotne są starania ukierunkowane na: modernizację programów nauczania, doskonalenie nauczycieli w zakresie kwalifikacji merytorycznych i metodycznych.

W szkołach zawodowych funkcjonują przede wszystkim programy nauczania opracowane w systemie przedmiotowym (treści nauczania podzielone są na przedmioty) oraz programy modułowe (treści nauczania podzielone są na moduły). Wybór programu zależy od szkoły, która może się zdecydować na program tradycyjny (przedmiotowy) albo innowacyjny (modułowy). Programy muszą być dostosowane do uwarunkowań regionalnych.

Innym rozwiązaniem może być opracowanie autorskiego programu nauczania. Przy wyborze tej opcji autor lub zespół autorów opracowuje program nauczania (istnieje oczywiście możliwość korzystania z istniejących programów). Następnie warto uzyskać opinię właściwego specjalisty (np. konsultanta, doradcy, pracodawcy lub doświadczonego nauczyciela).

Kolejnym ważnym czynnikiem, warunkującym rozwój kształcenia zawodowego, są kwalifikacje merytoryczne i metodyczne nauczycieli. Rozwój tych kwalifikacji powinien zostać określony w planie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN). Podstawowe działania to uczestnictwo w różnych formach doskonalenia organizowanych przez ośrodki doskonalenia nauczycieli, wśród których można znaleźć pozycje odpowiadające na niektóre potrzeby. Oczywiście, może zajść potrzeba zorganizowania własnego kursu realizującego rzeczywiste, indywidualne potrzeby rozwojowe konkretnej placówki.

W zakresie doskonalenia i uaktualniania kwalifikacji merytorycznych (obecnie nie istnieje spójny system doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli w tym zakresie) możemy ponadto zaplanować następujące działania: po pierwsze może to być współpraca z uczelniami wyższymi w zakresie wykorzystania pracowników naukowych uczelni w procesie nauczania, organizowania szkoleń, pokazów, kooperacja poszczególnych nauczycieli z konkretnymi pracownikami naukowymi; po drugie współdziałanie z pracodawcami, które może polegać na przykład na odpłatnym przeszkoleniu grupy nauczycieli w zakresie wykorzystywania nowych technologii, stażach w zakładach pracy, realizacji części zajęć na terenie zakładu, gdzie uczniowie uczą się, pracując pod kierunkiem nauczyciela ze szkoły i pracownika zakładu pracy. Działania te oczywiście wymagają dodatkowego finansowania.

Przykładem dostosowania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy jest nauka zawodu w rzemiośle. W Polsce jest ona realizowana na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej. Po zakończeniu szkolenia i zdaniu egzaminu uczeń otrzymuje tytuł zawodowy czeladnika, odpowiadający kwalifikacji uzyskiwanej po zdaniu egzaminu przed OKE.

Dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy

W tym zakresie można określić szereg działań, które powinny przynieść konkretne efekty, na przykład: podpisywanie porozumień wiążących szkoły z zakładami pracy i realizacja części zajęć w takim zakładzie (nie tylko praktyk zawodowych); uruchomienie klas, w których jednocześnie uczy się kilku zawodów (zajęcia ogólnokształcące są realizowane z całą klasą, a zajęcia zawodowe osobno dla każdego zawodu). Oczywiście dotyczy to kształcenia zarówno na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, jak i technikum. Należy uwzględnić koszty takich działań, w szczególności, gdy w jednej klasie prowadzimy na przykład przygotowanie do 3–6 zawodów.

Dobrym przykładem dostosowania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy jest nauka zawodu w rzemiośle. W Polsce jest ona realizowana na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej. Po zakończeniu szkolenia i zdaniu egzaminu czeladniczego uczeń otrzymuje tytuł zawodowy czeladnika, odpowiadający kwalifikacji uzyskiwanej po zdaniu egzaminu przed Okręgową Komisją Egzaminacyjną.

Nauka zawodu w rzemiośle jest znaną formą zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji zawodowych. W procesie tym równorzędnie istotne role odgrywają pracodawcy i szkoły zawodowe lub inne placówki oświatowe. W wielu oficjalnych dokumentach – także europejskich – taka forma organizacji edukacji zawodowej jest nazywana kształceniem dualnym lub kształceniem przemianym (*alternate training* lub *apprenticeship*). Celem nauki zawodu jest uzyskanie wykształcenia na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej oraz kwalifikacji zawodowych, tj. świadectwa czeladniczego (egzamin przed komisją izby rzemieślniczej).

Nauka zawodu młodocianego pracownika składa się z dwóch integralnych części: prak-

tycznej – realizowanej w procesie pracy u pracodawcy – oraz obowiązkowego dokształcania teoretycznego. Młodociani mogą wybrać formę dokształcania teoretycznego – w ZSZ, na kursie dokształcającym albo u pracodawcy. Bez względu na formę dokształcania teoretycznego oraz rodzaj zawodu (szkolny, pozaszkolny), zakończeniem nauki zawodu zorganizowanej u rzemieślnika jest egzamin czeladniczy lub egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe w odniesieniu do innych pracodawców.

Poprawa efektywności uzyskiwania dyplomów

Obecnie wyniki uzyskiwane na zewnętrznych egzaminach potwierdzających kwalifikacje zawodowe w znacznej mierze zależą od tego, jak trudny był egzamin. W roku, w którym uznano je jako trudne, tylko 20% uczniów otrzymało dyplom. W następnym roku egzamin był łatwy i 90% uczniów pomyślnie go zdało. Dlatego należy mieć świadomość, że autorzy opracowujący zadania egzaminacyjne wciąż zdobywają praktykę w ich konstruowaniu, system standaryzacji jest wciąż doskonały, więc powinniśmy przedsięwziąć działania, które wyeliminują lub ograniczą tę przypadkowość. Powinniśmy motywować naszych uczniów, aby minimalizować liczbę studentów nieprzystępujących do egzaminu.

Wybór ścieżki dalszego kształcenia powinien być oparty o rzetelną wiedzę na temat: warunków kształcenia w szkole policealnej i wyższej, kosztów, perspektyw zatrudnienia, przewidywanych zarobków i charakteru pracy w przyszłym zawodzie oraz perspektyw rynku pracy.

Wewnętrzny system doradztwa edukacyjno-zawodowego i metodycznego

Taki kierunek działań powinien sprzyjać podniesieniu jakości kształcenia, a tym samym unowocześnieniu szkoły. Działania w tym zakresie wymagać będą zarówno dodatkowego finansowania, jak i współdziałania szkół oraz innych ośrodków specjalistycznych. Najlepszym rozwiązaniem byłaby współpraca na poziomie regionalnym. Kierunek ten, będąc dla szkół zawodowych ogromną szansą na rozwój, wymaga podjęcia następujących kroków.

Po pierwsze – opracowania i wdrożenia programu przygotowania szkolnych doradców metodycznych. Ich zadaniem byłoby wspieranie na-

uczycieli kształcenia zawodowego w podnoszeniu jakości pracy, w opracowywaniu i wdrażaniu różnych programów i przedsięwzięć. Drugim miejscem pracy doradców mogłyby być powiatowe i wojewódzkie ośrodki doskonalenia nauczycieli.

Po drugie – opracowania i wdrożenia programu doradztwa edukacyjnego i zawodowego na poziomie ponadgimnazjalnych szkół zawodowych. Doradztwo zawodowe, będące ważnym elementem nowoczesnego kształcenia zawodowego, obecnie w zasadzie nie funkcjonuje na poziomie szkoły zawodowej (poza nielicznymi szkolnymi ośrodkami kariery zawodowej). Szczególnie należałoby rozwinąć doradztwo edukacyjne, którego podstawowym zadaniem byłoby udzielanie profesjonalnego wsparcia uczniom w zakresie planowania dalszej kariery. Obecnie informacje te można co prawda uzyskać w internecie, ale jest to stanowczo niewystarczająca pomoc. Wybór ścieżki dalszego kształcenia powinien być oparty o rzetelną wiedzę na temat: warunków kształcenia w szkole policealnej i wyższej, kosztów, perspektyw zatrudnienia, przewidywanych zarobków i charakteru pracy w przyszłym zawodzie oraz perspektyw rynku pracy.

Wybór kierunków rozwoju szkoły zawodowej w znacznym stopniu zależeć będzie od indywidualnej sytuacji szkoły. Każda szkoła działa w konkretnych i specyficznych warunkach, więc jej plan działania musi być dostosowany do lokalnego rynku pracy, warunków posiadanych przez szkołę, relacji z otoczeniem oraz obecnych i prognozowanych zachowań absolwentów. W związku z tym, i to jest trzecie możliwe działanie, należy starannie przeanalizować te uwarunkowania, znaleźć sojuszników, partnerów i określić kierunki, jakie jesteśmy w stanie (lub będziemy zmuszeni) zrealizować. Należy również przewidzieć konieczność finansowania i określić jego źródła. Bardzo ważne będzie także znalezienie wykonawców planowanych zadań. Czy będą to nauczyciele czy inne osoby ze szkoły lub spoza, czy są do tego przygotowani i czy są chętni do pracy. Planując działania zmierzające do poprawy jakości kształcenia, nie należy zapominać o promocji szkoły. Jest to istotny warunek powodzenia wszelkich zabiegów. Akcja promocyjna musi być zrealizowana profesjonalnie, gdyż tylko wtedy będzie skuteczna. Można w tym zakresie skorzystać z pomocy specjalistów.

Pozytywny wizerunek

Działania marketingowe w ramach funkcjonowania szkoły zawodowej

Iwona Rokita-Lisiecka, Sylwia Pawlus, nauczycielki teoretycznych przedmiotów ekonomicznych w Zespole Szkół nr 6 im. Mikołaja Reja w Szczecinie

Bez względu na to, jak bardzo jako nauczyciele bronimy się przed tym porównaniem, coraz częściej słyszy się, że szkoła to specyficzny typ przedsiębiorstwa i tak jak każda firma musi podejmować działania promocyjne mające na celu: pozyskanie i utrzymanie usatysfakcjonowanego klienta (uczniów i ich rodziców), wysokie osiągnięcia (wyniki zewnętrznych egzaminów zawodowych i maturalnych), renomę – czyli po prostu pozycję szkoły na rynku edukacyjnym. Stąd też nasze przekonanie, że każda działalność promocyjna może zadecydować o naszym „być lub nie być” na rynku edukacyjnym, determinuje naszą działalność.

Ujmując sprawę jeszcze bardziej bezpośrednio – pieniądze na utrzymanie placówki, nasze etaty, a także etaty pracowników niefachowych, są ściśle związane z uczniem. Dlatego właśnie tak ważna jest umiejętność długotrwałego kształtowania dobrego wizerunku szkoły, który musi być oparty na odpowiednio opracowanych strategiach.

Podstawowym działaniem związanym ze strategią promocji jest określenie „klienta docelowego”. W przypadku szkoły jest to zarówno uczeń, jak i jego rodzice. Opracowanie dobrej strategii w dużej mierze polega na postawieniu się w roli „klienta”. Muszę odpowiedzieć sobie na pytanie, jakie są moje kryteria wyboru szkoły. Wiele lat zaniedbań w zakresie promowania szkół zawodowych na rzecz promowania wyższości dobrego wykształcenia ogólnokształcącego, a następnie wykształcenia wyższego pokutuje obecnie utwierdzonym stereotypem, że najwartościowsze są studia

wyższe, zaś „szkoły zawodowe” często utożsamiane są wyłącznie z „zawodówkami” – w domyśle szkołami dla osób bez ambicji i zdolności do nauki. I choć realia są zupełnie inne, trudno walczyć z głęboko zakorzenionym uprzedzeniem. U podstaw budowania marki szkoły zawodowej leży więc przede wszystkim uświadomienie rodzicom i uczniom, że oferta nauki w szkole zawodowej obejmuje także technikę. Co więcej, reforma programowa umożliwia przejście przez wszystkich szczeble, począwszy od ukończenia szkoły zawodowej, poprzez ukończenie technikum, zaś docelowo – podjęcie studiów po zdaniu egzaminu maturalnego.

Jak promować szkołę?

Wykorzystując narzędzia promocji szkoły, warto pamiętać o uwzględnianiu preferencji i marzeń obecnych gimnazjalistów o ich przyszłości. Wszystkie działania realizowane

w ramach promocji podzielone zostały na zewnętrzne i wewnętrzne.

Do działań wewnętrznych możemy zaliczyć: konkursy wewnętrzne, gazetki szkolne, kursy doskonalące oraz warsztaty dla uczniów, rozwijanie pasji wśród młodzieży, spotkania z rodzicami, warsztaty dla rodziców, akcje organizowane przez szkoły, międzynarodową wymianę uczniów. Natomiast działania zewnętrzne to: podtrzymanie zainteresowania mediów, współpraca ze środowiskiem lokalnym, włączanie szkoły w akcje ogólnopolskie i międzynarodowe, regularne aktualizowanie strony internetowej oraz Facebooka, podtrzymywanie kontaktów i współpraca z absolwentami szkoły, zapraszanie gości – przedsiębiorców, przedstawicieli urzędów i instytucji, organizacja konkursów zewnętrznych, praktyki zawodowe organizowane we współpracy ze znanymi firmami, współpraca ze szkołami wyższymi, warsztaty pokazowe, uczestnictwo w ogólnopolskich olimpiadach i konkursach. Ważne, aby działania, które wybierzemy, trafiły do wybranej grupy docelowej.

Zespół ds. Promocji Zespołu Szkół nr 6 im. Mikołaja Reja w Szczecinie, w skład którego wchodzimy, skupia się przede wszystkim na dobrym kontakcie z pedagogami szkolnymi. Prezentujemy ofertę szkoły w wybranych gimnazjach, podczas spotkań z młodzieżą lub na zebraniach z rodzicami. Spotkania te dają nam także możliwość zaproszenia uczniów do uczestnictwa w „Dniach otwartych”, podczas których uczniowie zwiedzają nasze doskonale wyposażone pracownie gastronomiczne i hotelarskie, korzystają z przygotowanego poczęstunku, biorą udział w pokazach baristów, warsztatach.

Największym atutem tych dni jest ogromne zaangażowanie naszych uczniów, bez których nie byłyby one możliwe do zorganizowania w takiej formie. To oni są „osobami pierwszego kontaktu” – oprowadzają kandydatów po

szkole i szczerze mówią o swoich spostrzeżeniach na jej temat. Informacje przez nich przekazywane są najbardziej wiarygodne i spójne, tworzą realną wizję szkoły, gdyż są to osoby z pasją, zadowolone z wyboru szkoły.

Bierzemy także udział w różnych akcjach – charytatywnych, społecznych, ekologicznych, edukacyjnych, kulturowych itp. – nie można zapomnieć, że szkoła, szczególnie średnia, to miejsce nawiązywania przyjaźni, miłości i więzów, które przetrwają wiele lat. Ponadto zadaniem szkoły jest kształtowanie odpowiednich postaw, wzorców moralnych i nie należy traktować tego jako wyświechtane, niczemu niesłużące hasła. W naszej szkole dużą wagę przywiązujemy do podtrzymywania tradycji i umacniania pozytywnego wizerunku szkoły.

Inspirujący może być udział w targach edukacyjnych, dzięki którym mamy okazję dostrzec do znacznej części zainteresowanych, lecz wciąż jeszcze niezdecydowanych osób. Organizacja stoiska wymaga starannego przygotowania i rzetelnego zaprezentowania mocnych stron. Co więcej, to doskonała okazja, aby przyjrzeć się konkurencji! Jednak w ostatnich latach widać ciągły spadek zainteresowania uczniów tymi imprezami, który może wynikać

**Inspirujący może być udział
w targach edukacyjnych,
dzięki którym mamy okazję
dostrzec do znacznej części
zainteresowanych, lecz wciąż
jeszcze niezdecydowanych osób.
Organizacja stoiska wymaga
starannego przygotowania
i rzetelnego zaprezentowania
mocnych stron. Co więcej, to
doskonała okazja, aby przyjrzeć
się konkurencji!**

z dużej liczby targów lub słabo rozdystrybuowanej informacji o nich.

Ważnym ogniwem działalności promocyjnej jest organizowanie konkursów wiedzy, takich jak: Olimpiada Wiedzy o Żywieniu i Żywności, Konkurs Recytatorski Poezji Religijnej, konkurs literacki All About, Konkurs Wiedzy o Kulturze Krajów Anglojęzycznych, szczególnie dla szkół niższego szczebla. To doskonała okazja, aby absolwent gimnazjum odwiedził naszą szkołę, nawet jeżeli zagadnienia hotelarskie i gastronomiczne nie leżą w kręgu jego zainteresowań. Każdy z konkursów posiada oprawę, która podkreśla kierunki kształcenia zawodowego w naszej szkole. Zawsze pode-
j

mujemy gości naszymi własnymi wypiekami zaprezentowanymi na pięknie przystrojonych stołach, zaś obsługę zapewniają nasi uczniowie, wykorzystując wiedzę zdobytą podczas zajęć.

Nie bez znaczenia jest udział w różnych programach i akcjach, jak „Szkoła z klasą”, „Bezpieczna szkoła”, „Szkoła promująca zdrowie”, „Szkoła odkrywców talentów”, „Szkoła bez przemocy” – tu jak zawsze sprawdza się hasło „kto nie nadąża, ten się cofa”. Jeżeli szkoła nie bierze udziału w bieżących akcjach ogólnopolskich, nie zatrudnia ambitnych nauczycieli – którym na przykład zależy na rozwoju utalentowanych uczniów – nie daje możliwości wszechstronnego rozwoju uczniom. Udział w takich przedsięwzięciach daje uczniom poczucie ważności, motywuje ich do zaangażowania w działania prowadzone jednocześnie w całej Polsce. Kolejnym ważnym działaniem jest ujęciu szkoły w rejestrach organizacji rządowych i pozarządowych.

Warto również pomyśleć o przygotowaniu zewnętrznych stoisk informacyjnych, które mogą być ustawiane podczas zebrań z rodzicami czy w trakcie konkursów organizowanych w szkole. Jak wspomnieliśmy na początku – to nie tylko uczeń jest „klientem docelowym”, to również jego rodzic, który musi mieć poczucie słuszności podjętego wyboru szkoły, do której uczeń będzie chodził przez całe 3 lub 4 lata. Dzięki nim możemy na bieżąco, w nienachalny sposób na bieżąco informować rodziców o aktualnych wydarzeniach z życia szkoły. Pamiętajmy starą dobrą zasadę promocji: „Zado-

wolony klient powie o tym trzem znajomym, niezadowolony – piętnastu”.

Nasza szkoła, promując swoją działalność pozalekcyjną, organizuje „Obiady czwartkowe”, na które zapraszani są zasłużeni szczecinianie, reprezentanci różnych dziedzin życia. Działania tego rodzaju można także planować pod kątem kreowania specjalnych wydarzeń medialnych – okazjonalnych lub cyklicznych – jak studniówka, Święto Szkoły i Młodzieży. Każde z tych wydarzeń ma zawsze aspekt dwutorowy – z jednej strony podtrzymuje nasz wizerunek w mediach i środowisku szczecińskim, z drugiej zaś gwarantuje uczniowi uczęszczanie do szkoły znanej, renomowanej, z głęboko zakorzenionymi tradycjami, co daje poczucie prestiżu i stałości.

Każde z podejmowanych przez nas działań promocyjnych ma zawsze aspekt dwutorowy – z jednej strony podtrzymuje nasz wizerunek w mediach i środowisku szczecińskim, z drugiej zaś gwarantuje uczniowi uczęszczanie do szkoły znanej, renomowanej, z głęboko zakorzenionymi tradycjami, co daje poczucie prestiżu i stałości.

Podsumowanie

Z pewnością przedstawione powyżej działania promocyjne na pierwszy rzut oka mogą wydawać się niemożliwe do zrealizowania w szkole o innym profilu. Wiele kierunków szkolnictwa zawodowego wydaje się posiadać mało medialne oblicze. Prawdą jednak jest to, że podstawą wszystkich działań musi być dobrowolne zaangażowanie ludzi i ich wewnętrzne przekonanie do szkoły, w której pracują. Każdą pasję można zaprezentować, każdy zawód ma użyteczną rację bytu – podstawą jednak jest nasze przekonanie, że szkoła, w której pracuję, ma przyszłość, a zawody, w których kształcę, dają szansę moim absolwentom na dobry start w dorosłość, zaś atmosfera panująca w szkole zapewni im emocjonalną stabilność.

IRL, SP

Strategia promocji

Sebastian Wypych, pedagog, italianista, menadżer oświatowy

Szkoła to przedsiębiorstwo edukacyjne. Tak samo jak inne podmioty funkcjonujące na rynku musi zabiegać o swojego klienta, czyli ucznia, zwłaszcza teraz, gdy rynek edukacyjny jest nasycony urozmaiconą ofertą, a klientów, jak pokazuje demografia, jest coraz mniej. Jak sprawić, by to przedsiębiorstwo było dobrze zarządzane i zdobywało klientów – czyli uczniów? Jak ważny jest marketing tradycyjny i szeptany? Jak się pokazać z dobrej strony i jak sobą zainteresować?

Jak przyciągnąć nowych uczniów do szkoły? Jak budować pozytywny obraz placówki? Czym jest marketing wewnętrzny i czemu służy? Jak się dobrze zaprezentować w sieci i jak dbać, by szkoła była rozpoznawalna? Przed takimi pytaniami stoją dziś dyrektorzy wielu placówek. Trwa walka o uczniów, ponieważ mniejsza ich liczba oznacza mniejszą liczbę godzin, mniej etatów, a w konsekwencji zwolnienia, a może i likwidację szkoły.

Szkoła jako firma

Należy podjąć szereg takich działań, które sprawią, że szkoła stanie się atrakcyjniejsza i znacznie przyciągać ofertą, atmosferą, pomysłami. Do tego potrzeba kreatywnych ludzi, kreatywnego myślenia, zapału i dobrej wzajemnej komunikacji. Przekonanie o tym, że szkoła to nasza firma. Od nas zależy, jak będzie funkcjonowała i jak będzie postrzegana.

Można oczywiście zadać sobie pytanie: po co nam marketing w szkole? Mamy przecież obowiązek szkolny, a placówki mają zapewnione finansowanie z budżetu gminy czy powiatu. Przecież uczyć się trzeba, więc szkoły muszą istnieć.

Nic bardziej mylnego. We współczesnym świecie także szkoły podlegają procesowi, z jakim spotykamy się na wolnym rynku. Warto się temu przyjrzeć. W szczególności w odniesieniu do podmiotów usługowych. Mamy bowiem do czynienia wprost z marketingiem usług.

Być może niektórych razi porównanie szkoły do firmy, a ucznia do klienta. Jednak takie podejście – rynkowe – pozwoli nam lepiej zrozumieć mechanizmy, jakimi obecnie podlega szkoła. Wystarczy zrobić i przeanalizować proste zestawienie:

FIRMA	SZKOŁA
Klient	Uczeń, Rodzice
Strategia działania	Koncepcja funkcjonowania
Rynek	Środowisko lokalne
Produkt, usługa	Oferta edukacyjna
Konkurencja	Konkurencja
Zachęcanie do nabycia	Rekrutacja
Wykwalifikowana kadra	Kompetentny dyrektor i nauczyciele

W sprawnej i skutecznej komunikacji może pomóc wiele narzędzi, poczynając od najprostszych – jak media społecznościowe czy różnego rodzaju akcje. Warto także zaprzyjaźnić się z dziennikarzami. Bo media w szkole nie muszą pojawiać się tylko wtedy, gdy wybucha jakaś afeta. Mogą być sprzymierzeńcami szkoły.

Należy opracować strategię informacyjną. Warto przygotować się do tego w sposób profesjonalny. Tak samo należy prowadzić działania informacyjne. Promocja szkoły to nie tylko wiosenna rekrutacja czy wywieszenie baneru na szkole z zaproszeniem do zapisywania się. Najskuteczniejszy jest marketing szeptany. Należy

więc zadbać o to, by o szkole mówiło się dobrze, by budować pozytywną atmosferę wokół szkoły.

Trzeba się wyróżniać

Niestety, jeszcze dla wielu dyrektorów działania te są obce i zbędne. Marketing nie polega na wydaniu ulotki, plakatu czy zorganizowaniu jednej akcji. To szereg spójnych, długofalowych działań zmierzających w określonym kierunku. Opracowując strategię komunikacji dla swojej szkoły, należy odpowiedzieć sobie na podstawowe pytania: gdzie jestem i gdzie chcę być? Jak patrzę na swoją przyszłość w perspektywie, co będzie za rok, za kilka lat? Trzeba w związku z tym przeanalizować swoje możliwości, potencjał szkoły. Przy okazji konstruowania strategii komunikacji szkoły warto pamiętać o kilku rzeczach:

1. Ocenic sytuację – uwarunkowania, otoczenie.
2. Patrzyć z punktu widzenia odbiorcy: czy to, co proponuję, ma sens dla niego, czy jest mu potrzebne i czy będzie przydatne w praktyce.
3. Sprawdzić realia: czy to, co proponuję, da się wykonać – nie tylko z punktu widzenia budżetu, ale i organizacji.
4. Przeprowadzić rzetelną analizę SWOT, która ułatwia ustalanie celów i planowanie działań.

Musimy określić swoje mocne i słabe strony, zarówno pod kątem szans i ograniczeń wewnętrznych (tkwiących w samej szkole), jak i zewnętrznych (niezależnych od szkoły).

Planując rozwój placówki w jakimś konkretnym kierunku, warto zastanowić się, czym możemy się wyróżnić. Tylko odmienność, ukierunkowanie i konkretne wyróżniki mogą przynieść sukces. Należy pomyśleć, co pozytywnie odróżnia nas od konkurencji. Nie zachęcam do pomniejszania zasług sąsiadów, bazowania na tym, że inni są gorsi itd. To nie jest dobry przekaz.

W tworzeniu pozytywnego wizerunku szkoły warto skorzystać z wiedzy psychologicznej i budować skojarzenia. Według psychologów dopiero 7 lub 8 próba jest dobra. Zatem bawmy się w skojarzenia, wymyślajmy, kreujmy.

Nowe technologie i profesjonalizm

Pozytywny przekaz szkoły można budować na różne sposoby. Szkoła nie musi być tylko dla orłów. Nie wszystkie placówki mają bardzo dobre EWD i nie wszystkie zajmują pierwsze miejsca w rankingach. Niekiedy szkoła najpierw musi spełnić funk-

cję ośrodka pomocy rodzinie, a dopiero później kształcić i stawiać na wyniki w nauczaniu.

Szkoła opiekuńcza, pokazująca sukcesy swoich uczniów, otwarta na kontakt z innymi... Jak stworzyć taką szkołę? Chociażby wykorzystując internet. Różne firmy już od lat wysyłają nam newslettery, z informacjami, promocjami, ciekawostkami. Dlaczego nie wykorzystać tego w szkole? Portale społecznościowe? To już konieczność. Strona internetowa? Standard. Nie wystarczy to wszystko mieć. Trzeba się jeszcze umieć tymi narzędziami posługiwać. Strona musi być funkcjonalna i intuicyjna. Musi zawierać aktualne i dobrze skonstruowane informacje. Portal społecznościowy musi żyć. A newsletter powinien być wysyłany systematycznie.

Internet to forma komunikacji, która daje możliwość większej interakcji z odbiorcą. Nauczyciele, rodzice, ich znajomi i koledzy, odwiedzając portale społecznościowe, czytając newslettery, także po szkole, są z nią związani. Tworzy się społeczność, szkoła żyje. Nieustannie. Tak odbywa się promocja wewnętrzna i zewnętrzna zarazem. Mało którą szkołę stać na profesjonalną kampanię reklamową, a internet to narzędzie, które nie kosztuje – założenie portalu społecznościowego jest darmowe, tak samo jak wysyłanie newsletterów.

Trzeba w to wszystko jednak włożyć pracę. Nie wystarczy poprosić o współpracę nauczyciela z doskoku, który nie dysponuje profesjonalną wiedzą o promocji, reklamie. Tu potrzeba fachowca. Oczywiście, pojawia się problem organów prowadzących i ich krótkowzroczność w tym temacie, przejawiająca się w przekonaniu, że to fanaberia. Ale i to można pokonać.

Podsumowanie

Powyższe spojrzenie na promocję szkoły jest wyrwykowe i nie ma charakteru instrukcji. Jest to szereg zabiegów, sztuczek marketingowych, sposobów konstruowania przekazów i strategii dotarcia do klienta. Od języka, z jakiego należy korzystać, poprzez zasady tworzenia stron, ulotek, przekazu, informacji prasowej (bo współpraca z mediami to oddzielny rozdział), do pisania informacji na stronę, tworzenia dobrych newsletterów (które odbiorcy będą chcieli czytać). To jednak długi proces i szeroka wiedza, którą warto zdobywać na szkoleniach. Przełoży się bowiem na konkretne działania szkoły i wymierne efekty.

SW

Potrzebni pracodawcom

Kondycja kształcenia zawodowego w regionie

Andrzej Zych, nauczyciel konsultant ds. kształcenia zawodowego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

W niniejszym artykule zostały zebrane i przedstawione dane dotyczące kształcenia zawodowego w Zachodniopomorskiem. Tekst jest zarówno próbą opisu typów szkół zawodowych, jak i odnosi się do danych statystycznych dotyczących uczniów, efektywności kształcenia zawodowego oraz do wymagań stawianych absolwentom na współczesnym rynku pracy.

W województwie zachodniopomorskim funkcjonują wszystkie typy szkół zawodowych: zasadnicze szkoły zawodowe, czteroletnie technika, szkoły policealne, trzyletnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy. Zasadnicze szkoły zawodowe i czteroletnie technika bardzo często tworzą zespoły szkół.

Z mapy kształcenia zawodowego znikają licea profilowane oraz technika uzupełniające – w bieżącym roku szkolnym funkcjonują ostatnie klasy tych szkół.

Szkoły zawodowe

Zasadnicze szkoły zawodowe

W województwie zachodniopomorskim można się kształcić w 111 zasadniczych szkołach zawodowych prowadzonych przez samorządy powiatowe.

Obok zwykłych zasadniczych szkół zawodowych funkcjonuje 27 zasadniczych szkół zawodowych specjalnych przysposabiających do pracy. W poszczególnych powiatach województwa zajęcia odbywały się w 51 zawodach, w 575 klasach (uwzględniono tylko klasy w szkołach, których organem prowadzącym były powiaty).

Czteroletnie technika

Na mapie województwa zachodniopomorskiego znajduje się 118 czteroletnich techników prowadzonych przez samorządy powiatowe, w których można się kształcić w 50 zawodach, w 288 klasach (uwzględniono tylko klasy w szkołach, których organem prowadzącym były powiaty).

Szkoły policealne

W województwie zachodniopomorskim można się kształcić w 156 szkołach policealnych, prowadzonych są przez osoby fizyczne, spółki prawa handlowego, stowarzyszenia, fundacje, samorządy powiatowe, samorząd województwa.

W poszczególnych powiatach województwa zachodniopomorskiego zajęcia odbywały się w 38 zawodach, w 114 klasach.

Uczniowie w szkołach zawodowych

W roku szkolnym 2013/2014 do szkół zawodowych uczęszczało 57 548 uczniów, w tym 17 832 do szkół policealnych dla dorosłych. Szczegółowe zestawienie przedstawia tabela.

W województwie zachodniopomorskim w latach 2010–2013 szkoły zawodowe ukończyło 32 904 uczniów, w tym 14 264 dziewcząt.

Typ szkoły	Klasa						Semestr			Razem
	I	II	III	IV	V	VI	I-II	III-IV	V-VI	
Zasadnicza szkoła zawodowa	3354	2878	1778	0	0	0	0	0	0	8010
Technikum	6033	5273	4896	4610	0	0	0	0	0	20 812
Szkoła policealna	0	0	0	0	0	0	7481	2921	29	10431
Szkoła policealna dla dorosłych	0	0	0	0	6529	2387	0	8916		17832
Szkoła specjalna przysposabiająca do pracy	151	138	174	0	0	0	0	0	0	463
Razem	9538	8289	6848	4610	6529	2387	7481	11837	29	57 548

Liczba uczniów w szkołach zawodowych w województwie zachodniopomorskim, z uwzględnieniem klas, do których uczęszczali w roku szkolnym 2013/2014 – wg SIO, stan na 30.09.2013 r.

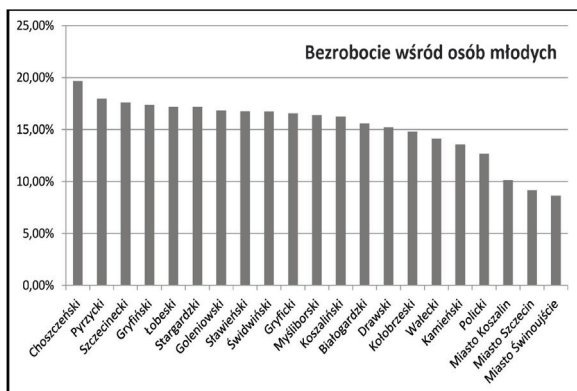
Efektywność kształcenia zawodowego

Jednym z ważniejszych parametrów jakościowych efektywności kształcenia są wyniki egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Na podstawie analizy wyników egzaminów zawodowych w województwie zachodniopomorskim w latach 2010–2013 można wywnioskować, że zdawalność w zasadniczych szkołach zawodowych spada (z 76,78% w 2010 do 72,23% w 2013), w szkole policealnej waha się pomiędzy 60 a 68% i utrzymuje na podobnym poziomie, z nieznaczną tendencją wzrostową, w technikum (w roku 2013 – 60,08%).

Bezrobocie wśród osób młodych

O sytuacji absolwentów szkół zawodowych świadczą dane dotyczące bezrobocia osób do 25 roku życia oraz bezrobocia w zależności od wykształcenia.

Dane o bezrobociu osób do 25 roku życia w powiatach zachodniopomorskiego według stanu na koniec maja 2014 roku prezentuje poniższy wykres.



Źródło: www.wup.pl. Z wykresu wynika, że najniższe bezrobocie w tej kategorii mają miasta na prawach powiatu (Świnoujście, Szczecin i Koszalin).

Zawody deficytowe i nadwyżkowe

Z analizy wyników badań *Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych w województwie zachodniopomorskim w 2013 roku* wynika, że oprócz malarza-tapeciarza, monteru sprzętu elektrycznego i mechanika maszyn nie kształci się w zbyt dużej liczbie klas na poziomie robotniczym. Występują natomiast zawody deficytowe: piekarz, operatorzy maszyn, spawacze. W związku z tym należy uznać, że kształcenie na poziomie zasadniczym zawodowym dostosowane jest do potrzeb rynku pracy. Występowanie deficytów może świadczyć, że w przyszłości wystąpią braki pracowników z poziomu robotniczego.

Na poziomie średnim zawodowym niepokój budzi duża liczba klas kształcących w zawodach nadwyżkowych, takich jak: technik rolnik, technik żywienia i gospodarstwa domowego, technik ekonomista, technik hotelarstwa, technik organizacji usług gastronomicznych. Z danych tych wynika wniosek, że w niektórych szkołach nie dostosowano oferty kształcenia do rynku pracy.

Wymagania pracodawców

Analizy Bilansu Kapitału Ludzkiego z 2011 roku pokazują, że oczekiwane przez pracodawców kompetencje raczej nie zmieniają się na przestrzeni lat. Niezależnie od rodzaju zajmowanego stanowiska niezmiennie liczą się kompetencje interpersonalne oraz samoorganizacyjne. To one były najczęściej wskazywane przez badanych pracodawców wraz z kompetencjami zawodowymi (www.rynek.pracy.pl).

Pracodawcy oczekują nie tylko kompetencji zawodowych (dobrego przygotowania zawodowego), ale również kompetencji interpersonalnych i organizacyjnych. W zależności od stanowiska proporcje się nieco różnią.

Na podstawie raportu z badań *Potrzeby i oczekiwania pracowników i pracodawców małych i średnich przedsiębiorstw oraz udzielane im wsparcie w świetle badań* (Szczecin 2012) można określić również preferowane przez pracodawców postawy zawodowe pracowników w zależności od przedsiębiorstwa. Wyniki tych badań pokrywają się z wynikami kompetencji oczekiwanymi od pracowników według BLK.

W świetle wyników wynikających z przeprowadzonych wywiadów z pracownikami małych i średnich przedsiębiorstw można stwierdzić, że uczniowie – potencjalni pracownicy – w coraz mniejszym stopniu będą spełniać oczekiwania pracodawców. Pracodawcy szczególną rolę przywiązują do pewnych cech, jakie powinni posiadać przyszli pracownicy. W pierwszej kolejności wymieniali oni pracowitość, punktualność, lojalność oraz umiejętność współpracy, kreatywność, fachowość.

Z porównania wymagań pracodawców i oceny młodych pracowników można wywnioskować, że obecni absolwenci szkół zawodowych (techników i z zasadniczych szkół zawodowych) nie są przygotowani do wykonywania powtarzalnych czynności w ciągu 8 godzin trwania pracy. Bardzo często wykazują już w połowie dnia pracy zniecierpliwienie, spada ich wydajność, efektywność i jakość pracy.

Zdaniem pracodawców brak dyscypliny pracy ma związek z nieodpowiedzialnym pobłażaniem, z jakim uczniowie spotykają się w szkole. Możliwości usprawiedliwiania nieobecności samemu sobie, brak konsekwencji za spóźnianie się do szkoły powodują, że uczniowie – przyszli pracownicy – przenoszą te zwyczaje do zakładu. Pracodawcy w takiej sytuacji wolą zatrudniać osoby mające już jakiś staż pracy, gdyż etap przyzwyczajania do obowiązków pracownika mają za sobą.

Pracodawcy uskarżają się na niskie i bardzo niskie kompetencje językowe absolwentów szkół zawodowych. Brak umiejętności bezpośredniej komunikacji w typowych sytuacjach życiowych jest nagminnie podkreślany w ankietach. Pracodawcy powtarzają tłumaczenia absolwentów, że szkoły uczą rozwiązywania testów, a nie komunikacji z innymi osobami.

Pracodawcy wysoko i bardzo wysoko oceniają umiejętności informatyczne absolwentów szkół zawodowych, szczególnie w aspekcie stosowania narzędzi komunikacji pośredniej i bezpośredniej. Gorzej wypadają umiejętności posługiwania się narzędziami informacyjnymi z zakresu archiwizacji danych, pracy w sieci lokalnej, stosowania zasad bezpieczeństwa danych i sieci.

Pracodawcy podkreślają zdecydowaną poprawę umiejętności absolwentów szkół zawodowych w zakresie kreowania swojego wizerunku i wizerunku firmy. Zwracają na to dużą uwagę.

Absolwenci techników cechują się, zdaniem pracodawców, średnimi i dobrymi umiejętnościami zawodowymi. Podkreślany jest znaczący spadek umiejętności absolwentów kończących szkołę po 2000 roku w stosunku do tych, którzy ukończyli ją przed reformą kształcenia zawodowego (cykl kształcenia skrócono z 5 do 4 lat). Pracodawcy podkreślają, że w typowych działaniach poziom wiedzy zawodowej i umiejętności zawodowych jest trochę niższy niż u absolwentów techników 5-letnich. Podczas wykonywania działań niestandardowych, stanów awaryjnych, odpowiadających na szczególne wymagania klientów, umiejętności praktyczne i samodzielność nowo zatrudnionych pracowników – absolwentów techników są zdecydowanie niższe.

Jeszcze gorzej wypada ocena pracodawców poziomu kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych. Zauważają oni znaczny spadek umiejętności zawodowych absolwentów. Zdaniem pracodawców spowodowane jest to: zwiększeniem liczby godzin kształcenia ogólnokształcącego i ograniczeniem liczby godzin kształcenia zawodowego, likwidacją części warsztatów szkolnych i ich niedoposażeniem, przeniesieniem w części szkół nacisku na umiejętności teoretyczne, które jest podyktowane sposobem egzaminowania przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne, rozszerzeniem zakresu zawodów o umiejętności trudne (np. poprzez wprowadzenie do zawodu „operator obrabiarek skrawających” umiejętności obsługi obrabiarek numerycznych), przez co mniej czasu zostaje na naukę podstawowych typowych umiejętności praktycznych.

AZ

Doskonalenie działań edukacyjnych

Monitorowanie realizacji podstawy programowej kształcenia w zawodach

Mirostław Krężel, nauczyciel konsultant ds. diagnozy pedagogicznej i ewaluacji
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Konieczność pozyskiwania różnego rodzaju informacji dotyczących podejmowanych przez nauczycieli działań edukacyjnych (w tym informacji zwrotnych od uczniów, rodziców, innych nauczycieli, dyrektora) jest dość oczywista. Problemem staje się natomiast pytanie o to, jakie dane powinny być gromadzone oraz jak to robić? Podstawą teoretyczną prowadzonego w szkołach/placówkach monitorowania oraz badań edukacyjnych (diagnostycznych i ewaluacyjnych) może być znany z wielu opracowań i szkoleń cykl Deminga: planuj – działaj – badaj – zmieniaj. A zatem stałe „przyglądanie się” (monitorowanie) i ocenianie (ewaluacja) służyć winny doskonaleniu, czy jak chcą inni – podnoszeniu jakości pracy nauczycieli i szkoły.

Co wynika z aktów prawnych?

Podstawy prawne prowadzonego monitorowania to: Ustawa o systemie oświaty, rozporządzenia MEN-u w sprawie podstawy programowej (zarówno kształcenia ogólnego, jak i kształcenia w zawodach), ramowych planów nauczania oraz w sprawie nadzoru pedagogicznego. To ostatnie rozporządzenie definiuje monitorowanie jako „działanie prowadzone w szkole lub placówce obejmujące zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki”. A zatem sprowadzanie monitorowania podstawy programowej do „zliczania” godzin przeznaczonych na realizację danego przedmiotu oraz „odhaczania” przewidzianych w programie kształcenia tematów jest nieuzasadnione, zarów-

no pod względem teoretycznym (gromadzimy zbyt mało danych niezbędnych do doskonalenia realizowanych w szkole/placówce procesów edukacyjnych), jak i prawnym (jest to niezgodne z zapisami w ustawie i rozporządzeniach).

Procedura monitorowania – krok po kroku

Przywołane akty prawne i ustalenia teoretyczne oraz względy praktyczne (kwestia ta zostanie rozwinięta w dalszej części artykułu) powinny skłaniać nas do znacznie szerszego i bardziej pogłębionego postrzegania zadania, jakim jest monitorowanie prowadzonych w szkole/placówce działań edukacyjnych. Jego realizację można rozpocząć od opracowania procedury monitorowania podstawy programowej (czyli prowadzonych w szkole działań dydaktycznych, wycho-

wawczych, opiekuńczych i innych statutowych), w której powinien znaleźć się opis kolejno po sobie następujących niezbędnych kroków oraz terminy i osoby odpowiedzialne za ich realizację. Dzięki tak opracowanej (i wprowadzonej zarządzeniem dyrektora) procedurze, wszyscy będą wiedzieli, co, kiedy i jak mają wykonać. Załącznikami do przyjętej procedury mogą być: wnioski o dopuszczenie do realizacji w szkole programu (wpis do szkolnego zestawu programów), arkusz analizy (oceny) programu nauczania, wzory narzędzi monitorowania, oświadczenie nauczyciela dotyczące realizacji podstawy programowej itp. Dokumenty te powinny uporządkować kwestie związane z dopuszczaniem do użytku szkolnych programów nauczania, ich oceną i wdrażaniem, ale przede wszystkim – rozwiązać niepokoje nauczycieli i dyrektora, czy postawione zadanie w zakresie monitorowania wykonujemy właściwie.

Monitorowanie realizacji działań edukacyjnych możemy rozpocząć od analizy opracowanych w szkole dokumentów: programu nauczania, programu wychowawczego i programu profilaktyki. Przeprowadzona analiza np. dwóch ostatnich programów może bowiem doprowadzić do sformułowania wniosku, że ich struktura jest wadliwa (brak powiązania celów działań wychowawczych czy profilaktycznych z zadaniami i sposobami ich realizacji, brak precyzyjnych terminów i osobistej odpowiedzialności za wykonanie poszczególnych działań), a przez to pojawia się duże ryzyko nieosiągnięcia zakładanych w wymienionych programach celów działań edukacyjnych. W tym zatem przypadku monitorowanie prowadzone będzie przed podjęciem działań wdrażających owe programy i może nas ustrzec przed popełnieniem błędów w fazie wdrożeniowej. Z kolei w tej ostatniej fazie kluczową kwestią będzie sprawdzenie, czy działania

edukacyjne podejmowane są zgodnie z przyjętymi terminami i w zaplanowany sposób.

Kolejny etap to zbieranie i analizowanie informacji dotyczących wymagań ogólnych (ogólnych celów i zadań kształcenia zawodowego). W przypadku kształcenia zawodowego znajdzie-

my je w części pierwszej „Podstawy programowej kształcenia w zawodach”. Podstawowym celem tego kształcenia „jest przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy (...). W procesie kształcenia zawodowego ważne jest integrowanie i korelowanie kształcenia ogólnego i zawodowego, w tym doskonalenie kompetencji kluczowych nabytych w procesie kształcenia ogólnego, z uwzględ-

nieniem niższych etapów edukacyjnych”.

Kolejną istotną kwestią jest monitorowanie realizacji głównych zadań szkoły. Czasem zdarza się nam zapomnieć o tym, że każde zadanie wskazane we wprowadzeniu do podstawy programowej zobowiązuje wszystkich nauczycieli, bez względu na specjalność, do jego realizacji. Do najistotniejszych zadań należy: kształcenie kompetencji kluczowych, kształcenie szacunku do języka ojczystego jako dziedzictwa kultury narodowej, wykorzystywanie technologii komputerowej i internetu oraz przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informatycznym, kształcenie świadomości prozdrowotnej, kształcenie u uczniów postaw sprzyjających ich rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, wzmacnianie rangi nauczania języków obcych, indywidualizacja pracy z uczniem zdolnym oraz uczniem mającym trudności w nauce.

Następny etap projektowania monitorowania realizacji podstawy programowej to zaplanowanie sposobów stałego gromadzenia informacji dotyczących celów kształcenia w poszczególnych zawodach (określonych w części trzeciej Podsta-

Monitorowanie realizacji działań edukacyjnych możemy rozpocząć od analizy opracowanych w szkole dokumentów: programu nauczania, programu wychowawczego i programu profilaktyki. Przeprowadzona analiza np. dwóch ostatnich programów może bowiem doprowadzić do sformułowania wniosku, że ich struktura jest wadliwa, a przez to pojawia się duże ryzyko nieosiągnięcia zakładanych w wymienionych programach celów działań edukacyjnych.

wy). Zbliżyliśmy się zatem do tych aspektów monitorowania, które są przez nauczycieli postrzegane jako wyłączny przedmiot procesu „zbierania i analizowania informacji” (monitorowania) realizowanego przez nich kształcenia. Po pierwsze, sprawdzanie, czy zrealizowana została przez nich minimalna liczba godzin kształcenia zawodowego. Po drugie, czy zrealizowali poszczególne treści kształcenia z podstawy programowej (a precyzyjniej – z programu nauczania, bo ten przecież jest realizowany w konkretnej szkole i klasie).

Kolejny krok to gromadzenie informacji dotyczących wiedzy i umiejętności, które nabywają uczniowie w procesie kształcenia zawodowego. Obejmują one: efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów, oraz efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach. Monitorowanie efektów kształcenia to np. analiza wyników testów, sprawdzianów, wykonanych prac, zadań i ćwiczeń.

Ostatnim istotnym obszarem monitorowania jest zbieranie i analizowanie informacji dotyczących warunków realizacji kształcenia w danym zawodzie. A więc posiadania (lub nie) odpowiednich pomieszczeń dydaktycznych, wyposażonych w określony sprzęt, maszyny i urządzenia oraz pomoce dydaktyczne. Ważnymi kwestiami są także wymiar czasu i warunki odbywania praktyk zawodowych.

Planowanie w czasie

Po co gromadzić tak wiele informacji? Istotą monitorowania jest zbieranie danych niezbędnych do bieżącej modyfikacji (doskonalenia) realizowanych procesów edukacyjnych. Na niewiele bowiem zda się informacja uzyskana dzięki przeprowadzonej w szkole pod koniec roku szkolnego ewaluacji wewnętrznej, jeżeli poważne trudności w realizacji podstawy programowej wynikały

z np. niewłaściwych warunków (niezgodnych z zaleceniami zawartymi w podstawie) realizacji danego przedmiotu. Tego rodzaju informację będzie można wykorzystać do wprowadzenia niezbędnych zmian – ale dopiero w przyszłym roku szkolnym. Gdyby pojawiła się ona wcześniej, najlepiej na początku roku, jako efekt prowadzonego monitorowania, być może udałoby się wprowadzić konieczne zmiany tych warunków, co w istotny sposób poprawiłoby efektywność realizowanych przez nauczyciela działań edukacyjnych.

Podobnie w przypadku stwierdzenia (na skutek prowadzonego monitorowania), że uczeń ma problemy z osiągnięciem zakładanych w podstawie programowej efektów nauczania. Mimo podejmowanych przez nauczyciela na lekcjach (zajęciach edukacyjnych) starań, nadal pewne

wiadomości i umiejętności nie są przez ucznia opanowane. Wówczas nauczyciel miałby czas na zastosowanie innych środków (dodatkowe zajęcia, pomoc koleżeńska itp.). A jeśli podjęte przez niego działania nie doprowadziłyby do osiągnięcia zadowalających efektów, mógłby zorganizować spotkanie z rodzicami, podczas którego przekazana byłaby informacja o zaistniałym problemie, podjętych działaniach

i zagrożeniu wynikającym z nieopanowania przez ucznia określonej części podstawy programowej, w celu wypracowania wspólnie z rodzicami efektywnych środków zaradczych. Zarówno uczeń, jak i jego rodzice mieliby wówczas świadomość istnienia problemu, którego efektem mogłyby być np. niezadowolające wyniki na egzaminie.

A zatem monitorowanie podstawy programowej to nie – jak się czasem słyszy – „papierologia”, zbędne dokumentowanie prowadzonych działań, lecz pozyskiwanie informacji zwrotnej służącej bieżącemu doskonaleniu działań edukacyjnych, co winno przynieść lepsze efekty kształcenia oraz poczucie bezpieczeństwa u nauczycieli, że należy realizując podstawę programową.

**Na niewiele zda się informacja
uzyskana dzięki przeprowadzonej
w szkole pod koniec roku
szkolnego ewaluacji
wewnętrznej, jeżeli poważne
trudności w realizacji podstawy
programowej wynikały z np.
niewłaściwych warunków realizacji
danego przedmiotu. Tego
rodzaju informację będzie można
wykorzystać do wprowadzenia
niezbędnych zmian – ale dopiero
w przyszłym roku szkolnym.**

Bezpieczne warsztaty

Zasady BHP na stanowiskach praktycznej nauki zawodu

Waldemar Zaborski, nauczyciel konsultant ds. techniki, wychowania komunikacyjnego i edukacji dla bezpieczeństwa w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Dyrektor szkoły zawodowej powinien zobowiązać nauczycieli, aby zapoznali wszystkich uczniów z zasadami oraz metodami zapewniającymi bezpieczeństwo pracy podczas wykonywania czynności na stanowiskach roboczych. Zadanie to nauczyciele zobowiązani są wypełnić przed dopuszczeniem uczniów do zajęć realizowanych w pomieszczeniach wyposażonych w narzędzia, maszyny i urządzenia techniczne. Stan tych urządzeń należy każdorazowo sprawdzić przed rozpoczęciem zajęć, by upewnić się, że nie stwarzają zagrożenia dla bezpieczeństwa uczniów.

Wszystkie maszyny i urządzenia techniczne, które znajdują się w pomieszczeniach warsztatowych oraz są wykorzystywane podczas nauki, należy utrzymywać w stanie pełnej sprawności działania. Jest to podstawowy warunek zapewnienia bezpieczeństwa nauki i pracy. Te maszyny i urządzenia, które nie spełniają wymagań dotyczących oceny zgodności, co określają osobne przepisy, między innymi art. 217 Kodeksu Pracy, nie mogą być dopuszczone do eksploatacji i użytkowania.

Wszystkie dostępne w pracowniach urządzenia techniczne muszą być wyposażone w zabezpieczenia, które przede wszystkim będą chroniły przed:

- możliwością wystąpienia urazów,
- działaniami substancji, które są szkodliwe dla zdrowia,
- możliwością wystąpienia porażenia prądem elektrycznym,
- możliwością wystąpienia szkodliwych drgań i wibracji,
- nadmiernym hałasem,
- szkodliwymi wstrząsami.

Instalacje oraz urządzenia elektryczne powinny zapewniać ochronę przed:

- porażeniem prądem elektrycznym,
- napięciami łączeniowymi,
- napięciami atmosferycznymi,
- możliwością wystąpienia pożaru,
- możliwością wybuchu,
- innymi możliwymi szkodami.

Maszyny przewidziane do obsługi przez uczniów należy sprawdzić każdorazowo przed kolejnymi zajęciami. Częstotliwość przeglądów okresowych określa dokumentacja techniczno-ruchowa (DTR), która stanowi niezbędne wyposażenie każdego urządzenia technicznego i każdej maszyny. W tej dokumentacji szczególnie uwagę należy zwracać na informacje dotyczące warunków bezpiecznej obsługi i ochrony zdrowia. Dokument taki zawiera również informacje o:

- niezbędnych danych technicznych,
- bezpiecznych warunkach pracy,
- zasadach BHP,
- czasu i częstotliwości wykonania przeglądów.

Na tej podstawie nauczyciel praktycznej nauki zawodu (PNZ) powinien stworzyć instrukcje bezpiecznej obsługi maszyny lub urządzenia technicznego.

Zadaniem dyrektora szkoły jest zapoznanie wszystkich pracowników z instrukcjami dotyczącymi bezpiecznych metod pracy oraz obsługi maszyn. Instrukcje te należy opisać prostym językiem, ograniczyć do najważniejszych punktów i wizualizować. Zadaniem dyrektora jest również instruktaż stanowiskowy udzielany pracownikowi, podczas którego pracownik musi wykazać się umiejętnością obsługi maszyny i urządzenia. Nie można dopuścić do pracy pracownika, który nie został przeszkolony w zakresie BHP. Instruktaż taki powinien przeprowadzić pracownik służby BHP. Dyrektor wyznacza też osobę, która jest odpowiedzialna za zabezpieczanie, oznaczanie i wyłączanie z eksploatacji uszkodzonych i niesprawnych lub pozostających w naprawie maszyn i urządzeń.

Wszystkich pracowników i uczniów, którzy pracują lub przebywają w warsztatach, laboratoriach lub pracowniach szkolnych, należy wyposażać w niezbędne środki ochrony indywidualnej, odzież i obuwie robocze. Są to środki, których zadaniem jest ochrona przed: pyłami, kwasami, oparami, hałasem itp. Mają one zastosowanie szczególnie w przypadkach, kiedy nie jest możliwe wyeliminowanie wszystkich zagrożeń poprzez zastosowanie środków ochrony zbiorowej. Ponadto należy pamiętać o tym, że stanowiska pracy muszą być dostosowane do wzrostu uczniów. W przypadku, kiedy w szkole naukę pobierają uczniowie niepełnosprawni, stanowiska praktycznej nauki zawodu (PNZ) należy dostosować do niepełnosprawności ucznia. Regulaminy określające zasady bezpieczeństwa i higieny pracy oraz wszystkie instrukcje dotyczące bezpiecznej obsługi maszyn i urządzeń technicznych powinny być umieszczone bezpośrednio przy nich, a jeśli to jest utrudnione, w ich pobliżu.

W przypadku, kiedy szkoła kieruje uczniów na praktyczną naukę zawodu poza swoją siedzibę, należy ubezpieczyć ich od następstw nieszczęśliwych wypadków (NW). Ponadto należy sprawdzić, czy zakład, który przyjmuje uczniów na praktykę, zapewnia im odpowiednie warunki, to znaczy:

- czy stanowiska szkoleniowe są odpowiednio wyposażone – w niezbędne urządzenia, sprzęt, narzędzia, materiały i czytelną dokumentację techniczną zgodnie z wymaganiami BHP,
- czy są dostępne środki ochrony indywidualnej (odzież, obuwie) oraz środki higieny osobistej,

- czy jest dostęp do pomieszczeń socjalno-bytowych i urządzeń sanitarno-higienicznych,
- czy uczniowie zostali zapoznani z: organizacją pracy w zakładzie, regulaminem pracy – w zakresie przestrzegania porządku oraz dyscypliny pracy, a także obowiązującymi przepisami i zasadami BHP.

Pamiętać należy również o tym, że szkoły i podmioty współpracujące ze szkołami, które przetwarzają zbiory podlegające zgłoszeniu do GIODO (dane klientów czy rejestry korespondencji), dokonują – zgodnie ze zmianami w ustawie o ochronie danych osobowych od 1 stycznia 2015 roku – wyboru wariantu wdrożenia systemu ochrony danych z funkcją Administratora Bezpieczeństwa Informacji (ABI) lub z wdrożeniem dokumentacji i rejestracji zbiorów w GIODO.

Wybór drugiego wariantu pozwoli na uniknięcie konieczności wyznaczenia Administratora Bezpieczeństwa Informacji (ABI), ale Administrator Danych Osobowych (ADO) – czyli dyrektor szkoły/placówki – będzie miał obowiązek zgłoszenia zbioru danych do GIODO. Zgodnie z nowymi przepisami zachowany został obowiązek prowadzenia dokumentacji przetwarzania danych zgodnie z wdrożoną Polityką Bezpieczeństwa.

Jednym z najważniejszych obowiązków związanych z przetwarzaniem danych osobowych jest posiadanie zgody na ich przetwarzanie – zgoda ta nie może być domniemana, a ADO jest zobowiązany do poinformowania osób, których dane przetwarza, o siedzibie i pełnej nazwie firmy oraz o prawie dostępu do treści i prawie do ich poprawiania. W przypadku danych pracowników nie jest wymagana zgoda na ich przetwarzanie, chyba że pracodawca chce przetwarzać je w zakresie szerszym niż jest to wymagane do realizacji umowy, która stanowi podstawę zatrudnienia.

W szkole lub innej placówce oświatowej to uczniowie lub słuchacze powinni stać „na straży” swoich danych osobowych – powinni wiedzieć, jakie prawa w tym zakresie im przysługują, a co wynika z obowiązków. Jest to szeroki problem i dlatego placówki oświatowe powinny poświęcić czas na zapoznanie swoich uczniów i nauczycieli z zagadnieniami ochrony danych osobowych oraz nakłonić do refleksji na temat bezpiecznego korzystania z nowoczesnych technologii oraz sposobów unikania zagrożenia w internecie.

Uczniowie powinni stać się bardziej świadomi swoich praw i obowiązków w zakresie ochrony danych osobowych, tak aby idea ochrony stała się powszechniejsza – zarówno wśród uczniów, nauczycieli, jak i rodziców.

Style poznawcze uczniów

Jak efektywnie uczyć przedmiotów matematyczno-przyrodniczych

Joanna Łukasiewicz-Wieleba, adiunkt w Zakładzie Metodologii i Pedagogiki Twórczości, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Artykuł jest poświęcony stylom poznawczym i ich wpływowi na funkcjonowanie szkolne ucznia oraz na jego osiągnięcia. W początkowej części przybliżone zostanie pojęcie stylów poznawczych, w dalszej części opisane są ich rodzaje z uwzględnieniem znaczenia dla funkcjonowania szkolnego oraz edukacji matematyczno-przyrodniczej.

Obserwując uczniów w czasie rozwiązywania zadań, zauważamy, że w przypadku, gdy nie zostały doprecyzowane wymagania dotyczące sposobu rozwiązywania, uczniowie najczęściej wybierają taką metodę, która jest dla nich najbardziej zrozumiała i przyjazna. Preferencje związane z zachowaniem się jednostki w obliczu problemu są konsekwencją tzw. stylów poznawczych. Style te wynikają z indywidualnych różnic jednostek zarówno w zakresie zachowania, jak i funkcji psychicznych. I chociaż style poznawcze nie rzutują bezpośrednio na osiągnięcia szkolne ucznia, to jednak niewątpliwie mają na nie istotny wpływ, oddziałując na sposób uczenia się¹.

Style poznawcze dotyczą podejścia do materiału, którego dziecko się uczy, i sposobu podejmowania i realizowania celów poznawczych, czyli odbierania, interpretowania i przetwarzania informacji. Znaczenie ma również sama świadomość związana ze stosowaniem określonego sposobu postępowania. Style poznawcze najczęściej wybierane są podświadomie, wiążą się z określonymi, najczęściej trwałymi tendencjami dotyczącymi poznawania świata i rozwiązywania problemów².

Różnice związane ze stylami poznawczymi uwiadcniają się dość wcześnie, bo już w okresie przedszkolnym. W niektórych wypadkach wpływ na określone preferencje może mieć styl wychowania oraz oddziaływania nauczycieli.

Typy stylów poznawczych

Style poznawcze dotyczą, między innymi, organizowania informacji, kategoryzowania ich oraz wyboru metod preferowanych przy rozwiązywaniu problemów. W tym właśnie zakresie można poszukiwać określonych typów stylów. Poniżej przedstawione zostaną wybrane kategorie stylów poznawczych³.

„Refleksyjność – impulsywność”

Pierwszy podział, „refleksyjność – impulsywność”, uwzględnia jako główne kategorie szybkość i bezbłądność rozwiązywania problemów. Oznacza to, że niektórzy uczniowie szybko badają problem i podejmują decyzję związaną z wyborem rozwiązania, jednocześnie zwiększając ryzyko, że popełnią błędy, zaś inni – przeciwnie – wiele czasu poświęcają na analizę zadania i najczęściej dzięki temu rozwiązują zadania poprawnie.



Schemat 1. Styl poznawczy „refleksyjność – impulsywność”. Opracowanie własne na podstawie opisów A. Matczak oraz M. Ledzińskiej i E. Czerniawskiej.

Wyższe wyniki związane z nauką szkolną uzyskują – szczególnie w obszarze przedmiotów ścisłych, matematyczno-przyrodniczych i przy rozwiązywaniu problemów konwergencyjnych – osoby preferujące refleksyjny styl poznawczy.

Z kolei w naukach humanistycznych lepiej sobie radzą osoby impulsywne.

Wskazówki dla nauczyciela

Zaproponuj uczniom rozwiązanie dość trudnego problemu. Obserwuj, jak poszczególne osoby sobie radzą. Kto najszybciej podał rozwiązanie? Czy było ono poprawne? Czy wszyscy chcieli jak najprędzej znaleźć rozwiązanie? Kto długo analizował zadanie? Zadawał dodatkowe, dociekiwe pytania? Czy uzyskane wyniki były poprawne? Pomyśl, jaki styl ty, jako nauczyciel, preferujesz? Czy chwalisz i nagradzasz wtedy, gdy uczniowie szybko uporać się z problemem, czy zależy ci na tym, by jak najwięcej osób spokojnie i ze zrozumieniem uzyskało poprawny wynik? Czy wielość treści koniecznych do zrealizowania w ramach lekcji ma wpływ na twój tryb pracy z uczniami?

Dla osób o stylu poznawczym refleksyjnym

czynniki korzystne	czynniki niekorzystne
dość duży limit czasu przeznaczony na analizę i znalezienie rozwiązania zadania oraz zrozumienie efektywności własnych działań	wprowadzanie limitów czasowych związanych z rozwiązaniem zadania
lekcje, do których uczeń może się przygotować, np. jeżeli lekcja wykorzystuje dyskusję, to lepiej takie, gdy wcześniej można wyszukać odpowiednie argumenty	lekcje wymagające spontaniczności, np. wykorzystujące dyskusję
przeznaczenie czasu na przygotowanie odpowiedzi ustnej na zadane pytanie	wymaganie odpowiedzi na pytania bez możliwości wcześniejszego przygotowania
spokój, przewidywalność, dość duży limit czasu na przygotowanie	chaos, pośpiech, ryzyko

Oceniając osobę o stylu poznawczym refleksyjnym, pamiętaj, że może ona sprawiać wrażenie niezbyt błyskotliwej, powolnej, która nie opanowała wymaganej wiedzy i umiejętności, co niekorzystnie wpływać może na jej ocenę. Daj takiemu uczniowi czas na zastanowienie i nie wywieraj na niego presji, związanej z pośpiechem – wtedy zwiększysz jego poczucie bezpieczeństwa i umożliwisz ukazanie jego faktycznych możliwości.

Dla osób o stylu poznawczym impulsywnym

czynniki korzystne	czynniki niekorzystne
zadania natury konwergencyjnej, wymagające zgadywania lub tworzenia nowych rozwiązań	zadania pozwalające na zgadywanie rozwiązań, np. testy
zadania wymagające szybkich odpowiedzi, gdzie nie ma błędnych odpowiedzi i ostrych kryteriów rozwiązań	zadania wymagające refleksji, staranności, bezbłędności
zadania i lekcje bazujące na spontaniczności i otwartości na problemy, dostrzeganiu nieoczywistych skojarzeń	zadania wymagające czasu, koncentracji, głębokiej analizy

Oceniając osobę o stylu poznawczym refleksyjnym, pamiętaj, że sprawiać może ona wrażenie chaotycznej, nieuporządkowanej, która „najpierw mówi, potem myśli”. Potencjałem takiego ucznia jest jego twórcze podejście do problemów. Dlatego angażuj go wtedy, gdy inni nie mają pomysłów na rozwiązanie zadania lub zależy Ci na znalezieniu szybko wielu możliwych rozwiązań. Uczniowie tacy mogą także lepiej radzić sobie z zadaniami ruchowymi, sportowymi.

Zadanie logiczne

Postaw przed uczniami 5 szklanek ustawionych następująco: trzy pierwsze szklanki są pełne, dwie ostatnie – puste. Ruszając tylko jedną szklankę spraw, by były ustawione na przemian: raz pełna szklanka, raz pusta⁴. Obserwuj uczniów w trakcie rozwiązywania tego zadania. Kto pierwszy podał rozwiązanie? Czy było ono poprawne?

Jest tak:



Spraw, by było tak:



„Niezależność od pola – zależność od pola”

W tym podziale stylów poznawczych zwraca się uwagę, w jakim stopniu uczeń w czasie rozwiązywania zadania opiera się na własnych wskazówkach i motywach („niezależność”), a w jakim stopniu na informacjach czerpanych z otoczenia, ulegając wpływom i naciskom („zależność”). Również w tym zakresie różnice pojawiają się już w wieku przedszkolnym. Niezależności od pola

Uczniowie o stylu poznawczym niezależnym od pola mogą uzyskiwać wyższe wyniki w testach (np. testach inteligencji, twórczości), często mają lepsze wyniki nauczania. W początkowym okresie nauczania lepiej sobie radzą z nauką języka ojczystego, chociaż ta właściwość z czasem może zanikać.

Osoby o stylu poznawczym zależnym od pola

dobrze sobie radzą	mają trudności
gdy otrzymują uporządkowany materiał do nauczania się	z zapamiętywaniem materiału nieuporządkowanego, chaotycznego
gdy materiał zawiera wskazówki społeczne, gdyż są w tym zakresie bardziej wrażliwe	z nadawaniem nowym treściom adekwatnej struktury, pozwalającej na skuteczne zapamiętywanie
z dziedzinami humanistycznymi i społecznymi	ze skutecznym wpływaniem na innych

Uczniowie o stylu poznawczym zależnym od pola przywiązują dużą wagę do zewnętrznych wskaźników oceny, są też bardzo wrażliwe na

niezależność od pola

- indywidualna, niezależna organizacja procesu nauczania
- wypracowanie własnych strategii zapamiętywania, rozumienia i organizowania materiału
- lepiej sobie radzą w naukach ścisłych
- potrafią koncentrować się na rzeczach istotnych i odrzucać nieistotne

zależność od pola

- zależność od opinii i wskazówek innych osób
- zależność ta dotyczy zarówno aspektów poznawczych, jak i społecznych
- lepiej sobie radzą w kontaktach społecznych
- trudno im oddzielić rzeczy istotne od tych zakłócających

Schemat 2. Styl poznawczy „niezależność od pola – zależność od pola”. Opracowanie własne na podstawie opisów A. Matczak oraz M. Le-dzińskiej i E. Czerniawskiej.

sprzyja takie wychowywanie, które respektuje indywidualność, pozwala na samodzielność, doświadczenie sukcesów i porażek, eksperymentowanie, prowadzące do zrozumienia zasad własnej sprawczości. Zależność od pola jest często wynikiem surowej dyscypliny w domu, narzuceniu i podporządkowaniu dziecka ścisłym zasadom.

sygnały społeczne. Swoją wiedzę o świecie budują na podstawie informacji uzyskiwanych od innych osób. Dlatego bardzo duża zależność od pola może negatywnie wpływać na funkcjonowanie i osiągnięcia szkolne.

Wskazówki dla nauczyciela

Zaproponuj swoim uczniom ćwiczenie dotyczące zapamiętywania nowych informacji. W pierwszym przypadku przekaż im wiedzę do zapamiętania w sposób dosłowny, uporządkowany, narzucając sposób postępowania niezbędny do jej przyswojenia. W drugim ćwiczeniu zastosuj opowiadanie o jakimś zjawisku, pozwalając uczniom samodzielnie wybrać treści istotne do zapamiętania i zachęcając ich do własnego sposobu porządkowania usłyszanych informacji. Za-

Osoby o stylu poznawczym niezależnym od pola

dobrze sobie radzą	mają trudności
gdy mogą same organizować materiał, którego muszą się nauczyć	z zapamiętywaniem informacji szczegółowych oraz informacji o strukturze narzuconej przez innych
dzięki dobrej pamięci potrafią dobrać trafne strategie zapamiętywania informacji	z kontaktami społecznymi, jednak często potrafią skutecznie wpływać na innych
z dziedzinami ścisłymi, przyrodniczymi, technicznymi	

obserwuj, jak poszczególni uczniowie radzą sobie z podawanymi treściami. Zastanów się, jaki sposób przekazywania i egzekwowania zapamiętanych informacji preferujesz na swoich lekcjach? Czy jest on korzystniejszy dla osób zależnych czy niezależnych od pola?

„Abstrakcyjność – konkretność”

Biorąc pod uwagę poziom ogólności przetwarzanych informacji, można wyróżnić kolejny podział stylów poznawczych. Skłonność do ujmowania wiedzy w sposób „konkretny” lub „abstrakcyjny” wpływa na to, jak uczeń radzi sobie z nowymi treściami⁵.



Schemat 3. Styl poznawczy „abstrakcyjność – konkretność”. Opracowanie własne na podstawie opisów Z. Włodarskiego oraz A. Janowskiego.

Małe dzieci operują informacjami na poziomie konkretnym. Myślenie i zdolność do abstrakcji kształtuje się pod wpływem czasu. Jednak sam styl „abstrakcyjność – konkretność” nie dotyczy wieku czy możliwości ucznia w tym zakresie, a jedynie jego upodobania do wybierania określonego sposobu kategoryzacji. Duże znaczenie w zakresie tych preferencji ma wychowanie. Wdrażanie do samodzielności, zachęcanie do tworzenia własnych reguł lub interpretowania reguł podawanych przez innych, budowanie momentów, w których dziecko niezależnie podejmuje decyzje i dostosowuje posiadane informacje, sprzyja stylowi abstrakcyjnemu. Z kolei konkretność wiąże się z wychowaniem hamującym samodzielność, gdy wszelkie zasady są jednoznaczne i konsekwentnie przestrzegane. Podawanie gotowych reguł dotyczących

wszelkich możliwych warunków powoduje, że dziecko nie ma okazji nauczyć się, jak przenosić zasady znane z jednej sytuacji na inne. Dotyczy to w szczególności sytuacji życiowych, w mniejszym stopniu – szkolnych.

Należy jednak pamiętać, że również w przypadku tego stylu poznawczego nauczyciel może nieświadomie wpływać na stosowane przez ucznia sposoby postępowania na lekcjach, oczekując od niego zachowań analogicznych do własnych. Zastanów się, czy na twoich zajęciach uczniowie mają okazję do opracowywania własnych reguł postępowania?

Inne style poznawcze

Oprócz wymienionych powyżej, można zaobserwować u uczniów jeszcze inne style poznawcze⁶. Przykładem jest styl dotyczący generalizowania, w którym bierze się pod uwagę szybkość uogólniania informacji. „Szeroki styl generalizowania”

charakteryzuje się szybkim uogólnianiem na podstawie małej liczby danych, zaś „wąski styl generalizowania” – wstrzeźliwością w uogólnianiu i oczekiwaniem na większą liczbę informacji. Innym zestawieniem stylów jest „dogmatyzm – elastyczność”, związany z decyzją o przyłączeniu nowych informacji w obręb już posiadanych.

Styl dogmatyczny wiąże się z odrzuceniem lub modyfikacją danych tak, by stary porządek został zachowany, zaś styl elastyczny pozwala na utrzymanie w pamięci również informacji sprzecznych lub niepasujących do posiadanej wiedzy.

Wskazania dla nauczycieli

1. Aby uniknąć kategoryzacji ucznia, stosuj różne typy zadań i różne typy sprawdzianów.
2. Zaobserwuj, jakie style poznawcze ty preferujesz. Zwróć uwagę na to, czy nie narzucasz ich swoim uczniom – być może obniża to ich skuteczność na twoim przedmiocie.
3. Przy ocenianiu ucznia stosuj nie tylko sprawdziany pisemne, testy, lecz także odpowiedzi ustne.
4. Unikaj oceniania ucznia na podstawie tylko jednego zadania (lub jednego typu zadań).
5. Nie ma stylów dobrych lub złych, lecz raczej optymalne w stosunku dla konkretnej osoby i rozwiązywanego zadania.
6. Osoby preferujące określony styl poznawczy mogą sobie lepiej radzić w jednych sytuacjach i gorzej w innych, w zależności od celu, który mają zrealizować.
7. Warto zachęcać uczniów do refleksji nad własnymi stylami poznawczymi, zwiększa to ich zdolności metapoznawcze i skłania do podejmowania innych odmiennych działań w sytuacjach, w których własny styl poznawczy się nie sprawdza.
8. W pewnych sytuacjach szkolnych (np. na egzaminach) warto, by uczniowie potrafili wybrać najbardziej skuteczny sposób radzenia sobie z określonym typem zadań. Dlatego w uzasadnionych przypadkach narzucaj uczniom określony styl poznawczy, wdrażając ich do skutecznego rozwiązywania problemów.

Podsumowanie

Ludzie w różnych sytuacjach zadaniowych wybierają różne style poznawcze – wiele zależy od kontekstu, doświadczeń i nawyków. Trzeba podkreślić, że styl poznawczy, który pomaga w jed-

nej sytuacji, może utrudniać rozwiązanie zadania w innych warunkach. Dotyczy to przedmiotów szkolnych, treści nauczania czy pracy samego nauczyciela. W sytuacjach szkolnych uczniowie często dostosowują swój styl do preferowanego przez nauczyciela, gdyż najczęściej nauczyciele wyżej oceniają tych uczniów, którzy posługują się preferowanym przez nich stylem. Dlatego w określonych sytuacjach zadaniowych uczniowie wybierają taki sposób postępowania, jaki jest oczekiwany przez nauczyciela, zwłaszcza jeżeli otrzymają określone instrukcje dotyczące sposobu rozwiązania problemu, a nie styl preferowany przez nich.

Przypisy

- ¹ A. Matczak, *Style poznawcze*, Warszawa 1982.
- ² Zob. A. Matczak, *Style poznawcze*, op. cit.; Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1998.
- ³ Zob. A. Matczak, *Style poznawcze*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2*, Gdańsk 2004; A. Janowski, *Poznanie uczniów jako podstawa indywidualizacji kształcenia*, w: E. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Kraków 2007.
- ⁴ Pomysł zaczerpnięty z książki I. Stewarta *Gabinet zagadek matematycznych*. Rozwiązanie polega na tym, aby wziąć drugą szklankę z lewej strony i jej zawartość przełożyć do ostatniej, piątej szklanki.
- ⁵ Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, op. cit.
- ⁶ A. Janowski, *Poznanie uczniów jako podstawa indywidualizacji kształcenia*, op. cit.

Bibliografia

- Janowski A.: *Poznanie uczniów jako podstawa indywidualizacji kształcenia*, w: E. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Kraków 2007.
- Ledzińska M., Czerniawska E.: *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011.
- Matczak A.: *Style poznawcze*, Warszawa 1982.
- Matczak A.: *Style poznawcze*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2*, Gdańsk 2004.
- Stewart I.: *Gabinet matematycznych zagadek*, przeł. A. Sobolewska, Warszawa 2011.
- Strelau J.: *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2002.
- Włodarski Z.: *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1998.

JEW

Rozwijanie logicznego myślenia

Praca z uczniem zainteresowanym fizyką w liceum

Renata Frąckowiak, dyplomowana nauczycielka fizyki, II Liceum Ogólnokształcące im. Cypriana Kamila Norwida w Stargardzie Szczecińskim

Wyzwaniem XXI wieku jest wysoki poziom nauczania fizyki i matematyki. Obecny stan edukacji w Polsce nie uwzględnia roli, jaką ta dziedzina powinna odgrywać we współczesnym społeczeństwie opartym na wiedzy naukowej i technologii. Coraz częściej obserwujemy negatywne postawy społeczne, które są szczególnie niepokojące wśród młodzieży, wymierzone przeciw nauczaniu matematyki oraz fizyki na poziomie wyższym niż obecnie. Taki klimat społeczny daje czynnikom rządowym uzasadnienie do ograniczania godzin nauczania fizyki w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych.

W następstwie takiego właśnie traktowania fizyki jako dziedziny wiedzy obserwujemy poważne konsekwencje, a mianowicie: niski poziom nauczania fizyki i matematyki w szkołach; bardzo małą liczbę osób zdających maturę z fizyki; wybór kierunków studiów, które wymagają mniejszego wysiłku intelektualnego; bardzo małą liczbę studentów na kierunkach ścisłych i technicznych.

Wysoki poziom nauczania fizyki w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych powinien być wspólną troską nauczycieli fizyki, lokalnych samorządowców oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Dobry klimat dla fizyki

W swoim liceum, aby stworzyć przychylniejszy klimat dla nauk technicznych i ścisłych, podjęłam się działań dla podniesienia rangi, poziomu nauczania fizyki i jej popularyzacji, nawiązując współpracę z Wydziałem Elektrycznym Zachod-

niopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie.

Tworząc grupę, pracującą innowacyjnymi metodami, mieliśmy na celu nieustanne podnoszenie jakości kształcenia młodzieży, a także wpływ na rozwój i sukces naszych uczniów. Dążyliśmy do tego, aby nasi absolwenci kontynuowali naukę na kierunkach technicznych.

Program współpracy partnerskiej między szkołą a ZUT-em obejmuje: wymianę doświadczeń w obszarze nauki i dydaktyki oraz innowacji technologicznych; wykorzystywanie do prowadzenia zajęć dydaktycznych, na zasadzie wzajemności, bazy dydaktycznej; wspieranie się w zakresie realizacji prac wykonywanych przez studenckie i uczniowskie koła naukowe.

Dobór form i metod pracy został dopasowany do potrzeb uczniów, warunków organizacyjnych, a także do wyposażenia laboratoriów Wydziału Elektrycznego.

Co wynika z ewaluacji

Po kilku latach współpracy, w ramach porozumienia, opracowałam i przeprowadziłam wśród uczestników programu ankietę ewaluacyjną. Dotyczyła ona oceny, tematyki, form i sposobu przeprowadzania zajęć przez pracowników naukowych uczelni. Uzyskałam informacje zwrotne o efektach udziału w zajęciach na Wydziale Elektrycznym, które pozwoliły na ustalenie słabych i mocnych stron naszej współpracy.

Pytałam uczniów między innymi o: przyczynę przystąpienia do „Grupy Patronackiej”, ich oczekiwania w stosunku do zajęć, stopień spełnienia tych oczekiwań, indywidualne korzyści z udziału w programie, trzy mocne strony programu, uwagi własne.

Program współpracy partnerskiej jest bardzo ważnym przedsięwzięciem przyczyniającym się nie tylko do wzbogacania wiedzy i wymiany doświadczeń w zakresie określonym w celach współpracy, ale także do integracji środowiska naukowego i oświatowego.

Korzyści z kilku perspektyw

Okazało się, że udział w zajęciach jest bardzo ważnym wydarzeniem przyczyniającym się nie tylko do wzbogacania wiedzy i wymiany doświadczeń w zakresie określonym w celach współpracy, ale także do integracji środowiska naukowego i oświatowego. Dzięki tej współpracy osiągnięto wiele korzyści, które można rozpatrywać z trzech perspektyw.

Uczniowie:

- mieli okazję wysłuchać wykładów wysoko wykwalifikowanych pracowników naukowych uczelni, przygotowując się do roli studenta;
- mogli samodzielnie wykonywać doświadczenia;
- obejrzeni przyrządy pomiarowe, zestawy doświadczalne, w które nie jest wyposażona szkolna pracownia fizyczna;
- mieli okazję poszerzyć wiedzę i rozwijać swoje zainteresowania;
- mogli przeprowadzać rozmowy ze studentami;
- uzyskali dobre warunki do rozwoju umiejętności prowadzenia prawidłowej obserwacji;
- uzyskali trwałe zainteresowanie poznawcze, które wykraczają poza program obserwacji, prowadzą do samodzielnego poszukiwania wyjaśnień dostrzeżonych problemów;
- mogli rozwijać logiczne, analityczne i syntetyczne myślenie;
- mogli rozwijać zdolności, dostrzegać związki i zależności;

- zdobyli umiejętność sporządzania notatek z wykładów.

Nauczyciel:

- uzyskał wiele okazji do realizacji celów wychowawczych;
- zebrane informacje o uczniach będzie mógł wykorzystywać do rozwoju intelektualnego i kształtowania właściwych postaw w czasie trwania zajęć na uczelni, jak i po ich zakończeniu;
- uzyskał możliwość realizacji niektórych celów nauczania i zagadnień programowych, których nie może zilustrować w warunkach szkolnych;
- odczuwa satysfakcję z osiągniętych celów.

Szkoła:

- stwarza warunki do rozwoju indywidualnych zainteresowań i zdolności uczniów;
- spełnia i zaspokaja potrzeby uczniów;
- dba o harmonijny rozwój ucznia;
- aktywizuje uczniów zdolnych i zainteresowanych fizyką;
- pozwala włączać się uczniom w realizację koncepcji szkoły;
- zwiększa efektywność nauczania fizyki, a tym samym możliwość studiowania na uczelniach technicznych;
- zwiększa zainteresowania przedmiotem podnoszącym rangę znaczenia fizyki w placówce.

Podsumowując kilkuletnią współpracę Wydziału Elektrycznego z II LO w Stargardzie Szczecińskim, doszłam do wniosku, że warto przeanalizować uwagi uczniów dotyczące realizowanych zajęć i w miarę możliwości uczelni wprowadzać je w dalszej współpracy. Jednocześnie trzeba kontynuować zajęcia organizowane dla uczniów przez Wydział Elektryczny ZUT-u, ponieważ taka koncepcja pracy szkoły sprzyja rozwojowi uczniów.

Dowodem na celowość podejmowania przeze mnie takich działań jest treść pisma skierowanego do mnie przez Dziekana Wydziału Elektrycznego dr hab. inż. Stefana Domka, profesora nadzwyczajnego ZUT-u, w którym zostały docenione dotychczasowe działania na rzecz propagowania nauczania fizyki jako jednego z najważniejszych przedmiotów w edukacji szkolnej. Profesor podkreśla fakt, że tego rodzaju aktywność edukacyjna ma duży wpływ na wybieranie przez młodzież określonych kierunków studiów – technicznych, ścisłych, związanych z nauką, co jest potrzebne do rozwoju nowoczesnego społeczeństwa wiedzy. Autor stwierdza: „Dostrzegam też tego bardzo

wymierne efekty, bo wśród naszych studentów jest coraz więcej absolwentów II Liceum Ogólnokształcącego w Stargardzie Szczecińskim”.

Reforma szkolnictwa na czwartym etapie edukacyjnym dała szerokie kompetencje dyrektorowi szkoły. Dyrektor, organizując nauczanie, w tym ustalając przedmioty nauczane w szkole w zakresie rozszerzonym, powinien uwzględnić możliwości organizacyjne, kadrowe i finansowe szkoły oraz zainteresowania uczniów.

Rozszerzenia – niestety nie wszystkie

Z chwilą wprowadzenia reformy do szkół ponadgimnazjalnych pojawiło się zagrożenie dla tego typu działań. Reforma szkolnictwa na czwartym etapie edukacyjnym dała szerokie kompetencje dyrektorowi szkoły. Dyrektor, organizując nauczanie, w tym ustalając przedmioty nauczane w szkole w zakresie rozszerzonym, powinien uwzględnić możliwości organizacyjne, kadrowe i finansowe szkoły oraz zainteresowania uczniów. W praktyce jednak okazuje się, że jest inaczej. Dokonuje się wyborów, które jedną grupę przedmiotowców faworyzują, a drugą dyskryminują. Często mani-

puluje się uczniami, wpajając im, że nie poradzą sobie w zakresie rozszerzonym z fizyką, bo jest bardzo trudna, a to prowadzi do zniechęcenia ich w wyborze tego przedmiotu. Nauczanie fizyki tylko w klasach I w wymiarze jednej godziny tygodniowo (30 godzin w skali roku szkolnego) na poziomie podstawowym oraz brak oddziałów realizujących fizykę w zakresie rozszerzonym nie daje szans nauczycielowi na rozbudzanie zainteresowań w takim zakresie, by można było stworzyć „grupę patronacką”. Brak przedmiotu w planie lekcji to brak szerszego zainteresowania nim, brak potrzeby zgłębiania go, brak wymiernych efektów. Tylko duże szkoły, lub szkoły ze sprecyzowaną tradycją w zakresie nauczania konkretnych przedmiotów w zakresie rozszerzonym, mogą sobie pozwolić na organizację nau-

czania w zakresie rozszerzonym od klasy II w przekonaniu, że zaproponują wszystkim uczniom możliwość wyboru interesujących ich przedmiotów.

Nie taki diabeł straszny...

Moje liceum można uznać, na dzień dzisiejszy, za małą szkołę (18 oddziałów), która nie może zapewnić swoim uczniom wyboru pełnej gamy przedmiotów nauczanych w zakresie rozszerzonym. Dlatego przed rozpoczęciem nauki oferuje się klasy o konkretnych profilach, gwarantujące odpowiednie rozszerzenia. Takie działania za kilka lat mogą okazać się katastrofalne w skutkach, gdyż fizyka będzie jedynym przedmiotem, z pięciu do wyboru, nierealizowanym na poziomie rozszerzonym. Zniknie ona z planów lekcji w klasach II i III liceum ogólnokształcącego. Przykre jest to,

że udział uczniów w tego rodzaju programach, jak opisany przez mnie powyżej, nie znajduje akceptacji u niektórych dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych i prowadzi do marginalizacji fizyki. Należy pamiętać, że myśl techniczna jest drogocenna. Pozwólmy jej się rozwijać. Stwórzmy jak najlepsze warunki do jej

Program współpracy partnerskiej jest bardzo ważnym przedsięwzięciem przyczyniającym się nie tylko do wzbogacania wiedzy i wymiany doświadczeń w zakresie określonym w celach współpracy, ale także do integracji środowiska naukowego i oświatowego.

rozkwitu, by późniejsze pokolenie nie miało do nas pretensji, że nic nie robiliśmy w tym kierunku i nie rozliczyło nas za to, że stanęło w obliczu zacofania i wynikającej z niego konieczności „zakupu” tej myśli, zużywając środki finansowe przeznaczone na rozwój innych dziedzin gospodarki i przemysłu i pogarszając tym samym status swego życia.

Chciałabym, aby inni nauczyciele fizyki szkół ponadgimnazjalnych podzielili się swoim doświadczeniem i działaniami, które przekonają dyrektorów szkół, że fizyka nie jest tak „straszna”, że warto podejmować trudy, by rozbudzać zainteresowanie wśród uczniów tym przedmiotem. Powinniśmy wyrabiać wśród uczniów przekonanie o celowości uczenia się fizyki. Jest to naszym obowiązkiem.

RF

Homework czy housework?

O pracy domowej z języków obcych

Agnieszka Mańkowska, nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 23 w Szczecinie

„Nie znam angielskiego. Nie jestem w stanie pomóc mojemu dziecku w uczeniu się języka w domu. W podręczniku nie ma słowa w języku polskim i nikt w domu nie wie, o co chodzi” – to stale powtarzające się zdania, które nauczyciele języków obcych prawdopodobnie wielokrotnie słyszą w czasie rozmów z rodzicami swoich uczniów. Bez względu na to, jakie są motywy tego typu wypowiedzi – czy celem rodzica jest chęć całkowitego wycofania się z procesu dydaktycznego, czy wręcz przeciwnie, chęć uczestniczenia w profesjonalnej konsultacji w celu wsparcia dziecka w domu, nauczyciel powinien być na odpowiedź przygotowany. Zadania domowe nie służą bowiem wywoływaniu poczucia zakłopotania u rodziców, lecz rozwijaniu w uczniach postawy potrzeby pracy samokształceniowej.

Świadome zadawanie

Czy prace domowe w ogóle są potrzebne? Wielu nauczycieli odpowie radykalnie „Tak!”. Trudno rozmawiać na ten temat w kontekście ogólnym: w odniesieniu do uczniów w każdym wieku, do wszystkich typów szkół, do różnych przedmiotów i rodzajów zajęć. Jednak wciąż może być to temat ciekawych i twórczych dyskusji metodycznych. Zadania domowe nie są niezbędnym elementem procesu dydaktycznego: znane są przecież przykłady szkół (nie tylko alternatywnych) i systemów (ze szczególnym uwzględnieniem wcześniejszych etapów edukacyjnych), w których uczniowie nie są zobowiązani do kontynuowania zadań szkolnych w domu. Zależy jest to przede wszystkim od celów, do jakich zmierzamy – wysoko postawiona poprzeczka zmusza do dodatkowych działań. Ważne, aby nasza pedagogiczna świadomość dopuszczała refleksje i przemyślenia na temat nawet najbardziej, wydawałoby się, stałych elementów pracy nauczycie-

la. Warto wracać do akademickich pytań-wskazówek, o których w codziennej pracy może nie zawsze pamiętamy.

1. Dlaczego i po co zadajemy?
2. Czy zadawane przez nas zadania są przemyślane i zasadne?
3. Czy nie zadajemy za dużo i za często? A może za rzadko i za mało?
4. Czy zadania spełniają założone cele? Czy przynoszą zamierzony efekt metodyczny?
5. Czy nie są zakończeniem lekcji, której nie udało się zrealizować w czasie? A jeśli tak, to czy to dobrze, czy źle?
6. Czy powinny być obowiązkowe? A może dowolne? Jeśli są obowiązkowe, to czy zawsze je sprawdzać? Czy oceniać? Ilościowo czy jakościowo? Jaką wagę powinna mieć ocena za pracę domową? Czy zawsze tę samą?
7. Czy praca domowa powinna utrwalać poznany materiał czy wyprzedzać ten nowy? Jakie zadania realizuje praca domowa utrwalająca, a ja-

kie wyprzedzająca? Co obydwa rodzaje dają uczniom?

8. Uczniowie w większości nie lubią prac domowych, ale może preferują jakiś ich rodzaj? Może w niektórych przypadkach warto pozwolić rozwijać się w danym kierunku w wybranej przez ucznia formie?
9. Komu są potrzebne prace domowe? Nauczycielom, uczniom, może czasem spełniają oczekiwania rodziców? A może po prostu wypełniają zapisy wewnątrzszkolnych systemów oceniania? Czy pamiętamy te zapisy? Czy się z nimi zgadzamy? Czy podlegają okresowej ewaluacji? Jak je uszczegóławiamy w przedmiotowych systemach oceniania?
10. Czy praca domowa, którą zadajemy, jest integralną częścią zaplanowanego procesu dydaktycznego, czy spontaniczną decyzją podjętą pod koniec zajęć? A może praca domowa powinna być elastyczną reakcją na tok lekcji, widoczne efekty, postawę uczniów?

Prawdopodobnie nie ma jednoznacznych odpowiedzi na powyższe pytania, ale nie są to też pytania retoryczne: odpowiedzi należy szukać w konkretnych warunkach, okolicznościach, możliwościach. Ale szukać! Ważne też, aby pamiętać o procesie indywidualizacji, która właśnie w kontekście prac domowych wydaje się szczególnie uzasadniona i pożądana. Nie zapominajmy też o własnych doświadczeniach ze szkół, w których byliśmy uczniami. W jakich sytuacjach czuliśmy niewymuszoną konieczność sięgnięcia w domu po zeszyt i książki? Kiedy praca domowa dawała nam odrobinę przyjemności albo przynajmniej nie wzbudzała niechęci? Jeśli nie dopuszczamy możliwości niezadawania prac domowych, to może czasem warto dać uczniom wybór w sposobie ich odrabiania: wskazać różne warianty, pozwolić na pracę samodzielną lub zespołową, zamienić kilka pojedynczych prac na pracę o charakterze projektowym. Możliwości jest wiele.

Nie można tu nie odnieść się do specyficznego charakteru pracy domowej zaznaczonego zarówno w tytule, jak i we wstępie niniejszego artykułu, a mianowicie do pracy domowej zadawanej na lekcjach języków obcych. Niejednokrotnie spotkaliśmy się zapewne z twierdzeniem, że w szkole nie można nauczyć się języka. Wielu dodaje, że potrzebna jest wyłożona praca

w domu, być może wsparcie w postaci dodatkowych zajęć, kursów, korepetycji, wyjazdów, obozów językowych. Jednak wypełnienie założeń podstawy programowej dla każdego z etapów edukacyjnych mimo wszystko zakłada opanowanie języka na pewnym poziomie i tak powinno być. Praca w domu niewątpliwie ten proces może wzmacniać i udoskonalać. Ale przede wszystkim powinna pokazywać uczniom, jak twórczo i efektywnie samodzielnie uczyć się języka w domu, jak wdrażać do nawykowej pracy samokształceniowej, bez względu na to, czy ktoś z domowników jest w stanie pomóc czy nie.

Jak pomóc?

Rozmawiać i ukierunkowywać. Zarówno uczniowie, jak i rodzice potrzebują wskazówek. Nie każdy intuicyjnie czuje, jak efektywnie się uczyć, a nauczanie to – zdaniem wielu – właśnie nic innego jak umiejętne kierowanie procesem uczenia się.

Kierowanie kimś, szczególnie grupą osób, ich poczynaniami indywidualnymi i zespołowymi nie jest łatwym zadaniem. Efektywne kierowanie procesem edukacyjno-wychowawczym, w którym osiągamy zamierzone cele, to nadrzędny wyznacznik pracy każdego pedagoga. Bardzo ważne, aby jak najczęściej nauczanie przebiegało w atmosferze zaufania, chęci współpracy, dostrzegania potrzeby rozwijania się, a nie przymusu, nakazywania czy manipulacji. Uczniowi, jak każdemu, łatwiej podążać za autorytetem. W budowaniu autorytetu nauczyciela kluczową rolę odgrywają talent i takt pedagogiczny – niestety, żadnej z tych dwóch wartości nie można się nauczyć, jednak z całą pewnością wraz z doświadczeniem powinno przybywać nam predyspozycji kształtujących obie cechy. One z kolei powinny nam pomóc w tworzeniu sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie podążają za nauczycielem, rozumiejąc tym samym sens i zasadność stawianych ich wymagań, w tym tych dotyczących pracy w domu.

Warto również, w oparciu o doświadczenia nasze i naszych uczniów oraz o spostrzeżenia rodziców, wypracować katalog wskazówek ułatwiających pracę w domu. Poniższy poradnik to przykład, propozycja, którą można udoskonalać w odniesieniu do konkretnych warunków, okoliczności, jednostkowych potrzeb i możliwości

– można ją wykorzystać jako materiał na lekcję o sposobach samodzielnego uczenia się języka obcego, jako element gazetki lub ulotkę, broszurkę, którą wręczymy uczniom na jednym z pierwszych, wspólnych zajęć. Ważne, aby była również ładna i estetyczna pod względem graficznym – nie powinno być to zwykłe ksero nieciekawej, zużytej, niewyraźnej już kopii. Istotne są też słowa kluczowe – warto najważniejsze elementy zaznaczyć kolorem, podkreślić, zaopatrzyć ilustracjami, zdjęciami. Pamiętajmy, to szczegóły kreują ogólne wrażenie!

Krótki poradnik samodzielnego uczenia się języków obcych w domu

Oto anegdota zaczerpnięta z książki *Mówimy po włosku*:

„Myszka siedzi w dziurze i rozmyśla: wyjść albo nie wyjść? Oto jest pytanie. Nagle słychać donośne szczekanie. Myszka myśli: jeśli jest tu pies, to znaczy, że nie ma kotów. Wybiega z dziury, a kot, który tam czekał, zjada ją. Potem, z przebiegłym uśmiechem, mówi: widzicie, co to znaczy znać języki obce?”

Nie trać czasu, ucz się języków! Ucz się nie tylko w szkole!

Staraj się wypracować system, który umożliwi regularne poświęcanie czasu na naukę języka obcego w domu. Pamiętaj o zasadzie, że lepiej częściej, choć krócej, niż rzadziej, mimo że dłużej. Niestety, „krócej” nie oznacza pięciu minut. Na dobry początek spróbuj poświęcać na przykład pół godziny co dwa dni.

Odrabiaj prace domowe zadawane przez nauczyciela. Próbuje nawet wtedy, gdy wydają się trudne. Lepiej zrobić zadania błędnie niż nie robić ich wcale – to ważne, aby wiedzieć, gdzie popełnia się błędy (pojawia się wtedy tak zwana „świadomość błędu”) – wtedy łatwiej je eliminować i nad nimi pracować. Uczymy się na błędach!

Prawdopodobnie twój podręcznik i/lub ćwiczenia zawierają słowniczek lub listę słów, które powinieneś opanować przy realizacji danego programu. Jeśli nie wiesz, jak sobie pomóc, zacznij od tych słówek. Ich znajomość to absolutne minimum na etapie edukacyjnym, na którym się znajdujesz. Ucz się ich na pamięć, wracaj do nich, nie pozwól, aby któreś umknęło. Pamiętaj, że każdy etap edukacyjny kończy

się sprawdzeniem twoich umiejętności, a powodzenie na nim zależy przede wszystkim od tego, ile zrozumiesz.

Wiele podręczników szkolnych zawiera tak zwany komentarz gramatyczny – to niedoceniana część tych książek: w krótki, prosty, schematyczny sposób wyjaśnia ona zawiłości językowe w kontekście umiejętności, które już masz.

Jeśli uda ci się zrozumieć coś, co wcześniej wydawało się skomplikowane (na przykład stosowanie mowy zależnej), przekaz tę wiedzę następnej osobie – tłumaczenie, objaśnianie trudności nie tylko utrwala wiedzę przekazującego, ale również ją porządkuje i systematyzuje. Taka praktyka często pozwala odkryć zasady i zależności, których w innych okolicznościach prawdopodobnie nigdy byś nie dostrzegł.

Szukaj okazji do uczenia się mimowolnego – otaczający nas świat jest pełen źródeł, środków, nośników treści w językach obcych. Tłumacz teksty piosenek ze słownikiem w ręku (to nie to samo, co zapoznać się z gotowym tłumaczeniem), oglądaj kanały telewizyjne w językach obcych oraz filmy bez dubbingu i napisów (to nic, że na początku niewiele zrozumiesz!), graj w gry obcojęzyczne, czytaj ulotki i instrukcje w językach obcych, spróbuj zaprenumerować czasopismo, przeglądaj witryny czasopism w językach obcych.

Postaraj się o jakąś fajną literaturę w języku obcym – najlepiej oryginał, ale jeśli nie czujesz się na siłach, to uproszczoną wersję. Czytaj, i tłumacz ją: zdanie po zdaniu, fragment po fragmencie, rozdział po rozdziale. Pisemnie! Ale zadbaj o to, aby książka była przynajmniej o poziom trudniejsza od etapu, na którym jesteś (gimnazjum to mniej więcej A2/B1, więc gimnazjalista powinien przekładać poziom B2/C1). Tłumacząc, zaczniesz zauważać zależności między językami, o których nie mówi się na lekcjach, bo nie ma na to czasu, ale również, przy okazji, będziesz nabywał łatwości i lekkości pisania w języku ojczystym.

Staraj się korzystać ze słownika jednojęzycznego – to żmudne i na początku uciążliwe zajęcie, ale niezwykle rozwija umiejętność czytania ze zrozumieniem oraz zdolność interpretacji językowej. Z czasem przekonasz się, że słowniki dwujęzyczne nie oddają pełni prawdy o języku obcym.

Przetłumacz ten poradnik na język obcy i oddaj nauczycielowi! Po drobnych korektach niech trafi na gazetkę, zamiast wersji polskiej.

Dołącz do tej listy swoje propozycje i korzystaj z nich!

A co z rodzicami?

Podobny materiał należy przygotować dla rodziców. Proponuję, aby był analogiczny, a nawet równoległy w treści i formie. Warto go we właściwy sposób przeredagować i przekazać w wygodnej, niezbyt obszernej formule. Proponowałabym również poprzedzić go krótkim, kilkudzaniowym wstępem od nauczyciela – warto wspomnieć o potrzebie poznawania języków obcych, zapewnić o dostosowywaniu wymagań do możliwości różnych uczniów, o podejmowaniu procesu indywidualizacji, o formach wspierania uczniów w tym zakresie w szkole, o czekającej uczniów zewnętrznej, obowiązkowej dla wszystkich formie sprawowania wiedzy i umiejętności z języka obcego po danym etapie edukacyjnym (sprawdzian szóstoklasisty, egzamin gimnazjalny, matura). Nie przekazujemy poradnika przez uczniów – przygotujemy odpowiednią liczbę ulotek lub broszur na zebrania. Można dodać materiał w stosownym miejscu na stronie internetowej szkoły, jednak przekazanie go w formie papierowej ma swoją oczywistą nadrzędną wartość i znaczenie.

Poradniki powinny być jak najbardziej szczegółowe: przywoływać konkretne strony w podręczniku i ćwiczeniach (słowniczk!), podawać nazwy i adresy miejscowych bibliotek, w których można wypożyczać obcojęzyczne lektury, proponować tytuły książek, stron internetowych, portali. Odbiorca naszej broszury powinien mieć wrażenie, że treści, z którymi zwracamy się do niego, odnoszą się do sytuacji jego dziecka w kontekście umiejętności i materiałów, które posiada lub do których ma dostęp.

Przebić mur

„Poczułem się nagle schwytyany w pułapkę, osaczony. Osaczony przez język. Język zdał mi się w tym momencie czymś materialnym, czymś istniejącym fizycznie, murem, który wyrasta na drodze i nie pozwala iść dalej, zamyka przed nami świat, sprawia, że nie możemy się do niego dostać. Było coś przykrego i poniżającego w tym uczuciu...”. Tak opisywał swoją sytuację Ryszard Kapuściński (*Podróż z Herodotem*) podczas podróży po Indiach, gdy żaden ze znanych mu języków nie pozwolił na efektywne porozumiewanie się z miejscową ludnością, używającą wyłącznie różnych dialektów hinduskich.

Halina Stasiak (profesor Uniwersytetu Gdańskiego, germanistka, wieloletnia nauczycielka i wykładowczyni języka niemieckiego, członkini licznych gremiów naukowych, doradczych i wydawniczych), powołując się na powyższy cytat, dodaje w artykule *Nauczanie języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*: „W jednoczącej się Europie, w otwierającym się dla nas świecie, coraz częściej sytuacja opisana powyżej może mieć miejsce. Jako pedagodzy i specjaliści od nauczania języków

Umiejętne kierowanie efektywną pracą w domu może mieć bardzo duże znaczenie – nie tylko wzmacnia działania podejmowane w szkole, ale uczy pracy samokształceniowej poza nią w dążeniu do jasno określonego celu, jakim jest niezbędna dzisiaj znajomość języka obcego.

obcych powinniśmy zjednoczyć wszystkie nasze wysiłki, aby osiągnąć cel, którym jest ułatwienie wszystkim naszym uczniom, niezależnie od ich potencji, przekroczenie tego muru”. Umiejętne kierowanie efektywną pracą w domu może tu mieć bardzo duże znaczenie – nie tylko wzmacnia działania podejmowane w szkole, ale uczy pracy samokształceniowej poza nią w dążeniu do jasno określonego celu, jakim jest niezbędna dzisiaj znajomość języka obcego. Pozwala na indywidualizację, o którą czasem bardzo trudno w czasie lekcji – co więcej, jest możliwa w kontekście zainteresowań, potrzeb, możliwości i warunków nauki konkretnego ucznia.

AM

Dzieło heroiczne

X Ogólnopolska Konferencja Filozoficzna dla Nauczycieli i Wychowawców w Łopusznej

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Człowiek z natury wrażej swojej jest istotą, z jednej strony, nastawioną na realizację indywidualnych potrzeb, z drugiej zaś, dobrze czuje się w grupie, dla której gotów jest porzucić wiele prywatnych dążeń. Stowarzyszenie się, wspólna działalność to istotny krok do odległej jeszcze demokracji obywatelskiej. W tej materii częstym zjawiskiem jest tworzenie więzów pomiędzy szkołami noszącymi imię tego samego patrona. W związku stowarzyszeniowe weszły, na przykład, szkoły spod sztandaru UNICEF-u, imienia Makuszyńskiego, księdza Twardowskiego czy Prusa. Jest ich sporo. Jedne są bardziej sformalizowane, inne mniej. Społeczności szkolne spotykają się, organizują konkursy, wyjazdy, wspólne przedsięwzięcia wszelakiego rodzaju.

Wśród nich swoistym fenomenem jest skupiająca bodajże trzydzieści siedem różnych instytucji edukacyjnych Rodzina Szkół Tischnerowskich, nad którą pieczę roztacza Kazimierz Tischner, młodszy brat Księdza Profesora. Człowiek obdarzony poczuciem humoru, niezwykłą serdecznością i charyzmą.

Jako osoba zaprzyjaźniona ze Stowarzyszeniem, wraz z polonistami z zarządzanej przeze mnie szkoły, byłem już kilka razy na konferencjach w Łopusznej, które są znakomitym przykładem, jak powinno wyglądać nowoczesne doskonalenie nauczycieli. Nic bardziej nie kształci jak bezpośredni kontakt z wybitnymi autorytetami i możliwość swobodnej rozmowy z nimi, często przeciągająca się do bardzo późnych godzin nocnych, oraz wzajemne uczenie się. To tutaj poznałem wielu wybitnych polskich intelektualistów, to tutaj spotkałem świetnych i otwartych nauczycieli, zaangażowanych w swoją pracę.

W tym roku, na początku stycznia, pytaliśmy: kim jest człowiek? Spotkania konferencyjne prowadzili Kazimierz Tischner oraz Wojciech Bonowicz, co samo w sobie było pełnym inteligentnego humoru dyskursem i swoistym kontrapunktem do bogatych w mądrość wykładów.

Wprowadzenie miało charakter teoretyczno-praktyczny, a zajęło się nim rodzeństwo Róża Thun, europarlamentarzystka, i Henryk Woźniakowski, redaktor naczelny „Znaku”. W wykładzie *Personalizm w praktyce*, opartym na sokratejskiej maksymie „poznaj samego siebie”, była mowa o aktualnym w każdej epoce problemie rozeznania, czym jest dobro i zło, a przy tym o nadziei, która pozwala się człowiekowi realizować. W nawiązaniu do myśli Józefa Tischnera prelegent zaproponował jako wskazówkę życiową – nie nową, ale wciąż aktualną – złotą regułę: „czyń drugiemu tak, jakbyś chciał, żeby tobie czyniono”, która powinna obowiązywać w pracy każdej placówki edukacyjnej.

Wykład Róży Thun *Po co nam Parlament Europejski?* miał charakter typowo edukacyjny, albowiem dokładnie wyjaśniono zgromadzonym w sposób poparty przykładami zasady działania Parlamentu Europejskiego, Komisji Europejskich oraz Rady Europy. Ostatni raz tak rzeczowe informacje i podawane w tak przystępny sposób pojawiały się przed naszą akcesją do Unii. Wyklęła mi się refleksja, że tego typu przejrzysta wiedza o budowaniu prawa europejskiego oraz roli inicjatywy obywatelskiej w jego doskonaleniu jest potrzebna nie tylko nauczycielom, ale każdemu Polakowi. Z przykrością skonstatowałem, że już żadne media nie informują rzetelnie o tym, co naprawdę dzieje się w instytucjach europejskich.

Gwiazdą znaną z wielu konferencji, nie tylko ze względu na wagę tematu, ale i sposób prezentacji, był dr Marek Kaczmarzyk, który w wykładzie, czy też syntezie wiedzy związanej z najnowszymi odkryciami dotyczącymi pracy mózgu, pytał: *Co o człowieku mówi neurodydaktyka?* Trudno streścić w krótkiej relacji zawartość tematu (niezbędnego dla każdego pedagoga), natomiast będzie okazja do spotkania się z tym niezwykle uczy-nym, gdyż wszystko wskazuje na to, że odwiedzi w najbliższym czasie Szczecin.

Po spojrzeniu na człowieka z punktu widzenia ewolucjonisty filozoficznie jego istotę próbował zgłębić dr Adam Workowski, który mówił o trwałości tożsamości i nietrwałości miłości oraz zastanawiał się, jak je pogodzić. W konkluzji stwierdził, iż to miłość zmienia tożsamość człowieka i stanowi o jego wyjątkowości i niepowtarzalności.

Ponieważ Podhale i Tatry to rejon pograniczny, więc naturalna była obecność znanych, choćby z działań w Teatrze Kana czy ze współpracy ze Szkołą Podstawową nr 61, Małgorzaty i Krzysztofa Czyżewskich, prowadzących w Sejnach, na pograniczu polsko-litewskim, Ośrodek „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów”. Są oni również twórcami

Międzynarodowego Centrum Dialogu pod opieką Fundacji „Pogranicze” w Krasnogrudzie. Krzysztof Czyżewski opowiadał o pracy ośrodka, o jego powstaniu, wspominał pierwsze kroki w Sejnach, fascynację ludźmi i kulturą, jednocześnie próbując odpowiedzieć na pytanie: *Kim jest człowiek pogranicza?* Przedstawił jego istotę pod postacią metafory mostu: „Przekraczając ten symboliczny most, wzmacniamy naszą tożsamość, »stajemy się«. Ale też wyrzekamy się czegoś z siebie. Most wymaga ofiary i to jest istota człowieka pogranicza”. Prelegent zaznaczył też, że być może istotniejszy od przekroczenia mostu jest powrót do miejsca, z którego się wyszło.

Witold Gombrowicz fascynował literacko księdza Tischnera, dlatego zamknięciem cyklu wykładów o człowieku było spojrzenie polonisty. Dr Łukasz Tischner rozważał relacje pisarza z religią w kontekście jego dramatycznego życia, a punktem odniesienia były przede wszystkim *Dzienniki 1953–1969* oraz dopowiadający je *Kronos*. W tych książkach widać zmagania artysty z sobą, chorobą, żądzami ciała, ale też pokazują one doświadczenia religijne autora.

Jak co roku ubarwieniem konferencji były śpiew, taniec, poezja, muzyka góralska w wykonaniu zespołu „Jastrun” i gawędy Stanisławy Trebuni-Staszek i Bartka Koszarka-Benkowego.

Na koniec oddam głos Marii Żurek, która w swojej relacji napisała: „Ostatnim prelegentem w sobotnie popołudnie był Sławomir Osiński, który starał się odpowiedzieć na pytanie: *Kim jest człowiek w szkole?* W swoich rozważaniach skupił się przede wszystkim na osobie nauczyciela i wychowawcy. Ukazał wiele czynników, które determinują pracę nauczyciela i wychowawcy w szkole. Podkreślił ogromną rolę umiejętności prowadzenia dialogu i wchodzenia w dobre relacje z innymi. Na zakończenie stwierdził, iż być człowiekiem-nauczycielem, to dzieło heroiczne”.

W wykładzie *Personalizm w praktyce*, opartym na sokratejskiej maksymie „poznaj samego siebie”, była mowa o aktualnym w każdej epoce problemie rozeznania, czym jest dobro i zło, a przy tym o nadziei, która pozwala się człowiekowi realizować. W nawiązaniu do myśli Józefa Tischnera prelegent zaproponował jako wskazówkę życiową – nie nową, ale wciąż aktualną – złotą regułę: „czyń drugiemu tak, jakbyś chciał, żeby tobie czyniono”, która powinna być też aktualna w pracy każdej placówki edukacyjnej.

Media cyfrowe

Elżbieta Perzycka, doktor habilitowana, profesor US, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

Wprowadzenie

Media cyfrowe, takie jak: komputer, tablet, smartfon, ale przede wszystkim internet, jako elementy życia szkolnego wzbudzają podejrzliwość, a ponadto nauczyciele darzą je ograniczonym zaufaniem. Wynika to ze stanu ich kompetencji cyfrowych¹, budzącego nieufność wobec prezentowanych przez uczniów treści pochodzących z internetu². W edukacji, tak jak i innych obszarach życia społecznego, nieustannie rośnie zastosowanie nowych technologii cyfrowych w celu poszukiwania, selekcjonowania, pozyskiwania, tworzenia i udostępniania informacji. Istotna w operacjonalizacji informacji staje się wolność myśli, rozumiana jako wewnątrzsobowa zdolność i społeczne przyzwolenie na traktowanie wytworów umysłu jako wartości zarówno indywidualnej, jak i społecznej. Znaczenia w tak przyjętym rozumieniu wolności nabiera treść *Manifestu neolingwistycznego* młodych internautów: „Ogłaszamy śmierć kartki papieru, ale nie boimy się grzebać w trupach. Wybieramy ekran, na którym słowa pojawiają się i gasną jakby ich nigdy nie było. Wybieramy zmianę, modyfikację i kolejne wersje systemu. Nic nie zostało powiedziane raz na zawsze. Należy skracać i dopisywać słowa J. Kochanowskiemu, A. Mickiewiczowi, Cz. Miłoszowi. Nie ma oryginału. Oryginały nie istnieją i nigdy nie istniały. Są tylko kopie. Każda inna. Wybieramy dialog zamiast dekalogu. Katalog zamiast nekrologu”³. Czym jest dla młodych internautów cyfrowa wolność? Doskonałym alternatywnym rozwiązaniem, a może innym wymiarem przekazu własnych doznań, myśli, refleksji... – jakim? Czy przestrzeń Wittgensteina⁴ staje się ważniejsza od przestrzeni Gutenberga⁵? Czy informacje zawarte w internecie znaczą co inne-

go niż w rzeczywistości niewirtualnej? Czy można w edukacji stosować nowe technologie cyfrowe intuicyjnie albo naśladować korzystanie z nich w życiu codziennym bez teoretycznego uzasadnienia? Czy możliwe jest takie a-teoretyczne poszerzanie form, metod i zasad edukacji? Moje pytania służą unaocznieniu konieczności poszukiwania naukowych uzasadnień korzyści i zagrożeń, jakie niesie w sobie stosowanie mediów cyfrowych i korzystanie z cyfrowych informacji. Propozycje odpowiedzi służą naprowadzeniu czytelnika/czytelniczki na poszukiwanie argumentów uzasadniających podejmowanie decyzji o ich stosowaniu w codzienności edukacyjnej. W pierwszej kolejności przybliżam więc wybrane teorie uzasadniające wprowadzanie nowych technologii do edukacji i na których oparte jest uczenie się i wychowanie z użyciem cyfrowych informacji. Najistotniejsza dla tych procesów jest wolność. Dlatego spośród wielu perspektyw teoretycznych wybieram te pozwalające zrozumieć mechanizmy rządzące wolnością wobec cyfrowych informacji oraz odpowiedzialnością w ich używaniu. Cały tekst traktuję jako zaproszenie do namysłu nad znaczeniem poszerzania repertuaru form, metod i zasad edukacji z wykorzystaniem mediów cyfrowych. Odpowiedzi na pytanie „jak” nauczyciele i nauczycielki znają już wiele. Teraz ważne jest poszukiwanie uzasadnienia teoretycznego, to znaczy poszukiwania odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”.

Dwie rzeczywistości informacji: realna i cyfrowa

„W realu” (w rozumieniu codziennej, bezpośredniej rzeczywistości) widzimy rękopisy Mickiewicza, Różewicza, czy innych pisarzy, poetów,

czasami popodkreślane, innym razem poprawiane, z dopisanymi na marginesach notatkami. Dla nich internet mógłby stanowić źródło ustawicznej zmiany, udoskonalenia. Są jednak i tacy autorzy, którzy, jak np. poeta Ryszard Krynicki, zmieniają swoje teksty, a w konsekwencji wydają kolejne tomiki. Nie korzystają z dobrodziejstw, jakie dają możliwości zapisu cyfrowego. Z jednej strony w sieci nie widać pracy nad tekstem, tego piękna w dochodzeniu do doskonałości. Brakuje atmosfery twórczego rozkwitu, gdyż otrzymujemy i obcujemy z produktem finalnym. Z drugiej jednak strony teksty pomimo swej ulotności pozostawiają emocje, uczucia, wyobrażenia. Mogą one ewoluować pod wpływem zmian autora tekstu lub jego odbiorcy. Można odnieść wrażenie, że obecnie słowa (informacja) coraz mniej znaczą. Czy powinny być ulotne, jak w sieci, czy stałe, jak na kartce papieru?

Kiedy pojawiają się przyczyny do refleksji nad słowem, tekstem, informacją – czy wówczas, gdy mamy je zapisane na kartce papieru, czy też na ekranie monitora? Zarówno w sieci, jak i na kartce papieru nie ma fizycznej obecności autora tekstu. Można rzec zatem, że obie formy wypowiedzi są takie same, lecz ich zapis inny. Różnica pojawia się wówczas, gdy dochodzimy do wymiany myśli poprzez bezpośredni kontakt ze słowem. Rozmawiając z kimś, widzimy gesty, mimikę, odgadujemy intencje osoby, która kieruje do nas słowo (w sieci istnieje również taka możliwość za sprawą kamery i mikrofonu). Każde słowo jest wizerunkiem naszego ciała lub tworzeniem sieciowego ciała. Co zatem w tekście internetowym jest ważne? Czy tekst jest impulsem do poszukiwania czegoś więcej? Może stanowić przyczynek do zmiany, rozwoju własnego rozumienia sensu i znaczenia. W internecie nie jest ważne samo dzieło, lecz osoba, jej twórczy wkład w zmianę. Dla autora tekstu jego modyfikacja może przybrać postać „psucia” lub „ulepszania”, zatem co decyduje o tym, czy tekst (informacja) będzie użyteczny edukacyjnie, czy też straci na wartości?

Świat wirtualny istnieje obok nas. Elementy kultury wypracowane i wytworzone w świecie realnym są obecne również w świecie wirtualnym. Widzimy je jednak jak we śnie, za pośrednictwem informacji w postaci obrazów, dźwięków, słów. Nie możemy ich jednak „doświadczyć” – dotknąć, poczuć. Możemy je jedynie zobaczyć

i usłyszeć. Uchwycić, zrozumieć je lub być obojętnymi wobec nich.

Na początku lat dziewięćdziesiątych internet był rodzajem wyzwolenia, swoistego rodzaju ulgi społecznej. Obecnie możemy mówić o ambiwalentnym rozumieniu internetu. Stanowi on pokusę do tego, by być aniołami, a jednocześnie przyzwala na zachowania szaleńca. Jeżeli połączymy czerpanie inspiracji, poznania, uczenia się z wielu otaczających człowieka wymiarów rzeczywistości, wówczas uzyskamy spójność świata, co w konsekwencji pozwoli na spójność osobowości, zrozumienie siebie w tych światach i naszej roli w każdym z nich osobno. Należy zaakcentować, że to człowiek, a nie urządzenie multimedialne, wyznacza rozwój i powodzenie jednostki i społeczeństw. Jednak nowe media zostały wpisane w codzienne życie człowieka. Zagościły i zadomowiły się także w sferze wychowania i kształcenia. Wnoszą wartości powodujące, że przejście pomiędzy realnymi i medialnymi doświadczeniami użytkowników staje się płynne, a przez to wywiera wpływ na klasyczne procesy uczenia się i nauczania⁶.

Dzięki cyfrowym platformom informacji podmioty edukacji zyskują dostęp do dodatkowych wiadomości. Obszerna ilościowo i jakościowo propozycja baz danych wymaga jednak kompetencji informacyjnych⁷ w zakresie dokonywania wyborów, które informacje są wartościowe i użyteczne, stawiając tym samym wyzwania w stosunku do nauczyciela chcącego korzystać z zasobów sieci na zajęciach lekcyjnych.

Wiarygodność informacji cyfrowych

Wylaniając się z pragnienia wymiany wiadomości przez bardziej wydajne jej przekazywanie, informacja pozostaje nieruchomą, ustabilizowaną formą utrwalania wiedzy, nieodłącznie związaną z czasem i samym użytkownikiem. Przy czym informacje mogą być bieżące albo nieaktualne, wyczerpujące lub fragmentaryczne, pierwotne lub wtórne, prawdziwe lub fałszywe etc. Brak umiejętności ich rozróżniania przyczynia się do kształtowania nieprzejrzystej sytuacji etycznej człowieka⁸. Powinniśmy mieć świadomość, że system komunikacji masowej – aby zachować zdolność operacyjną – jest zmuszony do codziennego produkowania nowych informacji, które są dla nas zrozumiałe lub nie. Aby postępować w zgo-

dzie z prawem, zobowiązani jesteśmy do krytycznego osądu informacji cyfrowych przed jej spożyciem. Możemy mówić zatem o wolności do, ale także o odpowiedzialności za.

Wartość wyszukanych informacji może być niska lub wysoka. Dotarcie do wiarygodnego źródła nie jest proste. Ryszard Tadeusiewicz wprowadził pojęcie „smogu informacyjnego”, czyli złożonego zespołu problemów i zjawisk związanych z nadmiarem liczby źródeł informacji, połączonych z wysoce problematyczną wartością wiadomości zawartych w znacznej części tych źródeł⁹. Jeżeli informacja, której poszukujemy, jest prawdziwa i aktualna, to jej wartość jest wysoka. Gdy odnajdziemy informacje przestarzałe i nieaktualne, wówczas ich wartość jest niska. Informacja może nie mieć żadnej wartości, kiedy odnośniki prowadzą donikąd, gdyż informacja została usunięta z sieci, lub przeniesiona pod inny adres. Informacja może być całkowicie lub częściowo fałszywa. W sieci mamy do czynienia ze zjawiskiem dezorientacji informacyjnej, którego efektem jest pozorna prawdziwość informacji. Innym zjawiskiem w sieci jest tzw. informacja toksyczna – świadomie zatruta treściami np. pornograficznymi, pseudonaukowymi, nasyconymi rasizmem, nietolerancją, przemocą słowną lub symboliczną. Ignorowanie wskazówek leżących poza samą informacją prowadzi nie tylko do odbierania świata w sposób zawężony i zwodniczy, ale też bardziej ilościowy niż jakościowy. Prowadzi to także do „projektowania tunelowego”, czyli nieprzemyślanego sposobu projektowania, którego stajemy się ofiarami. Żyjemy w epoce informacji i czasem możemy czuć się jak pasażerowie samochodu prowadzonego przez kierowcę cierpiącego na widzenie tunelowe. Taka dolegliwość odcina peryferyjne części pola widzenia, pozwalając widzieć cel, do którego chcemy dotrzeć, ale niewiele poza nim. Podobnie ludzie (nauczyciele) wiodący nas w przyszłość, opierając się na nowych technologiach, mogą zakładać, że jeśli wszyscy wystarczająco mocno skoncentrujemy się na informacji, to będziemy mogli dotrzeć bezpośrednio do celu. Takie podejście w nieunikniony sposób spycha na bok mniej wyraziste zjawiska pozostające bliżej krawędzi – kontekst, pochodzenie, historię, wspólną wiedzę, zasoby społeczne. Jednak te zjawiska peryferyjne nie są tak nieistotne jak by się wydawało. Dają one cenne zrównoważenie i lepszą perspektywę. Zawierają

alternatywy, oferują szersze widzenie i wskazują lepsze wybory. W końcu okazuje się, że właśnie to, co leży na peryferiach, pomaga nam „wyciągnąć” coś sensownego z informacji, na której tak bardzo skupiamy uwagę. W takim świecie oczekuje się od nas, że będziemy żyć na specyficznej diecie złożonej wyłącznie z informacji. Jeśli pojawią się jakieś obawy związane z informacjami, odpowiedzią na nie będzie co najwyżej dostarczenie jeszcze większej ich ilości¹⁰. A przecież więcej – często oznacza mniej. Nie ma nic zaskakującego w tym, że cyberprzestrzeń jest miejscem eksperymentów z tożsamością i różnych oszustw. Przy ciasnych ograniczeniach kanału informacyjnego, bez wsparcia, jakie oferuje szerszy kontekst odróżniania tego, co jest prawdziwe, a co fałszywe w informacji, nie jesteśmy w stanie wartościowo korzystać z zasobów cyfrowych. Nie możemy polegać na czymś, czego nie rozumiemy i nie jesteśmy w stanie ocenić przez pryzmat użyteczności społecznej oraz ekonomicznej.

Racjonalność i „dewocja” cyfrowa

Infrastruktura medialna w internecie może być rozumiana nie tylko jako źródło pozyskiwania i wymiany informacji, ale także jako swoistego rodzaju fetysz o mocy narkotycznego zniewalania. Obok pozytywnego oblicza informacji możemy spotkać się z jej ciemną stroną – nie-informacją – informacją bez wartości. Co więcej, sieć sprzyja przeprowadzaniu mistyfikacji czy wręcz oddziaływań perswazyjnych. Na taki stan rzeczy zwrócił uwagę Bronisław Siemieniecki w pracy *Manipulacja informacją w mediach a edukacja*. Autor zauważył, że użytkownicy internetu z łatwością umieszczają informacje zawierające: „przekaz podprogowy, treści niezgodne z zasadami humanizmu (np. dotyczące faszyzmu), ułatwiające akty agresji (np. dostarczanie instrukcji konstruowania bomby) i wiele innych niebezpiecznych treści, zarówno tekstowych, jak też wizualnych i dźwiękowych. Jeżeli internet ma być źródłem rozwijania się nowego społeczeństwa, to refleksyjna istota osądu wymaganego do przekształcenia informacji w wiedzę oznacza, że proces ten wymaga czegoś więcej niż tylko zwykłej weryfikacji faktów. Wymaga opanowania pewnych krytycznych i konstruktywistycznych sprawności, które są dokładnie tym, co będą próbowały rozwijać społeczeństwa wiedzy”¹¹.

Internet jako przestrzeń nowych informacji nie wciąga głęboko, ale w przypadku pozornych – staje się zagrożeniem. Najbardziej niebezpieczne są te, które angażują użytkownika emocjonalnie. Krytyczne, refleksyjne czy też bezrefleksyjne nawiązanie do informacji będzie decydowało o zaangażowaniu i rozwoju lub zatraceniu. Podejście do korzystania z zasobów sieci może być dzisiaj zatem rozumiane jako nowy rodzaj racjonalności.

Inspiracje do praktyki edukacyjnej

Teoretyczna rama uczenia się w kontekście internetu musi mieć zdolność rozpatrywania zarówno społecznych, jak i kognitywnych komponentów uczenia się. Podejście konstruktywistyczne spełnia wymagania w definiowaniu internetu jako edukacyjnie wartościowego narzędzia poznania. W myśl konstruktywizmu¹² wiedza jest tworzona przez jednostkę. Człowiek nie rejestruje informacji, lecz buduje struktury wiedzy z dostępnych informacji. Trudno jest mówić o bezpośrednim odzwierciedlaniu w umyśle poznawanej rzeczywistości czy też wiernej rejestracji lub kopiowaniu napływających danych. Każda czynność poznawcza prowadzi do swego przekształcania napływających informacji. Poznanie ma zawsze naturę raczej czynną niż bierną. A wiedza człowieka nie jest jedynie odbiciem rzeczywistości, lecz indywidualną konstrukcją. Tworzenia tej konstrukcji nie można łączyć jedynie z osobistym doświadczeniem jednostki. Wiedza to nie tylko osobista konstrukcja człowieka, ponieważ odnosi się również do kontekstu społecznego.

Poszukując na gruncie konstruktywizmu teorii wyjaśniających osobisty i społeczny rozwój człowieka, pod wpływem internetu jako narzędzia edukacyjnie wartościowego, odwołam się do teorii sytuacyjnego i rozproszonego uczenia się oraz do teorii aktywności.

Teorie poznania sytuacyjnego oraz rozproszonego pozwalają rozpatrywać specyficzne komponenty środowiska internetu, podczas gdy teoria aktywności pozwala badać internetowe uczenie się w szerszym kontekście. Pomimo tego, że zachodzi znaczące wzajemne nakładanie się poszczególnych teorii, każda z nich wnosi unikalne zasady, które – jeśli je zintegrujemy – stanowią solidną podstawę metod teoretycznych do zastosowania w kontekście internetowego uczenia się.

Poza tym utrzymuję, iż każda z teorii, gdy rozpatrujemy je osobno, jest niewystarczająca dla dostatecznego wyjaśnienia, jakie procesy zachodzą podczas uczenia się.

Poznanie sytuacyjne

Jean Lave i Etienne Wenger¹³ stworzyli teorię zdobywania wiedzy, według niej poznanie wyjaśnia się poprzez relację między osobą a sytuacją, w której ona działa. Uważa się, iż na tworzenie wiedzy bezpośredni wpływ mają działania i kontekst danej grupy społecznej (uczniowie, nauczyciele jednej klasy lub całej szkoły) oraz struktura grupy, do której należą poszczególne osoby – a więc wiedza ma powiązania z rzeczywistością materialną i środowiskiem szkolnym poprzez narzędzia, rytuały oraz przestrzeń fizyczną – które z kolei stanowią elementy edukacji szkolnej.

Dla mnie najważniejsza – atrakcyjna poznawczo w tej teorii jest sugestia, iż skuteczne uczenie się zachodzi wtedy, gdy jest usytuowane w obrębie jakiejś autentycznej czynności – czyli stanowiącej część zwyczajnej praktyki w grupie, w której osoby angażują się podczas normalnych interakcji. Chcę tu wyrazić silne przekonanie, że uczniowie i nauczyciele powinni korzystać z informacji cyfrowych w sposób podobny do tego, jak robią to w życiu codziennym. W szkole to od nauczycieli zależy, jak wykorzystają codzienne wyłaniające się informacje o świecie bliskim i dalszym.

Teoria poznania rozproszonego

Poza podejściem sytuacyjnym, uznaję za konieczne rozpoznawanie relacji między uczącym się a narzędziem (internetem) – i to właśnie poznanie rozproszone uważam za teorię odpowiednią do uchwycenia tego aspektu uczenia się.

W myśl teorii poznania rozproszonego, powtarzając za jej twórcą Edwinem Hutchinsem, osoba sama w sobie nie ma wiedzy – wiedza ewoluuje ze złożonych relacji między narzędziami, regułami, artefaktami oraz jednostkami tworzącymi określone środowisko.

Hollan, Hutchins i Kirsch¹⁴, badając rozległe systemy społeczne i instytucjonalne, usystematyzowali trzy typy poznania rozproszonego: 1) umysł we wspólnocie, tzw. poziom komutacyjny; 2) wspólnota umysłu, tzw. poziom algorytmiczny; 3) rozproszenie czynności poznawczych w czasie, tzw. poziom implementacji. Dla poznania roz-

proszono ważne są: informacja rozproszona, otoczenie materialne i artefakt poznawczy. Z nich wyłania się kompetentne działanie i powstają zmiany, które wpływają na wyobrażenie o tym co, jak i dlaczego ktoś potrzebuje poznać – wiedzieć.

Integralną zasadą poznania rozproszonego jest pogląd, iż narzędzia i artefakty odgrywają fundamentalną rolę w przemianach istoty i funkcji czynności, z której wyłania się kompetentne działanie, a więc zmiany te wpływają na wyobrażenie o tym, co, jak i dlaczego ktoś potrzebuje wiedzieć. W związku z tym, narzędzia takie jak internet można uważać za część samego uczącego się, a nie tylko postrzegać jako osobną, zewnętrzną pomoc.

Elementy zarówno poznania sytuacyjnego, jak i rozproszonego są niezwykle pomocne jako komponenty internetowego uczenia się. Niemniej jednak, specyficzna natura tych dwóch teorii ogranicza możliwość uchwycenia prawdziwie wieloaspektowej istoty uczenia się w sieci. Tak więc to właśnie teoria aktywności została zidentyfikowana jako wystarczająco całościowa, z właściwym naciskiem naturalistycznym dającym ramę do analizowania złożonego procesu uczenia się w środowisku sieciowym.

Teoria aktywności

Nowoczesna teoria aktywności bierze swój początek z prowadzonych w Rosji kulturowych i historycznych badań psychologicznych, w których przodował Lew Wygotski. Nie można badać jednostek w izolacji, mających za przewodnika jedynie własny rozum. Uczenie się osoby połączone jest z wykorzystaniem szerokiego wyboru różnorodnych narzędzi, mających wspierać daną osobę w wykonywaniu czynności zorientowanych na jakiś cel. Co więcej, zgodnie z poznaniem sytuacyjnym, teoria aktywności utrzymuje, iż uczenie się wyrasta ze zorganizowanych społecznie działań praktycznych oraz aktywności, w której pośredniczą narzędzia, łączące umysł z obiektami i wydarzeniami ze świata realnego.

W kontekście internetowego uczenia się, teoria aktywności jest sposobem akceptacji tego, że relacja między ludzką aktywnością a narzędziami poznania może spowodować zmiany w tej czynności, drodze postępowania oraz relacjach międzyludzkich w obrębie danego środowiska (uczeń/uczniowie, nauczyciel/nauczyciele). Za-

chodzi tu dwukierunkowe oddziaływanie związane ze zmianami powodowanymi przez samą technologię: narzędzie, system, program.

W niniejszej pracy wyczerpująco nie analizuję zintegrowanej teorii uczenia się w internecie (teorii poznania sytuacyjnego, rozproszonego oraz teorii aktywności). Moim zamiarem było tylko zwrócenie uwagi na istotne komponenty tej teorii, które mogą być znaczące w realizacji zadań edukacyjnych z kształcącą funkcją internetu. Proponuję raczej opracowanie zintegrowanej ramy praktycznej, w oparciu o zasady stojące za każdym z zasygnalizowanych teoretycznych punktów widzenia – takiej, która stałaby się właściwą i przydatną podstawą dla dogłębnej analizy uczenia się z użyciem cyfrowych informacji.

Konkluzje

Rozwój internetu charakteryzuje się wprowadzeniem własną dynamiką, lecz jest silnie uwikłany w społeczne i osobiste zależności. Z punktu widzenia pedagogiki i dydaktyki mediów internet może być zarówno wyzwaniem, jak i zagrożeniem, wolnością i zniewoleniem jednocześnie. Może stać się siłą napędową dla reformującej się szkoły lub przysłowiową kulą u nogi.

Zintegrowana perspektywa uczenia się w sieci pozwala na rozpoczęcie edukacji w internecie w kategoriach indywidualnego poznania, czynności/celów uczenia się oraz środowiska uczenia się – z których każda nieodłącznie wiąże się ze społecznymi i kulturowymi wartościami wpływającymi na aktualne zastosowanie internetu.

Bez wzięcia pod uwagę wielorakich komponentów składających się na środowisko uczenia się, nie uda się zrozumieć wpływu sieci na uczących się, a przez to będziemy w pewnym sensie ograniczeni/zniewoleni w zrozumieniu potrzeb współczesnego i przyszłego pokolenia. Wierzę, że zaprezentowana tutaj edukacyjna perspektywa zagospodarowania przestrzeni internetu da istotny wgląd w to zdecydowanie unikalne i stosunkowo nowe środowisko, zarówno w sytuacjach sformalizowanego, jak i nieformalnego uczenia się. Choć jest ona blisko powiązana z motywacją zewnętrzną, to musimy rozbudzać w sobie świadome doświadczanie i rozumienie potrzeby zmiany, o której szeroko rozprawia w swoich pracach Dewey. W konsekwencji dla ucznia, świadomość informacji cyfrowych nauczyciela będzie

przygotowaniem do aktywnego i wolnego udziału w otwartym społeczeństwie informacyjnym lub przyczynkiem do zaistnienia ubezwłasnowolnionego użytkownika cyfrowych informacji, pozbawionego umiejętności wartościowo i użytecznie edukacyjnego korzystania z nich.

Z jednej strony obserwujemy wzrost dostępności techniki i zasobów cyfrowych informacji, z drugiej – zjawisko cyfrowego podzielenia (*digital divide*), które staje się coraz większym problemem zaawansowanych technicznie społeczności, dzielących się na elity świadome cyfrowych informacji i proletariatu informacyjny. System powszechnego kształcenia, pozornie egalitarny, nie zapobiega temu zjawisku. Jest on warunkowany osobistym (z)rozumieniem istoty cyfrowych informacji oraz wolnością w poczuciu odpowiedzialności za ich użytkowanie.

Przypisy

- ¹ E. Perzycka, *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*, Szczecin 2008.
- ² M. Czerepaniak-Walczak, E. Perzycka, *Culture of Trust in ICT-aided Educational Interactions – Report No 1*, Szczecin 2013, Czerepaniak-Walczak M., Perzycka E., *Доверие учителей и учащихся к применению современных технологий в процессе обучения*. Belgorad State University Scientific, Philology Journalism Pedagogy Psychology, No 6 (177) 2014.
- ³ M. Cecko, M. Cyranowicz, M. Kasprzyk, J. Lipszyc, J. Mueller, *Manifest neolingwistyczny*, http://pl.wikisource.org/wiki/Manifest_Neolingwistyczny, z dnia 22.12.2014.
- ⁴ Prace późnego Wittgensteina oparte są na tzw. teorii gier językowych (trudno jest zrozumieć, na czym ta teoria polega) i jest to zbiór luźnych, chaotycznych uwag, przenośni, fikcyjnych dialogów, pytań, na które autor nie stawia odpowiedzi. W przedmowie do Dociekań wyjaśnia, że wielokrotnie próbował zebrać swoje idee w spójną całość i nigdy mu się to nie udało. Współcześni próbowali odczytać jego filozofię poprzez porównanie do psychoanalizy, behawioryzmu, psychologii Piageta, Wygotskiego, Łurii, do pragmatyzmu i marksizmu, oksfordzkiej filozofii języka potocznego (większość z wymienionych i inne jeszcze interpretacje znaleźć można w *Wittgenstein and His Impact on Contemporary Thought. Proceedings of the 2nd International Wittgenstein Symposium, 29th August to 4th September 1977*, Kirchberg (Austria), Vienna 1978). Wysiłki Sady skłaniają autora do stwierdzenia, że: „teoria gier językowych późnego Wittgensteina w postaci, w jakiej została zapisana przez niego samego, nie stanowi spójnej całości, że nie zdążył on doprowadzić swych idei do postaci zwartego, wewnętrznie jednolitego systemu. Dlatego idee te wymagają twórczej kontynuacji, a nie interpretacji”.

- ⁵ W. Sady, *Co to znaczy, że coś istnieje?*, w: „Studia Filozoficzne”, nr 11–12 (204–205), 1982, s. 3–20.
- ⁶ F. W. Kron, A. Sofos, *Dydaktyka mediów*, Gdańsk 2008, s. 25.
- ⁷ E. Perzycka, op. cit.
- ⁸ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 99.
- ⁹ R. Tadeusiewicz, *Smog informacyjny. Konferencja: „Internet – społeczne i ekonomiczne aspekty powszechnego dostępu”*. Trzebinia 29–30 czerwca 1999, <http://www.trzebinia.pl/eTrzebinia/konferencja/man-net>, dostęp: 19.01.2007 r.
- ¹⁰ J. Seely J., B. P. Duguid, *The Social Life of Information*, Harvard Business School Press, Boston Massachusetts 2002, s. 2–5.
- ¹¹ B. Siemieniecki, *Manipulacja informacją w mediach a edukacja*, Toruń 2006, s. 26.
- ¹² Nie jest to nowa idea, jej powstanie zawdzięczamy J. Deweyowi, J. Piagetowi i L. S. Wygotskiemu, rozwinięcie zaś m.in. J. S. Brunerowi.
- ¹³ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom 1990.
- ¹⁴ J. Hollan, E. Hutchins, D. Kirsh, *Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-computer Interaction Research*, ACM Transactions on Computer-Human Interaction, Vol. 7, No. 2, s. 174–196.

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak M., Perzycka E.: *Доверие учителей и учащихся к применению современных технологий в процессе обучения*, „Belgorad State University Scientific. Philology Journalism Pedagogy Psychology”, No 6 (177) 2014.
- Czerepaniak-Walczak M., Perzycka E.: *Culture of Trust in ICT-aided Educational Interactions – Report No 1*, Szczecin 2013.
- Hollan J., Hutchins E., Kirsh D.: *Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-computer Interaction Research*, „ACM Transactions on Computer-Human Interaction” 2000, vol. 7, no. 2.
- Kron F. W., Sofos A.: *Dydaktyka mediów*, Gdańsk 2008.
- Kwiatkowska H.: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
- Lave J., Wenger E.: *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, United Kingdom 1990.
- Perzycka E.: *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*, Szczecin 2008.
- Sady W.: *Co to znaczy, że coś istnieje?*, „Studia Filozoficzne” 1982, nr 11–12 (204–205).
- Seely J., Duguid B. P.: *The Social Life of Information*, Boston Massachusetts 2002.
- Siemieniecki B.: *Manipulacja informacją w mediach a edukacja*, Toruń 2006, s. 26.

Netografia

- Cecko M., Cyranowicz M., Kasprzyk M., Lipszyc J., Mueller J.: *Manifest neolingwistyczny*, http://pl.wikisource.org/wiki/Manifest_Neolingwistyczny, data dostępu: 22.12.2014.

EP

Warsztat, czyli działanie

„Klasyka Żywa” w Teatrze Współczesnym

Kamila Paradowska, kierownik literacka Teatru Współczesnego w Szczecinie

W Teatrze Współczesnym w Szczecinie już wkrótce odbędzie się całkiem spora liczba działań dla młodzieży w ramach projektu „Klasyka Żywa”. Wszystkie wydarzenia o charakterze edukacyjnym są związane z teatralną praktyką, poznawaniem języka teatru i najlepszej jakości literatury.

Wystawiamy klasykę!

W ubiegłym roku Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Instytut Teatralny w Warszawie postanowiły zainspirować środowisko teatralne i zachęcić do sięgnięcia po utwory mniej grane, może nieco zapomniane, a przecież wciąż genialne i czekające na odbiorców. W ramach 250-lecia teatru publicznego utworzono konkurs dla twórców teatralnych pod nazwą „Klasyka Żywa”. Co ważne, oprócz wyboru tytułu oraz kierunku interpretacji zgłaszane projekty były oceniane także pod kątem towarzyszących spektaklowi działań edukacyjnych.

Teatr Współczesny w Szczecinie jako jeden z nielicznych (wraz z Teatrem Wybrzeże w Gdańsku) otrzymał dofinansowanie obu zgłoszonych propozycji – *Akropolis* Stanisława Wyspiańskiego w reż. Anny Augustynowicz oraz *Świadkowie albo Nasza mała stabilizacja* Tadeusza Różewicza w reż. Katarzyny Szyngiery. Premierę drugiego wymienionego tytułu mamy już za sobą – przyjęcie okazało się przychylne, ale przed reżyserką spektaklu już za chwilę nie lada wyzwanie. Dwa tygodnie po pierwszej prezentacji *Świadków* swoją odpowiedź na przedstawienie pokaże młodzież. Po tygodniowych warsztatach w Teatrze Współczesnym licealiści zaproszą na... własny pokaz. Co przyniesie twórcza konfrontacja? Zobaczymy już wkrótce.

Przychodzimy do Was!

Aby teatr nie wydawał się nikomu miejscem zbyt odległym, Współczesny postanowił nie tylko spotkać się na terenie teatru, ale też udać się do szkół i blisko uczelni. Podczas oczekiwania na premierę *Akropolis* w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli odbędą się dwa wykłady prof. Włodzimierza Szturca, autora opracowania dramaturgicznego, wprowadzające w bogactwo kultury europejskiej, z której Wyspiański czerpał, pisząc swój dramat. Do szkół, na teatralną lekcję z elementami pisania kreatywnego, można zaprosić też kierownik literacką teatru, aby przygotować się lub pogłębić odbiór spektaklu *Świadkowie albo Nasza mała stabilizacja*.

Od marca, w czasie grania przedstawienia *Akropolis*, szkoły będą odwiedzać także aktorzy: Maria Dąbrowska grająca Kasandrę oraz Michał Lewandowski, odtwórca roli Jakuba. Ich zadaniem, pod hasłem „Postaci kultury”, będzie wciągnięcie uczniów w grę, której efektem – poprzez serię pytań stawianych aktorom – będzie powstanie obrazu świata złożonego z różnych tekstów kultury.

Chcemy poznać wasze zdanie!

Najintensywniej zapowiada się druga połowa marca. To czas premiery *Akropolis* (20 marca) i aż kilkanaście okazji, żeby obejrzeć spektakl (od premiery do początku kwietnia teatr zagra go niemal codziennie). W tym czasie – trzy tematyczne zajęcia dla stu-

dentów w ZCDN-ie oraz intensywny weekend warsztatowy (28–29 marca) z aktorami na terenie teatru.

Dla chętnych grup, bezpośrednio po prezentacji spektaklu *Akropolis*, teatr organizuje spotkania z artystami, w czasie których nastąpi nie tylko wymiana wrażeń, ale też możliwość wejścia „za kulisy” i poznania mechanizmu teatru. Do połowy maja będzie można również brać udział w konkursie literackim, w którym oceniane będą zarówno recenzje przedstawienia, jak i eseje tematycznie powiązane ze spektaklem.

Pobierz, poznaj!

Na stronie internetowej poświęconej projektowi edukacyjnemu będzie można także znaleźć scenariusze lekcji dotyczące obu premier, infogra-

fiki, artykuły przygotowane przez ekspertów, linki do ciekawych stron. Premierom towarzyszy również blog Teatru Współczesnego, gdzie na bieżąco widzowie mogą śledzić relacje z przygotowań, artykuły, wywiady z twórcami (blog.wspolczesny.szczecin.pl).

Przychodząc na spektakl, warto kupić program – niewielką broszurę zawierającą szereg informacji, odnośników i otwierających na spektakl kontekstów. Teatr Współczesny w Szczecinie czeka zatem na wszystkich, którzy chcą nie tylko zobaczyć przedstawienia, ale także znaleźć się bliżej teatru i poznać go od środka. Wszystkie działania edukacyjne są bezpłatne, decyduje kolejność zgłoszeń, zatem warto się pośpieszyć.

KP

Działania edukacyjne Teatru Współczesnego w ramach projektu „Klasyka Żywa” od marca 2015

Data	Wydarzenie	Prowadzący	Dla	Miejsce	Wstęp
3 marca, godz. 11:00	„Akropolis” – Teatr – świątynia, miejsce przemiany człowieka i jego odrodzenia – wykład	Prof. Włodzimierz Szturc	dla wszystkich	ZCDN, ul Gen. J. Sowińskiego 68, sala konferencyjna	wolny
3 marca, godz. 16:00	„Akropolis” Stanisława Wyspiańskiego: wizja świata – sny kultury – Zmartwychwstanie – wykład	Prof. Włodzimierz Szturc	dla wszystkich	ZCDN, ul Gen. J. Sowińskiego 68, sala konferencyjna	wolny
24 marca, godz. 16:00	„Akropolis”: od słowa do poezji – warsztat	Adam Kuzycz-Berezowski	dla studentów	ZCDN, ul Gen. J. Sowińskiego 68, sala konferencyjna	zapisy: agruszczynska@zcdn.edu.pl
25 marca, godz. 16:00	„Akropolis”: od dźwięku do muzyki – warsztat	Barbara Lewandowska	dla studentów	ZCDN, ul Gen. J. Sowińskiego 68, sala konferencyjna	zapisy: agruszczynska@zcdn.edu.pl
26 marca, godz. 16:00	„Akropolis”: od ruchu do ożywiania – warsztat	Maria Dąbrowska	dla studentów	ZCDN, ul Gen. J. Sowińskiego 68, sala konferencyjna	zapisy: agruszczynska@zcdn.edu.pl
28 marca, godz. 10:00	Wyspiański i gra wyobraźni (cz. 1)	Adam Kuzycz-Berezowski, Magdalena Wrani-Stachowska	dla wszystkich	Teatr Współczesny Wały Chrobrego 3	zapisy: horyzont@wspolczesny.szczecin.pl
29 marca, godz. 10:00	Wyspiański i gra wyobraźni (cz. 2)	Adam Kuzycz-Berezowski, Magdalena Wrani-Stachowska	dla wszystkich	Teatr Współczesny Wały Chrobrego 3	zapisy: horyzont@wspolczesny.szczecin.pl
marzec 2015	Lekcje teatralne: Różewicz i teatr	Kamila Paradowska	uczniowie szkół ponadgimnazjalnych	na terenie szkoły	zapisy: bow@wspolczesny.szczecin.pl
marzec–maj 2015	Warsztat: „Akropolis” – Postaci kultury: Kasandra	Maria Dąbrowska	uczniowie szkół ponadgimnazjalnych	na terenie szkoły	zapisy: bow@wspolczesny.szczecin.pl
marzec–maj 2015	Warsztat: „Akropolis” – Postaci kultury: Jakub	Michał Lewandowski	uczniowie szkół ponadgimnazjalnych	na terenie szkoły	zapisy: bow@wspolczesny.szczecin.pl

Produkcja spektakli i działania edukacyjne zostały dofinansowane w ramach Konkursu na Inscenizację Dawnych Dziel Literatury Polskiej „Klasyka Żywa” realizowanego z okazji obchodów 250-lecia teatru publicznego w Polsce. Konkurs organizuje Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.

www.klasykazywa.pl



Ministerstwo
Kultury
i Dziedzictwa
Narodowego

Instytut Teatralny



Lekcja w kinie

Maciej Hruściel, Helios Szczecin

W kinach Helios w Szczecinie od półtora roku, w ramach cyklu „Kino na Temat”, dla młodzieży gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych organizowane są projekcje zachęcających do refleksji filmów, połączone z dyskusjami, poświęconymi problemom społeczno-ekonomicznym dotyczącym młodych ludzi w życiu codziennym. Od września 2014 roku Helios zaproponował wspólne oglądanie filmów również młodszemu odbiorcom, odpowiednio przystosowując repertuar do grupy wiekowej. Akcji patronuje Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Młodzież w pierwszym semestrze miała okazję oglądać filmy, które wywoływały burzliwe dyskusje po seansach. We wrześniu, w ramach pierwszego spotkania, poruszyliśmy temat „Jak lepiej opowiadać o historii?”. Aby zachęcić młodzież do dyskusji, zaprezentowany został film w reżyserii Jana Komasy pod tytułem *Miasto 44*. Gościem specjalnym był Paweł Miedziński z Instytutu Pamięci Narodowej. Po projekcji filmu zadaliśmy młodzieży pytanie: Czy lepiej mówić o faktach historycznych w sposób klasyczny, czy nowatorsko, z wieloma efektami specjalnymi? Uczniowie zaskoczyli swoimi odpowiedziami, ponieważ głosy rozłożyły się pół na pół. Część z nich, uzasadniając swoje stanowisko, stwierdzała, że wolą nowoczesną formę przekazywania wiedzy, inni zaś mówili, że wolą uczyć się historii w sposób rzeczowy i klasyczny.

W październiku do kin wszedł film *Bogowie* w reżyserii Łukasza Palkowskiego, ze znakomitą rolą Tomasza Kota, który wcielił się w postać Zbigniewa Religi. Do współpracy przy tym tytule zaprosiliśmy wybitnych specjalistów ze szczecińskich oddziałów transplantologicznych – prof. Tomasza Grodzkiego ze Szpitala Szczecin-Zdunowo oraz prof. Marka Ostrowskiego ze Szpitala Klinicznego nr 2 PUM. Młodzież zasypała ekspertów pytaniami

o procedury, prawo transplantacyjne, o szczegóły dotyczące transplantacji oraz o potrzebie bycia dawcą. Młodzież miała również możliwość spotkania się z jednym z aktorów – Rafałem Zawieruchą, odtwórcą roli dra Romualda Cichonia, jednego z uczniów prof. Religi. Uczniowie pytali naszego gościa o proces powstawania filmu, o współpracę konsultacyjną z profesorem Cichonem i wrażenia na prawdziwej sali operacyjnej.

Długo wyczekiwany film *Igrzyska śmierci. Kosogłos cz. 1* stał się idealnym obrazem do dyskusji nad tym, czym jest totalitaryzm i czy ten system może powrócić współcześnie. Mimo trudnego tematu młodzież bardzo chętnie dyskutowała i starała się własnymi słowami zdefiniować totalitaryzm na podstawie wiedzy wyniesionej z filmu F. Lawrence’a.

Gościem ostatniego spotkania był Sławomir Iwasiów z Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Młodzież miała okazję obejrzeć film biograficzny ze wspaniałą rolą Andrzeja Chyry – *Carte Blanche*. Uczniowie dyskutowali na temat „Dobry nauczyciel, czyli jaki?”. Czy można być dzisiaj dobrym nauczycielem, nie będąc jednocześnie nieskazitelnym moralnie? Czy swobodny sposób prowadzenia lekcji jest dobry, czy może powinien być rygorystycznie przestrzegany pruski model edukacji? Kim jest współczesny nauczyciel i czy może być autorytetem?

Kolejny semestr roku szkolnego zapowiada się równie emocjonująco i ciekawie jak poprzedni. Już w marcu zapraszamy uczniów gimnazjów na pokazy filmu *Najlepsze, najgorsze wakacje* wraz z dyskusją o poszukiwaniu własnego „ja”, zaś uczniów szkół ponadgimnazjalnych zapraszamy na film *Zjazd absolwentów* i dyskusję o źródłach i konsekwencjach przemocy w szkole. Młodszych uczniów zapraszamy na „Kino na Temat Junior” z bajką *Fru!* – po projekcji będziemy rozwiązywać ornitologiczne zagadki.

MH

Konstruktywizm w badaniu mediów

Bogdan Balicki, doktor, literaturoznawca, adiunkt w Zakładzie Mediów i Komunikowania, Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Szczecińskiego

Definicje

Media stwarzają rzeczywistość. Ten komunał, bliski szczególnie najnowszym koncepcjom medialnym, czerpie swoją retoryczną siłę z kontrowersji, którą wzbudza w ramach dyskusji o prawdziwości przekazu medialnego. W zależności od przyjmowanego stanowiska etycznego i poznawczego, przypisanie konstrukcyjnej mocy mediom, zwłaszcza tak zwanym nowym mediom, wywołuje zachwyt albo obawy, ponieważ różnica między kłamstwem a kreacją jest społecznie istotna. Niezależnie od tego, jak dużą popularnością cieszy się ów komunał i jaką rolę spełnia w ramach refleksji naukowej i publicystycznej, łączy się on bardzo luźno z konstruktywizmem w teorii mediów.

Konstruktywistyczne rozumienie mediów (a także – środowiska medialnego) związane jest w sposób szczególny z pewną odmianą czy też szkołą określaną mianem Radykalnego Konstruktywizmu, ten zaś wywodzi się z dwudziestowiecznej koncepcji epistemologicznej opartej na koncepcji samoorganizacji (H. R. Maturana, E. von Glasersfeld, H. von Foerster, S. J. Schmidt). Media, jako elementy środowiska medialnego, są w nurcie konstruktywistycznym istotną instancją, definiującą człowieka jako jednostkę działającą społecznie.

Punktem wyjściowym tej koncepcji jest założenie (oparte na ewidencjach nauk biologicznych) o pierwotnej autonomii i zamknięciu umysłu, będącego wytworem materialnej sieci neuronowej. Człowiek, jako jednostka biologiczna, wyposażony jest w system nerwowy,

który bezpośrednio wchodzi w reakcję jedynie z własnymi stanami wzbudzenia. Środowisko, w tym środowisko społeczne, istnieje dla nas tylko o tyle, o ile wynika to z konieczności spełnienia warunków jego przetrwania. Z twierdzenia o zamkniętości umysłu wynika jeden z podstawowych problemów poznawczych, mianowicie problem obserwacji i obserwatora. Obserwacja, jako element strategii przetrwania, jest funkcją procesu, który zachodzi w konkretnych empirycznych warunkach działania umysłu jako systemu poznawczego operującego w otoczeniu. System jako obserwator nie postrzega sposobu, w jaki obserwuje (martwy punkt obserwacji), lecz jedynie obserwowany (konstruowany) obiekt. Obserwacja i postrzeganie same mogą stać się obiektem oglądu (obserwacja drugiego stopnia), to zaś w praktyce społecznej związane jest ściśle z komunikacją między autonomicznymi systemami.

Naiwny realizm, który rządzi codzienną praktyką życia, podsuwa bardzo proste rozumienie komunikacji, w której następuje wymiana informacji. Takie zdroworozsądkowe podejście wynika z potrzeby obserwacji pierwszego stopnia, dla której operatywna fikcja komunikacji jako kanału jest poręczna. Tymczasem w perspektywie obserwacji drugiego stopnia nie może być mowy o żadnej informacji, która podlegałaby wymianie między komunikującymi systemami, z tej przyczyny, że systemy te operują w sposób zamknięty i autonomiczny. Informacja jest wytwarzana wewnątrz systemu, nigdy nie wychodzi na zewnątrz, choćby z tego powodu, że jest

ona – empirycznie rzecz ujmując – szczególnym stanem wzbudzenia systemu nerwowego, na zewnątrz zaś istnieją jedynie fale dźwiękowe, fale akustyczne lub inne bodźce chemiczne czy fizyczne. Komunikacją nazwać można w ramach obserwacji konstruktywistycznych skoordynowaną interakcję, w której systemy oddziałują na siebie za pomocą bodźców interpretowanych w odrębnych systemach w sposób refleksywny. Refleksywność rozumieć tu należy jako przypisanie znaczenia poszczególnym bodźcom w oparciu o oczekiwanie wystąpienia kolejnych. Obserwator A obserwuje obserwatora B, przyjmując, że obserwator B zareaguje na bodziec obserwatora podobnie, jak A zareagowałby w jego sytuacji. Ta bazowa współ-obserwacja w interakcji jest podstawą do wytwarzania się coraz bardziej złożonych form komunikacyjnych – od prostych zachowań interakcyjnych, przez wytworzenie języka naturalnego, aż po nadbudowanie nad nim złożonych instytucji życia społecznego.

Wraz z ewolucyjnie uzasadnionym rozwojem obszaru interakcji narasta skomplikowanie reguł wytwarzania informacji w ramach autonomicznych systemów i jednocześnie pojawia się zapotrzebowanie na intersubiektywne reguły wytwarzania informacji w ramach autonomicznych systemów poznawczych. Innymi słowy, rosnąca potrzeba komunikowania wymusza na wspólnotach komunikujących wytworzenie medium, a więc instancji, która jest na tyle plastyczna, by pozwalała produkować dowolne potrzebne bodźce w celu prowadzenia interakcji. Jednocześnie medium musi mieć określony zakres autonomii, który jest konieczny ze względu na niezbędny walor intersubiektywności: używając medium, system komunikujący stosuje jego reguły w celu wytworzenia oferty medialnej (mniej lub bardziej złożonego bodźca, który może być w ramach reguł interpretowany na potrzeby innego systemu). Same reguły zaś muszą pozostać nienaruszone – nie można zmienić zasad gry podczas jej trwania. Ta interakcyjna konieczność – nazwijmy ją przymusem środowiska medialnego – ma ogromne konsekwencje dla nas, jako systemów operujących społecznie.

Wytworzenie niezależnego od systemu poznawczego medium – a historycznie rzecz ujmując, medium pierwotnym jest dla nas język naturalny – pociąga za sobą przemiany w ramach

struktury wewnętrznej systemów pozostających pod wpływem medium. Autonomiczne systemy w ramach interakcji medialnej upodabniają się do siebie strukturalnie tak, by medialny system wzajemnej obserwacji działał jak najlepiej. Ten proces, choć wydaje się bardzo abstrakcyjny, ma dwie bardzo ważne właściwości dla rozumienia znanych nam z życia codziennego procesów komunikacyjnych. Po pierwsze odsłania się w nim mechanizm sprzężenia zwrotnego: interakcja, w oparciu o skonwencjonalizowane interpretacje obserwacji, wytwarza wirtualne (z fizycznego punktu widzenia) medium, to zaś raz wytworzone i trwale podtrzymywane, staje się platformą kooperacji i zarazem narzędziem socjalizacji. Socjalizacja do medium, a więc upodabnianie struktur systemów poznawczych, zwrótnie utwierdza stabilność medium. Po drugie takie ontologiczne usytuowanie medium, jako potencjalności interakcji systemów zamkniętych, wskazuje na to, iż pierwotną naturą medium nie jest jego materialne zaczepienie w postaci nośnika (dźwięku, tekstu, przekazu audiowizualnego lub multimedialnego), lecz właśnie konwencja wspierająca kooperację w ramach interakcji społecznej.

Wytworzenie się niezależnego obszaru interakcji organizowanego w postaci medium daje także początek innym ważnym z punktu widzenia cywilizacji fenomenom. Postrzeganie Innego, a więc hipotetycznie podobnego podmiotu społecznej interakcji medialnej, zakłada jednocześnie postrzeganie Siebie. Ja i Inny stają się możliwi za sprawą podstawowego dla wszelkiej organizacji rozróżnienia. Zatem medium, przede wszystkim pierwotne medium języka, umożliwia rozwój i kształtowanie tożsamości człowieka żyjącego społecznie, daje podwaliny pod elementarne struktury społeczne, koduje wartości i je utrwala – już to w postaci zrutyzowanych działań narracyjnych właściwych dla kultury oralnej, już to w postaci złożonych ofert medialnych (teksty pisane) charakterystycznych dla społeczeństw ukształtowanych przez medium pisma. Medialność jako taka staje się zaczątkiem rozwoju społecznego i ważnym czynnikiem wzrostu skomplikowania relacji społecznych. Ponieważ procesy samorzutne nie są celowościowe, skomplikowanie pierwotnego środowiska medialnego i związanych z nim in-

terakcji komunikacyjnych może być teoretycznie nieograniczone, a poruszanie się w takim polu jest bardzo trudne lub wręcz niemożliwe – każdy wybór oznacza ryzyko niepowodzenia, pociąga konieczność obserwacji analizy i pochłaniania cenne zasoby. Dla utrzymania stabilności komunikacji konieczna jest zatem redukcja jej skomplikowania – owym „reduktorem” społecznej interakcji jest kultura, jako specyficzne spetryfikowanie, usztywnianie niegraniczonej potencji rozróżniania i nazywania. Media masowe, będące efektem długiej ewolucji środowiska medialnego – począwszy od kultury oralnej, poprzez kulturę pisma, druku, przekazu audiowizualnego i wreszcie internetu – są dziś jednym z najistotniejszych kulturowych regulatorów szeroko rozumianej komunikacji i wielorakich rzeczywistości społecznych. Zważywszy na liczbę czynników, które kształtują współczesne media (ekonomicznych, politycznych, technicznych i innych), również w ich przypadku możemy dostrzegać się mechanizmów autoregulacyjnych, a więc samorzutnych stabilności organizujących ich funkcjonowanie.

Konstruktywizm, oprócz zarysowanej wyżej ontologii komunikacji (lub ontologii komunikacjonistycznej), stanowi w nauce o mediach także ważne zaplecze konceptualne – poszerzając paletę możliwych modeli eksplanacyjnych, umożliwia rewizję klasycznych i zdroworozsądkowych koncepcji.

Głównym wkładem do zaplecza heurystycznego teorii mediów jest myślenie systemowe, które charakteryzuje perspektywa holistyczna: zamiast poszukiwania prostych relacji przyczynowo-skutkowych, zwraca się uwagę na elementy, relacje i wielkości emergentne, a więc fenomeny wyłaniające się z dynamicznej organizacji systemowej, ale niesprowadzalne do jego składników. Analiza zjawisk systemowych, w miejsce tradycyjnych rozważań teleologicznych, oznacza także poszukiwanie granicy systemu, jego sąsiedztwa, a więc relacji system/środowisko, a także systemowych wartości własnych (niem. *Eigengesetzlichkeit*), czyli reguł powstałych jako systemowe metaobserwacje i służące regulacji działania systemu. Podstawowe pojęcia i koncepcje w ramach teorii systemów to między innymi różnica system/środowisko, refleksywność, granica systemu, kontyngencja, sprzężenie

zwrotne, struktura i dryf strukturalny, samoorganizacja itd. (na temat myślenia systemowego zob. Fritz B. Simon, *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*, Heidelberg 2014).

W ramach konstruktywistycznego kierunku myślenia, obok wspomnianej wyżej holistycznej perspektywy systemowej, uwzględnia się szczególnie jeszcze aspekt tak zwanego odbioru, niezależnie od tego, czy dotyczy on komunikacji interpersonalnej, literatury czy mediów. Zgodnie z konstruktywistyczną ontologią komunikacji, rzeczywistość przeżywana jest konstruowana przez poszczególne systemy poznawcze w ramach autonomii systemowej, co oznacza, że tradycyjne koncepcje odbioru, oparte na modelu bodziec–reakcja, nie znajdują zastosowania. Określenie reakcji, jaką wywoła dane zdarzenie komunikacyjne (w tym zdarzenie medialne), może być poczynione tylko na podstawie określenia specyfiki poznawczego wyposażenia odbiorców, a więc ich kompetencji komunikacyjnych, interesów w ramach społecznych interakcji, intencji odbiorczych, stopnia socjalizacji w wyspecjalizowanych grupach odbiorców itd.

W szerokim planie konstruktywistycznym wyróżnić można dwa zasadnicze podejścia do zagadnienia mediów we współczesnym społeczeństwie, i choć oba wykorzystują perspektywę systemową, różnią się między sobą w zakresie i formie obserwacji. Owe dwie szkoły określić można jako filozoficzną i empiryczną. Różnice między nimi płyną z odmiennego rozumienia komunikacji.

Niklas Luhmann (1927–1998), tu jako reprezentant szkoły filozoficznej, ujmował komunikację jako niezależną od aktorów właściwą tkankę systemów społecznych. Człowiek – jako aktor podejmujący działania – jest jedynie środowiskiem dla systemów komunikacji, których struktury emergują co prawda z owych działań, są jednak wobec nich całkowicie autonomiczne. Ta odmiana konstruktywizmu pozwala na obserwacje w dużej skali, z relatywnie łatwym włączaniem obserwacji historycznych i odniesieniem do działania innych subsystemów społecznych (gospodarki, ekonomii, religii, polityki itd.) (zob. N. Luhmann, *Realność mediów masowych*, przeł. J. Barbacka, Wrocław 2009).

Nurt empiryczny (S. J. Schmidt, K. Merten, S. Weischenberg) skłania się natomiast ku obser-

wacji za pomocą wyżej wymienionego modelu w mniejszej skali i przy założeniu, że działania jednostki również wchodzi w skład działania systemów społecznych. Z tej perspektywy łatwiej obserwować na przykład obszar dziennikarstwa jako obszar działania jednostek i grup społecznych w obszarze społecznego systemu mediów. Między obiema perspektywami nie ma ścisłej granicy, lecz raczej krążenie idei i uzupełnianie perspektyw (zob. K. Merten, S. J. Schmidt, S. Weischenberg, *Die Wirklichkeit der Medien*, Opladen 1994).

Do kanonu konstruktywistyczno-systemowych twierdzeń o systemie mediów jako społecznym obszarze komunikacji masowej, należą między innymi poniższe:

- Komunikacja masowa zakłada, że odbiorca wytwarza przeświadczenie, że inni odbiorcy wytwarzają takie samo lub podobne przeświadczenie.
- Media masowe wchodzi w interakcję z innymi subsystemami społecznymi (gospodarki, nauki, sztuki, edukacji itd.) za sprawą swoich struktur tematycznych (tylko media masowe mogą obserwować wszystkie inne systemy).
- Media masowe konstruuje informacje według kryterium aktualności (informacji – patrz niżej).
- Media masowe poprzez oferty informacyjne wytwarzają zapotrzebowanie na dalsze oferty informacyjne.
- Media masowe mają funkcję kierowania uwagi.
- Samoobserwacja społeczeństwa możliwa jest za sprawą mediów masowych.
- Media uczestniczą w tworzeniu rzeczywistości.

W węższej perspektywie do obserwacji empirycznych konstruktywizm wytwarza czasem własne koncepcje, a czasem przeformułuje koncepcje tradycyjne – znajdziemy wśród nich między innymi koncepcję aktualności oraz *gatekeeping*. Obie odnoszą się i wywodzą z obszaru badań nad dziennikarstwem jako producentem ofert informacyjnych (same informacje wytwarzane są tylko przez poszczególnych uczestników systemów społecznych – patrz wyżej).

Aktualność (niem. *Aktualität*) określa się jako wielkość trójwymiarową, złożoną z wymiaru czasowego (odstęp między wydarzeniem i relacją), rzeczowego (nowość, nieoczekiwanie) i społecznego (istotność dla odbiorcy). Organizacja rzeczywistości medialnej za pomocą ak-

tualności ma konsekwencje dla ich działania: wskazuje ona między innymi na współzależność czynników, które zdroworozsądkowo zwykło się postrzegać jako wielkości rozłączne. Ważność przekazu medialnego może być uzasadniona tylko razem z jego (propozycjonalną) zawartością informacyjną i pozostaje pod wpływem czynnika czasowego. Ten ostatni realizowany jest za pomocą częstotliwości występowania danego medium, która w przypadku mediów masowych staje się szczególnie widoczna, gdy czas wydarzenia i relacji z wydarzenia właściwie się zlewają. Czasowy wymiar aktualności tłumaczy także przewagę, którą nad tradycyjną prasą drukowaną zyskują media audiowizualne i internetowe, ponieważ ich możliwości techniczne dają im w tym względzie znaczącą przewagę.

O tym, że treść komunikatu jest ściśle związana z aktualnością, przekonuje występowanie relacji na żywo oraz pojawienie się fenomenu *live show*, którego wymiar społeczny bierze się już nie z treści oferty informacyjnej (jak w tradycyjnym przekazie „na żywo” na przykład w sprawie katastrofy lotniczej), lecz z organizowania przez koncern medialny wydarzenia (jak konkurs talentów), który następnie staje się transmitowanym w trybie live wydarzeniem medialnym. Tak zwana oglądalność tego typu pseudowydarzeń wskazuje na ogromne znaczenie aktualności jako czynnika kształtującego media (zob. S. Weischenberg, H. Kleinstrauber, B. Pörksen, 2005, hasło *Aktualität*).

Aktualność pseudowydarzeń jest też elementem łączącym dziennikarstwo i media z obszarem *public relations* i polityki, w których zabieganie o koncentrację uwagi odbiorców staje się elementem realizacji przedsięwzięcia lub grup społecznych i ich politycznej reprezentacji. Potencjalny wzrost kapitału symbolicznego, który oferuje czynnik aktualności, w przypadku społeczeństw medialnych ma ogromny wpływ na kształtowanie się roli i form życia publicznego i to zarówno w ustrojach demokratycznych, jak i niedemokratycznych.

Wreszcie aktualność jest jednym z czynników kształtujących kryteria wyboru informacji, co odsyła z kolei do wspomnianego wyżej *gatekeepingu*. Model „stróża bramy”, jako sposób opisywania i analizy pracy redakcji, należy do jednych z najstarszych w historii badań mediów. W in-

interpretacji konstruktywistycznej odchodzi się jednak od pierwotnej dla tego modelu metafory komunikacji hydraulicznej (kanał, w którym płynie informacja) i zwraca się uwagę na złożoności i wieloaspektowość czynników kształtujących selekcję materiału przeznaczonego do publikacji. W pierwszych badaniach dotyczących selekcji materiału przez wyspecjalizowaną osobę z redakcji podkreślano, oprócz czynnika obiektywnej ważności wydarzenia, przede wszystkim rolę osobistych preferencji dziennikarskich. Optyka ta pozostawała pod wpływem etyki zawodu dziennikarskiego i trwałego wyobrażenia o predyspozycjach dziennikarskich (osobowości, umiejętności, poczucia misji itd.). Wprowadzenie do badań perspektywy systemowej i rezygnacja z modelu bodziec–reakcja sprawiły, że model „stróża bramy” wskazuje dziś na wieloskładnikowość decyzji o produkcji ofert informacyjnych. Innymi słowy funkcję „strażnika bramy” (ang. *Mr. Gates*) obserwuje się obecnie z uwzględnieniem jego środowiskowej otuliny – wpływu zespołu redakcyjnego, polityki redakcyjnej, społecznego nastroju, stanu emocjonalnego, właściwego dla danej redakcji rozumienia aktualności itd. Tak rozumiana funkcja selekcji materiału przeznaczonego do publikacji emerguje z wielości czynników, które tworzą i stabilizują rzeczywistość pracy redakcyjnej i nie są sprowadzalne do oczekiwanej lub podejrzewanej często tak zwanej manipulacji (można postawić hipotezę, że domniemanie manipulacji medialnych jest silnym oddziaływaniem myślenia przyczynowo-skutkowego w ocenie pracy redakcji). Przy czym należy uwzględnić właściwy dla danej kultury lub społeczeństwa model tworzenia małych grup społecznych i sposobu funkcjonowania jednostek w grupie, co z kolei wiąże się na przykład z czynnikiem zaufania społecznego i formą zaangażowania politycznego jego członków. Redakcja jako kolektyw twórczy nie jest więc odseparowana od społecznych struktur, z których się wyłania – jest z nimi związana tak, jak każdy umysł ludzki związany jest z neurobiologiczną bazą jego emergencji. (zob. S. Weischenberg, H. Kleinstrauber, B. Pörksen, 2005, hasła *Gatekeeping* i *Nachrichtenselektion*)

Konstruktywizm w teorii mediów, oprócz swegoistego podejścia do komunikacji i rzeczywistości medialnej, ma też pewne ograniczenia. Do

głównych ograniczeń (i zalet zarazem) należy przywiązanie do szczególnego nurtu we współczesnej filozofii poznania. Znaturalizowana epistemologia Radykalnego Konstruktywizmu oprócz odświeżonego modelu heurystycznego przynosi bowiem także trudności związane z jego użyciem, ponieważ jej rozsądne zastosowanie wymaga od badacza znacznej biegłości w zagadnieniach związanych z tym nurtem, znajomości teoretycznych zawiłości i ograniczeń. Dodatkową trudność stanowi fakt, że nurt ten, zważywszy na stawianie w centrum obserwacji drugiego stopnia, nie pomnaża tradycyjnego repertuaru interpretacji treści ofert medialnych, właściwego dla nauki o mediach o proveniencji filologicznej i filozoficznej. Skrótowo rzecz ujmując, badacz-konstruktywista nie odpowiada na pytanie „co autor miał na myśli?”, lecz raczej w jaki sposób złożone mechanizmy medialne pozwalają na produkcję sensu i wchodzi w interakcję z innymi dziedzinami społecznego życia człowieka.

Interpretacja

Konstruktywistyczne dociekania o roli i funkcjonowaniu mediów, zwłaszcza w nurcie empirycznym, zdominowane są raczej badaniami opartymi o ustandaryzowany model wytwarzania wiedzy, ze szczególnym wykorzystaniem badań ilościowych, dlatego prezentacja prostego zastosowania tej optyki do wybranego zjawiska obserwowanego w ramach „świata mediów” stwarza ryzyko nadinterpretacji. Tym niemniej próby takie warto podejmować w ramach stawiania hipotez, które jednakże należy później poddać empirycznym testom. Przyjrzyjmy się zatem – za pomocą opisanej powyżej skrótowo optyki – pewnemu szczególnemu wydarzeniu medialnemu.

7 stycznia 2015 roku do redakcji paryskiego czasopisma satyrycznego „Charlie Hebdo” wdarło się dwóch obywateli Francji pochodzenia algierskiego, mordując 12 osób, w tym dziesięciu dziennikarzy pracujących tam tego dnia. Potraktujmy to zjawisko jako wydarzenie na dwóch poziomach organizacji życia medialnego.

Pierwsza warstwa to doniesienie medialne o samym zdarzeniu. Tego rodzaju informacja pojawia się w środkach masowego przekazu jako wiadomość pierwszej wagi. Ranga wydarzenia

uruchamiana jest przez porządek aktualności – informacja wędruje za pośrednictwem najważniejszych światowych agencji informacyjnych, aktywizując ogólnoswiatową sieć bacznie obserwujących się redakcji. Tragiczne wydarzenie staje się automatycznie wydarzeniem o podniesionym kapitale symbolicznym i natychmiast zostaje skonsumowane przez świat polityki. W niewielkim odstępie czasowym od samego wydarzenia (presja aktualności) media masowe zwracają swoją uwagę na wypowiedzi przywódców politycznych, którzy wywołują kolejną falę zainteresowania. Po wypowiedziach polityków o najwyższym znaczeniu (prezydenci, premierzy) przychodzi kolej na polityków niższej rangi, dziennikarzy politycznych oraz wszystkich, którzy w tej sprawie mogą zabrać głos. Wydarzenie to znajduje swoje odbicie w poszczególnych rzeczywistościach państw narodowych, gdzie dostaje się pomiędzy polityczne podziały i preferencje w świecie dziennikarskim. Redakcja „Charlie Hebdo” jest w powszechnej opinii związana z radykalną lewicową opcją polityczną, zatem dziennikarze i komentatorzy, pozostający w orbicie innych światopoglądów politycznych, otrzymują możliwość manifestowania własnej osobowości medialnej. Siła aktualności właśnie tego wydarzenia medialnego uruchamia automatycznie produkcję kolejnych ofert medialnych i podnosi aktualność innych tematów, jak choćby problem granicy wolności słowa. Na tym poziomie analizy badać można działanie i reaktywność poszczególnych rzeczywistości medialnych, język relacji, który zmienia się w zależności od medium, poziom analizy, tworzenie istotności itd.

Samo wydarzenie, czyli atak na redakcję, otwiera przy tym również pole do innego rodzaju obserwacji. „Charlie Hebdo” jest periodykiem satyrycznym, gatunkiem o długiej tradycji, sięgającej epoki ponapoleońskiej. Jednym z pierwszych było francuskie pismo „Charivari” ukazujące się od 1832 r., kolejne to między innymi brytyjski „The Punch” czy monachijski „Fliegende Blätter” – oba wydawane od lat czterdziestych XIX w. Ich największa popularność przypada na drugą połowę XIX w. – aż do około dwustu tytułów w samej Francji. Do głównych tematów, goszczących na łamach pism satyrycznych, od początku należały tematy erotyczne i politycz-

ne. O proporcjach i częstotliwości występowania treści z jednej lub drugiej grupy decydował kontekst kultury, z której wyrastały. Prasowa satyra brytyjska skupiała się na polityce, francuska nie stroniła od żartu z pogranicza obsceny.

Bez względu na różnice między poszczególnymi periodykami ich pojawienie się i popularność w historii cywilizacji państw europejskich umieścić można w procesie kształtowania się społeczeństwa, w którym odchodzi się od feudalno-wspólnotowych form organizacji społecznej (silne wpływy religii, struktury nie-demokratyczne, wpływy tradycyjnego typu kultury i niska rola jednostki) w kierunku struktur egalitarnych (malejący wpływy religii, dominacja struktur demokratycznych, ograniczenie wpływu tradycji i rosnąca rola jednostki). Jest to długofalowy proces, który przebiegał z różną prędkością, a w Europie najbardziej widoczny był w wieku XVIII i XIX. Rosnąca rola warstwy mieszczańskiej wymusiła pluralizację życia publicznego, a literatura i prasa stały się ważnym medium, katalizującym procesy emancypacyjne poszczególnych warstw społecznych. Czasopismo satyryczne, w którym dekontekstualizuje i karnawalizuje się tematy dotychczas zarezerwowane dla klasy wyższej (polityka, władza, religia), stanowi dobry probierz tego procesu. O ile w społeczności tradycyjnej, zorganizowanej na sposób wspólnotowy, podważenie na przykład aksjologii religijnej grozi zanegowaniem porządku politycznego, o tyle w społeczeństwach, w których rozpoczyna się proces dehierarchizacji, takiego zagrożenia już nie ma i możliwa staje się „wolność słowa” jako jedna z naczelnych wolności obywatelskich. W praktyce czytelniczej oznacza to pojawienie się konwencji właściwych dla określonych obszarów komunikacji społecznej: literacka konwencja satyry pozostaje aktualna w ramach komunikacji literackiej i – poszerzając pole dyskursu publicznego – nie narusza jednocześnie porządku religijnego czy państwowego. Współczesne społeczeństwa europejskie są efektem tego rozwoju, w ich ramach funkcjonują obok siebie polityka, religia, literatura, media, gospodarka (i inne), zachowując zarazem znaczne obszary swoich autonomii i pozostając ze sobą w interakcji.

Atak na redakcję „Charlie Hebdo” dokonany został w reakcji na rysunki przedstawiające pro-

roka Mahometa w konwencji satyrycznej. Znaczenie i treść komunikatu, jak wynika to z podejścia konstruktywistycznego, zawierają się nie w samej ofercie medialnej (rysunek satyryczny), lecz w działaniu odbiorców danej oferty i przypisaniu tejże znaczenia zgodnie z przyjmowanymi kryteriami. Zamachowcy byli reprezentantami społeczności zorganizowanej przez wyznawców radykalnego islamu, co oznacza, że byli współuczestnikami rzeczywistości zorganizowanej na wzór pierwotnej wspólnoty religijnej. W takiej wspólnocie postrzeganie rzeczywistości jest ściśle skorelowane z homogeniczną wizją świata, w której porządek religijny decyduje o niemal każdym aspekcie życia jednostki, a jej osobiste preferencje i zainteresowania zostają presją wspólnotowości zredukowane do minimum. Przynależność do radykalnej wspólnoty religijnej wyklucza tym samym stosowanie konwencji literackich, które dla członka społeczeństwa nowoczesnego są oczywistym elementem edukacji i socjalizacji medialnej. Brak socjalizacji do konwencji literackiej oznacza działanie w ramach konwencji prawdziwościowej, w której każdy komunikat może mieć wartość prawdy lub fałszu. Konwencja prawdziwościowa zostaje wzmocniona przez światopogląd religijny, w którym również funkcjonować mogą oferty medialne (na przykład teksty religijne), lecz ich produkcja, opracowanie i odbiór są podporządkowane ścisłym regułom, powiązanim z rzeczywistością danej wspólnoty religijnej. Specyfika wielokulturowości społeczeństwa francuskiego sprawia, że te same oferty medialne są opracowywane w różnych rzeczywistościach społecznych, a przypisanie znaczenia poszczególnym

ofertom może za sobą pociągać tak radykalne działania, jak zamach na życie.

Ta krótka analiza pomija siłą rzeczy złożony kontekst polityczny całego zdarzenia, tym nie mniej tragiczne zdarzenia w redakcji francuskiego czasopisma satyrycznego pokazują, w jak skomplikowanej sieci zależności znajduje się system komunikacji medialnej. Media – począwszy od książki, prasy, telewizji czy internetu – oprócz tego że są napędzane dynamiką wewnętrzną, opartą między innymi na kształtowaniu konwencji odbiorczych czy aktualności przekazu medialnego jako systemowej wartości własnej, pozostają – również dziś – w zmiennych relacjach do innych rzeczywistości społecznych. Ich szczególna pozycja, to znaczy pozycja obserwatora społeczeństwa, sprawia, że kształtowanie kompetencji medialnych ma ścisły związek z przynależnością i formą uczestnictwa w życiu państwa, narodu i społeczeństwa światowego.

Bibliografia

Teksty teoretyczne

- Maturana H. R., Varela F.: *Der Baum der Erkenntnis*, przeł. K. Ludewig, Frankfurt nad Menem 2012.
- Schmidt S. J. (red.): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt nad Menem 1987.
- Merten K.: *Einführung in die Kommunikationswissenschaft*, Münster 2007.
- Merten K., Schmidt S. J., Weischenberg S.: *Die Wirklichkeit der Medien*, Opladen 1994.
- Luhmann N.: *Realność mediów masowych*, przeł. J. Barbačka, Wrocław 2009.
- Weischenberg S., Kleinstrauber H., Pörksen B. (red.): *Handbuch Journalismus und Medien*, Konstancja 2005.
- Balicki B., Lewiński D., Ryż B., Szczerbuk E.: *Radykalny Konstrukttywizm. Antologia*, Wrocław 2010.
- Kuźma E., Skrendo A., Madejski J.: *Konstrukttywizm w badaniach literackich. Antologia*, Kraków 2006.
- Simon F. B.: *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*, Heidelberg 2014.

BB

W poszukiwaniu informacji zwrotnej

Agnieszka Gruszczyńska, wicedyrektorka Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli ds. rozwoju i wspomagania, autorka bloga promujemyszkole.blogspot.com

Każda szkoła musi być gotowa na przyjęcie informacji zwrotnej o sobie – informacji krążącej w sieci. By ją odnaleźć, trzeba mieć dobrą listę haseł, słów kluczowych, za pomocą których systematycznie będą przeszukiwane zasoby internetu. Monitorowanie tego, co o szkole mówi się w sieci, to podstawowe zadanie marketingowe. Monitoring daje dostęp do konkretnej wiedzy o tym, jak szkoła jest postrzegana. To wiedza absolutnie bezcenna dla każdego, kto myśli o wizerunku szkoły.

Responsywność buduje markę i zaufanie

Oświata coraz mocniej docenia *social media* jako kanał komunikacji z uczniami, rodzicami, partnerami zewnętrznymi oraz innymi ważnymi podmiotami funkcjonującymi w otoczeniu szkoły. Jest to niewątpliwie kanał bardzo wymagający, bo pierwsze skrzypce gra tu krytyczny, szczery, ośmielony anonimowością klient. Szkoła, i owszem, wybiera miejsce, czas i formę aktywności w rozmaitych społecznościach, jednak najważniejsza i najciekawsza wymiana informacji odbywa się poza naszym profilem. To nasi klienci wybierają miejsca i momenty, w których chcą się podzielić opiniami o naszych usługach. Wyzwanie dla szkół to odnalezienie tych opinii i wejście w dobrą, twórczą, pozostawiającą dobre wrażenie interakcję. Ludzie, dostrzegając responsywność – będącą jednym z ważniejszych wyznaczników atrakcyjności interpersonalnej – są skłonni do pozytywnej oceny danego podmiotu. Obojętność zaś – będąca postawą przeciwną – buduje wizerunek jak najbardziej negatywny. Dlatego nieodzownie trzeba się całą – nie tylko *social media* – przeszukiwać rzetelnie i systematycznie i reagować. Nie zawsze uda nam się rozwiązać każdy problem obecny w sieci. Z własnych doświadczeń jednak wiem, że rodzice,

uczniowie i inne osoby związane z placówką edukacyjną nie oczekują, by była ona idealna, by zawsze знаła najlepsze rozwiązanie i doskonale uzasadnienie każdej sytuacji. Bezcenna w tej kwestii jest właśnie postawa aktywna, dowodząca, że słuchamy, szukamy, że nam zależy – że poświęcamy uwagę zagadnieniom koncentrującym się wokół naszego miejsca pracy.

Warto zatem wchodzić w interakcje, zarówno na forach, blogach, jak i na portalach społecznościowych, takich jak Facebook czy Twitter. Często jesteśmy tak zaangażowani w tworzenie swojego fanpage'a czy profilu, że zapominamy o innych przestrzeniach dyskusji. Co więcej, musimy pamiętać, że niezwykle rzadko owa dyskusja będzie się toczyła w naszej przestrzeni. Do takiej komplementarnej aktywności każdej szkole potrzebne jest centrum dowodzenia w zakresie *social media*, nazywane w wielkich korporacjach *Social Media Command Center*. Oczywiście i skala, i doświadczenie, i zakres umiejętności wykonywanych działań naszego centrum dowodzenia będą zupełnie inne w stosunku do korporacyjnego pierwowzoru. Musimy jednak pamiętać, że to zagadnienie ważne, wymagające pracy zespołowej, podziału zadań i ich terminowej realizacji.

Jak monitorować?

Najprościej oczywiście skorzystać z jednego z profesjonalnych narzędzi monitorujących, takich jak Brand24, Press-service czy NewsPoint. Jednak to oczywiście wiąże się z bardzo wysokimi kosztami. Co zatem zrobić, by we własnym zakresie monitorować sieć? Moja propozycja jest mało skomplikowana. Proponuję stworzyć listę 5–10 haseł kluczowych. Taką liczbę tematycznych aspektów zapytań możemy właśnie zdefiniować w podstawowych pakietach usług portali profesjonalnych. Jak wybrać hasła? To oczywiście najtrudniejsze zadanie. Warto powołać do tego zespół (może się tym oczywiście zająć szkolny zespół ds. promocji). Przed spotkaniem każdy może zastanowić się, co wpisuje, poszukując w sieci pana elektryka, kosmetyczki, najlepszego kursu języka angielskiego w okolicy i spisać zapytania, które pozwalają znaleźć odpowiedź w sieci. Dzięki takim przykładom, zupełnie spoza edukacji, mamy okazję pomyśleć dwutorowo: czego może chcieć się o nas dowiedzieć uczeń/rodzic, co my chcemy sprawdzić, na promowaniu jakich informacji i wartości zależy nam szczególnie. Proponuję sformułować hasła w proporcji 2 : 3. Dwa nasze priorytety na trzy aspekty, które mogą interesować odbiorców naszej działalności.

Listę haseł wpisujemy do wyszukiwarki co najmniej raz w tygodniu i zwracamy szczególną uwagę na wypowiedzi na forach. Najlepiej sprawdzi się tu wyszukiwarka Google. Warto zacząć po prostu od wpisania nazwy naszej szkoły (od razu sprawdzimy, jak działa pozycjonowanie naszej strony i czy nie powstały strony nieautoryzowane). Zdecydowana większość użytkowników wyszukiwarki kończy poszukiwania na pierwszej stronie wyników. Jednak nie możemy na tym poprzestać. Z uwagą należy przyjrzeć się stronie drugiej i co najmniej trzeciej, ponieważ tam można doszukać się negatywów. To bardzo prosta czynność, która da nam wiedzę na temat tego, jak ludzie widzą naszą szkołę.

W dyskusje nas dotyczące lub dające nam choć cień szansy zaistnienia w pozytywnym świetle włączamy się jak najbardziej. Poza tym oczywiście cały czas bacznie obserwujemy wszystkie momenty, w których jesteśmy wzywani do od-

powiedzi, do zabrania głosu, oznaczani przez innych użytkowników. Zawsze reagujemy.

Negatywy – co z nimi zrobić?

Często spotykam się z opiniami, że negatywne wypowiedzi i głosy należy ignorować, by nie utrwaląc złego wizerunku, nie rozdmuchiwać niepochlebnych opinii i nie eskalować konfliktów. Niestety, nie jest to najlepsza strategia. Unikając tematu, w żaden sposób nie pomagamy ani sobie, ani osobie czującej, że została przez nas źle potraktowana. Musimy przy tym pamiętać, że nie chodzi tu nigdy o jednostkę. To, co znajdzie się w sieci, może rozprzestrzeniać się z niepomiarowaną siłą i prędkością. Nawet się nie obejrzymy, a cała masa ludzi dotrze do negatywnej opinii i dojdzie do wniosku, że nasza szkoła chowa się przed problemami, a zatem nie jest dobrym miejscem do podjęcia nauki. Co więcej, nie reagując, dajemy szansę innym – konkurencyjnym placówkom – na włączanie się do dyskusji i załatwianie w jej ramach swoich interesów, a więc na kreowanie ich wizerunku jako instytucji dbających o swoich partnerów.

Co zatem zrobić? Moim zdaniem, zawsze warto skontaktować się z autorem lub autorką komunikatu. Warto zainicjować dialog w celu sprawdzenia, czy jest coś, co możemy zrobić, by zmienić nastawienie takiej osoby na pozytywne. Być może jednostka okaże się nieprzejeđnana i trwale skrzywdzona, nieotwarta na wspólne dobre rozwiązania, które moglibyśmy opisać w komentarzu. Jeśli te przypuszczenia okażą się prawdziwe, warto zostawić tekstowy ślad obecności wyjaśniający nasz punkt widzenia (zawsze bardzo delikatnie i dyplomatycznie) i wysiłki, jakie podjęliśmy w celu naprawy sytuacji. Autor szkolnego komunikatu musi być zawsze niezwykle skromny i pełen szacunku dla zaistniałej sytuacji i osoby lub osób w nią zaangażowanych. W żadnym wypadku nie można pozwolić sobie na występowanie z pozycji władzy, prezentowanie postawy dowodzącej posiadania monopolu na prawdę, co sugeruje arogancję i potwierdza z reguły negatywną opinię. Absolutnie nie można podejmować prób prowadzących do przekonania autora/autorki do usunięcia komentarza – takie sprawy zawsze wychodzą na jaw.

AG

Między śnieniem a niebytem

Anna Karpińska, studentka kulturoznawstwa na Uniwersytecie Szczecińskim

Wydany przez szczecińską, promującą rodzimych twórców, wydawniczą serię „akcent”, tomik Katarzyny Chabowskiej *Rozbłyśki posenne* przenosi czytelnika w oniryczny i nostalgiczny świat, pełen lęków i marzeń sennych. Katarzyna Chabowska jest młodą poetką, jak sama o sobie mówi, szczecinianką z wyboru, z której twórczością czytelnicy mieli okazję się już spotkać na łamach almanachu poetyckiego *Dialog z panem Bogiem* i tomiku *Nadbrzeże poetów*, którego jest współautorką.

Kolejny już zbiór poetycki autorki jest pytaniem o tożsamość oraz jej materię, uwięzioną między snem, „przyjemną ciężkością powiek”, a światem rzeczywistym, „bezbarwnością niedoskonałą”. W przedmowie do tomiku Róża Czerniawska-Karcz ową oniryczność, jako fundamentalną cechę poezji Chabowskiej, zestawia z subtelnością twórczością Brunona Schultza, mnie natomiast świat stworzony przez młodą poetkę bardziej przypomina motyw Borgesowskiego snu na jawie i życia jako labiryntu, w którym uwięziona jest ludzka podmiotowość. Próba wyjścia z przestrzeni złudnego i nieco surrealistycznego świata-snu-labiryntu ma być właśnie twórczość poetycka polegająca na odnalezieniu, a następnie zmierzeniu się z sobą samym.

Autorka w wierszach tworzy puste, wypełnione niewypowiedzianymi słowami i labiryntami przeszłości światy, w których bohaterka nieustannie, lecz nieusłyszenie, manifestuje potrzebę komunikacji i komunikowania samej siebie. Niczym hamletowski bohater – „jestem przypomnieniem sprzeczności i niebytu” – nie jest w stanie wykonać kroku na przód, jednak chęć samorealizacji, wręcz na przekór samej sobie, nie pozwala jej zamknąć się w świecie snów. Pragnienie ucieczki od życia oraz próby pograżenia się w melancholii kontrastują więc w twórczości Chabowskiej ze stanowczym sprzeciwem wobec marazmu życia oraz próbą odnalezienia czegoś, co zostało dawno zagubione.

Tomik podzielony jest na trzy części – *Zapiski*, *Odzyski*, *Rozbłyśki* – wypełnione utworami o krótkiej, lecz pojemnej formie, w których poszczególne wersy, niczym prawdziwe sny, nie mają swojego początku i końca. Niespójność i nielogiczność snów zapakowana w formę wiersza sprawia, że twórczość Chabowskiej wydaje się niezwykle efemeryczna i przepełniona nimbem tajemniczości. Czytelnik wraz z autorką podróżuje po krainie niespełnionych obietnic i zarzucanych celów, próbując się wydostać z tej krainy, która zdaje się być pozbawiona wyjścia.

Efemeryczność tomiku podkreślona jest niezwykle delikatnym, charakterystycznym językiem, pełnym blasku, światła i „błękitu błękitów”, w którym to bohaterka wierszy pragnie się zanurzyć na przekór samej siebie. Całość tomiku tworzy pełen subtelności świat na wzór sennego, impresjonistycznego powidoku, w którym ostrość widzenia ulega rozmyciu, a kolejno czytane wiersze są niczym pastelowe i delikatne plamy pędzla, powoli tworzące pełny obraz. Bohaterka utworów, zakotwiczona w przestrzeni na pograniczu snu i rzeczywistości, nieustannie walczy, aby tę ostrość odzyskać, i niczym anioł, stale obecny w twórczości poetki, zmierzyć się z nicością bytu. Obcowanie z poezją Chabowskiej jest więc jak obcowanie z impresjonistycznym obrazem, spod którego delikatnej i na pozór chaotycznej formy przebija krucha ulotność życia.

Pomimo melancholijnej i nieco pesymistycznej wymowy tomiku, ostatnie wiersze dają czytelnikowi nadzieję na wyjście, a może wręcz na uwolnienie – z krainy śnienia i niebytu oraz zmierzenie się z „realnością” rzeczywistości – bo „jeśli życie polega na wytrzymywaniu wytrzymam”, niemal wykrzykuje bohaterka utworów Chabowskiej w jednej z ostatnich fraz zbioru. Odpowiedź na pytanie, czy jej się udało, mam nadzieję poznać w kolejnym tomiku.

Katarzyna Chabowska, *Rozbłyśki posenne*, Szczecin: ZLP, Akcydens 2013, 67 s.

AK

Nasze dążenia i zadania w dobie obecnej

Mamy w Polsce około 60.000 nauczycieli szkół powszechnych. Liczba ta jednak nie wystarcza, ponieważ według skromnych obliczeń potrzeba nam przeszło sto tysięcy nauczycieli. Mamy więc z jednej strony ogromnie silne zapotrzebowanie nauczycieli, z drugiej strony istniejące zakłady potrafią w danych warunkach tylko część tych potrzeb szkolnictwa powszechnego zaspokoić.

Nauczycielstwo samo musi z natury rzeczy dbać o to, ażeby poziom naukowy całego stanu był odpowiedni, w przeciwnym razie zeszlibyśmy do roli jakichś pół- i ćwierćinteligentów. Stąd też żądania nauczycielstwa już przed wojną szły w tym kierunku, ażeby zapewnić mu wykształcenie uniwersyteckie. Polska stanęła wobec trudnego położenia. Z jednej strony nauczycielstwo zorganizowane i świadome obowiązków, jakie na niem ciąży wobec przyszłości szkoły polskiej, żądało w nowoodrodzonej Ojczyźnie również wykształcenia o poziomie uniwersyteckim, z drugiej strony trzeba było poobsadzać szkoły w najbliższych latach takimi siłami, jakie były do dyspozycji. Ministerstwo Oświaty zrezygnowało na razie z postulatów, zgłoszonych przez organizacje nauczycielskie, natomiast zajęło się obsadzeniem nowo powstałych szkół siłami, które miały jakie takie kwalifikacje. Równocześnie starano się podnieść poziom istniejących seminariów nauczycielskich przez wprowadzenie kursów pięcioletnich, zamiast dotychczasowych czteroletnich. Równolegle z tą akcją postanowiono umożliwić dotychczasowym nauczycielom seminariów nauczycielskich, bez wykształcenia uniwersyteckiego, uzupełnienie swej wiedzy przez odbycie odpowiednich kursów na uniwersytetach.

Należy się zastanowić nad tem, czy droga, obrana przez nasze władze szkolne, jest odpowiednia i prowadzi do zamierzonego celu. Jeżeli chodzi o dostarczenie na razie sił nauczycielskich nowym powstającym szkołom, to trudno pójść inną drogą. Jeżeli natomiast chodzi o stworzenie jak najlepszej szkoły polskiej, to droga powyższa nie zbliży

nas do realizacji tego problemu. Szkołę polską wzorową mogą stworzyć tylko kadry nauczycielstwa o wysokim poziomie umysłowym. Tych jednostek może zaś dostarczyć tylko uniwersytet lub też odpowiedni instytut pedagogiczny o równorzędnym poziomie naukowym. Przecież dotychczas absolwenci seminariów nauczycielskich nie mogą się zapisywać jako zwyczajni słuchacze na uniwersytety w Polsce.

Zadania, które czekają nauczycielstwo polskie, są naprawdę wielkie. Chodzi o zorganizowanie szkoły polskiej, opartej o życie, szkoły takiej, z którejby uczeń wyniósł z jednej strony pewien zasób wiedzy, nie teoretycznej, lecz związanej z życiem, z drugiej strony, ażeby poznał naprawdę Polskę współczesną, oraz nauczył się pewnej pracy zbiorowej, która mu jest koniecznie potrzebna w dzisiejszym życiu społecznym.

Piszący te słowa miał sposobność oglądania lekcji przyrody w jednej ze szkół wiejskich z okazji posiedzenia Kółka pedagogicznego. Mimo, że lekcja ta była na ogół dobra, miało się jednak wrażenie, że za mało było w niej związku z życiem rzeczywistym. Tylko taka metoda doprowadzi do celu, która potrafi skłonić dziecko do szukania kontaktu z przyrodą i zastanawiania się nad różnymi zjawiskami. Weźmy inny przedmiot, n. p. język polski. Ileż to szkół mamy w Polsce, w których deklamowanie utworów poetycznych przez dzieci odbywa się tak, jak się odbywać powinno? A przecież to jest jedna z najważniejszych rzeczy w nauczaniu języka ojczystego. Jakże dziecko ma pokochać ten język, jak odczuć jego piękność, jeżeli nie słyszy wzorowych deklamacyj, nie słyszy całej piękności słowa żywego, które potrafi tylko taka deklamacja oddać. Albo n. p. nauka rachunków. Ilu chłopców szkół powszechnych potrafi po opuszczeniu szkoły choćby 7-klasowej obliczyć objętość n. p. kłocu drzewa? Ile dziewcząt potrafi po ukończeniu szkoły zważyć dokładnie kilka artykułów żywnościowych w małych ilościach, których potrzeba codziennie w kuchni? Ile uczniów potrafi sporządzić prosty plan ogrodu lub budynku? A przecież to jest podstawą wszystkich wiadomości z geografii. (...)

Michał Cieślak

Źródło przedruku:
„Miesięcznik Pedagogiczny” 1923,
nr 1, str. 321-323.
Zachowano oryginalną pisownię.

wybrała

Beata Filus
nauczycielka
bibliotekarka
w Bibliotece
Pedagogicznej
im. Heleny
Radlińskiej
ZCDN

Czy humaniści lepiej opisują rzeczywistość?

Janina Kruszyniewicz, dyrektorka Gimnazjum nr 20 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie

W polemice nad przyszłością kierunków nauki, które dadzą pracę absolwentom szkół i uczelni, warto przytoczyć słowa Seneki młodszego: „Wiedzieć, to znaczy robić za każdym razem swoje, a nie powtarzać to, co wymyślili inni”. Coraz powszechniejsza staje się opinia, że dyplom przestaje się liczyć. Największe ciągi zbiera humanistyka. Jest to pogląd technokratów, którzy uznają, że technika i politechniki są popularniejsze. Zapewniają, że ukończenie, już na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, kierunków ścisłych – takich jak informatyka, zarządzanie, budownictwo czy ekonomia – da dobrze płatną pracę, nawet bez dyplomu licencjata czy magistra.

Studiowanie filozofii, filologii, kulturoznawstwa, historii sztuki jest *passee*, jednak z drugiej strony – uniwersytety coraz bardziej elitarne. Podaję kilka danych statystycznych – na filozofię przyjęto w tym roku akademickim ok. 1000 studentów, dwa razy więcej niż na fizykę. Jest to jednak zrozumiałe, bowiem bez wiedzy ścisłej, zwłaszcza matematycznej, nikt nie wybierze tak trudnych studiów. Lecz na filozofii liczy się to, że student umie myśleć – i to nie według określonych szablonów – zadając sobie przy tym pytania natury intelektualnej. Na filozofii jest przedmiot, który uznaję za jeden z trudniejszych, czyli logika matematyczna.

W czasach kiedy sama studiowałam, na wyższe uczelnie dostawało się ok. 7% absolwentów szkół średnich – dziś 60%. To dobrze, powie ktoś słabo zorientowany. Nie oszukujmy się, dawniej uczyli się najlepsi z najlepszych. Potrzebna była ambicja, determinacja, pracowitość i zapomnienie, czym jest maj, bo wtedy zaczynaliśmy przygotowywać się do sesji. I nie było mowy o przełożeniu egzaminu. Były dwa terminy, trzeci to tak zwany komis i niezdanie go oznaczało koniec

marzeń o magisterium. Licencjatów nie było. Elita elit robiła doktoraty.

Poziom uczelni obniżył się. Od dawna zadawałam sobie pytanie, czy to dobrze, że studia podejmuje większa liczba osób, czy raczej odwrotnie? Moim zdaniem problem jest następujący (nie jest to zresztą moja oryginalna i autorska myśl) – należy uczyć interdyscyplinarnie, tworzyć zespoły specjalistów, by ci pracowali nad rozwiązaniem i wspólnym analizowaniem jakiegoś problemu. Tego uczyć należy od najmłodszych lat w szkołach podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych i wyższych. Pamiętać przy tym trzeba, że współpraca uczniów zainteresowanych różnymi dziedzinami, o różnorodnych talentach, jest wymogiem czasów, ale praca humanistów jest zawsze indywidualna. Ponieważ dla nich istotny jest sposób formułowania myśli. Ich koncepcje są zindywidualizowane i najczęściej niepowtarzalne. Nie ma dwóch identycznych dzieł literackich, wierszy, teorii kulturoznawczych, recenzji, a te uczą postrzegać świat i myśleć. Konstrukcja mostu może być podobna, statek ma określone parametry, dach nie

zawali się, jeśli konstruktor prawidłowo obliczy obciążenie. To jest wyuczalne. Natomiast, tu powtarzam za Zygmuntem Baumanem: „To humaniści są najlepszymi tłumaczami rzeczywistości, to dzięki nim ludzie mają poczucie, że lepiej rozumieją świat”.

Antyhumanistyczna reforma edukacji, która doprowadziła do „testomanii”, stepiła umiejętność twórczego i krytycznego myślenia. Przed humanistyką powstaje więc nowe wyzwanie – umiejętność czytania ze zrozumieniem (tak ostatnio modne pojęcie), ale także umiejętność pisania i to nie tylko SMS-ów i e-maili. Tworzenie tekstów to podstawa wykształcenia i nikt nie może temu zaprzeczyć. Bez czytania książek, i to nie tylko przestarzałego kanonu lektur, nie można stać się erudytą, podejmować nauki nawet na poziomie szkoły średniej. To w tym kierunku powinna iść nowoczesna szkoła, myśląca o obywatelach, którzy sprostają wymogom przyszłości. To, co dziś jest modne, przydatne, pożądane przez rodziców marzących o karierach dzieci, gdy te mają 2 lata, za kilka dekad okaże się niepotrzebne, świat zmieni się, bo nikt już nie potrafi wyobrazić sobie, dokąd on gna i jaki przybierze kształt. Tylko myślenie niezależne, samodzielne, nieszablonowe da szansę na rozwój

i sukces człowiekowi dziś wybierającemu szkołę.

Pamiętać należy, że niski status zawodowy nauczycieli nie sprzyja, by ludzie u progu dorosłości chcieli studiować nauki humanistyczne, a w szkołach przykładać się do nauki języka polskiego, historii lub WOS-u. Trzeba też pomyśleć o nowych zasadach nauczania tych przedmiotów. Tu już rola szkolnictwa wyższego, a to

zadanie spoczywa na naukowcach. Trzeba wyjść z ciasnych ram stereotypów i uprzedzeń.

Napisałam sporo o roli uczelni wyższych, a niniejszy numer „Refleksji” jest poświęcony szkolnictwu zawodowemu. Szkoły zawodowe zostały w pewnym momencie zdziśiatkowane, wszyscy mieli zdać maturę. Aby to kryterium mogło być osiągnięte przez rzeszę adeptów szkół średnich, trzeba ich nauczyć rzetelnego myślenia humanistycznego. Sama jestem humanistką, a bez specjalnego wysiłku zdałam matematykę na maturze. Od wszystkich

wymagano wiedzy i umiejętności matematyki, astronomii, a na studiach, zarówno humanistycznych, jak i technicznych, zdawano filozofię i logikę, a także ekonomię. Być może czas wrócić do tego, aby człowiek z wyższym wykształceniem miał pojęcie, kim był Platon i Einstein i co dobrego zrobili dla nauki?

JK

Antyhumanistyczna reforma edukacji, która doprowadziła do „testomanii”, stepiła umiejętność twórczego i krytycznego myślenia. Przed humanistyką staje więc nowe wyzwanie – kształcenie młodzieży w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem, ale także umiejętności pisania. Tworzenie tekstów to podstawa. Bez czytania książek nie można zaś stać się erudytą, podejmować nauki nawet na poziomie szkoły średniej. To w tym kierunku powinna iść nowoczesna szkoła, myśląca o obywatelach, którzy sprostają wymogom przyszłości.

Gdyby pasja stała się zawodem

Felieton z cyklu *Po dzwonku*

Grażyna Dokurno, wicedyrektorka Publicznego Gimnazjum nr 2 im. Mikołaja Kopernika w Barlinku

Oglądam księgę absolwentów pierwszego rocznika mojego gimnazjum (1999–2002). Szukam w niej oczekiwań ówczesnych szesnastolatków, wypatruję śladów ich planów na przyszłość. Fragmentem notki o każdym absolwencie było indywidualnie napisane zdanie, które zaczynało się od słów „Za 15 lat...” Był to wyjątkowy rocznik, bo razem z nami torował drogę gimnazjalnym następcom. Nauczyciele w pierwszym roku, z przyczyn oczywistych, uczyli tu i jeszcze gdzieś. Wydawało się nam, że to od nas będzie zależał kształt szkoły. Jak później się przekonaliśmy, wpływ mieliśmy znikomy – jakieś 30%. Pozostałe procenty narzucała góra.

Przeglądam klasy A i E. Wracają obrazki sprzed ponad dwunastu lat. Niestety, był to pierwszy rocznik, który nie stukał młotkiem i nie szył na maszynie, i nie gotował. A muzykę i plastykę miał ograniczoną do jednej godziny w tygodniu. Tak jest do tej pory. W ten sposób uczniowie zostali pozbawieni lepszego poznania siebie w tych sferach. Może w kimś drzemał talent do wykonywania ładnych rzeczy z drewna, a ktoś inny nie miał możliwości dowiedzieć się, że szycie sprawia mu przyjemność. Zaoszczędzone w ten sposób godziny przeznaczono między innymi na informatykę. Komputer to niezbędne narzędzie w wielu profesjach. Tylko nie rozumiem, dlaczego decydujący o programach nie widzieli, że na przykład, żeby zbudować karmnik, można zacząć od projektu z wykorzystaniem komputera.

W 2005 roku podczas wizyty w szwedzkiej szkole największe wrażenie zrobiła na mnie pracownia techniczna. Grupa uczniów wykonywała pudełko z drewna; zaczęli od projektu w komputerze, potem wybierali materiał, narzędzia.

W oddzielnym pomieszczeniu stało kilka maszyn do szycia, leżały bele materiału i włóczki – a obok stały komputery. Byliśmy także w pracowni-kuchni. Grupa uczniów pichciła zaplanowane, „przeliczone” potrawy. Tam też był komputer.

Dziesięć lat zajęło zawiadującym oświatą w Polsce dojście do wniosku, że likwidacja szkół zawodowych była błędem. Ciekawe, jak długo będzie trwało odkrywanie starego powiedzenia, że „muzyka łagodzi obyczaje”?

Ale wracając do moich pierwszych absolwentów: 21 z 57 uczniów wymieniło konkretny zawód, w którym się widzieli. Wśród nich dziesięciu chłopaków pisało o informatyce, i to był najpopularniejszy kierunek. Prawnik miał trzy wybory, policjant, nauczyciel i architekt – po dwa. Lekarzem chciał zostać tylko jeden chłopiec. Trzy razy mniej dziewcząt niż chłopców widziało siebie w konkretnym zawodzie. Większość wypowiedziała się podobnie jak Wojtek: „Chciałbym najpierw skończyć studia, a później dostać dobrą i dobrze płatną pracę”. Dziewczeta wypo-

wiadały się mniej więcej tak, jak Justyna: „Będę miała rodzinę, wspaniałego męża, dwoje dzieci, wymarzoną pracę”.

Mogłabym zinterpretować te wyniki na przykład tak: szesnastolatki w większości nie widzą siebie w konkretnym zawodzie.

Myszę, że po prostu jeszcze siebie nie znają na tyle, żeby wiedzieć, czy mogą osiągnąć to, czego chcą.

Kasia nie miała problemów z nauką, ale czuło się, że nauka to nie jest jej priorytet. Kasia tańczyła od przedszkola w miejskim zespole. Wyjazdy na zawody i obozy były ważniejsze niż obowiązki szkolne. Po maturze pojechała do stolicy, żeby tańczyć. Zakwalifikowała się do znanego show tanecznego, a teraz uczy tańca dzieci.

Marta tuż po maturze wyjechała za wielką wodę, a myślałam, że zdolności humanistyczne wykorzysta w dziennikarstwie. Ona jednakże wiedziała, że musi się usamodzielnic, bo rodziców nie stać na jej dalszą naukę. Z podobnych powodów wyjechał także Łukasz i pracuje w fabryce w Niemczech.

Karina chciała być prawnikiem, ale zrobiła licencjat z pedagogiki. Krzysz zamiast w policji znalazł się na morzu. Darek chciał zostać lekarzem, ale sprowadza i naprawia samochody. Radek nie został architektem a fotografem. Ela ukończyła dwa kierunki. Pracuje, organizując i tworząc w obcym języku. Tylko Mateusz i Michał pracują w zawodach związanych z informatyką.

Karina chciała być prawnikiem, ale zrobiła licencjat z pedagogiki i nadal szuka pracy. Krzysz zamiast w policji znalazł się na morzu. Darek chciał zostać lekarzem, ale sprowadza i naprawia używane samochody. Radek nie został architektem a fotografem. Ela ukończyła dwa kierunki, ale odwagi nauczyły ją wyjazdy.

Szkoła jest jednym z trzech filarów na drodze do dorosłości. Jak mogę pomóc gimnazjalistom, których uczę, w wyborze ścieżki zawodowej? Po pierwsze: staram się uczyć dobrze i nowocześnie, żeby po skończeniu szkoły mieli wybór.

Po drugie: stwarzam sytuacje, w których mogą odkrywać, co im się podoba, w czym dobrze się czują. Te sytuacje to między innymi: wyjazdy, występy, wycieczki, rozmowy o książkach, dyskusje, konkursy. Mogę to robić jedynie w realiach narzuconych przez pozostałe dwa filary: państwo i rodzinę. Dobrze byłoby, gdyby każdy trafił w taki

zawód, który oprócz pieniędzy dawałby zadowolenie. Idealnie byłoby, gdyby pasja stała się zawodem lub odwrotnie.

Zygmunt Miłoszewski wywołał mały skandal, gdy na uroczystości wręczania ważnych nagród skrytykował polityków i urzędników za stan kultury w Polsce. Miłoszewski „walczy z zaniechaniem”, upomina się o rozwiązania systemowe, które sprawią, że „będziemy społeczeństwem mądrym, myślącym, zadającym pytania, lubiącym chodzić do teatru, kina i czytać książki. (...) Wszystkie mądre społeczeństwa opierają się na nauce i kulturze”.

Chciałabym, żeby decydenci w moim kraju jak najczęściej stawiali sobie pytanie pisarza: „Czy chcemy być społeczeństwem taniej siły roboczej?”.

GD

Zawody, zawody...

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Jak mawiał pewien rozumny włościanin: są na świecie zawody miłosne, jak również takie, które bywają przydatne. Jeśli chodzi o te natury umysłowo-zmysłowej, to po raz kolejny miłościwie panujący rząd zawiódł w sprawie kopalnianej, przedłużając agonię molocha i ewokując na przyszłość naprawdę poważne niepokoje społeczne. Podobnie, niezależnie od proveniencji trzymających władzę, kilkakrotnie zawodził w sprawach stoczni, a czyni to wciąż w przypadku ustawy o związkach zawodowych, ustawy o finansach publicznych, szczególnie zaś wielkim zawodem jest bierność wobec ustawy o systemie oświaty i Karty Nauczyciela – aktów prawnych niepomrotnie zdegenerowanych legislacyjnie i archaicznych.

Ucieszyłem się lat kilka temu, gdy pojawiło się rozporządzenie o nadzorze, które mimo wad było znakiem decentralizacji i być może zwiększania samodzielności szkół. Tak się jednak nie stało. Ba, wprost przeciwnie, narzuca się systemowi *urawniłowkę* rodem z minionego systemu. Jednolity nabór, jednolite szczegółowe wymagania i sprawozdania oraz kij i marchewka w ręku postsowieckiego nadzorcy. Z każdym rokiem przybywa tego rodzaju wątpliwych „innowacji”, które nie poprawiają nic, gdzie marazm, pozory pracy i głupota, a niszczą tam, gdzie aktywność, rzetelna robota i mądra organizacja. Może to odpowiada sierotom po socjalizmie, których po szkołach pełno i, co gorsza, powodują one dziedziczenie negatywnej postawy w pokoleniach młodszych, czego moja wysoko rozwinięta empatia nie ogarnia.

Od czasu do czasu, znakiem czegoś dobrego, błysnie iskierka nadziei, a to w ORE, a to w jakimś przepisie, ale generalnie czuję się dość zawiedziony. Zwłaszcza że mam świadomość, iż w ważnych urzędach pracuje sporo mądrych i rozsądnie myślących ludzi. Może zatem przyczyną mojego zawodu jest zawodność systemu i może rację ma najładniejsza kandydatka na prezydenta Polski, która postuluje napisanie pra-

wa od nowa. W przypadku tak zwanego prawa oświatowego jest to po prostu jedyna droga.

Jako że z okazji dwudziestopięciolecia normalności miałem już wcześniej zamiar napisać o tych, co nie zawiedli, dzisiaj akurat dobry czas po temu. Od czasów Komisji Edukacji Narodowej wszystkie obce i polskie instytucje oświatowe niczym specjalnie się w zmianach systemu nie wyróżniły, czemu hołduje i obecny MEN. Próbowali coś natomiast zrobić wybitni pedagodzy i myśliciele, ale ich myśl lokalnie się tylko ciałem stawiała, trafiając jako wzniosła i postępową na karty podręczników. W jednym wypadku jednak się udało – może dzięki zapleczu w postaci Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności. Dzięki Jackowi Strzemiecznemu, Danucie Sternie, Alicji Pacewicz i kilkudziesięciu (dziś kilkuset) zapaleńców, mimo wszystko, zmienia się system edukacyjny: maleje opresyjność szkoły, a na podatny grunt zaszczipiane są nowoczesne i pożyteczne dla edukacji rozwiązania.

Bez Centrum Edukacji Obywatelskiej i wśród powszechnej nieruchawości instytucji oświatowych byłibyśmy wciąż na początku zmian w szkole. Dzięki przedsięwzięciom Centrum około trzech tysięcy placówek w Polsce pracu-

je na poziomie europejskim, dziesięć tysięcy z pewną nieśmiałością dołącza, biorąc udział w pojedynczych akcjach, a reszta jeszcze czeka na przebudzenie, ale widzi, że można inaczej i lepiej. Dobrze, że z dorobku CEO zaczęło korzystać ministerstwo, że z uwagą patrzy i wspiera poszczególne przedsięwzięcia i w tym, mam nadzieję, nie zawiedzie.

Dokonania wymienionych entuzjastów z pewnością doceni historia, ale w chwili obecnej zasłużyli oni na najwyższe honory państwowe.

Co natomiast z zawodami pożytecznymi i przygotowaniem do ich wykonywania? To kolejny zawód spowodowany nadmiernym zachłystnięciem się postępem i utopijnymi teoriami dotyczącymi rozwoju świata. Szkolnictwo zawodowe, pochopnie zredukowane i miejscami zlikwidowane, należy dziś odrodzić. Mądrze

i z przystosowaniem do rzeczywistości. Wiem, że od lat Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty przygotowywało plan takiego odrodzenia oraz pełną koncepcję systemu, również niektóre szkoły na własną rękę wdrażały rozwiązania adekwatne do czasów, ostały się dobre placówki, również zachodniopomorskie.

Mam nadzieję, że Ministerstwo Edukacji Narodowej wykorzysta doświadczenia praktyków i da swobodę gminom w odbudowie szkolnictwa zawodowego i że tym razem nie zawiedzie.

Może wtedy jakaś szkoła rzemiosł przygotuje dla potrzeb miejskiego łowczego cieniownika, na zamówienie restauracyjnego browaru łagiewnika, karpiniarza dla zieleni miejskiej, szłomnika dla wojska, ceklarza dla straży miejskiej i policji po kolejnym bezsensownym zaostreniu kodeksu karnego. Oj, zawody, zawody...

SO



Poszanowanie dla tradycji

Seminarium dla nauczycieli historii „Ojczysty Panteon i ojczyste spory – wiek XX”. Próba bilansu

Katarzyna Rembacka, kierownik Referatu Edukacji Historycznej IPN-u w Szczecinie

Od pewnego czasu kilkudziesięcioosobowy zespół pracowników Instytutu Pamięci Narodowej pracuje nad publikacją *Historia i społeczeństwo – dziedzictwo XX wieku. Ćwiczenia i materiały*. Prace nad tekstem, która zawierać będzie dziesięć zeszytów odpowiadających kolejnym modułom tematycznym, dobiegają końca. W związku z tym postanowiliśmy skonfrontować jej zawartość z adresatem, dla którego jest przeznaczona, czyli nauczycielami na seminarium „Ojczysty Panteon i ojczyste spory – wiek XX”, które odbyło się w dniach 19–21 stycznia 2015 r. w Kołobrzegu.

Szkolenie zorganizowało Oddziałowe Biuro Edukacji Publicznej IPN-u w Szczecinie – wzięło w nim udział czterdziestu dwóch nauczycieli oraz liczna grupa edukatorów pracujących w Instytucie. W czasie trzech dni odbyły się cztery wykłady oraz pięć dwugodzinnych bloków warsztatowych, podczas których autorzy ćwiczeń prezentowali je nauczycielom.

Program został ułożony chronologicznie. I tak część pierwsza dotyczyła okresu międzywojennego oraz wojennego, a otwierał ją wykład dra Marcina Przeglętki *Niemiecka autostrada przez polskie Pomorze, czyli stosunki II RP z III Rzeszą i ich interpretacje*. Uczestnicy spotkania, pracując w dwóch grupach, zapoznali się z materiałami dotyczącymi m.in. *Wojny obronnej 1939 roku. Oceny i spory* (Mateusz Lipko, IPN Szczecin); *Generalnemu Planowi Wschodniemu jako przykładowi wykorzystania nauki w ideologii totalitarnej* (dr Bartosz Kuświk, IPN Poznań) czy kwestii *Bić się czy nie bić? Bitwa o Polskę '44* (dr

Izabela Mazanowska, IPN Bydgoszcz). Uczestnicy uznali, że zaprezentowane źródła są bardzo dobrze dobrane i mogą być wykorzystane w pracy z młodzieżą.

Drugą część seminarium otwierał wykład dr Aleksandry Namysło poświęcony *Stosunkom polsko-żydowskim w czasie II wojny światowej*, zaś towarzyszące mu zajęcia dotyczyły takich zagadnień, jak *Pamięć o wielokulturowości II RP w różnych współczesnych tekstach kultury* (Olga Tumińska, Centrala IPN) czy *Irena Sendlerowa w kontekście ojczystego Panteonu* (Magdalena Bogdan, Centrala IPN).

Kolejna część programu dotyczyła okresu tuż powojennego i zainaugurowana została przez dr Magdalenę Semczyszyn wykładem *Polskie podziemie niepodległościowe po 1944 r.: działalność, pamięć, kontrowersje*. Nauczyciele analizowali materiały dotyczące „Zaporczyków” – żołnierzy dwóch konspiracji (Agnieszka Jaczyńska, IPN Lublin); *Komunistycznych zbrodni na narodzie*

polskim (dr Dariusz Gałaszewski, IPN Warszawa) oraz *Antykomunistycznych organizacji młodzieżowych* (Zofia Fenrych, IPN Szczecin).

Seminarium kończył blok związany z historią Polski Ludowej – wykład na temat: *PRL – czy jest się o co spierać?* wygłosił dyrektor Biura Edukacji Publicznej IPN, dr Andrzej Zawistowski. Zaprezentowane zostały również ćwiczenia o *Młodzieżowych organizacjach opozycyjnych lat osiemdziesiątych* (Grzegorz Czapski, IPN Szczecin) oraz o *Okrągłym Stole – porozumienie narodu czy porozumienie wybranych?* (Marcin Podemski, IPN Poznań).

Uczestnicy szkolenia wypełniali ankiety, w których dzielili się z organizatorami swoimi uwagami. Pozwolą one na wprowadzenie ostatecznych poprawek w przygotowywanej publikacji. Pokazują również, jak bardzo potrzebne są takie spotkania dla nauczycieli: „Spotkanie wartościowe i merytorycznie na wysokim poziomie. Proszę o więcej. Wynoszę z tych zajęć przekonanie, że warto rozmawiać, uczyć się dalej, by lepiej uczyć innych”; „Kontynuacja takich działań w przyszłym roku. Bardzo potrzebne i pożądane wymiany doświadczenia i wzbogacenie swojego warsztatu dydaktycznego”; „Bardzo dobrze zorganizowane i bardzo potrzebne zajęcia. Środowisko nauczycieli działa po omacku, takie wprowadzenie jest ze wszech miar potrzebne”; „Szerokie spektrum aktywnych metod przydatnych na lekcjach historii, duża baza tekstów źródłowych i ilustracyjnych, pomysły na bohaterów ojczyściego Panteonu”; „Konferencja (seminarium) zorganizowana wzorcowo. Prowadzący zajęcia warsztatowe bardzo dobrze przygotowani, a materiały przez nich przygotowane będą bardzo przydatne w prowadzeniu zajęć”.

W prezentowanym podczas seminarium module „Ojczyście Panteon i ojczyście spory” znajdują się wartościowe, często mało znane materiały. Młodzież będzie konfrontowała akty normatywne i dokumenty z relacjami, fragmentami pamiętników, wspomnień i opracowań historycznych. Będzie mogła analizować mapy, zdjęcia, artykuły prasowe, dane statystyczne, filmy fabularne i dokumentalne oraz nagrania audio.

Zapozna się także z licznymi dokumentami pochodzącymi z archiwum Instytutu Pamięci Narodowej. Dzięki temu nauczyciele będą mogli



kształtować w uczniach umiejętności krytycznego odczytywania informacji, weryfikowania ich, analizowania i posługiwania się rzeczą argumentacją. Proponowany zbiór ćwiczeń przyczynić się może do budowania postawy poszanowania dla tradycji i historii własnej oraz innych narodów, a także postawy obywatelskiej.

Druk publikacji przewidziany jest w pierwszej połowie 2015 roku. Seminarium, o które zabiegali zachodniopomorscy nauczyciele, ma szansę stać się przedsięwzięciem cyklicznym.

KR

Fot. Uczestnicy seminarium podczas zajęć

marzec/kwiecień 2015 • nr 2

Młodzi na rynku pracy

Ewa Jaklewicz-Walewicz, nauczycielka konsultantka ds. doradztwa zawodowego
w Zachodniopomorskim Centrum Doradztwa Nauczycieli

Konferencja „Młodzi na rynku pracy” została zorganizowana 11 lutego 2015 roku przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kuratorium Oświaty w Szczecinie oraz Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie. Przedsięwzięcie było adresowane do dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców uczniów w wieku gimnazjalnym. To pierwsze wspólne działanie w ramach Partnerstwa Lokalnego na Rzecz Rozwoju Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego w województwie zachodniopomorskim. Celem spotkania było zwrócenie uwagi na potrzebę funkcjonowania poradnictwa edukacyjno-zawodowego w kontekście zmian w szkolnictwie zawodowym i korzyści dla uczniów, którzy taką ścieżkę kształcenia podejmą.

W trakcie konferencji omówiono plany i działania związane z odbudową szkolnictwa zawodowego, zmiany w przepisach prawa oświatowego oraz działania Kuratorium Oświaty w Szczecinie na rzecz promocji i rozwoju szkolnictwa zawodowego w województwie zachodniopomorskim.

Konferencję otworzyła Zachodniopomorska Kurator Oświaty, Maria Borecka, która wskazała na priorytety ministerialne w ramach kształcenia zawodowego. Minister Edukacji Narodowej, Joanna Kluzik-Rostkowska, ogłosiła rok szkolny 2014/2015 Rokiem Szkoły Zawodowców. W związku z tym MEN zaplanowało szereg działań usprawniających szkolnictwo zawodowe. Działania te podejmowane będą nie tylko w tym roku szkolnym, ale także w latach następnych. Oto priorytety:

1. Dopasowanie kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy.
2. Uelastycznienie ścieżek zdobywania kwalifikacji.
3. Pomoc uczniom i rodzicom w planowaniu kariery edukacyjno-zawodowej.
4. Wsparcie kadry szkół w profesjonalnej realizacji zadań.
5. Poprawa funkcjonowania systemu egzaminowania.

6. Podniesienie atrakcyjności kształcenia zawodowego.

Według kurator Marii Boreckiej szczególną uwagę należy zwrócić na podniesienie roli współpracy szkół z pracodawcami. Kształcenie zawodowe zostanie bowiem dopasowane do potrzeb rynku pracy, uczniowie zostaną przygotowani do podjęcia zawodu poprzez dobrze zorganizowane praktyki. MEN zamierza aktywnie pośredniczyć we współpracy pracodawców i szkół oraz podjąć wszelkie działania, aby poprawić jakość i efektywność kształcenia zawodowego, zwiększyć jego atrakcyjność i dostępność. Od września 2015 roku rozszerzona zostanie także oferta szkolnych i pozaszkolnych form kształcenia. Będzie ona obejmować, między innymi, kursy dla uczniów i absolwentów liceów. Wśród uczniów liceów ogólnokształcących został przeprowadzony sondaż dotyczący gotowości i chęci zdobycia nowych umiejętności, kompetencji na różnych kursach. W oparciu o ten sondaż MEN przygotowało ofertę kursów, które przyszłym absolwentom liceów ogólnokształcących ułatwią odnalezienie się na rynku pracy.

Ogłoszony Rok Szkolnictwa Zawodowego stał się inspiracją działań podjętych przez ZCDN, któ-

re przedstawiła w swoim wystąpieniu dyrektor ZCDN-u, Urszula Pańska. ZCDN przystąpiło do realizacji założeń Roku Szkoły Zawodowców poprzez wdrożenie projektu Nasza Kariera, którego celami są przedstawienie oferty szkół zawodowych regionu, wzmocnienie pozytywnych opinii społeczeństwa na temat szkolnictwa zawodowego, podniesienie samooceny uczniów szkół zawodowych oraz ich absolwentów.

Pierwszą podjętą przez ZCDN aktywnością było przygotowanie profesjonalnego spotu promującego szkoły zawodowe. Ponadto stworzona została strona internetowa www.naszakariera.pl, na której można znaleźć informacje dotyczące tego przedsięwzięcia oraz aktualności odnoszące się do procesu rekrutacji do szkół. Na portalu Nasza Kariera systematycznie będą umieszczane krótkie materiały filmowe o szkołach zawodowych. ZCDN prowadzi także działalność edukacyjną skierowaną do nauczycieli, pedagogów, psychologów, realizatorów poradnictwa edukacyjno-zawodowego w szkołach. Nauczyciele szkół zawodowych mogą także liczyć na wsparcie w ramach naszej statutowej działalności. Metody nauczania, tworzenie programów nauczania, projektowanie kwalifikacyjnych kursów zawodowych, przygotowanie uczniów do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe to obszary, w których nauczyciele mogą doskonalić swoje umiejętności poprzez udział w szkoleniach.

Kto może pomóc uczniowi gimnazjum w planowaniu drogi edukacyjno-zawodowej? W moim przekonaniu wyposażenie uczniów w swoisty pakiet wiedzy i umiejętności niezbędnych do planowania przez nich własnej kariery zawodowej i funkcjonowania na rynku pracy będzie możliwe tylko wtedy, gdy profesjonalny doradca zawodowy na stałe znajdzie zatrudnienie w placówce oświatowej. Efekty będą widoczne wówczas, gdy jego praca będzie przybierała formę zamierzonych procesów wychowawczych, a nie tylko sporadycznych przedsięwzięć.

Ciekawą propozycją MEN-u, której celem jest pomoc młodym ludziom w wyborze zawodu, ma być zamieszczenie na stronie internetowej ministerstwa mapy zawodów i szkół prezentującej ich ofertę; powstanie również portal doradztwa edukacyjno-zawodowego. Szczegóły dotyczące tej inicjatywy przedstawiła Alina Przerwa, zastępca dyrektora Wydziału Nadzoru Pedagogicznego KO w Szczecinie.

Paweł Wojtaszyk, analityk pracy z Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Szczecinie, przedstawił sytuację młodzieży i perspektywy na rynku pracy. Informacje dotyczyły skali bezrobocia w województwie zachodniopomorskim i konkretnych powiatach, z uwzględnieniem grup wiekowych oraz poziomu wykształcenia. Przedstawione zostały także najważniejsze przeszkody, na jakie napotykają bezrobotni absolwenci zarejestrowani w powiatowych urzędach pracy, w skutecznym wejściu na rynek pracy.

Następnie Magdalena Sztekel-Stępień, naczelnik Wydziału Projektów Własnych, zaprezentowała genezę oraz ideę Partnerstwa Lokalnego na Rzecz Rozwoju Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego w województwie zachodniopomorskim. Prelegentka wymieniła zdiagnozowane przez interesariuszy Partnerstwa problemy i bariery w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego, wśród których znajdują się między innymi: niska świadomość potrzeby prowadzenia zajęć doradczych w szkole (przez dyrektorów szkół, rodziców, organy prowadzące szkoły, nauczycieli, pracodawców), rozproszony pod względem instytucjonalnym system poradnictwa zawodowego w województwie oraz brak wymiany informacji (współpracy) między doradcami zawodowymi z różnych instytucji rynku pracy i edukacji. Niezbędne jest zatem, aby system doradztwa zawodowego w szkole nie działał w oderwaniu od środowiska zewnętrznego i innych instytucji, które te zadania potrafią realizować. Istotne jest, że zadania z obszaru doradztwa edukacyjno-zawodowego nie powinny być przypisywane jedynie szkołom i poradniom psychologiczno-pedagogicznym, lecz postrzegane w perspektywie szerokiej odpowiedzialności instytucjonalnej. Podsumowując, Magdalena Sztekel-Stępień podkreśliła, że Partnerstwo to początek wspólnych działań, dyskusji i poszukiwania rozwiązań. Określony został wspólny cel, jakim jest podniesienie jakości, efektywności i dostępności poradnictwa zawodowego w województwie zachodniopomorskim, dzięki współpracy partnerów, którzy dysponując różnym potencjałem, uzupełniają się i osiągają więcej.

Na zakończenie Kaja Popko, Inspektor Wydziału koordynacji POKL, przedstawiła nową perspektywę finansową dla edukacji w latach 2014–2020.

Szkolne Koło Masażu

Anna Karaś, opiekun Szkolnego Koła Masażu w Zachodniopomorskim Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Szczecinie

W miarę upływu czasu w szkolną rzeczywistość wkrada się monotonia: nużą treści, uwierają szkolne ławki, obrazy rzucane na ścianę męczą wzrok i umysł. Na ćwiczeniach z masażu razi śnieżnobiały fartuch, a proceduralny zabieg i klasyczne techniki w kierunku dosercowym chciałoby się zamienić na kolorowy i zmysłowy rytuał. Dotyczy to społeczności uczniowskiej i często nauczycieli.

Bywa, że tematyka zajęć, podyktowana podstawą programową, nie jest spójna z oczekiwaniami czy wyobrażeniami ucznia o zawodzie. Młodzi ludzie unikają tego, co trudne, mało interesujące i, w ich mniemaniu, zupełnie niepotrzebne. Niedostrzeganie zawodowego sensu w zajęciach „obowiązkowych” pogłębia niechęć do przedmiotu i być może jest przyczyną absencji ucznia czy jego słabszych ocen. Kuszą natomiast atrakcyjniejsze, bardziej spektakularne i „różnobarwne” formy masażu, tak szeroko rozpowszechnione w kolorowych czasopismach i mediach, nie zawsze ujęte w szkolnym programie.

Drogą do rozwiązania tych problemów może być rozpalenie w młodych ludziach pasji do zawodu, rozbudzenie chęci samodoskonalenia i odkrywanie przed nimi tajników masażu. Zorganizowanie dodatkowych zajęć w ramach Szkolnego Koła Masażu miało stać się przyzwoleniem na „dotykanie” masażu wszystkimi zmysłami.

Potrzeba powołania SKM zainspirowana była analizą potrzeb współczesnego rynku pracy. Jako nauczyciel bazujący na podstawie programowej chciałam jednocześnie wyjść naprzeciw dynamicznie rozwijającej się dziedzinie masażu, by w efekcie wzbogacić i uatrakcyjnić sylwetkę zawodową absolwenta kierunku technik masażysta. Tematy prezentowane i omawiane w trakcie tych zajęć mają być „pomostem” między podstawą programową a oczekiwaniami rynku pracy. Uczniowie mogą zapoznać się z nowymi metodami masażu i fizjoterapii oraz poznać warsztat pracy doświadczonych terapeutów.

Przygoda ze Szkolnym Kołem Masażu w ZCKZiU w Szczecinie rozpoczęła się w roku szkolnym 2008/2009. Do dziś odbyło się 38 spotkań. Wszystkie udokumentowane są licznymi fotografiami. Wybrane zdjęcia zobaczyć można na stronie internetowej ZCKZiU w Szczecinie lub obejrzeć w wydawanym corocznie wyjątkowym albumie.

Zabawa w „Kółko” stała się inspiracją i bodźcem do rozwoju młodych adeptów sztuki masażu. Do odkrywania zawodowego potencjału, stawiania pytań, poszukiwania odpowiedzi, zaspokajania ciekawości i budowania doświadczenia. To inna forma dopełniania zawodowej wiedzy, której celem jest rozbudzenie apetytu na masaż, skosztowanie wszystkich jego smaków.

Do dziś udało się przekonać wiele osób, że masaż może być wielobarwny, za każdym razem inny. Może pachnieć czekoladą, rozgrzewać gorącymi kamieniami, przyjemnie zaszumieć w głowie i w uszach podczas zabiegu świecowania. Może też być nieugięty i nieustępliwy jak jego królowa Anatomia i jej siostra Fizjologia, o czym zdecydowanie przypomina masaż medyczny.

Czasem gorącą bańką wsysa się w tkanki, zaboli, posiniaczy – po to, by obudzić odporność i wyleczyć. Innym razem „leniwy” ucieka się do elastycznych taśm *kinesiology tapingu*. Podpiera się ich 24-godzinny działaniem... Może też zapalić „moxę” i dodać energii, wędrując po meridianach głównych i cudownych. Lubi rozciągnąć do granic możliwości, a raczej niemożliwości, w egzotycznym tajskim stylu.

AK

temat następnego numeru: pedagogika holistyczna

Rusz w przyszłość ze szkołą zawodową

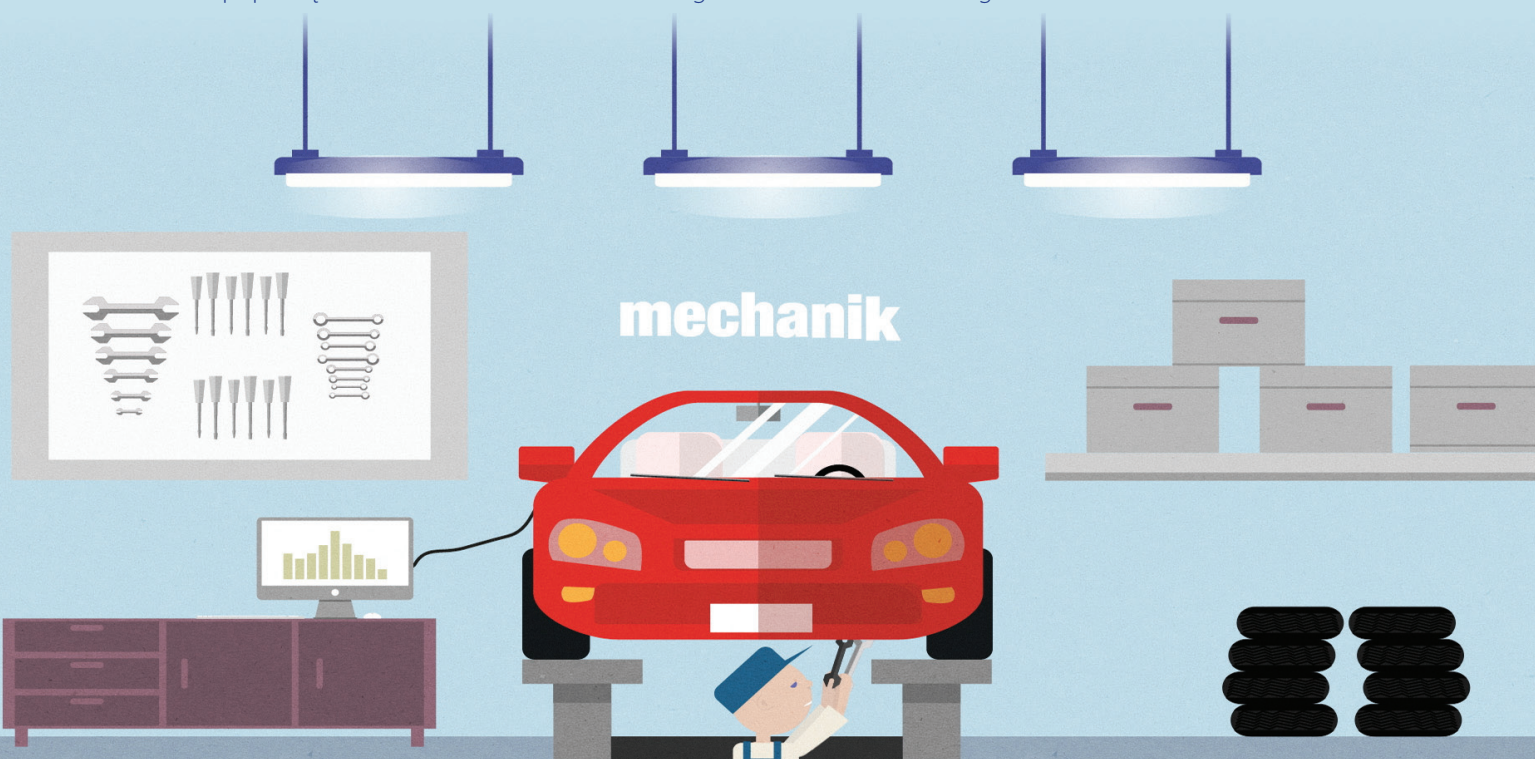
Życie jest drogą. Każdy z nas ma swoje szlaki do przebycia. Dzięki wolności osobistej możemy samodzielnie decydować o tym, do czego pragniemy w życiu zmierzać i którądy chcemy podążać. Ramy pierwszych odcinków tej podróży są jednak wspólne dla każdego z nas i narzucone z zewnątrz. Każde dziecko podlega obowiązkowi szkolnemu aż do ukończenia 18 roku życia.

Pierwsze dwa poziomy kształcenia dbają o rozwój emocjonalno-społeczny oraz budują u dziecka zasoby wiedzy ogólnej. Szkoły ponadgimnazjalne odkrywają przed młodymi ludźmi znacznie szerszy wachlarz możliwości: od szkół ogólnokształcących, przez technika, aż po szkoły zawodowe.

Na przestrzeni lat zmieniał się stosunek społeczeństwa wobec poszczególnych kategorii szkół. Po czasach, kiedy wczesne rozpoczęcie aktywności zawodowej, wymuszone sytuacją ekonomiczną, wiązało się ze znaczącą dominacją szkół zawodowych, nastąpiła fascynacja kształceniem ogólnym. Licea postrzegane jako szkoły o wysokim poziomie usług edukacyjnych, idealne dla osób uzdolnionych, cieszyły się popularnością. Wraz z rozwojem społeczeństwa i postępem cywilizacyjnym rynek pracy również uległ modyfikacji. Zwiększyło się zapotrzebowanie na specjalistów, na ludzi o pogłębionej wiedzy i doświadczeniu w wąskim zakresie. Takie kompetencje można kształtować w toku studiów na uczelniach wyższych. Przepustką do tego etapu edukacji jest jednak zdany egzamin dojrzałości, stąd zdecydowana większość uczniów zaczęła wybierać licea ogólnokształcące.

W wielu środowiskach niedoceniane są walory szkół zawodowych. Zmniejszająca się w pewnym okresie liczba kandydatów do instytucji związanych z kształceniem zawodowym prowadziła do ograniczenia środków finansowych dla tych szkół, a w konsekwencji do minimalizowania ich działalności, a nawet zamykania. Rok szkolny 2014/2015 został ogłoszony przez ministra edukacji narodowej Rokiem Szkoły Zawodowców. Jest to doskonały czas, aby poddać refleksji sytuację szkół zawodowych, poprawić ich odbiór społeczny oraz szerzyć rzeczywistą ofertę dla kandydatów szkół ponadgimnazjalnych, przy jednoczesnym pielęgnowaniu ustawicznego rozwoju oraz poprawy jakości i efektywności tego kształcenia.

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli również podjęło się realizacji założeń Roku Szkoły Zawodowców. W ramach popularyzacji tej kategorii szkół powstał spot reklamowy skierowany przede wszystkim do przyszłych absolwentów gimnazjów, stojących przed wyborem dalszej ścieżki edukacyjnej, ale również do ich rodziców, pedagogów oraz innych osób biorących udział w procesie podejmowania przez młodych ludzi decyzji dotyczących kariery zawodowej. Ideą filmu jest ukazanie atrakcyjności i różnorodności kwalifikacji, jakie można zdobyć wybierając zasadnicze szkoły zawodowe bądź technika. Ponadto spot ma na celu poprawę wizerunku kształcenia zawodowego wśród mieszkańców regionu.





Dodatkowym efektem kampanii ma być podniesienie samooceny u osób, które są absolwentami szkół zawodowych lub jeszcze się w nich uczą. Równoległą działalnością promocyjną jest stworzenie portalu internetowego www.naszakariera.pl stanowiącego bazę zawodowych szkół ponadgimnazjalnych województwa zachodniopomorskiego wraz z ogólnymi informacjami dotyczącymi procesu rekrutacji i systemu edukacji ponadgimnazjalnej. Na stronie tej będą się pojawiać również krótkie filmy z udziałem uczniów, przedstawiające i promujące konkretne zawody.

Aktualnie funkcjonujący system edukacji na każdym etapie pozostawia otwartą ścieżkę do dalszego kształcenia lub przekwalifikowania się. Jest to szczególnie istotne w kontekście warunków panujących na rynku pracy, wymagających od nas elastyczności i otwartości. Do zdobycia określonych kwalifikacji prowadzić może równoległe kilka dróg, a wybór odpowiedniej uzależniony jest od aktualnej sytuacji życiowej jednostki.

Dzięki wybraniu szkoły zawodowej absolwent zyskuje uprawnienia do wykonywania określonych czynności zawodowych w bardzo młodym wieku. Może podjąć pracę, jednocześnie nie rezygnując z dalszego kształcenia. Wiedza i umiejętności zdobyte podczas nauki w szkole ponadgimnazjalnej stanowią solidne fundamenty do dalszego rozwoju. Dodatkowym walorem jest fakt częstej współpracy potencjalnych pracodawców ze szkołami zawodowymi. Odbываяc obowiązkowe praktyki, zawodowe uczeń może już nawiązać kontakt z pracodawcą. Zyski płynące z takiego układu odczuwają obie strony: praktykant zdobywa kompetencje i szansę na pracę, natomiast pracodawca sprawdzonego już pracownika przygotowanego do pracy w danej firmie, znającego zasady funkcjonowania oraz środowisko. Kooperacja ta ma swoje umocnienie w międzyresortowym porozumieniu o współpracy na rzecz rozwoju kształcenia zawodowego podpisanym przez minister edukacji narodowej oraz ministrów gospodarki, pracy i polityki społecznej oraz skarbu. Dokument ten jest zobowiązaniem resortów do wspólnych działań na rzecz rozwoju kształcenia zawodowego pod kątem dostosowania do potrzeb pracodawców, nowoczesnej gospodarki i warunków lokalnych.

Kluczem do życiowego sukcesu jest podejmowanie decyzji umożliwiających robienie tego, co nas interesuje, w połączeniu z pragmatyzmem w zakresie dostosowania się do aktualnych potrzeb rynku. W dzisiejszych czasach warto regularnie rozszerzać swoje kompetencje. Wszystkie instytucje realizujące kształcenie zawodowe łącznie otwierają drogi do blisko dwustu zawodów, w ramach wielu dziedzin. Przy uwzględnieniu indywidualnych zainteresowań, uzdolnień oraz warunków lokalnych każdy może znaleźć profil dla siebie. Przykładając się do wykonywanej pracy i stale rozwijając kompetencje, w większości tych zawodów można odnieść sukces oraz osiągnąć satysfakcjonujący poziom wynagrodzenia. Przykładem mogą być chociażby szefowie kuchni w renomowanych restauracjach. Dlatego też pozwólm i zachęcamy do tego, żeby pasja była siłą napędową do rozwoju również w sferze zawodowej.

Diana Okonowska-Poniatowska



ISSN 1425-5383

No. 2

2015
March/April

Refleksje

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

has been issued since 1991

a free magazine

A young woman with brown hair tied back, wearing a blue lab coat, is focused on working on a mechanical device. She is using a red clamp to hold a component. The device has various wires and a small motor. The background is blurred, showing a workshop or laboratory setting. The woman's reflection is visible in a mirror below her.

VOCATIONAL EDUCATION



Responding to the ministerial guidelines for 2014/2015 school year, 'Refleksje' explores the issue of vocational education and, in general, reflects on the role of school in assisting students who take important education and career decisions. Here is the paradox: a large proportion of young people on the threshold of adulthood would like to start deciding for themselves, but most of them are dependent on the experience and guidance of parents and teachers, who can and should help them choose the right school and advise to obtain a particular profession.

However, both in relation to the issue and the paradox which has always been typical of school activity, it is possible to distinguish the theme emerging from some of the articles. That theme is lifelong learning, an utilitarian idea whereby education goes beyond school, becoming more than just a specific social coercion and turning into a philosophy of a free pursuit of knowledge.

Acquiring knowledge goes hand in hand with the acquisition of occupational competence. As our authors prove, vocational education does not mean education that is inferior, less demanding or less substantive. On the contrary, those who are advancing on the levels of vocational education have to put a lot of work and commitment into this process, and gaining specific skills does not close the door for pursuing further and higher education.

The West Pomeranian In-Service Teacher Training Centre is involved in the School of Professionals Year, realising, among others, the Nasza Kariera (Our Career) project, which aims to promote and change the image of vocational training in our region. We highly recommend the results of our work available at: www.naszakariera.pl.

Urszula Pańka

The Director of the West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center



The West Pomeranian In-Service Teacher Training Center
Accreditation of West Pomeranian Curator of Education

Sławomir Iwasiów

'Learning Is an Individual Activity'

An interview with Grażyna Osicka

The idea is one of lifelong learning. This is a very important distinction. Education is commonly believed to be formal and institutionalized, whereas learning is an individual activity of each person and happens in different places, ways, contexts, at various age – at any age, actually. And such activity is at the heart of the idea, policy and pragmatics of lifelong learning. The measure of how this idea is realised is the compliance of undertaken activities with the principles of lifelong learning. In this context, the changes taking place in vocational education are moving in the right direction. We could even say that the aforesaid principles indicate the direction of changes. After all, subjective approach means focusing actions on the person, and not on the school or the education system. There have already been many improvements, for example: flexibility of qualifications paths, validation of competences acquired through non-formal and informal learning, opening of vocational schools to adults by organizing professional qualification courses.

Another important modification is basing the PPKZ provisions on learning outcomes, which makes it easier to identify, balance, compare and recognize competences acquired in different ways, at different times, and in different places. Crucial is what a person knows, can and is willing to do, and not where, when and how they have learnt it.

Partnership approach is also important: cooperation between the school and the environment, in particular with businesses, universities and other institutions and organizations to improve the quality of education is one of the most important objectives in vocational training. We promote partnership to create the best possible conditions for learning.

These are not all the rules, but by making them a gauge of the quality of actions everyone can evaluate the changes in vocational education. Such an assessment of compliance of planned actions with lifelong learning principles should be made at every level of planning: central, regional, local, and, of course, at the school level. More details in this subject are included in 'The Prospect of Lifelong Learning', a policy document adopted by the Council of Ministers on September 10th, 2013, which is extremely important for those who care about the problems of education, including vocational education.

Elżbieta Malec

Difficult Decisions

Where do young people look for educational and vocational information and whose help can they expect when choosing a school or planning the course of their education?

The choice of an upper secondary school is, on the one hand, the first important education and career choice made independently, but, on the other hand, it is influenced by the students' surroundings. Especially important at this stage is help and support from the adults who create students' upbringing environment, as confirmed by many studies related to educational and vocational counselling (e.g. research by B. Wojtasik, M. Czerepaniak-Walczak, A. Golczyńska-Grondas).

In today's world, where information resources are enormous and the labour market requirements are changing, the knowledge about the requirements and needs of the market possessed by the immediate family members may be insufficient and outdated. Therefore, before making their choice, students look for information in other available sources and look for support in their other major upbringing environment, that is the school. The students try to find tips and advice there from their peers, teachers (especially class teachers), educators and school psychologists. School creates a lot of situations which facilitate raising students' awareness of the possibilities of education in upper secondary schools in the immediate area, of the labour market and occupations. The majority of students completing lower secondary school know what upper secondary schools there are in their immediate vicinity. Students also find a lot of information from the ubiquitous Internet.

Currently, young people are using the Internet not only to gain information about the schools of interest, but also to establish contacts with students of these schools, or get information about organized meetings, doors open days, etc. The Internet provides young people with new opportunities for gaining knowledge about occupations and the labour market, the demand for specialists in specific occupations in the future, job opportunities and requirements related to education and obtaining vocational qualifications. Unlimited possibilities arising from the use of the Internet bring a new dimension to the educational and vocational counselling, opening new communication channels between the labour market and education.

'Learning Is an Individual Activity'

Sławomir Iwasiów interviews Grażyna Osicka, director of the National Centre for Supporting Vocational and Continuing Education (NCFSVCE)

One of the priorities of Minister Joanna Kluzik-Rostkowska for the current school year was to strengthen vocational schools. What percentage of lower secondary school graduates in Poland decide to continue education in vocational schools?

Actually, past tense is not really applicable in this case. This priority is still valid and will probably remain so for much longer. After all, vocational school is most suited to economic challenges and to the needs of employers. Strengthening vocational schools mostly means adjusting them to meet those challenges and needs better. The adjustment concerns such areas as: personnel qualifications, the curriculum content, technical and educational resources, flexibility of available learning pathways, cooperation with the environment, prestige, school brand and many other elements.

The percentage of lower secondary school graduates choosing vocational education should be considered in the context of the economic structure, especially at the regional and local level, as well as in the context of the network of schools and occupations in which these schools provide training. Whether last year's result at 54.65% (17.41% for vocational schools, 37.24% for technical schools) is small or big depends mainly on whether the labour market is able to 'absorb' the graduates. However, the trend in recent years has been growing: with each year lower secondary students more and more often want to acquire occupational skills so as to enter the labour market and pursue a career.

For some time public debates have repeatedly addressed the issue of vocational training, especially whether vocational education curricula are tailored to the requirements of the labour market.

Speaking of adjusting curricula to the market requirements we should consider both national and local perspectives. Since 2009, the only curriculum at the central level has been the core curriculum of vocational education (PPKZ). It describes the expected learning outcomes based on the expectations of the labour market; they were worked out by the representatives of relevant professional organizations and branch associations. By its very nature, however, PPKZ is just a framework, and therefore requires particularizing at the school level. The specifics should take into account all the conditions of the school functioning in its local and regional environment, especially its economic environment. Constructing curricula that would take into account so many conditions is a difficult task, but it is necessary to bring the functioning of the school closer to market requirements. During the transitional period NCFSVCE is preparing exemplary curricula. However, the schools must still make those curricula more specific, tailor them to their own situation.

Another issue is that curricula structures should respond to the demands of the labour market. It is evident that the modularised curricula adapt to it better than traditional subject-based curricula, but for now they are hard to ac-

cept in school reality. This is, however, a complex problem that requires separate, in-depth analyses and discussion.

Much is being said nowadays about promoting vocational education. What are the projects within the School of Professionals Year programme?

Here again, we should discuss two levels of promotion. At the central level, the activities promoting vocational schools as a first-rate option have been carried out for several years. One of the examples is our TV spot starring Leszek Kuzaj. Such promotion is creating a special positive climate around the vocational training. At the school level, we should reach down to specific things, which means to build the school's image, for example, using professional success of its graduates, school activity on the local grounds, etc.

Currently, we are also integrating central and local activities, for instance by organising various competitions, including the third edition of the NCFSVCE contest for the best cooperation between schools and employers.

All the actions to be taken in the School of Professionals Year are detailed on the Ministry of National Education website in a dedicated tab.

Since the early 1990s it has been commonly said that the vocational school closes door to further education, including the matura exam and higher studies. How to convince the lower secondary school graduates to choose the vocational school and continue their education at successive stages?

It is hard for me to find a rational explanation for this belief. After all, regulation of qualifications at all levels has long been characteristic of our education system. Our Centre has been working with high-class experts who have gone through all stages of vocational training: first the vocational school, then the supplementary technical school, finally being awarded the title of engineer, master's degrees and often academic titles. As they admit, their expert quality results precisely from such a course of education and professional career. So, regulation of qualifications in our system has been working really well. Since 2012, with the introduction of vocational

qualification courses to the system, it has been even more flexible.

That is all when it comes to reality. Another issue is demystifying vocational training. In order to convince lower secondary students and their parents to choose an occupational path it is enough to provide good career counselling, especially sound educational and vocational information. This will include the so-called map of professions, which should be available on the Ministry of National Education website in February, and a special website of NCFSVCE devoted to education and vocational counselling, which is constantly being developed and improved. In order to bring information closer to the readers there are also regional sites, which provide numerous publications on counselling and tools to be used by both counsellors and young people as well. The student-aimed tools are provided in a suitably attractive form, such as computer games.

How do vocational schools cooperate with employers in West Pomerania?

We could say that there are no separate rules for West Pomerania concerning cooperation between vocational schools and employers. The best effects come from cooperation resulting from the need, openness, and recognition of the benefits by a specific entrepreneur and a specific school because 'it takes two to tango'. There are good legal and financial conditions to establish and develop cooperation. Sometimes the only missing link is information, good intentions, or simply good will. Information is disseminated through conferences for the representatives of employers, which have been organized by the Ministry of Education for two years. Our Centre has also issued relevant publications presenting legal, financial and other benefits associated with establishing cooperation and extremely convincing descriptions of good practice from different regions of Poland.

You provide training called 'Career counselling. From diagnosis to evaluation'. Is it popular? At first glance it seems to be a complex project that provides teachers with sound knowledge in the field of career counselling.

Both our actions and the policy of the Ministry of National Education are not about creating

a fake trend for vocational training. Even though choosing general education usually results from scientific or educational aspirations, very often it simply becomes a way to postpone the decision on one's educational and professional career. However, after three years those who have selected the vocational school can choose between work and further education or – with appropriate qualifications – combine both. Failure at the *matura* exam or random selection of higher studies often delay and complicate entering the labour market. All of this is a huge challenge for vocational counselling which is one of the statutory tasks of the school.

It is through strengthening the competence of lower secondary school personnel that we want to help students and their parents to make rational decisions concerning their education and work. Our ambitious plan is to train representatives of all or almost all lower secondary schools in Poland in this regard. Not all schools are equally convinced of the importance of their advisory role in relation to students and their parents. Training is organised precisely in order to improve the efficiency of counselling and motivation to undertake it.

Nowadays education and vocational training do not concern exclusively the youths. How does vocational education implement the idea of lifelong education?

The idea is one of lifelong learning. This is a very important distinction. Education is commonly believed to be formal and institutionalized, whereas learning is an individual activity of each person and happens in different places, ways, contexts, at various age – at any age, actually. And such activity is at the heart of the idea, policy and pragmatics of lifelong learning. The measure of how this idea is realised is the compliance of undertaken activities with the principles of lifelong learning. In this context, the changes taking

place in vocational education are moving in the right direction. We could even say that the afore-said principles indicate the direction of changes. After all, subjective approach means focusing actions on the person, and not on the school or the education system. There have already been many improvements, for example: flexibility of qualifications paths, validation of competences acquired through non-formal and informal learning, opening of vocational schools to adults by organizing professional qualification courses.

Another important modification is basing the PPKZ provisions on learning outcomes, which makes it easier to identify, balance, compare and recognize competences acquired in different ways, at different times, and in different places. Crucial is what a person knows, can and is willing to do, and not where, when and how they have learnt it.

Partnership approach is also important: co-operation between the school and the environment, in particular with businesses, universities and other institutions and organizations to improve the quality of education is one of the most important objectives in vocational training. We promote partnership to create the best possible conditions for learning.

These are not all the rules, but by making them a gauge of the quality of actions everyone can evaluate the changes in vocational education. Such an assessment of compliance of planned actions with lifelong learning principles should be made at every level of planning: central, regional, local, and, of course, at the school level. More details in this subject are included in 'The Prospect of Lifelong Learning', a policy document adopted by the Council of Ministers on September 10th, 2013, which is extremely important for those who care about the problems of education, including vocational education.

Thank you for your time.

SI

Difficult Decisions

Some aspects of choosing education and career path

Elżbieta Malec, PhD, a lecturer in the Teacher Education College of the Polish Teachers' Union in Warsaw

Education and career – two important areas of human activity – are not only subject to the changes in the labour market, but they also determine the directions of changes in each person's life. Due to the demands of contemporary labour market, the ideas of educators suggesting the need for lifelong learning have turned from theory into necessity for a man stepping into the working world.

We gain first information about the world of work already in childhood, pretending to do the observed adult jobs in children's games. At this stage of life a child's knowledge about professional life is shaped by the immediate family, especially by parents.

Alongside teaching and upbringing, at all stages of education the institutional system carries out activities aimed at broadening students' knowledge about the world and the labour market, and the acquisition of skills that will make them fit into the working life. During their education in primary, lower and upper secondary schools, students are gaining more and more information that shape their education and career plans.

As noted by Charles Handy in his book *The Age of Paradox*, the role of education today is to prepare people for 'the complex and changeable world'. The author sees the source of wealth in knowledge and information, stating at the same time that knowledge, information and intelligence are equal, and observing that there are many types of intelligence useful in today's world. Knowledge and information are delivered to many recipients but only those who can use them skilfully will find their place in the labour market.

The first important and difficult educational decision is the choice of upper secondary school, on which depends the course of education and training of young people. Is, however, a lower secondary school student well-prepared to take such a decision? Who can help them take it? Who, in fact, most frequently helps them? To answer those questions, we should first determine why the decision taken by the students completing lower secondary school is both important and difficult.

The choice of education and career path at lower secondary school is a tough decision because only few teenagers make informed professional choices at this stage; their choices mostly concern education. In general, young people at this point do not know exactly who they want to be, what they want to do professionally, much less how to achieve certain career goals and climb the career ladder. At this stage their professional preferences are only starting to develop. Many studies have shown that a lower secondary school student is not well-prepared to take a well-informed education and career decision. Most often, they make their choice on the basis of the available information about upper secondary schools, the labour market, and the demand for workers in the

immediate area, and they continue education where they see opportunity to postpone making decision about their working life.

In the Polish education system a lower secondary school student has various opportunities for further education in upper secondary schools offering general or vocational education, such as general secondary schools, technical secondary schools (currently scarce), artistic schools, special needs schools preparing for work and basic vocational schools.

In basic vocational schools students gain qualifications in a chosen occupation with the possibility of further education. In order to complete upper secondary education students can attend supplementary upper secondary school or supplementary technical school. Completing education only at the level of basic vocational school greatly reduces students' chances in the labour market, which is confirmed not only by long-term statistical studies indicating the highest unemployment rate among vocational school leavers, but also by tests of their skills and knowledge. That is why in order to meet the demands of the modern labour market, the youths should be aware that obtaining occupational qualifications cannot end their education but should be the first stage of their professional development.

Schools which provide vocational education prepare students to take up occupations defined in the classification of vocational education. Vocational school leavers may obtain a certificate after passing the exam in vocational qualifications.

Completion of upper secondary school usually does not close, but, in the present labour market requirements, creates new educational and professional opportunities for many young people. Continuing education in post-secondary schools, they can acquire knowledge and basic vocational skills or, after getting an upper secondary school-leaving certificate (*matura*) they may expand their knowledge in higher-education institutions.

As indicated by the statistics contained in the Central Statistical Office report on education, 10,800 upper secondary schools were operating in 2012/2013 school year and 86.8% of the students continued education in schools allowing them to obtain a *matura* certificate. Most graduates chose general upper secondary schools, and this trend had not changed for years. The data show that the majority of students continue education at the upper secondary level and postpone their vocational decisions to further levels

of education. Young people want to gain time both to 'think' and gather information, or, perhaps, 'wait out' hard times at the labour market.

Where do young people look for educational and vocational information and whose help can they expect when choosing a school or planning the course of their education?

The choice of an upper secondary school is, on the one hand, the first important education and career choice made independently, but, on the other hand, it is influenced by the students' surroundings. Especially important at this stage is help and support from the adults who create students' upbringing environment, as confirmed by many studies related to educational and vocational counselling (e.g. research by B. Wojtasik, M. Czerepaniak-Walczak, A. Golczyńska-Grondas).

In today's world, where information resources are enormous and the labour market requirements are changing, the knowledge about the requirements and needs of the market possessed by the immediate family members may be insufficient and outdated. Therefore, before making their choice, students look for information in other available sources and look for support in their other major upbringing environment, that is the school. The students try to find tips and advice there from their peers, teachers (especially class teachers), educators and school psychologists. School creates a lot of situations which facilitate raising students' awareness of the possibilities of education in upper secondary schools in the immediate area, of the labour market and occupations. The majority of students completing lower secondary school know what upper secondary schools there are in their immediate vicinity. Students also find a lot of information from the ubiquitous Internet.

Currently, young people are using the Internet not only to gain information about the schools of interest, but also to establish contacts with students of these schools, or get information about organized meetings, doors open days, etc. The Internet provides young people with new opportunities for gaining knowledge about occupations and the labour market, the demand for specialists in specific occupations in the future, job opportunities and requirements related to education and obtaining vocational qualifications. Unlimited possibilities arising from the use of the Internet bring a new dimension to the educational and vocational counselling, opening new communication channels between the labour market and education.