

Różnorodność Twórcza Aktywność Inkluzja w Edukacji

Redakcja:

Anna Młynarczuk-Sokołowska
Katarzyna Szostak-Król



Różnorodność Twórcza Aktywność Inkluzja w Edukacji

Redakcja:

Anna Młynarczuk-Sokołowska
Katarzyna Szostak-Król

Białystok 2013

Recenzja naukowa: dr hab. Janina Uszyńska-Jarmoc prof. Uniwersytetu w Białymstoku

Korekta językowa: Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król

Konsultacje metodyczne: Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król

Publikacja ukazała się w ramach projektu Przez trudy do gwiazd. Zajęcia wyrównawcze i pozalekcyjne dla uczniów Szkoły Podstawowej nr 26 w Białymstoku współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Wydanie I, Białystok 2013

Wydawcy:

Szkoła Podstawowa nr 26 w Białymstoku im. S. Staszica

ul. Radzymińska 11

15-863 Białystok

www.sp26.bialystok.pl

sp26@um.bialystok.pl

Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku

UNIVERSITAS BIALOSTOCENSIS

ul. Marii Skłodowskiej-Curie 14

15-097 Białystok

www.fundacja.uwb.edu.pl

fundacja@uwb.edu.pl

Za treść publikacji odpowiadają wyłącznie jej autorzy. Opinie w niej zawarte nie odzwierciedlają w żadnym wypadku oficjalnego stanowiska Unii Europejskiej.

Niniejsza publikacja, ani żadna jej część, nie może być powielana w celach komercyjnych bez pisemnej zgody wydawców (adresy zob. powyżej). Fragmenty tej publikacji mogą być wykorzystywane w celach niekomercyjnych, pod warunkiem wskazania autorów i wydawców.

Autorzy zdjęć: Elbieta Marta Brzozowska, Marek Dudzicz, Walentyna Kakareka, Małgorzata Kochańska, Danuta Kondzior, Anna Młynarczuk-Sokołowska, Mariusz Sokołowski, Katarzyna Szostak-Król, Magdalena Wrotnowska

Druk i oprawa:

Alda P.W. Białystok, ul. Wiłkojańska 21

Opracowanie graficzne: Marek Owieczko

ISBN 9788393771806

Spis treści

| | |
|---------------------------|---|
| Wprowadzenie | 4 |
|---------------------------|---|

I. Edukacja wobec inkluzji społecznej

| | |
|---|----|
| Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król, <i>Rónorodność w edukacji – źródło konfliktów czy pozytywnych doświadczeń?</i> | 6 |
| Małgorzata Skowrońska, <i>O sobie, własnym głosem. Język wykluczający i język włączający</i> | 15 |
| Beata Kunat, <i>Dlaczego warto być kreatywnym? Znaczenie aktywności twórczej dziecka w rozwijaniu kompetencji kluczowych</i> | 26 |
| Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król, <i>Kooperatywne uczenie się jako edukacyjna strategia na rzecz inkluzji i różnorodności</i> | 36 |

II. Scenariusze projektów inkluzyjnych/włączających

| | |
|--|----|
| Anna Młynarczuk-Sokołowska, Agnieszka Suchowierska, <i>Bogactwo różnorodności</i> | 45 |
| Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król, <i>Legends and symbols of folk</i> | 52 |
| Diana Sadowska, <i>Christmas Time – wirtualna podróż</i> | 58 |
| Mariusz Sokołowski, <i>Religia Podlasia – oknem na świat i ludzi</i> | 64 |
| Walentyna Kakareka, <i>Wszystko o Układzie Słonecznym i nie tylko...</i> | 69 |
| Aneta Wilczewska, <i>Jak nauka zmienia świat...</i> | 76 |

III. Projekt edukacyjny *Przez trud do gwiazd*

| | |
|--|----|
| Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król, <i>Edukacja ku różnorodności i inkluzji na przykładzie projektu „Przez trud do gwiazd”</i> | 79 |
|--|----|

| | |
|---|-----|
| Przewodnik bibliograficzny | 102 |
|---|-----|

| | |
|-------------------------------------|-----|
| O autorach i wydawcach | 109 |
|-------------------------------------|-----|

| | |
|-------------------------|-----|
| Załączniki | 116 |
|-------------------------|-----|

Wprowadzenie

Publikacja, którą Państwu przekazujemy jest efektem realizacji projektu edukacyjnego *Przez trudy do gwiazd*. Projekt powstał z myślą o dzieciach w wieku 10 – 12 lat, różniących się od siebie w wielu zakresach (interpersonalnym, społecznym, kulturowym itd.) i tym samym pochodzących z różnych środowisk wychowawczych (w tym dysfunkcyjnych). Głównym celem inicjatywy było zwiększenie możliwości partycypacji w pozalekcyjnych zajęciach edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem tych, rozwijających kompetencje kluczowe. W realizacji wszystkich zajęć wpisana była idea *rónorodności i włączania*. Uczestnicy projektu mieli szansę aktywnie i twórczo pracować w kooperatywny sposób, korzystając z istniejącego w nich potencjału różnorodności.

Książka składa się z trzech głównych części, złożonych z prac osób zajmujących się edukacją, zarówno w zakresie teoretycznym, jak i praktycznym. Pierwsza z nich zawiera teksty dotyczące problematyki różnorodności, twórczej aktywności oraz edukacji inkluzyjnej¹. Anna Młynarczuk-Sokołowska i Katarzyna Szostak-Król w artykule, *Różnorodność w edukacji – źródło konfliktów czy pozytywnych doświadczeń?* podejmują próbę ukazania potencjału różnorodności oraz możliwości korzystania z niego w toku szeroko rozumianej edukacji. Następnie Małgorzata Skowrońska w tekście *O sobie, własnym głosem. Język wykluczający i język włączający*, zwraca uwagę na rolę języka w edukacji, wskazując na jego wykluczający oraz włączający charakter. Artykuł Beaty Kunat: *Dlaczego warto być kreatywnym? Znaczenie aktywności twórczej dziecka w rozwijaniu kompetencji kluczowych*, ukazuje problematykę kształtowania kompetencji kluczowych w toku działań wyzwalających twórczą aktywność dziecka. Pierwszą książką, której tekst Anny Młynarczuk-Sokołowskiej i Katarzyny Szostak-Król, *Kooperatywne uczenie się jako edukacyjna strategia na rzecz inkluzji i różnorodności*, w którym autorki prezentują ideę i założenia kooperatywnego uczenia się oraz wskazują na jego efektywność jako jednej ze strategii organizowania i prowadzenia procesu edukacyjnego na rzecz włączania osób różniących się od siebie, a tym samym również niczego współdziałania.

Druga część publikacji zawiera scenariusze sześciu inkluzyjnych projektów edukacyjnych. Praca za pomocą każdej z nich umożliwia rozwijanie kompetencji

¹ Autorki: A. Młynarczuk-Sokołowska i K. Szostak-Król w swoich artykułach, w odniesieniu do problematyki inkluzji, posługują się terminami: *inkluzyjny, inkluzyjna*, które są stosowane w pedagogice (np. *edukacja inkluzyjna*, tj. włączająca). Natomiast socjolożka M. Skowrońska w swoim tekście używa terminów *inkluzywny, inkluzywna*, co jest zgodne z terminologią socjologiczną.

kluczowych: komunikacyjnych, matematycznych, naukowo-technicznych oraz w zakresie wiadomości i ekspresji kulturalnej. Umożliwia również kooperatywne uczenie się w warunkach różnorodności. Zawarte w tej części scenariusze, mogą być wykorzystane zarówno podczas zajęć realizowanych w toku edukacji formalnej (obligatoryjnej, szkolnej), jak i nieformalnej (nieobligatoryjnej, nieszkolnej). Ich treść nie stanowi zamkniętej całości. Można je modyfikować w zależności od potrzeb.

Trzecia część książki poświęcona jest projektowi edukacyjnemu *Przez trudy do gwiazd*². Tworzy dwuczęściowy tekst. W pierwszej części artykułu *Edukacja różnorodności i inkluzji na przykładzie projektu „Przez trudy do gwiazd”*, autorki dokonują analizy niniejszej inicjatywy, traktując ją jako egzemplifikację działań edukacyjnych na rzecz różnorodności i włączenia. Druga część tekstu stanowi relację obrazującą przebieg projektu, z uwzględnieniem wypowiedzi jego uczestników na temat doświadczeń związanych z uczestnictwem w inicjatywie.

W końcowej części książki został zamieszczony przewodnik bibliograficzny zawierający wykaz literatury przedmiotu dotyczącej problematyki różnorodności, twórczej aktywności oraz edukacji inkluzyjnej. Stanowi on zestawienie tytułów publikacji, do których odwoływali się autorzy tekstów zawartych w książce.

Publikacja zamyka informacje na temat autorów artykułów i scenariuszy prezentowanych w książce oraz jej wydawców.

Mamy nadzieję, że niniejsza publikacja stanie się cennym źródłem inspiracji dla wszystkich zainteresowanych problematyką w niej zawartą oraz umożliwi inkluzję, a tym samym kooperatywną pracę w różnorodnym przestrzeni edukacji.

Na koniec chcemy podziękować wszystkim osobom zaangażowanym w realizację projektu *Przez trudy do gwiazd*. W szczególności tym, którzy włączyli się do pracy w sposób wolontaryjny, kierując się zasadami pracy społecznej.

Redaktorki

² Omawiane działanie było współfinansowane przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

I. Edukacja wobec inkluzji społecznej

Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król

Różnorodność w edukacji – źródło konfliktów czy pozytywnych doświadczeń? ¹

Jednym z priorytetów współczesnej edukacji jest tworzenie możliwości pełnego w niej uczestnictwa osobom różnym od siebie w różnych zakresach i zarazem konstruktywne korzystanie z potencjału różnorodności, który istnieje w każdej przestrzeni edukacyjnej. Znaczenia nabiera zatem projektowanie i realizacja działań edukacyjnych, w które wpisane są idee *włączania i różnorodności*, zakładające i w każdej jednostce bez względu na stopień sprawności fizycznej, status ekonomiczny, przynależność kulturową itd. tkwiącej, z perspektywy edukacji i rozwoju społecznego, potencjał. Aktywna partycypacja w różnorodnej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej wymaga nie tylko nabywania wiedzy, ale również szeregu kompetencji zdobywanych podczas twórczej, kooperatywnej pracy w różnorodnym zespole.

W niniejszym artykule podejmujemy próbę ukazania potencjału różnorodności oraz możliwości korzystania z niej w toku szeroko rozumianej edukacji. Wskazujemy tym samym na pozytywne efekty *włączania i różnorodności* w kontekście rozwoju jednostki oraz jej funkcjonowania w różnorodnym społeczeństwie.

Płaszczyzny różnorodności w przestrzeni edukacji

Różnorodność świata ludzkiego jest nieskończona. Jej specyfika kształtuje całą gamę cech społeczno-kulturowych, które mogą stanowić kryterium postrzegania siebie i innych w kategoriach różnic, odmienności ². Tym samym przestrzeń edukacji jest przestrzenią wieloaspektowych różnorodności, łączącą w sobie różnorodność kulturową oraz różnorodność warunkowaną pozaetnicznie. Wystarczy obserwacja szkolnego czy przedszkolnego korytarza,

¹ Niniejszy tekst powstał w związku z realizacją projektu badawczego pt. *Mi dzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych*, przez A. Młynarczuk-Sokołowską, który został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki.

² M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, s. 11.

aby dostrzec szereg różnic pomiędzy dziećmi. Ich podłożeń są cechy biologiczne, charakterologiczne, wiążące się ze statusem ekonomicznym czy te, wynikające z przynależności kulturowej czy religijnej³. Już podczas pierwszego kontaktu z człowiekiem dostrzegamy odmiennie związki z cechami fizycznymi, np. ubiorem, kolorem skóry, oczu czy włosów. Odmiennie może wzbudzać różne emocje, zarówno pozytywne, jak i negatywne, stanowi kryterium podziałów, obcości, generowania trudności związanych z partycypacją w edukacji, a nawet stanowi czynnik wykluczenia z niej i życia społecznego itd.⁴. Jesteśmy w czasach dynamicznych przemian politycznych i społeczno-kulturowych, co implikuje wyodrębnianie się coraz to nowych płaszczyzn odmiennieści oraz niejednokrotnie problemów edukacyjnych i wychowawczych.

Przemysław Paweł Grzybowski, nawijając do kontekstu edukacyjnego, dokonał typologii Obcych potencjalnie narażonych na wykluczenie, wyodrębniając między innymi następujące ich kategorie:

- *osoby z niepełnosprawnością fizyczną* – kategoria najmniej problematyczna, bo coraz bardziej popularna dzięki koncepcjom szkół integracyjnych; nie budzi ona oporów społecznych i jest uznawana za *bezpieczną* ;
- *osoby z niepełnosprawnością umysłową* – osoby opóźnione w rozwoju, autystyczne, mające problemy z nadpobudliwością (w odróżnieniu od lewych wychowanych) lub zahamowane itp., naznaczeni stygmatem *wariata* nie są mile widziani ze względu na nieprzewidywalność i nieestetyczność ;
- *nienasi* – imigranci, obcokrajowcy, osoby o kolorze skóry, kształcie oczu, akcentach, pochodzeniu, wyglądzie zewnętrznym i ubiorze (np. różnym od wyznawanej religii) niezwykłym dla danego środowiska; tak te osoby dojeżdżają, co utrudnia lub uniemożliwia integrację ze środowiskiem; subiektywnie uznawane za najgroźniejszą podkategorię wśród Obcych dobrze znani ze stereotypowych obrazów (np. etnicznie siedzący o złych notowaniach wskutek zaszłościami historycznych);
- *ubodzy* – osoby o niskim statusie materialnym, członkowie biednych rodzin wielodzietnych (widoczne niedostatki w ubiorze, wyposażeniu szkolnym, uczestnictwie w płatnych rozrywkach, imprezach w szkole i poza nią, niepłacenie składek);
- *zdolni, piśmienni i bogaci* – osoby wyróżniające się w środowisku ze względu na

³ Szerzej na ten temat zob. J. Nikitorowicz, *Kreowanie to samo ci dziecka. Wyzwania edukacji mi dzikulturowej*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 105 i nast.; P. P. Grzybowski, *Edukacja mi dzikulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza *Impuls*, s. 10; M. Golka, *Imiona...*, op. cit., s. 11.

⁴ Z. Bauman, *Socjologia*, Poznań 1996, Wydawnictwo *Zysk i S-ka*, s. 49.

sw wiedz , umie j tno ci (w tym uczniowie zdolni, prymusi), status materialny, pozycj społeczn itp., b d c przedmiotem zawi ci i/lub w zale no ci od okoliczno ci;

– *pozbawieni wymaganej społecznie wiedzy* – niezna j cy dominuj cego j zyka w mowie i/lub pi mie (np. Romowie, Wietnamczycy), analfabeci, illetry ci, innowiercy, uchodz cy za blu ni cych przeciwko *prawdziwej wierze*, bo niezna j cy b d nieprzestrzegaj cy jej dogmatów i rytuałów;

– *aktywi ci* – zaanga owani w publiczn (zwykle społeczn) działalno polityczn , religijn , wolontariaty, itd., uwa ani za koniunkturalistów, konformistów, nawiedzonych, naiwnych zale nie od okoliczno ci;

– *krewni, przyjaciele, znajomi Obcych rozmaitych kategorii*⁵.

W przestrzeni współczesnej edukacji coraz bardziej widoczne s nierówno ci społeczne, ekonomiczne, odmienne na płaszczy nie kulturowej, j zykowej itd. Wzrasta liczba wychowanków dobrze usytuowanych, których rodzice, ju od najmłodszych lat ich ycia, inwestuj w edukacj na rzecz pomy lnej przyszło ci swoich dzieci oraz takich, dla których konsumpcjonizm jest najwy sz warto ci . Ro nie odsetek osób postrzeganych jako *Obcy*, z niepełno-sprawno ci , yj cych na pograniczu ubóstwa, w rodowiskach patologicznych, doznaj cych przemocy. W polskich placówkach edukacyjnych pojawia si coraz wi cej wychowanków pochodz cych z zupełnie odmiennej rzeczywisto ci kulturowej, posługuj cych si diametralnie odmiennym od wi kszo ciowego kodem kulturowym. Niejednokrotnie wi e si to z j zykowym odizolowaniem, co mo na zaobserwowa w ród wielu osób pochodz cych z rodzin imigrantów i uchodzów, które nie komunikuj si , b d w słabym stopniu komunikuj si w j zyku polskim. Obecnie problemem wykluczenia (ekskluzji społecznej)⁶ dotkni te s społecze stwa na całym wiecie i cho w wielu krajach demokratycznych, na szczeblu pa stwowym i lokalnym, podejmuje si szereg inicjatyw, aby zmniejszy przejawy nierównno ci społecznych, ekonomicznych oraz wi - cych si z przynale no ci kulturow , to nie udaje si ich wyeliminowa . Cz sto

⁵ P. P. Grzybowski, *Edukacja mi dzykurowa – konteksty. Od to samo ci po j zyk mi dzy-narodowy*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 44–45.

⁶ Według Rapport conjoint de la Commission et du Conseil sur l'inclusion sociale Komisji Europejskiej (2004), wykluczenie społeczne jest to *proces, w wyniku, którego pewne osoby s wypychane na peryferie społecze stwa. Utrudnia to im pełne uczestnictwo w yciu społecznym z powodu ubóstwa, braku podstawowych kompetencji i mo liwo ci zdobywania kwalifikacji w ci gu ycia lub z powodu dyskryminacji*. Cyt za: J. Grotowska-Leder, *Eksklu-zja społeczna – aspekty teoretyczne i metodologiczne*, [w:] *Eksklu zja i inkluzja społeczna. Diagnoza – Uwarunkowania – Kierunki działa* , J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), Pozna 2004, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 19. Zob. tak e: T. Pilch, *ródła i mecha-nizmy wykluczenia społecznego*, [w:] *Pedagogika mi dzykurowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), Cieszyn–Warszawa–Toru 2011, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 88.

przyczyny wykluczenia, nieczułości mogą być niezawinione przez jednostkę i niedobrowolne, tzn. leżą poza jej kontrolą. Zdarza się również, że są zawinione i dobrowolne (np. celowe izolowanie się od grupy rówieśniczej). Analizując sytuację edukacji, wyłączenie z uczestnictwa w niej cechuje się zazwyczaj niedobrowolnością⁷. Niedobrowolne wykluczenie wynika z obiektywnej niezdolności (warunkowanej ubóstwem, niepełnosprawnością, chorobami itp.) lub braku możliwości ze względu na przynależność do mniejszościowej grupy narodowej, etnicznej, płciowej, wiekowej itp.), ma charakter problemu społecznego i tym samym edukacyjnego. Należy zatem podejmować próby jego rozwiązywania dla pominięcia funkcjonowania jednostek w systemie edukacji i społeczeństwie⁸.

Ku konstruktywnym aspektom różnorodności w edukacji

Zadaniem współczesnej edukacji jest włączanie potencjału, jaki tkwi w różnorodności do procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz przygotowanie młodego pokolenia do czerpania z niego pozytywnych doświadczeń, w relacjach interpersonalnych, społecznych oraz w życiu zawodowym itd. W placówkach odpowiedzialnych za wychowanie i nauczanie wychowankowie powinni mieć szansę poznawania i doceniania wartości różnorodności, uczenia się z niej korzystania w kreatywnym rozwiązywaniu problemów i w zwiększaniu produktywności, a także korzystania ze wspólnego dorobku. Jednak te pozytywne wartości nie wynikają automatycznie tylko z obecności różnych ludzi obok siebie⁹. Funkcjonowanie obok siebie nie wystarczy. Niepodejmowanie trudu poznawania Obcych/Innych, separowanie się od nich, może przynosić destrukcyjne skutki. Różnorodność może wywoływać obniżenie osiągnięć, wzrost egocentryzmu, negatywne relacje charakteryzujące się wrogością, odrzuceniem, podziałami, szukaniem kozła ofiarnego, znicieniem się, tworzeniem stereotypów, uprzedzeniami i dyskryminacją. Konstruktywne korzystanie z różnorodności w celu wzbogacenia procesu edukacyjnego nie jest łatwe. Istnieje szereg barier przeszkadzających w efektywnej interakcji różnych ludzi. Są to uprzedzenia, tendencja obwiniania ofiary oraz spory kulturowe¹⁰. To w dużej mierze od edukacyjnego przygotowania do uczestnictwa w zróżnicowanej grupie zależy to, jak będzie się

⁷ Por. E. Kantowicz, *Spoleczne włączanie i integracja – wyzwaniem dla pedagogów i pracowników socjalnych*, [w:] *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, K. Białobrzaska, S. Kawula (red.), Toruń 2006, Wydawnictwo Akademickie Akapit, s. 13.

⁸ Por. E. Kantowicz, *Spoleczne włączanie i integracja...*, op. cit., s. 13.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

te relacje układały. Z drugiej strony kompetencje nabywane w toku edukacji są czynnikiem pełnej partycypacji w życiu społecznym.

David W. Johnson, Roger T. Johnson zauważają, że różnorodność między jednostkami stwarza potencjał do pozytywnego lub negatywnego wyniku. Głównym czynnikiem decydującym o tym, czy wynik będzie negatywny czy pozytywny, jest rodzaj struktury współpracy wewnątrz grupy. Im większa jest różnorodność odbiorców działań edukacyjnych i osób, które z nimi pracują, tym większa powinna być ich pozytywna współpraca¹¹. Każda jednostka, bez względu na stopień sprawności fizycznej, cechy osobowościowe, status ekonomiczny, przynależność kulturową itd., posiada potencjał twórczy, który odpowiednio wykorzystany może stanowić czynnik rozwoju społecznego. Pluralizm różnorodności ma wiele wartości pozytywnych. Przyczynia się do witalności społeczeństwa: służy źródłem energii i kreatywności. Różnorodność pomiędzy współpracownikami przyczynia się do większych osiągnięć i produktywności, kreatywnego rozwiązywania problemów, wzrostu kognitywnego i moralnego myślenia, większej zdolności do wykorzystania perspektyw, a także do ogólnego rozwoju w interakcji i pracy z różnymi rodzajami środowisk (kulturowych, etnicznych itd.)¹².

Podstawowym elementem przygotowania do korzystania z potencjału różnorodności jest zachęcanie wychowanków do bycia *właścicielami* w swoich relacjach z innymi, których identyfikują jako Obcych/Innych, dzielenia się swoim potencjałem, sposobem patrzenia na świat oraz wyznaczenie wspólnych kierunków działania¹³.

O istocie edukacji inkluzyjnej

Zastanawiasz się nad wizją edukacji przyszłości, szukamy odpowiedzi na szereg pytań typu: jak kształcić i wychowywać dzieci do wiadomego uczestnictwa w zróżnicowanym otoczeniu, jak stwarzać szansę na równy dostęp do edukacji dla wszystkich bez względu na sprawność, przystosowanie społeczne, kolor skóry itp.? Tradycyjna koncepcja edukacji w konfrontacji z kategorią różnorodności, jak pokazuje doświadczenie, okazała się nie tylko mało skuteczna, ale często krzywdząca dla jednostek różniących się w jakimś zakresie od

¹¹ D.W. Johnson, R.T. Johnson, cyt. za: D. W. Johnson, R.T. Johnson, *Cultural Diversity and Cooperative Learning*, [w:] *Cooperative Learning and Strategy for Inclusion. Celebrating diversity in the classroom*, W. Putnam (red.), Baltimore-London-Sydney 2010, Paul H. Bookers Publishing Co, s. 68.

¹² Por. D. W. Johnson, R.T. Johnson, *Cultural Diversity and Cooperative Learning...*, op. cit.

¹³ Szerzej na ten temat zob. *Id booklet Ideas for Inclusion & Diversity*, Belgium 2008, Wydawnictwo Salto-Youth Inclusion Resource Centre.

pozostałych osób¹⁴. Poglądy te się różniły, zmieniały dotychczasowy system edukacji statycznej, ujednoliciły, na taki, w którym naczelny zasadą stało się pielęgnowanie różnorodności i zapewnienie równego dostępu do edukacji wszystkim wychowankom bez względu na kolor skóry, kraj pochodzenia, tradycje, wyznawane religie itp.

Za nowy paradygmat w pedagogice uznano edukację inkluzywną (właściwą)¹⁵ wspierając proces inkluzji społecznej¹⁶. Łączy się to z potrzebą wychodzenia naprzeciw problemom wykluczenia społecznego, w przeciwdziałaniu którym w pełni rolę pełni edukacja i wychowanie.

Początkowo pojęcie inkluzji w edukacji było utożsamiane z włączaniem uczniów niepełnosprawnych w nurt szkolnictwa ogólnodostępnego¹⁷. Z czasem zaczęło poszerzać jej definicję, która w ostatecznym brzmieniu została zaproponowana przez UNESCO: *edukacja właściwa jest nieustannie trwającym procesem ukierunkowanym na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszanowania różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwość i oczekiwania uczniów i społeczność, eliminującym wszelkie formy dyskryminacji*¹⁸. Edukacja inkluzywna powinna być postrzegana jako pomoc w rozwoju człowieka, niezależnie od przeszkód natury fizycznej, społecznej, emocjonalnej itp. Tamara Zacharuk wymienia następujące cechy charakterystyczne dla edukacji właściwej¹⁹:

- uznaje ona, że wszystkie dzieci mogą się uczyć;
- uznaje i szanuje różnicowanie pod względem wieku, płci, pochodzenia etnicznego, języka, niepełnosprawności itd.;
- pozwala systemowi oraz strukturze edukacji, a także metodyce poznać potrzeby wychowanków i uczyć, jak im sprostać;
- stanowi część szerszej strategii promowania społeczeństwa inkluzywnego;

¹⁴ B. Papuda-Dolińska, *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach planu jenińskiego do wiadzenia holenderskie*, www.konferencja.21.edu.pl (stan z dnia: 20.05.2013).

¹⁵ T. Zacharuk, *Edukacja właściwa szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011, 1 (20), s. 2.

¹⁶ Zob. inkluzja społeczna – włączenie do społeczeństwa – zakłada zmniejszanie nierówności pomiędzy grupami lub wspólnotami najmniej uprzywilejowanymi a pozostałymi, poprzez likwidację nierówności oraz udzielanie wsparcia tym, którzy go potrzebują. Inkluzja w edukacji jest rodzajem zmiany, kierunkiem zmian, opisywanych m.in. w takich dokumentach jak: Deklaracja UNESCO z Salamanki z 1994 roku, a następnie podkreślanych w Konwencji praw osób niepełnosprawnych ONZ z 2006 roku itp.

¹⁷ B. Papuda-Dolińska, *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej...*, op. cit.

¹⁸ Zob. D. Mitchell, *Education that Fits: Review of International Trends in the Education of Students with Special Educational Needs*, „Education counts” 2012, cyt za: B. Papuda-Dolińska, *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej...*, op. cit.

¹⁹ T. Zacharuk, *Edukacja właściwa szansą dla wszystkich uczniów...*, op. cit., s. 4. Zob. także: D. Wiszejko-Wierzbicka, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji właściwej pomoc w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, www.webcache.googleusercontent.com/search=cache:APGVxwACTaOJ (stan z dnia: 15.05.2013).

– jest dynamicznym procesem, który ci ę si ę rozwija.

Wymaga ona szerokiej wizji *Edukacji dla Wszystkich*²⁰, realizowanej z troski o potrzeby wychowanków, nie pomijaj ąc tych, którzy nara eni s ą na wykluczenie i marginalizacj ę²¹.

Inkluzja (wł ączenie) ł ączy si ę z odkrywaniem potencjału oraz pi ękną rol ą no ci, nie koncentrowaniem si ę na brakach. Pozwala na rozbudzenie w przestrzeni codziennego ycia ducha współpracy i wzajemnego szacunku, inspiruj ącego do wzbogacania naszego do wiadczenia nowymi punktami widzenia.

Pedagog w procesie realizacji zało ęe edukacji inkluzyjnej

Inkluzji edukacyjnej i społecznej nie mo ą na wprowadzi ć jednostronn ą deklaracj ę czy ministerialnym rozporz dzeniem²². Jest to długotrwały proces, którego realizacja w ka dej placówce zajmuj ęcej si ę edukacj ą b dzie wygl ąda inaczej. To ci ę łe budowanie rzeczywisto ci, w której ka dy uczy si ę funkcjonowania w warunkach ró norodno ci oraz dostrzegania pozytywnych aspektów odmiennie ci, w której niwelowana jest niech ę wobec niepełnosprawno ci, niedostatku, ró nic wynikaj ących z pochodzenia, innej rasy czy narodowo ci, nieprzystosowania społecznego.

Przebieg procesu inkluzji edukacyjnej zale y od wiedzy i umiej tno ci osób odpowiedzialnych za proces edukacyjny oraz struktury zarz dzania placówek . Zale ny jest on tak ę od warunków zewn ętrznych i wewn ętrznych: bazy placówki i jej zasobów, społeczno ci wychowanków, ich rodziców, rodowiska lokalnego i mo liwo ci współpracy z nim. To edukacja skupiona bardziej na uczestniku procesu edukacyjnego ni ą na programie pracy czy nauczania, daj ąca gwarancj ę równouprawnienia wszystkim wychowankom, tak ę tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wykazuj ęcymi trudno ę w uczeniu si ę . W ramach tak poj tego procesu edukacyjnego jego organizatorzy anga uj ą si ę w tworzenie sytuacji pobudzaj ących aktywno ę twórcz ą, w których

²⁰ *Guidelines for inclusion: ensuring Access to education for All*, France 2004, UNESCO, cyt. za: T. Zacharuk, *Edukacja wł ęcza ą szans ą dla wszystkich uczniów...*, op. cit., s. 4.

²¹ Tam ę.

²² Elementem sprzyjaj ącym rozwojowi edukacji wł ęczej w Polsce s ą rozporz dzenia MEN: Rozporz dzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzie y niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodost pnych lub integracyjnych; Rozporz dzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; Rozporz dzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegóowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych.

wychowankowie są zachęceni do podejmowania przemyśleń, poszukiwań, stawiania pytań, argumentowania²³. Zadaniem pedagoga w procesie realizacji założeń edukacji inkluzyjnej jest rozpoznanie indywidualnych predyspozycji, zainteresowań uczestników edukacji oraz stworzenie, przy zastosowaniu różnych metod i form pracy, takich warunków zdobywania wiedzy, które by uwzględniały niejednakowe tempo rozwoju wychowanka, różne style uczenia się oraz sprostał jego możliwościom edukacyjnym.

W warunkach edukacji inkluzyjnej pedagog powinien posiadać m.in. następujące umiejętności²⁴:

- umiejętność rozwiązywania problemów oraz oszacowania, jakich umiejętności potrzebuje wychowanek;
- umiejętność wykorzystywania indywidualnych zainteresowań wychowanków oraz ich wewnętrznej motywacji do rozwijania potrzebnych umiejętności;
- umiejętność stawiania oczekiwań odpowiednich każdemu wychowankowi, bez względu na jego możliwości;
- umiejętność określenia, jak dostosować zadania do możliwości wychowanków, jak różnicować poziom wiedzy, tak aby wszyscy brali w nich udział;
- umiejętność nauczania się doceniania wszelkiego rodzaju umiejętności, jakie wychowankowie wnoszą do grupy, nie tylko umiejętności naukowych;
- umiejętność zapewnienia sukcesów wszystkim wychowankom każdego dnia.

Ważne jest, aby pedagog posiadał wiadomości, które na nim spoczywa odpowiedzialność za każdego uczestnika procesu edukacji, i to do niego należy obowiązek zdobywania wiedzy na temat różnych strategii nauczania/uczenia się, metod i form pracy, dostosowania materiału do potrzeb wychowanków. Pedagog zaangażowany w proces edukacji inkluzyjnej powinien też posiadać umiejętności pracy zespołowej z rodzicami i specjalistami na rzecz rozwoju osób, z którymi pracuje. Niezwykle ważna jest też tolerancja/akceptacja odmienności wychowanków, która zakłada poszanowanie ich prawa do bycia sobą. W realizacji edukacji wciąż ważną rolę odgrywa nieustanna refleksja pedagoga, dzięki której możliwe jest samodoskonalenie się i ciągłe poszerzanie wiedzy oraz zdobywanie nowych umiejętności. Pedagog powinien postrzegać osobę narazem jako wykluczenie i jako podmiot, a nie jako problem, z którym trzeba sobie poradzić, rzucić odpowiedzialność na kogoś innego lub uciec, a problemu w ogóle nie ma.

²³ Szerzej na ten temat zob. B. Chojnacka-Synaszko, *Wykluczenie czy wspieranie uczniów? Podejście nauczycieli i przyszłych pedagogów do realizacji zadań współczesnej szkoły*, [w:] *Pedagogika mi dzikulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, op. cit., s. 269–285.

²⁴ T. Zacharuk, *Edukacja wciąż ma szansę dla wszystkich uczniów...*, op. cit., s. 6.

Poniewa współczesne społecze stwo, w dobie dynamicznych przemian i globalizacji, to społecze stwo zróżnicowa ze wszystkimi konsekwencjami tego stanu rzeczy, organizatorzy procesu edukacyjnego powinni konstruktywnie wykorzysta różnorodno do rozwoju osobistego i społecznego jednostki oraz budowania dialogu, a nie generowania l ków i konfliktów.

Poznanie i zaakceptowanie różnorodno ci, odmiennie ci wydaje si najlepsz drog kreowania włączaj cego społecze stwa. Dlatego realizacja idei edukacji inkluzyjnej (włączaj cej) doskonale wpisuje si w kierunek współczesnej polityki o wiatowej na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, przemocy, nietolerancji i marginalizacji. Edukacja włączaj ca jest przykładem alternatywy dla standardowych systemów edukacyjnych upowszechniaj cej prawo jednostki do indywidualno ci oraz wspieraj cej nieskr powany rozwój ka dego człowieka bez wzgl du na istniej ce różnice.

O sobie, własnym głosem. Język wykluczający i język włączający

*Granice mojego języka oznaczają granice
mojego świata.
/Ludwig Wittgenstein/²⁷.*

Jeśli wierzyć słowom Wittgensteina, to podejmowanie namysłu nad językiem służy nam wszystkim. Służy w takim sensie, że oglądanie słów z bliska czy te swoiste potrawy sensami i znaczeniami, przybliży nas do rozumienia innych ludzi, a w efekcie przybliży również do rozumienia samych siebie. Dzięki tej refleksji możemy więc, przynajmniej w jakimś stopniu, swój świat poszerzyć, sukcesywnie przesuwać jego granice.

Refleksja nad językiem powzięła na oczywiste na rozmaite sposoby. Najczęściej jednak myślimy o języku jako o systemie. Ciężka rzecz ująć, interesuje nas jego systemowe cechy. Słowa, ich przeróżne kombinacje oraz zasady, które tymi kombinacjami rządzą. Zajmuje nas zatem i trapi forma. Nie ma w tej tendencji nic zaskakującego, wszak forma wprowadza, kształci i doskonali szkoła, a znajomość jej mowy oraz poprawne stosowanie reguł gramatycznych to jedno z podstawowych wymagań stawianych uczniom i uczennicom na wszystkich szczeblach edukacji.

Niektórzy badacze języka analizują wyłącznie cechy systemowe, inni zaś widzą język jako pewien rodzaj aktywności, działania. *W tej perspektywie kładzie się nacisk na to, że wiele wypowiedzi jest w istocie pewnym działaniem, na przykład słowo „obiecuję”²⁸ w ceremonii lubnej. Słowo to nie mówi „o” braniu lubu; jest ono istotną częścią ceremonii za lubin. Jeśli nie zostanie wypowiedziane we właściwym czasie przez właściwe osoby, lub nie zostanie zawarty²⁹.*

Amerkańska filozofka Judith Butler twierdzi, że *robimy rzeczy słowami, wytwarzamy skutki za pomocą języka oraz robimy różne rzeczy językowi, ale również język jest czymś, co robimy. Język jest nazwą naszego działania, jednocześnie nie „tym”, co robimy (nazwą charakterystycznego działania, które*

²⁷ L. Wittgenstein, *Traktat logiczno-filozoficzny*, Warszawa 1970, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 64.

²⁸ W przysiędze małżeńskiej składanej po polsku byłoby to raczej *lubuj*, ale tu mamy do czynienia z tłumaczeniem angielskiego czasownika *to promise*.

²⁹ J. Stewart, C. Logan, *Komunikowanie werbalne, [w:] Mosty zamiast murów*, J. Stewart (red.), Warszawa 2003, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 82.

wykonujemy), jak i tym, co wywołujemy, aktem i jego następstwami³⁰. Wydaje się, że podobne perspektywy proponują psychologowie społeczni badający komunikację interpersonalną. Według nich język może na porównanie do zupy. John Stewart i Carole Logan – autorzy niezbyt wyszukanej metafory zupy mają mimo wszystko celne spostrzeżenie. Ich zdaniem ludzie *pływają* w języku jak ryby w wodzie (czy też warzywa w zupie). Znaczący to mniej więcej tyle, że język jest czymś więcej niż używanym przez nas systemem, czymś więcej niż wykonywaną czynnością, działaniem. Jak twierdzą autorzy, *przekracza zakresem kałdego z nas – przydarza nam się i jesteś moją przedmiotem*³¹. Istotą tego podejścia jest zatem przekonanie, że nasze role i społeczny kontekst są pierwotnie definiowane przez język, jakiego używamy. Mówiąc jeszcze inaczej (i starając się precyzyjnie metaforę zupy), język w społeczeństwie, musimy wpasować się w gorset kultury, język zaś jest sznurkiem, który ten gorset mocuje. Język sprawia, że możemy być *rozsadni, by grzeczni, by niekulturalni, by dziewczynki, by mężczyźni, zachowujemy się dojrzałe* itd. Oczywiście, w określony w naszej kulturze sposób.

Socjologów, rzecz jasna, też interesuje język i zgodni są co do jego fundamentalnej roli w życiu społecznym. Język codziennych rozmów badali, mowa o rzeczach z sukcesami, Erving Goffman i Harold Garfinkel. Niezobowiązujące pogawędki i powszednie rozmowy poddane socjologicznej analizie okazały się nadzwyczaj skomplikowane, kiedy to naukowcy postanowili zajrzeć za fasady pojedynczych słów czy zwrotów. Wykazali bowiem, że codzienne tzw. zwykłe rozmowy zawsze opierają się na pewnej ilości wiedzy i uświadomionych sensach, znanych uczestnikom takich konwersacji. Za słowami, które zwykle są wieloznaczne stoją jakieś milczące założenia, pozwalające rozumieć *właściwe* sensy. Garfinkel z pomocą swoich studentów przeprowadził serię badań, podczas których badanych (rekrutowanych spośród bliskich, rodziny, przyjaciół) prosiło, aby precyzowali, co dokładnie mają na myśli, gdy formułują niezobowiązujące uwagi czy też produkują ogólniki. Działo się to w myślnym schemacie: Badany/badana podczas rozmowy mówi na przykład: *Miłego dnia*, na co badacz reagując serię pyta: Co dokładnie masz na myśli mówiąc *miłego*? O którą część dnia Ci chodzi? itd.³². Aranżowane przez studentów i samego Garfinkla rozmowy ujawniły nam tzw. *ukryte oczekiwania*, które porządkują nasze codzienne wymiany zdań. Przesadna dociekliwość badaczy, szereg pytań i idące

³⁰ J. Butler, *Walczyć o słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, s. 16. Butler odnosi się tu do wykładu Toni Morrison.

³¹ Tamże.

³² Por. J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej. Wydanie nowe*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 489.

za nimi naruszenie/złamanie konwencji językowych³³ zaburzyły w badanych swoiste poczucie stabilności. Stabilność, która leży w niewypowiedzianych założeniach odnoszących się do tego, co się mówi i dlaczego. Badani bardzo denerwowali się, próbując precyzować to, co zwykle dla wszystkich jest oczywiste. Konwencje językowe potrzebne są nam rzeczą jasną do sprawnej komunikacji. Trudno sobie wyobrazić kaskadę procedur dopytywania, o co chodzi i co dokładnie mają namyśli nasi interlokutorzy, bo załamuje to interakcję. Mimo wszystko, zatrzymanie się i namysł nad utartymi schematami językowo-społecznymi wielokrotnie dostarcza nam cennej wiedzy na temat ludzi, z którymi obcujemy czy na temat otoczenia, w którym żyjemy.

Nie sposób edukować, nie mówić

*Język jest prawie jak powietrze.
Rzadko zdajemy sobie sprawę z jego istnienia,
dopóki nie wejdziemy w kontakt z inną atmosferą albo z innym językiem.
/José Maria Tortosa³⁴.*

Wszystkie te podstawowe uwagi o języku, jakie czyni powyżej, służyć miały jednemu celowi. Żałuję mi na ukazaniu języka jako bardzo istotnego, a nieco zaniedbanego narzędzia pracy nauczycielek i nauczycieli, edukatorów i edukatorek. Rzadko kiedy poświęca się kompetencjom językowym oddzielne szkolenia. Upieram się jednak przy zdaniu, że wiadome władanie językiem to umiejętność, którą należałoby (jak wszelkie pozostałe umiejętności) kształcić, kierunkowo, doskonaląc. Oczywiście jest to praca trudna i mozolna, głównie z uwagi na to, że język jest narzędziem niepodobnym do innych pomocy dydaktycznych. Mimo wszystko należałoby się z tym zadaniem zmierzyć, bez względu na tematykę, którą się zajmujemy i w gruncie rzeczy, bez względu na grupę ludzi, z którymi pracujemy (albo mówić przeciwnie, włączyć nie przez wzgląd na nich). Nie wiadomo, czy mówimy do przedszkolaków, gimnazjalistek, licealistów, studentek czy adeptów Uniwersytetu trzeciego wieku i nie wiadomo, czy dzieje się to w ramach tzw. edukacji formalnej czy nieformalnej. Tak długo, jak stajemy przed innymi, aby podejmować z nimi jakiegokolwiek działania edukacyjne, zawsze mówimy do nich w jakimś języku i jakimś językiem. I to jest wystarczający powód, by do języka podchodzić refleksyjnie.

To, jakich słów używamy, a jakich unikamy, jakie sensy słowom przypisujemy, za jakimi konwencjami językowymi się ukrywamy czy wreszcie to, czego

³³ W tym konkretnym przypadku konwencji, w ramach której na słowa *Miłego dnia* odpowiada się *Dziękuję i wzajemnie*, a nie zadaje pytania.

³⁴ <http://www.jezykoznawcy.uksw.edu.pl/archiwum> (stan z dnia: 29.07.2013).

nie werbalizujemy, w istocie najwięcej mówi o naszym osobistym doświadczeniu i przeżyciach. Mówi o naszym postrzeganiu rzeczywistości czy też naszych wyobrażeniach na jej temat. W związku z tym, musimy mieć wiadomości, a uczyciele innych, ten bagaż – poprzez język – podajemy dalej. Podajemy go w formach językowych, podajemy go, posiłkując się konkretnymi stylami komunikacyjnymi, wreszcie podajemy go poprzez przemilczenia. Bardzo trudno jest wyznaczyć jak uniwersalną formułę, schemat, pozwalającą nauczycielom i nauczycielkom pracować nad językiem, bo nasze umiejętności i nawyki czy wiedza o języku są bardzo różnicowane³⁵. Są jednakowoż aktywności, które względem własnego języka zawsze możemy i powinniśmy podjąć. Mianowicie, możemy na sposób, w jaki mówimy spojrzeć krytycznie tj. *prześwietlić* nasze językowe przyzwyczajenia. Pomylone, jakich zwrotów używamy w konkretnych sytuacjach edukacyjnych (podczas pracy w klasie, prowadzenia zajęć pozalekcyjnych czy zajęć na uczelni), co dokładnie mówimy, formułując polecenia, kiedy pracujemy wspólnie z grupą nad konkretnymi zadaniami. W jaki sposób, w warstwie językowej, formułujemy nasze oczekiwania wobec tych, których uczymy, co konkretnie mówimy, egzekwujemy te oczekiwania i w jaki sposób zwracamy uwagę osobom, które tych oczekiwań nie spełniają. Dzięki takiej krytycznej retrospekcji możemy stać się takimi jak nakreślenie obrazu grupy czy grup, z jakimi pracujemy, a wyrażać się precyzyjnie, naszego wyobrażenia o tych grupach. I to jest często stokrójny moment takich językowych analiz. Poprzez to, jak zwracamy się do ludzi, z którymi pracujemy, odkrywamy (często sami przed sobą) kim ci ludzie według nas są. Niestety, często okazuje się, że w naszym mniemaniu uczniowie/uczennice, studenci/studentki czy nazwijmy to umownie grupy szkoleniowe nie mają żadnych wyróżniających cech. Realia polskiego systemu edukacji formalnej przyzwyczajają do myślenia o uczniach (bo o uczennicach rzadko się mówi) w sposób zunifikowany, a dla uczycielek i nauczycieli, niestety, wci potrafi wyróżnić co najwyżej uczniów dobrych i złych. Tymczasem ci *identyczni* uczniowie, tak jak wszyscy członkowie społeczeństwa³⁶, różnią się między sobą wieloma cechami, takimi jak: pochodzenie, płeć, seksualność, stopień sprawności, status ekonomiczny, wyznanie bądź brak wyznania itd. W związku z tym to, w jaki sposób do różnych uczniów i uczennic mówimy, to jaki przekaz do nich kierujemy, może mieć dla nich różną wartość. Niejednokrotnie taki przekaz jest przekazem wykluczającym, czyli najogólniej mówiąc, nieuwzględniającym niektórych odbiorców/odbiorczych. Czasem jest negatywnie wartością, czasem

³⁵ Na fakt ten wpływa mnóstwo czynników np. doświadczenia wczesnosocjalizacyjne, znajomość języków obcych itd.

³⁶ Polskie społeczeństwo staje się zresztą coraz bardziej różnicowane pod względem społecznym i kulturowym.

nazbyt kategoriyczny i oceniaj cy, bywa obra liwy. Musz zaznaczy , e propo nowana przeze mnie praca nad j zykiem, nie słu y wył cznie wyodr bnienia, stworzeniu listy słów, okre le czy zwrotów, które s dla naszych odbiorców/od biorczy krzywdz ce i wykluczaj ce. Równie istotne jest, by w trakcie poszuki wa takich zwrotów wykona co na kształt *stop-klatki*, czyli przyjrze si dokład nie sytuacji społecznej, w jakiej padaj sformułowania, by tak rzec, budz ce nasze w tpiwo ci. Zreszt ilekro uczymy si j zyków obcych, jeste my nama wiani do kojarzenia słów i wyra e z konkretnym społecznym kontekstem. Nic nie stoi na przeszkodzie, by podobnej zasady trzyma si tak e, analizuj c j zyk ojczysty³⁷, cho oczywi cie o nieco inne przywołanie kontekstu tutaj chodzi³⁸. Idzie nam przede wszystkim o przywołanie, prze ledzenie i drobiazgow analiz sytuacji, w której kogo okre lamy tym, a nie innym słowem (milcz co przypisu j c jej/jemu konkretne cechy), kiedy, u ywaj c okre lonych zwrotów, stajemy na *naszej pozycji* i mówimy do kogo z *drugiej strony biurka*, ale równie to, jak reagujemy, słysz c komentarze czy dialogi drugiej strony.

Z pewno ci tak krytyczn autoanaliz j zykow nale y widzie raczej jako długotrwały proces ani eli jednorazowe wydarzenie. Jako proces, który z czasem kształtuje w nas szczególn wra liwo na j zyk wykluczaj cy czy obra liwy. Warto te podkre li , e taka analiza to niełatwe do wiadczenie, podczas którego zdajemy sobie spraw z własnych niedoci gni , niewiedzy czy ignorancji. Wydaje si zatem, e równie wa ne, jak podej cie krytyczne do j zyka, którym si posługujemy, jest tu okazanie samej/samemu sobie du ej dozy wyrozumiało ci.

Obejrze j zyk wykluczaj cy i zbudowa j zyk inkluzywny

Wyrozumiało dla siebie i własnych ogranicze przydaje si przede wszystkim wtedy, kiedy odkrywamy, e prawdopodobnie nigdy nie b dziemy w stanie całko wicie nie wyklucza i e mo emy, co najwy ej pracowa nad tym, by wyklucza jak najrzadziej. Ta smutna, na pierwszy rzut oka, konstatacja ma kilka przyczyn. Najwa niejszy powód takiego stanu rzeczy jest nast puj cy: wszyscy my limy, posługuj c si uproszczeniami. To wymóg opisywanej przez psychologów społec znych oszcz dno ci poznawczej, czyli tezy mówi cej o tym, e ludzie nie s zdolni do przetworzenia ogromu oddziałuj cych na nich informacji. Musz wi c

³⁷ Warto zaznaczy , e cho by samo wyra enie *j zyk ojczysty* wiele mówi o polskiej kulturze sugeruj c, e j zyk polski to j zyk ojców. Angielski ekwiwalent tego sformułowania to *mother language*, czyli j zyk matki.

³⁸ Kiedy uczymy si j zyka obcego, kontekst słu y głównie zbudowaniu skojarzenia z poprawnym u yciem wyrazów czy zwi zków wyrazowych (u yciem zgodnym z norm j zykow /u ytkow). W prezentowanym przykładzie nie chodzi wył cznie o poprawno .

u ywa uproszcze my lowych i reguł zdroworozs dkowych³⁹. Jako tzw. sk pcy poznawczy nie jeste my w stanie do wszystkiego co dzieje si wokół podcho- dzi refleksyjnie, dlatego te wykorzystujemy gotowe schematy (równie j zy- kowe), a te dostarczaj nam stereotypowego obrazu ludzi, grup, sytuacji spo- łecznych itd. Ilekro zdarzyło mi si pracowa ze studentami/studentkami, urz dnikami/urz dniczkami czy wreszcie nauczycielami/nauczycielkami w ra- mach warsztatów antydyskryminacyjnych, za ka dym razem wła nie nasze sk pstwo poznawcze wywoływało w uczestnikach i uczestniczkach zdumienie (zwykle zaraz po tym, jak si sk pstwem wykazali/ły). By móc z osobami ucze- stnicz cymi w warsztatach rozmawia np. o efekcie pierwszego wra enia czy o tzw. s dach migawkowych posiłkuj si zwykle popularnym wiczeniem nazywanym *Wizualn biografii*⁴⁰. Skrótowo rzecz ujmuj c, polega ono na próbie opisanie osoby, któr widzi si na wr czonym przez mnie zdj ciu. Uczestniczki i uczestnicy, oprócz zdj cia, otrzymuj równie stosowny kwestionariusz z pyta- niami typu: Kim jest ta osob ? Czym si zajmuje zawodowo? itp., oczywi cie z pro b o wypełnienie go. Oprócz pyta , kwestionariusz zawiera równie list przymiotników – pozytywnych, neutralnych i negatywnych cech, które nale y przypisa widocznemu na zdj ciu człowiekowi. Zwykle te zach cam osoby uczestnicz ce w warsztatach, by dopisywały cechy, których ich zdaniem brakuje na li cie. Wniosków z realizacji tego zadania jest mnóstwo, wi c pozwol sobie podzieli si tylko tymi, które istotne s w dyskusji o j zyku. Po pierwsze, prawie zawsze podczas uzupełniania kwestionariusza *Wizualnej biografii* mamy do czynienia z sytuac , kiedy pierwszy wybór determinuje nast pne, tzn. je li uczestnik/uczestniczka warsztatów zdecyduje, e osoba ze zdj cia to powiedzmy ekonomistka, to dalsze cechy *przydziela* odnosz c si do tego wyboru np. oznaczaj c wskazan osob jako uporz dkowan (bo w domy le ekonomistka musi mie porz dek w dokumentach). Po drugie, uczestniczki i uczestnicy warsztatów cz sto, przypisuj c osobie z fotografii jedn cech , *wywodz* z niej nast pn np. zaznaczaj c, e kto jest hała liwy, zaznaczaj , e jest równie agresywny, bo druga cecha rzekomo wynika z pierwszej⁴¹. Istotne dla mnie i uczestnicz cych w warsztatach ludzi s zwykle chwila prezentacji i zwerbalizowania wizualnych biografii oraz moment, gdy zaczynamy rozmawia o tym, co usłyszeli my. Okazuje si wówczas, e do du o *wiemy* o ludziach, zanim zd ymy z nimi porozmawia i realnie ich pozna . A kiedy sami slyszymy,

³⁹ Por. E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Pozna 1997, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Pozna 1997, s. 126–169.

⁴⁰ Dokładny opis *Wizualnej biografii* i podobnych wicze mo na znale tu: http://www.bezuprzedzen.org/doc/Antydyskryminacja_pakiet_educacyjny.pdf (stan z dnia: 03.08.2013).

⁴¹ Do tego rodzaju uproszcze odniósł si przed laty Stanisław Bareja, umieszczaj c w filmie pt. *Co mi zrobisz jak mnie złapiesz* dialog zwie czony puent : *To pijak i złodziej, bo ka dy pijak to złodziej*.

jak wiele cech zdołali my przypisać komu tylko na podstawie zdjęć, jak wiele warto ciujcych czy obraźliwych słów na temat tego człowieka jeste my w stanie wygłosić, widzcie wyłcznie jego/jej twarz, oczy, ubranie czy otoczenie, w którym został/a sfotografowany/a, pojawia się wspomniane wcześnie zdumienie. Konfrontujemy się wówczas z pytaniem: A co, jeśli kobieta czy mężczyzna ze zdjęć to ktoś zupełnie inny? Oczywiście może zdarzyć się, że nasze przypuszczenia się potwierdzą, ale co z sytuacją, gdy się mylimy, gdy oceniamy kogo niesłusznie? W codziennym życiu nie mamy czasu, by za każdym razem, przy każdym spotkaniu (np. z uczniami/uczennicami) zadawać sobie powyższe pytania. Sytuacja warsztatowa umożliwia analizę kontekstu, refleksję i namysł nad słowami, ale musimy pamiętać, że jest to sytuacja sztuczna, zaaranżowana. Ufam jednak, że ćwiczenia takie jak *Wizualna biografia* na moment zatrzymują naszą uwagę na samym mechanizmie stereotypowego myślenia i sprawiają, że jeste my bardziej świadomi jego istnienia. Ta wiadomość nie sprawia rzecz jasna, że przestajemy posługiwać się prawem najmniejszego wysiłku⁴² tj. stereotypem. Wierz jednak, że jest krokiem wykonywanym w stronę języka mniej wykluczającego.

Niezwykle ważne jest, by zrozumieć, co naprawdę oznacza krzywdzi słowem, bo to, zdaje się, najpełniej przybliża nas do języka mniej wykluczającego. Przywoływana wcześnie Judith Butler, która analizowała dyskurs dotyczący mowy nienawiści ukazuje, że głos autorów i autorek księzek o tej tematyce zwykle posługuje się sformułowaniem *rani słowem*. Jak zauważa Butler, to sformułowanie zaczerpnięte jest jednocześnie nie z dwóch słowników: tego odnoszącego się do języka oraz tego, który odnosi się do ciała. By dostarczyć choć niewielki przykład przywołuję tu Charlesa R. Lawrence'a III – cytowanego również przez Butler. Wspomniany autor opisuje mowę rasistowską jako *werbalną napaść*, zaznaczając tym samym, że skutki rasowych inwektyw są porównywalne do uderzenia w twarz, wszak krzywda następuje natychmiastowo. Niektóre rasistowskie wyzwiska prowokują jego zdaniem wręcz fizyczne symptomy – czasowo paraliżują ofiary⁴³. Sama Butler, co prawda, wyraża pewne wątpliwości wobec zestawiania krzywdy językowej i fizycznego zranienia, ale koniec końców mówi, że przywołanie owego cielesnego wymiaru może być ważne w rozumieniu bólu językowego. W istocie te nieistniejące adenodrębny język, by mówić o krzywdzie językowej. Konieczność staje się więc zapożyczanie słów odnoszących się do urazów fizycznych. Próbuje dowiedzieć się, czym jest ten szczególnie rodzaj rany jak zostawia język, natykamy się w księce Butler na pewną opowieść zaczerpniętą z wykładu pisarki Toni Morrison (laureatki literackiej nagrody Nobla z 1993 roku). Morrison podzieliła

⁴² To sformułowanie zapożyczone od amerykańskiego psychologa Gordona Allporta.

⁴³ J. Butler, *Walczyć ze słowami...*, op. cit., s. 12.

si wówczas ze słuchaczami historii o niewidomej kobiecie, której to kosztem okrutnie zabawiły si dzieci. dały od niej, by zgadła czy ptak, którego trzymaj w r kach, jest ywy czy martwy. Kobieta odpowiedziała im tymi słowami: *Nie wiem (...), ale wiem na pewno, e jest w waszych r kach*⁴⁴. *To jest w waszych r kach*. J. Butler w tym miejscu korzysta z podpowiedzi interpretacyjnej Morrison⁴⁵, a kilka stron ciekawej analizy wie czy bardzo wa ny, moim zdaniem, fragment brzmi cy: *Pytanie zadane przez dzieci jest okrutne nie dlatego, e na pewno wiadomo, i zabiły one ptaka. Okrucie stwo polega na tym, e u ycie j zyka do wymuszenia wyboru na lepej kobiecie jest samo w sobie j zykowym imadłem, którego władza płynie z wyobra enia zabitego ptaka. Mowa dzieci jest aktem nienawi ci, bo ma przyłapa staruszk w momencie jej poni enia, ale tak e przenie na ni sam zadan ptakowi przemoc. Przeniesienie takie przynale y do szczególnej czasowo ci gro by. Gro ba w pewnym sensie zapoczkuje wykonanie tego, czym grozi, lecz nie wykonuj c tego w pełni, d y do ustanowienia za pomoc j zyka pewno ci owej przyszło ci, w której b dzie zrealizowana*⁴⁶.

By poszuka przykłądu bliskiego realiom szkolnym, proponuj przeanalizowa sytuacj przezywania, tak cz sto w szkole obecnego. Przezywanie jest zreszt jedn z pierwszych form j zykowego zranienia jakiego do wiadczyamy. Oczywi cie nie ka da z nazw jest rani ca, ale wydaje si , e ju wtedy wprawia si w ruch owo j zykowe imadło. Uczniowie i uczennice (je li trzyma si realiów szkolnych) posiłkuj si przeró nymi sformułowaniami – przezwiskami⁴⁷. S to sformułowania obra liwe, takie jak: *czarnuch, asfalt, bambus, brudas, pedał, lesba, down* i wiele innych, jak równie takie, które same w sobie nie s obra liwe, ale przez бага stereotypów przypisywanych poszczególnym grupom, przekształcaj si w obelg . Niech za niechlubny przykłąd postu tu *gej czy yd*⁴⁸ . miem twierdzi , e przynajmniej w połowie przypadków uczniowie/uczennice nie wiedz , kim naprawd s *pedał, down* i *yd* tj. wypowiadaj c te słowa, nie s wiadomi/e wskazywania na poszczególne grupy etniczne, religijne, na mniejszo ci seksualne czy niepełnosprawnych. Wiedz jednak dobrze, e za tymi słowami kryje si społeczne poni enie. Znaj moc tych

⁴⁴ Cyt. za: J. Butler, *Walcz ce słowa...*, op. cit., s. 15.

⁴⁵ Morrison sugeruje, by kobiet z opowie ci odczytywa jako do wiadczonej pisark , natomiast ptaka uzna za metafor j zyka.

⁴⁶ Butler J., *Walcz ce słowa...*, op. cit., s. 18.

⁴⁷ Kolejn kopalni rani cych słów s dowcipy i arty. O niszcz cej sile artów z osób czarnoskórych pisał Randall Kennedy. Por. Kennedy R. Nigger. *The Strange Career of a Troublesome Word*, Wydawnictwo *Vintage Books A Division of Random House Inc*, s. 6.

⁴⁸ Jedno z najbardziej kuriozalnych u y słowa *gej*, jakie do tej pory zarejestrowałam, miało miejsce w sytuacji, w której oto obserwowany przeze mnie kilkunastoletni chłopiec wykrzyknął: *Wypisał si* . Co za *gej!* w chwili, gdy wypisał mu si długopis.

słów. Zdań sobie sprawę, co może na osi gn, kierując te słowa do innej osoby. Wiedząc, że słowem może na pozbawić kogoś gruntu pod nogami. O tym, kto ranięce słowa otrzymuje, Butler pisze: *By adresatem ranięcego wyzwiska oznacza nie tylko bycie wydanym na niepewne przyszło, lecz równie niemówno poznania czasu i miejsca tego zranienia oraz dotkliwą dezorientację odnośnie do własnej sytuacji wywołanej przez tak mowę. Punkty orientacyjne rozsypują się, obnażając fundamentalną niepewność własnego „miejsca” w obrębie wspólnoty mowy. Bez wątpienia mowa tego rodzaju może „pokazać komu jego miejsce”, ale to miejsce może okazać się brakiem miejsca⁴⁹.*

By ten proces, w którym ktoś pozbawiany jest swojego miejsca zatrzyma, potrzebna jest reakcja. Sytuacja przeżywania bez wątpienia wymaga językowej reakcji nauczycielki/nauczyciela. Chcąc opisać to drobiazgowo: wymaga przerwania milczenia i uycia języka w taki sposób, by komunikat przynosił coś więcej niż tylko uwagę podobną do: *Nie mów brzydkich słów*. Reakcji, którą parafrazując Butler, ma szansę (teraz i w przyszłości) nikogo nie pozbawia miejsca. Ogromna trudność przed jak wówczas stajemy jako nauczyciele/nauczycielki, jeśli nie z samym językiem, bo jeśli rzeczywiście zależy nam na zachowaniu miejsca dla wszystkich, nie wystarczy tylko krytycznie odnieść się do zaistniałej sytuacji, tj. werbalnie wskazać na sytuację poniżenia. Potrzebujemy zatem zmiany, by taką rzecz, systemową, całościową, a nie incydentalnych uwag i upomnień. Niezależnie jest tu transformacja – najpierw nasza, w szerszej perspektywie również tych, których uczymy, zwrot języka szacunku, języka o charakterze inkluzywnym.

Język szacunku – język inkluzywny

*Chcę uczyć się, własnym językiem, twórczo ci,
Niech na mnie się uczysz, nie ode mnie.
/Witold Gombrowicz/⁵⁰.*

Ideą być (w sytuacji opisanej powyżej i wielu innych) używanie języka, który jest po prostu inkluzywny, właściwy, ale jest to w istocie nie do końca możliwe. Język zmienia się wolniej niż ludzie i rzeczy, toteż zawsze będzie w jakiejś mierze ułomny. Zmiany społeczne będzie uwzględniał z poźniejszym, a nawet wtedy, gdy już je zarejestruje, sformułowania wyrażające te zmiany zazwyczaj przez nas użytkowników przyjmowane będą z rezerwą i podejrzliwością. Twierdzimy więc, że jedyne, co możemy zrobić (np. słysząc przezwiska) to

⁴⁹ J. Butler, *Walczyć ze słowami...*, op. cit., s. 12.

⁵⁰ A. Wyka, *Główna Polska, czyli mistrz Gombrowicz*, Łomża 2006, Oficyna Wydawnicza Stopka, s. 7.

posiłkowa si j zykiem szacunku. Trzeba go jednak najpierw wypracowa , zbudowa przy pomocy w jakiej mierze niedoskonałych elementów.

O j zyku szacunku, j zyku, który opiera si na przekonaniu, e ludzie ró ni si mi dzy sob , a ka da osoba ma prawo mówi *własnym głosem*, pisz wspomniani na pocz tku tego artykułu J. Stewart i C. Logan. Proponuj , by j zyk szacunku uczyni stałym elementem naszego komunikowania si , namawiaj c tym samym do tego, by nie był on wył cznie strategi komunikacyjn *uaktyw- nian* na czas rozmów z przedstawicielkami/przedstawicielami dyskryminowa- nych grup społecznych. Nie jest wi c istot j zyka szacunku tzw. polityczna poprawno , czyli rodzaj wyuczonej, powierzchownej *pseudogrzeszno ci j zy- kowej*, uruchamianej wył cznie wtedy, gdy jeste my w towarzystwie szeroko poj tych wykluczonych. Psychologowie podkre laj , e istot j zyka szacunku jest ka dorazowe zwracanie uwagi na osobowe cechy naszych rozmówców, a nie wył cznie na cechy *uogólnione*, bezosobowe, wynikaj ce wył cznie z przynale no ci do okre lonych grup.

Nawet je li j zyk szacunku to tylko tzw. *typ idealny*, czyli pewien model teoretyczny, a nie rzeczywisty twór, to kilka uwag zamieszczonych przez Stewarta i Logan sprawia, e mo emy zamieni go na praktyk . To tak e, jak si wydaje, podstawowy postulat autorów: *wła nie praktyka w trybie: Mów, co my lisz i my l, co mówisz*. W ród j zykowych podpowiedzi sformułowanych przez Stewarta i Logan znajdujemy na przykład to proste i dobre rozwi zanie: *Chcesz u y terminu niewykluczaj cego, a nie jeste pewien, który jest wła ci- wy? Po prostu zapytaj*⁵¹. Zapytaj osoby czarnoskóre, zapytaj osoby homoseksual- ne, zapytaj osoby niepełnosprawne, zapytaj kobiety, osoby starsze, wyznawców innych religii i dowiedz si , w jaki sposób o sobie my l i mówi ⁵². Przede wszyst- kim, b d gotowa/gotów wysłucha tego, co maj do powiedzenia⁵³. Wreszcie, popro o yczliwe zwrócenie uwagi, kiedy zdarzy ci si wyrazi niestosownie, przedyskutuj t niestosowno ze swoimi interlokutorami. Jest to istotne zwłaszcza wtedy, gdy uwag zwracaj ci uczniowie i uczennice. Warto to do- ceni . To przecie realny objaw szacunku jednej strony do drugiej. Wydaje si , e taki sposób zdobywania wiedzy j zykowej w istocie nie jest nastawiony wył cznie na znalezienie wła ciwych słów, ale raczej na poszerzanie granic swoje- go wiata, do czego na pocz tku tego artykułu namawiałam za Wittgensteinem.

⁵¹ J. Stewart, C. Logan, *Komunikowanie werbalne...*, op. cit., s. 99.

⁵² Je li wydaje Ci si , e nie znasz takich osób (a cz ciej po prostu nie wiesz, e je znasz) mo esz zwróci si z pytaniem do organizacji działaj cych na rzecz ró norodno ci np. Pracowni Ró norodno ci <http://www.spr.org.pl/>.

⁵³ Słuchanie wielu Polkom i Polakom wci przychodzi trudno, o czym wiadczy komentarze pod artykułem:

http://trojmjasto.gazeta.pl/trojmjasto/1,35612,14338065,Afrykanczyzy_mieszkajacy_w_Polsce_prosza___Nie_nazywajcie.html (stan z dnia: 05.08.2013).

Stewart i Logan radzą tak, aby komunikując się pamiętały, że świat *nie jest stworzony na nasze podobieństwo*⁵⁴. Zatem nawet jeżeli otaczamy się ludźmi, którzy mówią *to co my* i tak *jak my*, bo są *tacy jak my*, musimy po prostu pamiętać, że nie jest to jedyna perspektywa oglądania świata. Ta rada staje się przydatna, gdy mylimy o wszystkich, nazwijmy to *pobocznych przekazach*, jakie kierujemy do swoich uczniów/uczennic. Często podczas pracy na zajęciach podajemy liczne przykłady, aby uczniowie/uczennice zrozumieli sens tego, o czym mowa. Można, idąc za radą psychologów, przykłady jakimi się posługujemy przedzielić odpowiednio jeźrowicowa. Można np. używać języka inkluzywnego mówiąc o rodzinie, nie posługując się tylko sformułowaniami *mi i ona*, ale dołączyć do nich również *partnera/ partnerkę*, uważając w zakresie zainteresowania tych, którzy nie biorą lubu, bo się na niego nie decydują i nie mają prawa go wziąć, a mimo to pozostają w bliskich, intymnych relacjach. Można, rozmawiając powiedzmy o *wiatach*, nie mówić o *naszych wiatach*, pamiętając zarówno o tym, że istnieje różnorodność tradycji wiutowania (nie tylko *nasza* – w Polsce odnoszona wyłącznie do katolicyzmu), jak i o tym, że istnieje osoba niewierząca itd. Można, wreszcie zwracając się językiem inkluzywnym do swoich uczniów i uczennic, zaznaczać, że zależy ci na równym udziale dziewcząt i chłopców (kobiet i mężczyzn) w proponowanych aktywnościach. Można to wyrażać na różnorodne sposoby np. poprzez używanie męskich i żeńskich form czasownikowych, rzeczownikowych itd. albo poprzez unikanie przykładów, które mężczyźni i kobiety pokazują stereotypowo, wyłącznie w tradycyjnych rolach⁵⁵.

Jak wielokrotnie wspominałam, praca nad tym, aby swój język uczynić mniej wykluczającym, a bardziej uważnym, to praca bardzo mozolna i trudna. Wymaga od osób zaangażowanych w działania edukacyjne dużej dozy zaangażowania, wrażliwości, otwartości na świat, który wciąż przecie się zmienia. Zachcam jednak, aby podjąć to wyzwanie. Choćby z tego powodu, że słuchając, obserwując i ucząc się od innych ludzi, stajemy przed szansą znalezienia słów, którymi będziemy mogli własnym głosem, najpełniej opowiedzieć o sobie.

⁵⁴ J. Stewart, C. Logan, *Komunikowanie werbalne...*, op. cit., s. 99.

⁵⁵ Warto szukać przykładów, w których kobiety nie wykonują wyłącznie obowiązków domowych czy słabo opłacanej pracy. Warto wspominać o mężczyznach, którzy (jak wszyscy ludzie) mają prawo do ekspresji emocji, również poprzez płacz itd.

Dlaczego warto by kreatywnym? Znaczenie aktywno ci twórczej dziecka w rozwijaniu kompetencji kluczowych

Twórczo sprzyja realizacji w a nych potrzeb psychicznych człowieka takich jak: wyra anie siebie, ekspresja, poczucie własnej warto ci oraz samourzeczywistnienie¹. Jest rodkiem efektywnej samorealizacji oraz prób samodzielnego kształtowania przyszło ci². Zgodnie z egalitarnymi koncepcjami twórczo ci, ka dy człowiek posiada twórczy potencjał, który mo na wyzwala i rozwija³. Twórczo jest działalno ci przynosz c wytwory, którymi mog by sposoby postrzegania wiata, metody działania cechuj ce si nowo ci i posiadaj ce pewn warto np. u ytkow , estetyczn b d poznawcz przynajmniej dla samego podmiotu tworz cego⁴. Zgodnie z tym uj ciem, twórczo odnosi si do aktywno ci podmiotu, do jego działalno ci sprawczej przynosz cej now war to . Istot kreatywno ci, jako wa nej wła ciwo ci człowieka, jest pomysło wo – ideaacja, czyli zdolno do wymy lania wielu rozwi za problemów otwartych, do generowania nowych i warto ciowych idei i koncepcji⁵. Kreatywno mo e przejawia si na wysokim poziomie w ró norodnych dziedzinach aktywno ci człowieka w ci gu całego jego ycia⁶.

Badacze zjawiska twórczo ci dowodz , e dzieci posiadaj naturalne, wrodzone dyspozycje twórcze, ich potencjał twórczy stanowi podstaw asymilacji, konstruowania i interpretacji do wiadcze⁷. Twórczo jest wa nym czynnikiem rozwoju osobowo ci dzieci⁸. Widocznym wska nikiem ujawnionego twórczego potencjału dziecka jest jego twórcza aktywno , która rozumiana jest jako *zespół powi zanych ze sob czynno ci wewn trznych (my lowych) i/lub zewn trznych, tj. przejawiaj cych si w zachowaniach prowadz cych do rozwi zania problemu, którego sposób rozwi zania lub rozwi zanie nie*

¹ Zob. A. H. Maslow, *Motywacja i osobowo* , Warszawa 1990, Instytut Wydawniczy PAX.

² Zob. A. Góralski, *Teoria twórczo ci*, Warszawa 1993, Akademia Pedagogiki Specjalnej.

³ E. N cka, *Psychologia twórczo ci*, Gda sk 2001, Gda skie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 19–23.

⁴ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczo ci*, Gda sk 2007, Gda skie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 67.

⁵ K.J. Szmidt, *ABC kreatywno ci*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Difin, s. 8.

⁶ Tam e, s. 810.

⁷ M.A. Runco, *Educational for Creative Potential*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2003, 3 (47), s. 318; R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywno dziecka*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1988, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 54.

⁸ Zob. J. Uszy ska-Jarmoc, *Od twórczo ci potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007, Wydawnictwo *Trans Humana*; J. Uszy ska-Jarmoc, *Twórcza aktywno dziecka. Teoria – rzeczywisto – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003, Wydawnictwo *Trans Humana*.

były znane⁹. Twórczo aktywno dziecka definiuje si równie jako wszelk aktywno poznawcz i emocjonalno-motywacyjn prowadz c do subiektywne lub te jednocze nie obiektywnie nowych i warto ciowych wytworów w jednej lub kilku ró norodnych dziedzinach ycia¹⁰. Aktywno dziecka mo na okre li jako twórca , gdy jest podejmowana ch tnie i uprawiana z zadowoleniem, oparta na własnych pomysłach, a jej wynikiem jest stworzenie lub odkrycie czego nowego i po ytecznego¹¹. Wynika ona z immanentnych motywów ciekawo ci, poznawania, eksploracji, przynosi nowe dla dziecka odkrycia i jednocze nie przyczynia si do jego poznawczego i emocjonalnego rozwoju¹².

W literaturze naukowej aktywno twórca dziecka analizowana jest z punktu widzenia ró nych kryteriów i perspektyw. J. Uszy ska-Jarmoc rozpatruje rodzaje aktywno ci dzieci ze wzgl du na kryterium celu, ró dła, liczby uczestników, dominuj cej sfery osobowo ci, wyniku aktywno ci¹³, bod ców, rodzaju materiału, kierunku czynno ci, typu motywacji, czasu oraz charakteru interakcji¹⁴. Autorka podkre la, e twórco realizuje si zawsze w kontek cie wybranej dyscypliny aktywno ci¹⁵, a o rodzaju aktywno ci twórczej decyduje forma i charakter komunikatu, wynikaj ce z predyspozycji jednostki i jako ci tworzywa: słowo pisane, ruch, d wi k, barwa. Według tego kryterium wyró nia si mi dzy innymi: twórca aktywno plastyczn , werbaln (j zykow , literack), konstrukcyjno-techniczn ¹⁶, matematyczn oraz informatyczn . Podkre la si tak e znaczenie twórczej aktywno ci społeczno-kulturowej¹⁷, która jest wa nym warunkiem komunikowania si dziecka ze wiatem.

Twórcza aktywno dziecka w ró nych dziedzinach jego ycia niew tpliwie słu y jego autokreacji – stwarzaniu siebie oraz jest ró dłem samowiedzy¹⁸. Mo e zatem przyczyni si do rozwoju kompetencji kluczowych, niezb dnych do

⁹ J. Uszy ska-Jarmoc, *Od twórco ci potencjalnej do autokreacji w szkole...*, op. cit., s. 56.

¹⁰ A. D bek, *Psychologiczne podstawy twórczej aktywno ci dziecka*, Zielona Góra 1988, Wy sza Szkoła Pedagogiczna, s. 9.

¹¹ Por. J. Kujawski, *Rozwijanie aktywno ci twórczej uczniów klas pocz tkowych*, [w:] *Rozwijanie aktywno ci twórczej uczniów klas pocz tkowych. Zarys metodyki*, J. Kujawski (red.), Warszawa 1990, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 8.

¹² A. D bek, *Psychologiczne podstawy twórczej aktywno ci dziecka...*, op. cit., s. 5.

¹³ Zob. J. Uszy ska-Jarmoc, *Twórcza aktywno dziecka...*, op. cit., s. 29–34.

¹⁴ Zob. J. Uszy ska-Jarmoc, *Od twórco ci potencjalnej do autokreacji w szkole...*, op. cit., s. 56–65.

¹⁵ Tam e, s. 66.

¹⁶ J. Uszy ska-Jarmoc, *Twórcza aktywno dziecka...*, op. cit., s. 40–41.

¹⁷ Ch. Mouchiroud, T. Lubart, *Social creativity: A cross-section study of 6 to 11-year-old children*, „International Journal of Behavioral Development” 2002, 1 (26), s. 60–69.

¹⁸ Zob. L. Tymiak, *Twórczo jako działanie słu ce autokreacji*, [w:] *Twórczo w szkole. Rzeczywiste i mo liwe aspekty zagadnienia*, B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), Lublin 2011, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, s. 16–28; W. Andrukowicz, *Wokół fenomenu i istoty twórco ci*, Toru 1999, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 94–102.

jego samorealizacji i rozwoju osobistego, do bycia aktywnym obywatelem oraz do jego integracji społecznej. W konsekwencji twórcza aktywność dziecka może być czynnikiem jego inkluzji społecznej¹⁹, gdy sprzyja rozwojowi między innymi: jego kompetencji komunikacyjnych (porozumiewanie się w języku ojczystym i w języku obcym), wiadomości i ekspresji kulturalnej oraz kompetencji matematycznych, naukowo-technicznych i informatycznych²⁰. W celu udowodnienia powyższej tezy warto przeanalizować różne dziedziny twórczej aktywności dziecka w kontekście rozwoju jego kompetencji kluczowych.

Twórcza aktywność werbalna (językowa, literacka) dziecka jako szansa rozwoju kompetencji komunikacyjnych

Czym jest twórcza aktywność lingwistyczna dzieci? Jakie korzyści płyną z twórczej ekspresji werbalnej (językowej i literackiej) dziecka? Twórcza aktywność lingwistyczna jest to wytwór zachowań werbalnych, osignięć spełniających indywidualne kryteria nowości i wartości²¹. Twórcze używanie języka przejawia się w wytwarzaniu nowych wyrazów, zdań, tekstów, w umiejętności różnego ich zestawiania i używania w zależności od okoliczności i potrzeb²². Język jest najważniejszym i najbardziej powszechnym rodzajem porozumiewania się ludzi między sobą oraz narzędziem abstrakcyjnego myślenia człowieka²³. Prawidłowe kształcenie i rozwój mowy dziecka stanowi podstawę rozwoju jego osobowości oraz funkcjonowania w świecie. Dzięki rozumieniu kodu językowego poznaje ono otaczający świat, a dzięki umiejętności mówienia potrafi wyrazić swoje spostrzeżenia, pragnienia, uczucia i potrzeby²⁴. Zgodnie z koncepcją pedagogiczną C. Freineta ekspresja słowna dziecka powinna stanowić podstawową formę jego twórczej aktywności, gdy język wyraża a nie tylko wewnętrzną

¹⁹ Zob. *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie europejskie ramy odniesienia*. Załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394; http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2006/l_394/l_39420061230pl00100018.pdf (stan z dnia: 15.05.2013).

²⁰ Tamże, s. 3.

²¹ E. N. Ceka, *Psychologia twórczości...*, op. cit., s. 19–20.

²² J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka...*, op. cit., s. 41.

²³ J. Kida, *Rozwój twórczej aktywności językowej w procesie nauczania*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, T. Rittel (red.), Kraków 1996, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 275–288.

²⁴ M. Kleszcz, *Uwarunkowania i możliwości rozwijania ekspresji werbalnej dziecka przedszkolnego*, [w:] *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, K. Kraso, B. Mazepa-Domagala (red.), Katowice-Mysłowice 2008, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 203.

prze ycia, ale jest przede wszystkim narz dziem komunikacji społecznej oraz poznawania wiata²⁵.

Twórcza aktywno j zykowa dziecka mo e by zatem rozpatrywana w aspekcie jego kompetencji komunikacyjnej. Z bada M. Kielar wynika, e dziecko jest kompetentne komunikacyjnie, je li potrafi przekazywa informacje, zadawa pytania, wyra a własne prze ycia za pomoc j zyka oraz wpływa na zachowanie innych osób i działanie własne. Dziecko, eksperymentuj c w dziedzinie werbalnej, odkrywa ró norodno form j zykowych, co daje mu mo liwo u ywania ich w sposób indywidualny i oryginalny w celu wyra ania siebie i swego istnienia²⁶. Analizy empiryczne wskazuj równie na to, e ka da metoda stymuluj ca rozwój zdolno ci twórczego my lenia zastosowana w nauczaniu j zyka obcego, zaowocuje rozwojem kompetencji komunikacyjnych²⁷. Dzi ki twórczej aktywno ci lingwistycznej, dzieci zapami tuj informacje kilkakrotnie szybciej, rozwijaj wyobra ni , oryginalno my lenia, a sukcesy w zakresie nauki j zyka obcego wzmacniaj ich poczucie warto ci i podnosz wiar we własne siły²⁸.

Twórcza aktywno werbalna (j zykowa, literacka) dziecka stanowi zatem szans rozwoju jego kompetencji komunikacyjnych, zarówno w zakresie porozumiewania si w j zyku ojczystym, jak i obcym. Dzi ki twórczej ekspresji werbalnej – j zykowej i literackiej – dziecka, poszerzaj si jego umiej tno ci rozró niania i wykorzystywania ró nych typów tekstów, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, formułowania i wyra ania własnych argumentów w mowie i w pi mie w przekonuj cy sposób, odpowiednio do kontekstu, co sprzyja podejmowaniu krytycznego i konstruktywnego dialogu z innymi lud mi. Poprzez twórcz aktywno lingwistyczn dziecka rozwija si jego zdolno wyra ania i interpretowania poj , my li, uczu , faktów i opinii w mowie i pi mie oraz j zykowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie, w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych²⁹.

Reasumuj c, mo na stwierdzi , e stymulowanie twórczej aktywno j zykowej dziecka jest istotnym warunkiem jego inkluzji społecznej, gdy przyczynia si ona do przyswojenia przez dziecko rozwini tego kodu j zykowego,

²⁵ Zob. C. Freinet, *Naturalne metody wychowania*, [w:] *Wychowanie przez sztuk* , I. Wojnar (red.), Warszawa 1965, Pa stwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

²⁶ Zob. M. Kielar, *Twórcze opanowanie i u ywanie j zyka przez dziecko*, [w:] *Aktywno twórcza dzieci i młodzie y*, S. Popek (red.), Warszawa 1988, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

²⁷ Zob. U. Frysztacka-Szkróbka, *Developing Communicative Competence of English as a Foreign Language by Training Creative Thinking*, Katowice 1997, Uniwersytet Ł ski.

²⁸ Por. A. Gał zka, *Rola dramy w twórczej, przyspieszonej edukacji lingwistycznej*, „Chowania” tom 2 (19), Katowice 2003, s. 74.

²⁹ Por. *Kompetencje kluczowe w uczeniu si przez całe ycie europejskie ramy odniesienia...*, op. cit., s. 4.

który odznacza się elastycznością, mowa o wyborze różnorodnych struktur, bogactwem i różnorodnością słownictwa, synonimami oraz jasnym i poprawnym sposobem wyrażania myśli³⁰. Kształcenie języka poprzez aktywność twórczą dzieci jest naturalnym sposobem przygotowania ich do roli aktywnych ludzi umiejących sprawnie komunikować własne potrzeby i porozumiewać się z otoczeniem w każdej sytuacji i różnorodnych środowiskach³¹.

Twórcza aktywność plastyczna dziecka a wiadomoś i ekspresja kulturalna

Wiadomość i ekspresja kulturalna dziecka jest docenianiem znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczenia i uczucia poprzez redniectwo szeregu środków wyrazu. W ramach tej kompetencji ważne są umiejętności obejmujące zarówno wyrażenie, jak i ekspresję, zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych oraz rozpoznawania i wykorzystywania społecznych i ekonomicznych szans w działalności kulturalnej. Ekspresja kulturalna jest niezbędna do rozwijania twórczych umiejętności, które mogą być wykorzystywane w wielu sytuacjach zawodowych. Dogłębne zrozumienie własnej kultury oraz poczucie tożsamości mogą być podstawą szacunku i otwartej postawy wobec różnorodności ekspresji kulturalnej. Pozytywna postawa obejmuje również kreatywność oraz chęć pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym³².

Wiadomość i ekspresja kulturalna w znacznej mierze może być rozwijana poprzez doświadczenie twórczej aktywności plastycznej, która jest najpowszechniejszym zjawiskiem w spontanicznej i ekspresyjnej działalności dzieci³³. Jest to specyficzna działalność, w której przeżywają one i przekształcają świat we własnej aktywności, uzyskując określone wytwory³⁴. Twórcza aktywność plastyczna jest samodzielną realizacją za pomocą tworzywa plastycznego dziecięcej wizji rzeczywistości lub świata wyobraźni. Twórczość plastyczna jest czynnością psychiczną uzewnętrzniającą się w działaniu zmierzającym do nadania jego wytworom określonej postaci. Najistotniejsze jest to, że rezultatem tak pojmowanej twórczej aktywności plastycznej są nie tylko materialne efekty: rysunki,

³⁰ D. Czelakowska, *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza *Impuls*, s. 21.

³¹ Tamże, s. 5.

³² Por. *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie europejskie ramy odniesienia...*, op. cit., s. 12.

³³ S. Popek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 817.

³⁴ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 104.

malunki, ulepianki, ale równie odczuwanie pozytywnych emocji, wzruszenia, rado ci, satysfakcji czy dumy³⁵. Twórczo plastyczna ł czy w sobie poznawanie, prze ywanie oraz przekształcanie otaczaj cej rzeczywisto ci i własnej struktury psychicznej. Jest form terapii psychicznej, zapewniaj cej rado i dobre samopoczucie. Poprzez rozładowanie napi psychicznych przywraca wewn trzn harmoni³⁶. W działaniach plastycznych rozwija si umiej tno postrzegania, prze ywania, oceniania i nazywania warto ci artystycznych tkwi cych we własnej pracy i w pracy innych. W czasie tworzenia nast puje ekspresja własnej osobowo ci poprzez dokonywanie zabiegu przekształcania rzeczywisto ci zewn trznej i własnego ja. Aktywno plastyczna ma charakter wypowiedzi, które s wyrazem indywidualnych postaw, prze y i my li, pozwala odkry to, co tkwi gł boko ukryte w pod wiadomo ci i co ma wpływ na rozwój osobowo ciowy człowieka. Ponadto umo liwia wyzwolenie si od utrwalonych zachowa , kompensuje braki oraz realizuje zamierzenia i pragnienia niespełnione w rzeczywisto ci³⁷. Dzi ki twórczo ci dzieci zdobywaj swoiste do wiadczenie emocjonalne i poznawcze w trakcie wytwarzania tego, co ich cieszy, interesuje we wszystkich fazach działania twórczego³⁸. Zdobywaj i pogł biał wiadomo samych siebie jako podmiotów działania, poznaj swoje mo liwo ci w uprzedmiotowianiu własnych wyobra e i sposobów działania³⁹.

Teoretycy i praktycy wielowymiarowo analizuj znaczenie twórczej aktywno ci dziecka w rozwoju jego osobowo ci. Podkre laj ró norodne funkcje, jakie ona pełni w zakresie wyzwalania prze y emocjonalnych oraz zainteresowa dzieci. Twórczo plastyczna, jak podkre la S. Popek, *jest wyrazem indywidualnego rozwoju psychicznego, a tym samym jedn z dróg poznania rozwoju umysłowego i kształtują cej si osobowo ci (...). Jest rodkiem rozwoju procesów poznawczych (spostrze e , pami ci wzrokowej, wyobra ni twórczej, mylenia heurystycznego), a tak e procesów emocjonalnych i uczu wy szych. (...) wpływa równie na rozwój motywacji i woli działania twórczego, zapewniaj c tym samym optymalne warunki do pełnego rozwoju osobowo ci (...) rozwija bowiem zainteresowania i uzdolnienia twórcze, a tak e przyspiesza rozwój samo wiadomo ci (...) pozwala na kształtowanie postaw moralno-społecznych, a tak e wysokiego stopnia kultury uczu*⁴⁰. W tym uję ciu piel gnowanie rozwoju twórczo ci plastycznej dzieci i młodzie y powinno by

³⁵ J. Uszy ska-Jarmoc, *Twórcza aktywno dziecka...*, op. cit., s. 48.

³⁶ S. Popek, *Analiza psychologiczna twórczo ci plastycznej dzieci i młodzie y...*, op. cit., s. 148–149.

³⁷ R. Popek, *Psychoterapeutyczna funkcja dzieci cej ekspresji artystycznej*, [w:] *Twórczo artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzie y*, S. Popek (red.), Warszawa 1985, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 95.

³⁸ J. Uszy ska-Jarmoc, *Twórcza aktywno dziecka...*, op. cit., s. 52.

³⁹ M. Tyszkowa, *Aktywno i działalno dzieci i młodzie y...*, op. cit., s. 104.

⁴⁰ S. Popek, *Psychologia twórczo ci plastycznej*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza *Impuls*, s. 339–340.

zarazem rodkiem i celem wychowania. Sprzyja ono rozwijaniu, z jednej strony, oryginalności jednostki, a z drugiej – jej społecznej wiadomości. Jest zatem procesem zarówno indywidualizacji człowieka, jak i jego społecznej integracji i pojednania⁴¹. U. Szućk zwraca uwagę na to, że tworząca aktywność plastyczna rozwija i zaspokaja wszelkiego rodzaju potrzeby człowieka (...). Daje poczucie pełni szczęścia, radość z odkrywania nowego i z pokonywania trudności. Określa stan jego równowagi wewnętrznej⁴². Wyrasta ona z potrzeb psychicznych dziecka. Jest wyrazem jego indywidualnego rozwoju psychicznego, a tym samym jedną z dróg samopoznania⁴³. Jednym z celów pracy pedagogicznej powinno być zatem zainteresowanie dziecka wartościami estetycznymi i artystyczno-estetycznymi⁴⁴. Właściwie realizowanej edukacji plastycznej może sprzyjać jej wielowymiarowy charakter cechujący się różnorodnością podejść teoretyczno-praktycznych⁴⁵. Twórczy kontakt ze sztuką stanowi zatem niezaprzeczalnie wartość w rozwoju dziecka.

Tworząca aktywność przyczynia się do rozwijania myślenia twórczego dzieci oraz może być przyczynkiem ich wiadomego udziału w kulturze⁴⁶. Dzięki aktywności twórczej dziecka rozwijane są jego podstawowe kompetencje kluczowe, szczególnie w zakresie wiadomości i ekspresji kulturalnej. Do wiadczenia przez dziecko twórczości służy i kształtowaniu się jego postawy twórczej wobec świata oraz kreowaniu innowacyjności i wiadomego uczestnictwa w kulturze. Tworząca aktywność dziecka jest zatem czynnikiem jego inkluzji społecznej, gdyż wpływa ona na wzrost poczucia własnej wartości, przyczynia się do samopoznania, jest szansą aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu, odgrywa w nim

⁴¹ Por. Tamże, s. 344.

⁴² U. Szućk, *Tworząca plastyczna dzieci form zabawy*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szućk, M. Zalewska-Bujak (red.), tom 2, Cieszyn-Kraków 2010, Uniwersytet Łódzki, s. 11.

⁴³ U. Szućk, *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka*, [w:] *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, W. Korzeniowska (red.), Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza *Impuls*, s. 318; U. Szućk, *Estetyka prac dzieci w kontekście rozwoju dziecka i wychowania estetycznego*, [w:] *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, M. Zalewska-Pawlak (red.), Łódź 2009, Uniwersytet Łódzki, s. 351.

⁴⁴ Por. U. Szućk, *Dziecko i nauczyciel w działaniach artystycznych – głosy o plastyce i piśmiennictwie*, [w:] *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia*, W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szućk (red.), Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza *Impuls*, s. 205.

⁴⁵ Zob. U. Szućk, *Wielowymiarowość podejścia do twórczości plastycznej dziecka*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szućk, A. Gajdzica (red.), tom 1, Cieszyn-Kraków 2010, Uniwersytet Łódzki, s. 96–103; U. Szućk, *Tworząca plastyczna dziecka w kontekście tworzenia znaku plastycznego – nowy wymiar edukacyjny i kulturowy*, [w:] *Szkoła XXI wieku – szkoła edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, M. Zalewska-Pawlak, A. Pińska (red.), Łódź 2011, Uniwersytet Łódzki, s. 146–155.

⁴⁶ Por. Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język polski i kultura antyczna, zajęcia artystyczne, tom 7, MEN, s. 40–42.

rol w urzeczywistnianiu marzeń i samorealizacji, niweluje poczucie samotności oraz jest sposobem wyrażenia siebie⁴⁷.

Doskonalenie kompetencji matematycznych i naukowo-technicznych oraz informatycznych dziecka dzięki twórczej aktywności

Stymulowanie twórczego myślenia dywergencyjnego dziecka cechującego się płynnością, oryginalnością oraz wrażliwością na problemy⁴⁸ pozytywnie oddziałuje na jego sferę poznawczą, a w konsekwencji ma korzystny wpływ na rozwój jego kompetencji matematycznych, naukowo-technicznych oraz informatycznych.

Przykładem twórczości naukowej dziecka jest twórczość matematyczna, polegająca na budowaniu, modernizowaniu i uzupełnianiu systemu wiedzy poprzez spostrzeganie prawidłowości, formułowanie problemów, ujawnianie hipotez oraz uzasadnienie twierdzeń i praw. Z badań M. Makiewicza wynika, że twórczość matematyczna ujawnia się poprzez wrażliwość na problemy w trakcie odkrywania faktów (formułowania twierdzeń, zasad), odkrywania idei (generowania pomysłów), odkrywania rozwiązań (weryfikowania hipotez, wykonywania planów)⁴⁹. Realizuje się ona w umysłach twórców poprzez abstrakcyjne obiekty i czynności, dotyczy zarówno sfery intelektualnej, motorycznej oraz specjalizacyjnej człowieka⁵⁰. Twórczość matematyczna związana jest z różnymi formami aktywności człowieka, a mowa o jej osi gnijącej jest związana z wieloma umiejętnościami takimi jak: poczucie proporcji, symetrii, zdolność operowania symbolami, umiejętność swobodnego poruszania się pomiędzy wymiarami, rozumieniem i stosowaniem perspektyw, analizowaniem, syntetyzowaniem, abstrahowaniem, dostrzeganiem oraz stosowaniem i tworzeniem analogii⁵¹. Twórczość matematyczna dziecka może przyczynić się do

⁴⁷ Zob. B. Kunat, *Autokreacja poprzez twórczość uczniów szkoły plastycznej*, [w:] *Edukacja bez granic mimo barier. Przestrze tworzenia*, P. Bury, D. Czajkowska-Ziobrowska (red.), Poznań 2008, Wydział Szkoła Bezpieczeństwa, s.182–189; B. Kunat, *W poszukiwaniu sensu życia sztuka jako wartość w życiu uczniów szkoły plastycznej*, [w:] *Sztuka w służe edukacji*, S. Jaskuła (red.), Warszawa 2010, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN, Zeszyt 14, Pedagogium, Wydział Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, s. 32–46.

⁴⁸ Zob. J. P. Guilford, *Creativity*, „American Psychologist” 1950, 4; J. P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa 1978, Wydawnictwo PWN.

⁴⁹ Zob. M. Makiewicz, *Wstęp do badań nad twórczością matematyczną uczniów inspirowaną środkami komputerowymi*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej” 2001, 25, s. 105–120.

⁵⁰ M. Makiewicz, *Sztuka (w) matematycznej fotografii*, [w:] *Sztuka w służe edukacji*, S. Jaskuła (red.), Warszawa 2010, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN, Zeszyt 14, Pedagogium, Wydział Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, s. 230.

⁵¹ M. Makiewicz, *Wspomaganie matematycznych uzdolnień twórczych narzędziami komputerowymi*, [w:] *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, J. Migdałek, M. Zajac (red.), Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 43.

rozwoju jego umiejętności wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Może tak i rozbudzi w nim chęć wykorzystywania w życiu matematycznych sposobów myślenia (myślenia logicznego i przestrzennego)⁵². Twórcza aktywność dziecka jest szansą rozwoju jego kompetencji informacyjnych wpływających na rozszerzenie, wzmocnienie i zmianę charakteru kontaktów międzyludzkich, współcześnie uważanych za klucz do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym oraz katalizator takich kompetencji jak: czytanie ze zrozumieniem, myślenie matematyczne oraz wiele innych kompetencji przedmiotowych (tj. związanych z określonymi przedmiotami nauczania)⁵³.

Wyzwalanie i stymulowanie twórczej aktywności dziecka w różnych dziedzinach życia zwiększa jego szanse rozwojowe, ma pozytywny wpływ na jego sferę poznawczą, emocjonalno-motywacyjną i działań⁵⁴. W obrębie sfery poznawczej sprzyja rozwojowi spostrzegawczości, wyobraźni twórczej, płynności, giętkości i oryginalności myślenia, myślenia konwergencyjnego i dewergencyjnego, zdolności do generowania wielu rozwiązań, pomysłów, idei, abstrahowaniu, kojarzeniu i metaforyzowaniu. W sferze emocjonalno-motywacyjnej sprzyja otwarciu na nowe idee i do wiadczenia, ciekawości poznawczej, zaangażowaniu w działanie, niezależności, chęci eksperymentowania i podejmowania zadań, gotowości do podejmowania wyzwań, kształtowaniu umiejętności wyrażania własnych potrzeb, poglądów i zainteresowań oraz poszerzaniu samowiedzy i umiejętności dokonywania samooceny⁵⁵. W zakresie sfery behawioralnej przyczynia się do rozwijania konkretnych umiejętności o charakterze technicznym, praktycznym w określonej dziedzinie działania⁵⁶.

Dzięki aktywności twórczej dziecko realizuje potrzeby sprawstwa, kompetencji, poczucia własnej podmiotowości. Aktywność twórcza dziecka wiąże się ze zmiennością, z poszukiwaniem własnej drogi, nastawiona jest na *budowanie*

⁵² Por. *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie europejskie ramy odniesienia...*, op. cit., s. 6.

⁵³ *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Warszawa 2005, Eurydice Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 16.

⁵⁴ A. J. Cropley, *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*, London 2001, Wydawnictwo Kogan Page.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Zob. A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005, Uniwersytet Jagielloński; A. Tokarz, *Motywacja jako warunek aktywności twórczej*, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, A. Tokarz (red.), Kraków 2005, Uniwersytet Jagielloński; K. J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*, [w:] *Dydaktyka twórczości. Koncepcje problemy rozwoju*, K. J. Szmidt (red.), Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza Impuls.

siebie⁵⁷. Twórczo pozwala również na zachowanie swojej niepowtarzalności i to samo ci, a przez co może przyczyni się do poprawy jakości. Jest działaniem transgresyjnym przekraczaniem granic materialnych, symbolicznych i społecznych oraz poszerzaniem ludzkich możliwości⁵⁸.

⁵⁷ Por. J. Laskowska, *Aktywność własna jako warunek kształtowania się postawy twórczej u dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, [w:] *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, J. Laskowska (red.), Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza *Impuls*, s. 10–11.

⁵⁸ Zob. J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997, Wydawnictwo Akademickie *ak*.

Kooperatywne uczenie się jako edukacyjna strategia na rzecz inkluzji i różnorodności¹

Jeśli uczniowie o różnych kulturach, rasach, językach, religiach, płci i o różnych poziomach zdolności mają ze sobą w konstruktywnej interakcji, poznają się lepiej, osobiście i na płaszczyźnie edukacyjnej, wymieniają informacje na temat swoich kultur i punktów widzenia oraz zbudują pozytywne i troskliwe relacje, muszą ze sobą kooperatywnie pracować.
/David W. Johnson, Roger T. Johnson/².

Współczesna edukacja determinowana dynamicznymi przemianami cywilizacyjnymi, technologicznymi oraz procesem globalizacji, powinna odpowiadać potrzebom zmieniającej się rzeczywistości i tym samym promować innowacyjność w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Obecnie coraz większe znaczenie nabiera nabywanie kompetencji niezbędnych z perspektywy społecznego funkcjonowania w toku uczenia się z Obcymi/Innymi i od Obcych/Innych, gdzie ważnym elementem jest współpraca oraz jednostkowe i grupowe doświadczenie. Ze względu na złożoność i różnorodność świata, w którym żyjemy, stosowanie strategii uczenia się, które zakładają podejście indywidualistyczne, nie należy do wystarczających.

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja idei, założeń i efektywności kooperatywnego uczenia się (uczenia się we współpracy) jako jednej ze strategii organizowania i prowadzenia procesu edukacyjnego na rzecz włączenia osób różnorodnych do siebie i tym samym równiecnego współdziałania.

Idea i założenia kooperatywnego uczenia się

Idea kooperatywnego uczenia się jest znana od wieków. Na przestrzeni lat kooperatywne uczenie się było stosowane w różnych kontekstach i sytuacjach edukacyjnych. Pojawiało się już w poglądach i działaniach Seneki, Marka

¹ Niniejszy tekst powstał w związku z realizacją projektu badawczego pt. *Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych*, przez A. Młynarczuk-Sokołowską, który został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki.

² D. W. Johnson, R. T. Johnson, *Cultural Diversity and Cooperative Learning*, w: *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*, J. W. Putnam (red.), New York 2010, Wydawnictwo Maple Press Co, s. 80–81.

Fabiusza Kwintyliana czy Jana Amosa Komeckiego. Z perspektywy współczesnej edukacji w ramach propozycji zastosowania kooperatywnego uczenia się przedstawił John Dewey, traktując je jako cztery metody projektowej³.

Kooperatywne uczenie się /nauczanie związane jest z postrzeganiem człowieka jako podmiotu zdolnego do tworzenia własnych teorii i ich weryfikowania⁴. To podejście znalazło swoje odzwierciedlenie w koncepcji procesu uczenia się podniesionej przez Jerome'a Brunera, który zauważył problem społecznego kontekstu poznania. Badacz stwierdził, że nabywanie wiedzy zawsze odbywa się w przestrzeni społecznej, w określonym środowisku, czasie, wśród konkretnych ludzi i w zachodzących między nimi relacjach. Zaznaczał, że konfrontowanie własnych przekonań i idei z prezentowanymi przez innych ludzi, wspólna praca nad konkretnym zadaniem, jest najlepszym rodzajem uczenia się⁵. Jednym ze sposobów realizacji tego założenia jest kooperatywne uczenie się.

Uczenie się kooperatywne to edukacyjne wykorzystanie małych grup, zakładające wspólną pracę uczestników procesu edukacyjnego dla zmaksymalizowania swojego i wzajemnego uczenia się. Praca w grupach kooperatywnych za cel stawia sobie wspólne omawianie zaplanowanych do realizacji zagadnień, wzajemne wspieranie się w procesie edukacyjnym oraz mobilizowanie do pracy⁶. Niezwykle ważnym elementem kooperatywnego uczenia się jest odpowiedzialność indywidualna. Aby grupa osiągała rezultaty podczas swojej pracy niezbędne są starania każdego jej członka⁷.

Grupy kooperatywnego uczenia się mogą tworzyć w celu opanowania konkretnego materiału (formalne grupy kooperatywnego uczenia się), chcąc zapewnić aktywne poznawczo przetwarzanie informacji np. podczas prelekcji, wykładu

³ Tamże, s. 72.

⁴ S. Bobula, N. Karaszewski, J. Kołodziejczyk, K. Salamon-Bobiska, *Nauczanie kooperatywne (nauczanie we współpracy)*, zob. http://www.npseo.pl/data/various/files/Sesja%20II_9%20Jakub%20Ko%C5%82odziejczyk.pdf (stan z dnia: 12.04.2013).

⁵ Idea nauczania sytuacyjnego Jerome'a Brunera: *w nauczaniu ma być tworzona wspólnota uczących się, bo (...) najwskuteczniejszą osiąga się wtedy, gdy uczenie jest (...) partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci*, J. Bruner, *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, Universitas, s. 122; zob. także: J. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978, Wydawnictwo PWN, s. 670–672.

⁶ D. W. Johnson, R. T. Johnson, *Cultural Diversity and Cooperative Learning...*, op. cit., s. 72.

⁷ M. Garate, E. Gomez, *Klasa szkolna – miejsce uczenia się i rozwoju cz. II*, przekł. K. Gau, http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/grudzien,134/klasa_szkolna_-_miejsce_uczenia_sie_i_rozwoju_cz_ii,665.html (stan z dnia: 15.05.2013).

(nieformalne grupy kooperatywnego uczenia się), a także zapewniać długotrwałe wsparcie i pomoc w postaci edukacyjnym (kooperatywne grupy bazowe)⁸.

Formalne uczenie się kooperatywne zakłada wspólną pracę uczniów, od okresu jednych zajęć do kilku tygodni, w trakcie jednych zajęć lub cyklu tygodniowego zajęć, w celu osiągnięcia wspólnych celów nauczania i wspólnego wykonania poszczególnych zadań (np. opracowanie danego zagadnienia z programu nauczania, napisanie raportu, przeprowadzenie badania lub eksperymentu, przeczytanie rozdziału z podręcznika lub książki, nauczanie się/opanowanie pewnego zakresu słownictwa). Nieformalne kooperatywne uczenie się polega na zespołowej pracy wychowanków dążących do osiągnięcia wspólnego celu uczenia się, w grupach przejściowych, uformowanych na potrzeby pracy od kilku minut/kilkuminutowej lub 45-minutowej do jednostki lekcyjnej. Nieformalne grupy pracujące kooperatywnie mogą tworzyć np. podczas prezentacji czy prelekcji po to, aby:

- zwrócić uwagę uczniów na realizowany materiał,
- stworzyć atmosferę sprzyjającą uczeniu się,
- poznać oczekiwania, odnośnie tego, co będzie omawiane podczas zajęć,
- upewnić się, że uczniowie kognitywnie przetwarzają realizowany materiał,
- zamknąć sesję uczenia się⁹.

Nieformalne grupy kooperatywne organizowane są np. poprzez angażowanie uczestników działań edukacyjnych w 3–5-minutowe dyskusje przed i po prezentacji/prelekcji dotyczącej danego zagadnienia lub w 2–3-minutowe dyskusje w parach podczas prezentacji/prelekcji itp. Kooperatywne grupy bazowe to długoterminowe, heterogeniczne grupy kooperatywnego uczenia się, ze stałymi członkami. Celem grup bazowych jest zapewnienie wsparcia, pomocy, zachęty i asysty wszystkim członkom po to, aby osiągnąć postępy edukacyjny (tj. uczyszczanie na zajęciach, wykonywanie wszystkich zadań, systematyczne uczenie się), a także po to, aby wspierać ich rozwój poznawczy i społeczny. Stała praca w nich trwa od roku do kilku lat i zapewnia długotrwałe, pozytywne relacje również niezdane do wywierania stałego wpływu na członków grupy, aby podejmowali wysiłek uczenia się. Członkowie grupy spotykają się formalnie, aby omówić postępy edukacyjny poszczególnych osób/kadego z członków, zapewnia wzajem-

⁸ Tamże, s. 73.

⁹ Szerzej na ten temat zob. D. W. Johnson, R. T. Johnson, *Cultural Diversity and Cooperative Learning...*, op. cit., s. 72–74.

n pomoc i wsparcie, sprawdza czy ka dy wykonuje zadania i wykazuje satysfakcjonuj cy post p w czasie realizowania programu¹⁰.

Zalet strategii kooperatywnego uczenia jest elastyczno jej wprowadzania i realizacji. Dzi ki jej zastosowaniu mo e by wykonane ka de zadanie (krótko- i długoterminowe), w ró nych grupach wiekowych czy sytuacjach edukacyjnych.

Kooperatywne uczenie si umo liwia tak e tworzenie grup heterogenicznych, wł czanie do procesu edukacji osób ró ni cych si od siebie w wielu zakresach. Zgodnie z zasadami kooperatywnego uczenia si razem mog pracowa jednostki o ró nym poziomie intelektualnym, pochodz ce z ró nych rodowisk wychowawczych, przynale ce do odmiennych grup etnicznych, narodowych, o zró nicowanym stopniu znajomo ci j zyka u ywanego w trakcie procesu uczenia si itd. Praca kooperatywna umo liwia wzajemne wspieranie si poszczególnych członków grupy zarówno w zakresie poznawczym, działaniowym, jak i emocjonalnym. Kooperatywne uczenie si daje poczucie bezpiecze stwa, przynale ci do grupy, szans na aktywn partycypacj w edukacji i tym samym umo liwia osi ganie i cieszenie si wspólnymi sukcesami, które w pojedynk niejednokrotnie mogłyby by nieosi galne. Poza tym dzi ki zastosowaniu kooperatywnego uczenia si potencjał zró nicowania wewn trzgrupowego ma szans zosta wykorzystany do twórczej realizacji zada edukacyjnych (j zykowych, plastycznych, matematycznych, naukowo-technicznych itd.). Praca kooperatywna, poza metodycznie zaplanowanym uczeniem si , pozwala równie na spontaniczne poznawanie si członków poszczególnych grup – osobistych zainteresowa , kulturowej przynale no ci, problemów itd. Daje szans rozwojowi wrażliwo ci na odmienn , uczy wielopłaszczyznowej komunikacji i współdziałania.

Rola pedagoga¹¹ w procesie kooperatywnego uczenia si

Rola osoby inicjuj cej proces edukacyjny w przypadku kooperatywnego uczenia si jest odmienna od tradycyjnej, charakterystycznej dla edukacji formalnej. Podczas pracy kooperatywnej pedagog jest uczestnikiem, doradc , który aktywnie kształtuje przestrze uczenia si . Nie pełni on roli przekaziciela wiedzy, a raczej koordynatora działa ¹². Jego rol jest animowanie aktywno ci grupy i towarzyszenie

¹⁰ D. W. Johnson, R. T. Johnson, op. cit.

¹¹ U ywaj c terminu pedagog mamy na my li osob odpowiedzialn za realizacj działa edukacyjnych w procesie kooperatywnego uczenia si . Mo e to by zarówno nauczyciel, który pracuje w szkole, jak i edukator zajmuj cy si edukacj nieformaln itp.

¹² M. Mikłosz, R. Pyrek, *Effectiveness of the training process in the collaborative learning method*, "The Małopolska School of Economics in Tarnów Research Papers Collection" 2011, 1.

w procesie kształtowania kompetencji społecznych, a nie tylko, jak mogłoby się wydawać, podzielenie uczestników na grupy. Przed pedagogiem zaangażowanym w pracę kooperatywną stoi szereg zadań.

Uczenie się we współpracy wymaga od prowadzącego dokładnego zaplanowania tego, co będzie miało miejsce podczas działań edukacyjnych. Najważniejsze jest postawienie sobie pytania o cele podejmowanej aktywności oraz przemyślenie wprowadzanego tematu¹³. Prowadzący decyduje również o liczbie i grupach, metodzie doboru poszczególnych uczestników do grup i powierzonym im rolach. Jego zadaniem jest czuwać nad zmianą składu zespołów, by każdy uczestnik mógł produktywnie pracować z innymi uczestnikami. W kontekście wyrównywania szans osób o różnym potencjale osobowym, ważne jest to, że w zespołach mogą oni dzielić się swoimi doświadczeniami, ucząc się tym samym od siebie.

Pedagog odpowiada również za przygotowanie materiałów niezbędnych do prowadzenia zajęć oraz odpowiednie przystosowanie sali, w której są realizowane działania edukacyjne. Zastanawia się nad wyborem metod i form pracy, tak aby wszyscy uczestnicy pracy grupowej znaleźli coś dla siebie.

Prowadzący powinien omówić zasady pracy w grupie, czas w którym należy zakończyć zadanie, zachęcić uczestników do stworzenia własnego kontraktu grupowego, który ułatwi wspólne działanie. Powinien jasno wytłumaczyć grupom zadania do wykonania, jednocześnie określając odpowiedzialność jednostek za efekt końcowy i pozytywne współzależności. Opisać także oczekiwane umiejętności społeczne, które uczestnicy grupy mają za zadanie wykorzystać w czasie pracy oraz podać kryteria sukcesu¹⁴.

Pedagog kooperatywnie pracujący z wychowankami bierze również odpowiedzialność za przebieg procesu grupowego. Podczas pracy kooperatywnej powinien on obserwować oraz analizować interakcje zachodzące między uczestnikami. Kooperatywne uczenie może prowadzić do konfliktów w grupach, dlatego ważne jest zadbanie o to, aby powstające konflikty nie wpływały negatywnie na proces uczenia się. Należy zapobiegać powstawaniu konfliktów, już na samym początku warto uczestników o silnych osobowościach skierować do pracy w różnych grupach. Należy stworzyć taką atmosferę, w której poszczególni członkowie grupy będą czuli się bezpiecznie oraz mieli do siebie zaufanie. W tym celu trzeba wcześniej zapoznać członków poszczególnych grup z zasadami otwartej komunikacji, skutecznymi technikami mediacji tak, aby w zespołach mogła zaistnieć efektywna komunikacja interpersonalna¹⁵.

¹³ Tamże.

¹⁴ D. W. Johnson, R. T. Johnson, *Cultural Diversity and Cooperative Learning...*, op. cit., s. 72–74.

¹⁵ Tamże.

Do prowadzenia tego należy także ocena efektu końcowego pracy w zespołach, sprawdzenie, czy uczestnicy efektywnie współpracowali (jako grupa) i poprawnie wykonali powierzone im zadania lub rozwiali postawiony przed nimi problem. W tym miejscu pedagog powinien zachęcać uczestników do samooceny współpracy w grupach, zinterpretowania wyników i wskazania tych elementów pracy grupowej, które wymagają jeszcze dopracowania. Refleksja poszczególnych uczestników pracy zespołowej na temat współpracy jest bardzo ważnym elementem kooperatywnego uczenia się. Uczycy się mają za zadanie odpowiedzieć na pytania: *Co zrobili my, dokąd doszliśmy? Dokąd moglibyśmy dojść?*¹⁶.

Efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego wymaga, aby był on organizowany i prowadzony przez osobę o określonej wiedzy, umiejętnościach oraz cechach osobowościowych¹⁷. Wobec tego pedagog realizujący działania edukacyjne powinien być osobą, która posiada szeroką wiedzę ogólną, wielopremiotową i metodyczną oraz pełne zaplecze innowacyjności i ich ustawicznego doskonalenia swojego warsztatu pracy¹⁸. Inicjujący proces nauczania we współpracy powinien posiadać cechy dobrego planisty, moderatora, a także arbitra w rozwiązywaniu powstałych sporów¹⁹. Biorąc pod uwagę fakt, iż nadrzdnym celem działania pedagoga zaangażowanego w kooperatywne uczenie się jest odkrywanie, rozwijanie i eksponowanie kreatywnego potencjału jednostki, powinien on podkreślać rolę włączania, dialogu i współpracy w toku uczenia się. Po zakończonej pracy prowadzący musi sprawdzić się w roli ewaluatora działań grupowych.

Z zewnętrznych ewaluacji polskich placówek o wiatowych wynika, że uczenie się w grupach o charakterze kooperatywnym należy do powszechnych²⁰. Realizatorzy badań w tym obszarze wyodrębnili kilka przyczyn rzadkiego stosowania przez pedagogów takiego podejścia do uczenia się. Należy do nich:²¹

- ograniczenie kontroli nad wychowankami osoby odpowiedzialnej za proces edukacyjny;
- konieczność poświęcenia uwagi także społecznym celom (nie tylko dydaktycznym);

¹⁶ D. W. Johnson, R. T. Johnson, op. cit.

¹⁷ W. Szot, *Kompetencje współczesnego nauczyciela oraz jego funkcjonalność w dobie przemian gospodarczych i procesu globalizacji*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2009, 2 (13), s. 303–304.

¹⁸ Zob. *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, J. Ku ma, R. Wroński (red.), Kraków 2002, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

¹⁹ Zob. S. Bobula, N. Karaszewski, J. Kołodziejczyk, K. Salamon-Bobiska, *Nauczanie kooperatywne...*, op. cit.

²⁰ Zob. Raporty z ewaluacji zewnętrznych scharakteryzowane na stronie Systemu Ewaluacji Zewnętrznej: www.npseo.pl (stan z dnia: 12.05.2013).

²¹ Badania na ten temat prowadzili m.in.: Alfie Kohn (1992), Male (1989), Vermette (1998), wyniki badań cyt. za: S. Bobula, N. Karaszewski, J. Kołodziejczyk, K. Salamon-Bobiska, *Nauczanie kooperatywne...*, op. cit.

- kwestionowanie indywidualistycznego modelu nauczania/uczenia się ;
- konieczność większego nakładu pracy i aktywności uczniów, którzy niekoniecznie muszą (w rozumieniu pedagogów) zajmować się pracą nad danym zadaniem.

Kooperatywne uczenie się, ze względu na współczesne edukacyjne i społeczne priorytety, jest edukacyjną strategią wartą uwagi osób zajmujących się zarówno edukacją formalną (szkolną), jak i nieformalną (nieszkolną, nieobligatoryjną). W szczególności dotyczy tych pedagogów, którzy pracują z różnicowanymi grupami (w tym z osobami o specjalnych potrzebach i zagrożonych wykluczeniem).

Kooperatywne uczenie się a włączanie i różnorodność

Kooperatywne uczenie się należy do strategii edukacyjnych szczególnie wartościowych z perspektywy włączania i różnorodności. Praca kooperatywna, na co wskazują prowadzone od lat dziesiąt lat badania, umożliwia nabywanie szerokiej wiedzy z wielu obszarów tematycznych oraz przynosi dobre rezultaty w zakresie zdrowia psychicznego jednostki, relacji międzyludzkich i kompetencji społecznych, które umożliwiają aktywne funkcjonowanie we współczesnym świecie²².

Młodzi ludzie pracują kooperatywnie, czują się lepiej, osiągają lepsze rezultaty matematyczne, językowe czy plastyczne, niż podczas indywidualnego uczenia się²³. Kooperatywne uczenie się stwarza przestrzeń do wzajemnego poznawania się, nabywania wiedzy na temat swojego dziedzictwa kulturowego oraz dziedzictwa kulturowego rówieśników itd. Umiejętności, a nawet jest konieczne, do kształtowania konstruktywnych relacji pomiędzy osobami różnicowymi od siebie w różnych zakresach. Praca kooperatywna tworzy o wiele bardziej pozytywne relacje między różnorodnymi i heterogenicznymi uczniami, niż uczenie się konkurencyjne lub indywidualistyczne. Nawet jeżeli jednostki początkowo nie darzą się sympatią, do wiązania kooperatywnego sprawniej, a zaczynają się lubić. Wynikiem pozytywnych interakcji jest zazwyczaj czysta, otwarta i dokładna komunikacja, zrozumienie wzajemnych punktów widzenia, otwarcie na wpływy ze strony współpracowników, różnicowane, dynamiczne i realistyczne postrzeganie siebie nawzajem, wysokie poczucie wartości, sukces i produktywność.

²² Zob. m. in. wyniki badań: J. W. Johnson, R. T. Johnson [w:] D. W. Johnson, R. T. Johnson, *Cultural Diversity and Cooperative Learning...*, op. cit., s. 76–83.

²³ David W. Johnson i Roger T. Johnson dokonali porównania między trzema strategiami edukacyjnymi: nauczaniem kooperatywnym, rywalizacyjnym, samodzielny, wykazując wysoki poziom wspólnego uczenia się w porównaniu z nauczaniem opartym na współzawodnictwie lub stylu indywidualnym, zob. www.npseo.pl/data/.../Sesja%20II_9%20Jakub%20Kołodziejczyk, op. cit.

przewidywanie pozytywnej i produktywnej interakcji w przyszło ci. Odrzucanie innych wynika z przeciwnej lub braku interakcji, oparte jest na negatywnej lub braku współzależności. Te czynniki prowadzą do niedokładnej komunikacji lub jej braku, egocentryzmu, oporu na wpływy, monopolistycznego, stereotypowego i statycznego postrzegania innych, niskiego poczucia wartości, pora ki, przewidywania nieprzyjemnej interakcji z innymi¹³⁷.

Gdy w procesie edukacji dominują wysiłki kooperatywne, zazwyczaj lepsze jest psychologiczne przystosowanie i zdrowie wychowanka. Im częściej jednostki pracują ze sobą kooperatywnie, tym lepiej postrzegają siebie, widzą swoją wartość, tym większa jest ich produktywność, silniejsza akceptacja i wsparcie ze strony innych ludzi, są tym bardziej autonomiczne i niezależne.

W toku pozytywnych, wspierających, kooperatywnych relacji rozwija się również ich pozytywna tożsamość. Co przeciwdziałają rozwojowi tożsamości negatywnej, której czynnikiem są relacje odrzucające, pozbawione troski i współdziałania. Dzieci, które są izolowane, wykluczane, zazwyczaj kształtują w sobie najbardziej samoodrzucającą tożsamość. Do wiadczenia kooperatywne są niezbędne do zdrowego psychologicznego i społecznego rozwoju oraz funkcjonowania. Efektywna praca w zespole pozwala każdemu członkowi na danie z siebie tego, co najlepsze i wzięcie tego, co potrzebne, aby zaistniała współpraca i osiągnięcie zamierzonego celu¹³⁸.

Aby efektywnie uczyć się kooperatywnie, włączając innych do wspólnej pracy, nawiązywać relacje rówieńnicze (koleżeńskie i przyjacielskie), korzystając z potencjału różnorodności, powinny być spełnione następujące warunki:

- *rzeczywista interakcja* – uczestnicy działań edukacyjnych powinni szukać możliwości interakcji z różnymi rówieśnikami, doceniać różnorodność, rozumieć wagę efektywnej relacji z różnymi osobami;
- *zaufanie* – wychowankowie powinni budować zaufanie przez ufanie innym (tj. wyrażanie swojego zaangażowania na rzecz wspólnych relacji) oraz bycie godnym zaufania (tj. wyrażanie szacunku dla różnorodności, gdy inni dzielą się z nimi swoimi opiniami);

²⁴ Szerzej na ten temat zob. D. W. Johnson, R. T. Johnson, *Cultural Diversity and Cooperative Learning...*, op. cit., s. 79–80.

²⁵ Tamże.

²⁶ M. Woodcock, *Podręcznik doskonalenia pracy zespołowej*, Radom 1997, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji, s. 197; zob. także: J. Bugaj, *Współpraca w zespołach projektowych – analiza przypadku*, [w:] *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, M. D. browski, M. Zajac (red.), Warszawa 2012, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, s. 72-78; R. Szczepanik, *Budowanie zespołu*, Gliwice, 2005 Helion; Z. Meger, *Kooperatywne uczenie się w warunkach e-learningu*, „E-mentor” 2005, 5 (12), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/12/id/215> (stan z dnia: 15.05.2013).

– szczer o – osoby pracuj ce kooperatywnie powinny zach ca rówie níków do szczer o ci, przez otwart dyskusj o osobistych opiniach, uczuciach i reakcj ach. Wiele sytuacji, które maj miejsce w toku kooperatywnego uczenia si mog by odbierane jako naturalne dla jednej osoby, a rani ce czy obra liwe dla osób z innego rodowiska²⁷.

Członkowie kooperatywnego zespołu, który ma słu y kształtowaniu wra liwo ci na ró norodno , powinni bez obaw wypowiada swoje pogl dy i ró ne opinie, dawa wyraz swoim zainteresowaniom i ujawnia problemy. W kontek cie powy szego istotne jest, aby osoby ucz ce si kooperatywnie posiadały podstawow wiedz na temat komunikacji i budowania relacji z ró norodnymi rówie níkami. W przeciwnym przypadku istnieje ryzyko dyskryminacji i wykluczenia o wiadomym, b d nie wiadomym charakterze²⁸. Kooperatywnie uczenie si zapobiega nierównemu traktowaniu na płaszczy nie edukacji ora? podczas funkcjonowania w yciu społecznym.

D. W. Johnson i R. T. Johnson zauwa aj , e im cz cie j wprowadza si do procesu edukacji zasady konkurencji lub im bardziej wymaga si od wychowanków pracy indywidualistycznej, tym bardziej prawdopodobne jest, e ró norodno przyniesie negatywne rezultaty. Im cz cie j uczestnicy działa edukacyjnych pracuj ze sob kooperatywnie, tym bardziej prawdopodobne jest, e ró norodno przyniesie pozytywne rezultaty²⁹.

Kooperatywne uczenie si to jedna ze strategii edukacyjnych, która umo liwia nabywanie wiedzy, wł czanie do procesu edukacji uczestników ró ni cych si od siebie na wielu płaszczyznach, kształtowanie kompetencji priorytetowych z perspektywy pełnego uczestnictwa w zmieniaj cej si rzeczywisto ci społecznej oraz konstruktywnego korzystania z potencjału ró norodno ci ka dego dnia. Jest również czynnikiem zdrowia psychicznego jednostki oraz rozwoju pozytywnej to samo ci. Kooperatywne uczenie si mobilizuje do odkrywania potencjału innych, współpracy i wzajemnego poznawania si podczas realizacji wspólnych zada . Praca kooperatywna daje du o swobody uczestnikom procesu edukacyjnego oraz pedagogom odpowiedzialnym za jego prowadzenie. Wymaga jednak od ka dej ze stron odpowiedzialno ci oraz wcze niejszego przygotowania. Uczenie si w sposób kooperatywny nie nale y do łatwych. Jednak mo na uzna je za niezb dne we współczesnej edukacji, bior c pod uwag kształt obecnej rzeczywisto ci współczesnego wiata, który wymaga kreowania społecznej spójno ci w społecze stwach zró nicowa .

²⁷ D. W. Johnson, R. T. Johnson, *Cultural Diversity and Cooperative Learning...*, op. cit., s. 81.

²⁸ Tam e.

²⁹ Tam e, s. 80–81.

II. Scenariusze projektów inkluzyjnych/wł czaj cych

Anna Młynarczuk-Sokołowska, Agnieszka Suchowierska

Bogactwo ró norodno ci

Cele: poszerzenie wiedzy na temat ró norodno ci wiata; dyskryminacji i wykluczenia oraz ich konsekwencji; zasad budowania pozytywnych relacji mi dzy ludzkich z *Innymi*; uwra liwianie na wielozakresow odmiennie (interpersonaln , ekonomiczn , kulturow itd.); rozwijanie ekspresji werbalnej (w zakresie posługiwania si j zykiem polskim), plastycznej oraz ruchowej; rozwijane aktyw- no ci twórczej; kształtowanie umiej tno ci pracy w grupie; integracja grupy.

Czas trwania: łą cznie 230 min.

Metody pracy: burza mózgów, pogadanka, praktyczna, drama, ekspresyjna, gry dydaktyczne.

Formy pracy: indywidualna, grupowa, zbiorowa.

rodki dydaktyczne: *Zaj cia 1:* pocztówki (zdj cia b d obrazki) przedstawia- j ce ró norodno wiata ludzkiego odnosz ce si do nast puj cych kategorii: architektura, ro linno , kulinaria, ludzie; karty działania; karty z tre ci wierszy, tekstu oraz zdj cie dotycz ce konkretnego wiersza (zob. punkt 4); papier (format A5 lub A4), długopisy, mazaki, markery, brystol, farby. *Zaj cia 2:* kolorowe, małe karteczki; trzy ołówki, jedna kredka; trzy du e kubeczki, jeden mały (najlepiej pla- stikowe); trzy farby w kolorze czerwonym, jedna w kolorze ółym; trzy nowe ksi ki, jedna stara. *Zaj cia 3:* trzy arkusze zielonego brystolu; du y papier (np. szary); karty działania; kartki, długopisy, mazaki, markery, brystol, farby, arkusze ewaluacji projektu (zob. zał cznik nr I, s. 116).

Ocenianie i ewaluacja: Uczestnicy projektu wypełniaj arkusz ewaluacji projektu.

Etapy realizacji projektu:

I. *Zaj cia 1.*

1. Rozpocznij zaj cia od gry dydaktycznej *Witamy tych, którzy...* Wypowiadaj c zadanie, *Witamy tych, którzy...* (np. *wstali dzi rano, lubi podró owa , maj*

dzi dobry humor) itd. popro dzieci, aby za ka dym razem, gdy wypowiedane zdanie b dzie ich dotyczyło, podniosły r ce do góry i pomachały nimi.

2. Nawi zuj c do wcze niej przeprowadzonej gry, porozmawiaj z dzie mi na temat ró norodno ci otaczaj cego nas wiata. Zapytaj dzieci, co ł czy ludzi oraz co mo e ich ró ni . Porusz w tek podobie stw i ró nic istniej cych pomi dzy dzie mi w szkole, grupie, rodzinie. Powiedz dzieciom, e dzi b dziecko rozmawia na temat ró norodno ci wiata, zwracaj c uwag na t , istniej c w ich otoczeniu.

3. Podziel dzieci na cztery grupy. W tym celu przygotuj pudełko, w którym b d znajdowały si pocztówki (zdj cia b d obrazki) ukazuj ce ró norodno wiata według nast puj cych kategorii: architektura, ro linno , kulinaria, ludzie. Wyja nij dzieciom, e osoby, które wylosuj pocztówk (zdj cie, obrazek) nale c do tej samej kategorii, utworz grup . Wska poszczególnym grupom ich miejsce pracy.

4. Powiedz uczestnikom zaj , e za chwil ka da z grup otrzyma wiersz, tekst b d zdj cie zwi zane tematycznie z mamami ró nych dzieci oraz karty z opisem zada do wykonania wraz z informacj na temat czasu przeznaczzonego na ich realizacj . Rozdaj dzieciom karty działania.

Karta działania – grupa 1.

Zapoznajcie si z tre ci wierszyka. Wspólnie przygotujcie prac plastyczn obrazuj c zawarte w nim informacje. Nast pnie Waszym zadaniem b dzie odczytanie wiersza oraz prezentacja pracy plastycznej pozostałym grupom. Na wykonanie zadania macie 30 min.

Mama Kamy

Siedziała pani na balkonie i smarowała kremem dłonie.

Na głowie miała papiloty, a na kolanach dwa czarne koty.

Na buzi z truskawek maseczk i bardzo mieszn sukieneczk .

Wi c wszystkie dzieci pod balkonem stały i stały bardzo zdziwione.

Co to za pani? ci gle pytały jedno przez drugie, bo nie wiedziały.

Wtedy podeszła mała Kama i rzekła z dum : to moja mama.

(autor: Agnieszka Suchowierska)

Karta działania – grupa 2.

Zapoznajcie si z tre ci wierszyka. Wspólnie przygotujcie prac plastyczn obrazuj c zawarte w nim informacje. Nast pnie Waszym zadaniem b dzie

odczytanie wiersza oraz prezentacja pracy plastycznej pozostałym grupom.
Na wykonanie zadania macie 30 min.

Mama Nastusi

Siedziała pani przy motorze i miała całe ręce w smarze,
na głowie wielki kask pstrokaty¹,
a na kolanach dwie czarne łaty.

Na twarzy sady mnóstwo miała i kombinezon też upaprała².
Więc wszystkie dzieci, co tam stały, palcem jej sobie pokazywały.
Co to za pani? Ci głębiej pytały jedno przez drugie, bo nie wiedziały.
Wtedy podeszła mała Nastusia i rzekła z dumą: moja mamusia.

(autor: Agnieszka Suchowierska)

| |
|--|
| ¹ pstrokaty – bardzo kolorowy |
| ² upapra – pobrudzi |

Karta działania – grupa 3.

Przyjrzyjcie się dobrze zdjęciu. Na jego podstawie zredagujcie informację na temat *Mamy Olka*. Uwzględnijcie takie informacje jak: wiek, wygląd zewnętrzny, ubiór, wykonywany zawód itd. Następnie Waszym zadaniem będzie prezentacja wyników Waszej pracy zespołowej pozostałym grupom. Na wykonanie zadania macie 30 min.



Mama Olka

Karta działania – grupa 4.

Zapoznacie się z treścią zawartego poniżej tekstu. Wspólnie przygotujcie pracę plastyczną obrazującą zawarte w nim informacje. Następnie Waszym zadaniem będzie odczytanie wiersza oraz prezentacja pracy plastycznej pozostałym grupom. Na wykonanie zadania macie 30 min.

Mama Ahmeda

Mama Ahmeda jest bardzo wesoła kobietą,
lubi spotykać się z koleżankami, czyta książki
oraz przyrządza kulinarne przysmaki.
Wygląda trochę inaczej niż moja mama. Ma od niej ciemniejsze włosy,
a na głowie zawsze nosi chusteczkę i latem, i zimą.
Zazwyczaj chodzi w długiej spódnicy. Mama Ahmeda ubiera
się w taki sposób, zgodnie z zasadami jej religii. Ahmed i jego mama
są muzułmanami i przyjechali do Polski z Czeczenii.
Czeczenia leży daleko od Polski.
Wielu ludziom nie widać tam dobrze. Zdarza się, że są prześladowani,
łamane są ich prawa.

(autor: Agnieszka Suchowierska)

5. Poproście dzieci o zaprezentowanie efektów pracy poszczególnych grup. Wskażcie kolejno prezentacji. Powiedzcie, że każda z grup na prezentację swojej pracy ma 5 min. Po zakończeniu prezentacji porozmawiaj z dziećmi na temat tego, co różni prezentowane mamy, biorąc pod uwagę: cechy wyglądu fizycznego, zainteresowania itd. Zapytaj dzieci o to, co może być wszystkie mamy (w tym ich mamy z tymi, które mieli okazję poznać). Porozmawiaj z dziećmi na temat pozytywnych aspektów korzystania, w relacjach międzyludzkich, z potencjału różnorodności istniejącej w ich najbliższym rodowisku. Podejmij w tekście rozwijania kompetencji międzykulturowych. Podsumuj wypowiedzi dzieci.

II. Zajęcia 2.

1. Rozpocznij zajęcia od zapoznania dzieci z celem zajęć, których będzie kontynuacją tematyki z poprzedniego spotkania. Zwróć uwagę na to, że funkcjonowanie w warunkach różnorodności, poza pozytywnymi aspektami, może implikować również nieporozumienia oraz konflikty. Wyjaśnij dzieciom, że porozmawiacie dziś na temat problemów, jakie mogą pojawiać się w relacjach między ludźmi różnymi od siebie w różnych zakresach (interpersonalnym, ekonomicznym, kulturowym itd.). Powiedzcie, że spróbujecie również sformułować zasady umożliwiającej budowanie pozytywnych relacji z *Innymi*.

2. Podziel dzieci na cztery grupy. W tym celu przygotuj woreczek, w którym umie kolorowe karteczki (np. zielone, czerwone, ólte, niebieskie). Wyja nij dzieciom, e kolor wylosowanej karteczki b dzie decydował o przynale no ci do grupy. Po utworzeniu grup, wska poszczególnym dzieciom ich miejsce pracy.

3. Wyja nij dzieciom, e za chwil ka da z grup otrzyma kart działania oraz ró ne przedmioty. Zadaniem dzieci b dzie zapoznanie si z instrukcj i wykonanie opisanych zada przy wykorzystaniu otrzymanych przedmiotów.

Karta działania – grupa 1.

Opracujcie scenariusz dowolnej scenki z udziałem przygotowanych przedmiotów (trzy ółwki, jedna kredka). Po zako czeniu pracy Waszym zadaniem b dzie przedstawienie scenki pozostałym grupom. Na wykonanie zadania macie 15 min.

Karta działania – grupa 2.

Opracujcie scenariusz dowolnej scenki z udziałem przygotowanych przedmiotów (trzy du e kubeczki, jeden mały). Po zako czeniu pracy Waszym zadaniem b dzie przedstawienie scenki pozostałym grupom. Na wykonanie zadania macie 15 min.

Karta działania – grupa 3.

Opracujcie scenariusz dowolnej scenki z udziałem przygotowanych przedmiotów (trzy farby w kolorze czerwonym, jedna w kolorze ółym). Po zako czeniu pracy Waszym zadaniem b dzie przedstawienie scenki pozostałym grupom. Na wykonanie zadania macie 15 min.

Karta działania – grupa 4.

Opracujcie scenariusz dowolnej scenki z udziałem przygotowanych przedmiotów (trzy nowe ksi ki, jedna stara). Po zako czeniu pracy Waszym zadaniem b dzie przedstawienie scenki pozostałym grupom. Na wykonanie zadania macie 15 min.

Uwaga: W trakcie zaj mo esz wykorzysta inne dost pne przedmioty. Wa ne, eby ró niły si od siebie wielko ci , kolorem, okresem u ytkowania itd.

4. Popro dzieci o prezentację efektów pracy zespołowej. Powiedz, że czas inscenizacji scenki nie może przekroczyć 5 min.
5. Wspólnie omówcie historyjki zaprezentowane przez dzieci. Następnie odnieście je do realnych sytuacji, które mają miejsce w życiu społecznym. Porozmawiaj z dziećmi na temat tego, jak to jest być *Innym*, jakie osoby mogą być dyskryminowane oraz wykluczone, jak należy traktować *Innych*, o czym należy pamiętać, wchodząc w relacje z *Innymi* itd. Wyjaśnij dzieciom terminy: dyskryminacja, wykluczenie.
6. Spróbujcie wspólnie sformułować wnioski dotyczące nawiązywania pozytywnych relacji z *Innymi*. Zapisz je na brystolu pod hasłem *Ja i Inny*.
7. Podsumuj zajęcia.

III. Zajęcia 3.

1. Połóż na podłodze arkusz papieru, na którym narysowane będą kontury drzewa. Rozdaj dzieciom wycięte wcześniej z brystolu liście. Popro, aby napisały na nich to, co ich zadaniem było czy wszystkie dzieci (z różnych krajów świata, państw oraz te obecne na zajęciach). Następnie powiedz dzieciom, aby przykleiły swoje liście do umieszczonego na podłodze drzewa. Omówcie treści zapisane na liściach, akcentując różne cechy i czynniki dzieci.
2. Powiedz uczestnikom zajęć, że chcesz zaproponować im do wykonania interesujące zadanie. Dotyczy ono różnorodności i będzie zakładało twórczą pracę. Popro dzieci, aby potraktowały je jako wyzwanie, jednocześnie nie zachęcaj do jego wykonania.
3. Podziel dzieci na trzy grupy, odliczając do trzech. Osoby z poszczególnymi numerami (jeden, dwa, trzy) będą tworzyły oddzielne grupy. Wyjaśnij dzieciom, że za chwilę otrzymają karty działania z opisem zadań do wykonania. Wskaż dzieciom ich miejsce pracy. Rozdaj poszczególnym grupom karty działania.

Karta działania – grupa 1.

Wyobraźcie sobie, że należysz do uczniowskiego zespołu szkolnej telewizji. W swojej działalności zajmujecie się prezentacją różnych wydarzeń z życia szkoły, a także wagi społecznych problemów. Otrzymaliście zadanie nagrania społecznej reklamy, promującej pozytywne walory różnorodności, z uwzględnieniem różnorodności istniejących w Waszej szkole. Przygotujcie reklamę (w formie scenki) ukazującą m.in. pozytywne relacje międzyludzkie (np. koleżeńskie). Efekty pracy zaprezentujcie pozostałym grupom. Czas wykonania zadania to 25 min.

Karta działania – grupa 2.

Wyobrać sobie, że tworzyacie zespół redakcyjny szkolnej gazetki. Zajmujecie się pisaniem artykułów oraz relacji dotyczących wydarzeń z życia szkoły oraz ważnych problemów dzieci (takie istnieją także poza Waszą szkołą). Opiekun Waszej pracy zlecił Wam zadanie polegające na napisaniu wiersza ukazującego pozytywne relacje międzyludzkie (pomiędzy osobami różnymi sobie) i ich znaczenie w życiu człowieka. Tekst wiersza powinien być wymowny i w sposób jasny przedstawia problem i łatwo trafia do dzieci, nauczycieli, rodziców. Efekty pracy zaprezentujecie pozostałym grupom. Na wykonanie zadania macie 25 min.

Karta działania – grupa 3.

Wyobrać sobie, że reprezentujecie samorząd uczniowski. W Waszej szkole zbliża się *Dni Różnorodności*. Opiekun samorządu, po wcześniejszych konsultacjach z Radą Pedagogiczną, zwrócił się do Was z prośbą o przygotowanie plakatu promującego różnorodność świata (z uwzględnieniem tej istniejącej w różniących Was), który zostanie umieszczony przy wejściu do szkoły. Treść zawartą na plakacie mają stanowić informacje dla uczniów szkoły, wszystkich pracowników szkoły oraz rodziców. Efekty pracy zaprezentujecie pozostałym grupom. Na wykonanie zadania macie 25 min.

4. Po zakończeniu pracy w grupach, wskazać kolejno prezentacji. Powiedzieć dzieciom, że każda z grup na prezentacji rezultatów pracy ma 5 min. Po wystąpieniach porozmawiajcie na temat treści zawartych w pracach, wskazując na pozytywne aspekty różnorodności.

5. Rozwiń tematykę związaną ze sposobami poznawania *Innego*, z których mogą skorzystać dzieci (nawiązanie relacji z rówieśnikami, którzy przynależą do mniejszości, uczestnictwo w prezentacjach, projektach o tematyce międzykulturowej, aktywność własna itd.) oraz promowania różnorodności w przestrzeni szkoły (np. organizowanie dni odmiennych kultur, wydawanie gazetki szkolnej z uwzględnieniem kwestii różnorodności). Zachęć dzieci do pracy na rzecz różnorodności tak jak po zakończeniu projektu.

6. Podsumuj treści zrealizowane w toku projektu.

7. Przeprowadź ewaluację zrealizowanych działań za pomocą arkusza ewaluacji projektu.

Legendy i symbole narodowe

Cele: poszerzenie wiedzy na temat narodowych symboli w a nych dla Czechenii i Czechenów; u wiadomienie dzieciom znaczenia narodowych legend i symboli; rozwijanie umiej tno ci czytania ze zrozumieniem oraz analizy i interpretacji tekstów kultury; nauka wypowiedzania si w j zyku polskim; kształtowanie umiej tno ci samodzielnego poszukiwania wiedzy; rozwijanie to samo ci narodowej; stymulowanie aktywno ci twórczej; kształtowanie umiej tno ci pracy w grupie; integracja grupy.

Czas trwania: 180 min.

Metody pracy: gry dydaktyczne, burza mózgów, pogadanka, praktyczna.

Formy pracy: indywidualna, grupowa, zbiorowa.

rodki dydaktyczne: *Zaj cia 1:* kolorowe kartki formatu A5, flamastry/kredki, tekst czeche skiej legendy o wilczycy (zob. zał cznik nr 1), karty z wiczeniem sprawdzaj cego rozumienie tekstu legendy (zob. zał cznik nr 2), trzy widokówki/obrazki (w kopertach) dotycz ce tematyki zaj (np. przedstawiaj ce symbol wilczycy, wichur , skupisko ludzi), poci te na tyle elementów ile osób ma znajdowa si w poszczególnych grupach zadaniowych (zob. punkt 8). *Zaj cia 2:* mały woreczek z ró nymi przedmiotami (np. długopis, mapa, bilet, spinka, ty eczka), karty działania; arkusze ewaluacji projektu (zob. zał cznik nr I, s. 116).

Ocenianie i ewaluacja: Uczestnicy projektu wypełniaj arkusz ewaluacji projektu.

Etapy realizacji projektu:

I. *Zaj cia 1.*

1. Rozdaj dzieciom kolorowe kartki formatu A5 oraz flamastry/kredki. Powiedz, aby na rodku zapisały swoje imi . Następnie popro je kolejno o przedstawienie si , jednocze nie zadaj c im pytanie: *Jak masz na imi ?*

2. Wyja nij dzieciom, e ich kolejnym zadaniem b dzie wybranie trzech dowolnych liter, wchodz cych w skład ich imienia, podkre lenie ich oraz zapisanie na kartce trzech dowolnych polskich wyrazów (oprócz imion), zaczynaj cych si

od konkretnych, wybranych przez dzieci liter. Przed rozpoczęciem zadania podaj dzieciom przykład, wykorzystując litery ze swojego imienia. Poproś wybrane osoby o przeczytanie zapisanych na kartce wyrazów. Wspólnie wyjaśnijcie ich znaczenie.

3. W ramach wprowadzenia w tematykę zajęć, zadaj dzieciom pytania dotyczące symboli narodowych i ich znaczenia oraz legend związanych z krajem, z którego pochodzą, np. *Co to są symbole narodowe? Czy znacie symbole narodowe związane z Waszą ojczyzną? Czy znacie legendy związane z krajem, z którego pochodzicie?*

4. Rozdaj dzieciom tekst legendy o wilczycy (załącznik nr 1). Poproś, aby każde dziecko samodzielnie (po cichu), przeczytało tekst legendy oraz podkreśliło trudne i niezrozumiałe wyrazy. Następnie odczytajcie tekst głośno. Zadbaj o to, aby każde dziecko przeczytało fragment legendy.

Załącznik nr 1.

Tekst spreparowany dla ucznia cudzoziemskiego (opracowanie: *Katarzyna Szostak-Król*)¹.

Legenda o wilczycy, która ocalała wiat

Kiedy Bóg ukochał stworzenie wiatu, dostrzegł, że nie wszystko idzie zgodnie z jego planami. Szczególnie zawiódł się na ludziach, którzy nie postępowali tak, jak tego oczekiwał. Łamali oni ustalone przez niego zasady i nie chcieli się poprawić.

Rozzłoszczony postanowił więc zniszczyć wiat. W tym celu zesłał na Ziemię potężną wicher. Wszystkie żywe stworzenia w wielkim popłochu opuszczały swoje mieszkania. Ludzie i zwierzęta ginęły, ponieważ nie było gdzie uciekać i gdzie schronić się przed huraganem. Jedynie szara wilczyca nie uciekała, lecz przeciwstawiała się wicherze. Własnym ciałem chroniła swoje szczeniaki. Bóg zobaczył, że ktoś mu się opiera. Nakazał wiatrowi wiać jeszcze silniej. Wilczyca jednak nie poddawała się i walczyła. Za jej przykładem poszli inni ludzie i zwierzęta. Patrzcie na nich, podejmowali walkę z wicherem.

Bóg zrozumiał, że dopóki będzie istniał choć jeden dumny i niezależny wilk, nie uda mu się zniszczyć Ziemi. Docenił odwagę wilka i powiedział: *To stworzenie warte jest ocalenia i szacunku*. Na koniec Bóg uciszył huragan.

¹ Treść tekstu została opracowana na podstawie: W. Jagielski, *Wieści z kamienia*, Warszawa 2005, Wydawnictwo W.A.B., s. 130.

Uwaga: Zadbaj o to, aby dzieci cudzoziemskie pracowały na odpowiednio spreparowanym tekście legendy o wilczycy (tj. dostosowanym do ich umiejętności i zwyczajów). Należy pamiętać, że uczniowie cudzoziemscy to uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ważne jest zatem dostosowywanie wymagań do ich możliwości i zwyczajów. Zaprezentowany w załączniku nr 1 tekst należy zmodyfikować w zależności od potrzeb.

5. Wyjaśnij dzieciom niezrozumiałe słowa, które wystąpiły w tekście legendy. Następnie rozdaj im karty z wyczeniem sprawdzającym rozumienie tekstu legendy (załącznik nr 2). Po kilku minutach indywidualnej pracy, spróbujcie wspólnie ustalić prawidłowe odpowiedzi. Poproś, aby dzieci zamieniły się kartami z kolegami z ławki i poprawiły ewentualne błędy.

Załącznik nr 2.

Zaznacz krzyżykiem prawidłową odpowiedź.

| | Prawda | Falsz |
|--|--------|-------|
| 1. Ludzie nie chcieli postępować tak, jak chciał Bóg. | | |
| 2. Bóg zesłał na wiat wicher. | | |
| 3. Wilczyca uciekła razem z innymi zwierzętami. | | |
| 4. Bóg uciszył wiatr, bo ludzie go o to poprosili. | | |
| 5. Huragan ucichł, bo Bóg zachwyił się postawą wilczycy. | | |
| 6. Wilk to symbol dumy i niezależności. | | |

6. Zaproponuj dzieciom, aby opowiedziały przeczytany tekst. Następnie przeprowadź rozmowę na temat treści legendy, pomóż dzieciom zinterpretować przeczytane treści.²

7. Porozmawiaj z dziećmi na temat symboli występujących w różnych krajach i kulturach. Możliwe zadania i pytania: Czy symbole narodowe są ważne? Dlaczego różne kraje mają różne symbole? Dlaczego należy szanować symbole narodowe?

² Znaczenie legendarnego wilka dla Czeczenów: postać wilka w godle nieuznawanej na arenie międzynarodowej Czeczeńskiej Republiki Iczkerii nawiązuje do czeczeńskiej legendy o wilczycy. Należy zauważyć, że współczesne, oficjalnie uznawane godło Czeczenii ma formę okręgu, a w jego centrum znajduje się białe koło, a na nim wizerunki redniowiecznej czeczeńskiej wieży obronnej i wieży wiertniczej szybu naftowego. Wilk (wilczyca) znajduje się w godle w pozycji półleżącej, występuje tam także księżyc oraz gwiazdy. Wilka umieszczono na narodowym ornamencie, przechodzącym w koło w stylu muzułmańskiego półksiężyca. Natomiast czeczeński hymn zaczyna się od słów: *Narodzili my się tej nocy, gdy szczeniła się wilczyca*. W tym dla Czeczenii i Czeczenów symbolem jest wilk, a właściwie wilczyca. Według mitologii czeczeńskiej wilk (czecz. borz) symbolizuje miano, odwagę i zdecydowanie. Uważa się, że spośród wszystkich zwierząt, jedynie wilk zasługuje na miano zwycięzcy, bohatera (czecz. turpał). *Kto słusznie uważa wilka, Czeczen swój sylwetki i charakter przypomina wilka. Lew i orzeł symbolizują siłę, lecz wykorzystują ją przeciwko słabszym*.

8. Podziel dzieci na trzy grupy i wyznacz ich zadaniem będzie praca w domu w wyznaczonym zespole nad zadaniem wskazanym w kartach działania. W celu podzielenia dzieci na grupy przygotuj trzy widokówki/obrazki tematycznie związane z zajęciami (np. przedstawiające symbol wilczyca, wichurę, skupisko ludzi). Poproś dzieci, aby wylosowały po fragmencie widokówki/obrazka i złożyły z nich na nowo widokówki/obrazki. Gdy dzieci wykonają zadanie, rozdaj utworzonym grupom karty działania z instrukcjami do wykonania w domu.

Karta działania – grupa 1.

- Zbierzcie z księzek, Internetu i/lub od rodziców informacje, dlaczego na godle Czechenii znajduje się wilczyca i czego jest symbolem?
- Waszym zadaniem jest opowiedzieć pozostałym grupom, czego dowiedzieliście się na zadany temat.
- Podzielcie się zadaniami w grupie – wybierzcie: lidera grupy, osobę (osoby) do prezentacji Waszej pracy.
- Na wykonanie zadania macie 5 dni.
- Prezentacja efektów Waszej pracy nastąpi podczas następnych zajęć.

Karta działania – grupa 2.

- Zbierzcie informacje na temat wyglądu godła Czechenii.
- Wasze zadanie polega na przygotowaniu szkicu godła Waszego kraju na duży arkusz papieru.
- Podzielcie się zadaniami w grupie – wybierzcie: lidera grupy, osobę (osoby) do prezentacji Waszej pracy.
- Na wykonanie zadania macie 5 dni.
- Prezentacja efektów Waszej pracy nastąpi podczas następnych zajęć.

*Bezgranicznie zuchwały, odważny i zrzęzny wilk, atakuje cię sto razy częściej niż ty, nie bojąc się, nie wyrażając strachu, ani bólu. Wilk od niepamiętnych czasów jest dla Czechenów religijno-mistycznym symbolem siły ducha, wolności i nieugiętości. Pisał o tym w latach 70. XIX wieku, doceniając znaczenie tego symbolu, historyk Wojny Kaukaskiej W. Potto, zob. http://pl.wikipedia.org/wiki/Czeczec%C5%84ska_legenda_o_wilczycy; <http://czeczenia.blog.onet.pl/2005/11/11/czeczenska-legenda-o-wilczycy-ktora-ocalila-swiat> (stan z dnia: 22.04.2013); zob. również: W. Jagielski, *Wieści z kamienia*, op. cit., s. 130 i nast.*

Karta działania – grupa 3.

- Zbierzcie z księzek, Internetu i/lub od rodziców informacje na temat czeszczyńskich symboli narodowych.
- Wasze zadanie polega na pokazaniu pozostałym grupom pocztówek, zdjęć i innych materiałów przedstawiających czeszczyńskie symbole narodowe oraz wyjaśnieniu ich znaczenia.
- Podzielcie się zadaniami w grupie – wybierzcie: lidera grupy, osobę (osoby) do prezentacji Waszej pracy.
- Na wykonanie zadania macie 5 dni.
- Prezentacja efektów Waszej pracy nastąpi podczas następnych zajęć.

II. Zajęcia 2.

1. Wyjaśnij dzieciom, że zadaniem poszczególnych osób będzie wylosowanie z woreczka jednego przedmiotu oraz podanie jego nazwy, a następnie ułożenie jednego, dowolnego zdania z użyciem tego wyrazu. W razie potrzeby spróbujcie wspólnie ustalić do czego służą poszczególne przedmioty. Zadbaj o to, aby każde dziecko wzięło udział w zabawie.
2. Poproś tych dzieci o krótkie przypomnienie tematyki poprzednich zajęć oraz istoty zadań domowych. Porozmawiaj z uczestnikami na temat przebiegu pracy domowej, uwzględniając to, co udało się zrobić oraz występujące w jej toku trudności.
3. Następnie powiedz dzieciom, że podczas dzisiejszych zajęć dzieci wykorzystają zebrane w domu informacje i pracować w grupach wyznaczonych na poprzednich zajęciach. Wskaż poszczególnym grupom miejsce pracy.
4. Rozdaj liderom grup karty działania. Poproś dzieci o zapoznanie się z ich treścią. W razie potrzeby dodatkowo wyjaśnij treść poleceń zawartych w kartach działania.

Karta działania – grupa 1.

- Przygotujcie tekst na temat symboliki wilczycy znajdującej się w czeszczyńskim godle.
- Wykorzystajcie informacje, które zdobyliście w domu i podczas dzisiejszych zajęć.
- Możecie skorzystać z wyrazów z ramki.
- Na przygotowanie tekstu macie 30 min.

- Po zakończeniu pracy Waszym zadaniem będzie przeczytanie przygotowanego tekstu pozostałym grupom.

odwaga, bohaterstwo, walka, honor, szacunek, siła, wolno

Karta działania – grupa 2.

- Przygotujcie plakat z godłem Czeczenii na bazie szkicu, który wykonaliście w domu.
- Wykorzystajcie informacje, które zdobyliście w domu i podczas poprzednich zajęć.
- Na przygotowanie pracy macie 30 min.
- Po zakończeniu pracy Waszym zadaniem będzie prezentacja plakatu pozostałym grupom.

Karta działania – grupa 3.

- Przygotujcie plakat ze zdjęciami/obrazkami przedstawiającymi czeczeńskie symbole narodowe.
 - Wykorzystajcie informacje, które zdobyliście w domu i podczas poprzednich zajęć.
 - Na przygotowanie plakatu macie 30 min.
 - Po zakończeniu pracy Waszym zadaniem będzie prezentacja plakatu pozostałym grupom.
- 5.** Po zakończeniu pracy w grupach, wskazać kolejno prezentacji (grupa 1, grupa 2, grupa 3). Powiedz dzieciom, że każda z grup na prezentację rezultatów swojej pracy ma 5 min. W razie potrzeby udziel uczestnikom merytorycznego i językowego wsparcia.
- 6.** Po wystąpieniach dzieci podsumujcie informacje zdobyte w trakcie zrealizowanego projektu.
- 7.** W ramach zakończenia projektu poproś każdego uczestnika o dokonanie następującego zdania: *Podczas pracy nad projektem najbardziej podobało mi się ...; Podczas pracy nad projektem najwięcej trudno ci sprawiło mi...*
- 8.** Przeprowadź ewaluację zrealizowanych działań za pomocą arkusza ewaluacji projektu.

Christmas time – wi teczna podró

Cele: nabycie wiedzy na temat obchodów wi t Bo ego Narodzenia przez ludzi na całym wiecie (z uwzgl dnieniem elementów charakterystycznych dla Wielkiej Brytanii); wzbogacenie słownictwa z j zyka angielskiego; kształtowanie wiadomo ci kulturowej; rozwijanie umiej tno ci pracy w grupie; uwa liwanie na odmiennie kulturow ; integracja grupy.

Czas trwania: 90 min.

Metody pracy: gry dydaktyczne.

Formy pracy: grupowa.

rodki dydaktyczne: Karty działania dla ka dej grupy (w kopertach) (zob. Karta działania – stacja od 1. do 10.); zestawy odpowiedzi dla ka dej grupy (w kopertach¹); karta obiegowa dla ka dej grupy (zob. Stacja 10); długopisy; woreczek z przedmiotami typu: ksi ka, piłka (zob. Stacja 4); pudełko (zob. Stacja 5); magnetofon (zob. Stacja 8); arkusze ewaluacji projektu (zob. zał cznik nr I, s. 116).

Ocenianie i ewaluacja: Uczestnicy projektu wypełniaj arkusz ewaluacji projektu.

Etapy realizacji projektu:

1. Wprowad dzieci w tematyk zaj . Przeprowad rozmow na temat wi t, które obchodz ludzie na całym wiecie: wyznawcy ró nych religii, osoby przynale ce do ró nych wyzna . Wyja nij uczestnikom, e dzi b dziecko poznawa zwyczaje oraz słownictwo zwi zane z obchodami jednego z wa niejszych dla chrze cijan wi t, jakim jest Bo e Narodzenie. Powiedz dzieciom, e podczas pracy b dziecko zwraca uwag na te elementy obchodów tych wi t, które s charakterystyczne dla mieszka ców Wielkiej Brytanii.

2. Poinformuj dzieci, e b dziecko pracowa w ciekawy sposób, stosuj c metody gier i zabaw dydaktycznych. W tym celu podzielisz je za chwil na cztery grupy. Powiedz uczestnikom, e na poszczególnych stolikach znajduj si koperty z kartami działania dla ka dej z grup (oznaczone numerami od 1. do 4.), kartami obiegowymi umo liwiaj cymi ocen poszczególnych zada oraz inne materiały

¹ Odpowiedzi układa prowadz cy zaj cia.

| | |
|--|-------------------------|
| What can you find under the Christmas tree? | <i>a stocking</i> |
| What can you decorate with colourful things? | <i>a present</i> |
| What do children hang up for presents? | <i>a Santa Claus</i> |
| What is Santa's famous red-nosed reindeer called? | <i>a carol</i> |
| What dessert do English eat on Christmas Day? | <i>a card</i> |
| It usually has a small coin inside. | |
| Who comes down the chimney with presents? | <i>a cracker</i> |
| What bird is eaten on Christmas Day in Great Britain? | <i>a pudding</i> |
| What do people sing on Christmas? | <i>a turkey</i> |
| What do people send on Christmas? | <i>a Christmas tree</i> |
| What do children pull on Christmas Day? | |
| There's a loud bang and a present, joke and a paper hat. | <i>Rudolph</i> |

ródło: opracowanie własne Diana Sadowska

Karta działania – stacja 2.

- W diagramie zostało ukrytych 15 słówek związanych z Bożym Narodzeniem².
- Szukajcie ich w pionie, poziomie, pod skosem, czytajcie od tyłu lub przodu.
- Znalezione słówka zapiszcie pod poprawnym rysunkiem.
- Wynik porównajcie z rozwiązaniem zamieszczonym w kopercie na ławce rozwiązać.
- Poprawcie ewentualne błędy.
- Za każde poprawne odpowiedzi otrzymujecie jeden punkt.
- Zaznaczcie liczbę punktów na karcie obiegowej.

Karta działania – stacja 3.

- Przeczytajcie pytania i wybierzcie poprawne odpowiedzi³.
- Wynik Waszej pracy porównajcie z rozwiązaniem zamieszczonym w kopercie na ławce rozwiązać.
- Poprawcie ewentualne błędy.
- Za każde poprawnie wykonane zadanie otrzymujecie jeden punkt.
- Uzupełnijcie kartę obiegową.

² Diagram znajduje się na stronie: <http://www.english-4kids.com/worksheets/festivals/christmassearch.pdf>.

³ Pytania do tej stacji związane z Bożym Narodzeniem znajdują się na stronie: http://speedkar.com/uploads/vanda51pro.com*wp-content*uploads*2011*12*Sem-t%C3%ADtulo1.jpg.

Karta działania – stacja 4.

- Włócie ręk do woreczka i rozpoznajcie przedmioty, które się w nim znajdują.
- W woreczku znajduje się osiem przedmiotów.
- Zapiszcie na kartce nazwy rozpoznanych przedmiotów w liczbie pojedynczej i mnogiej.
- Wynik porównajcie z rozwiązaniem, które znajduje się w kopercie na ławce rozwiązania.
- Poprawcie ewentualne błędy.
- Za każdą poprawną odpowiedź otrzymujecie jeden punkt.
- Zaznaczcie liczbę punktów na karcie obiegowej.

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

6.....

7.....

8.....

1..... a book..... books.....

2..... a CD..... Cds.....

3..... a ball..... balls.....

4..... a pencil case.... pencil cases.....

5..... a teddy bear..... teddy bears.....

6..... a pen..... pens.....

7..... a pencil..... pencils.....

8..... a rubber..... rubbers.....

ródło: opracowanie własne Diana Sadowska

Karta działania – stacja 5.

- Z pudełka wylosujcie 16 karteczek, na których znajdują się przedmioty związane ze świętami Bożego Narodzenia⁴.
- Rozłóżcie je na stole tak, abyście widzieli obrazki.
- Nazwijcie obrazek. Odwróćcie karteczkę i przeczytajcie poprawną odpowiedź.
- Za każdą poprawną odpowiedź otrzymujecie jeden punkt.
- Zaznaczcie liczbę punktów na karcie obiegowej.

⁴ Gotowe obrazki przedstawiają ce przedmioty związane ze świętami Bożego Narodzenia dostępne na stronie: <http://www.britishcouncil.org/learnenglish>.

Karta działania – stacja 6.

- Rozwińcie krzyżówkę.
- Wynik porównajcie z rozwiązaniem zamieszczonym w kopercie na ławce rozwińcie za ⁵.
- Poprawcie ewentualne błędy.
- Za każde poprawne rozwiązanie otrzymujecie jeden punkt
- Zaznaczcie liczbę punktów na karcie obiegowej.

Karta działania – stacja 7.

- Przeczytajcie list do święta tego Mikołaja ⁶, zwracając uwagę na pojawiające się w nim symbole.
- Uzupełnijcie luki w liście, wykorzystując podane obok słowa.
- Po uzupełnieniu luk, porównajcie swoje rozwiązanie z tekstem zamieszczonym w kopercie na ławce rozwińcie za .
- Poprawcie ewentualne błędy.
- Za każde poprawnie wykonane zadanie otrzymujecie jeden punkt.
- Zaznaczcie liczbę punktów na karcie obiegowej.

Karta działania – stacja 8.

- Wyjmijcie z koperty kartki z treściami kolody *Rudolph the red-nosed reindeer*.
- Wysłuchajcie kolody i poukładajcie zwrotki w odpowiedniej kolejności.
- Wynik porównajcie z rozwiązaniem zamieszczonym w kopercie na ławce rozwińcie za .
- Poprawcie ewentualne błędy.
- Za każde poprawne odpowiedzi otrzymujecie jeden punkt.
- Zaznaczcie liczbę punktów na karcie obiegowej.

Karta działania – stacja 9.

- Przeczytajcie tekst *Christmas in Great Britain* i rozwiążcie krzyżówkę, korzystając ze słownictwa znajdującego się w tekście ⁷.

⁵ Krzyżówka znajduje się na stronie: http://www.eflclub.com/9resourcebox/levels/level2/Christmas_crossword.pdf.

⁶ Treść listu znajduje się na stronie: http://www.cornelsen.de/home/reihe/r-4647/ra_6029/material/1.c.7656.de/isbn/9783060321452.

⁷ Tekst wraz z pytaniami i krzyżówką znajduje się na stronie: http://www.lo.zary.pl/dodatkowe_pliki/jezyki_obce/ChrisPrim.pdf

- Wynik porównajcie z rozwi zaniem zamieszczonym w kopercie na ławce rozwi za .
- Poprawcie ewentualne bł dy.
- Za ka d poprawn odpowied otrzymujecie jeden punkt.
- Zaznaczcie liczb punktów na karcie obiegowej.

Karta działania – stacja 10.

- Teraz macie mo liwo sprawdzenia efektów Waszej pracy.
- Policzcie zdobyte przy ka dej stacji punkty.
- Zastanówcie si , które umiej tno ci zwi zane ze sprawnym komunikowaniem si w j zyku angielskim musicie jeszcze rozwija .
- Gratuluj wszystkim owocnej pracy zespołowej.

Karta obiegowa

| Station | What do we learn? | How many answers are correct? | | | |
|---------|--|-------------------------------|----------------------|---------------|--------------|
| 1. | Rozumiemy pytania w j zyku angielskim i potrafimy na nie odpowiedzie | 0-3 | 4-6 | 7-8 | 9-10 |
| 2. | Potrafimy odnale słówka w rozsypance literowej | 0-6 | 7-9 | 10-12 | 13-15 |
| 3. | Potrafimy rozwi za quiz zwi zany ze wi tami Bo ego Narodzenia | 0-4 | 5-7 | 8-10 | 11-13 |
| 4. | Potrafimy utworzy liczb mnog rzeczownika w j zyku angielskim | 0-4 | 5-8 | 9-12 | 13-16 |
| 5. | Potrafimy przyporz dkowa słówka zwi zane ze wi tami Bo ego Narodzenia do ich zapisu graficznego | 0-4 | 5-8 | 9-12 | 13-16 |
| 6. | Potrafimy rozwi za krzy ówk dotycz c wi t Bo ego Narodzenia | 0-8 | 9-12 | 13-16 | 17-20 |
| 7. | Potrafimy zrozumie czytany tekst, zapami ta jego tre , uzupełni luki na podstawie obrazków | 0-7 | 8-12 | 13-17 | 18-22 |
| 8. | Potrafimy wysłucha piosenki w j zyku angielskim i poukłada jej zwrotki w odpowiedniej kolejno ci | 0-2 | 3-4 | 5-6 | 7-8 |
| 9. | Potrafimy przeczyta tekst ze zrozumieniem i rozwi za krzy ówk dotycz c tekstu | 0-4 | 5-7 | 8-10 | 11-13 |
| | | Powtórź wszystko | Mo esz lepiej | Dobrze | Super |

ródło: *opracowanie własne Diana Sadowska*

4. Podsumuj tre ci zrealizowane w trakcie projektu. Przeprowad jego ewaluacj za pomoc arkusza ewaluacji projektu.

Religie Podlasia – oknem na wiat i ludzi

Cele: poszerzenie wiedzy na temat różnorodności wyznaniowej i religijnej Podlasia: katolicyzmu, prawosławia, islamu i judaizmu; nabycie wiedzy na temat elementów wystroju charakterystycznych dla kościoła, cerkwi, meczetu i synagogi; kształtowanie wiadomości kulturowej; rozwijanie ekspresji twórczej (plastycznej, fotograficznej); rozwijanie tożsamości religijnej; kształtowanie umiejętności pracy w grupie; integracja grupy.

Czas trwania: 840 min.

Metody pracy: burza mózgów, pogadanka, praktyczna, impresyjna, ekspresyjna.

Formy pracy: indywidualna, grupowa, zbiorowa.

rodki dydaktyczne: *Zajęcia 1:* wybrane fragmenty książki: *Religie Podlasia. Przewodnik nie tylko dla dzieci*, Białystok 2012, Wyd. Centrum im. L. Zamenhofska dotycząca katolicyzmu, prawosławia, islamu i judaizmu; zdjęcia, przedmioty kultury charakterystyczne dla danej religii, wyznania (np. mała ikona, menora, różaniec, muhbir); duży kopertownik z literkami symbolizujący dane wyznanie, religię (tj. „K”, „P”, „I”, „J”); cztery arkusze dużego papieru; mazaki; małe, samoprzylepne karteczki; klej; farby; pędzle; karteczki z literkami „K”, „P”, „I”, „J”; karty działania. *Wycieczki:* aparaty fotograficzne. *Zajęcia 2:* Karteczki z numerami od 1 do 4; wywołane zdjęcia uczestników projektu formatu 10x15 wykonane podczas wycieczek w wiośniach, domach modlitwy; cztery arkusze dużego papieru; mazaki; farby; pędzle; klej; wycinanki; nożyczki; arkusze ewaluacji projektu (zob. załącznik nr I, s. 116).

Ocenianie i ewaluacja: Rozmowa z uczestnikami projektu po każdym etapie jego realizacji. Można przeprowadzić, prosząc kolejno dzieci o zdanie typu: *Podobało mi się ..., brakowało mi..., itp..* Na zajęciach kościelnych uczestnicy wypełnią arkusz ewaluacji projektu.

Etapy realizacji projektu:

I. *Zajęcia 1.*

1. Poinformuj uczestników projektu o założeniach inicjatywy, jej głównym celu, a także o planowanych działaniach oraz obowiązkach dzieci. Można zaproponować

nowa dzieciom sporz dzenie *kodeksu współpracy*, który b dzie zawierał spis zasad obowi zuj cych w toku projektu.

2. Wprowad dzieci w tematyk projektu za pomoc pogadanki na temat wyzna i religii wyst puj cych na Podlasiu. Zapytaj, jakie wyznania i religie znaj , czy i jakie zwi zane z nimi wi tynie mieli okazj zwiedzi , czy znaj osoby przynalece do poszczególnych wyzna , religii. Wyja nij dzieciom, e za chwil b d pracowa w grupach. Zadaniem poszczególnych grup b dzie przygotowanie prezentacji dotycz cej danego wyznania lub religii charakterystycznej dla Podlasia. Podziel grup na zespoły zadaniowe. W tym celu u yj karteczek z pierwszymi literami poszczególnych wyzna , religii, o których b dziecie mówi tj. „K” (katolicyzm), „P” (prawosławie), „I” (islam), „J” (judaizm). Powiedz dzieciom, e wylosowanie karteczki z dan liter b dzie decydowało o przynale no ci do jednej z czterech grup. Wska poszczególnym grupom ich miejsce pracy.

3. Rozdaj dzieciom karty działania, fragmenty tekstów, zdj cia i rekwizyty dotycz ce danego wyznania, religii (w du ych kopertach z literk symbolizuj c dane wyznanie, religi) oraz materiały pi miennicze (papier, mazaki, samoprzylepne karteczki itd.).

Karta działania – grupa 1.

Przygotujcie plakat zawieraj cy najwa niejsze informacje na temat katolicyzmu. Zamie cie na nim obrazki oraz najwa niejsze hasła dotycz ce tego wyznania. W tym celu skorzystajcie z materiałów znajduj cych si w kopercie. Podczas prezentacji mo ecie równie wykorzysta przedmioty, które si w niej znajduj . Nast pnie Waszym zadaniem b dzie prezentacja efektów pracy zespołowej pozostałym grupom. Wybierzcie osob (osoby), która/e b dzie/b d za to odpowiadała. Na wykonanie zadania macie 30 min.

Karta działania – grupa 2.

Przygotujcie plakat zawieraj cy najwa niejsze informacje na temat prawosławia. Zamie cie na nim obrazki oraz najwa niejsze hasła dotycz ce tego wyznania. W tym celu skorzystajcie z materiałów znajduj cych si w kopercie. Podczas prezentacji mo ecie równie wykorzysta przedmioty, które si w niej znajduj . Nast pnie Waszym zadaniem b dzie prezentacja efektów pracy zespołowej pozostałym grupom. Wybierzcie osob (osoby), która/e b dzie/b d za to odpowiadała. Na wykonanie zadania macie 30 min.

Karta działania – grupa 3.

Przygotujcie plakat zawierający najważniejsze informacje na temat islamu. Zamieśćcie na nim obrazki oraz najważniejsze hasła dotyczące tej religii. W tym celu skorzystajcie z materiałów znajdujących się w kopercie. Podczas prezentacji możecie również wykorzystać przedmioty, które się w niej znajdują. Następnie Waszym zadaniem będzie prezentacja efektów pracy zespołowej pozostałym grupom. Wybierzcie osobę (osoby), która/które będzie/ będą za to odpowiadała. Na wykonanie zadania macie 30 min.

Karta działania – grupa 4.

Przygotujcie plakat zawierający najważniejsze informacje na temat judaizmu. Zamieśćcie na nim obrazki oraz najważniejsze hasła dotyczące tej religii. W tym celu skorzystajcie z materiałów znajdujących się w kopercie. Podczas prezentacji możecie również wykorzystać przedmioty, które się w niej znajdują. Następnie Waszym zadaniem będzie prezentacja efektów pracy zespołowej pozostałym grupom. Wybierzcie osobę (osoby), która/które będzie/ będą za to odpowiadała. Na wykonanie zadania macie 30 min.

3. Po zakończeniu pracy poproś poszczególne grupy o zaprezentowanie treści zawartych na plakatach związanych z wylosowanymi przez grupę religiami. Wskaż kolejno prezentacji. Poinformuj dzieci, że czas prezentacji poszczególnych grup nie może przekraczać 10 min. Jeśli istnieje taka możliwość, narysuj na tablicy cztery okna, w których każda z grup umieści swój plakat.

4. Po zakończeniu prezentacji zainicjuj rozmowę na temat podobieństw pomiędzy poszczególnymi wyznaniami i religiami. Pokieruj ją tak, aby wskazać cechy i różnice wszystkie omawiane wyznania i religie. Kończąc ją, porozmawiaj z uczestnikami projektu na temat ich refleksji związanych z postrzeganiem różnic i podobieństw pomiędzy wszystkimi omawianymi wyznaniami i religiami oraz przebiegu zajęć.

5. Po podsumowaniu merytorycznej części zajęć, poinformuj dzieci, że podczas kolejnych dwóch spotkań będą uczestniczyli w wycieczkach, w trakcie których bezpośrednio poznają typowe charakterystyczne dla katolicyzmu, prawosławia, islamu i judaizmu (kościół, cerkiew, meczet, synagoga). Powiedz, że podczas pierwszej wycieczki odwiedzą: Bazylikę archikatedralną Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny, cerkiew w Mikołaju, a podczas drugiej: meczet w Kruszyńskach oraz synagogę w Tykocinie.

6. Popro poszczególne grupy, które odpowiadały za prezentację danego wyznania, religii, aby korzystając z dostępnych materiałów (stron www., przewodników turystycznych itd.), zapoznały się z informacjami na temat tych wiary. Wyjaśnij dzieciom, że ich zadaniem będzie przekazanie innym najważniejszych informacji na temat elementów wystroju charakterystycznych dla danej wiary. Popro dzieci, aby podzieliły się zadaniami związanymi z prezentacją wybranych elementów danej wiary.

7. Poinformuj dzieci, że podczas wycieczek będą miały za zadanie robić zdjęcia poszczególnym elementom wystroju wiary (tj. ołtarze, rzeźby, okna, wyposażenie, symbole). Popro, aby w tym celu zabrały ze sobą aparaty fotograficzne.

Uwaga: Jeśli nie macie możliwości zorganizowania wyjazdu do Kruszynian i Tykocina, możecie zorganizować spacer po Białymstoku i odwiedzić np. cerkiew w. Mikołaja, Bazylik archikatedralną Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny, Muzeum ski Dom Modlitwy przy ul. Grzybowej oraz synagog Piaskower na ul. Piłkiewiczów i na tej podstawie zrealizować zajęcia.

8. Zrealizuj zaplanowane wycieczki. Prowadź rozmowy z uczestnikami, podsumuj każdą z nich. Po zakończeniu merytorycznej części drugiej wycieczki, popro każde dziecko o wywołanie lub wydrukowanie czterech wybranych zdjęć (po jednym z każdej wiary). Powiedz, aby dzieci przyniosły swoje zdjęcia na kolejną zajęcia.

II. Zajęcia nr 2.

1. Popro uczestników o rozłożenie na podłodze zdjęć, które wykonali podczas wycieczek. Popro, aby każde dziecko wybrało dwa dowolne zdjęcia (niekoniecznie swoje), obrazujące elementy dwóch różnych wiary, nie informując tym samym o zastosowanym kryterium wyboru.

2. Popro uczestników, aby kolejno opisali treść wybranych przez siebie zdjęć oraz powiedzieli, jakimi kryteriami kierowali się podczas wyboru zdjęć. Następnie popro dzieci o wskazanie elementów charakterystycznych dla konkretnej wiary, domu modlitwy (np. rzeźby, ikony), a także o tych, które występują we wszystkich obiektach (np. miejsce modlitwy duchownego, symbole religijne).

3. Podziel dzieci na cztery grupy za pomocą kolorowych karteczek z numerami od 1 do 4. Wylosowany numer będzie decydował o przynależności do danej grupy. Powiedz dzieciom, że ich zadaniem będzie stworzenie plakatu (dowolna technika), obrazującego okno będące symbolem wszystkich omawianych wyznań i religii występujących na Podlasiu. Powiedz uczestnikom, że na plakacie mogą znajdować się różne symbole, hasła – o jego charakterze będzie decydowała ich twórcza inwencja. Poinformuj, że na jego wykonanie mają 30 min., po czym ich zadaniem będzie umieszczenie plakatów

w przestrzeni sali. Po umocowaniu plakatów, zainicjuj ich uwa ne ogl danie, a nast pnie rozmow na temat przedstawionych tam tre ci.

5. Podsumuj dziaania zrealizowane w trakcie projektu. Popro dzieci o wype nienie arkusza ewaluacji projektu.

Uwaga: Postaraj si wykorzysta zdj cia i prace plastyczne wykonane przez uczestników projektu, tworzc w szkole wystaw . Warto równie filmowa wszystkie etapy realizacji projektu. Na podstawie zarejestrowanego materiau moesz stworzy np. reporta i zaprezentowa go podczas otwarcia wystawy b d w innych okoliczno ciach.

Wszystko o Układzie Słonecznym i nie tylko...

Cele: nabycie wiedzy na temat budowy Układu Słonecznego (nazw planet, ich wielkość, odległość od Słońca itd.); poznanie sylwetki Mikołaja Kopernika, jego dokonań oraz ich znaczenia dla rozwoju wiedzy na temat Układu Słonecznego; kształtowanie umiejętności integralnego korzystania z wiedzy matematyczno-przyrodniczej i polonistycznej, pracy z wykorzystaniem wielu rodzajów informacji (w tym technologii informacyjnej); gromadzenia, interpretacji i samodzielnej prezentacji zebranych informacji oraz wyników własnych obserwacji i doświadczeń; rozwijanie umiejętności pracy w grupie; integracja grupy.

Czas trwania: 180 min.

Metody pracy: burza mózgów, problemowa, praktyczna.

Formy pracy: grupowa.

rodki dydaktyczne: karteczki w pięciu kolorach (np. czerwony, żółty, zielony, niebieski, biały); karty działania dla poszczególnych grup (dla każdej osoby z danej grupy); laptop z dostępem do Internetu; informacje na temat sylwetki i odkrycia Mikołaja Kopernika w formie wydruków, publikacji książkowych, artykułów elektronicznych; arkusz brystolu; markery; kredki pastele; klej; plastelina; arkusze szarego i białego papieru; farby; taśma miernicza; informacje na temat planet Układu Słonecznego w formie plakatu lub informacji zawartych w Internecie lub zestawienie zawierające dane o planetach tj. odległość planet od Słońca, ich średnica (zob. załącznik nr 1); 2 kalkulatory; duża, płaska miska z piaskiem i wirem; kamyczki różnej wielkości; wydruk zdjęcia Księżycy; *Słownik języka polskiego*; *Słownik poprawnej polszczyzny*; karta pracy dla grupy 5. (zob. załącznik nr 2); arkusze ewaluacji projektu (zob. załącznik nr 1, s. 116).

Ocenianie i ewaluacja: Uczestnicy projektu wypełniają arkusz ewaluacji projektu

Etapy realizacji projektu:

1. Wprowadzenie uczestników w temat projektu, przedstawienie jego celów oraz sposobu realizacji.

2. Sporządź kontrakt grupowy zawierający zasady pracy w trakcie projektu.
3. Podziel uczestników zajęć na pięć grup. W tym celu rozdaj dzieciom karteczki w pięciu kolorach (np. czerwony, żółty, zielony, niebieski, biały), z numerami poszczególnych grup (od 1 do 5), które będą decydowały o przynależności do danej grupy.
4. Wskaż poszczególnym grupom ich miejsce pracy. Na początku zajęć na stolikach umieść kartki odpowiadające kolorom przydzielonym poszczególnym grupom wraz z ich numerami.
5. Rozdaj poszczególnym grupom karty działania. Pamiętaj, aby każda grupa uczestnik otrzymała do dyspozycji kopie karty działania.

Karta działania – grupa 1.

On zmienił wiat – Mikołaj Kopernik

- Wasze zadanie polega na przygotowaniu plakatu przedstawiającego sylwetki i odkrycia Mikołaja Kopernika i krótkim omówieniu zawartych w nim treści.
- Podzielcie się zadaniami w grupie – wybierzcie: lidera grupy, osobę (osoby) do prezentacji Waszej pracy.
- Zbierzcie informacje na temat sylwetki i odkrycia Mikołaja Kopernika ze źródeł internetowych oraz przygotowanych materiałów¹. Zaplanujcie aranżację plastyczną plakatu, wykonajcie ilustracje itp. Pamiętajcie o wzbogaceniu prezentacji ciekawymi opisami.
- Po wykonaniu zadania zaprezentujcie efekty swojej pracy pozostałym grupom.

Karta działania – grupa 2.

Modele planet Układu Słonecznego

- Wasze zadanie polega na wykonaniu 8 modeli planet Układu Słonecznego oraz krótkim omówieniu budowy Układu Słonecznego.
- Podzielcie się zadaniami w grupie – wybierzcie: lidera grupy, osobę (osoby) do prezentacji Waszej pracy. Korzystając z wiadomości zamieszczonych na stronach internetowych², wypiszcie średnice poszczególnych planet i obejrzyjcie zdjęcia przedstawiające powierzchnie planet Układu Słonecznego.
- Korzystając z kalkulatora, wyliczcie wielkość średnic modeli planet, które wykonacie. Zastosujcie następującą skalę: 2 cm odpowiadają 10 000 km.

¹ Zob. np. www.astronomia.biz.pl; www.naszagalaktyka.w.interia.pl.

² Zob. np. (<http://www.astronomia.biz.pl>);(<http://uklads.w.interia.pl>);(<http://naszagalaktyka.w.interia.pl>)

- Przykład: **Wenus** – rednica 12 104 km
(12 104 km : 10 000 km) • 2 cm = 1,2104 • 2 cm = **2,42cm** (tak rednic powinien mie model planety Wenus)
- Planety wykonajcie z plasteliny, szczególnie te o małej rednicy. Wi ksze moecie wykona ze zgniecionego arkusza szarego papieru i pomalowa farbami.
- Tworz c powierzchni planet, zwró cie uwag na wydrukowane zdj cia przedstawiaj ce planety Układu Słonecznego. Dobierajcie ró ne kolory plasteliny.
- Po wykonaniu zadania zaprezentujcie rezultaty swojej pracy pozostałym grupom.

Uwaga: Je li uczniowie nie mog skorzysta z Internetu, udost pnij im informacje zawarte w Zał czniku nr 1.

Karta działania – grupa 3.

Jaka jest odległo planet od Słó ca?

- Wasze zadanie polega na wykonaniu nietypowej makiety Układu Słonecznego składaj cej si z modelu Słó ca i o miu planet oraz krótkim omówieniu budowy Układu Słonecznego.
- Podzielcie si zadaniami w grupie – wybierzcie: lidera grupy, osob (osoby) do prezentacji Waszej pracy.
- Korzystaj c z kalkulatora, wyliczcie odległo poszczególnych planet Układu Słonecznego od Słó ca. Podczas swojej pracy wykorzystajcie informacje zamieszczone na stronach internetowych. Zastosujcie nast puj c skal : 1 m odpowiada 150 mln km.

Przykład: **Wenus** odległo od Słó ca 108,2 mln km

(108,2 mln km : 150 mln km) = **0,72 m** (w takiej odległo ci powinien znajdowa si model planety Wenus od Słó ca).

Uwaga: Je li uczniowie nie mog skorzysta z Internetu, udost pnij im informacje zawarte w Zał czniku nr 1.

- Do sporz dzenia makiety Układu Słonecznego wykorzystajcie modele planet wykonane przez grup 2. Jeden z Was b dzie pełnił funkcj Słó ca. Ta m miernicz odmierzcie odległo ci planet od Słó ca na korytarzu szkolnym (je li jest wystarczaj co długi) lub boisku szkolnym, ustawiaj c w odpowiednich odległo ciach uczniów z wła ciwymi modelami planet.
- Po wykonaniu zadania zaprezentujcie rezultaty swojej pracy pozostałym grupom.

Karta działania – grupa 4.

Jak powstały księżycowe krater?

- Podzielcie się zadaniami w grupie – wybierzcie: lidera grupy, osobę (osoby) do prezentacji Waszej pracy.
- Dokładnie obejrzyjcie wydrukowane zdjęcia Księżyca (dostępne na stronach internetowych³).
- Zastanówcie się, skąd na Księżycu wzięły się krater?
- Wykonajcie do wiadczenie zgodnie z zamieszczoną niniejszą instrukcją i sprawdźcie hipotezę, mówiącą o tym, że krater na Księżycu powstał wskutek uderzenia.

Instrukcja:

- a) do miski wsypcie piasek i wygładźcie jego powierzchnię;
 - b) *zbombardujcie* tę płaską powierzchnię piasku kamyczkami różnej wielkości;
 - c) uważajcie, żeby kamienie nie wyjmiecie;
 - d) sformułujcie wnioski w kontekście postawionej wcześniej hipotezy.
- Po wykonaniu zadania zaprezentujcie efekty swojej pracy pozostałym grupom.

Uwagi: W piasku powstaną kuliste zagłębienia – krater. Do realizacji eksperymentu można wykorzystać różne materiały np. mąka, gips itp., wykonujcie kilka powtórzeń lub równoległych do wiadczeń. Podczas prezentacji wniosków z eksperymentu, dzieci powinny stwierdzić, że w przestrzeni kosmicznej kraterów jest wiele obiektów o różnej wielkości, meteoroidów, zderzenia słońca nieuniknione.

Karta działania – grupa 5.

Satelita, asteroida – astronomiczne problemy z językiem polskim

- Wasze zadanie polega na zaprezentowaniu pozostałym grupom prawidłowej odmiany przez przypadki wyrazów: satelita, asteroida i wyjątku od reguł ortograficznych, którymi należą się kierować podczas odmiany tych wyrazów.
- Podzielcie się zadaniami w grupie – wybierzcie: lidera grupy, osobę (osoby) do prezentacji Waszej pracy.
- Możecie skorzystać ze *Słownika ortograficznego*, *Słownika poprawnej polszczyzny* i wypełnić kartę pracy (zob. załącznik nr 2).

³ Zob. np. www.wiw.pl/obrazki/astrologia/tekst/000007.asp; www.portalwiedzy.onet.pl/108426,1,powierzchnia_ksiezycy_ranger_8_1965,haslo.html; film *10 niezwykłych faktów* (www.astrologia24.com).

6. Po upływie 60 min. zaprosz uczestników do prezentacji wyników pracy zespołowej. Wskaż kolejno prezentacji oraz ich czas dla poszczególnych grup. Po zakończeniu poszczególnych prezentacji, przeprowadź z dziećmi dyskusję mającą na celu utrwalenie zdobytej wiedzy. Zadaj im kilka pytań, typu: *Jak odkrycie Mikołaja Kopernika wpłynęło na świat? W jakiej odległości od Słońca znajdują się poszczególne planety? Dlaczego na Księżycu jest tyle kraterów, a tak niewiele meteoroidów dociera do Ziemi?* itp.

7. Podsumuj zajęcia, dokonaj oceny pracy poszczególnych grup. Poproś uczestników o uzupełnienie arkusza ewaluacji projektu.

Załącznik nr 1⁴.

Słońce: odległość od Ziemi (km) 1.392.000.

Merkury: odległość od Słońca w mln km: 59,9; okres obiegu wokół Słońca: 87,969 dnia; odległość od Ziemi (km): 4878.

Venus: odległość od Słońca w mln km: 108,2; okres obiegu wokół Słońca: 224,7 doby; odległość od Ziemi (km): 12104.

Ziemia: odległość od Słońca w mln km: 149,6; okres obiegu wokół Słońca: 365 dni 6h; odległość od Ziemi (km): 12752.

Mars: odległość od Słońca w mln km: 227,9; okres obiegu wokół Słońca: 686,738 dnia; odległość od Ziemi (km): 6788.

Jowisz: odległość od Słońca w mln km: 778,3; okres obiegu wokół Słońca: 11 lat 315 dni; odległość od Ziemi (km): 142800.

Saturn: odległość od Słońca w mln km: 1427; okres obiegu wokół Słońca: 29 lat 167 dni; odległość od Ziemi (km): 120660.

Uran: odległość od Słońca w mln km: 2870; okres obiegu wokół Słońca: 84,014 lat; odległość od Ziemi (km): 51108.

Neptun: odległość od Słońca w mln km: 4497; okres obiegu wokół Słońca: 164,78 lat; odległość od Ziemi (km): 49530.

Załącznik nr 2.

Przypomnij sobie!

W języku polskim rzeczowniki odmieniają się przez 7 przypadków. Ten proces zwany jest deklinacją. Szczegóły przedstawione są w tabelce:

⁴ Zdjęcia Słońca i poszczególnych planet Układu Słonecznego znajdują się na przykład na stronach: www.astronomia.biz.pl, www.naszagalaktyka.w.interia.pl.

| Przypadki w j zyku polskim | | |
|----------------------------|-------------|-----------------------------|
| | Nazwa | Pytanie |
| M. | mianownik | kto,co? |
| D. | dopełniacz | kogo, czego (nie ma) |
| C. | celownik | komu, czemu (si przygl dam) |
| B. | biernik | kogo, co (widz) |
| N. | narz dnik | z kim, z czym (id) |
| Ms. | miejscownik | o kim, o czym (mówi) |
| W. | wołacz | o! |

Tabela poprawnej odmiany rzeczownika *asteroida*:

| Odmiana rzeczownika asteroida | | |
|-------------------------------|-----------|-----------|
| | I.poj. | I.mn. |
| M. | asteroida | asteroidy |
| D. | | |
| C. | | |
| B. | | |
| N. | | |
| Ms. | | |
| W. | | |

Tabela poprawnej odmiany rzeczownika *satelita*:

| Odmiana rzeczownika satelita | | |
|------------------------------|----------|----------|
| | I.poj. | I.mn. |
| M. | satelita | satelity |
| D. | | |
| C. | | |
| B. | | |
| N. | | |
| Ms. | | |
| W. | | |

Problem językowy z odmian rzeczownika **satelita**: *ten satelita* czy *ta satelita*?
Być może powodem w tym przypadku jest litera "a" na końcu wyrazu, tak jak np. w przypadku słów *asteroida*, *rakieta*, *sonda*, *planeta*. Ale końcówka "a" wcale nie oznacza, że słowo musi być rodzaju żeńskiego, patrz: *wojewoda*, *sprzedawca*, *poliglota*. Rzeczownik *satelita* jest rodzaju męskiego, tak twierdzą słowniki języka polskiego, czyli poprawna forma to *ten satelita*. W dopełniaczu liczby mnogiej poprawnie będzie *satelitów*. Proponuję kojarzyć to przez analogię z rzeczownikiem *księżyc*, oznaczającym naturalnego satelitę, z księżycem raczej nikt nie ma w tym wątpliwości.

Jak nauka zmieniła świat...

Cele: zapoznanie z historią odkrycia i badań nad promieniotwórczością; zwrócenie uwagi na szczególne cechy osobowości i działalności naukowej Marii Skłodowskiej-Curie; uświadomienie wad i zalet promieniotwórczości; rozwijanie umiejętności pracy w grupie; integracja grupy.

Czas trwania: 120 min.

Metody pracy: burza mózgów, problemowa, praktyczna.

Formy pracy: grupowa.

rodki dydaktyczne: arkusz duży papieru; karteczki z nazwiskami odkrywców promieniotwórczości (lub zdjęć odkrywców promieniotwórczości 1 – Henryk Becquerel, 2 – Piotr Curie, 3 – Maria Skłodowska-Curie, 4 – Irena i Fryderyk Joliot-Curie); arkusze ewaluacji projektu (zob. załącznik nr 1, s. 116).

Ocenianie i ewaluacja: Uczestnicy projektu wypełniają arkusz ewaluacji projektu.

Etapy realizacji projektu:

I. Zajęcia 1.

1. Wprowadź uczestników w temat projektu, przedstaw jego cele, sposób realizacji, termin prezentacji efektów działań zespołowych.

2. Sporządź kontrakt grupowy zawierający zasady pracy w trakcie projektu i podziel dzieci na pięć grup. W tym celu użyj karteczek z nazwiskami odkrywców promieniotwórczości (lub zdjęć odkrywców promieniotwórczości 1 – Henryk Becquerel, 2 – Piotr Curie, 3 – Maria Skłodowska-Curie, 4 – Irena i Fryderyk Joliot-Curie). Powiedz dzieciom, że wylosowanie konkretnej karteczki z danym imieniem i nazwiskiem (lub zdjęciem) będzie decydowało o przynależności do jednej z pięciu grup. Wskaż poszczególnym grupom ich miejsce pracy.

3. Rozdaj poszczególnym grupom karty działania i poinformuj, że na wykonanie zadania uczniowie mają 14 dni, za prezentacją efektów pracy zespołowej nastąpi podczas zajęć. *Jak nauka zmieniła świat.*

Karta działania – grupa 1.

Historia odkrycia promieniotwórczości. Podział promieniotwórczości.

Wasze zadanie polega na przygotowaniu prezentacji multimedialnej dotyczącej historii odkrycia promieniotwórczości oraz podziału promieniotwórczości.

Wykorzystujcie różne źródła informacji, zbierzcie informacje na temat sylwetek: Henryka Becquerel, Piotra Curie, Marii Skłodowskiej-Curie, Ireny Joliot-Curie, Fryderyka Joliot-Curie i ich wkładu w odkrycie promieniotwórczości.

Karta działania – grupa 2.

Wielkie odkrycia Marii Skłodowskiej-Curie

Wasze zadanie polega na przygotowaniu prezentacji multimedialnej na temat życia i działalności naukowej Marii Curie Skłodowskiej. Wykorzystujcie różne źródła informacji, zbierzcie informacje na temat sylwetki i odkryć naszej wielkiej rodaczki.

Karta działania – grupa 3.

Pozytywne strony promieniotwórczości

Wasze zadanie polega na przygotowaniu plakatu z podstawowymi informacjami na temat pozytywnych zastosowań promieniotwórczości. Zadbajcie, aby zamieszczone na plakacie informacje miały przejrzysty i logiczny układ graficzny. Pamiętajcie, aby plakat był czytelny i stanowił cenne źródło wiedzy dla odbiorców zainteresowanych tematem promieniotwórczości.

Karta działania – grupa 4.

Negatywne strony promieniotwórczości

Wasze zadanie polega na przygotowaniu plakatu z podstawowymi informacjami na temat negatywnych zastosowań promieniotwórczości. Zadbajcie, aby zamieszczone na plakacie informacje miały przejrzysty i logiczny układ graficzny. Pamiętajcie, aby plakat był czytelny i stanowił cenne źródło wiedzy dla odbiorców zainteresowanych tematem promieniotwórczości.

Karta działania – grupa 5.

Promieniotwórczo – dobro czy zło? – debata

Wasze zadanie polega na zebraniu informacji na temat wpływu promieniotwórczości na życie człowieka i świata. Zebrane informacje zapiszcie w formie argumentów *za* i *przeciw* promieniotwórczości. Następnie przeprowadźcie w klasie debatę.

II. Zajęcia 2.

1. W ramach wprowadzenia do zajęć porozmawiaj z dziećmi na temat pracy w zespołach i ich przygotowania do zajęć. Zapytaj o to, co sprawiało im największą satysfakcję, z czym mieli trudności itd.
2. Wskaż dzieciom kolejno prezentacji (grupa 1, 2, 3, 4, 5). Postaraj się zwrócić ich uwagę na wpływ promieniotwórczości na życie człowieka i funkcjonowanie świata.
3. Bezpośrednio po prezentacji grupy czwartej, podziel klasę na zwolenników promieniotwórczości (*Obrońców*) – grupa 3 i przeciwników promieniotwórczości (*Oskarżycieli*) – grupa 4. *Obrońcom* wskaż miejsce po jednej stronie sali, *Oskarżycielom* po drugiej stronie. Natomiast dzieciom z grupy 1. i 2. wskaż miejsce na środku.
4. Następnie przekaj głos dzieciom z grupy 5., której zadaniem było przeprowadzenie debaty pod hasłem: *Promieniotwórczo – dobro czy zło?*. Zwróć uwagę na kulturę słuchania i wypowiedzania swoich poglądów. Pokieruj debatę tak, aby dzieci wskazały pozytywne i negatywne zastosowania promieniotwórczości. Na koniec poproś wszystkie dzieci, aby zajęły miejsca po stronie *Obrońców* lub po stronie *Oskarżycieli*. Ta grupa, w której znajdzie się więcej dzieci i okaże się bardziej przekonująca w swoich argumentach, wygrywa debatę.
5. Podsumuj treści realizowanych działań projektowych.
6. Przeprowadź ewaluację zrealizowanych działań za pomocą arkusza ewaluacji projektu.

III. Projekt edukacyjny *Przez trudy do gwiazd*

Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król

Edukacja ku różnorodności i inkluzji na przykładzie projektu *Przez trudy do gwiazd*

1. Istota projektu edukacyjnego *Przez trudy do gwiazd*

*Per angusta in augusta
/Przez trudy do wielkich rzeczy/.*

W roku szkolnym 2012/2013 w Szkole Podstawowej nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku został zrealizowany projekt pn. *Przez trudy do gwiazd. Zajęcia wyrównawcze i pozalekcyjne dla uczniów Szkoły Podstawowej nr 26 w Białymstoku*¹. W inicjatywie wzięło udział 179 uczniów i uczennic z klas IV – VI (w tym każdy z nich mógł uczestniczyć maksymalnie w trzech zajęciach jednocześnie). Zrealizowano 1474 godziny dodatkowych zajęć edukacyjnych (w tym 1080 godzin zajęć rozwijających kompetencje kluczowe).

Cel główny i cele szczegółowe projektu w kontekście europejskich ram kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie

Głównym celem projektu było zmniejszenie dysproporcji w osiągnięciach edukacyjnych oraz zwiększenie dostępu do pozalekcyjnej oferty edukacyjnej wśród uczniów i uczennic klas IV – VI napotykających na bariery środowiskowe poprzez realizację godzin dodatkowych zajęć edukacyjnych (w tym zajęć rozwijających kompetencje kluczowe).

Za cele szczegółowe projektu uznano podniesienie kompetencji uczniów i uczennic klas IV – VI w zakresie porozumiewania się w języku ojczystym, umiejętności posługiwania się językiem angielskim, kompetencji informatycznych i poziomu kompetencji matematycznych i podstawowych kompetencji naukowo-technicznych. Dodatkowo nastawiono się na wzrost kompetencji dziewcząt i chłopców w zakresie stosowania technik artystycznych i umiejętności sportowych na zajęciach rozwijających uzdolnienia artystyczne, wiadomo

¹ Omawiane działanie było współfinansowane przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

kulturalną oraz zdolności sportowe. Ponadto zało ono wzrost wiedzy i praktycznych umiejętności uczniów i uczennic niezbędnych do rozpoznania predyspozycji zawodowych i planowania przyszłej kariery zawodowej.

Cele te wynikają z europejskich ram kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie przy tych pod koniec 2006 roku przez Radę i Parlament Europejski². Na szczeblu europejskim dostrzeżono, iż w związku z postępującą globalizacją, placówki zajmujące się kształceniem i szkoleniem stają przed nowym wyzwaniem stworzenia przestrzeni do tego, aby uczenie się przez całe życie było dostępne dla wszystkich. Wyzwanie to w szczególności dotyczy sprostaniania zróżnicowanym potrzebom osób uczących się poprzez zapewnienie, opierając się na wielorakich kompetencjach indywidualnych, również i dostępu dla tych wszystkich grup, które ze względu na trudności edukacyjne, spowodowane okolicznościami osobistymi, społecznymi, kulturowymi lub ekonomicznymi, wymagają szczególnego wsparcia w realizacji swojego potencjału edukacyjnego³.

Kompetencje kluczowe są definiowane jako pojęcie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia⁴.

W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych, które są uważane za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może się przyczynić do udanego życia w społeczeństwie wiedzy: porozumiewanie się w języku ojczystym; porozumiewanie się w językach obcych; kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; kompetencje informatyczne; umiejętności uczenia się; kompetencje społeczno-obywatelskie; inicjatywność i przedsiębiorczość; wiadomości i ekspresja kulturalna.

Uzasadnienie potrzeby realizacji projektu i charakterystyka grupy docelowej

Potrzeba realizacji projektu *Przez trudy do gwiazd* wynika z dostrzeganej przez nauczycieli nierówności w zakresie szans edukacyjnych wszystkich uczniów, a w szczególności z pochodzących z rodzin o niskich dochodach, wielodzietnych,

² Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L394, http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2006/l_394/l_39420061230pl00100018.pdf.

³ Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie ..., op. cit.

⁴ Tam e.

dysfunkcyjnych, uczniów wykazujących problemy w nauce, uczniów zdolnych oraz uczniów-uchodźców z Czeczenii. Grup docelowo stanowili uczniowie potencjalnie narażeni na wykluczenie (zob. artykuł *Różnorodność w edukacji – różnorodność konfliktów czy kreatywnego współdziałania?*).

Wybór takiej grupy docelowej wynikał z faktu, iż wśród uczniów szkoły istniały duże dysproporcje edukacyjne spowodowane niewystarczającym dostępem do dodatkowych zajęć doskonalących kompetencje kluczowe (a w szczególności zajęć kształtujących umiejętności posługiwania się językiem ojczystym, językiem angielskim, zajęć rozwijających zainteresowania z wybranych przedmiotów), brakiem dostępu do technologii informacyjnych.

Objęcie wsparciem tej grupy uczniów narażonych na wykluczenie poprzedzone było obserwacją nauczycieli oraz dogłębnie analizą m.in. wyników sprawdzianu zewnętrznego po klasie VI uczniów szkoły, która wykazała spadek poziomu umiejętności określonych standardami wymagań edukacyjnych (czytanie ze zrozumieniem, pisanie, rozumowanie, wykorzystywanie wiedzy w praktyce), zarówno wśród dziewcząt, jak i chłopców. Diagnoza szkolna przeprowadzona przez wychowawców klas wykazała także duże dysproporcje w poziomie wiedzy i umiejętności z poszczególnych przedmiotów wśród uczniów tej samej klasy. Praca na lekcjach najczęściej ukierunkowana jest na tzw. uczenia redniego. Tracą na tym uczniowie słabsi, a także uczniowie wykazujący wyniki powyżej redniej, ponieważ nie wykorzystują w pełni swoich możliwości.

Badanie ankietowe przeprowadzone wśród uczniów, rodziców i nauczycieli na temat zapotrzebowania na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne, podczas których uczniowie mieliby możliwość wyrównywania braków edukacyjnych, a także rozwijania swoich uzdolnień wykazała, że oferta edukacyjna szkoły nie odpowiada w pełni potrzebom rodziców i uczniów. Z indywidualnych rozmów pedagogów z uczniami wynikało, że niezbędnym jest także motywowanie uczniów do nauki oraz wyposażenie ich w wiedzę i umiejętności potrzebne do planowania kariery zawodowej w kierunku dalszej pracy zgodnie z osobistymi predyspozycjami i potrzebami rynku pracy. Wśród odbiorców projektu dostrzeżono spadek aktywności w kierunku rozwijania swojego potencjału z uwagi na utrudniony dostęp do dodatkowych form kształcenia spowodowany brakiem środków finansowych rodziców. Skutkowało to pogłębieniem się zaległości w nauce oraz niepowodzeniami szkolnymi. Uczniowie także nie mieli wsparcia rodziców, którzy nie interesowali się edukacją swoich dzieci i brakowało im wiadomości koniecznej do rozwijania przez nich kompetencji kluczowych.

Od 2005 roku do szkoły uczyszczą uczniowie-uchodźcy, najczęściej pochodzący z Czeczenii i innych krajów kaukaskich. Z badań przeprowadzonych na terenie naszego województwa w ramach projektu *Poza tolerancję – postawy*

młodzie i wobec odmiennie ci kulturowej w perspektywie interakcji społecznych⁵, wynika, i ucząca się młodzie przejawia duży dystans społeczny wobec Czeczeńców. Nie podejmuje próby kontaktu z nimi oraz jest podatna na oddziaływanie stereotypów, co spowodowane jest w szczególności brakiem edukacji międzykulturowej w szkołach oraz barierą językową. Uwarunkowania kulturowe sprawiają, że dziewczęta czeczeńskie mają bardziej utrudniony dostęp do różnych form wsparcia dydaktycznego, dlatego w projekcie w zajęciach skierowanych bezpośrednio do uchodźców z Czeczenii wzięło udział 75% dziewcząt. Wyżej wymienione przyczyny, a w szczególności nieznanostwo języka polskiego przez dzieci-uchodźców, przekładała się na niepowodzenia szkolne, częstsze wypadanie tych uczniów z systemu edukacji.

Rekrutacja uczniów i uczennic odbywała się na terenie szkoły i osiedla zgodnie z zasadami polityki równości szans i prowadzona była z wykorzystaniem różnych kanałów informacyjnych. W ramach działań rekrutacyjnych opracowano regulamin rekrutacji i karty zgłoszeniowe, dostępne także w Internecie, umożliwiając wszystkim zainteresowanym łatwe zgłoszenie się do udziału w projekcie.

Zadania podjęte w ramach realizacji projektu

W ramach projektu podjęto realizację następujących zadań:

1. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze z języka polskiego z wykorzystaniem tablicy interaktywnej.
2. Doskonalenie kompetencji językowych – nauka języka angielskiego z wykorzystaniem tablicy interaktywnej.
3. Wirtualne podróże, czyli uczyliśmy się wykorzystywać technologie informacyjne.
4. Przekraczamy granice – dodatkowe lekcje doskonalące porozumiewanie się w języku polskim dla uczniów-uchodźców.
5. Z mapą, cyrklem i aparatem przez świat – zajęcia doskonalące kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne.
6. Sprawdzian sił nieboimy, bo systematycznie wiczymy – cykl zajęć matematyczno-przyrodniczych.
7. Zajęcia rozwijające aktywność twórczą, wiadomości kulturalne i zdolności sportowe (koszykówka, szachy, tenis stołowy).
8. Warsztaty grupowe dla uczniów klas VI z doradcą zawodowym w celu aktywizowania uczniów do podejmowania samodzielnych decyzji edukacyjno-zawodowych.

⁵ Zob. A. Jasińska-Kania, K. M. Staszewska (red.), *Diagnoza postaw młodzieży i województwa podlaskiego wobec odmiennie ci kulturowej*, Białystok 2009, Wydawnictwo Urzędu Marszałkowski Województwa Podlaskiego, s. 16.

Zajęcia odbywały się w nowoczesnych pracowniach⁶ oraz w przestrzeni pozaszkolnej (muzea, laboratoria itp.). Wiedzę praktyczną z dziedzin naukowo-technicznych i matematyczno-przyrodniczych uczniowie nabywali dodatkowo podczas wycieczki edukacyjnej do Centrum Nauki Kopernik w Warszawie. Podnoszenie poziomu wiadomości kulturalnej i rozwijanie potencjału twórczego uczestników projektu nastąpiło podczas wycieczki do Krakowa, w czasie której uczniowie poznawali miejsca związane z polską historią i kulturą. Ważnymi działaniami projektowymi były zajęcia, w których uczestniczyli uczniowie polscy i czescy, które obejmowały wycieczki i zadania z dziedziny kulturowego Białego Stoku i były odpowiedzią na potrzeby młodzieży w zakresie kulturowej integracji.

Do podwyższenia rezultatów uczenia się oraz efektywności pracy dostosowanej do indywidualnych potrzeb uczniów przyczyniła się niewątpliwie mała liczba grup oraz aktywne metody prowadzenia zajęć. Prowadzący (wcześniej przeszkoleni na temat polityki równości szans) na podstawie autorskich programów zajęć i scenariuszy lekcji, poprzez wyzwalanie talentów w uczestnikach projektu umożliwili im uzdolnienia, stwarzali szansę na sukces wszystkim uczniom, także tym o specjalnych potrzebach⁷. Ponieważ dobra szkoła wyrównuje szanse edukacyjne uczniów dzięki temu, że umacnia ich aktywność i samodzielność, a także praca na zajęciach oparta była częściowo na metodzie projektu⁸, która m.in. uczyła: planowania, pracy w grupie, stosowania nowych technik pracy, eksperymentowania, umiejętności prezentacji wyników. Ponadto zwiększała poziom kompetencji społecznych poprzez działania, które kształtowały wśród uczniów umiejętność skutecznej pracy w zespole, reagowania na zmiany, komunikacji interpersonalnej, autoprezentacji⁹. Dzięki kooperatywnemu uczeniu się w grupach uczniowie wspierali się i rozwijali różne kompetencje kluczowe, dążąc do rozwiązania wspólnego zadania.

Podczas takich zajęć w centrum procesu edukacyjnego znalazł się uczeń, który z jednej strony konstruował swoją wiedzę, poszukując, badając, odkrywając i przetwarzając wiedzę, był uczestnikiem procesu uczenia się przez doświadczenie¹⁰, a z drugiej strony miał możliwość samopoznania, w tym swoich

⁶ Wcześniej wyposażonych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

⁷ Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

⁸ G. Małko, *Wyrównywanie szans edukacyjnych poradnik praktyczny* [online], www.szkoła.szans.pl/pl/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=159 (stan z dnia: 04.10.2008).

⁹ K. Denek, *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus” 2008, 1 (4), s. 78.

¹⁰ B. Chojnacka-Synaszko, *Wykluczenie czy wspieranie uczniów? – podejście nauczycieli i przyszłych pedagogów do realizacji zadań współczesnej szkoły*, [w:] *Pedagogika i dziedzictwo wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), Toruń 2011, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 271.

możliwość ci w procesie edukacji. Prowadzący zajęcia tak organizowali działania edukacyjne, aby pobudzić aktywność uczestników, zachęcając do podejmowania osobistych przedsięwzięć i poszukiwań. Stwarzali sytuacje problemowe, prowadzili do zadawania pytań i uczyli argumentowania wniosków, co prowadziło do wspierania rozwoju inteligencji, myślenia krytycznego oraz dostrzegania potencjału twórczego w różnorodności.

Prowadzący zajęcia dążył do nacisku na kształtowanie twórczej postawy wobec otaczającej rzeczywistości. Wyrażał się to w twórczości literackiej i plastycznej uczestników, kiedy mogli oni wyrazić siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności.

Podejmowano także działania na rzecz rozbudzania kompetencji osobistych i społecznych¹¹. Uczniowie dokonywali samooceny – poznawali swoje mocne i słabe strony, uczyli się panowania nad emocjami, wyrażania satysfakcji z wykonanej pracy. Rozwój kompetencji społecznych widoczny był w relacjach z innymi ludźmi. Podczas zajęć promowana była otwartość, sprzyjająca realizacji wspólnego celu, co osiągnąć można przez zespołowe formy pracy kooperatywnej, realizowanie różnorodnych projektów edukacyjnych. Wzbudzało to w uczestnikach potrzeb okazywania szacunku innym oraz potrzeb tolerancji dla odmiennych poglądów czy postaw. Na zajęciach rozwijanych wiadomości kulturalne prowadzący przekazywali wiedzę na temat regionu, małej ojczyzny, kreując w ten sposób postawę patriotyzmu, kultywowania dziedzictwa przodków, kształtując wiź z lokalną ojczyzną, nie umniejszając znaczenia innych kultur i ucząc szacunku do nich. Zrozumienie własnej kultury oraz poczucie to samości rozbudzone w uczestnikach stały się podstawą do rozbudzenia postawy szacunku wobec różnorodności.

Efekty zrealizowanych zadań projektowych

Realizacja tego typu projektów rozwojowych obejmujących prowadzenie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych stanowi praktyczne narzędzie wyrównujące szanse edukacyjne i rozwijające kompetencje kluczowe. Rezultaty działań monitorowane były poprzez listy obecności, ankiety oceniające oraz wizyty monitorujące. Rezultaty związane z podwyższeniem kompetencji kluczowych monitorowane były poprzez badania porównawcze, testy wiedzy przeprowadzane na początku i na końcu realizowanych działań projektowych. Efekty zajęć zaprezentowane zostały podczas imprezy podsumowującej projekt, w której mogli

¹¹ B. Chojnacka-Synaszko, *Wykluczenie czy wspieranie uczniów...*, op. cit., s. 275.

uczestniczy rodzice i społeczno lokalna. Odbyły si tak e wernisa e prac plastycznych wykonanych przez dzieci podczas zaj stymuluj cych aktywno twórcz .

Analiza wska ników ko cowych wykazała wzrost wiedzy i umiej tno ci w zakresie kompetencji kluczowych uczniów i uczennic bior cych udział w zaj ciach. Warto ci dodan projektu jest mniejsza liczba uczniów szkoły kierowanych do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Zwi kszyła si grupa uczniów rozwijaj cych swoje talenty w ró nych placówkach o wiatowych. Uczniowie odnosz sukcesy w ró nych konkursach na szczeblu szkolnym i pozaszkolnym. Poprzez wzrost motywacji do nauki i dalszego kształcenia zmniejszyło si ryzyko wykluczenia edukacyjnego i społecznego, wzrosła w nich pewno siebie, poczucie własnej warto ci. Dzi ki zastosowaniu aktywnych metod pracy (w tym metody projektu) uczniowie i uczennice nabyli umiej tno pracy w zespole. Zniwelowanie bariery j zykowej w ród uczniów-uchod ców zwi kszyło mo liwo integracji rodowiska uczniów polskich i cecze skich i polepszyło funkcjonowanie uchod ców w rodowisku szkolnym.

Przyszło młodego człowieka zaczyna si w szkole Uczestnicy i uczestniczki projektu mieli okazj rozwija umiej tno ci i kompetencje kluczowe, nie tylko w celu samorealizacji i aktywnego udziału w yciu społecznym, ale równie po to, aby w przyszło ci z powodzeniem funkcjonowa na rynku pracy, który ulega ci głym zmianom.

2. Projekt edukacyjny *Przez trudy do gwiazd* – krok po kroku

Rekrutacja do projektu oraz dobór kadry pedagogicznej wrzesie – pa dziernik 2012 rok

Rekrutacja miała na celu wytypowanie uczniów i uczennic, którzy spełnialiby kryteria rekrutacji i zapoznanie ich z ofert zaj . Poprzedzona była rozmow z pedagogiem szkolnym, wychowawcami klas oraz pracownikami wietlicy socjoterapeutycznej działaj cej na terenie osiedla. Zaangowano do pracy nauczycieli i edukatorów, którzy zostali przeszkoleni z zakresu polityki równo ci szans.

Realizacja działań projektowych listopad – maj 2012/2013 rok

Od listopada do maja w Szkole Podstawowej Nr 26 w Białymstoku były realizowane nast puj ce zaj cia wyrównawcze i pozalekcyjne, podczas których uczniowie i uczennice mieli okazj rozwija kompetencje kluczowe, wykazywa si twórcz postaw oraz odnosi sukcesy na miar swoich mo liwo ci:

a) Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze z języka polskiego z wykorzystaniem tablicy interaktywnej

Zajęcia z języka polskiego przyniosły uczestnikom wiele ciekawych doświadczeń. Dzieci były bardzo mile zaskoczone, kiedy okazało się, że nie są to typowe, szkolne zajęcia wyrównawcze z przedmiotu. Zajęcia, dzięki stosowanym metodom i strategii pracy (metody aktywizujące i kooperatywne uczenie się), przyczyniły się do wzmocnienia w dzieciach poczucia własnej wartości oraz wiary w możliwość sprawnego posługiwania się językiem polskim. Prowadząca, wykorzystując koncepcję inteligencji wielorakich, dobierała najlepszy dla każdego ucznia sposób uczenia się i zapamiętywania poznanych treści. Dzieci były wyjątkowo zainteresowane, szczególnie zajęciami z ortografii, podczas których mogły bawić się słowami i literami w ramach wprowadzanych w toku zajęć gier i zabaw dydaktycznych.

Mieliśmy księżki, korzystaliśmy z tablicy interaktywnej. Był taki specjalny program i był tam pan, który czytał, tłumaczył stopniowo, najwyszy, wyszy – jak to się stosuje. Pracowaliśmy z panią, pani była bardzo miła, dawała nam kartki i my je uzupełnialiśmy. Sami wpisywaliśmy literki. Jak były pierwsze zajęcia i nie znaliśmy jeszcze tej pani – to były takie zajęcia, gdzie się tylko bawiliśmy (...). /Dominika, 11 lat, wypowiedź na temat zajęć rozwijających kompetencje językowe (język polski)/.

Każda lekcja była inna. Na jednej lekcji na przykład się bawiliśmy. Pani dawała nam karty i musieliśmy wylosować jedną i na karcie były napisane zadania. Na przykład: „Przedstaw, jak ubrana jest modelka, używając słowa pulower”. I wcale nie tak utrwalaliśmy, jak pisać te słowa: „ó” czy „u”. Układaliśmy te puzzle i dopasowywaliśmy, jak pisze się wóz i jak było „ó” to dopasowywaliśmy je. Uczyli nas przez zabawę. A na drugiej lekcji słuchaliśmy pani i pisaliśmy. To nie były takie nudne lekcje. Mogliśmy się zawsze zapytać o coś (...). Były różne osoby pięcioletnie i szóstoklasistki. Mimo różnic wieku, dobrze się porozumiewaliśmy. Na przykład niektórzy osoby gorzej czytały, a niektórzy gorzej pisały. Niektórym osobom wcześniej czasu zajmowało, żeby rozwiązać niektóre zagadki. Czasami, jak niektórzy osoby nie wiedziały czegoś, to staraliśmy się im pomóc (...). /Agata, 12 lat, wypowiedź na temat zajęć rozwijających kompetencje językowe (język polski)/.

Uczyli nas dzięki zabawie, zazwyczaj tylko zabawie. Na przykład pani miała swoje karty i było trzeba zbudować zdanie – jak się jakieś zdanie pisze. Kiedy się pisze „ó” i „u”. Później były zabawy i różne wyczerpania. Nauczyłam się dużo o różnych rzeczach i teraz lepiej mi idzie w szkole podczas nauki języka polskiego. Pani robiła wszystkim te same wyczerpania. Ci z szóstej klasy pomagali tym

z pi tej, którzy nie rozumieli jeszcze tych rzeczy. Po tych zaj ciach mam wi cej wiedzy. /Ania, 12 lat, wypowied na temat zaj rozwijaj cych kompetencje j zykowe (j zyk polski)/.

b) Doskonalenie kompetencji j zykowych – nauka j zyka angielskiego z wykorzystaniem tablicy interaktywnej

Lektorki j zyka angielskiego zaproponowały uczniom i uczennicom aktywn nauk j zyka angielskiego z wykorzystaniem tablicy interaktywnej oraz nowoczesnych technik i metod nauczania j zyka obcego. Staraly si wł czy wszystkich uczniów w proces edukacyjny, bez wzgl du na poziom ich umiej tno ci j zykowych. Dzi ki stworzeniu w klasie atmosfery sprzyjaj cej uczeniu si , utwierdzały dzieci w przekonaniu, e potrafi si nauczy j zyka angielskiego, je li uwierz w siebie, we własne siły i mo liwo ci. U wiadamiły dzieciom post py w nauce poprzez pokazywanie im, e radz sobie w codziennych sytuacjach komunikacyjnych. Nowe tre ci j zykowe przekazywane były w postaci interaktywnych prezentacji, jak równie scenek sytuacyjnych, filmów, piosenek. Poznane tre ci uczniowie utrwalali w oparciu o multimedialne gry j zykowe i gry planszowe. W ten sposób j zyk stał si ywy i przestał by odbierany jako kolejny przedmiot szkolny, którego *trzeba si uczy* .



Zabawy j zykowe w zespole



Aktywna nauka j zyka angielskiego

Zaj cia na pewno byy pomocne. Nauczyłam si czego wi cej. Zrozumiałam tematy, których nie mogłam zrozumie . Pomocne to było podczas nauki w szkole. Podobało mi si . Dostawali my ksi ki, wiczenia. Były to zaj cia bardzo pomocne i ciekawe. (...) Na pewno było wi cej luzu. Pani tak cz sto nie zwracała uwagi, jak kto rozmawiał. Ch tnie pracowali my w grupach. Korzystali my z tablicy interaktywnej, robili my ró ne zadania. /Julia, 12 lat, wypowied na temat zaj rozwijaj cych kompetencje j zykowe (j zyk angielski)/.

c) Wirtualne podró e, czyli uczymy si wykorzystywa technologie IT

Uczniowie i uczennice, którzy wyrazili ch uczestniczenia w zaj ciach rozwijaj cych kompetencje informatyczne, zostali przez prowadz cych zapoznani z nowoczesnymi mo liwo ciami komputera i Internetu. Uczestnicy zaj m.in. tworzyli prezentacje multimedialne i strony internetowe oraz je publikowali. Najwi cej rado ci i satysfakcji przyniosły dzieciom zabawy z zestawami robotów Lego Mindstorms. Ka dy zbudował własnego robota, i z pomoc nauczycieli, go zaprogramował. O ywione dzi ki specjalnym oprogramowaniom roboty uczestnicy z dum prezentowali społeczno ci szkolnej i lokalnej podczas pokazów wewn trzszkolnych oraz podczas turniejów i zawodów informatycznych. Uczniowie nie tylko tworzyli roboty z klocków Lego, ale tak e z materiałów ekologicznych. Wykonane przez nich roboty zostały dostrze one i nagrodzone podczas licznych konkursów mi dzyszkolnych, co z pewno ci zmotywuje uczestników do rozwijania zainteresowa informatycznych w przyszło ci.



Praca nad projektem



Roboty ekologiczne

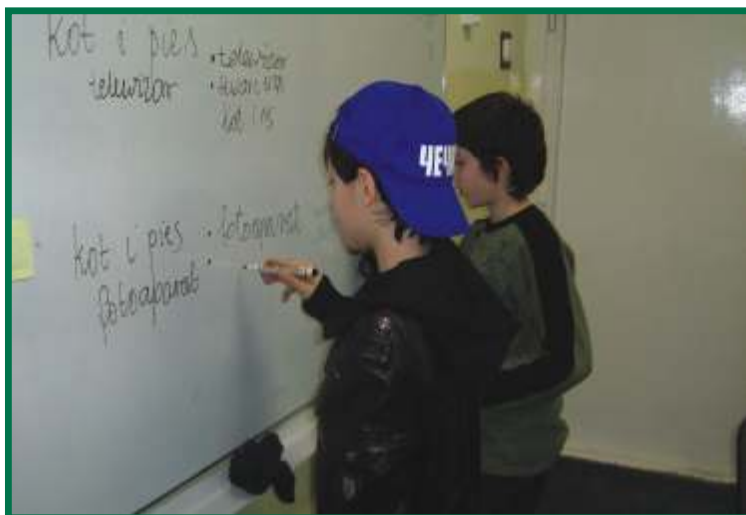
(...) Nauczyłem si korzystania z programu do robienia prezentacji innego ni Power Point. Nauczyli my si robi roboty, programowania ich, robienia prezentacji. Szkoda, e tak mało osób z tego korzystało – był limit. W szkole nie uczymy si takich rzeczy. Zaj cia nauczyły nas współpracy pomi dzy starszymi i młodszymi. Były klasy: czwarta, pi ta i szósta. Pan nam pokazał, e mo na współpracowa z młodszymi. Pracowali my razem, jako jedna cało przy pomocy naszego eksperta, czyli naszego pana nauczyciela. Maciek, 12 lat, wypowied na temat zaj rozwijaj cych kompetencje informatyczne/.

d) Przekraczamy granice – dodatkowe lekcje doskonalące porozumiewanie si w j zyku polskim dla uczniów-uchod ców

Zaj cia z j zyka polskiego jako drugiego były adresowane do dzieci narodowo ci czecze skiej. Odbywały si w małych grupach, dzi ki zastosowaniu aktywizuj cych metod uczenia si . Uczestnictwo w nich stwarzało mo liwo twórczego działania, ekspresji j zykowej poprzez wypowiedanie si na ró ne tematy (równie w oparciu o samodzielnie b d wspólnie stworzone prace plastyczne), pisanie wypracowa itd. Podejmowane w trakcie zaj aktywno ci, poza nabywaniem kompetencji j zykowych, umo liwiały dzieciom poznawanie elementów czecze skiej oraz polskiej kultury (z uwzgl dnieniem specyfiki regionu), co stanowiło czynnik wspierania procesu integracji. Istotnym elementem ich projektowania było rozpoznawanie zainteresowa dzieci oraz ci głe diagnozowanie ich potrzeb, dzi ki czemu uczniowie ch tnie uczestniczyli w proponowanych im działaniom.



Rozwi zywanie łamigłówek j zykowej



Nauka pisania ze słuchu

Zaj cię podobały mi się dlatego, że mogłam uczyć się języka polskiego. Rozmawialiśmy o Polsce i polskiej kulturze, o wartościach, które obowiązują w Polsce. Podobało mi się, jak robiliście prace dotyczące kultury czeskiej, prace plastyczne, jak rysowaliście. Chciałam chodzić na zajęcia, ponieważ wszystko mi się podobało. Podobała mi się atmosfera. Mogłam też przygotować pracę dotyczącą naszej kultury. Narysowałam czeskie tańce, góry, wieś, w drugiego chłopca i owce na łące. Moja praca wzięła udział w konkursie dotyczącym różnorodności i została wyróżniona. Byłam z tego bardzo zadowolona. Podczas zajęć nauczyłam się dużo o Tanzili, 10-letniej dziewczynie, która mówiła o języku polskim jako drugim (po korekcie stylistycznej i gramatycznej).

e) Z mapą, cyrklem i aparatem przez wiat – zajęcia doskonalące kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne

Celem tych zajęć było zwrócenie uwagi uczniów na otaczający ich świat bliższy, i ten dalszy. Zajęcia przygotowane były ze szczególnym uwzględnieniem działania uczniów. Prowadząca zajęcia zaprezentowała uczestnikom wiele ciekawych pokazów i eksperymentów, np. przycięcie papieru przez potarty linijką, wrzucenie wody w miseczkę papierowej ogrzewanej palnikiem spirytusowym, zapalenie papieru przez soczewkę ogniotrwałą promieniami słonecznymi, przyczepianie potartych włosów baloników do ścian sali lekcyjnej itp. Dzięki dobrze przygotowanym do wiadomości uczniowie mieli okazję nabywać wiedzę z różnych dziedzin i wykorzystywać ją potem w otaczającym ich

rzeczywistości. Poznanie przyrody w oparciu o eksperymenty zaowocowało trwałym przyswojeniem wiedzy, rozbudziło zainteresowania dzieci. Podczas realizacji zajęć można było zauważyć radość, jaką dawało uczniom wykonywanie doświadczeń, samodzielne dochodzenie do praw przyrody i wyrażanie obserwowanych zjawisk atmosferycznych. Uczniowie chętnie pracowali w parach lub grupach, ciesząc się z pomocy rówieśników.



Nabywanie wiedzy przyrodniczej w praktyce



Wizyta w pracowni Politechniki Białostockiej

Robili my du o do wiadczce . Były one w ciekawy sposób prowadzone. Pani nam pokazywała i ka dy z nas mógł zrobi do wiadczenie. Robili my ro ne do wiadczenia fizyczne, chemiczne, rozwi zywali my ró ne zadania matema-tyczne. Na przykład robili my do wiadczenie, e pani miała wod w butelce i wsypywała kapsułki i mo na było zobaczy jak reakcj . I było widoczne, e te kapsułki si rozpuszczały i opadały na dno (...). Na pewno łatwiej jest, jak si co zobaczy, jak reakcj ni jak si czyta z ksi ki. Jak samemu mo na co zrobi , zobaczy , bo z ksi ki jest tak trudno sobie wyobrazi . Ka dy mógł spró-bowa . Nikt si nie stresował, e co nie wyjdzie. Pani pomagała, wszyscy po-magali sobie. Poznałam te du o ciekawych osób. Spontanicznie wychodziło w grupach – wspólnie. /Ola, 12 lat, wypowied na temat zaj matematycz-no-przyrodniczych/.

f) Sprawdzianu si nie boimy, bo systematycznie wi- czymy – cykl zaj matematyczno-przyrodniczych

Ka dy ucze ko cz cy nauk w szkole podstawowej uczestniczy w pierw-szym powa nym egzaminie w swoim yciu – sprawdzianie po klasie szóstej. Zaj cia te realizowane były z my l o tym, aby jak najlepiej przygotowa uczniów do sprawdzianu poprzez rozwi zywanie ró norodnych zada matematyczno-przy-rodniczych przy zastosowaniu aktywnych metod nauczania. Na lekcjach przed-miotowych dzieci nie zawsze maj czas na powtórzenie i utrwalenie wiadomo ci oraz umiej tno ci niezbd nych do uzyskania wysokich wyników na sprawdzianie. Głównym zało eniem programu był wszechstronny rozwój ucznia poprzez pobudzenie jego aktywno ci własnej opartej na do wiadzeniach i ukazanie mu mo liwo ci zastosowania wiedzy matematyczno-przyrodniczej w otaczaj cym nas wiecie. Podstaw programu była korelacja przedmiotowa (matematyki i przyrody) oraz integracja polegaj ca na wielopłaszczyznowym spojrzeniu na zagadnienia matematyczno-przyrodnicze. W my l twierdzenia Konfucjusza *Słyszałem – zapomniałem, widziałem – zapami tałem, zrobiłem – zrozumiałem* uczniowie samodzielnie lub w grupach szukali rozwi za wielu zada . Dzi ki zastosowanemu nauczaniu problemowemu prowadz ce zapobiegły mechanicz-nemu przyswajaniu wiedzy na rzecz samodzielnego i przynosz cego osobist satysfakcj nauczania.

Dostawali my ksi ki do zaj i robili my wiczenia, które tam były. Czasami pani nam przynosiła skserowane kartki. Współpracowali my ze sob , wszyscy sobie pomagali. Odkryli my w sobie to, e mo na współpracowa nawet z „najstabszymi”. To bardzo ró niło si od zaj z matematyki, które mamy z cał klas (...). Osoby „dobre” pocz tkowo były troch aroganckie, ale udało si (...). /Maciek, 12 lat, wypowied na temat zaj rozwijaj cych kompetencje matematy-czno-przyrodnicze/.

g) Zajęcia rozwijające aktywność twórczą, wiadomości kulturalne i zdolności sportowe (koszykówka, szachy, tenis stołowy)

W ramach tego zadania zrealizowane zostały zajęcia plastyczne, rozwijające wiadomości kulturalne oraz zajęcia sportowe.

Pobudzanie kreatywności uczniów i uczennic odbywała się podczas zajęć plastycznych pt. *Co z niczego*, podczas których dzieci odkryły w sobie przyjemność tworzenia. Koncepcja programu zakładała ściśle integrację niezbędnej wiedzy plastycznej z umiejętnościami plastycznymi, na które składały się: indywidualna ekspresja twórcza, aktywne działanie grupowe, analiza i ocena dzieła sztuki, pracy własnej i rówieśników. Dzieci poznały techniki filcowania, sutagu, decoupage. Samodzielnie i w grupach wykonywały biuteria z wełny, koralików, sznurków sutaszowych, ozdabiały doniczki, segregatory itp. Efektem tego bloku zajęć była wystawa prac wykonanych przez uczestników. Znajomość nowych technik plastycznych, materiałów i narzędzi umożliwiła dzieciom stworzenie wielu ciekawych i oryginalnych prac.



Twórcza praca podczas zajęć artystycznych



Co z niczego – technika decoupage

Bardzo mi się podobało. Nauczyłam się bardzo dużo o rzeczy. Robili my bardzo ciekawe rzeczy różnymi technikami. Nigdzie indziej bym się tego nie nauczyła. Nie miałam takiej możliwości. Robili my różne rzeczy – najpierw filcowali my. Druga technika to był sutage. Bierze się kolorowe sznurki i robi się z nich biuteria. Robiły my biuteria, etui na komórki i takie różne rzeczy. Najbardziej ciekawą była biuteria. Miały my wolny czas. Pani nam tylko pokazywała, a my robiły my. Jak był jakiś problem, to pani podchodziła, tłumaczyła i miała zawsze dla każdego czas. Laura, 11 lat, wypowiedź na temat zajęć rozwijających aktywność twórczą.

Zajęcia bardzo mi się podobały. Nauczyłam się techniki decoupage. Malowali my różne rzeczy. Ja zrobiłam abażur do lampy, nakleiłam piękny wzór, zrobiłam też pojemnik na chusteczki. (...) I była też szpachelka do jajecznicy – malowali my ją i później robili my ją techniką decoupage. Zrobiłam ją w różnym i czerwono-ólte. Aby farba się nie zdzierła, zatwierdzali my ją lakierem. Pani tłumaczyła w taki sposób, że pokazywała, tłumaczyła i można było później niej samemu tak zrobić. Na zajęciach w szkole jest tak, że pani tłumaczy, a nie pokazuje, np. bierze bombki i tłumaczy, jak je pomalować. A tu pani od razu tłumaczyła i robiła. Laura, 11 lat, wypowiedź na temat zajęć rozwijających aktywność twórczą.

W zajęciach sportowych uczestniczyli uczniowie i uczennice, którzy chcieli podnieść swoje umiejętności w następujących dyscyplinach sportowych: koszykówka, tenis stołowy, szachy. Celem tych zajęć było wyposażenie uczestników

w wiadomo ci, umiej tno ci i nawyki niezbdne do uzyskiwania w przyszło - ci sukcesów w tych dyscyplinach. Dzieci bardzo ch tnie brały udział w zaj ciach, zawsze opuszczały sal z u miechem. Najwi cej satysfakcji dawał dzieciom udział w zawodach i turniejach sportowych.



Szachowe potyczki uczestników projektu

(...) Uczyli my si dwutaktu, grali my si w ró ne gry zwi zane z koszykówk . Były te takie zaj cia, gdzie grali my w siatkówk , unihokej, speedbabington. Tematyka była fajna. (...) To było fajne, e były ró ne gry. Było to podobne do tego, co w szkole, ale troch inne. W tym sensie, e mieli my wi cej czasu. Mieli my tak, e pierwsza godzina to była rozgrzewka, czy gra w króla (...). Poprawiłam technik grania w koszykówk , dwutaktu, szybkich zwrotów, speedbabingtona. W koszykówk gra umiałam. W babingtona, szybkie zwroty to inna technika, wi c to były nowe rzeczy. Du zalet projektu było to, e było mo na si du o nauczy i pozna wielu ludzi, którzy ucz si w naszej szkole (...). /Justyna, 12 lat, wypowied na temat zaj rozwijaj cych zdolno ci sportowe/.

h) Warsztaty grupowe dla uczniów klas VI z doradcą zawodowym w celu aktywizowania uczniów do podejmowania samodzielnych decyzji edukacyjno-zawodowych

Uczniowie, już na etapie kształcenia w szkole podstawowej, powinni być przygotowani do planowania własnej kariery zawodowej, a podejmując decyzje zawodowe, powinni brać zawsze pod uwagę swój wiek, umiejętności i zainteresowania. Podczas warsztatów grupowych z doradcą zawodowym uczestnicy poznawali swoje predyspozycje zawodowe i byli motywowani do ustawicznego kształcenia. Trenerzy główny akcent kładli na kształtowanie umiejętności współpracy w grupie.



Zajęcia grupowe w plenerze

Na zajęciach z doradcą nauczyliśmy się pracy w grupie. Na przykład pani podzieliła nas, aby nie było równo. Okazało się, że w tej grupie, gdzie były dwie osoby, udało się zrobić więcej niż w tej, gdzie były cztery osoby. Dostawaliśmy różne przybory. Tam gdzie były jedne nożyczki, w grupie 4-osobowej, uczestnicy nie mogli się ze sobą dogadać. To nauczyło nas tego, że trzeba współpracować ze sobą, a nie kłócić się. /Dominika, 12 lat, wypowiedź na temat zajęć z doradztwa zawodowego/.

Tak sobie pomyślałam, że dobrze jest się uczyć, że mamy prawo do nauki, że wiele rzeczy możemy dziś dzięki temu zrobić. Zastanawiałam mnie niektóre rzeczy, które się działy. I miałam wiele takich przemyśleń. Nawet załam lepszy kontakt z niektórymi ludźmi. Zrozumiałam, że nie zawsze możemy być najlepsimi. I jak się współpracuje, to jest fajnie, jest dużo o zabawy. Było bardzo dużo o ruchu – nie siedzieliśmy my w ławkach (...). Tak możemy na lekcji nauczyć czegoś, zrozumieć. Bo jak jest nudno na lekcji i się siedzi w ławce, to nie chce się słuchać nauczyciela i nie zrozumie się różnych rzeczy. Nie zawsze siedzenie i słuchanie jest dobre. /Agata, 12 lat, wypowiedź na temat zajęć z doradztwa zawodowego/.

Wycieczki śladami dziedzictwa kulturowego Białegostoku listopad – grudzień 2012 rok

Uczniowie i uczennice biorąc udział w zajęciach rozwijających aktywność twórczą i wiadomości kulturalne oraz służąc integracji środowiska dzieci polskich i czeskich w towarzystwie edukatora-przewodnika odkrywali piękno dziedzictwa kulturowego Białegostoku. Uczniowie, w grupie zorganizowanej kulturowo i religijnie, poznawali postacie ważne dla białostoczan, historii najważniejszych podlaskich zabytków m.in. kościół Farny, Ratusz, Pałac Branickich. Dzieci miały okazję uczyć się za pomocą metody questingu stosowanej w edukacji i turystyce. Pierwsza wycieczka z rymowanym scenariuszem o wybranej postaci historii Białegostoku sprawiła uczestnikom wiele trudności, natomiast kolejne scenariusze realizowane podczas wycieczek były coraz mniej kłopotliwe, dzięki lepszej integracji zespołu i zwiększonej kreatywności w rozwiązywaniu problemów. Efektem zajęć prowadzonych tymi metodami było zwiększenie zainteresowania młodych odbiorców wielokulturową historią miasta i regionu.



Śladami znanych białostoczan



Podczas gry terenowej za pomoc questingu

Podobała mi się tematyka zajęć, ponieważ mogłam zdobyć różne informacje na temat naszego miasta i ogólnie Polski. Na przykład odwiedzili my kościół i tam dowiedziałam się jak technik został zbudowany. Dowiedziałam się, co wcześniej było na rynku, a teraz już tego nie ma. I te informacje mogły być wykorzystane w nauce i życiu. Poznawali my różne ulice, dowiedzieliśmy się, kto nimi zarządzał. Dowiedzieliśmy się o różnych osobach, mieliśmy taką galerię, gdzie się odwracały karty i tam dowiedziałam się różnych rzeczy o Białymstoku. Dowiedziałam się, jakie są ulice. (...) Chodziliśmy na różne wycieczki. Nie siedzieliśmy cały czas w szkole. Pan robił nam zdjęcia. Podobał mi się sposób takiego uczenia się. Mówiliśmy swoimi słowami, mogliśmy powiedzieć, co się dzieje na różnych tematów, wypowiedzieliśmy swoje zdanie. Każde dziecko czuło się swobodnie na tych zajęciach. Ewa, 11 lat, wypowiedź na temat zajęć rozwijających aktywność twórczą i wiadomości kulturalnej.

Wycieczka do Centrum Nauki Kopernik w Warszawie oraz do Krakowa i okolic maj 2013 rok

Wiedzę praktyczną z dziedzin naukowo-technicznych i matematyczno-przyrodniczych uczniowie uczestniczyli w zajęciach *Z mapy, cyrklem i aparatem przez wiatr* nabywali dodatkowo podczas wycieczki edukacyjnej do Centrum Nauki Kopernik w Warszawie. Podnoszenie poziomu wiadomości kulturalnej i rozwijanie potencjału twórczego uczestników i uczestniczek projektu nastąpiło podczas wycieczki edukacyjnej do Krakowa, w czasie której uczniowie obcowali ze sztuką, poznawali miejsca związane z polską historią i kulturą, podziwiali cenne zabytki i dzieła sztuki naszej wieloletniej tradycji.



W Centrum Nauki Kopernik w Warszawie



Z wizyt u Smoka Wawelskiego

Podsumowanie działań projektowych czerwiec 2013 rok

Efekty zajęć zaprezentowane zostały podczas imprezy podsumowującej projekt, w której mogli uczestniczyć uczniowie, nauczyciele, rodzice i społeczność lokalna. Odbyły się wernisaże prac plastycznych oraz przedmiotów wykonanych przez dzieci podczas zajęć stymulujących aktywność twórczą oraz pokazy umiejętności sportowych. Uczestnicy zajęć z informatyki uczyli wszystkich chętnych budowy i programowania robotów.

Podczas szeregu zaproponowanych w projekcie zajęć dzieci poznały nowe techniki, materiały, narzędzia oraz uczyły się kreatywnego myślenia, dzięki czemu to, co tworzyły, było twórcze i niepowtarzalne. Każdy uczestnik otrzymał od koordynatora projektu certyfikat potwierdzający udział w zajęciach. Podczas tego spotkania można było również wysłuchać refleksji dzieci na temat zrealizowanych działań. Jedną z refleksji można zamknąć następującym stwierdzeniem: twórcy i realizatorzy projektu, ustalając jasne cele i pokazując, że mogą być osiągnięte, udowodnili, że uczenie się może być ciekawe i twórcze oraz rozbudziło w uczestnikach motywację do tego, by uczyć się więcej.

Przewodnik bibliograficzny

a) Publikacje zwarte, prace zbiorowe, czasopisma:

Andrukowicz W., *Wokół fenomenu i istoty twórczości*, Toru 1999, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Aronson E., Wilson T. D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Bauman Z., *Socjologia*, Poznań 1996, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Bobula S., Karaszewski N., Kołodziejczyk J., Salamon-Bobiska K., *Nauczanie kooperatywne (nauczanie we współpracy)*, zob. http://www.npseo.pl/data/various/files/Sesja%20II_9%20Jakub%20Ko%C5%82odziejczyk.pdf (stan z dnia: 12.04.2013).

Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, Wydawnictwo Universitas.

Bruner J., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978, Wydawnictwo PWN.

Bugaj J., *Współpraca w zespołach projektowych – analiza przypadku*, [w:] *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), Warszawa 2012, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

Butler J., *Walczyć o słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Chojnacka-Synaszkó B., *Wykluczenie czy wspieranie uczniów? – podejście nauczycieli i przyszłych pedagogów do realizacji zadań współczesnej szkoły*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), Toru 2011, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Cropley A. J., *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*, London 2001, Wydawnictwo Kogan Page.

Czelakowska D., *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Dąbek A., *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*, Zielona Góra 1988, Wydawnictwo Szkoła Pedagogiczna.

Denek K., *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus” 2008, 1 (4), s. 78.

Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej, A. Jasińska-Kania, K. M. Staszyńska (red.), Białystok 2009, Wydawnictwo Urzędu Marszałkowski Województwa Podlaskiego.

- Freinet C., *Naturalne metody wychowania*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, I. Wojnar (red.), Warszawa 1965, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Frysztańska-Szkróbka U., *Developing Communicative Competence of English as a Foreign Language by Training Creative Thinking*, Katowice 1997, Uniwersytet Śląski.
- Garate M., Gomez E., *Klasa szkolna – miejsce uczenia się i rozwoju cz. II*, tłum. K. Gau, http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/grudzien,134/klasa_szkolna_-_miejsce_uczenia_sie_i_rozwoju_cz_ii,665.html (stan z dnia: 15.05.2013).
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1988, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Golka M., *Imiona wielokulturowo ci*, Warszawa 2010, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Góralski A., *Teoria twórczości*, Warszawa 1993, Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Grotowska-Leder J., *Ekсклюzyja społeczna – aspekty teoretyczne i metodologiczne*, [w:] *Ekсклюzyja i inkluzja społeczna. Diagnoza – Uwarunkowania – Kierunki działań*, J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), Poznań 2004, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Grzybowski P. P., *Edukacja mi dzikulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grzybowski P. P., *Edukacja mi dzikulturowa – konteksty. Od to samo ci po jej język mi dzynarodowy*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Guilford J.P., *Creativity*, „American Psychologist” 1950, 4.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa 1978, Wydawnictwo PWN.
- Jagielski W., *Wieś z kamienia*, Warszawa 2005, Wydawnictwo W.A.B.
- Johnson D.W., Johnson R. T., *Cultural Diversity and Cooperative Learning*, [w:] *Cooperative Learning and Strategy for Inclusion. Celebrating diversity in the classroom*, W. Putnam (red.), Baltimore-London-Sydney 2010, Paul H. Bookers Publishing Co.
- Kantowicz E., *Społeczne włączenie i integracja – wyzwaniem dla pedagogów i pracowników socjalnych*, [w:] *Wykluczenie i marginalizacja Społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), Toruń 2006, Wydawnictwo Akademickie Akapit.
- Kennedy R., Nigger. *The Strange Career of a Troublesome Word, A Division of Random House*, New York 2003, Wydawnictwo Inc.
- Kida J., *Rozwój twórczej aktywności językowej w procesie nauczania*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, T. Rittel (red.), Kraków 1996, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Kielar M., *Twórcze opanowanie i używanie języka przez dzieci*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, S. Popek (red.), Warszawa 1988, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kleszcz M., *Uwarunkowania i mo liwo ci rozwijania ekspresji werbalnej dziecka przedszkolnego*, [w:] *Wyrazi i odnale siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, K. Kraso , B. Mazepa-Domagala (red.), Katowice-Mysłowice 2008, Górno I ska Wy sza Szkoła Pedagogiczna.

Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowi zkowego, Warszawa 2005, Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997, Wydawnictwo Akademickie ak.

Kujawski J., *Rozwijanie aktywno ci twórczej uczniów klas pocz tkowych*, [w:] *Rozwijanie aktywno ci twórczej uczniów klas pocz tkowych*.

Zarys metodyki, J. Kujawski (red.), Warszawa 1990, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kunat B., *Autokreacja poprzez twórczo uczniów szkoły plastycznej*, [w:] *Edukacja bez granic – mimo barier. Przestrze tworzenia*, P. Bury, D. Czajkowska-Ziobrowska (red.), Pozna 2008, Wy sza Szkoła Bezpiecze stwa.

Kunat B., *W poszukiwaniu sensu ycia – sztuka jako warto w yciu uczniów szkoły plastycznej*, [w:] *Sztuka w słu bie edukacji*, S. Jaskuła (red.), Warszawa 2010, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN, Zeszyt 14, Pedagogium, Wy sza Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej.

Ku ma J., Wro ski R. (red.), *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, Kraków 2002, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Laskowska J., *Aktywno własna jako warunek kształtowania si postawy twórczej u dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, [w:] *Rozwój aktywno ci twórczej dzieci w sferze j zyka*, J. Laskowska (red.), Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza *Impuls*.

Lynch K., *O wiata jako miejsce zmiany: dbanie o równo i przeciwdziałanie niesprawiedliwoci*, [w:] *Jako edukacji. Ró norodne perspektywy*, G. Mazurkiewicz (red.), Kraków 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiello skiego.

Makiewicz M., *Sztuka (w) matematycznej fotografii*, [w:] *Sztuka w słu bie edukacji*, S. Jaskuła (red.), Warszawa 2010, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN, Zeszyt 14, Pedagogium, Wy sza Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej.

Makiewicz M., *Wspomaganie matematycznych uzdolnie twórczych narz dziami komputerowymi*, [w:] *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, J. Migdałek, M. Zaj c (red.), Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza *Impuls*.

Makiewicz M., *Wst p do bada nad twórczo ci matematyczn uczniów inspirowan rodkami komputerowymi*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej” 2001, 25.

- Maslow A. H., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990, Instytut Wydawniczy PAX.
- Meger Z., *Kooperatywne uczenie się w warunkach e-learningu*, „E-mentor” 2005, 5 (12).
- Mikłósz M., Pyrek R., *Effectiveness of the training process in the collaborative learning method*, “The Małopolska School of Economics in Tarnów Research Papers Collection” 2011, 1.
- Mouchiroud Ch., Lubart T., *Social creativity: A cross-section study of 6 – to 11-year-old children*, „International Journal of Behavioral Development” 2002, 1 (26).
- Nicka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie to samo jest dzieckiem. Wyzwania edukacji w kulturze*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Papuda-Dolińska B., *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach planu jenańskiego – do wiadomości holenderskiej*, www.konferencja.21.edu.pl (stan z dnia: 20.05.2013).
- Pilch T., *Źródła i mechanizmy wykluczenia społecznego*, [w:] *Pedagogika w kulturze wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), Cieszyn-Warszawa-Toruń 2011, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Popek R., *Psychoterapeutyczna funkcja dziecięcej ekspresji artystycznej*, [w:] *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, S. Popek, (red.), Warszawa 1985, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Popek S., *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, Korzeniowska W. (red.), Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Runco M.A., *Educational for Creative Potential*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2003, 3 (47).
- Szczepanik R., *Budowanie zespołu*, Gliwice 2005, Wydawnictwo Helion.
- Szmidt K.J., *ABC kreatywności*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Difin.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk, 2007, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K.J., *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*, [w:] *Dydaktyka twórczości. Koncepcje problemy rozwoju*, K.J. Szmidt, (red.), Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Szot W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela oraz jego funkcjonalność w dobie przemian gospodarczych i procesu globalizacji*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2009, 2 (13).

Szućka U., *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka*, [w:] *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, W. Korzeniowska (red.), Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza *Impuls*.

Szućka U., *Dziecko i nauczyciel w działaniach artystycznych – głosy o plastyce i piśmie*, [w:] *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia*, W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szućka (red.), Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza *Impuls*.

Szućka U., *Estetyka prac dziecięcych w kontekście rozwoju dziecka i wychowania estetycznego*, [w:] *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, M. Zalewska-Pawlak (red.), Łódź 2009, Uniwersytet Łódzki.

Szućka U., *Twórczość plastyczna dzieci form zabawy*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szućka, M. Zalewska-Bujak (red.), tom 2, Cieszyn-Kraków 2010, Uniwersytet Łódzki.

Szućka U., *Twórczość plastyczna dziecka w kontekście tworzenia znaku plastycznego – nowy wymiar edukacyjny i kulturowy*, [w:] *Szkoła XXI wieku – szkoła edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), Łódź 2011, Uniwersytet Łódzki.

Szućka U., *Wielowymiarowość podejścia do twórczości plastycznej dziecka*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szućka, A. Gajdzica (red.), tom 1, Cieszyn-Kraków 2010, Uniwersytet Łódzki.

Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005, Uniwersytet Jagielloński.

Tokarz A., *Motywacja jako warunek aktywności twórczej*, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, A. Tokarz (red.), Kraków 2005, Uniwersytet Jagielloński.

Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej. Wydanie nowe*, Warszawa 2010, Wydawnictwo PWN.

Tymiakin L., *Twórczość jako działanie służące autokreacji*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), Lublin 2011, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007, Wydawnictwo *Trans Humana*.

Uszy ska-Jarmoc J., *Twórcza aktywno dziecka. Teoria – rzeczywisto – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003, Wydawnictwo *Trans Humana*.

Wiszejko-Wierzbička D., *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji w czaj cej pomoc w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w yciu szkoły*, www.webcache.googleusercontent.com/search=cache:APGVxwACTaOJ (stan z dnia: 15.05.2013)

Woodcock M., *Podr cznik doskonalenia pracy zespołowej*, Radom 1997, O rok Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji.

Zacharuk T., *Edukacja w czaj ca szans dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011, 1 (20).

b) Raporty, informatory, poradniki:

Ma ko G., *Wyrównywanie szans edukacyjnych poradnik praktyczny* (online), www.szkoła.szans.pl/pl/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=159 (stan z dnia: 4.10.2008).

Raporty z ewaluacji zewn trznych scharakteryzowane na stronie Systemu Ewaluacji Zewn trznej: www.npseo.pl (stan z dnia: 12.05.2013).

Rapport conjoint de la Commission et du Consiel sur l'inclusion sociale Komisji Europejskiej z 2004 roku.

c) Deklaracje, konwencje, akty prawne:

Deklaracja UNESCO z Salamanki z 1994 roku.

Guidelines for inclusion: ensuring Access to education for All, UNESCO, France 2004.

Konwencja praw osób niepełnosprawnych ONZ z 2006 roku.

Kompetencje kluczowe w uczeniu si przez całe ycie europejskie ramy odniesienia. Zał cznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia si przez całe ycie, opublikowanego w Dzienniku Urz dowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2006/l_394/l_39420061230pl00100018.pdf. (stan z dnia: 12.05.2013).

Rozporz dzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzie y niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodost pnych lub integracyjnych.

Rozporz dzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

Rozporz dzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych.

d) Inne:

Strony www.

- <http://www.cornelsen.de/home/reihe/r-4647/ra> (stan z dnia: 05.04.2013).
- [6029/material/1.c.7656.de/isbn/9783060321452](http://www.cornelsen.de/home/reihe/r-4647/ra) (stan z dnia: 05.04.2013).
- http://speedkar.com/uploads/vanda51pro.com*wp-content*uploads*2011*12*Sem-t%C3%ADtulo1.jpg (stan z dnia: 05.04.2013).
- <http://www.britishcouncil.org/learnenglish> (stan z dnia: 05.04.2013).
- http://www.eflclub.com/9resourcebox/levels/level2/Christmas_crossword.pdf (stan z dnia: 05.04.2013).
- <http://www.english-4kids.com/worksheets/festivals/christmassearch.pdf> (stan z dnia: 05.04.2013).
- http://www.lo.zary.pl/dodatkowe_pliki/jezyki_obce/ChrisPrim.pdf (stan z dnia: 05.04.2013).

O autorach



Walentyna Kakareka – dyplomowany nauczyciel fizyki w Zespole Szkół Elektrycznych w Białymstoku, absolwentka podyplomowych studiów z matematyki, egzaminator maturalny z matematyki i fizyki. Ma doświadczenie w pracy z dziećmi i młodzieżą w różnym przedziale wiekowym. Pracowała jako doradca metodyczny nauczycieli fizyki w Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku. Jest współautorką poradnika metodycznego dla nauczycieli fizyki szkół ponadgimnazjalnych, oraz autorką arkuszy maturalnych z fizyki Wydawnictwa *Nowa Era*. Recenzowała podręczniki wydane przez Wy-

dawnictwo *ak* Zofia Dobkowska. Jest autorką projektu *Zajęcia pozalekcyjne z fizyki w LABFIZ* – Regionalnym Laboratorium Komputerowym do Nauczania Przedmiotów Przyrodniczych w Instytucie Fizyki Doświadczalnej Uniwersytetu w Białymstoku. Uczestniczy w wielu projektach edukacyjnych np. *Wirtualna Fizyka – Wiedza Prawdziwa* realizowanym we współpracy z Politechniką Koszalińską. W swojej pracy stara się przybliżyć uczniom zasady fizyki, ukazując ich powszechne występowanie i zastosowanie w otaczającym świecie, opierając się na konkretnych przykładach i doświadczeniach.



Beata Kunat – Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, kulturoznawca, artystka. Pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Prowadzi zajęcia dydaktyczne m.in. z: *Rozwijania twórczego potencjału dzieci i młodzieży*. Autor publikacji naukowych z zakresu edukacji artystycznej i kulturalnej oraz pedagogiki twórczości. Współtwórca i sekretarz redakcji międzynarodowego czasopisma naukowego *Creativity: Theories-Research-Applications* poświęconego problematyce twórczości i kreatywności

dzieci, młodzieży oraz dorosłych (www.creativity.uwb.edu.pl). Członek Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, uczestnik Laboratoriów Treningu Twórczości. Prowadzi warsztaty artystyczno-edukacyjne, treningi twórczości dla dzieci i młodzieży. Zajmuje się upowszechnianiem nauki, sztuki i kultury (m.in. koordynator imprez w ramach VII, VIII, IX, X, XI Podlaskiego Festiwalu Nauki i Sztuki).



Anna Młynarczuk-Sokołowska – pedagog-kulturoznawca, pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku, wiceprezes Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku. Jako teoretyk i praktyk zajmuje się edukacją międzykulturową. Uczestniczy w inicjatywach badawczych, jest autorką artykułów naukowych i rozprawy doktorskiej z tego zakresu. Animuje i koordynuje projekty edukacyjne, prowadzi szkolenia i warsztaty skierowane do młodzieży i dorosłych. Zajmuje się opracowywaniem publikacji metodycznych (*Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich...*; *Uwieczni Atlantyd*. *Wielokulturowo Podlasia w edukacji nieformalnej*; *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*). Od kilku lat pracuje z uchodźcami z Czeczenii m.in. jako doradca międzykulturowy w Fundacji Edukacji i Twórczości. Za działalność w obszarze edukacji międzykulturowej, zdobyła m.in. I miejsce w konkursie wiatowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP.



Diana Sadowska – anglistka i germanistka, absolwentka filologii angielskiej na Uniwersytecie w Białymstoku. Ukończyła trzyletnie studia na kierunku filologia germańska o specjalności: nauczanie języka niemieckiego. Uczestniczyła w wielu kursach mających na celu doskonalenie warsztatu pracy (w tym zagranicznych), a także w licznych warsztatach metodycznych. Obecnie pracuje w Szkole Podstawowej Nr 26 w Białymstoku jako nauczyciel mianowany języka angielskiego. Prowadzi kursy językowe i zajęcia indywidualne w różnych grupach wiekowych i na różnych poziomach zaawansowania. Jej największą pasją jest nauczanie języków obcych. Poza nimi interesuje się sportem i tańcem.



Małgorzata Skowrońska – socjolożka zaangażowana w działania społeczne. Pracuje w Instytucie Socjologii Uniwersytetu w Białymstoku i na rzecz Fundacji UwB. Realizowała wiele projektów szkoleniowych i edukacyjnych tj. *Spotkania z genderem*, *Kultura wielu głosów*, *Ró norodno – sprawdzam!* i inne. Jest zainteresowana tematyką z zakresu gender/queer studies oraz edukacji antydyskryminacyjnej. Przygotowuje rozprawę doktorską dotyczącą przemian białostockiego środowiska LGBTQ. Prywatnie – pasjonatka dobrych filmów.



Mariusz Sokołowski – historyk, socjolog, absolwent studiów podyplomowych *Totalitaryzm-Nazizm-Holokaust*, przewodnik turystyczny po województwie podlaskim. Zawodowo realizuje się jako nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w Gimnazjum im. ks. Wacława Rabczyńskiego w Wasilkowie. Uczestnik i koordynator projektów dotyczących lokalnej przeszłości i wielokulturowości (*Podlaska multikulturalna*, *Emilka*, *Memory*, *Szlak Dziedzictwa Włodowskiego w Białymstoku* itd.), autor i redaktor publikacji z tego zakresu. Wyróżniony m.in. w konkursie im. Ireny Sendlerowej *Za naprawianie wiat*.



Agnieszka Suchowierska – polonistka, pracuje jako nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej Nr 26 im. S. Staszica w Białymstoku. Jest autorką publikacji metodycznych z języka polskiego wydanych przez wydawnictwa o wiatowate (m.in. dwóch książek *Jutro pójdź w wiat. Scenariusze lekcji 5* i *Jutro pójdź w wiat. Scenariusze lekcji 6* oraz Podręcznik do nauki języka polskiego dla Polaków uczących się za granicą *Lubię Polskę*). Pisze też baśnie dla dorosłych. Napisała, wspólnie z psychologiem Wojciechem Eichelbergerem książki: *Bajka to życie albo z jakiej jesteś bajki* (Jacek Santorski 2008), *Królewiec nie ek. Stereotypy płciowe w baśniach* (Czarna Owca 2012).



Katarzyna Szostak-Król – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa (uzyskany w Instytucie Slavistyki Polskiej Akademii Nauk w Warszawie w 2008 roku), nauczyciel języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 26 im. S. Staszica w Białymstoku. Do jej zainteresowań naukowych należą: regionalne i dialektalne odmiany języka polskiego, język pisarzy oraz edukacja miłośników kultury. Od kilku lat

pracuje z uczniami w charakterze nauczyciela języka polskiego jako obcego. Prowadzi zajęcia i warsztaty integrujące środowisko dzieci polskich i czeskich. Angażuje się w projekty dotyczące wielokulturowości, jest m.in. inicjatorką wojewódzkiego konkursu pt. *Różnorodność przestrzeni dialogu* skierowanego do dzieci. Zajmuje się opracowywaniem materiałów metodycznych. Jest autorką scenariuszy zajęć edukacyjnych, bajek miłośników kultury, współredaktorką książki *Przygody Innego. Bajki w edukacji miłośników kultury*. W 2012 r. została laureatką I miejsca w konkursie wiatowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP za pracę w obszarze edukacji miłośników kultury. Prywatnie: ona, mama 8-letniej Marysi i 5-letniego Jasia.



Aneta Wilczewska – dyplomowany nauczyciel chemii w Zespole Szkół Katolickich im. Matki Bożej Miłosierdzia oraz w Społecznym Liceum Ogólnokształcącym STO w Białymstoku, absolwentka Wydziału Biologiczno-Chemicznego Uniwersytetu w Białymstoku. Ukończyła podyplomowe studia z informatyki na Wydziale Matematyczno-Fizycznym Uniwersytetu w Białymstoku. Od 2004 r. jest czynnym egzaminatorem maturalnym z chemii oraz egzaminatorem z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Angażuje się również w działania rozwijające wśród młodzieży zainteresowania przyrodą i problemami ochrony środowiska, współorganizując od

10 lat Międzyszkolny Konkurs Ekologiczny skierowany do uczniów białostockich gimnazjów. Lider Szkoły Rozwijającej się w Ogólnopolskim Projekcie Grupy Szkół Rozwijających się. Prywatnie: szczęśliwa ona i mama.

Szkoła Podstawowa nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku

Szkoła Podstawowa nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku rozpoczęła swą działalność 1 września 1966 roku. Dzisiaj liczy 27 oddziałów, w tym 2 oddziały przedszkolne, nad którymi opiekę sprawuje 54 wykształconych i wyciecznych pedagogów.

Misją szkoły jest zapewnienie wszystkim uczniom, opieki i wychowania *a eby człowiek stawał si bardziej człowiekiem*, a także rozwijanie działalności na rzecz szeroko pojętego środowiska lokalnego w sposób gwarantujący zadowolenie uczniów i ich rodziców oraz wysoką jakość świadczonych usług w przyjaznej szkole.

W szkole uczniowie rozwijają swoje różnorodne pasje i zainteresowania. Uzdolnione muzycznie dzieci mają szczególnie możliwość rozwijać swój potencjał muzyczny już od pierwszej klasy dzięki innowacji pedagogicznej pt. *piewaj ce Klasy*, czego efektem są nagrody i wyróżnienia w konkursach np. III miejsce w XII Konkursie Moniuszkowskim *Pie Wieczorna*. Zdolności sportowe rozwijają uczniowie w klasach sportowych o profilu siatkówka, zdobywając trofea w zawodach na szczeblu miejskim i wojewódzkim. Co roku uczniowie szkoły są laureatami wielu konkursów, np. Wojewódzkiego Konkursu Historycznego, Języka Polskiego, Przyrodniczego, Matematycznego czy Informatycznego. Szkoła proponuje uczniom bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych, np. koło języka angielskiego, zajęcia komputerowe, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze z języka polskiego i matematyki, zajęcia logopedyczne, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia muzyczno-liturgiczne, zajęcia rekreacyjno-sportowe, koło artystyczne, zajęcia *Radz sobie coraz lepiej*, Klub Wolontariusza, chór *piewaj ca Polska*, zajęcia *Matematyczne pasje*, olimpijka klas I-III, zespół instrumentalny, Koło Młodych Umysłów, Szkolne Koło Caritas, *Klub poszukiwaczy wiedzy* itp.

Od lat uczniowie i nauczyciele szkoły aktywnie współpracują ze środowiskiem lokalnym współorganizując imprezy kulturalno-rozrywkowe na osiedlu Białostoczek, np. *Wspólne kolędowanie – rodzinne piewanie*, imprezy integracyjne z udziałem osób niepełnosprawnych, festyny dziecięce i rodzinne. Działają na rzecz Caritas Archidiecezji Białostockiej. Szkoła współpracuje z uczelniami w tym: Uniwersytet w Białymstoku, WSAP, Kolegium Rewalidacji i Resocjalizacji, Uniwersytet Muzyczny F. Chopina w Białymstoku i organizacjami pozarządowymi do których należą m.in. Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku i Fundacja Edukacji i Twórczości.

Szkoła od wielu lat realizuje działania z zakresu edukacji międzykulturowej, w szczególności skierowane na integrację dzieci narodowości czeskiej uczęszczających do placówki. Należą do nich m.in. program edukacyjny *Przygody Innego*, cykliczny konkurs *Różnorodność przestrzeni dialogu*. Od 2009 roku szkoła bierze również udział w programie COMENIUS, którego celem jest

nawiązanie kontaktów i znajomość z uczniami w podobnym wieku z kilku krajów europejskich. W ten sposób uczniowie mają szansę poszerzyć wiedzę o różnorodności kulturowej Europy poprzez poznanie różnorodnych zwyczajów i tradycji innych narodów. Szkoła realizuje ten szereg autorskich programów grantowych, np. *Rodzinne zadziwienia – zajęcia profilaktyczno-wychowawcze i edukacyjno-rozwojowe dla uczniów i rodziców, Podlasie w pigułce, Podróż z fantazją po Białymstoku i okolicy*. W roku szkolnym 2012/2013 szkoła zrealizowała projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego pn. *Przez trudny do gwiazd*.

Szkoła Podstawowa nr 26 uzyskała w roku szkolnym 2010/2011 tytuł Szkoły Odkrywców Talentów, który świadczy o tym, że skutecznie przyczynia się do odkrywania, promocji i wspierania uzdolnionych dzieci i młodzieży.

Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku

Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku UNIVERSITAS BIALOSTOCENSIS działa od 2004 r. Została ustanowiona jako organizacja pozarządowa uzupełniająca i wspierająca Uniwersytet w dziedzinie do rozwoju, wymiany ze społecznością lokalną i otwarcia na kontakty międzynarodowe.

Głównym celem Fundacji jest organizacyjne, rzeczowe i finansowe wspieranie rozwoju Uniwersytetu w Białymstoku. Realizując ten statutowy cel, Fundacja prowadzi szeroką działalność w zakresie: organizacji wykładów, seminariów, konferencji, kursów, szkoleń i innych spotkań o podobnym charakterze, inicjowania współpracy lokalnej i zagranicznej oraz wspierania projektów naukowych, społecznych i kulturalnych.

Fundacja prowadzi także działalność wydawniczą (*Historia, pamięć, tolerancja* i inne publikacje skierowane do nauczycieli), organizuje wystawy, realizuje autorskie warsztaty z zakresu edukacji międzykulturowej i lokalnej historii, zaprasza na alternatywne spacerowe (np. szlakiem architektury PRL-u), inicjuje otwarte spotkania z artystami i społecznikami w ramach cyklu *Miasto jest dla ludzi. Rozmowy o architekturze, sztuce i przestrzeni publicznej* oraz *Kultura wielu głosów*.

W latach 2004 – 2013 zespół Fundacji zrealizował kilkanaście projektów własnych i partnerskich. Do najważniejszych z nich należą: *Europa obywateli – Europa ojczyzn. Międzynarodowe Spotkanie Studentów w Białymstoku, Supelek – chronimy pamięć naszego miasteczka* (www.supelek.uwb.edu.pl), *Europejska Akademia Filmowa, Szlak Dziedzictwa żydowskiego w Białymstoku* (www.szlak.uwb.edu.pl), *Co nas łączy, co nas różni? Białystok i jego mieszkańcy w oczach obcokrajowców* (www.bialystok.uwb.edu.pl), *Ładniej? PRL w przestrzeni miasta* (www.ladniej.uwb.edu.pl), *Kot(d) dla tolerancji, Białostocki Audiobus* (www.audiobus.uwb.edu.pl), *35 lat później* (www.35lat.uwb.edu.pl), *Uwieczni*

Atlantyda (www.atlantyda.edu.pl), *Przygody Innego*, *Wywoła PRL*, *Kultura wielu głosów*, *Odnalezione historie muzyki*, *Ró norodno przestrzeni dialogu*.

Działania te finansowane były m.in. przez: Fundację im. S. Batorego, Fundację im. L. Kronenberga, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Prezydenta Miasta Białegostoku, programy *Młodzie* i *Młodzie w działaniu* oraz Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego.

Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku jest tzw. organizacją non-profit, czyli ustanowioną nie dla zysku. Jest instytucją wspierającą – poszukującą zewnętrznych źródeł finansowania dla działalności naukowej, społecznej i kulturalnej oraz docelowo – fundującą pomoc stypendialną. Podstawą działania Fundacji jest wolontarystyczne zaangażowanie pracowników i studentów Uniwersytetu w Białymstoku.

W 2011 roku Fundacja została laureatem XVIII edycji Nagrody Artystycznej Prezydenta Miasta Białegostoku w dziedzinie tworzenia i upowszechniania kultury za rok 2010. Nagrodę przyznano w kategorii ochrony dziedzictwa – za całokształt dotychczasowej działalności w zakresie popularyzacji historii miasta. W tym samym roku program *Przygody Innego* otrzymał nagrodę specjalną w międzynarodowym konkursie pt. *Prezentacja dobrych praktyk w zakresie edukacji wielokulturowej* Polskiego Komitetu Międzynarodowej Organizacji Wychowania Przedшкоlnego OMEP oraz pierwszą nagrodę Wojewody Podlaskiego w konkursie *Inicjatywa Społeczna Roku*. Rok później konkurs *Ró norodno przestrzeni dialogu* został wyróżniony w ramach podsumowania wojewódzkiego projektu profilaktycznego *Szkoła Tolerancji*, który został zorganizowany przez Komendę Wojewódzką i Miejską Policję w Białymstoku, Podlaski Urząd Wojewódzki oraz Kuratorium Oświaty.

Załączniki

Załącznik nr 1

Arkusz ewaluacji projektu

Spróbuj odpowiedzieć na poniższe pytania:

1. Czego nauczyła się /nauczyły się podczas projektu?
2. Co podobało Ci się najbardziej podczas pracy?
3. Co sprawiło Ci najwięcej trudno ci podczas pracy?
4. Jak ocen w skali od 1 do 6 wystawiłaby /wystawiłby sobie za swój wkład pracy podczas realizacji projektu? (gdzie 1 to ocena najniższa, 6 to ocena najwyższa)

1

2

3

4

5

6

5. Która grupa i dlaczego wykonała, według Ciebie, najciekawszą pracę projektową (wskaż, dokonując krótkiego opisu)?

Recenzowana praca jest monografią poświęconą trzem ważnym kategoriom edukacyjnym, różnym – ale wzajemnie się uzupełniającym, zatem ma charakter interdyscyplinarny. Dowodem odrębności i pewnej niezależności tekstów jest to, że każda z propozycji praktycznych dotyczy innego zagadnienia edukacyjnego. Natomiast wspólną ideą poszczególnych tekstów jest troska o rozwój ucznia, jako człowieka twórczego, tolerancyjnego, szanującego odmienność kulturową, etniczną, religijną – własną oraz innych współuczestników procesów edukacyjnych. Poszczególne teksty w książce opracowano na podstawie dobrze dobranego i bogatego zestawu literatury naukowej i metodycznej (...). (...) Wnioski płynące z lektury tych tekstów mogą być ciekawe z punktu widzenia pedagogicznego i brane pod uwagę przez osoby zajmujące się kształceniem dzieci i doskonaleniem nauczycieli, nadzorujące działalność edukacyjną, a także przez dyrektorów i samych nauczycieli wczesnej edukacji (...). (...) Z analizy scenariuszy wynikają ważne motywy doskonalenia praktyki edukacji dziecka w duchu humanizmu, tolerancji i emancypacji (...).

(...) Lektura tej książki zachęca Czytelnika do stawiania nowych pytań o obszary zaniedbań w teorii i praktyce edukacji dziecka oraz o możliwości jej naprawy (...). (...) Praca to propozycja ambitna, ciekawa, potrzebna na rynku wydawniczym (...).

Z recenzji dr hab. Janiny Uszyńskiej-Jarmoc
prof. Uniwersytetu w Białymstoku

ISBN 978-83-937718-0-6



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego