

3. Działalność wydawnicza

3.1. Czasopisma

Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego jest wydawcą ogólnopolskiego kwartalnika naukowo-metodycznego „**Edukacji przyrodniczej w szkole podstawowej**” poświęconego nauczaniu przyrody. Pismo ukazuje się od 2000 roku.

Każdy numer kwartalnika jest recenzowany. „Edukację...” redaguje Zespół w składzie: dr Ewa Arciszewska (MENiS), dr Krystyna Chmieleńska (Wydział Chemii UW.), mgr Andrzej Krajna – *redaktor naczelny* (CEN UW.), dr Leszek Ryk (WFiA UW., CEN UW.), dr Krystyna Sujak-Lesz (WFiA UW., CEN UW.).

Członkami Rady Redakcyjnej są: prof. dr hab. Stanisław Dylak (UAM), dr Mick Dunne (Bradford College, UK), mgr Waldemar Gancarz (Stowarzyszenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych, Toruń), mgr Aleksandra Gołębiwska (ODN Poznań), dr Adam Hibszer (UŚ), dr Ryszard M. Janiuk (UMCS), mgr Ewa Podlesińska (Polski Klub Ekologiczny, Gdańsk), mgr Elżbieta Polańska (ODNiKU, Leszno), prof. Josef Trna (Uniwersytet Masaryka, Brno, Czechy).

Dotychczas ukazało się 18 numerów pisma (w 11 tomach):

1. „**Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej**” *Zeszyt 1/2000* – „**Nauczanie przyrody – po roku doświadczeń**”, s. 128

Publikacja finansowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej

Recenzenci: dr Zdzisław Biernacki (Zakład Badań Środowiska Rolniczego i Leśnego PAN), dr Jerzy Ogar (Akademia Pedagogiczna w Krakowie)

W tomie zamieszczono prace wyróżnione w konkursie „Nauczyciel przyrody – po roku doświadczeń”, które były zaprezentowane podczas I Ogólnopolskiego Forum Nauczycieli Przyrody (Wrocław, 18 wrzesień 2000), zorganizowanego przez CEN UW. na zlecenie MEN.

Publikacja powyższa inicjuje powstanie ogólnopolskiego czasopisma metodycznego poświęconego edukacji przyrodniczej w szkole podstawowej. Wiele środowisk nauczycielskich wychodziło z podobną inicjatywą wydawniczą, z reguły jednak propozycje te mają charakter regionalny. To, czy proponowany przez nas kwartalnik będzie efemerydą, czy też na stałe zagości w świadomości nauczycieli zależeć będzie od nas wszystkich.

Chcemy, żeby było to pismo innowacyjne, na wysokim poziomie. Będziemy zamieszczać w nim przede wszystkim materiały pisane przez nauczycieli, którzy zechcą się podzielić z innymi swoimi doświadczeniami z pracy w reformującej się szkole.

Chcemy, żeby pismo prezentowało rozwiązania holistyczne w nauczaniu przyrody umożliwiające uczniom, zgodnie z *Podstawą programową...*, poznawanie świata w jego jedności i złożoności, wspomagające ich samodzielność uczenia się, inspirujące ich aktywność badawczą oraz rozbudzające ich ciekawość poznawczą oraz motywację do dalszej nauki.

Nie zapominamy przy tym, że nauczanie przyrody ma przygotować ucznia do skutecznego uczenia się w gimnazjum przedmiotów przyrodniczych: biologii, chemii, fizyki i geografii.

Zdajemy sobie bowiem sprawę z tego, że podstawowe zagrożenie dla szans, jakie daje zaproponowane w reformie rozwiązanie wynika z nieuświadomianego częstokroć utożsamienia przyrody z jednym z dotychczasowych przedmiotów nauczania („przyroda jako biologia inaczej”, „przyroda jako fizyka inaczej”, „przyroda jako chemia inaczej”, „przyroda jako geografia inaczej”). Tak się niestety dzieje. Anegdotycznie brzmi fakt, że w „Głosie Nauczycielskim” (Nr 29 z 19 VII 2000 r.) i Ogólnopolskie Forum Nauczycieli Przyrody, na którym będzie kolportowany ten zeszyt specjalny, zostało określone jako Forum Biologów.

Utożsamienie przyrody z jednym z dotychczasowych przedmiotów nauczania wieść będzie nieuchronnie do stworzenia w świadomości ucznia spaczzonego obrazu świata przyrody i utrudni (a może nawet uniemożliwi) skuteczne uczenie się przedmiotów przyrodniczych w gimnazjum i liceum. Że nie są to zagrożenia wydumane pokazują doświadczenia norweskie. Dokonane tam w szkole podstawowej i w gimnazjum utożsamienie „Przyrody” (Science) z biologią doprowadziło do wyparcia z świadomości uczniów faktu istnienia opisu świata charakterystycznego dla fizyki i chemii. Niezbędna okazała się reforma reformy. Nauczyciele science są doksztalcani w zakresie fizyki i chemii (przy ogromnych, dodatkowych nakładach).

Uważamy, że nauczyciel przyrody musi być przygotowanym komplementarnie, na dobrym poziomie merytorycznym i w sposób zrównoważony z czterech przedmiotów przyrodniczych: biologii, chemii, fizyki i geografii.

Pogląd powyższy uzyskał akceptację na zorganizowanej przez MEN i Uniwersytet Wrocławski konferencji naukowo-metodycznej „Nauczyciel przyrody - kursy kwalifikacyjne” (Krobiełowice, 17-18. 06. 1999 r.). Wypracowany na tej konferencji ramowy program kursu kwalifikacyjnego staje się standardem w kształceniu nauczycieli. To dobry znak, że kształcenie nauczycieli przyrody idzie w odpowiednim kierunku.

W pierwszym numerze kwartalnika „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” zamieścimy prace wyróżnione w konkursie „Nauczanie przyrody - po roku doświadczeń”, które będą zaprezentowane podczas I Ogólnopolskiego Forum Nauczycieli Przyrody (Wrocław, 18.09.2000 r.).

W Zeszycie specjalnym zamieszczono teksty wykładów oraz materiały wypracowane podczas warsztatów na konferencji naukowo-metodycznej „Nauczanie przyrody a standardy wymagań egzaminacyjnych” zorganizowanej na zlecenie MEN przez Uniwersytet Wrocławski w Polanicy Zdroju 27-28 marca 2000 r. Mamy nadzieję, że teksty te Państwa zainteresują.

2. „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” Zeszyt specjalny: „Nauczanie przyrody a standardy wymagań egzaminacyjnych”, s. 128

Publikacja finansowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej

Recenzenci: dr hab. Wojciech Czerwiński (UMK Toruń), dr Ryszard M. Janiuk (UMCS Lublin)

W tomie zamieszczono teksty wykładów oraz materiały wypracowane podczas warsztatów na konferencji naukowo-metodycznej „Nauczanie przyrody a standardy wymagań egzaminacyjnych” zorganizowanej 26-27 marca 2000 r. w Polanicy Zdroju na zlecenie MEN przez Uniwersytet Wrocławski.

W numerze specjalnym kwartalnika „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” deklarowaliśmy, że będziemy zamieszczać w nim przede wszystkim materiały pisane przez nauczycieli, którzy zechcą podzielić się z innymi swoim doświadczeniem z pracy w reformującej się szkole.

Dzisiaj dotrzymujemy tej obietnicy. W dziale „Teksty” publikujemy fragmenty prac nagrodzonych lub wyróżnionych w konkursie „Nauczanie przyrody – po roku doświad-

czeń”. Plon konkursu jest bardzo bogaty. Opublikowanie wszystkich prac w jednym numerze kwartalnika nie jest możliwe. Postanowiliśmy więc, że fragmenty większości prac konkursowych zamieścimy w kolejnych numerach. Dziś publikujemy jedynie pełną listę Autorów prac nagrodzonych. Mamy nadzieję, że Autorzy prac konkursowych nam to wybaczą.

Długo zastanawialiśmy się, które prace konkursowe umieścić w tym pierwszym numerze. Przyjęliśmy zasadę, że o doborze prac każdorazowo będą decydować artykuły zamieszczone w dziale „Preteksty”. W dziale tym zamieściliśmy teksty trzech wykładów wygłoszonych podczas obrad I Ogólnopolskiego Forum Nauczycieli Przyrody. Władysław Błasiak poszukuje odpowiedzi na pytanie, jak zainteresować uczniów przyrodą? Stanisław Dylak, zarysowując sylwetkę nauczyciela konstruktysty, określa warsztat pracy nauczyciela przyrody. Witold Ligęza przybliżył nam zasady psychodydaktyki kreatywności. Teksty wymienione wyżej uzupełniają się wzajemnie. Każdy z nich w sposób niezwykle twórczy i inspirujący pokazuje jak w praktyce szkolnej mogą być realizowane postulaty „pedagogiki ucznia w centrum”.

Naszym zdaniem, źródłem refleksji nad nauczaniem przyrody mogą, i powinny być również przemyślenia, które zostały sformułowane wcześniej. Tekstom proreformatorskim związanym z nauczaniem przyrody z reguły nie towarzyszy taka perspektywa. Czasem odnosi się wrażenie, że staramy się wyważać otwarte drzwi. Dlatego też zamierzamy drukować w „Edukacji przyrodniczej...” teksty z „klasyki” pedagogicznej, te znane i te zapomniane, a których przypomnienie uznajemy za stosowne. W tym numerze z bibliotecznej półki ściągnęliśmy dwa z nich; cytujemy fragmenty prac Johna Dewey'a („To, co dalekie i to, co bliskie”) i Douglasa Barnes'a („Co uważać za wiedzę?”). Sądzimy, że te mądre teksty, napisane pięknym językiem, przytoczone w tak niezwykłym otoczeniu, ożyją i poruszą wyobraźnię Czytelników. Jesteśmy przekonani, że dzięki nim pełniej spojrzymy na podręczniki i własne działania dydaktyczne.

Poza artykułem Marzanny Mastalerz „Prawdziwa wiedza pochodzi z głębi”, pozostałe z zamieszczonych w tym numerze prac, nie są opatrzone szerszą refleksją nad procesem nauczania-uczenia się przyrody w szkole. Sądzimy, że Autorzy uznali, iż nie jest celowe „ukontekstowanie” propozycji dydaktycznych. Dotyczy to większości prac konkursowych, nie tylko tych, które w tym numerze publikujemy. Dlatego też w dziale „Konteksty”, będziemy zamieszczać wyniki badań nad wyobrażeniami przyrodniczymi uczniów. Bez rozpoznania tego, co uczniowie „wnoszą” w sytuację dydaktyczną nie można monitorować zmian, jakie w nich zachodzą pod wpływem procesu nauczania-uczenia się, ani też konstruować systemu dydaktycznego, w którym uczeń byłby odpowiedzialny za swoją wiedzę.

3. „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” Zeszyt 1-2/2001 – „Zajęcia terenowe. Ocenianie”, s. 240

Publikacja dofinansowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej

Recenzenci: dr hab. Wojciech Czerwiński (UMK Toruń), prof. dr hab. Arkadiusz Kozubek (Uniwersytet Wrocławski), dr Jarosław Proćków (Uniwersytet Wrocławski)

"Dąb pomyłony z krzesłem
wraca do historii
nigdy nie do lasu"
Tymoteusz Karpowicz

W numerze podwójnym (o podwojonej objętości), który z opóźnieniem trafia do Państwa rąk – za co przepraszamy – zamieściliśmy przede wszystkim teksty o przyro-

dzie i historii, o krajobrazach kulturowych, teksty o naturze niszczonej przez człowieka, a zarazem opisujące „mądre” poczynania nauczycieli przyrody, starających się poprzez działanie uczniów kształtować harmonię w ich stosunkach ze środowiskiem „naturalnym”. Bez kreowania pozytywnej więzi z tą rzeczywistością, która nas otacza trudno mówić o wychowaniu uczniów dla zrównoważonego rozwoju. Krajobraz - rozumiany jako synteza elementów przyrodniczych i działalności człowieka - uczy nas tego, że postawa bezwzględnej podporządkowania przyrody pragmatycznym celom człowieka prowadzi nieuchronnie do dewastacji ziemi, na której żyjemy. *Dąb pomyłony z krzesłem wraca do historii, nigdy nie do lasu*. Działanie dla zrównoważonego rozwoju nie może być akcyjne. „Sprzątanie świata” – raz do roku, przykuwanie się do drzew w miejscach, gdzie mają przebiegać autostrady – to nie to, o co w edukacji przyrodniczej chodzi. Teksty, które zamieściliśmy w naszym czasopiśmie mówią o tym, że można i trzeba postępować - inaczej.

Dzieje się tak wtedy, gdy nauczyciel, decydując się ograniczyć obszar swojego panowania, uwolni przestrzeń edukacyjną i pozwoli uczniom działać w środowisku. Wówczas znikają szkolne mury, ławki w klasie, miejscem „lekcji” stają się boiska szkolne i otoczenie szkoły, oczyszczalnie ścieków, wysypiska śmieci, sale muzealne, krajobrazy kulturowe najbliższej okolicy. Pedagogikę klasy szkolnej zastępuje dociekanie uczniów badających środowisko przyrodnicze, rozumne wędrowanie po krajobrazach kulturowych.

Nie wszystkie teksty wydrukowane w tym tomie ujmują nauczanie przyrody holistycznie. Zdecydowaliśmy się je zamieścić, bo coś w nich nas zaintrygowało. Mamy nadzieję, że Państwo „holistycznie” je rozwiną.

Zapraszamy więc do dyskusji e-mailowej o wychowaniu dla zrównoważonego rozwoju. Mamy nadzieję, że krytyczna refleksja nad tekstami zamieszczonymi w tym numerze „Edukacji przyrodniczej w szkole podstawowej” nam w tym pomoże.

Jeśli do takiej dyskusji dojdzie będziemy umieszczać Państwa uwagi na stronie domowej Centrum Edukacji Nauczycielskiej (<http://www.cen.uni.wroc.pl/>), a w najbliższym (lub kolejnym) numerze opublikujemy ten materiał.

W „Kontekstach” zamieściliśmy artykuły dotyczące oceniania: programów, kompetencji uczniów... Również w tym przypadku liczymy, że Państwo podzielicie się z nami swoimi przemyśleniami.

Innymi słowy, podyskutujmy o dydaktyce przyrody.

„Wiele dowiedział się człowiek,
wielu bogom nadał imiona,
odkąd jesteśmy rozmową
i słyszeć możemy się wzajem.”

Niech słowa Walta Whitmana stanowią motto tej dyskusji.

4. **„Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” Zeszyt 3-4/2001 – „II Ogólnopolskie Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych”, s. 226**
Publikacja dofinansowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej
Recenzent: prof. dr hab. Jerzy Mroziński (Uniwersytet Wrocławski)

W tomie zamieszczono m.in. prace wyróżnione w konkursie „Uczniowski eksperyment przyrodniczy”, które były zaprezentowane podczas II Ogólnopolskiego Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych (Poznań 16-17 września 2001 r.), zorganizowanego przez UAM na zlecenie MENiS.

W niniejszym zeszycie – ze względów finansowych: koszt wysyłki, podatek VAT, także podwójnym (o podwojonej objętości) – znajdziecie Państwo informację o, naszym zdaniem, najważniejszym dla nauczycieli przyrody w mijającym roku wydarzeniu jakim

niewątpliwie było II Ogólnopolskie Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych, które odbyło się 16-17 września w Poznaniu. Spotkanie to poświęcone zostało **uczniowskiemu eksperymentowi przyrodniczemu**

W pierwszej części, w dziale „Uczniowski eksperyment przyrodniczy” – mamy zaszczyt zaprezentować prace nauczycieli przyrody nagrodzone w konkursie rozpisany przez organizatorów Forum.

Zdecydowaliśmy się jednak opublikować nie tylko prace nagrodzone, ale również kilka innych, które – ze względu na to, że nie „przystawały” do tematu konkursu – nie znalazły uznania w oczach jurorów. Te drugie zamieściliśmy w dziale „Teksty”, razem z tymi, które zostały nadesłane bezpośrednio do redakcji.

Z kolei w dziale „Preteksty i konteksty” zamieściliśmy artykuły, które stanowią kontekst kulturowy i badawczy dla tekstów nauczycielskich; i tak *Chwila refleksji nad cupellusem* Anity Wróbel wymownie dookreśla sens działań nauczycieli zmierzających do budowania świadomości proekologicznej swoich uczniów (patrz prace zamieszczone w tym zeszycie: Piotr Kosecki, *Przerwany łańcuch...*, Małgorzata Dobrowolska, *Proste rady na odpady... i nie tylko*); tekst Marii Z. Pulinowej *O idei krajobrazu* (czytany z pracą Ewy Misztal *Wędrówka po moim mieście*) dookreśla sens pojęć „natura” i „kultura”. Sądzimy, że w każdym mieście możemy obserwować podobne zmiany krajobrazu będące efektem podporządkowywania przyrody pragmatycznym celom człowieka, nie tylko wędrując po Sosnowcu. Pozostałe teksty zamieszczone w tym dziale dotyczą konstruowania takiego systemu dydaktycznego, który uwzględni wiedzę i umiejętności uczniów, a tym samym może prowadzić do podniesienia jakości kształcenia. Szczególnie obiecująco wygląda perspektywa stosowania na lekcjach przyrody „prowokowanych epizodów badawczo-rozwojowych”, nakreślona przez Ewę Arciszewską w artykule *Badanie wiedzy dziecka jako metoda podnoszenia jakości kształcenia*. W jednym z kolejnych numerów opublikujemy wyniki prac zespołu realizującego ten projekt.

Minał kolejny rok tworzenia dydaktyki przyrody, kolejny rok twórczych działań nauczycieli. Nie ulega wątpliwości, że o nauczaniu przyrody wiemy coraz więcej. Przystajemy być specjalistami w swoich dziedzinach, coraz częściej czujemy się „przyrodnikami”.

Zachęcamy Państwa do dzielenia się z innymi nauczycielami - za pośrednictwem „Edukacji przyrodniczej...” – swoimi przemyśleniami i sukcesami w nauczaniu przyrody, prezentowania swoich rozwiązań metodycznych. Dzięki tym wszystkim, którzy piszą, ale również dzięki tym, którzy czytają tworzy się dydaktyka przyrody.

Szczególnie gorąco dziękujemy prenumeratorom, bo to dzięki nim udało nam się zbilansować wysokość nakładu, a tym samym urealnić koszty druku.

5. „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” Zeszyt 1/2002 – „Jacy jesteścieśmy”, s. 226

Publikacja dofinansowana przez Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej we Wrocławiu

Recenzent: dr Anna Dębicka (Uniwersytet Wrocławski)

Stawanie się refleksyjnym nauczycielem. Ujęcie instytucjonalne

Jacy jesteścieśmy? Każdy z nas zadaje sobie czasem, nawet nie zdajemy sobie sprawy, jak często, to pytanie. Przy różnych okazjach. Chwile refleksji towarzyszą nam w życiu codziennym; przynoszą nam je ludzie, wydarzenia, informacje budzące emocje. Przyglądamy się w „lustrach kulturowych” częściej niż w zwykłych zwierciadłach. Sami też zmuszamy innych: słowem, gestem, działaniem – by się w postawionym przez nas lustrze sobie przyjrzeni.

Instytucje wychowawcze wyłożone są takimi lustrami (i krzywymi zwierciadłami) zawieszanymi przez nas samych i innych. Po reakcjach uczniów możemy się zorientować, że te lustra są realne; czasem przechadzają się oni dumnie, przyglądając się swojemu odbiciu, czasem przemykają chyłkiem, odwracając wzrok. Obok tych oficjalnych pojawiają się niekiedy lustra subkulturowe postawione przez uczniów, przeznaczone dla konkretnego nauczyciela lub dla szkoły, której nie sposób polubić. Lustra stają naprzeciw lustrom. Wówczas można usłyszeć brzęk tłuczonego szkła.

„Odczytuje się, ale jest się również odczytywany.
Wzajemne zderzenia tych odczytań. Zmusić kogoś,
aby siebie odczytywał tak, jak my go odczytujemy (niewola).
Zmusić innych, aby odczytywali nas tak, jak my
odczytujemy samych siebie (podbój)...”

(S. Weil)

Myśl cytowana powyżej odkrywa mechanizm dialogu, najgorszego z możliwych, bo ludzi głuchych na racje innych.

Numer otwiera sprawozdanie z badań *Nauczyciel przyrody w reformującej się szkole* Danuty Kossak i Grażyny Suchanek. Przejrzyjmy się w tym lustrze kulturowym: Czy tacy jesteśmy? Czy nożyce między deklaracjami nauczycieli a ich praktyką pedagogiczną są aż tak szeroko rozwarne? Czy jest to krzywe zwierciadło badaczy?

Stawanie się refleksyjnym nauczycielem jest procesem długofalowym; można się nim stawać samemu, doskonaląc swój warsztat, gromadząc doświadczenia nauczycielskie, tzw. „zdarzenia krytyczne” i próbując im zaradzić. Proces ten możemy prześledzić czytając pamiętniki pedagogiczne. Można też skorzystać, niestety jedynie teoretycznie, z oferty edukacyjnej ośrodków doskonalenia, czy też szkół wyższych. Mówimy „jedynie teoretycznie”, gdyż bogata oferta szkoleniowa – informatory niezadko liczą po kilkadziesiąt, a nawet kilkaset stron, przy bliższej analizie z punktu widzenia „kształtowania profesjonalnego osądu”, okazuje się – w opinii nauczycieli – niezwykle ubogą, pustą poznawczo, arefleksyjną, nie mającą takich odniesień praktycznych, które ułatwiłyby pracę w konkretnej szkole.

Z drugiej strony, jak wykazuje praktyka ostatnich lat, nauczyciele podejmując trud instytucjonalnego doskonalenia, kierują się z reguły motywami zewnętrznymi (groźba utraty pracy, awans zawodowy), coraz rzadziej – wewnętrznymi (chcę tego, a tego się nauczyć, poznać to, a to, żeby wzbogacić swój warsztat pracy).

Być może w tym tkwi przyczyna tego, że po ukończeniu studiów podyplomowych czy kursów nauczyciele z reguły nie stosują w swojej praktyce umiejętności „nabytych” w trakcie szkolenia. „Zastanawiające jest – pisze Ewa Arciszewska (por. *Sens diagnozy edukacyjnej...*, s. 37) – że nawet ci nauczyciele, którzy przeprowadzili profesjonalne badania, są w posiadaniu wygodnych, wypróbowanych narzędzi oraz uznali przydatność diagnozy dla własnej wiedzy i praktyki, nie ponawiają potem przedsięwzięcia. Na przykład, wśród 240 badanych przeze mnie nauczycieli przedszkoli, którzy prowadzili badania, zaledwie dwóch kontynuowało je w sposób ograniczony w następnych dziecięcych grupach.”

Pozostaje niedosyt zarówno edukatorów (wtedy, gdy są refleksyjni), jak i edukowanych.

W takiej sytuacji hitem sezonu stają się te formy doskonalenia zawodowego (można mieć wątpliwości, czy w tym przypadku możemy te formy tak nazywać), które dotyczą procedury awansu zawodowego nauczycieli. Trening „awansowy” (ćwiczenie w wypełnianiu papierów) z pewnością ułatwia zdobycie stopni zawodowych, jednak - sam z siebie - nie czyni szkoły lepszej, bardziej przyjaznej uczniowi. Można powiedzieć, że „procedury awansowej” nie interesuje to, czy nauczyciel staje się refleksyjnym praktykiem, chociaż nie ulega

wątpliwości, że właśnie ta procedura powinna jego refleksyjność (fazę nastawienia zawodowego) uwzględniać. Nauczycielem dyplomowanym nie powinien się stawać nauczyciel, który nie jest nastawiony na ucznia, a tak się niestety zbyt często zdarza.

W czym tkwi przyczyna niskiej skuteczności szkoleń? Z jednej strony w tym, że autorzy form doskonalenia dla nauczycieli nie wychodzą przy konstruowaniu programów od określenia tego, do jakiego nauczyciela swoje programy adresują; formuła: „wszyscy nauczyciele”, „nauczyciele zainteresowani problematyką”, „nauczyciele kształcenia zintegrowanego” – jest zbyt ogólna, w związku z tym istnieje duże prawdopodobieństwo, że wybór szkolenia będzie nietrafny. Np. nauczyciele nastawieni na sytuację dydaktyczną oczekują, że podczas szkolenia dotyczącego nowoczesnych metod nauczania nauczą się radzić z przepełnionymi klasami, nieodpowiednimi pomocami, nie interesują się potrzebami uczniów i ich uczeniem się, itd. Z drugiej, organizatorzy nie budują wokół szkolenia tzw. grup wsparcia, zostaje ono przerwane w momencie, kiedy nauczyciel zaczyna wdrażać w szkole to, czego się na kursie nauczył i, z reguły, potrzebuje merytorycznego wsparcia dla swoich działań. Stąd, często się zdarza, że efekty szkoleń są o wiele niższe od planowanych przez organizatorów. Czy na tej podstawie możemy powiedzieć, że szkolenie było złe? Nie, ale na pewno było adresowane do niewłaściwych osób.

Arefleksyjne bywa nie tylko szkolenie, ale również mierzenie jakości pracy szkoły.

W jednej z dobrze znanych nauczycielom książek na temat mierzenia jakości pracy szkoły możemy przeczytać następujące uwagi-zalecenia:

Diagnoza: szkoła X pracuje dobrze, osiąga dobre wyniki nauczania. Zalecenie: Na-leży stosować większą liczbę metod aktywizujących w procesie nauczania.

Co z takiej diagnozy wynika? Czy kiedy nauczyciele będą stosować w swojej pracy większą ilość metod aktywizujących, to wyniki nauczania w tej szkole będą jeszcze lepsze? Nie znajdziemy odpowiedzi na te pytania w raporcie. Uwaga tej treści nie ma uzasadnienia merytorycznego. U jej źródeł leży aprioryczne przeświadczenie, że metody aktywizujące w nauczaniu są dobre na wszystko. Oczywiście tak nie jest. Metody aktywizujące w praktyce szkolnej powinny być stosowane zawsze *po coś*, i to „po coś” decyduje o tym, czy zastosowanie tych metod okaże się skuteczne oraz wartościowe poznawczo dla uczniów. Wiedzą o tym bardzo dobrze refleksyjni nauczyciele szkolący się na kursach poświęconym aktywnym metodom nauczania, weryfikując w praktyce to, czego się nauczyli. Skuteczność aktywnych metod nauczania zależy bowiem bardzo mocno od uczniów, ich wiedzy, umiejętności, postaw, zainteresowań i motywacji.

Istotnym czynnikiem warunkującym skuteczność nauczania-uczenia się jest to, co uczeń wnosi w sytuację dydaktyczną (motywacje do poznawania świata, wiedzę, jaką posiada przystępując do wykonania zadania i umiejętności poznawcze, jakimi w trakcie wykonywania zadania – dysponuje).¹

Z reguły nauczyciele – niezależnie, czego uczą i na jakim poziomie kształcenia – nie potrafią sobie wyobrazić, jaką wiedzą uczeń w określonym wieku dysponuje², jakie

¹ Por. A. Krajna, K. Sujak-Lesz, *Zagadnienie języka w nauczaniu przyrody*. „Edukacja przyrodnicza...”, Zeszyt specjalny. Warszawa-Wrocław 2000, s. 35-47.

² Poniżej przytoczone przykłady zaczerpnięto z badań prowadzonych wśród słuchaczy studiów podyplomowych organizowanych przez CEN UW.

1. Kiedy zapytamy nauczycieli przyrody, deklarujących postawę właściwą pedagogice uczenia w centrum, jak uczniowie kl. IV odpowiadają np. na pytanie: „Dlaczego pada deszcz?” – nie potrafią podać potencjalnych odpowiedzi ucznia.

2. Nauczycieli historii uczących w gimnazjum dziwi to, że ich uczniowie nie wiedzą, co to jest historia.

3. Podobnie nauczyciele przyrody są zaskoczeni, że uczniowie nie potrafią określić tego, co jest przedmiotem ich zainteresowania na lekcjach przyrody w szkole.

ma kompetencje, w konsekwencji – nie potrafią poruszać się w strefie najbliższego rozwoju ucznia. Stosując najbardziej nowatorskie rozwiązania dydaktyczne, „upiększają lekcje”, a nie ucznia. Nie uczeń jest ważny lecz metoda.

Przypadki w praktyce nauczycielskiej, w których diagnoza i monitorowanie zmian w obrazie świata ucznia jest istotnym elementem procesu dydaktycznego – należą do rzadkości.

W tym, naszym zdaniem, tkwi przyczyna niskiej skuteczności procesu nauczania w polskich szkołach. Innymi słowy, nie arefleksyjne stosowanie metod aktywizujących na lekcji, a stosowanie takich metod, które przystają do wiedzy i umiejętności konkretnych uczniów, w konkretnej klasie szkolnej może tę skuteczność poprawić.

Cóż, kończy się pewna epoka. Rzeczywistość wymaga od nas wszystkich przemyslenia „reformy oświaty” raz jeszcze. Niewątpliwie, istnieje pilna potrzeba stworzenia nowych ram *systemu dokształcania nauczycieli* (oparcie go na innych założeniach, rozpoznawaniu potrzeb i zainteresowań nauczycieli narzędziami pośrednimi, np. poprzez badanie środowiska wychowawczego szkoły, budowaniu i podtrzymaniu więzi między uczestnikami po ukończeniu szkolenia), *systemu awansu zawodowego nauczycieli* (powiązania procedury awansowej z fazami rozwoju zawodowego nauczycieli) oraz wypracowania nowych *narzędzi pomiaru jakości pracy szkoły* (opartych w większym stopniu nie na opisie stanu, a rejestrowaniu zmian w pracy szkoły poprzez monitorowaniu zmian w uczniach – wyniki sprawdzianów zewnętrznych nie mogą być jedyną miarą jakości pracy szkoły; osiągnięcia szkolne uczniów nie zawsze są zasługą li-tylko nauczycieli, o jakości pracy nauczycieli i szkoły świadczą zmiany, jakie w uczniach zachodzą).

Wymienione powyżej systemy są - poprzez procedury badawcze – ściśle ze sobą powiązane. Mimo iż poniżej przedstawiamy jedynie szkicowo propozycję systemu doskonalenia nauczycieli³ sądzimy, że związki z pozostałymi systemami okażą się czytelne.

Dzięki wyodrębnieniu badawczego *Poziomu I (Rozpoznawanie potrzeb i zainteresowań nauczycieli)* aktualny worek różnorodności szkoleniowych zostaje zastąpiony uporządkowaną strukturą (*Poziom II*). Gdy przeprowadzimy analizę ofert edukacyjnych poszczególnych ośrodków doskonalenia nauczycieli okaże się, że większość propozycji sytuuje się w obszarze B. W aktualnej ofercie szkoleniowej nie ma praktycznie form właściwych dla etapu biegu; obszar C jest praktycznie pusty. Podobnie, niewiele form znajdzie się w obszarze A.

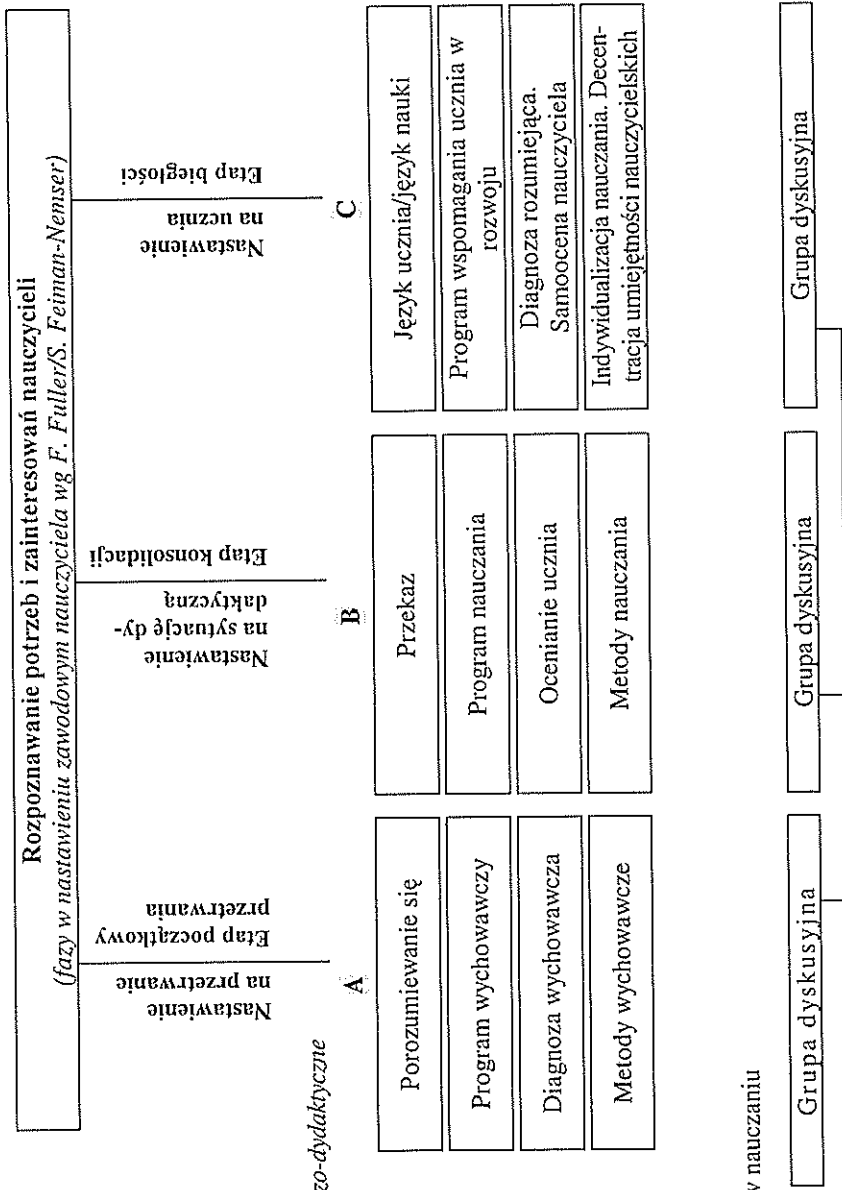
Struktura szkoleń jest otwarta, tym samym może być dowolnie modyfikowana, pod warunkiem, że jej zmiany będą uzasadnione nie aktualnymi zainteresowaniami edukatorów, a potrzebami nauczycieli. Potrzeby te określa się, w przypadku, gdy oferta szkoleniowa jest kierowana do zespołów nauczycielskich - metodami pośrednimi, poprzez badanie np. środowiska wychowawczego szkoły, w której nauczyciele pracują, natomiast w przypadku, gdy kierujemy ją do nauczycieli indywidualnie, wówczas – również metodami pośrednimi – wykorzystując np. metodę „luster kulturowych” diagnozujemy kompetencje nauczyciela i określamy na tej podstawie jego potrzeby, udzielając mu pomocy w wyborze odpowiedniej ścieżki doskonalenia zawodowego. Badania nie powinny mieć jednak charakteru selekcyjnego. Ostatecznie, to nauczyciel decyduje, czy zaproponowaną ścieżką przyjąć.

cd. *przypisu* Jak w takim przypadku dziwić się, że uczniowie mają trudności w uczeniu się? Nie ulega wątpliwości, że większość uczniów mogłaby uniknąć trudności np. w nauce czytania, gdyby wiedziała, po co się uczy czytać. Skuteczność każdego procesu uczenia się (także dzieci) zależy bardzo mocno od uświadomienia sobie, w jakim celu się czegoś uczymy. Nikt nie lubi wykonywać zadań niecelowych.

³ Schemat ogólny SYSTEMU doskonalenia nauczycieli (opracowany przez zespół w składzie: Andrzej Krajna, Jan Lesz, Leszek Ryk, Krystyna Sujak-Lesz) został poddany dyskusji środowiskowej na spotkaniu roboczym Programu Sokrates, które odbyło się w Dębie w listopadzie 2000 roku.

Schemat ogólny SYSTEMU doskonalenia nauczycieli

Poziom I
Wprowadzenie w problematykę



W strukturze systemu wyodrębniono *Poziom III (Kształcenie ustawiczne)*. Doświadczenie ostatnich lat wykazuje, na co zwraca uwagę m.in. Ewa Arciszewska, że istnieje potrzeba zastosowania w praktyce edukatorskiej mechanizmów podtrzymujących efekty szkolenia. *Poziom III* – to właśnie taki *ciąg dalszy*, który umożliwi słuchaczom – po formalnym zakończeniu szkolenia – nadal doskonalić umiejętności dydaktyczno-badawcze, wymieniać doświadczenia, pomagać rozwiązywać problemy zawodowe innych, a także uzyskać pomoc w rozwiązaniu swoich problemów od innych.

Wirtualny punkt konsultacyjny mógłby nie tylko spełniać rolę swoistej „grupy wsparcia”. Mógłby również przygotowywać nauczycieli do szkoleń, wyposażając potencjalną, zróżnicowaną merytorycznie grupę warsztatową np. w właściwe dla określonej form – podstawy teoretyczne. W rezultacie takich działań *in statu nascendi*, efekty szkoleniowe mogłyby być, zauważalnie, wyższe.

Wydaje się, że warto już dziś podjąć próbę wypracowania rozwiązań, które pozwolą na racjonalizację tego, co w oświacie się dzieje. Czemu nie zacząć od dyskusji środowiskowych nad systemem doskonalenia nauczycieli?

6. „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” *Zeszyt 2/2002* – „Uczeń – jaki jest nie każdy widzi”, s. 120

Publikacja dofinansowana przez Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej we Wrocławiu

Recenzenci: dr Anna Dębicka (Uniwersytet Wrocławski), dr Krystyna Sujak-Lesz (Uniwersytet Wrocławski)

W niniejszym zeszycie zamierzaliśmy opublikować prace nagrodzone w konkursie „Interdyscyplinarny projekt dydaktyczny w realizacji przyrodniczych ścieżek edukacyjnych”, którego wyniki zostały ogłoszone podczas III Ogólnopolskiego Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych (Lublin, 24 września 2002 r.). Skończyło się na zamieszczeniu w „Kronice” jedynie informację o Forum. Poświęcimy temu najważniejszemu dla nauczycieli przyrody w tym roku wydarzeniu najbliższy podwójny numer 3/4 2002 (o podwójnej objętości).

Tyle zapowiedzi. Czas wrócić do spraw bieżących.

*

„Preteksty” w niniejszym zeszycie poświęciliśmy diagnozie rozumiejącej w edukacji. Autorki tekstów są psychologami pracującymi z dziećmi w wieku szkolnym sprawiającymi szczególne trudności nauczycielom, rodzicom i wychowawcom. W tekstach bazują nie tylko na literaturze przedmiotu, ale przede wszystkim na własnych doświadczeniach. Łączą je wspólne podstawy teoretyczne oraz wspólne doświadczenia w prowadzeniu warsztatów dla nauczycieli czy grup dziecięcych dla tzw. trudnych dzieci.

Proponujemy czytelnikom cztery teksty dotyczące, odmiennego niż dominujący w szkole, sposobu interpretowania zachowań uczniów, w tym zachowań uznawanych za nieakceptowane przez dorosłych i nie mieszczących się w regulaminie oraz zwyczajach szkolnych. Ten typ interpretacji, zwany diagnozą rozumiejącą, mówiąc ogólnie, polega na szukaniu psychologicznego sensu zachowań dziecka. „W naszym wypadku – jak to ujęła Elżbieta Małkiewicz w rozmowie redakcyjnej, wypowiadając się w imieniu autorek tych tekstów – koncentrujemy się na interpretowaniu zachowań ucznia na lekcji w kategoriach motywów poznawania świata i uczenia się, które kryją się za tymi zachowaniami. Interpretacji takiej dokonuje nauczyciel po to, aby wykorzystać rozpoznane motywy w celu lepszego dostosowania przebiegu lekcji do indywidualnych cech swoich uczniów, a w konsekwencji w celu lepszego wykorzystania zasobów własnych oraz zasobów swoich uczniów.”

Teksty zostały uporządkowane według kryterium ogólności - od najbardziej ogólnych do coraz bardziej konkretnych. Tekst pierwszy Marty Kochan-Wójcik wprowadza nas w problematykę diagnozy rozumiejącej, wskazuje, czym różni się ona od stosowanej powszechnie diagnozy etykietującej oraz jakie są konsekwencje stosowania każdej z diagnoz dla uczniów oraz nauczyciela.

Kolejne teksty starają się pokazać, jak można rozpoznawać motywy uczenia się charakterystyczne dla różnych dzieci na lekcji (Joanna Piskorz) oraz jak można taką wiedzę wykorzystać w planowaniu i prowadzeniu lekcji (Elżbieta Małkiewicz). Materiał ilustracyjny wykorzystywany we wszystkich tekstach odnosi się do lekcji przyrody.

Tekst ostatni (Beaty Płazewskiej) jest poświęcony dzieciom z nadpobudliwością psychoruchową, które sprawiają szczególne trudności nauczycielom, a same źle czują się w szkole. Interpretacja ich zachowań została wykonana w duchu diagnozy rozumiejącej, co dało autorce podstawy do zaproponowania sposobów pracy z nimi.

Zachęcamy do lektury i korzystania z przedstawionych przykładów we własnej praktyce, a także do dzielenia się z nami własnymi doświadczeniami w tym zakresie.

W „Tekstach” zamieściliśmy tym razem przede wszystkim relacje z lekcji przyrody. Ich Autorzy, opracowując scenariusze, przeprowadzili badania wiedzy (prekoncepcji przyrodniczych) uczniów. Informacje o wiedzy uczniów starali się wykorzystać układając zadania dydaktyczne. Po lekcji przeprowadzili badania powtórnie. W ten sposób starali się dowiedzieć, czego na lekcji uczniowie się nauczyli, czy metody, które zastosowali były skuteczne. Zdajemy sobie sprawę, że przy lekturze tych tekstów Czytelnik może odczuwać pewien niedosyt, Autorzy bowiem ograniczyli się jedynie do sporządzenia zestawień wypowiedzi uczniów. W zasadzie nie dokonali interpretacji uzyskanych wyników, a wnioski, jakie wyciągnęli są zbyt ogólnikowe. Ocena ta nie zmienia jednak faktu, że procedury, jakie zastosowali są godne naśladowania.

Droży Czytelnicy, piszcie do nas. Zachęcamy szczególnie do pisanie relacji z lekcji, w których znajdzie się miejsce na ocenę zmian, jakie w uczniach pod wpływem nauczania zachodzą.

7. **„Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” Zeszyt 3-4/2002 – „III Ogólnopolskie Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych”, s. 208**
Publikacja dofinansowana przez Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej we Wrocławiu
Recenzenci: dr Ryszard Maciej Janiuk (UMCS Lublin), dr Elwira Samonek-Miciuk (UMCS Lublin)

Niniejszy zeszyt (Nr 3-4/2002, o podwójnej objętości) – zgodnie z zapowiedzią poświęciliśmy, prawie w całości, najważniejszemu dla nauczycieli przyrody w mijającym roku wydarzeniu, jakim niewątpliwie było III Ogólnopolskie Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych⁴, które odbyło się 21 września w Lublinie (UMCS). Spotkanie to poświęcone zostało interdyscyplinarnym projektom dydaktycznym w realizacji edukacji przyrodniczej.

W pierwszej części, w dziale *Interdyscyplinarny projekt dydaktyczny* mamy za szczyt zaprezentować prace nauczycieli przedmiotów przyrodniczych nagrodzone w konkursie⁵ rozpisany przez organizatorów Forum.

⁴ W gościnnym Lublinie, na spotkaniu zespołu projektowego Doskonalenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych (DONAP) ustalono, że IV Forum odbędzie się w Toruniu. Informację o terminie i warunkach uczestnictwa będzie można odszukać w Internecie, m.in. na stronach domowych CODN-u i CEN UW.

⁵ Por. omówienie wyników konkursu, autorstwa Elwiry Samonek-Miciuk, s. 9-10.

W dziale „Preteksty i konteksty” zamieściliśmy dwa artykuły z prezentowanych na I Dolnośląskiej Konferencji Naukowo-Metodycznej „Nauczyciel z pasją – szansą edukacji?”.⁶ Prace Ewy Czerwonka (*Przyrodniczy projekt edukacyjny „W pustyni i w puszczy”*) i Joanny Polley (*Witaminki dla chłopczyka i dziewczynki*) korespondują z materiałami opublikowanymi w pierwszej części. Pełną prezentację osiągnąć tej konferencji odkładamy na przyszły rok.

Szczególnie gorąco zachęcamy do lektury listu Johna Ruskina (z 1857 roku), który zamyka niniejszy numer „Edukacji przyrodniczej...”. Uwagi o sposobach oceniania w nim zawarte brzmią dziwnie aktualnie... i prowokują do głębszej refleksji nad tym, co dziś w edukacji czynimy. „Przeszłość to dziś, tylko cokolwiek dalej.”

*

Mija kolejny rok tworzenia dydaktyki przyrody, kolejny rok twórczych działań nauczycieli. Nie ulega wątpliwości - świadczą o tym również teksty opublikowane w „Edukacji przyrodniczej...” – że o nauczaniu przyrody wiemy z roku na rok więcej.

W mijającym roku nasz kwartalnik był bardziej refleksyjny. Zastanawialiśmy się wspólnie nad tym: *Jacy jesteście?* (*Zeszyt pierwszy*), później nad tym, jacy są nasi uczniowie? (*Zeszyt 2 Uczeń, jaki jest – nie każdy widzi*), teraz – nad tym, co robimy, aby uczeń stał się odpowiedzialny za to, czego się uczy.

Był to naprawdę piękny rok.

Wzorem lat ubiegłych zachęcamy Państwa do dzielenia się z innymi nauczycielami – za pośrednictwem „Edukacji przyrodniczej...” – przemyśleniami i sukcesami w nauczaniu przyrody. Dzięki tym wszystkim, którzy piszą, ale również dzięki tym, którzy czytają – tworzy się dydaktyka przyrody.

8. „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” *Zeszyt 1-2/2003* – „Nauczyciel z pasją – zobacz jak to robią inni”, s. 220

Recenzenci: dr Elżbieta Małkiewicz (Uniwersytet Wrocławski), dr Jarosław Proćków (Uniwersytet Wrocławski)

W niniejszym zeszycie (Nr 1-2/2003, o podwójnej objętości) – zgodnie z zapowiedzią – prezentujemy w dziale „Teksty” dorobek I Dolnośląskiej Konferencji Naukowo-Metodycznej „Nauczyciel z pasją – szansą edukacji?”.

Zebrany materiał może zaskoczyć Czytelnika i być może uzna on, że zawartość numeru nie odpowiada formule kwartalnika. I będzie miał rację. Uznaliśmy jednak, że od czasu do czasu warto zobaczyć to, co jest dla nas najważniejsze w szerszym kontekście. Warto przybliżyć sobie to, co robią inni nauczyciele, żeby zobaczyć szkołę, taką jaka ona jest, a nie tylko taką, jaka nam się jawi przez pryzmat naszej dyscypliny.

Teksty, które zestawiliśmy w tym numerze nie różnią się od siebie tak bardzo, jakby to wynikało z pobieżnego oglądu. Co je łączy, mimo oddalenia w czasie i przestrzeni edukacyjnej? Tym czymś jest pasja, ona decyduje o tym, że tak różne teksty są do siebie podobne, że pasują do siebie.

Jesteśmy przekonani, że taki kontekst ma bardzo dużą wartość poznawczą.

*

Szczególnie gorąco zachęcamy do lektury notatek z podróży studyjnej Ewy Arciszewskiej do Aveiro w Portugalii, który otwiera niniejszy numer „Edukacji przyrodniczej...”. Pod swobodną formą wypowiedzi kryją się ważne treści stanowiące prezentację

⁶ Konferencję zorganizowało Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego i Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

takiego systemu nauczania przyrody, który ciągle jeszcze w polskiej szkole należy do rzadkości.

*

Zanim Państwo oddacie się lekturze całości, chcielibyśmy zwrócić szczególną uwagę jeszcze na jeden tekst (*Qualifying to teach – co to oznacza?*). Często narzekamy na nasz system kształcenia i dokształcania nauczycieli. Proponujemy więc zobaczyć, jak to robią inni. Jakie standardy musi spełnić kandydat na nauczyciela, by nim zostać.

*

W „Kronice” znajdziecie Państwo zaproszenie do Torunia na IV Ogólnopolskie Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych. W imieniu organizatorów zachęcamy Państwa do udziału w tym spotkaniu.

9. „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” Zeszyt 3-4/2003 – „Świat przyrody i nauki”, s. 240

Recenzenci: dr Krystyna Chmieleńska (Uniwersytet Wrocławski), dr Jarosław Proćków (Uniwersytet Wrocławski)

Stawiam niezliczone niestosowne pytania.
Gdybym tylko zdołał przebić się przez ten las!
Ludwig Wittgenstein

W niniejszym zeszycie (Nr 3-4/2003, o podwójnej objętości), który tradycyjnie – z opóźnieniem – trafia do Państwa rąk – za co przepraszamy – zamieściliśmy przede wszystkim teksty słuchaczy Podyplomowego Studium „Świat Przyrody i Nauki”⁷, którzy „otrzymali zadanie przygotowania konspektu lekcji przyrody oraz opracowania propozycji integracji tematycznej, na przykładzie wybranego zagadnienia z wybranego programu nauczania przyrody” (por. S. Dylak, Wprowadzenie, s. 22). Nauczyciele podjęli się wykonania niezmiernie trudnego zadania. Można te teksty różnie oceniać. Sądzimy jednak, że propozycje dotyczące integracji tematycznej, które publikujemy w dziale „Teksty” pobudzą Czytelników do prezentowania własnych propozycji integracji na łamach „Edukacji przyrodniczej...”.

Czym planujemy się zająć w 2004 roku?

W pierwszych dwu numerach opublikujemy plan konkursu na projekt edukacyjny „Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w środowisku lokalnym” zorganizowanego w ramach IV Ogólnopolskiego Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych, które odbyło się w Toruniu 12-14 września 2003 r.

Kolejne numery poświęcimy konstruktywistycznemu modelowi nauczania przyrody. Ogólne założenia tej koncepcji zaprezentowane zostały na łamach „Edukacji przyrodniczej...” w roku 2001 (por. S. Dylak, Nauczyciel konstruktywista w klasie szkolnej..., 1/2001). Nadszedł czas na „upraktycznienie” tej teorii dydaktycznej. Zaczynamy już w tym numerze od przybliżenia myśli L.S. Wygotskiego i jego kontynuatorów (por. E. Małkiewicz, *Pojęcia potoczne i naukowe a proces nauczania-uczenia się w klasach IV-VI*, s. 11-20).

⁷ Studia te są realizowane na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Science Education ySTEM

Co jeszcze?

Zaprezentujemy także dorobek programu SySTEM: „Systematic Professional Development Through Science Teacher Education Modules” (Project: SySTEM 94343 CP_1_2001-1-PT-COMENIUS-C21/09).

Cel projektu: Udoskonalenie szkolenia nauczycieli edukacji elementarnej w zakresie nauk ścisłych (w Polsce problem dotyczy nauczycieli przyrody, kl. IV-VI szkoły podstawowej).

W projekcie bierze udział 9 ośrodków: Universidade de Aveiro, Portugalia (koordynator); Malmö Högskola, Szwecja; Bradford College, Wielka Brytania; Paisii Hilendarski University of Plovdiv, Bułgaria; Masarykovy Univerzity v Brne, Czechy; Tartu Ülikool, Estonia; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Wrocławski.

W projekcie wypracowano wiele interesujących materiałów. Sądzimy, że ich prezentacja będzie dla Czytelników „Edukacji przyrodniczej...” – interesująca.

Tyle zapowiedzi.

Wzorem lat ubiegłych zachęcamy Państwa do dzielenia się z innymi nauczycielami – za pośrednictwem „Edukacji przyrodniczej w szkole podstawowej” – przemyśleniami i sukcesami w nauczaniu przyrody. Dzięki tym wszystkim, którzy piszą, ale również dzięki tym, którzy czytają – tworzy się dydaktyka przyrody.

Szczególnie gorąco dziękujemy prenumeratorom, bo to dzięki nim udaje nam się zbilansować wysokość nakładu, a tym samym urealnić koszty druku.

W Nowym 2004 Roku życzymy wszystkim, by zdołali przebić się przez las „nie-stosownych” pytań, które sobie postawią i które postawią uczniowie. **Dajmy uczniom mówić... i słuchajmy, co mają do powiedzenia.**

10. „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” Zeszyt 1-2/2004 – „Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w środowisku lokalnym”, s. 272

Publikacja dofinansowana przez Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej we Wrocławiu

Recenzenci: dr Danuta Mrozińska (Uniwersytet Wrocławski), dr Natalia Skinder

Niniejszy, podwójny numer „Edukacji przyrodniczej...” (Nr 1-2/2004) – zgodnie z zapowiedzią – poświęciliśmy, prawie w całości, największemu dla nauczycieli przyrody wydarzeniu roku 2003 – IV Ogólnopolskiemu Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych⁸, które odbyło się 13 września w Toruniu (UMK).

Spotkanie było poświęcone edukacji dla zrównoważonego rozwoju w środowisku lokalnym.

W dziale „Teksty” mamy zaszczyt zaprezentować prace nauczycieli przedmiotów przyrodniczych nagrodzone w konkursie⁹ rozpisany przez organizatorów wspomnianego Forum. Przygotowując teksty do publikacji, przyjęto zasadę nieingerowania w ich strukturę, np. w celu ujednoczenia opisów działań dydaktycznych. Zachowano rozwiązania przyjęte przez Autorów. Zrezygnowano także z „poprawiania” celów, chociaż wiele z nich jest formułowanych nieoperacyjnie i dotyczy umiejętności bardzo ogólnych, których kształtowanie jest procesem długofalowym.

⁸ W czasie toruńskiego spotkania zespołu projektowego Doskonalenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych (DONAPP) ustalono, że V Forum odbędzie się w Olsztynie w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim. Informację o konferencji zamieściliśmy w dziale „Kronika”. Gorąco zachęcamy przyrodników do udziału w tym spotkaniu.

⁹ Por. omówienie wyników konkursu, autorstwa Józefiny Turło (s. 19).

W dziale „Preteksty” publikujemy relację z warsztatów metodycznych „Nauczanie przyrody poprzez edukację o środowisku” przeprowadzonych przez Andersa Olssona z Malmö University (Szwecja) w Uniwersytecie Wrocławskim. Zawsze warto porównać to, co robimy sami, z tym, jak to robią inni.

W dziale „Konteksty” zamieściliśmy m.in. artykuł Krystyny Chmieleńskiej (*Chemia a nauczanie przyrody*), stanowiący interesujący przyczynek do zrozumienia trudności w nauczaniu przyrody oraz tekst Natalii Demeshkant omawiający model badania światopoglądu ekologicznego. Wyniki tych badań przedstawimy w jednym z kolejnych numerów „Edukacji przyrodniczej...”

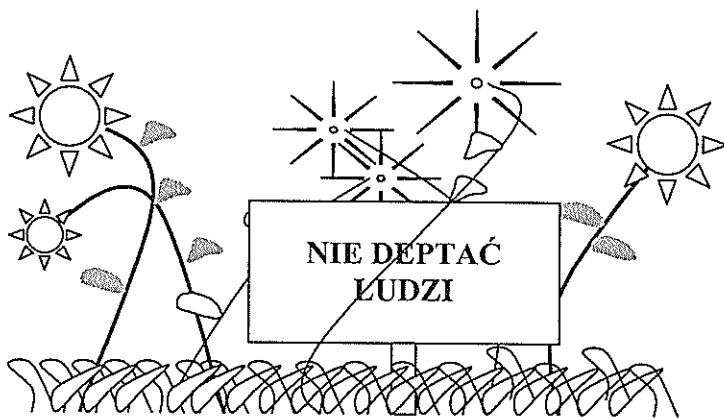
*

Tyle o zawartości.

Czytając teksty zamieszczone w tym tomie możemy sobie wyrobić pogląd nie tyle na to, jaki jest stan edukacji ekologicznej w Polsce, ile zapoznać się z tym, co dla krzewienia holistycznych idei ekologizmu w polskiej szkole się robi. Przegląd ten jest bardzo interesujący; świadczy o inwencji twórczej nauczycieli, ich zdolności do opracowywania programów i biegłości w doborze metod nauczania, a także podejmowaniu działań wykorzystujących naturalną wrażliwość uczniów, jest wyrazem umiejętności ograniczania obszarów panowania nauczyciela w procesie nauczania-uczenia się.

Lektura tych tekstów upoważnia również do innego stwierdzenia. Można zauważyć, że w działaniach nauczycieli niezbyt mocno podkreślane jest to, że ekologia jest wyborem, a nie koniecznością, a także natura związków życia człowieka z ekorozwojem.

Brak wyraźnego kontekstu ekofolozoficznego w działaniach nauczycieli może prowadzić do błędnego rozumienia przez uczniów pojęcia „ekologia” i utożsamiania go z pojęciem „ochrona przyrody”.



(Rysunek na murze)

A przecież nie o to chodzi.

11. „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” Zeszyt 3-4/2004 – „Indywidualizacja nauczania w edukacji przyrodniczej”, s. 272

Publikacja dofinansowana przez Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej we Wrocławiu

Recenzenci: mgr Alicja Badowska (DODN we Wrocławiu), dr Krystyna Chmieleńska (Uniwersytet Wrocławski), prof. dr hab. Eugenia Małewska (Uniwersytet Warmińska-Mazurski w Olsztynie)

Niniejszy zeszyt *Edukacji przyrodniczej...* (Nr 3-4/2004, o podwójnej objętości) nosi podtytuł *Indywidualizacja nauczania w edukacji przyrodniczej*. Poświęciliśmy go prawie w całości prezentacji prac nauczycieli nagrodzonych i wyróżnionych w konkursie rozpisany przez animatorów V Ogólnopolskiego Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych. Merytoryczny dorobek Forum przedstawimy w numerze 1-2/2005 *Edukacji przyrodniczej...*

Z kronikarskiego obowiązku przypomnijmy, że to najważniejsze dla nauczycieli przyrody w mijającym roku wydarzenie naukowo-dydaktyczne odbyło się 18-19 września w Olsztynie, a jego organizatorem był Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.¹⁰

W materiałach pokonkursowych szczególnie zachwyciły mnie dwa – moim zdaniem – inspirujące, niekowencjonalne pomysły dydaktyczne. Szczególnie gorąco zachęcam do lektury tekstu Iwony Dąbrowskiej i Beaty Pyzik *Osobliwości przyrodnicze Puszczy Noteckiej* i tekstu Aliny Głowackiej *Wakacje z trawami*. Prace nie spełniają w pełni kryteriów formalnych opisu projektu, ale poruszają wyobraźnię

Zawartość zeszytu dopełnia artykuł Anny Olszowej o rozwoju moralnym. Mam nadzieję, że stanie się on pretekstem do refleksji nad postrzeganiem tej sfery rozwojowej w praktyce szkolnej. Z kolei w *Kontekstach* drukujemy artykuł przeglądowy Beaty Zdrolik *Składniki żywności, czyli...*, który stara się uporządkować podstawową – często mitologizowaną przez ekowojowników i mass-media – wiedzę nt. odżywiania.

*

Mija kolejny rok tworzenia dydaktyki przyrody, kolejny rok twórczych działań nauczycieli. Od 2000 roku „Edukacja przyrodnicza...” stara się rejestrować to, co się dydaktyce przyrody dzieje. Nie uciekamy od poruszania trudnych tematów, prezentujemy osiągnięcia nauczycieli. Mam nadzieję, że Pismo spełnia Państwa oczekiwania.

W mijającym roku udało nam się uruchomić Internetową Bibliografię „E-katalog – Nauczanie przyrody” (<http://www.cen.uni.wroc.pl/przyroda>), gdzie możecie Państwo zapoznać się z zasobami Sieci. Liczymy na Państwa współpracę i wzbogacanie istniejącej już bibliografii.

Wzorem lat ubiegłych zachęcamy Państwa do dzielenia się z innymi nauczycielami – za pośrednictwem „Edukacji przyrodniczej...” – przemyśleniami i sukcesami w nauczaniu przyrody. Dzięki tym wszystkim, którzy piszą, ale również dzięki tym, którzy czytają – tworzy się dydaktyka przyrody.

3.2. Publikacje książkowe

Publikacje, jakie powstały w ramach działalności wydawniczej Centrum:

1. *Kształcenie nauczycieli w Uniwersytecie Wrocławskim. Blok przedmiotów psychologicznych i pedagogicznych. Ramowy program zajęć*. Wyd. MarMar, CEN UW., Wrocław 2000, 2001, 2002, 2003, 2004

Publikacja ukazuje się systematycznie od początku działalności Centrum wraz rozpoczęciem kolejnego roku akademickiego. Jest przeznaczona dla studentów rozpoczynają

¹⁰ W Olsztynie, w pięknych „okolicznościach przyrody”, na spotkaniu zespołu projektowego Doskonalenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych (DONAPP) ustalono, że VI Forum odbędzie się w Sosnowcu, a jego organizatorem będzie Uniwersytet Śląski. Informację o terminie i warunkach uczestnictwa będzie można odszukać w Internecie, m.in. na stronach domowych Ministerstwa Edukacji Nauczycielskiej i Sportu (www.menis.gov.pl), Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie (www.codn.edu.pl) i Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego (www.cen.uni.wroc.pl).

jących zajęcia z psychologii i pedagogiki w ramach specjalności nauczycielskiej. Zawiera szczegółowy opis celów i treści realizowanych na wykładach oraz zajęciach konwersatoryjno-warsztatowych z obu przedmiotów. Umieszczono w niej także wykaz literatury pomocnej przy studiowaniu bloku.

2. *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, red. nauk. Krystyna Sujak-Lesz, zesp. red. Marta Kochan-Wójcik, Andrzej Krajna, Zofia Kuklińska, Elżbieta Małkiewicz. Wyd. CODN, Warszawa 2002

Recenzenci: dr Małgorzata Karwowska-Struczyk, dr Zofia Sujak-Kałużyńska

Opisane działania dydaktyczne mieszczą się w paradygmacie szkoły wspierającej rozwój, nastawionej na kształcenie i samorealizację. „W tym typie myślenia o edukacji – jak zauważa recenzent, Zofia Sujak-Kałużyńska – proponuje się zachowanie równowagi między możliwościami i dążeniami ucznia a wymaganiami szkolnymi. To nauczyciel stara się modyfikować swoje postępowanie pedagogiczne tak, aby uczenie się szkolne stało się instrumentem rozwoju dziecka, tzn. umożliwiało każdemu uczniowi odkrycie swojego miejsca w świecie i zwiększało szansę na dalszy rozwój. Zasygnalizowany sposób myślenia o funkcji szkoły akcentuje jej znaczenie społeczne jako instytucji wzbogacającej zasobność społeczności, natomiast minimalizuje znaczenie roli selekcyjnej instytucji edukacyjnych”. Jedynie taka szkoła stwarza możliwość wyrównania szans edukacyjnych uczniów.

Część I – *Motywy poznawania świata i uczenia się. Teoria i praktyka* – podstawowa, poświęcona jest diagnozowaniu zachowań dzieci w sytuacjach zadaniowych. Autorki tekstów są psychologami pracującymi z dziećmi sprawiającymi szczególne trudności nauczycielom, rodzicom i wychowawcom. Teksty te łączą wspólne podstawy teoretyczne oraz wspólne doświadczenia w prowadzeniu warsztatów dla nauczycieli czy grup dziecięcych dla tzw. trudnych dzieci. Autorki proponują odmienny od dominującego w szkole sposób interpretowania zachowań uczniów, w tym zachowań uznawanych za nieakceptowalne przez dorosłych i nie mieszczących się w regulaminie oraz zwyczajach szkolnych. Ten typ interpretacji, zwany diagnozą rozumiejącą, mówiąc ogólnie, polega na szukaniu psychologicznego sensu zachowań dziecka. „W naszym wypadku – jak to ujęła Elżbieta Małkiewicz, wypowiadając się w imieniu autorek tych tekstów – koncentrujemy się na interpretowaniu zachowań ucznia na lekcji w kategoriach motywów poznawania świata i uczenia się, które kryją się za tymi zachowaniami. Interpretacji takiej dokonuje nauczyciel po to, aby wykorzystać rozpoznane motywy w celu lepszego dostosowania przebiegu lekcji do indywidualnych cech swoich uczniów, a w konsekwencji – lepszego wykorzystania zasobów własnych oraz zasobów swoich uczniów.”

Czytelnik, dzięki zamieszczonym w tej części tekstom może wziąć udział w wirtualnych warsztatach, może również – po zapoznaniu się z pracami nauczycieli, którzy uczestniczyli w nich naprawdę i zdecydowali się wykorzystać to, czego się nauczyli, podczas zajęć z dziećmi – przekonać się, jakie efekty przynosi zastosowanie tego sposobu interpretowania zachowań uczniów w praktyce szkolnej.

Część II książki – *Konteksty interpretacyjne* – na pierwszy rzut oka może wydawać się sztucznie przyklejona do całości. Tak jednak nie jest. Teksty zamieszczone w *Kontekstach* pokazują, że możliwe są inne perspektywy teoretyczne rozpoznawania i analizy potrzeb dziecka, a także, że odmienne mogą być podejścia diagnostyczne.

W części tej zdecydowano się również zamieścić artykuły, które korespondują z rozmową z ministrem Włodzimierzem Paszyńskim *O wyrównywaniu szans edukacyjnych...*, dotyczące proponowanych zmian w edukacji elementarnej oraz dyskusyjny tekst o kryzysie dotychczasowego systemu doskonalenia nauczycieli. Jestem przekonana, że zaproponowany w tej książce sposób myślenia o edukacji może ten kryzys przezwyciężyć i uczynić szkołę bardziej przyjazną uczniowi.

Należy odnotować, nie tylko z kronikarskiego obowiązku, że publikacja ta jest zapisem dokonań seminarium „Sens diagnozy edukacyjnej” zorganizowanego w Sulejówku (12-14 marca 2002 r.) przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie i Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

W spotkaniu udział wzięli konsultanci i doradcy metodyczni, nauczyciele przedszkoli, edukacji wczesnoszkolnej, klas IV-VI szkoły podstawowej oraz przedstawiciele uczelni: *Ewa Arciszewska, Beata Bartnik, Ewa Brańska, Ewelina Frąckowiak, Aleksandra Gołębiowska, Jolanta Góreczna, Anita Kępińska, Janusz Kostynowicz, Monika Kurek, Bogna Mackiewicz, Maria Malek, Danuta Majchrzak, Renata Michalak, Elżbieta Misiorna, Marta Misztela, Marcin Mróz, Teresa Opolska, Elżbieta Polańska, Leszek Ryk, Anna Serwik, Jolanta Sobczak, Anetta Soroka, Marta Strzałka, Grażyna Suchanek, Jolanta Szumowska, Bernadetta Ślusarek, Iwona Tarnawa-Januszek, Jolanta Wach, Marzena Wantuch, Jacek Maria Wojciechowicz, Elżbieta Wołodźko, Barbara Woźniak, Dorota Wójcik-Hetman, Magdalena Wóciak-Standio, Janina Zawadowska, Teresa Zawodna, Ewa Maria Ziętkiewicz, Małgorzata Żytka*

Kluczowym elementem programu seminarium były warsztaty „Diagnozowanie motywów poznawania świata i uczenia się dziecka w kontekście jego podstawowych potrzeb”. Wykład wprowadzający wygłosiła Elżbieta Malkiewicz.

Uczestnicy, pracując w trzech grupach warsztatowych:

- przedszkole
(*moderatorzy: Marta Kochan-Wójcik, Aneta Pereświat-Soltan*)
- edukacja wczesnoszkolna
(*moderatorzy: Aleksandra Chybicka, Marzena Tkocz*)
- szkoła podstawowa, kl. IV-VI
(*moderatorzy: Elżbieta Malkiewicz, Joanna Piskorz*)

– sporządzili mapę motywów poznawania świata i uczenia się dzieci w różnych fazach rozwojowych oraz rozważając problem: *Jak wykorzystać wiedzę o potrzebach i motywach do zwiększenia efektywności działań dydaktycznych?* – opracowali wskazówki dla nauczycieli.

Wypracowane przez uczestników seminarium materiały zostały zaprezentowane podczas sesji plakatowej (prowadzonej przez Martę Kochan-Wójcik).

Część warsztatową zakończył wykład Elżbiety Malkiewicz „Diagnoza rozumiejąca w edukacji”.

Warsztatom towarzyszyły dyskusje panelowe.

Dyskusję w panelu „Sens diagnozy edukacyjnej. Przegląd stanowisk”, prowadzonym przez Leszka Ryka, poprzedziły wystąpienia Ewy Arciszewskiej, Małgorzaty Żytka i Anetty Soroki, w których Autorki zaprezentowały wyniki swoich najnowszych badań diagnostycznych.

Drugi panel „Perspektywy i kierunki dalszych prac nad diagnozowaniem osiągnięć edukacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym” zdominowała gorąca i ciekawa rozmowa z Panem Ministrem Włodzimierzem Paszyńskim na temat programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci.

Pomysłodawcą programu warsztatów jest *Elżbieta Malkiewicz*. W opracowaniu programu i zorganizowaniu konferencji brali aktywny udział, obok niżej podpisanej, *Aleksandra Chybicka, Marta Kochan-Wójcik, Andrzej Krajna, Zofia Kuklińska i Joanna Piskorz*.

Osobom tym serdecznie dziękuję.

Krystyna Sujak-Lesz

3. Andrzej Krajna, Zofia Kuklińska, Anna Olszowa, Krystyna Sujak-Lesz, Marzena Tkocz (oprac.), *Wokół edukacji małego dziecka*, red. nauk. Krystyna Sujak-Lesz. Wyd. MarMar, CEN UWr., Wrocław 2003

Recenzenci: dr Elżbieta Małkiewicz, mgr Izabela Starzec

Książka dotyczy przede wszystkim problemów edukacji małego dziecka i wyrównywania szans edukacyjnych. Większość tekstów napisali nauczyciele-słuchacze studiów podyplomowych „Edukacja elementarna – nauczyciel dziecka sześciolatniego”, którzy swoje pomysły na edukację małych dzieci przedstawili na II Dolnośląskiej Konferencji Naukowo-Metodycznej „Nauczyciel z pasją – szansą edukacji?”, zorganizowanej przez Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego i Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. Zarówno studia, jak i konferencja, podobnie jak i wydanie tej książki – zostały sfinansowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

Przygotowując teksty nauczycielskie do publikacji, przyjęto zasadę nieingerowania w ich strukturę, np. w celu ujednoczenia opisów działań dydaktycznych. Zachowano rozwiązanie przyjęte przez Autorów. Zrezygnowano także z „poprawiania” celów, chociaż wiele z nich jest formułowanych nieoperacyjnie i dotyczy umiejętności bardzo ogólnych, których kształtowanie jest procesem długofalowym.

W dziale *Preteksty* zamieściliśmy m.in. nowy podręcznik „nawigacji” po edukacji małego dziecka – projekt *Podstawy programowej edukacji elementarnej*, w *Kontekstach* można znaleźć jego pierwsze recenzje opublikowane na stronach internetowego Forum Dyskusyjnego „Edukacja Elementarna”.

Czytając teksty nauczycielskie w kontekście *Podstawy programowej...* można zauważyć istotne różnice; na jedną z nich chcielibyśmy zwrócić uwagę. Autorzy *Podstawy programowej...* uzasadniają, że w *pierwszym etapie edukacji – edukacji elementarnej – istotne staje się zakorzenianie wychowanka w środowisku i jego małej ojczyźnie, włączanie do procesu edukacji treści pochodzących z najbliższego otoczenia dziecka, jego rodziny, środowiska lokalnego, regionalnego.* (por. M. Kochan-Wójcik, s. 31). Tymczasem w opisach działań nauczycieli dominują motywy odległe od „najbliższego otoczenia dziecka”, takie jak: *bezludna wyspa, czarodziejski zamek, wyprawa do krainy czarów, kosmiczna podróż, papierowa planeta, rejs w nieznanne*. Dlaczego nauczyciele wybierają do realizacji tak odległe tematy? Dlaczego uznają je za interesujące i chyba – najbardziej wartościowe w swojej pracy z małymi dziećmi? Dlaczego właśnie te – cudowne, starają się uwiecznić, opisać, a nie inne? Dlaczego nauczyciele traktują te odległe tematy, po dewey’owsku – jako bliskie dziecku.

Aby przybliżyć odpowiedź na powyższe pytania zacytujemy wypowiedź J. Dewey, który problem relacji między tym, co uczniowi bliskie, a tym, co dalekie ujął w następujący sposób:

Nauczyciele, którzy słyszeli, że powinni unikać tematów obcych doświadczeniu ucznia, dziwią się często widząc, jak uczniowie ożywają się przy omawianiu rzeczy leżących poza zasięgiem ich umysłu, a trwają w apatii przy rozpatrywaniu rzeczy znanych. Na lekcji geografii dziecko równin z dziwną przewrotnością nie reaguje na czar intelektualny swojego miejscowego otoczenia, natomiast żywo przejmuje się wszystkim, co się odnosi do gór i morza. Nauczyciele, którzy z wielkim trudem, a małym pożytkiem uzyskiwali od uczniów wypracowania opisujące szczegółowo rzeczy dobrze im znane, przekonywali się nieraz, że uczniowie ci piszą z zapałem na tematy górne i fantastyczne. Pewna wykształcona kobieta, która opisała swoje obserwacje zebrane podczas pracy w fabryce, chciała opowiedzieć treść powieści Alcott „Małe kobietki” dziewczętom fabrycznym w czasie pracy. Te mało się jednak tym zainteresowały, mówiąc: „Tamte

dziewczęta nie miały wcale ciekawszych przeżyć od nas” — i żądały opowiadań o milionerkach i damach światowych. (...)

Nie opowiadam, naturalnie, tych wydarzeń po to, by zachęcić do takich metod nauczania, które odwołują się do sensacyjności, nadzwyczajności i spraw niezrozumiałych. Mówię o nich jednak, ażeby uwidatnić fakt, że to, co znane i bliskie nie pobudza do myślenia ani nie daje mu strawy samo przez się, ale tylko w miarę tego, jak się je zastosuje do opanowywania rzeczy obcych i dalekich. Jest znane w psychologii, że nie zważamy na to, co dawne, ani nie troszczymy się świadomie o to, do czego już jesteśmy bardzo przyzwyczajeni. I słusznie: byłoby niebezpiecznym marnotrawstwem poświęcać uwagę sprawom dawnym, gdy tymczasem wciąż powstają nowe okoliczności, do których musimy się przystosowywać. Myśl musi się zachować na uchwycenie rzeczy nowych, niepewnych, problematycznych. Dlatego uczniów opanowuje poczucie przymusu umysłowego, roztargnienie, gdy każe im się zwracać myśli na to, co już im jest dobrze znane. Rzeczy dawne, bliskie, zwyczajne to nie jest to, ku czemu, ale to, dzięki czemu zwracamy naszą uwagę; nie dostarczają nam one materiału do problemów, ale do ich rozwiązywania.

Ostatnie zdanie doprowadziło nas do zagadnienia równowagi między rzeczami nowymi i dawnymi, dalekimi i bliskimi, potrzebnej w myśleniu refleksyjnym. To, co jest bardziej dalekie, daje nam podniecie i pobudkę; to, co bliższe, dostarcza punktu zaczepienia i środków, którymi można rozporządzać. Zasadę tę można także wypowiedzieć w takiej formie: najlepiej się myśli wtedy, kiedy rzeczy łatwe i trudne występują we właściwym stosunku. Łatwe i znane znaczy to samo, podobnie jak nie znane i trudne. Jeśli za dużo jest elementu łatwego, to nie ma podstawy do dociekania, jeśli zaś jest za dużo elementu trudnego, dociekanie staje się beznadziejne.

Konieczność współdziałania rzeczy bliskich i dalekich wypływa wprost z natury myślenia. Gdzie jest myślenie, tam jakaś rzecz obecna nasuwa i ukazuje coś nieobecnego. Jeżeli wobec tego rzeczy znanych nie przedstawi się w warunkach poniekąd niezwykłych, to nie dadzą one żadnej podniety do myślenia, nie będą wymagały rzeczy nieobecných po to, aby być zrozumiane. A jeśli znów przedmiot przedłożony jest zupełnie obcy, to nie ma żadnej podstawy, na której mógłby on nasunąć coś, co by mogło posłużyć do jego zrozumienia. Gdy np. ktoś ma do czynienia po raz pierwszy z ułamkami, oszalałają go one, gdyż nie mają związku z żadnym z pojęć poznanych przez niego przy rozważaniu liczb całkowitych. Gdy ułamki staną mu się już najzupełniej znane, wówczas ich dostrzeżenie działa nań po prostu jak sygnał do wykonania pewnych rzeczy; są one „znakiem zastępczym”, na który może reagować bez myślenia. Jeśli natomiast sytuacja jako całość przedstawia coś nowego, a stąd niepewnego, to cała reakcja na nią nie jest mechaniczna, gdyż to mechaniczne działanie zostaje zastosowane do rozwiązywania pewnego problemu. Ten proces spiralny ciągnie się bez końca: obcy materiał przetworzony przez myśl na własność dobrze znaną staje się środkiem do tworzenia sądów o dalszym materiale nie znanym i do jego asymilowania (J. Dewey, *Jak myślimy?* PWN, Warszawa 1988, s. 265-268).

Pamiętajmy o tym.

Andrzej Krajna, Krystyna Sujak-Lesz

4. Andrzej Krajna, Jan Lesz, Krystyna Sujak-Lesz (red.), *Wokół pedagogiki ucznia w centrum*. Wyd. MarMar, CEN UW., Wrocław 2005
Recenzenci: prof. dr hab. Jerzy Mroziński, dr Leszek Ryk

Szkoły są po to – się pomyślało – żeby było łatwiej żyć. Do szkoły chodzi się po to, żeby się samemu za dużo nie nauczyć. Bo gdyby nie chodzić do szkół, to można by dużo więcej samemu się nauczyć, za dużo więcej, i wtedy już zupełnie nie można by było żyć wśród ludzi i ich szkolnych problemów.

(Edward Stachura)

Do szkoły chodzi się po to, żeby się samemu za dużo nie nauczyć... Czy taki jest cel edukacji? Czy szkoła, mimo zmian, pozostaje miejscem wszechstronnego ograniczania rozwoju ucznia? Teksty zamieszczone w książce mogą świadczyć o tym, że tak być nie musi, że szkoła może wspierać ten rozwój.

Większość tekstów napisali nauczyciele-słuchacze studiów podyplomowych „Pedagogika ucznia w centrum – technologia informacyjna – zmiana w edukacji”¹¹, którzy swoje działania i pomysły na edukację przedstawili na III Dolnośląskiej Konferencji Naukowo-Metodycznej „Nauczyciel z pasją – szansą edukacji?”, zorganizowanej przez Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego i Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

Teksty świadczą o tym, że nauczyciele, dostosowując się do wymagań „nowej szkoły” przewartościowali wiele elementów swojego warsztatu; są przykładem tego, że powoli „pedagogika klasy szkolnej” zostaje zastępowana przez „pedagogikę ucznia w centrum”. Dowodem na taką zmianę jest ograniczenie obszarów panowania nauczycieli¹² nad: (1) czasem, (2) przestrzenią edukacyjną, (3) komunikacją oraz (4) obrazem świata.¹³

Nauczyciele, których teksty zamieszczono w tym tomie pokazują, jak to zrobić oraz o tym, że można. Na czym więc polega problem zmiany paradygmatu nauczania? Problem tkwi w nas, nauczycielach. Zostaliśmy wczwieneni w inną kulturę i wczwiczamy w nią swoich uczniów, nie zastanawiając się nad celowością stosowanych rozwiązań, także formalnych. Po prostu uznajemy, że nie może być inaczej.

¹¹ Studia (informacje o programie studiów zamieszczono na ss. 15-20) są składową dolnośląskiego programu wspierania szkoły w kształceniu dla społeczeństwa informacyjnego, realizowanego w ramach „Forum Edukacyjnego Społeczeństwa Informacyjnego” (FESI), inicjatorem powołania którego jest Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego (patrz. artykuł Z. Tagowskiego, *U początków FESI*, s. 11).

Platforma FESI jest umieszczona na stronie Dolnośląskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu (patrz: <http://www.fesi.dodn.wroc.pl/>).

¹² Por. np. I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*. Impuls, Kraków 1996.

¹³ W literaturze pedagogicznej można znaleźć wiele interesujących opisów rozwiązań metodycznych, z których dowiadujemy się, co należy zrobić. I tak, postuluje się np.: (1) stosowanie w nauczaniu „metody projektów”, dzięki czemu uczniowie mają możliwość pracy nad konkretnym zagadnieniem w długiej perspektywie czasowej, (2) organizowanie lekcji „w terenie”, podczas których uczniowie mogą samodzielnie prowadzić różnego rodzaju obserwacje i badania środowiska przyrodniczo-kulturowego i dopiero wyniki własnych badań i obserwacji opracowywać w klasie szkolnej, (3) uwolnienie dyskursu między uczniami poprzez pracę w małych grupach i świadome ograniczenie swojej roli w komunikacji, czemu sprzyja wprowadzenie nowego systemu ocen i egzaminów preferującego umiejętności międzyprzedmiotowe uczniów, a nie realizację poszczególnych tematów przedmiotowych, (4) wprowadzanie nowych modeli lekcji (konstruktywistycznego oraz tzw. kreatorskiego), które z uczniowskich obrazów świata czynią podstawowy element organizowania lekcji.

Wszelkie, nawet drobne odstępstwa od stereotypu, wydają nam się trudne do zaakceptowania. Jesteśmy zadziwiająco odporni na zmiany.

Kształcenie specjalizacyjne, któremu byliśmy poddani, zorganizowane było wokół „zamkniętych”, ściśle określonych przedmiotów nauczania i sprzyjało kształtowaniu poglądów przedmiotowocentrycznych. Postawa, w której dominuje centryzm poznawczy charakteryzuje się tym, że poglądy są formułowane z zachowaniem granic poszczególnych dziedzin ludzkiej działalności. Tendencja taka, operująca zamkniętymi treściami nauczania, zwana trafnie „typem kolekcji”¹⁴, z punktu widzenia ucznia prowadzi do tego, że „w miarę jak stajesz się starszy, wiesz coraz więcej o bardziej ograniczonym zakresie zjawisk” lub inaczej „w miarę jak stajesz się starszy, coraz bardziej odróżniasz się od innych”. W tym tkwi niewątpliwie przyczyna trudności, np. w realizacji ścieżek międzyprzedmiotowych w szkole. Nie jesteśmy tolerancyjni poznawczo. Postawa taka wymusza na nas bowiem to, że świadomie rezygnujemy ze stawiania ostrych granic między przedmiotami szkolnej edukacji i podejmujemy działania poprzezprzedmiotowe.¹⁵

Aby tak się stało nauczyciel musi pokonać w sobie charakterystyczne dla postawy centrycznej „zamiłowanie do ogólności” – jak to formułuje L. Wittgenstein¹⁶ – za którym kryje się często „pogardliwy stosunek do szczegółowych przypadków” – poza tym jednym, któremu przypisać jesteśmy skłonni cechy ogólności. Podstawową cechą dobrego nauczyciela jest zdolność do przekształcania struktury swoich wiadomości i umiejętności w zależności od rzeczywistości szkolnej.¹⁷ Nie tylko młodych nauczycieli zawo-

¹⁴ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*. PWN, Warszawa 1990.

¹⁵ Różnice między postawą przedmiotowocentryczną i postawą tolerancji poznawczej rozpatrzmy na przykładzie:

(1) Centryzm poznawczy (przedmiotowy)

Przykładowa wypowiedź nauczyciela:

„Na lekcjach przedmiotów przyrodniczych w szkole uczniowie nie powinni zajmować się malarstwem, czy poezją. Od tego są takie przedmioty, jak np. plastyka. Omawianie każdego problemu jest twórcze i rozwijające, pod jednym wszakże warunkiem, że są to problemy na miejscu. Na lekcjach przedmiotów przyrodniczych nie ma miejsca na rozważanie problemów niemalże filozoficznych (światopoglądowych). Czy nie od tego jest ctyka?

Dla nauczania przedmiotów przyrodniczych omawianie tego rodzaju problemów nie ma absolutnie żadnej wartości dydaktycznej. Na lekcjach filozofii czy języka polskiego – być może.”

(2) Tolerancja poznawcza

Przykładowa wypowiedź nauczyciela:

„Jeżeli od początku będziemy ucznia kształcić nie „przedmiotami”, a bardziej blokami tematycznymi, to wyrobi on sobie własne zdanie na świat, pewną praktyczną wiedzę (a tego się nie zapomina). Dziecko już w szkole podstawowej powinno się dowiedzieć, że innymi oczami widzi świat przyrodnik, inaczej muzyk, czy też malarz lub poeta. Dobrze że podejmuje się próby uzmysłowienia dzieciom, że ten sam problem można widzieć z różnych perspektyw.

Uczeń musi wiedzieć, że przyrodnik patrzy na świat inaczej, niż np. artysta, i że nie jest to lepszy sposób patrzenia na świat, ale często pożyteczny.”

W pierwszej postawie nauczycielskiej dominuje treść nauczania, o tożsamości drugiej – decyduje uczeń.

¹⁶ L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*. PWN, Warszawa 1972.

¹⁷ Zachęcamy do lektury artykułów zamieszczonych w niniejszym tomie (A. Chybicka, J. Piskorz, „Być nauczycielem...”. *Notatki do wykładu Profesor Brzezińskiej*, s. 193; A. Krajna, E. Malkiewicz, K. Sujak-Lesz, *Wiedza potoczna ucznia i jej wykorzystanie w edukacji*, s. 197; M. Fankanowski, *Rozwój osobowy człowieka w perspektywie aksjologicznej*, s. 209). *Warto przeczytać:* A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. WSiP, Warszawa 1999; D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. WSiP, Warszawa 1988.

dzi umiejętność decentracji¹⁸. Bez umiejętności wyobrażenia sobie punktu widzenia ucznia trudno mówić o przekładalności (warunek konieczny) szkolnej wiedzy naukowej na formę stosowną dla uczącego się¹⁹.

Sądźmy, że nauczycielom, których teksty publikujemy w książce to się udało.²⁰

Co jeszcze łączy te teksty. Każdy z nich jest przykładem stosowania technologii informacyjnej w sytuacjach dydaktycznych.²¹ Dobrze zaplanowane „podróże w sieci” w celu zebrania odpowiednich materiałów potrzebnych do wykonania zadań postawionych przez nauczyciela, dokumentowanie własnej pracy przez uczniów, w których wykorzystują multimedia może przyspieszyć zmianę w edukacji, może sprawić, że do szkoły uczniowie zaczną chodzić po to, żeby więcej się nauczyć, by łatwiej było żyć wśród ludzi.

Andrzej Krajna, Krystyna Sujak-Lesz

5. Andrzej Krajna, Leszek Ryk, Krystyna Sujak-Lesz (red.), *Edukacja zawodoznawcza i edukacja pro jakościowa w szkole*,. Wyd. MarMar, CEN UW., Wrocław 2005.

Recenzja: Prof. dr hab. Adam Chmielewski, dr inż. Teresa Kupczyk, dr Jan Lesz

Książka jest próbą prezentacji tego, co dopiero się wyłania, kształtuje i nabiera istotnego znaczenia w edukacji, dotyczy jedynie problemów, przed których rozwiązaniem polski system edukacji stoi. Podejmowanie działań w takim kierunku wydaje się być bezdyskusyjne.

Większość artykułów (w dziale „Teksty” napisali nauczyciele-słuchacze pilotażowych studiów podyplomowych „Szkolny doradca zawodowy” prowadzonych przez Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego w roku akademickim 2003/2004, którzy swoje pomysły i rozwiązania tych problemów przedstawili na sesji problemowej „Szkolny doradca zawodowy – pierwsze doświadczenia. Edukacja pro jakościowa w szkole” podczas III Dolnośląskiej Konferencji Naukowo-Metodycznej „Nauczyciel z pasją – szansą edukacji?” (Wrocław, 10 października 2004 r.).²²

W dziale „Preteksty” zamieściliśmy teksty wystąpień Gości biorących udział w tej Konferencji, specjalistów od edukacji zawodoznawczej i edukacji pro jakościowej w szkole. Ułatwiają one nawigację po tekstach nauczycieli, prezentujących rozwiązania szczegółowe.

W „Kontekstach” zamieściliśmy trzy projekty edukacyjne nauczycieli-słuchaczy studiów podyplomowych „Pedagogika ucznia w centrum – technologia edukacyjna – zmiana w edukacji”²³, które są przykładem działań międzyprzedmiotowych realizowanych w szkołach.

¹⁸ Por. M. Donaldson, *Myslenie dzieci*. PWN, Warszawa 1986, s. 19.

¹⁹ Por. J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. PWN, Warszawa 1978, s. 230-273.

²⁰ Teksty zamieszczone w tym tomie są jedynie wyborem. Dorobek nauczycieli-słuchaczy studiów podyplomowych „Pedagogika ucznia w centrum – technologia informacyjna – zmiana w edukacji” jest znacznie bogatszy. Planujemy wydanie tomu drugiego, w którym zostaną opublikowane kolejne, również ciekawe i wartościowe, prace.

²¹ Zachęcamy do lektury artykułu A. Chybickiej, *Uzależnienia od multimediiów*, s. 121.

²² Organizatorami sesji byli: Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wydział Edukacji Urzędu Miejskiego Wrocławia oraz Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

²³ Studia te są składową dolnośląskiego programu wspierania szkoły w kształceniu dla społeczeństwa informacyjnego, realizowanego w ramach „Forum Edukacyjnego Społeczeństwa Informacyjnego” (FESI), inicjatorem powołania którego jest Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego.

Platforma FESI jest umieszczona na stronie Dolnośląskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu (patrz: <http://www.fesi.dodn.wroc.pl/>).

Teksty te nabierają szczególnej wymowy w chwili, w której pojawiają się próby wymazania z „Podstawy programowej...” ścieżek międzyprzedmiotowych i powrotu do przedmiotowego modelu nauczania.

O nowych trendach w edukacji, czyli o tym, co przynosi życie – notatki do diagnozy

*Edukacja nie jest wyspą,
tylko częścią kontynentu kultury*

J.S. Bruner

(I) Czy „szkoła” chce być fabryką bezrobotnych?

Obserwacja uczestnicząca pokazuje, iż szkoła jako instytucja coraz bardziej postrzega rynek pracy – nie chce bowiem być fabryką bezrobotnych. Projektanci reformy edukacyjnej tego faktu zdaje się nie dostrzegli.

Słusznie zaprojektowane zostały działania edukacyjne poprzezprzedmiotowe w postaci ścieżek edukacyjnych²⁴, ale wśród nich zabrakło dwóch, które stają się już elementem rzeczywistości szkolnej.

Dowodem na to są rezultaty III Dolnośląskiej Konferencji Naukowo-Metodycznej „Nauczyciel z pasją – szansą edukacji?”, na której prezentowane były m.in. doświadczenia dolnośląskich szkół i nauczycieli próbujących się zmierzyć z problemem edukacji zawodowznawczej i edukacji projakościowej w szkole. Można zatem mówić o dwu nowych ścieżkach edukacyjnych uwzględniających sytuację na rynku pracy. Co ważne, ścieżki te zrodziły się samorzutnie, co dobrze zdaje się świadczyć o nauczycielach.

Młodzież musi być przygotowana do świadomego projektowania i realizowania własnej drogi edukacyjnej wiodącej do efektywnego uczestniczenia w zmieniającym się rynku pracy. Jest to zadanie nie tylko dla nowego zawodu nauczycielskiego – doradcy zawodowego w szkole, ale także dla pozostałych nauczycieli pracujących w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

Jeśli spojrzymy, jakich kwalifikacji wymagają pracodawcy (patrz ogłoszenia: szukam pracownika) od kandydatów, to coraz częściej pojawia się wymóg: zna systemy zarządzania jakością).

Projektowanie działań edukacyjnych, właśnie poprzezprzedmiotowych, budujących „kulturę projakościową” jest już – choć na razie jedynie punktowo – obecne w szkole.

Ale to dopiero początek – potrzebne są SZOK-i.

(II) Dylemat „umiejętności czy wiedza” – dlaczego kwitnie system „guwernerski”?

Reforma edukacji słusznie położyła nacisk na kształtowanie kompetencji i umiejętności, zgodnie z hasłem: tylko tyle wiedzy, ile jest potrzebne do kształtowania umiejętności”. A jak jest naprawdę?

W zreformowanej szkole to, że uczeń ma także „wiedzieć”, zeszło na drugi plan. Walczyliśmy w encyklopedyzm tak, że dziecko zostało wylane z kapielą.

Dowodem na to, że stwierdzenie powyższe jest prawdziwe, jest dynamiczny rozwój systemu korepetycji przed egzaminami zewnętrznymi, który zajmuje się uzupełnianiem „wiedzy”, której uczeń w szkole nie uzyskał. Szkoła zajmowała się bowiem kształtowaniem „umiejętności” i pozytywnej, nie popartej wiedzą – samooceny. Zapomniano, że aby coś tylko zobaczyć, trzeba coś widzieć (wiedzieć) w trakcie patrzenia.

System guwernerski (trening egzaminacyjny) poprawia wyniki, i tak niskie, uzyskiwane przez uczniów na egzaminach zewnętrznych, ale nie kształtuje umiejętności uczenia się, nie uczy samodzielności w zdobywaniu wiedzy, tylko rozbudza aspiracje edukacyjne lub pogłębia „wyuczoną bezradność”.

²⁴ Za błąd należy uznać próby wymazania z *Podstawy programowej...* ścieżek międzyprzedmiotowych i powrót do przedmiotowego modelu nauczania.

(III) Czy aspiracje edukacyjne i zawyżona samoocena wystarczą, aby studiować?

Zdaniem nauczycieli akademickich, a potwierdzają to badania przez nas prowadzone, istnieje wyraźna rozbieżność między tym, co studenci uważają, że wiedzą, a tym, co wiedzą naprawdę.

Zawyżona samoocena (jestem dobry, wszystko potrafię), nierealistyczne aspiracje edukacyjne nie wystarczają, by studiować.

Prowadzi to albo do obniżenia poziomu kształcenia, albo dużego odsiewu (niepożądany ze względów ekonomicznych) i stresu, którego konsekwencją jest stosowanie środków wspomagających uczenie się (farmakologiczny korepetytor; z badań ankietowych wynika, że z jego pomocy korzysta ponad 50 % studentów).

Uczelnie starają się tym niekorzystnym zjawiskom zapobiegać, wprowadzając do siatek studiów m.in. tzw. zajęcia wyrównawcze (uzupełnienie braków merytorycznych).

Nie wszystko ma czarny kolor.

Możemy zaobserwować również wzrost (szczególnie u kandydatów na nauczycieli) aktywności studentów i zainteresowanie pogłębieniem wiedzy i umiejętności z zakresu wiedzy psychologicznej (bardzo rynekowa).

Przykład:

Biorąc pod uwagę znaczące zaangażowanie studentów we współtworzenie zajęć z psychologii i satysfakcjonujące porozumienie w kwestiach nieformalnych na wniosek studentów informatyki zorganizowano w roku akademickim 2002/2003 oraz 2003/2004 dodatkowe spotkania – seminaria naukowe.

Tematyka tych seminariów były głównie pogłębienie treści zagadnień omawianych na wykładach i konwersatoriach z psychologii oraz bieżących problemów społecznych poruszanych w mas mediach.

Spotkania odbywały się cyklicznie (raz w miesiącu) w pomieszczeniach DS „XX-latka” i DS „Parawanowiec” i były kontynuowane także po uzyskaniu zaliczenia i zdaniu egzaminu z psychologii. Przygotowanie programu spotkań, zorganizowanie pomieszczeń, pomocy dydaktycznych oraz prowadzenia zajęć podjęli się studenci. Zakres omawianych zagadnień zawierał też treści pedagogiczne i metodyczne, stąd na spotkania były zapraszane również osoby prowadzące zajęcia z pedagogiki i dydaktyki.

Problem: Jaka więc powinna dziś być dydaktyka akademicka? Czy aktualna oferta edukacyjna jest wystarczająca?

(IV) Nowy student – wyzwanie dla młodych nauczycieli akademickich

Do niedawna młody nauczyciel akademicki nabywał umiejętności dydaktycznych obserwując i terminując u swojego mistrza. Dziś młodzi nauczyciele akademicy – z reguły słuchacze (absolwenci) studiów doktoranckich – nie mają tak komfortowej sytuacji. Dlatego też w sytuacji obserwowanych (choć jeszcze nie opisanych) zmian w możliwościach i oczekiwaniach absolwentów szkół średnich, spowodowanych przemianami społeczno-kulturowymi zachodzącymi we współczesnym świecie, wyraźnie rysuje się potrzeba wsparcia doktorantów-przyszłych nauczycieli akademickich w pracy dydaktycznej z młodymi ludźmi wzrastającymi w nowym systemie edukacji.

Przygotowana przez Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego propozycja zajęć dla doktorantów ma charakter wspomagający, wychodzi naprzeciw wyzwaniom stawianym młodym nauczycielom akademickim. Napotyka ona na żywe zainteresowanie ze strony doktorantów, którzy poszukują obecnie raczej dróg wspierania umiejętności uczenia się studentów, np. poprzez zapoznavanie studentów z technikami uczenia się, rozwijanie modelu konsultacyjnego i dialogowego relacji nauczyciel-student, zachęcanie studentów do samooceny i planowania własnej drogi studiowania. Doktoranci chętnie podejmują także różnorodne działania na rzecz własnego samorozwoju i definiowania siebie w roli nauczyciela akademickiego.

Zajęcia takie zostały uruchomione dla doktorantów z Wydziału Fizyki i Astronomii, rozpoczęli je także doktoranci z Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii oraz Wydziału Nauk Przyrodniczych.

Co z tego fermentu wyniknie, czas pokaże.

Andrzej Krajna, Leszek Ryk, Krystyna Sujak-Lesz

3.3. Dorobek publikacyjny pracowników Centrum Edukacji Nauczycielskiej w latach 2000-2005

1. **Marcin Fankanowski**, *Przemiany wartości towarzyszące konwersji religijnej*, [w:] Postawy wobec religii. Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje, (red.) K. Franczak, T. Doktor, Warszawa 2000, str. 52-70.
2. **Marcin Fankanowski**, *Sprawozdanie z seminarium „Metody jakościowe w psychologii”*, [w:] Przegląd Psychologiczny, 2000, TOM 43, Nr 2, strony 245 – 248.
3. **Andrzej Krajna, Krystyna Sujak-Lesz**, *Zagadnienie języka w nauczaniu przyrody*, Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, zeszyt specjalny, MEN Warszawa-CEN UW 2000, 35-47.
4. **Elżbieta Malkiewicz**, *Pomoc psychologiczna wobec dziecka o narcystycznej linii rozwoju*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. Tom 2, pod red. B. Kaji. Bydgoszcz 2000, Wyd. WSP, s. 164-174.
5. **Elżbieta Malkiewicz**, *Dziecko o narcystycznej linii rozwoju: spostrzeżenie świata społecznego, formy pomocy psychologicznej*, [w:] *Jakość rozwoju a jakość życia*, pod red. R. Derbisa. Częstochowa 2000, Wyd. WSP.
6. **Barbara Ciechanowicz, Krystyna Sujak-Lesz, Leszek Ryk**, *Podróże w świat przyrody*, *Fizyka w szkole 2/3* 2000, 81-83.
7. **Josef Trna, Andrzej Krajna, Leszek Ryk, Krystyna Sujak-Lesz, Agnieszka Lesz**, *Predyspozycje fizyczne dzieci przed nauczaniem fizyki w szkole*, Biuletyn Informacyjny COMSN nr 18/19, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2000.
8. **Elżbieta Szumiło**, *Być dobrym negocjatorem*, Semestr – Ogólnopolski miesięcznik studencki, nr 1-2/2000 (46-47), Akademickie Stowarzyszenie Verum, Wrocław, s.14.
9. **Elżbieta Szumiło**, *Ślepe drogi w psychologii*, Semestr – Ogólnopolski miesięcznik studencki, nr 3/2000 (48), Akademickie Stowarzyszenie Verum, Wrocław, s.10-11.
10. **Elżbieta Malkiewicz**, *Wykorzystanie technik relaksacyjno-wyobrażeniowych w pracy z młodzieżą we wczesnej fazie adolescencji*. [W:] *Młodzież w zmieniającym się świecie*. Pod red. A. Keplinger. Prace Psychologiczne LIV. Wrocław 2001: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego. s. 117-129.
11. **Elżbieta Malkiewicz**, *Dziecięca grupa terapeutyczno-psychoedukacyjna: koncepcja pracy, uzyskane efekty*. Psychologia Rozwojowa. Tom 5, nr 3-4. Kraków 2001: Wyd. Naukowe DWN. s.313-326.
12. **Elżbieta Malkiewicz**, *Analiza przypadku – diagnoza indywidualna problemu dziecka. Na przykładzie dzieci o narcystycznej linii rozwoju*. [W:] *Metody jako-*

- ściowe w psychologii współczesnej*. Pod red. M. Straś-Romanowskiej. Prace Psychologiczne LIII. Wrocław 2001: Wyd. U.Wr., s.171-185.
13. **Elżbieta Szumilo**, *Potrzeba sensu życia*, Semestr – Ogólnopolski miesięcznik studencki, nr 5/2001 (48), Akademickie Stowarzyszenie Verum, Wrocław, s.20-21
 14. **Elżbieta Szumilo**, *Potrzeba sensu życia*. Semestr. Ogólnopolski miesięcznik studencki 6(50)/2001, s.20-21.
 15. **Andrzej Krajna, Leszek Ryk, Krystyna Sujak-Lesz**, Josef Trna, *O osiągnięciach szkolnych uczniów – inaczej*, Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, zeszyt 3-4/2001, s. 201-217.
 16. **Krystyna Sujak-Lesz, Leszek Ryk, Andrzej Krajna**, Ewa Dębowska, *Physics Teacher in Working Group*, International Conference Physics Teacher Education Beyond 2000, Selected Contributions, ed. Roser Pinto and Santiago Surinach, Elsevier 2001, s. 253-255.
 17. **Andrzej Krajna, Krystyna Sujak-Lesz**, *Stawanie się refleksyjnym nauczycielem. Ujęcie instytucjonalne*. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej 1/2002, s. 5-10.
 18. **Andrzej Krajna, Krystyna Sujak-Lesz**, *Pisemna wypowiedź ucznia – jak ją interpretować?* Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej 2/2002, s. 111-116.
 19. **Elżbieta Malkiewicz**, *Wykorzystanie wiedzy o motywach poznawania świata i uczenia się na lekcjach przyrody*. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej 2/2002, s. 29-34.
 20. **Marta Kochan-Wójcik**, *Możliwości diagnozowania zachowań ucznia. Diagnoza rozumiejąca a diagnoza etykietująca*. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej 2/2002, s. 9-18.
 21. **Krystyna Sujak-Lesz** (red.), *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, Wyd. CODN, Warszawa 2002, s. 180.
 22. **Elżbieta Malkiewicz**, *Motywy poznawania świata i uczenia się w kontekście podstawowych potrzeb dziecka*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, pod red. K. Sujak-Lesz. Wyd. CODN, Warszawa 2002, s.15-20.
 23. **Elżbieta Malkiewicz**, *Wskaźniki motywów poznawania świata i uczenia się dzieci w klasach IV-VI szkoły podstawowej*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, pod red. K. Sujak-Lesz. Wyd. CODN, Warszawa 2002, s.110-114.
 24. **Elżbieta Malkiewicz**, *O diagnozie rozumiejącej*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, pod red. K. Sujak-Lesz. Wyd. CODN, Warszawa 2002, s.99-100.
 25. **Elżbieta Malkiewicz**, *Wykorzystanie wiedzy o motywach poznawania świata i uczenia się dzieci na lekcji*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, pod red. K. Sujak-Lesz. Wyd. CODN, Warszawa 2002, s.115-119.
 26. **Marta Kochan-Wójcik**, *Motywy poznawania świata i uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Program warsztatów*, [w:] *Edukacja elemen-*

- tarna a diagnoza pedagogiczna, pod red. K. Sujak-Lesz. Wyd. CODN, Warszawa 2002, s.21-31.
27. **Marta Kochan-Wójcik**, *Diagnoza motywów poznawania świata i uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, pod red. K. Sujak-Lesz. Wyd. CODN, Warszawa 2002, s.31-41.
 28. **Marta Kochan-Wójcik**, *Praktyczny kontekst problematyki motywacji ucznia do nauki*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, pod red. K. Sujak-Lesz. Wyd. CODN, Warszawa 2002, s.96-98.
 29. **Marta Kochan-Wójcik**, *Dziecko typowe. Wskaźniki motywów poznawania świata i uczenia się w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, pod red. K. Sujak-Lesz. Wyd. CODN, Warszawa 2002, s.103-104.
 30. **Marta Kochan-Wójcik**, *Dziecko nieśmiałe. Wskaźniki motywów poznawania świata i uczenia się w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, pod red. K. Sujak-Lesz. Wyd. CODN, Warszawa 2002, s.105-106.
 31. **Marta Kochan-Wójcik**, *Dziecko ekspansywne. Wskaźniki motywów poznawania świata i uczenia się w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, pod red. K. Sujak-Lesz. Wyd. CODN, Warszawa 2002, s.107-109.
 32. **Aleksandra Chybicka**, *Diagnoza motywów poznawania świata i uczenia się dzieci w klasach I-III szkoły podstawowej*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, pod red. K. Sujak-Lesz. Wyd. CODN, Warszawa 2002, s.42-54.
 33. **Aleksandra Chybicka**, *Wybrane cechy osobowości a strategia radzenia sobie ze stresem u młodzieży we wczesnej fazie adolescencji z chorobą nowotworową*, [w:] *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka – aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*. Wydawnictwo: Adam Marszałek, Toruń 2003.
 34. **Andrzej Krajna**, **Zofia Kuklińska**, **Anna Olszowa**, **Krystyna Sujak-Lesz**, **Marzena Tkocz** (oprac.), *Wokół edukacji małego dziecka*. Red. K. Sujak-Lesz, Andrzej Krajna, Wyd. CEN UW, Mar-Mar, Wrocław 2003, s. 270.
 35. **Marta Kochan-Wójcik**, *Działania opiekuńczo-wychowawcze szkoły. „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” 1-2/2003*.
 36. **Maria Lewicka**, *Qualifying to teach – co to oznacza? „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” 1-2/2003*.
 37. **Marta Kochan-Wójcik**, *Profilaktyka zaburzeń percepcji własnego ciała wśród nastolatków. Ujęcie społeczne*. [W:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. T. V, red. B. Kaja. Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003, s. 154-165.
 38. **Elżbieta Malkiewicz**, *Letni Program Terapeutyczny – formy pomocy dziecku z nadpobudliwością psychoruchową w USA*. [W:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. T. V, red. B. Kaja. Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003, s. 187-201.

39. **Marta Kochan-Wójcik**, *O projekcie „Podstawy programowej edukacji elementarnej”*. [W:] *Wokół edukacji małego dziecka*. Red. K. Sujak-Lesz, A. Krajna, Wyd. CEN UW., Mar-Mar, Wrocław 2003, s. 31-34.
40. Ewa Brańska, Krystyna Kamińska, **Marta Kochan-Wójcik**, Janusz Kostynowicz, Zofia Kuklińska, Krystyna Lubomirska, Jadwiga Lubowiecka, Elżbieta Misiorna, Eugenia Rostańska, Janina Uszyńska-Jarmoc, *Projekt „Podstawy programowej edukacji elementarnej”*. [W:] *Wokół edukacji małego dziecka*. Red. K. Sujak-Lesz, Andrzej Krajna, Wyd. CEN UW., Mar-Mar, Wrocław 2003, s. 35-44.
41. **Marta Kochan-Wójcik**, *Wczesne wspomaganie rozwoju małego dziecka*. [W:] *Wokół edukacji małego dziecka*. Red. K. Sujak-Lesz, A. Krajna, Wyd. CEN UW., Mar-Mar, Wrocław 2003, s. 157-161.
42. **Marta Kochan-Wójcik**, **Andrzej Krajna**, **Krystyna Sujak-Lesz**, **Marzena Tkocz**, *Forum Dyskusyjne „Edukacja elementarna”*. [W:] *Wokół edukacji małego dziecka*. Red. K. Sujak-Lesz, A. Krajna, Wyd. CEN UW., Mar-Mar, Wrocław 2003, s. 234-252.
43. **Aleksandra Chybicka**, **Anna Olszowa**, **Joanna Piskorz**, **Izabela Starzec**, **Marzena Tkocz**, *II Dolnośląska Konferencja Naukowo-Metodyczna „Nauczyciel z pasją – szansą edukacji?” – sprawozdanie*. [W:] *Wokół edukacji małego dziecka*. Red. K. Sujak-Lesz, Andrzej Krajna, Wyd. CEN UW., Mar-Mar, Wrocław 2003, s. 255-266.
44. **Marta Kochan-Wójcik**, *Forum dyskusyjne „Edukacja elementarna”*, *Wychowanie w przedszkolu*, nr 2(2004).
45. **Marta Kochan-Wójcik**, *Problematyka badań nad psychologicznym wizerunkiem kobiecego ciała*, *Czasopismo Psychologiczne*, tom 9, nr 2/2003.
46. **Marta Kochan-Wójcik**, **Elżbieta Malkiewicz**, *Wizualne mass media a wizerunek własnego ciała u dorastających dziewcząt – przegląd literatury*, [w:] *Psychologia rozwojowa*, pod red. Anny Oleszkowicz, t.8. nr 2/3/2003, s. 9-16.
47. **Marta Kochan-Wójcik**, *Perspektywa obserwatora jako narzędzie oceny własnej atrakcyjności*, [w:] *Psychologia rozwojowa*, pod red. Anny Oleszkowicz., t. 8. nr 2/3/2003, s. 17-26.
48. **Elżbieta Malkiewicz**, *Diagnoza dziecka z zaburzeniami zachowania i jej zastosowanie w pracy pedagoga szkolnego*. [W:] *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, pod red. A. Czapigi. Toruń 2003, Wyd. Adam Marszałek.
49. **Leszek Ryk**, *Przestrzeń kulturowa Dolnego Śląska*. [W:] *Spoleczne i ekonomiczne uwarunkowania kultury Narodowe Centrum Kultury, Kraków-Warszawa 2003*, s. 75-79.
50. **Elżbieta Malkiewicz**, *Wczesna diagnoza i interwencja wobec dzieci z zaburzeniami zachowania*. [W:] *Wczesna diagnoza i terapia dzieci z utrudnieniami w rozwoju. Interdyscyplinarne problemy*, pod red. J. Kruk-Lasockiej i M. Sekulowicz. Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2004, s. 111-120.
51. **Anna Olszowa**, *Dziecko wobec dylematów moralnych*, „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” 3-4/2004, s. 9-24.

52. **Leszek Ryk**, *Zadania i organizacja wojewódzkiej administracji samorządowej w zakresie ochrony środowiska na przykładzie województwa dolnośląskiego*. [W:] *Organizacja władz publicznych w Polsce, Czechach, Słowacji w zakresie ochrony środowiska a członkostwo w Unii Europejskiej*, pod red. Jerzego Sommera. Wyd. TNPOŚ, Wrocław 2004, s. 7-11.
53. **Andrzej Krajna**, Jan Lesz, **Krystyna Sujak-Lesz** (red.), *Wokół pedagogiki ucznia w centrum*, Wyd. CEN UW., Mar-Mar, Wrocław 2005, s. 234.
54. **Andrzej Krajna**, **Elżbieta Malkiewicz**, **Krystyna Sujak-Lesz**, *Wiedza potoczna ucznia i jej wykorzystanie w edukacji*. [W:] *Wokół pedagogiki ucznia w centrum*, red. A. Krajna, J. Lesz, K. Sujak-Lesz, Wyd. CEN UW., Mar-Mar, Wrocław 2005, s. 195-206.
55. **Aleksandra Chybicka**, Joanna Piskorz, „*Być nauczycielem...*” *Notatki do wykładu Profesor Anny Brzezińskiej*. [W:] *Wokół pedagogiki ucznia w centrum*, red. A. Krajna, J. Lesz, K. Sujak-Lesz, Wyd. CEN UW., Mar-Mar, Wrocław 2005, s. 191-194.
56. **Aleksandra Chybicka**, *Uzależnienie od multimediiów*. [W:] *Wokół pedagogiki ucznia w centrum*, red. A. Krajna, J. Lesz, K. Sujak-Lesz, Wyd. CEN UW., Mar-Mar, Wrocław 2005, s. 219-230.
57. **Marcin Fankanowski**, *Rozwój osobowy człowieka w perspektywie aksjologicznej*. [W:] *Wokół pedagogiki ucznia w centrum*, red. A. Krajna, J. Lesz, K. Sujak-Lesz, Wyd. CEN UW., Mar-Mar, Wrocław 2005, s. 207-217.
58. **Andrzej Krajna**, **Leszek Ryk**, **Krystyna Sujak-Lesz** (red.), *Edukacja zawodoznawcza i edukacja projakościowa w szkole*, Wyd. CEN UW., Mar-Mar, Wrocław 2005.
59. **Anetta Pereświat-Soltan**, *Rola szkolnego doradcy zawodowego we wprowadzaniu ucznia na rynek pracy*. [W:] *Edukacja zawodoznawcza i edukacja projakościowa w szkole*, pod red. A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz, Wyd. CEN UW., Mar-Mar, Wrocław 2005, s. 27-30.
60. **Andrzej Krajna**, **Leszek Ryk**, **Krystyna Sujak-Lesz**, *O nowych trendach w edukacji, czyli o tym, co przynosi życie*. [W:] *Edukacja zawodoznawcza i edukacja projakościowa w szkole*, pod red. A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz, Wyd. CEN UW., Mar-Mar, Wrocław 2005, s. 8-10.
61. **Marcin Fankanowski**, **Krystyna Chmieleńska**, **Aleksandra Chybicka**, **Andrzej Krajna**, **Anetta Pereświat-Soltan**, **Krystyna Sujak-Lesz**, *Kształcenie studentów w czasach globalizacji i zagrożenia bezrobociem*. [W:] *Edukacja zawodoznawcza i edukacja projakościowa w szkole*, pod red. A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz, Wyd. CEN UW., Mar-Mar, Wrocław 2005, s. 13-18.