

ISSN 1425-5383

Nr 4

Refleksje

2010

Lipiec/Sierpień

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

cena: 10 zł (0% VAT)



OD EDUKACJI
DO EKOROZWOJU



W niniejszym numerze „Refleksji” podejmujemy tematykę ekorozwoju, która, choć popularna i obecna w dyskursie publicznym, wciąż może sprawiać pewne trudności, by tak rzec, „słownikowe”. Dlaczego tak się dzieje? Przede wszystkim ekorozwój wciąż jest kojarzony głównie z ekonomią lub ekologią i chociaż faktycznie przynależy genetycznie do obu tych nauk, to – jak staramy się pokazać – przekracza ich ramy i staje się integralną częścią innych dyscyplin, spajanych przez szeroko pojmowaną edukację.

Polecam Państwu uwagę wywiad z Anną Batorczak z Uniwersytetu Warszawskiego, która omawia nie tylko najważniejsze pojęcia z zakresu ekorozwoju i przedstawia główne tezy tego nurtu, ale także daje przydatne wskazówki, jak przygotować uczniów do nauki według filozofii „równoważonego rozwoju” – mądrego dbania o przyszłość, nie tylko własną, ale także kolejnych pokoleń.

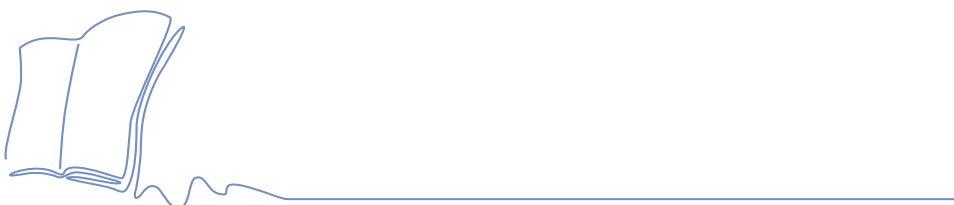
Piotr Pieczyński pokazuje ekorozwój od strony praktycznej, przedstawiając główne założenia i wyniki zrealizowanego przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli projektu „Miasto, szkoła, dom w równowadze ze środowiskiem”, którego głównym celem była popularyzacja postaw proekologicznych w najbliższym otoczeniu.

Tematyka ekologiczna – ale też patrząc szerzej, po prostu filozofia życia – to sprawa określonej wrażliwości i kształtowania przyjaznych przyrodzie postaw. Dlatego ekorozwojem są również zainteresowane szkoły specjalne, wykorzystujące zagadnienia ekologiczne w programach zajęć – o ekologii w szkole specjalnej piszą Barbara Ogłodzińska i Eliza Wiśniewska, natomiast edukacją przyrodniczo-leśną w kształceniu dzieci niepełnosprawnych intelektualnie zajmuje się Sonia Chojnacka.

Życzę Państwu udanych i słonecznych wakacji, które, mam nadzieję, pozwolą nam na odpoczynek w otoczeniu pięknej przyrody.

Urszula Pańska

dyrektor Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Nr 4, lipiec/sierpień 2010
Cena: 10 zł (0% VAT)
ISSN 1425-5383

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwaszów
(siwaszow@zcdn.edu.pl)

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Tłumaczenie

Aleksandra Kuroпка

Redaktor techniczny, skład

Radosław Józwiłk

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. (091) 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Prenumerata

Cena prenumeraty rocznej – 60 zł
Prosimy o wpłaty na konto:
PKO BP I O/Szczecin
76 1020 4795 0000 9102 0121 4782
z dopiskiem: Prenumerata „Refleksji”

Druk

CopyPlanet

Numer zamknięto 15 czerwca 2010 r.

Redakcja zastrzega sobie prawo
redagowania i skracania tekstów
oraz zmiany ich tytułów



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
posiada Akredytację
Zachodniopomorskiego
Kuratora Oświaty
oraz
Certyfikat Systemu Jakości
ISO 9001:2008

AKTUALNOŚCI	4
Marcin Kowalski, Zdzisław Nowak <i>Dobre rady na odpady</i>	4
WYWIAD	5
Sławomir Iwasiów <i>Nasza wspólna przyszłość</i> Rozmowa z Anną Batorczak, koordynatorką krajowych i międzynarodowych projektów poświęconych edukacji dla zrównoważonego rozwoju	5
REFLEKSJE	8
Sławomir Iwasiów <i>Pewnego dnia ten las nie odrośnie</i>	8
Magdalena Klera <i>Ostoja zrównoważonego rozwoju</i>	10
Sonia Chojnacka <i>Doświadczenie przyrody</i>	13
Barbara Ogłodzińska, Eliza Wiśniewska <i>Turystyka i ekologia w szkole specjalnej</i>	16
Piotr Pieczyński <i>Miasto, szkoła, dom w równowadze ze środowiskiem</i>	18
Sławomir Osiński <i>Kotlet po szczecińsku</i>	20
Sylwia Seul <i>Kompetencje emocjonalne dzieci i młodzieży</i>	22
Magdalena Marczak-Pilipczuk <i>Grupa jak rodzina</i>	26
Monika Szufnarowska <i>O ocenie koleżeńskiej</i>	28
Grażyna Osak <i>Byłam na genderowej konferencji</i>	32
Ewelina Tota <i>Retrospektywna podróż po Szczecinie</i>	34
Anna Szuflińska <i>Szkoła wobec migracji</i>	38
Mirosław Krężel <i>Ewaluacja wewnętrzna.</i> <i>III. Metody i techniki badań ewaluacyjnych</i>	39
WSZECHNICA POLONISTYCZNA	42
Barbara Popiel <i>Kobieta i kobiecość w prozie internetowej</i>	42
FELIETON	47
Grażyna Dokurno <i>Po dzwonku</i>	47
WARTO PRZECZYTAĆ	48
CIERNIE I GŁOGI	50
W IPN-ie	51
Zofia Fenrych <i>Współpraca ze Związkiem Harcerstwa Rzeczypospolitej</i>	51
W ZCDN-ie	52
Estera Gula, Zdzisław Nowak <i>Najlepsi w województwie</i>	52
ROZMAITOŚCI	54
Anna Jasik <i>O bezpieczeństwie myślimy sami</i>	54
Sławomir Iwasiów <i>Szczecinianin w kulturze</i>	54

W roku 1992 rozwój zrównoważony został trwale wprowadzony do międzynarodowej polityki, a także polityk narodowych właściwie wszystkich krajów świata. Stało się to za sprawą przyjęcia podczas konferencji ONZ (która odbywała się pod nazwą: „Środowisko i rozwój” w Brazylii, w Rio de Janeiro) pięciu bardzo ważnych dokumentów dotyczących zasad i zaleceń wdrażania tej koncepcji rozwoju. Wśród nich była *Deklaracja z Rio*, w której określono prawa i obowiązki państw na rzecz rozwoju ludzkości i dobrych warunków życia oraz program dalszych działań – *Agendę 21*. Wśród zaleceń *Agendy 21* znalazło się również i to dotyczące edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (rozdz. 36).

Nasza wspólna przyszłość (str. 5)

Nasze wieloletnie doświadczenia wskazują, że najkorzystniejszą formą realizacji zadań z zakresu edukacji przyrodniczo-leśnej jest bezpośredni kontakt z przyrodą i zaangażowanie w systematyczne, praktyczne działanie na jej rzecz. Ukierunkowane przez nauczyciela obserwacje, celowe działania w naturalnych warunkach pozwalają nie tylko na zaspokojenie spontanicznych zainteresowań dzieci przyrodą, ale także na wzbogacenie ich wiedzy o otaczającym świecie, a doświadczenie przez dzieci więzi z przyrodą oraz przeżywane emocje kształtują ich postawy wobec niej. Ponadto bezpośredni kontakt z przyrodą i poczucie, że przyczyniają się do jej ochrony, sprawiają dzieciom ogromną radość.

Doświadczenie przyrody (str. 13)

Mianem kompetencji emocjonalnych określane są integrowane procesy złożone z kilku elementów: spostrzegania, oceniania i wyrażania emocji; umiejętności dostępu do uczuć i ich wzbudzania; wykorzystania emocji w myśleniu, regulowania emocji. Elementy te wskazują na gotowość odwołania do uczuć, wykorzystania emocji w sytuacji zadaniowej i współpracy z innymi.

Kompetencje emocjonalne dzieci i młodzieży (str. 22)

Próba obiektywnego spojrzenia na czyjąś pracę i ocena jej według precyzyjnych kryteriów to ważne i pożyteczne ćwiczenie, które nie tylko pozwala na utrwalenie materiału, ale również ma pewien walor wychowawczy. Dzieci czują się w tym momencie bardzo ważne, mają na ogół poczucie odpowiedzialności za to zadanie i starają się z niego dobrze wywiązać. Jest to cenna lekcja, która uczy obiektywnego patrzenia na innych i oceniania ich bez względu na osobisty do nich stosunek.

O ocenie koleżeńskiej (str. 28)

Dobre rady na odpady

Marcin Kowalski, Prezes Zarządu Fundacji Kultury i Sportu „Prawobrzeże”

Zdzisław Nowak, nauczyciel konsultant ds. przedmiotów przyrodniczych i edukacji ekologicznej w ZCDN-ie

W ostatnich latach w województwie zachodniopomorskim zdecydowanie poprawiła się infrastruktura ochrony środowiska. Jednak, podobnie jak w całym kraju, najwięcej „lekcji do odrobienia”, by sprostać zobowiązaniom wynikającym z przystąpienia do Unii Europejskiej, mamy w zagospodarowaniu odpadów.

Zmianie przyzwyczajęń i złych nawyków w tym zakresie ma służyć projekt edukacyjny „Szkoła liderem środowiskowej edukacji ekologicznej” realizowany przez Fundację Kultury i Sportu „Prawobrzeże”, a finansowany przez Narodowy Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej oraz Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Szczecinie.

Założenia projektu są ukierunkowane na działania edukacyjne na rzecz zrównoważonego rozwoju, zwłaszcza w zakresie podejścia do kwestii „produkcji” i segregowania odpadów.

W ramach projektu Fundacja przeprowadziła badania ankietowe wśród uczniów i nauczycieli, na podstawie których powstał raport nt. selektywnej

zbiórki odpadów w zachodniopomorskich szkołach, a następnie zrealizowała cykl działań adresowanych do uczniów i nauczycieli 15 szkół zachodniopomorskich, wybranych w drodze konkursu.

Na początku grudnia 2009 roku nauczyciele brali udział w warsztatach szkoleniowych w Międzyzdrojach. Celem zajęć było przekonanie uczestników, że „Szkoła przyjacielem środowiska jest”, a przynajmniej, że powinna być. Trenerzy mówili o przeciwdziałaniu zanieczyszczania Ziemi i skutecznym me-

todach uczących dzieci i młodzież ekologicznych zachowań.

W lutym tego roku odbyły się tygodniowe multiplikacyjne warsztaty dla uczniów. Zajęcia obejmowały nie tylko „problematykę odpadową”. Uczestnicy mogli też lepiej poznać siebie, swoje zdolności komunikacyjne i umiejętności prezentowania tego, co stworzyli podczas zajęć. Uczniowie bardzo sobie cenili możliwość pracy w zespołach i odkrywania zdolności poszczególnych kolegów i koleżanek. Celem warsztatów było przygotowanie uczniów wraz z nauczycielami do przeprowadzenia szkoleń oraz ekologicznych akcji w swoich środowiskach. W efekcie każda z 15 szkół uczestniczących w projekcie przeprowadziła, przy finansowym wsparciu Fundacji, ciekawą akcję środowiskową poświęconą tematyce odpadowej, warsztaty dla uczniów oraz ekowiadówki. Łącznie w tych działaniach wzięło udział niemal 10 000 osób.

Zdumienie wywołuje także liczba prac, które nadesłali uczniowie na II Wojewódzki Konkurs Plastyczny „Mamy rady na odpady” odbywający się w ramach projektu. Spośród 1903 plakatów jury konkursu nagrodziło 10 i wyróżniło 30. Oceniano je w kategoriach wiekowych: 8–11, 12–14 i 15–18 lat. Grand Prix zdobył jedenastoletni Paweł Ruciński z Polic.

Obecnie trwają przygotowania do podsumowania projektu, w trakcie którego zostaną wręczone nagrody szkołom biorącym udział w głównym konkursie projektu zatytułowanym „Szkoła przyjazna środowisku”. Jego laureatami są: Zespół Szkół w Gościnie, Zespół Placówek Oświatowych w Chociwlu i Szkoła Podstawowa nr 41 w Szczecinie.

Projekt „Szkoła liderem środowiskowej edukacji ekologicznej” jest realizowany pod honorowym patronatem Jana Krawczuka – Wicemarszałka Województwa Zachodniopomorskiego, Artura Gałęskiego – Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty oraz Urszuli Pańki – dyrektora Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Przez cały czas trwania projektu organizatorzy mogli liczyć na wsparcie merytoryczne konsultanta ZCDN-u Zdzisława Nowaka, zwłaszcza w zakresie szkolenia nauczycieli, tworzenia materiałów edukacyjnych i organizowania konkursów.

Dodatkowe informacje o projekcie i osiągnięciach szkół można znaleźć na stronie www.prawobrzeze.org.pl.

Podsumowanie konkursu plastycznego „Mamy rady na odpady”



Nasza wspólna przyszłość

z Anną Batorczak, koordynatorką krajowych i międzynarodowych projektów poświęconych edukacji dla zrównoważonego rozwoju, rozmawia Sławomir Iwasów



Idea zrównoważonego rozwoju przeszła na przestrzeni lat wiele przeobrażeń – dzisiaj przekracza ramy macierzystych dyscyplin (ekonomii i ekologii) i posiada międzynarodowy status. Jak w skrócie, o ile to możliwe, mogłaby Pani przedstawić to zagadnienie?

Idea rozwoju zrównoważonego zaczęła się kształtować pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku, kiedy po raz pierwszy zwrócono uwagę na to, że działalność człowieka ma ogromny wpływ na środowisko przyrodnicze, wywołując głęboki, globalny kryzys. Uznano, że kryzys może zostać zażegnany tylko dzięki zdecydowanej, międzynarodowej współpracy wszystkich narodów, zagwarantowanej na poziomie porozumień rządowych. Pełną definicję zrównoważony rozwój otrzymał w roku 1987 w Raporcie Światowej Komisji do spraw Środowiska i Rozwoju ONZ – *Nasza Wspólna Przyszłość*.

Celem raportu, nazywanego często Raportem Brundtland (od nazwiska przewodniczącej grupy roboczej komisji – Gro Haarlem Brundtland, byłej premier Norwegii), było przedstawienie długookresowych strategii dotyczących ochrony środowiska przy równoczesnym zapewnieniu rozwoju gospodarczego świata. W raporcie po raz pierwszy została sformułowana definicja zrównoważonego rozwoju: „jest to rozwój, który zapewnia zaspokojenie potrzeb obecnych pokoleń, nie przekreślając możliwości zaspokojenia potrzeb pokoleń następnych”. Choć od tego czasu powstało wiele definicji zrównoważonego rozwoju (około 60), ta podana przez Brundtland stanowi podstawowy punkt odniesienia w rozważaniach na temat tej idei.

Jakie były dalsze losy zrównoważonego rozwoju?

W roku 1992 rozwój zrównoważony został trwale wprowadzony do międzynarodowej polityki, a także polityk narodowych właściwie wszystkich krajów świata. Stało się to za sprawą przyjęcia podczas konferencji ONZ (która odbywała się pod nazwą: „Środowisko i rozwój” w Brazylii, w Rio de Janeiro) pięciu bardzo ważnych dokumentów dotyczących zasad i zaleceń wdrażania tej koncepcji rozwoju. Wśród nich była *Deklaracja z Rio*, w której określono prawa i obowiązki państw na rzecz rozwoju ludzkości i dobrych warunków życia oraz program dalszych działań – *Agendę 21*. Wśród zaleceń *Agendy 21* znalazło się również i to dotyczące edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (rozdz. 36).

Warto pamiętać, że ta pamiętna konferencja jest często nazywana „Szczytem Ziemi”, aby podkreślić, iż była to największa konferencja w dziejach świata. Uczestniczyło w niej 180 delegacji rządowych, które powiedziały „tak” dla zrównoważonego rozwoju!

Od czasu Rio podjęto wiele niezwykle istotnych zobowiązań – zarówno na szczeblu międzynarodowym, jak i w poszczególnych krajach. Wyznaczono też wiele szczytnych celów, które mają nas przybliżyć do realizacji zrównoważonego rozwoju i osiągnięcia

Anna
Batorczak

jego rozmaitych założeń. Wydaje się jednak, że „duch z Rio” nieco się ulotnił, a zakładana koncepcja powszechnego wzrostu gospodarczego, z równoczesnym poszanowaniem przyrody i zagwarantowaniem równych szans wszystkim ludziom w korzystaniu ze środowiska, okazuje się w praktyce niezwykle trudnym zadaniem.

Należy jednak podkreślić: mimo że jest to koncepcja stosunkowo młoda, to jednak zarówno rządy państw, jak i środowiska biznesowe oraz całe społeczeństwa reprezentowane przez organizacje pozarządowe oraz szkoły na całym świecie bardzo często podejmują trudne i złożone działania służące zrównoważonemu rozwojowi. Ogromne znaczenie dla sukcesu tej idei ma edukacja – i tu widzę ważne zadanie dla nauczycieli.

Jak sprawa ekorozwoju wygląda u nas? Wydaje mi się, że w Polsce to zagadnienie jest wciąż dość słabo znane (mimo przepływu informacji, dobrych stron internetowych, akcji edukacyjnych, konkursów) albo często źle pojmowane.

To bardzo trudna koncepcja, a jej wdrożenie wymaga wielu wysiłków, a przede wszystkim zmiany myślenia i zachowań. To ogromne wyzwanie nie tylko w Polsce, ale dla wszystkich społeczeństw. Musimy zastanowić się, co jest dla nas naprawdę ważne i jak rozumiemy jakość życia. Czy wybieramy duże ilości „śmięciowego”, taniego jedzenia czy jednak produkty droższe lub po prostu dostępne w mniejszych ilościach, ale bardzo smaczne, zdrowe, których wyrób nie wiązał się na przykład z okrutnym i bezlitosnym traktowaniem zwierząt? Czy zgadzamy się na celową politykę producentów mebli i AGD, którzy zakładają, że musimy wymieniać meble i urządzenia gospodarstwa domowego co dwa lata? Czy raczej powinniśmy domagać się przedmiotów pięknych, trwałych, które służyłyby nam przez wiele lat? Czy produkcja musi wyglądać tak, że w jednym miejscu globu dużym wysiłkiem i kosztem (również energetycznym) wiercimy ogromne dziury, aby pozyskać surowce, a potem w zupełnie innych częściach świata usypujemy góry odpadów i nie potrafimy sobie z nimi poradzić? Lista takich problemów jest bardzo długa, a ich rozwiązanie zgodnie z koncepcją zrównoważonego rozwoju wymaga naprawdę rzetelnego podejścia. Tymczasem najczęściej proponujemy rozwiązania tylko częściowe, bo zawsze jakiejś grupie (bardzo często reprezentowanej przez duże i wpływowe koncerny) takie rzetelne podejście jest nie na rękę. Problemem jest też niechęć do podejmowania decyzji, które mogą przynieść korzyści dopiero w dłuższej perspektywie. Takie decyzje nie przynoszą popularności aktualnie rządzącym politykom, a więc najczęściej nie są w ogóle podejmowane.

Trudno zrozumieć taką postawę, ponieważ Polska ma spory potencjał ekologiczno-ekonomiczny, wynikający przede wszystkim z tego, że raczej wiele musimy zrobić od nowa, a niekoniecznie jesteśmy zmuszeni do naprawiania błędów. Jakie mamy atuty naturalne i gospodarcze ułatwiające nam wprowadzenie koncepcji zrównoważonego rozwoju?

Polska to kraj, który stosunkowo niedawno zaczął się intensywnie rozwijać gospodarczo i jest w dosyć korzystnej sytuacji. Zapóźnienie gospodarcze paradoksalnie działa na naszą korzyść. Powoduje, że wciąż mamy wspaniałą przyrodę. Całkiem dobrze się odżywiamy: lubimy jedzenie sezonowe (to rzadkość w krajach Starej Europy), mało przetworzone i pochodzące z lokalnych upraw i hodowli. Jesteśmy przywiązani do tradycji i troszczymy się o nasze regionalne obyczaje i kulturę. Mamy więc kapitał, ale jesteśmy w trakcie intensywnej transformacji gospodarczej i istnieje realne ryzyko, że te zmiany wprowadzane w Polsce nie będą w pełni służyły zrównoważonemu rozwojowi. Wprawdzie jesteśmy zobowiązani do przestrzegania wielu przepisów wynikających z naszej przynależności do Unii Europejskiej, dla której rozwój zrównoważony jest sprawą priorytetową, jednak sposób, w jaki się z tego wywiążemy, będzie zależał od naszej świadomości i rzetelnego postępowania.

Tu znowu chciałabym podkreślić rolę edukacji. Według najnowszych badań z roku 2009, dotyczących świadomości ekologicznej Polaków właśnie w odniesieniu do rozwoju zrównoważonego, wynika, że choć samo pojęcie ZR poprawnie jest zidentyfikowane tylko przez 1/3 respondentów, to jego idea i zasady są uznawane przez 70% ankietowanych osób. Niestety, według tych badań nasze społeczeństwo w większości uważa, że podstawą rozwoju gospodarczego powinny być zmiany technologiczne, a nie zmiana naszych nawyków konsumpcyjnych. Nie jesteśmy też skłonni do angażowania się w działania społeczne, a głównym „kryterium wyboru” towarów spożywczych i przemysłowych jest cena. Przed edukatorami wciąż jeszcze ogromna praca do wykonania.

Na stronie internetowej www.ekoedu.uw.edu.pl, którą Pani współtworzy, można znaleźć informacje o Dekadzie Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju. Na czym polega to przedsięwzięcie?

Dziesięć lat po kongresie w Rio de Janeiro odbyła się kolejna konferencja ONZ-u: „Szczyt w sprawie Zrównoważonego Rozwoju. Rio + 10”, tym razem w Johannesburgu. Podczas tego spotkania dokonano przeglądu realizacji *Agendy 21* i okazało się, że postęp nie jest zadowalający.

Zaniepokojenie wolnym tempem wdrażania zasad zrównoważonego rozwoju, również w obszarze edukacji, zmobilizowało ONZ do zwiększenia wysiłków, co zaowocowało proklamowaniem na lata 2005–2014 Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (DEZR). Koordynacja DEZR-u została przez ONZ powierzona UNESCO (United Nation Education Scientific and Cultural Organization – Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury).

Celem ogłoszonej przez ONZ Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju jest wprowadzenie tej edukacji do systemów edukacyjnych i planów działań instytucji odpowiedzialnych za organizowanie i wdrażanie edukacji na wszystkich poziomach i dla wszystkich sektorów życia publicznego. W Europie dokumentem wykonawczym dla Dekady jest przyjęta w Wilnie *Strategia EZR* (2005).

Jeśli chodzi o realizację założeń Dekady w Polsce, to jej pierwszą połowę oceniam jako okres niemal zupełnego ignorowania faktu, że mamy takie zobowiązanie, a patrząc z innego punktu widzenia – jako dużą szansę. Owszem, było wiele działań służących edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, ale były to działania oddolne, zainicjowane przez entuzjastów.

Instytut na Rzecz Ekorozwoju zorganizował polsko-niemiecką konferencję poświęconą edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Centrum Badań nad Środowiskiem Przyrodniczym Uniwersytetu Warszawskiego, w którym mam przyjemność pracować, pod przewodnictwem dr Anny Kalinowskiej powołało Roboczą Grupę ds. Dekady Edukacji na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju. Działania grupy, choć skupiające grono wybitnych specjalistów, będąc przejawem entuzjazmu i zaangażowania, są ograniczone brakiem odpowiedniej siły sprawczej. Jednak, być może pod wpływem tych działań, w połowie czasu trwania Dekady można zaobserwować wyraźne ożywienie. *Strategia DEZR* została przetłumaczona na język polski, poświęcane są jej liczne konferencje organizowane przez kręgi akademickie a także inicjowane przez departament Edukacji Ekologicznej Ministerstwa Środowiska, omawiany jest stan edukacji dla zrównoważonego rozwoju w Polsce, proponowane są konkretne działania, które mogą upowszechnić ten sposób myślenia.

Wydaje mi się jednak, że nie wykorzystaliśmy w pełni możliwości reformy edukacji. Nowa podstawa programowa, choć zawiera cele i liczne treści nauczania umożliwiające prowadzenie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, nie została napisana w „duchu Dekady”. Zapaleni nauczyciele, których na szczęście jest wielu, będą potrafili ją spożytko-

wać, ale nauczyciele, którzy nie do końca wiedzą, co to jest rozwój zrównoważony, nie zostali – w moim odczuciu – dostatecznie zmotywowani, żeby zajmować się edukacją na jego rzecz.

Wspominała Pani kilkakrotnie, że ważną częścią zrównoważonego rozwoju jest edukacja. Jakie działania w zakresie edukacji są Pani zdaniem strategiczne?

Zadaniem edukacji dla zrównoważonego rozwoju jest pomoc w rozwiązaniu tzw. globalnych problemów nękających naszą cywilizację, m.in. poprzez: zahamowanie spadku różnorodności biologicznej; zaprzestanie przemysłowej produkcji żywności; zapewnienie energii, która może w długiej perspektywie zaspokoić nasze rosnące potrzeby, a równocześnie nie będzie przyczyną kryzysów politycznych i środowiskowych (takich jak ocieplenie klimatu); dostęp do czystej, zdrowej wody dla wszystkich ludzi na świecie; gospodarka materiałowa i ściśle związane z tym zagadnienia odpadów i ich powtórnego przetwarzania; sprawiedliwość społeczna; etyczna produkcja i sprawiedliwy handel; wypracowanie wzorców konsumpcji (w tym turystyki), która nie będzie tak obciążająca dla środowiska jak obecnie. Wszystkie wymienione zadania nie wyczerpują długiej listy problemów, z którymi rozpoczęliśmy XXI wiek i z którymi musimy sobie poradzić. Przy czym każde, naprawdę każde zagadnienie wiąże w sobie trzy tzw. filary zrównoważonego rozwoju: przyrodniczy – wszystko, co mamy, pochodzi z przyrody; ekonomiczny – wszystko ma swoją cenę; społeczny – wszystko jest związane z człowiekiem: jego kulturą, tradycjami, systemem wartości etc.

Uważam, że w edukacji dla zrównoważonego rozwoju bardzo ważne jest właśnie takie całościowe, holistyczne podejście oraz umiejętność wyrabiania sobie własnej, niezależnej opinii opartej na wiarygodnych faktach.

Jak „nauczyć” zrównoważonego rozwoju? Czy znalazłaby Pani uniwersalne propozycje dla nauczycieli różnych przedmiotów i na wszystkich poziomach kształcenia, jak przekazywać wiedzę o zrównoważonym rozwoju?

Za niezwykle ważny uważam rozwój podejścia emocjonalnego – prawdziwe uwrażliwienie na przyrodę, rozwinięcie poczucia empatii wobec innych ludzi i wszystkich stworzeń: zwierząt i roślin, a nawet skał i krajobrazu. Na drugim miejscu stawiałabym na odwagę i wyrażanie swoich niezależnych opinii. Problemy zrównoważonego rozwoju są bardzo skomplikowane – nawet dla specjalistów, dlatego potrzebujemy osób, które z jednej strony będą wrażliwe, ale równocześnie będą potrafiły obronić odważne tezy.

Pewnego dnia ten las nie odrośnie

Sławomir Iwasiów

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Wymogi współczesnego świata zmuszają nas do patrzenia na wszystkie dziedziny życia w perspektywie holistycznej, ale – i to być może znak naszych czasów – przez pryzmat własnych doświadczeń, gdyż interesy globalne wynikają z potrzeb lokalnych. Sprawy nam najbliższe, rodzinne, zawodowe czy „sąsiedzkie”, są równie ważne jak problemy wielkiej polityki czy ekonomii, ponieważ pośrednio mają wpływ na „dobro wspólne” i tak powinny być postrzegane. Stabilizację między porządkiem „prywatnym” a „publicznym” może zapewnić polityka zrównoważonego rozwoju, koncepcja do niedawna kojarzona głównie z ekonomią i ekologią, dzisiaj jednak pojmowana coraz szerzej, przede wszystkim w związku z jej wymiarem ponaddyscyplinarnym.

O „zrównoważonym rozwoju” (albo „ekorozwoju” – to określenie jest równie często używane) mówimy coraz częściej, choć nie zawsze z pełną świadomością znaczenia tego terminu. Żeby zrozumieć etymologię pojęcia „zrównoważony rozwój” musimy na moment przenieść się w rejony bliskie ekologii, a dokładnie zajrzeć do lasu z początków XVIII wieku. Po raz pierwszy termin „zrównoważenie” (z niem. *Nachhaltigkeit*) został użyty w 1713 roku przez Hansa Carla von Carlowitza, rachmistrza podatkowego, który zwrócił uwagę na negatywne dla gospodarki ponadregionalnej konsekwencje niszczenia lasów – im więcej drzew „padnie”, tym gorzej dla środowiska (i producenta drewna), ponieważ mniej drzew zdąży odrosnąć. Terminem „zrównoważenie” określa się od tamtej pory taki rodzaj gospodarowania zasobami lasów, w którym wykorzystywana jest jedynie pewna część zasobów drewna – drzewostan nie zostaje wycięty całkowicie, aby mógł się ciągle regenerować. Ta idea ma oczywiście szerszy, filozoficzny wymiar: należy dbać o równowagę w każdym aspekcie życia (ekonomicznym, społecznym, edukacyjnym itp.), nie wykorzystywać niczego ponad miarę, rozsądnie zakładać potrzeby.



Koncepcja szybko zyskała powodzenie. W XIX wieku zrównoważony rozwój propagowały wszystkie niemieckie Wyższe Szkoły Leśnicze. Pojęcie zostało przejęte przez naukowców z innych krajów europejskich (między innymi z Francji i Włoch). Po jakimś czasie idea przedostała się na Wyspy Brytyjskie – nazwę przełożono na język angielski jako *Sustained Yield Forestry*. Następnie określenie *sustainable* (czyli „stały”, „zrównoważony”) zaanektowały do słownika swoich postulatów ruchy proekologiczne, które tym samym wprowadziły kwestię zrównoważonego rozwoju do debaty publicznej i politycznej w latach osiemdziesiątych – stąd idea przebiła się do nauki, ekonomii, polityki.

Obecnie definicja zrównoważonego rozwoju nie ogranicza się wyłącznie do rejonu Europy i sfery nauk przyrodniczych, ale zyskała wymiar międzynarodowy i interdyscyplinarny. Podstawowa teza myślenia „zrównoważonego” kształtuje się w jej społecznym i ekonomicznym wymiarze mniej więcej tak: robimy dzisiaj tyle, na ile pozwalają nam nasze możliwości, nie prowadzimy ani nadmiernej eksploatacji (na przykład zasobów naturalnych), ani nadprodukcji (która te zasoby niszczy), myśląc nie tylko o naszym dobrobycie, ale też o dobrobycie naszych „późnych wnuków”, którego jednak nie wypracowujemy sami (nie „psujemy ich”, nie „nadprodukujemy” dla nich), ale zostawiamy im możliwość samodzielnego rozwoju w przyszłości.

Jak osiągnąć tak wysoki stopień samoświadomości i wyedukowania społeczeństwa? Ekspertki odpowiadają: jedynym sposobem jest prowadzenie rzetelnej i dobrze przemyślanej edukacji na wszystkich jej szczeblach. Między innymi dlatego Organizacja Narodów Zjednoczonych ogłosiła lata 2005–2014 dekadą edukacji w kierunku rozwoju zrównoważonego. Organizacja Narodów Zjednoczonych, za główny cel działań na rzecz tej idei, uznaje „włączenie zasad, wartości oraz praktyki rozwoju zrównoważonego do

wszystkich dziedzin edukacji”, co będzie prowadziło do daleko idących zmian w kształtowaniu wiedzy, świadomości społecznej i lepszej jakości życia kolejnych pokoleń.

W codziennym nauczaniu najważniejsze wydaje się przestrzeganie warunków „globalnego dobrobytu”, ale z zachowaniem „lokalnej perspektywy”. Ta zależność wydaje się dość prosta do wykorzystania w szkole i daje duże pole edukacyjnego manewru – po prostu świata można nauczyć dzieci i młodzież na przykładach z życia codziennego, które oswoją i utrwalą wiedzę. Natomiast na poziomie kontaktów interpersonalnych takie podejście uczy nie tylko zaangażowania w najbliższe sprawy, ale też wpaja myślenie empatyczne, otwarcie na świat i jego najważniejsze problemy. Według założeń zrównoważonego rozwoju decyzje podejmowane są nie tylko „dla siebie”, ale także z myślą o innych. Wiedza nie jest naszą własnością, ale „dobrem wspólnym” i mamy obowiązek się nią podzielić z tymi, którzy jej potrzebują.

Oczywiście, zrównoważona szkoła to nie tylko konkretna wiedza (zarówno z zakresu nauk przyrodniczych, jak i humanistycznych) i wrażliwość wpajana uczniom. Równie istotny dla działań edukacyjnych wydaje się wizerunek szkoły – zrównoważony rozwój zaczyna się już na poziomie projektowania budynku, który powinien być jak najbardziej ekologiczny i ekonomiczny (małe zużycie prądu i wody, segregacja odpadów, zdrowa żywność itp.). W przyjaznym dla środowiska budynku edukacja przebiega lepiej, ponieważ dzieci i młodzież mają dostęp do „wiedzy w praktyce”, stykając się na co dzień z ekologicznymi czy bezpiecznymi dla zdrowia rozwiązaniami architektonicznymi.

Nie chcę tu przedstawiać wszystkich elementów procesu zrównoważonego rozwoju (w tym numerze „Refleksji” zrobi to lepiej choćby Anna Batorczak w udzielonym nam wywiadzie). Chciałbym jedynie zwrócić uwagę, że można skutecznie połączyć dwa porządki – wizję „empatycznego” wychowania z przyjazną przestrzenią środowiska, w którym się do empatii wychowuje. Postępując „w równowadze”, należy zwracać uwagę nawet na drobne rzeczy – na tym polega przecież zrównoważony rozwój – które stopniowo będą się układały w większą, ale dobrze przemyślaną całość, w edukację, by tak rzecz, holistyczną.

Zrównoważony rozwój sytuuje się zatem ponad wszelkim podziałami ideologicznymi, politycznymi czy nawet metodologicznymi – nie jest tylko doktryną ekonomiczną, ustawą albo częścią ekologicznej polityki, ale jedną z tych dyscyplin, które przekroczyły swoje granice.



Ostoja zrównoważonego rozwoju

Magdalena Klera

**p.o. dyrektora Ośrodka Szkoleniowo-Badawczego w Zakresie Energii Odnawialnej w Ostoi,
Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie**

Historia Ośrodka w Ostoi

Rozwój Ostoi jest związany z historią Gumieniec, będących obecnie jedną z największych dzielnic Szczecina. Pomimo bliskości miasta, Ostoja należy do gminy Kołbaskowo w Powiecie Polickim. Gumienie, a wraz z nimi Ostoja, została przekazana miastu Szczecina już w XIII w. Aż do XIX w. była we władaniu znamienitych osobistości duchownych i świeckich Szczecina. W pierwszej połowie XIX w. powstał tu klasycystyczny dworek, zaś w drugiej – jego neogotycka przybudówka. Wraz z otaczającym go krajobrazowym parkiem, pozostawał do II wojny światowej w rękach prywatnych. Po wojnie majątek przejął Skarb Państwa i od 1949 roku w Ostoi funkcjonowało Państwowe Gospodarstwo Rolne. W 1954 roku folwark, dworek i park przekazano Wyższej Szkole Rolniczej w Szczecinie (później Akademii Rolniczej w Szczecinie). Okoliczne tereny były zarządzane przez Rolniczy Zakład Doświadczalny w Ostoi i Lipniku z siedzibą w Lipniku k. Stargardu Szczecińskiego. W okresie 1993–2005 grunty rolne oraz tereny folwarczne dzierżawiono spółdzielni rolniczej Agrokraj z Dobiegniewa. W 2005 roku podjęto decyzję o powołaniu Ośrodka Szkoleniowo-Badawczego w zakresie Energii Odnawialnej w Ostoi przy Wydziale Kształtowania Środowiska i Rolnictwa Akademii Rolniczej w Szczecinie. Aktualnie, po połączeniu uczelni z Politechniką Szczecińską, ośrodek ma status jednostki międzywydziałowej w obrębie funkcjonującego od 2009 roku Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie.

Idea Ośrodka Szkoleniowo-Badawczego w Zakresie Energii Odnawialnej w Ostoi

W Ostoi zaplanowano powstanie kompleksu budynków zaopatrzonych w najnowocześniejsze rozwiązania technologiczne w zakresie energii odna-

wialnej, z możliwością wykorzystywania ich do celów badawczych przez naukowców z regionu, a także służących jako miejsce organizacji sympozjów i konferencji, wraz z bazą hotelową. Idea została szybko wcielona w życie: 15 września 2005 roku złożono w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego projekt pt. „Budowa Ośrodka Szkoleniowo-Badawczego w Zakresie Energii Odnawialnej w Ostoi”. Całkowite koszty projektu wg umowy ZPORR oceniono na 4 832 250,10 zł, z czego większą część sfinansowano ze środków UE. Uzyskano także dotację celową z Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Szczecinie, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, natomiast kwotę 985 281,22 zł Akademia Rolnicza w Szczecinie pokryła ze środków własnych. W ramach realizacji niniejszego projektu, odrestaurowano pod nadzorem Konserwatora Zabytków dworek w Ostoi oraz zainstalowano w nim nowoczesne urządzenia do pozyskiwania energii ze źródeł odnawialnych: płaskie kolektory słoneczne, pompę ciepła, automatyczny kocioł biomasowy, dużą centralę ciepłą współpracującą ze wszystkimi powyższymi urządzeniami oraz kontenerową, biologiczną oczyszczalnię ścieków ze złożem tarczowym. Skomplikowany system urządzeń jest obsługiwany za pomocą specjalnie do tego celu stworzonego oprogramowania komputerowego z systemem monitoringu i zbierania danych ze stosunkowo prostym interfejsem użytkownika.

Realizacja prac w ramach projektu trwała tylko 10 miesięcy i zakończyła się 27 stycznia 2007 roku. Od lutego rozpoczęto działalność merytoryczną ośrodka. Już 11 czerwca 2007 roku podjęto decyzję o finansowaniu komplementarnego projektu „Rozbudowa Innowacyjnej Infrastruktury Technicznej Ośrodka Szkoleniowo-Badawczego w Zakresie Energii Odnawialnej w Ostoi”, w ramach priorytetu B

Programu Inicjatywy Wspólnotowej Interreg IIIA. Projekt zakładał instalację dalszych urządzeń pozyskujących energię z OZE (doświadczalnego zestawu paneli PV, stacji pomiarowej natężenia napromieniowania słonecznego, stacji meteorologicznej oraz układu kogeneracyjnego) oraz remont obecnego budynku biurowego Ośrodka, tzw. „bliźniaka”. Realizację prac ukończono w 2008 roku.

Wszystkie pomieszczenia i urządzenia ośrodka służą realizacji czterech podstawowych typów działalności, zaplanowanych w opisanych projektach: edukacyjnej, informacyjnej, demonstracyjnej i naukowej.

Nauka i popularyzacja

Odczyty aparatury badawczej ośrodka są w trybie stałym sprawdzane i zapisywane w krótkich interwałach czasowych na odpowiednim serwerze. Pozwala to nie tylko na stały dozór nad prawidłowością ich działania i szybką interwencję w przypadku usterki, ale też na pozyskanie znacznej ilości danych, które są podstawą opracowań naukowych. Z niniejszego potencjału badawczego korzystają naukowcy ZUT-u w Szczecinie. Ośrodek jest także odwiedzany przez studentów. Wielu z nich decyduje się na praktykę zawodową w Ostoi – corocznie realizowane są prace dyplomowe na temat instalacji pozyskujących energię ze źródeł odnawialnych w ośrodku. Wymiana doświadczeń i wiedzy w zakresie OZE jest możliwa w trakcie organizowanych przynajmniej dwa razy w roku konferencji, które gromadzą licznych branżystów z kraju i zagranicy.

Działalność punktu konsultacyjno-doradczego

W Ośrodku działa Punkt Konsultacyjno-Doradczy, w którym doradca-specjalista ds. energii odnawialnej udziela nieodpłatnych konsultacji na temat technicznych aspektów wykorzystania OZE w mieszkaniach prywatnych, przedsiębiorstwach a także budynkach użyteczności publicznej. Można tu uzyskać wiadomości na temat wymaganych parametrów urządzeń, szacunkowych kosztów ich zakupu i instalacji, a także sposobu eksploatacji oraz konserwacji poszczególnych urządzeń. PKD dysponuje dużą i na bieżąco uzupełnianą bazą firm oraz szeroką gamą informacji na temat aktualnie dostępnych na rynku technologii. Konsultant pomaga wstępnie oszacować czas zwrotu inwestycji oraz proponuje rozwiązania umożliwiające obniżenie kosztów pozyskania energii. Informacji można zasięgnąć korespondencyjnie (przez e-mail) lub telefonicznie, a także, po wcześniejszym uzgodnieniu terminu, osobiście. Pracownik punktu konsultacyjno-doradczego uczestniczy

w konferencjach i targach tematycznych oraz udostępnia informacje o sympozjach naukowych związanych z szeroko rozumianą energetyką.

Edukacja ekologiczna

Jednym z nadrzędnych celów Ośrodka jest edukacja ekologiczna, ciesząca się coraz większym zainteresowaniem w kolejnych latach działalności. Z sukcesem zrealizowano kilka projektów edukacyjnych, m.in. „Ja i moje środowisko” oraz „Z energią na co dzień”, dofinansowanych odpowiednio przez Gminny i Powiatowy Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej. Umożliwiły one przeprowadzenie konkursów wiedzy i plastycznych, nabycie zabawek solarnych i bieżące zaopatrzenie w niezbędne materiały i pomoce naukowe. Powyższe fundusze



Dworek w Ostoi
fot. Beata Kielczyk

umożliwiały także dofinansowanie zainteresowanym grupom transportu autokarem do Ostoi lub dojazdu naszych edukatorów na zajęcia gościnne.

Priorytetem jest angażowanie w aktywną edukację energetyczną zarówno dzieci i młodzieży, jak i ich opiekunów oraz rodziców. Wykorzystujemy metody aktywizujące i staramy się kształtować nie tylko wiedzę i umiejętności, ale przede wszystkim postawy.

Ze względu na formę organizacji zajęć preferujemy pracę w kameralnych, 20–25-osobowych grupach (po ustaleniu z prowadzącym możemy przyjąć do 50 osób – wówczas zajęcia są realizowane równolegle dla dwóch grup w przystosowanych do tego celu salach). Najczęściej stosowanymi metodami są: praca grupowa, „burza mózgów”, metoda posteryzacji, przychodzącej poczty, studium przypadku, prezentacja, doświadczenie, zajęcia laboratoryjne, karty pracy, zajęcia terenowe (w tym ze ścieżką dydaktyczną), praca z zabawkami solarnymi i łamigłówkami, quiz, turniej, a dla najmłodszych dzieci także zaba-

wy ruchowe i pływy. Obecnie realizowane w ośrodku zajęcia skupiają się na zagadnieniach zmian klimatu, OZE: energii wiatru, wody, słońca, geotermalnej i biomasy, poszanowania energii i zasobów wodnych, a także gospodarki odpadami i odzysku surowców wtórnych. Dysponujemy scenariuszami zajęć dostosowanymi do potrzeb i zainteresowań grup szkolnych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, ale także przedszkolaków, studentów, osób dorosłych i seniorów. Po pracy na zajęciach można oddalić się na chwilę relaksu nad piękny staw w parku Ośrodek oraz posilić się przy ognisku lub grillu.

Działalność szkoleniowa

Ośrodek od niedawna prowadzi specjalistyczne szkolenia. Na uwagę zasługuje zwłaszcza „Energia Odnawialna w Każdym Domu”, projekt współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. W ramach niniejszego projektu oferujemy trzydniowe szkolenia z zakresu OZE dla przedsiębiorców i ich pracowników z branży budowlanej, architektów, projektantów, deweloperów, zarządców nieruchomości, pracowników wspólnot i spółdzielni mieszkaniowych oraz przedsiębiorców administrujących własnymi nieruchomościami, zainteresowanych instalacją urządzeń do pozyskiwania energii ze źródeł odnawialnych w siedzibach swoich firm. Szkolenia te są realizowane przez trzy dni robocze po 8 godzin dziennie i są nieodpłatne.

Baza turystyczna

W związku z wyposażeniem budynku dworku oraz jego trzema przestronnymi salami (konferencyjną, seminaryjną i restauracyjną) oraz 21 miejscami noclegowymi, Ostoja oferuje koncepcję „zielonej szkoły” z bardzo urozmaiconym programem edukacyjnym. Jest to idealne miejsce na zorganizowanie spotkania rodzinnego, świętowanie szczególnych okoliczności oraz organizację konferencji lub spotkań biznesowych.

Partnerzy projektowi i plany na przyszłość

Ośrodek w Ostoi prowadzi rozbudowaną współpracę z partnerami z Euroregionu Pomerania. W 2007 roku ośrodek został desygnowany na Międzynarodowe Centrum Kompetencji w zakresie OZE. Jesteśmy ośrodkiem partnerskim E.I.C.H.E. (Centrum Informacji o Energii z Drewna w Eberswalde). Planujemy współpracę w ramach projektu „Mała Akademia Nauka Środowisko Technika”, angażującą w cykl działań propagujących zrównoważony rozwój w regionie organizacje pozarządowe (Stowarzyszenie na rzecz Wybrzeża, Regionale

Agenda 21 Stettiner Haff), ośrodki edukacji ekologicznej (ZERUM Ueckermunde i Ośrodek w Ostoi) oraz uczelnie wyższe (Technische Hochschule Neubrandenburg oraz Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie) po obu stronach granicy.

Staramy się o dofinansowanie nowatorskiego projektu z wykorzystaniem bajki ekologicznej w edukacji dzieci przedszkolnych „Mój mały wkład w lepszy świat” i kontynuujemy projekt partnerski z Towarzystwem Opieki nad Zwierzętami „Żółwi staw”, zakładający stworzenie miejsc humanitarnego bytowania i izolacji inwazyjnych gatunków żółwi (czernono- i żółtoliczych).

Energia odnawialna szansą dla Polski

W dobie powszechnej dostępności informacji problemem nie jest brak źródeł wiedzy o OZE, czy trudność zagadnienia, lecz umiejętność skłonienia odbiorcy do podejmowania świadomych, prośrodowiskowych konsumenckich wyborów, wynikających z przekonania, że jest to etyczny, racjonalny i opłacalny finansowo sposób postępowania. Praktyczna ochrona środowiska nie jest już wyłącznie kwestią moralnego wyboru i odpowiedzialności wobec przyszłych pokoleń. Redukcja zużycia energii i zwiększenie udziału OZE w rynku energetycznym jest usankcjonowaną prawnie koniecznością, wynikającą z ratyfikowanych przez Polskę dokumentów UE i może generować wymierne korzyści ekonomiczne.

Polska nadal nie wykorzystuje w pełni swojego potencjału OZE, zwłaszcza w zakresie technik solarnych i biomasy. Dynamiczny rozwój Ośrodka Szkoleniowo-Badawczego w Zakresie Energii Odnawialnej w Ostoi, dzięki młodej, energicznej [sic!], dobrze wykwalifikowanej kadrze, ma szansę stymulować rozwój branży OZE w regionie, niezbędny dla zrównoważonego rozwoju całego kraju.

Zapraszamy na szkolenia, konferencje i zajęcia edukacyjne oraz do współpracy. Mamy dobrą energię!

**Ośrodek Szkoleniowo-Badawczy
w Zakresie Energii Odnawialnej w Ostoi
Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny
w Szczecinie**

Ostoja 10, 72-005 Przeclaw

www.oze.szczecin.pl

e-mail: ostoja@zut.edu.pl, magdalena.klera@zut.edu.pl

tel./fax 91-483-54-50

budynek biurowy (edukacja, szkolenia, PK-D)

tel./fax 91-483-72-00

dworek (konferencje, spotkania okolicznościowe, hotel)

Doświadczanie przyrody

Sonia Chojnacka

nauczycielka kształcenia zintegrowanego w Zespole Szkół Specjalnych nr 12 w Szczecinie,
opiekunka Szkolnego Koła Ligi Ochrony Przyrody

Zespół Szkół Specjalnych nr 12 w Szczecinie jest placówką kształcenia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Uczy się w niej około 100 uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim i umiarkowanym. Edukacja przyrodniczo-leśna jest dla nas ważnym elementem procesu dydaktyczno-wychowawczego, a kształtowanie właściwego stosunku dzieci do przyrody oraz wyrabianie nawyku umiejętnego jej chronienia jest jednym z priorytetowych zadań.

Inicjatorem szeregu przedsięwzięć jest Szkolne Koło Ligi Ochrony Przyrody, działające w naszej szkole od wielu lat. Zadania, adresowane do wszystkich uczniów, są realizowane zgodnie z opracowanym programem, którego treści zostały skorelowane z programem wychowawczym szkoły oraz z treściami ścieżek międzyprzedmiotowych. Uwzględniają one poziom rozwoju psychospołecznego uczniów, ich ograniczone możliwości i specyficzne potrzeby. Działania nauczycieli od wielu lat są wspierane przez Wydział Ochrony Lasu Regionalnej Dyrekcji Lasów Państwowych w Szczecinie, Ośrodek Edukacji Przyrodniczo-Leśnej przy Nadleśnictwie Kliniska oraz Wydział Ochrony Środowiska UM w Szczecinie.

Nasze wieloletnie doświadczenia wskazują, że najkorzystniejszą formą realizacji zadań z zakresu edukacji przyrodniczo-leśnej jest bezpośredni kontakt z przyrodą i zaangażowanie w systematyczne, praktyczne działanie na jej rzecz. Ukierunkowane

przez nauczyciela obserwacje, celowe działania w naturalnych warunkach pozwalają nie tylko na zaspokojenie spontanicznych zainteresowań dzieci przyrodą, ale także na wzbogacenie ich wiedzy o otaczającym świecie, a doświadczanie przez dzieci więzi z przyrodą oraz przeżywane emocje kształtują ich postawy wobec niej. Ponadto bezpośredni kontakt z przyrodą i poczucie, że przyczyniają się do jej ochrony, sprawiają dzieciom ogromną radość.

W czasie codziennych spacerów, planowanych obserwacji dzieci mają możliwość poszukiwania i odkrywania świata przyrody. Poznając najbliższe otoczenie, w naturalnych warunkach uczą się rozpoznawać elementy środowiska przyrodniczego, dowiadują się, jaki wpływ mają ich działania na jego rzecz. W tym celu systematycznie sprzątajają swoje otoczenie (okolice szkoły, do której uczęszczają, Park Kasprowicza, okolice Głębokiego), dbają o szkolny ogródek, biorą udział w akcjach i konkursach propagujących ideę ochrony przyrody i obserwują pozytywne zmiany płynące z własnych działań.

Od wielu lat uczniowie naszej placówki uczestniczą w ogólnopolskiej akcji ratowania kasztanowców. Obiektem naszej troski są chore drzewa rosnące w pobliżu szkoły. Aby uzmysłwić dzieciom, jakie zagrożenie niesie pojawienie się szkodnika żerującego na liściach kasztanowca, coroczną akcją „Ratujmy polskie kasztanowce” rozpoczynamy od prezentacji multimedialnej przedstawiającej stadia rozwoju szrotówka kasztanowcowiaczka oraz przedstawienia informacji na temat szkodnika. Wyposażeni w wiedzę, przeprowadzamy rozpoznanie w pobliżu szkoły i przez dwa miesiące (październik, listopad) wszyscy uczniowie naszej szkoły systematycznie i dokładnie grabią porażone liście kasztanowców. Organizujemy również wystawy prac plastycznych, zbiórkę pieniędzy na szczepionkę oraz popularyzujemy wiedzę na temat zagrożeń w formie ulotek i gazetek ściennych.

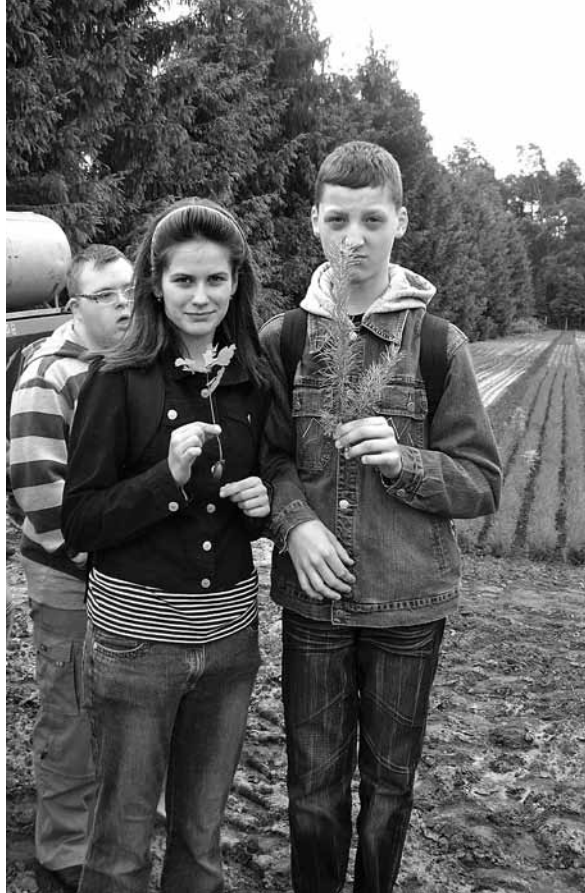
Jesienią z inicjatywy Fundacji „Nasza Ziemia” po raz pierwszy przystąpiliśmy do akcji kasztanobrania. Dzięki ogromnemu zaangażowaniu nie tylko dzieci, ale również ich rodziców udało nam się zebrać ok.

400 kg kasztanów. Uzyskane ze sprzedaży kasztanów pieniądze zostały przeznaczone na zakup szpilek.

Podczas jesiennych spacerów uczniowie uczą się rozpoznawać gatunki drzew, wskazując ich charakterystyczne cechy, rozpoznają drzewa po kształtach liści i owocach, poznają też ich mieszkańców – zwierzęta i rośliny. Następnie przygotowują tablice edukacyjne, na których zamieszczają sylwetki drzew, ich właściwe nazwy, odrysowują liście, owoce i nasiona.

Jesień to także czas przygotowań do nadchodzącej zimy. Pamiętamy o naszych małych przyjacielach i w miarę możliwości staramy się im pomóc: zbieramy żołądźce, które przekazujemy nadleśnictwom na zimowe dokarmianie zwierząt. Każdego roku uczniowie naszej szkoły organizują także akcję „Kocyk dla pieska”, podczas której zbierają koce, kołdry i inne materiały przydatne do ocieplania bud oraz karmę dla zwierząt. Zebrane dary przekazują do schroniska dla bezdomnych zwierząt. W tym roku podjęliśmy także współpracę z Towarzystwem Opieki nad Zwierzętami i przystąpiliśmy do akcji „Leki za makulaturę”. Uczniowie i ich rodzice zbierają makulaturę, a uzyskane z jej sprzedaży środki są przeznaczone na zakup leków dla podopiecznych Towarzystwa. Przez okres całej zimy pamiętamy o zimujących ptakach, propagując szkolną akcję systematycznego dokarmiania. Dzieci w spontaniczny sposób odczuwają potrzebę niesienia pomocy słabszym. Ich naturalna wrażliwość na los zwierząt oraz chęć niesienia im pomocy w trudnym, zimowym okresie sprzyja kształtowaniu właściwych, humanitarnych postaw wobec wszystkich żywych istot.

W kształtowaniu postaw odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze od kilku lat wspiera nas Wydział Ochrony Lasu Regionalnej Dyrekcji Lasów Państwowych w Szczecinie, organizując cykliczne szkolne spotkania z leśnikami. W kwietniu z okazji Dnia Ziemi obchodzimy „Święto drzewa”. Zaproszeni goście przybliżają i uświadamiają naszym uczniom rolę i znaczenie lasów w życiu człowieka, wskazują na potrzebę jego ochrony i omawiają właściwe zachowanie podczas leśnych wędrówek. Opowiadają, jak rośnie las, oraz zapoznają nas ze skutkami niszczenia i nadmiernego wycinania drzew. Aby sprawdzić poziom naszej wiedzy, przeprowadzają minikonkursy przyrodnicze. Na zakończenie uczniowie wraz z leśnikami uroczyście sadzą sadzonki drzew i krzewów w szkolnym ogrodzie, by w ten sposób uczcić Dzień Ziemi. Przy okazji utrwalają wiedzę na temat budowy roślin oraz ich wymagań siedliskowych. Nasz szkolny ogród, mimo że zajmuje niewielką powierzchnię, każdego roku wzbogaca



się o nowe gatunki. Pierwsze nasadzenia wykonane przez uczniów miały miejsce 6 lat temu. Były to sadzonki sosny. Od tego czasu zasadziliśmy 12 innych okazów, m.in.: wiśnię piłkowaną, jarząb pospolity, forsycję pośrednią, tamaryszek drobnokwiatowy, tawułę, berberys, sumaka octowca. W ten sposób tworzymy naszą małą szkolną ostoję przyrody, która pozwala dzieciom czerpać radość z obserwacji wzrostu roślin oraz zmian zachodzących w ich wyglądzie w różnych porach roku, podziwiać ich piękno oraz dbać o kondycję. Satysfakcja z wykonanych prac wyzwala w młodych przyrodnikach poczucie współodpowiedzialności za przyrodę, uczy dostrzegania jej piękna i potrzeby ochrony.

Wieloletnią tradycją naszej szkoły są także obchody Święta Polskiej Niezapominajki, które stanowią okazję do uświadamiania dzieciom konieczności ochrony środowiska, wzmacniania więzi emocjonalnej ze środowiskiem oraz uwrażliwiania na piękno ojczystej przyrody. Każdego roku realizujemy inną tematykę. Tegoroczne święto zostało zorganizowane pod hasłem: „Nie wypalajmy traw, przecież nie zabija się skowronków!”. Podczas prezentacji multimedialnej uczniowie poznali ekosystem łąki, uczyli się rozpoznawać gatunki fauny i flory, dowiedzieli się, jakie nieodwracalne szkody dla przyrody powoduje bezmyślne wypalanie traw oraz jakim zagrożeniem jest ogień dla sąsiadującego z łąką lasu i jego mieszkańców. Zdobytą wiedzę uczniowie mogli utrwalić, wypełniając przygotowane karty pracy. Podsumowaniem spotkania było zasadzenie w szkolnym ogrodzie niezapominajki – symbolu polskiego krajobrazu.

Zajęcia
w szkółce leśnej
w Nadleśnictwie
Trzebież
w ramach
realizacji projektu
edukacyjnego

W tym roku, z okazji święta, zorganizowaliśmy po raz pierwszy Szkolny Konkurs Przyrodniczy „Zagrajmy w zielone” dla dwóch grup wiekowych. Dzieci chętnie uczestniczą w konkursach, traktując je nie tylko jako wspianą zabawę z elementami zdrowej rywalizacji, ale również sprawdzają w ten sposób, w jakim stopniu przyswoiły sobie wiadomości i umiejętności z zakresu edukacji przyrodniczej. Rozwiązują zadania o charakterze intelektualnym i czynnościowym: zagadki, quizy, odpowiedzi na pytania, dobieranki obrazkowe, rozpoznają głosy zwierząt, wykonują zadania sprawnościowe. W tym roku uczniowie naszej szkoły mieli okazję zmierzyć się z uczniami szkół masowych podczas konkursu podsumowującego projekt edukacyjny „Poznajemy tajemnice przyrody Leśnego Kompleksu Promocyjnego Puszcze Szczecińskiej”. Z satysfakcją przyjęli wyróżnienie.

Szpecially atrakcyjną formą realizacji różnorodnych treści z zakresu edukacji przyrodniczo-leśnej, mającą walory rewalidacyjne, są zajęcia w terenie i wycieczki krajoznawcze. Stwarzają one okazję do szerszego bezpośredniego kontaktu z przyrodą, obserwacji zjawisk i procesów w miejscu ich naturalnego występowania. Służą nie tylko upogładowieniu zajęć, ale także pogłębiają i utrwalają wiedzę, dają możliwość zdobycia nowych umiejętności i doskonalenia już nabytych. Uczestnicząc w zajęciach, dzieci mają sposobność polisensorycznego poznawania otaczającego je świata – obserwują go, badają, przeżywają, a następnie działają – w ten sposób zaspokajają swoje potrzeby poznawcze. Doświadczenia i przeżywane emocje kształtują ich postawy i pozytywnie wpływają na zachowanie.

Okazję do poznawania przyrody w tej formie od wielu lat umożliwiała nam Ośrodek Edukacji Przyrodniczo-Leśnej przy Nadleśnictwie Kliniska. W ramach wieloletniej współpracy każdego roku uczestniczymy w zajęciach edukacyjnych z cyklu „Cztery pory roku w lesie”, podczas których aranżowane są sytuacje edukacyjne, zmierzające do zaspokojenia naturalnych potrzeb i zainteresowań dzieci, związanych z otaczającą przyrodą. Uczniowie pod kierunkiem prelegentów poznają osobliwości leśnego ekosystemu, zdobywają wiedzę o bogactwie lasu i jego mieszkańcach, utrwalają wiedzę o warstwowej budowie lasu i jego mieszkańcach, doskonalą umiejętność rozpoznawania pospolitych drzew liściastych i iglastych, poznają funkcje lasu oraz zadania leśnika. Systematycznie odwiedzają też Nadleśnictwo Trzebież, arboretum w Glinnej oraz Rezerwat Świdwie. Tam, podczas zajęć edukacyjnych, w sposób bezpośredni obserwują zjawiska przyrodnicze, dostrzegają piękno otaczającej przy-

rody i poznają metody jej ochrony. Zajęcia w formie zabawowej, unikanie przekazywania wiedzy w sposób werbalny, wyrozumiałość i serdeczność prowadzących sprzyja aktywizacji dzieci, ich zaangażowaniu, a przede wszystkim kształtowaniu pożądanych postaw wobec przyrody i zachowań zgodnych z zasadami kultury. Uczniowie naszej placówki zapraszani są do udziału w obchodach „Dni lasu”. Spotkania te sprawiają im wiele radości i dostarczają niezapomnianych wrażeń. Są dla nich okazją do zaprezentowania własnego programu artystycznego, szansą sprawdzenia się i zdobycia nowych doświadczeń, a także sposobnością do integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami.

Aktywizacja dzieci niepełnosprawnych na rzecz ochrony przyrody jest możliwa tylko dzięki systematycznym i ukierunkowanym działaniom. Jednak, aby rozbudzić ich naturalne zainteresowania i ukształtować pożądane postawy, nie wystarczy wyposażyć ich w wiedzę teoretyczną – konieczne jest też wyrobienie niezbędnych umiejętności i na-

Zajęcia terenowe w Ośrodku Edukacji Przyrodniczo-Leśnej przy Nadleśnictwie Kliniska



wyków. Należy również stwarzać takie sytuacje, podczas których dzieci będą doświadczały więzi z przyrodą i odczuwały satysfakcję z poczucia odpowiedzialności za nią. Tylko wtedy nauczą się szacunku do przyrody, będą się starały lepiej ją zrozumieć i dbać o nią, nauczą się także cierpliwości i wytrwałości w wszystkich sferach swojego funkcjonowania.

Turystyka i ekologia w szkole specjalnej

Barbara Ogłodzińska, Eliza Wiśniewska

Zespół Szkół Specjalnych im. Juliana Tuwima w Stargardzie Szczecińskim

Dzieje ekologii w Polsce sięgają X wieku, kiedy pojawiały się pierwsze dekryty dotyczące ochrony niektórych gatunków zwierząt i roślin.

Przez następne stulecia zmieniało się rozumienie przyrody, ewoluowało podejście do ekologii i edukacji ekologicznej. Współcześnie ochrona środowiska to już nie tylko potrzeba wynikająca z rozwoju nauki i coraz większej wiedzy, ale konieczność, która jest rezultatem prostego rozumowania: jeżeli nie będziemy dbali o środowisko naturalne, to wkrótce nie będziemy mieli o co dbać. Szczególną rolę przypisuje się w tym przypadku edukacji środowiskowej, jako podstawie budowy nowej świadomości ludzi. Globalna równowaga ekologiczna zależy w ostateczności od przyznania się do niszczenia przyrody i wzięcia na siebie odpowiedzialności.

Zmiana sposobu odnoszenia się do naszej planety jest jedyną drogą do budowy podstaw nowego związku między cywilizacją a przyrodą; związku, który trzeba kształtować już na poziomie edukacji szkolnej.

Działalność szkolnego koła Ligi Ochrony Przyrody i drużyny Nieprzetartego Szlaku ma służyć samowychowaniu, rozwojowi samorządności i samodzielności młodzieży, ma kształtować ich świadomość ekologiczną, a także wpajać umiejętności współzycia i współdziałania w zespole. Krótko mówiąc: przygotowywać do życia w społeczeństwie. Trzeba jednak pamiętać, że praca z dziećmi o obniżonym stopniu intelektualnym jest inna i wymaga specyficznego, indywidualnego podejścia. Jedno jest pewne – warto inwestować w edukację ekologiczną każdego dziecka.

Liga Ochrony Przyrody

Działalność Ligi Ochrony Przyrody jest prowadzona za pośrednictwem szkolnych kół. Są one doskonałą formą pracy pozalekcyjnej z dziećmi i młodzieżą: dzięki nim uczniowie poznają zasady ochrony przyrody i jej zasobów, pogłębiają wiedzę o wybranych problemach z dziedziny ochrony przyrody, uczą się szacunku dla jej zasobów. Udział w różnorodnych formach działalności koła LOP to dobra okazja do poznania i asymilacji idei ochrony środowiska – to sposób na „zarażenie” młodych ludzi ekologią. Nasze szkolne koło LOP działa już od wielu lat, zataczając coraz szersze kręgi wśród młodzieży. Główną ideą programu jest ukierunkowanie działań nauczyciela zmierzających do rozbudzenia ekologicznych zainteresowań uczniów, rozwijania świadomości ekologicznej, rozumienia relacji człowieka z przyrodą, pogłębiania wiedzy na temat świata roślin i zwierząt oraz problemów ochrony przyrody przed dewastacją.

Po co nam LOP w szkole?

Podstawowym celem funkcjonowania szkolnych kół LOP jest kształtowanie w postawach uczniów przyjaznego stosunku do przyrody i uwrażliwienie na konieczność jej ochrony – założenie jest takie, że każdy powinien czuć się odpowiedzialny za stan

najbliższego środowiska. Właściwego stosunku do wszystkich form życia oraz ich poszanowania można uczyć na wiele sposobów – jednym z najlepszych jest poznawanie piękna przyrody. W ten sposób „na żywo” młodzież rozwija zainteresowania przyrodnicze, poznaje formy ochrony przyrody oraz przepisy prawne w zakresie ochrony środowiska.

Sposoby realizacji celów

Podjęcie działań na rzecz ochrony przyrody i środowiska przyrodniczego to także element szerszej perspektywy, jaką jest propagowanie aktywnego stylu życia. Uczniowie, pracując wspólnie na rzecz środowiska naturalnego, uczą się systematyczności, odpowiedzialności i pracy zespołowej. Ich zadania to przede wszystkim: opieka nad obiektami zasługującymi na ochronę lub chronionymi; prace porządkowe i pielęgnacyjne w lasach, parkach, na zieleńcach i trawnikach; gromadzenie karmy dla zwierząt oraz dokarmianie w okresie zimowym; przygotowywanie pogadek i hasel propagujących ochronę przyrody; przygotowywanie gazetek ściennych lub wystaw; organizowanie konkursów, wycieczek oraz rajdów; współpraca z organizacjami ekologicznymi itp.

Metody i techniki pracy

Przy realizacji programu działalności LOP należy zwrócić uwagę na stosowanie aktywizujących metod nauczania. Dają one możliwość podejmowania decyzji, wywołują pozytywne emocje, decydują o nawyku współodpowiedzialności za stan środowiska. Metody i techniki należy dostosować do możliwości ucznia i szkoły oraz możliwości organizacyjnych i czasowych. Warto stosować takie metody pracy, jak: wycieczki, zajęcia terenowe, pogadanki, wykłady i spotkania, projekcje filmów.

Przecieranie szlaków, czyli działalność Nieprzetartego Szlaku

Ze szkolnym kołem LOP współpracują „Odkrywcy” – drużyna Nieprzetartego Szlaku, która działa

w naszej szkole od kilku lat. Nieprzetarty Szlak to kryptonim określający ruch drużyn harcerskich skupiających dzieci i młodzież specjalnej troski. Powstał w 1958 roku w czasie pierwszego kursu dla nauczycieli i wychowawców zakładów leczniczych. Nazwa ta symbolizuje ustawiczne, wytrwałe pokonywanie przeszkód i trudności w pracy z dziećmi niedostosowanymi społecznie i z obniżoną sprawnością.

Nieprzetarty Szlak jest pionem ZHP obejmującym swoim działaniem wszystkie typy pracy z dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną, przewlekle chorą, niedostosowaną społecznie, wymagającą specjalnej troski i opieki. Organizacja wypracowała wiele imprez i form działania, takich jak: ogólnopolskie i chorągwiane zloty, rajdy, złazy i festiwale. Celem pracy Nieprzetartego Szlaku jest wspieranie procesu rehabilitacyjnego i rewalidacyjnego poprzez wykorzystanie elementów charakterystycznych dla harcerstwa, czyli praca w małych grupach, uczenie się przez działanie, nauka samodzielności, stopniowanie trudności.

W ramach przynależności do ruchu współpracujemy z drużyną z OREW w Nowielinie. Wspólnie organizujemy zbiórki integracyjne, ogniska, konkursy, wycieczki, rajdy, podczas których poznajemy harcerskie obyczaje. Spotkania przy ognisku, zabawa i wspólne działania pozwalają na likwidowanie barier – sprzyjają budowaniu pozytywnego wizerunku dzieci o obniżonej sprawności intelektualnej. Można powiedzieć, że cały czas i wciąż na nowo odkrywamy wartość „spotkania” z dziećmi. Drużyna prowadzi intensywną pracę rewalidacyjną, tak niezbędną w pracy z dzieckiem upośledzonym. Chodzi przede wszystkim o takie działania, jak: kształtowanie umiejętności współżycia i współdziałania w zespole; przygotowanie do życia w społeczeństwie; wyrabianie zaradności życiowej; kształtowanie umiejętności praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy; kształtowanie sprawności manualnych, logicznego myślenia, pamięci, wyobraźni; uczenie współżycia zgodnie z normami i zasadami.

Miasto, szkoła, dom w równowadze ze środowiskiem

Piotr Pieczyński

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, koordynator projektu

W popularyzacji tak dziś pożądaných proekologicznych postaw najważniejszą wydaje się rola, jaką mogą odegrać szkoły i inne instytucje publiczne, w tym także samorządowe.

Należy jednak pamiętać, że obecność edukacji ekologicznej w szkole nie może się ograniczać do przekazywania wiedzy. Potwierdzeniem proekologicznych idei powinny być konkretne działania służące ochronie zasobów środowiska.

Celem realizowanego przez ZCDN projektu „Miasto, szkoła, dom w równowadze ze środowiskiem” było, między innymi, zaprezentowanie rozwiązań ekologicznych możliwych do wdrożenia w modelowej „ekoszkole”.

Główne założenia projektu:

- Uświadomienie wagi oraz konsekwencji globalnych zagrożeń ekologicznych dla lokalnych społeczności.
- Włączenie się w prowadzoną przez Komisję Europejską kampanię nawołującą do przeciwdziałania zmianom klimatycznym.
- Propagowanie wizji zrównoważonego ekologicznego miasta; ukazanie przykładowych rozwiązań w tym zakresie.
- Uświadomienie konieczności poprawy stanu swojego najbliższego otoczenia (podwórka, dzielnicy, miasta) poprzez działania prowadzone w duchu zrównoważonego ekologicznego rozwoju; motywowanie innych do podjęcia takich działań.
- Kształtowanie nawyków i zachowań proekologicznych.

Konkurs „3 x E”

Jednym z ważniejszych elementów projektu było zorganizowanie wojewódzkiego konkursu 3 x E (*Ekoszkola, Ekomiasto, Ekorozwój*) skierowanego

do nauczycieli i uczniów szkół podstawowych (klasy IV–VI), gimnazjów i liceów. Zadaniem uczestników było wykonanie, z wykorzystaniem różnorodnych technik, prac plastycznych prezentujących proekologiczne rozwiązania przewidziane do realizacji w szkole, jej otoczeniu lub w danym mieście. Do konkursu przystąpiło 42 uczniów. Ich pracę koordynowało 15 nauczycieli. Zdobywcom trzech pierwszych miejsc w trzech kategoriach przyznano atrakcyjne nagrody (ładowarki solarne, namioty turystyczne, książki). Ponadto wyróżniono 11 prac, których autorzy otrzymali pamiątkowe dyplomy i albumy o tematyce przyrodniczej.

Publikacja

Na potrzeby projektu wydano ulotkę informacyjną oraz broszurę o tematyce ekologicznej w nakładzie 500 egzemplarzy. Ulotka zawiera podstawowe informacje o realizowanym projekcie i konkursie, natomiast w broszurze znalazł się jego szczegółowy opis i charakterystyka wprowadzonych w budynku ZCDN-u rozwiązań, zapewniających oszczędność wody, surowców i energii, a także informacje przydatne przy wdrażaniu podobnych rozwiązań w zainteresowanych nimi placówkach oświatowych i siedzibach jednostek samorządowych.

Konferencja „Edukacja ekologiczna – zmień swoje miasto!”

W konferencji wzięli udział uznani specjaliści z zakresu prezentowanej problematyki, pracownicy naukowcy Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie, dyrektor Wydziału Gospodarki Komunalnej i Ochrony Środowiska UM Szczecin Michał Przepiera, koordynatorzy projektów edukacyjnych z terenu województwa oraz zaintere-

sowani nauczyciele. W ramach konferencji odbyły się dwie czterogodzinne sesje. Kontynuacją konferencji było zorganizowane seminarium „Konferencja w Kopenhadze a edukacja na rzecz ochrony klimatu”, którego gościem honorowy była dr Anna Kalinowska, dyrektor Uniwersyteckiego Centrum Badań nad Środowiskiem Przyrodniczym Uniwersytetu Warszawskiego.

Dostosowanie infrastruktury do wymogów ekologicznych

W trakcie trwania projektu przeprowadzono początkowy etap zaplanowanej „ekologizacji” budynku ZCDN-u. Wdrożono system segregacji odpadów u źródła. Wprowadzono selektywną zbiórkę odpadów (trójkomorowe pojemniki na papier, szkło i plastik). W pobliżu ksero i drukarki sieciowej zostały ustawione kartonowe pojemniki na makulaturę. W pomieszczeniu kuchennym umieszczono mini-kompostownik z wbudowanym filtrem na odpady organiczne, a w zlewie zamontowano młynek na odpady żywnościowe. Ostatecznie bioodpady pochodzące z samego budynku i z okalającego go trawnika będą kompostowane. Do przekształcenia kompostowanych odpadów w cenny nawóz (biohumus) posłuży również hodowla dżdżownic kalifornijskich. Zakłada się, że po ostatecznym wdrożeniu tych innowacji odpady biodegradowalne w znacznej większości zostaną bądź zagospodarowane w obrębie budynku, bądź też rozdrobnione i wraz ze ściekami wypuszczone do nowo powstałej oczyszczalni.

Kolejną innowacją było zamontowanie w łazienkach urządzeń oszczędzających wodę: baterii umywalkowych na fotokomórkę i wodooszczędnych końcówek na krany, tzw. napowietrzaczy. Ponadto zakupiono szereg urządzeń oszczędzających energię elektryczną lub też wykorzystujących najpotężniejsze źródło odnawialnej energii, jakim jest Słońce. Są to wyłączniki światła z czujnikiem ruchu w ogólnodostępnych łazienkach, lampy solarne w patio i ładowarki solarne przeznaczone do akumulatorów, telefonów komórkowych i innych urządzeń tego typu.

Kolejne etapy ekomodernizacji placówki będą możliwe do realizacji po upływie okresu gwarancyjnego budynku.

Warsztaty

W ramach projektu zostały zorganizowane kilku- i kilkunastogodzinne warsztaty. Przeprowadzono je w oparciu o zamontowane w budynku ZCDN-u urządzenia oraz bazę Ośrodka Szkoleniowo-Badawczego w Zakresie Energii Odnawialnej w Ostoi. Głównym adresatem zajęć byli nauczyciele

z terenu całego województwa prowadzący zajęcia z takich przedmiotów, jak: przyroda, biologia, fizyka, technika oraz nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Łącznie przeszkolono 110 osób (9 grup). Uczestnicy zajęć otrzymali teczkę z materiałami.

Szkolenia były prowadzone przez pracowników naukowych Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie, konsultantów Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz koordynatora projektu.

Szkolenie pracowników

Jednym z elementów składających się na realizację projektu było wewnętrzne szkolenie pracowników administracyjnych ZCDN-u, którego celem było uświadomienie konieczności podjęcia działań związanych z oszczędnością wody, energii oraz minimalizowaniem ilości odpadów w placówce.

Wykorzystanie infrastruktury budynku do celów edukacyjnych

Zmodernizowana pod względem ekologicznym infrastruktura budynku zostanie wykorzystana na potrzeby innych prowadzonych cyklicznie szkoleń i form doskonalenia realizowanych przez ZCDN. Nowoczesny budynek ZCDN-u z okazji różnych wydarzeń jest odwiedzany każdego roku przez kilkuset gości. Oprowadzani po budynku nauczyciele będą się mogli zapoznać zarówno z wprowadzonymi w nim technologiami ekologicznymi, jak i zmianami o charakterze systemowym.

Odbiorcy

Podstawową grupę odbiorców projektu stanowili nauczyciele różnych typów szkół województwa zachodniopomorskiego oraz działający pod kierunkiem nauczycieli uczniowie klas IV–VI szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, studenci, członkowie organizacji pozarządowych prowadzących działalność edukacyjną, pracownicy pedagogiczni i administracyjni ZCDN-u.

Środki finansowe (sponsorzy)

Projekt został zrealizowany przy wsparciu finansowym: Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Szczecinie, Zakładu Wodociągów i Kanalizacji w Szczecinie (ze środków Funduszu Spójności UE), Wydziału Gospodarki Komunalnej i Ochrony Środowiska Urzędu Miasta Szczecina oraz ze środków własnych Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Kotlet po szczecińsku

Sławomir Osiński

**dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie,
felietonista kulinarny, smakosz**

Dzisiaj nie będzie typowego felietonu, albowiem obcowanie ze społeczeństwem pedagogicznym i cywilnym naszego regionu uświadomiło mi, że narzekać to potrafimy, ale jeśli posiadamy coś wartościowego, to przeważnie o tym nie wiemy. Stąd informacyjny charakter tego tekstu, dotyczącego Ogólnopolskiej Olimpiady Wiedzy o Żywieniu i Żywności.

Z woli Ministra Edukacji Narodowej w 1995 roku dołączyła ona do istniejących olimpiad przedmiotowych. Ojcem i matką, czyli pomysłodawcami byli: prof. dr hab. Jan Gawęcki – kierownik Katedry Higieny Żywienia Człowieka wtedy jeszcze Akademii Rolniczej (obecnie Uniwersytetu Przyrodniczego) w Poznaniu i mgr inż. Halina Limanówka – nauczycielka Zespołu Szkół nr 6 im. M. Reja w Szczecinie, pracująca jako metodyk w Zachodniopomorskim Centrum Edukacyjnym w Szczecinie, którzy do dziś są motorem wszelkich olimpijskich poczynań. Jako instytucje – co było zrozumiałe – organizatorami zostały i są dotychczas Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu oraz Zespół Szkół nr 6 im. Mikołaja Reja w Szczecinie. Do tej pory odbyło się czternaście edycji konkursu, z czego aż osiem w Szczecinie.

Konkurs, ważny nie tylko dla szkół kształcących gastronomików, zdobył też uznanie władz marszałkowskich i miejskich, które zapewniły mu w tym roku i na najbliższe trzy lata godziwe dofinansowanie, co szczególnie widoczne było w nagrodach. Z tego też powodu wiceprezydent Elżbieta Masojć została ubrana w piękną kucharską czapę i potraktowana wielką chochlą, otrzymując tytuł Honorowego Gastronomika.

Przeglądając strony internetowe szkół biorących udział w zmaganiach konkursowych można stwierdzić, że Olimpiada cieszy się stale rosnącym zainteresowaniem młodzieży i nauczycieli wszystkich typów szkół ponadgimnazjalnych z całej Polski, a dowodem tego jest udział w eliminacjach przeszło 8 tysięcy uczestników.

25–27 marca 2010 r. odbył się finał olimpiady, do którego zakwalifikowało się pięćdziesięciu dwóch uczniów z 46 szkół ponadgimnazjalnych z całej Polski. W tym roku tematyką Olimpiady było „Żywność w profilaktyce i leczeniu chorób”. Zawodnicy musieli wykazać się wiedzą z zakresu profilaktyki chorób dietozależnych, bioaktywnych składników żywności, żywności funkcjonalnej i niskokalorycznej, klasyfikacji i charakterystyki diet leczniczych, technologii potraw dietetycznych i innych.

Etap centralny składał się z części pisemnej wyłaniającej laureatów Olimpiady i fiałowej części ustnej. Część pisemna składała się z dwóch etapów. W pierwszym zawodnicy rozwiązywali test, którego 30% stanowiły zadania z zakresu tematyki przewodniej, a 70% zadania z wiedzy o żywności i żywieniu. Do drugiego etapu części pisemnej dopuszczono 30 najlepszych uczestników, którzy pisemnie wypowiadali się na wybrany temat (z trzech podanych). Końcowym elementem finału była część ustna, w której sześciu zawodników z najwyższą punktacją z części pisemnej odpowiadało na pytania quizu, walcząc o miejsca od pierwszego do szóstego.

Uczestnicząc w tej części konkursu, odbywającej się w gościnnej auli ZCDN-u, byłem pod wrażeniem niezwykle szerokiej wiedzy uczestników, obejmującej elementy skomplikowanej chemii organicznej, fizjologii ludzi i zwierząt, towaroznawstwa oraz zwykłego smakosztwa gastronomicznego.

Po prawdzie bowiem nauka o żywieniu, choć zdefiniowana i na uniwersytety wprowadzona dopiero w dwudziestym wieku, swoimi początkami sięga starożytności. Wiemy, że Egipcjanie wyróżniali niektóre pokarmy jako szczególnie wartościowe i lecznicze, dostrzegając związek między objadaniem się

a niestrawnością i występowaniem chorób. Antyczni Grecy też wpisali się na karty historii wiedzy o sprawach żywienia i leczenia dietą, szczególnie zaś Hipokrates, uważany za autora wielu słusznych także i dziś wskazówek i poglądów, m.in., że zdrowa dieta daje skutki tylko w powiązaniu z normalnym trybem życia, a ludzie otyli mają skłonność do umiarności wcześniej niż ludzie smukli (czemu uparcie zaprzeczam!). Powstałe wtedy sądy o jedzeniu przetrwały aż do końca średniowiecza, i tu wypada wspomnieć o Paracelsusie, wybitnym uczonym z zakresu medycyny, który jest uważany za prekursora toksykologii. Największe zmiany w naukowym spojrzeniu na pokarmy nastąpiły jednak dopiero w okresie odkryć z przełomu XVIII i XIX wieku, na który to okres przypadły liczne badania mające wielki wpływ na sposób produkcji i użytkowania żywności oraz na jakość i sposób odżywiania się człowieka. Pojawiła się wtedy prześladowczyni rodzaju żeńskiego – kaloria, która od początku XX wieku stała się jedynym miernikiem wartości odżywczej pożywienia. Zapoczątkowany w latach 30. ubiegłego wieku rozwój fizjologii zwierząt i człowieka, a także chemii i nieco później biochemii, wpłynął decydująco na formułowanie podstaw nauki o żywieniu. Dzięki temu rozwinęły się badania będące podstawą fizjologii żywienia oraz prace nad problematyką przemiany materii i energii. Poznano znaczenie białek, naturę i rolę biologiczną aminokwasów, wielu składników mineralnych, a także witamin. Wyjaśniono też znaczenie biologiczne poszczególnych węglowodanów i różnych rodzajów tłuszczu. Wykazano, że wiele zaburzeń rozwojowych i chorób jest rezultatem wadliwego, niedoborowego i jednostronnego żywienia.

Stwierdzenie istnienia ścisłego związku między żywieniem a rozwojem, zdrowiem człowieka i jego sprawnością fizyczną spowodowało gwałtowny wzrost znaczenia nauki o żywieniu. Dietetyka (choć jako opaśluch dietami się brzydzą) jest dzisiaj złożoną interdyscyplinarną nauką stosowaną, związaną z zastosowaniem wiedzy o żywieniu w leczeniu i promocji zdrowia. Obejmuje wiedzę na temat komponowania diety, natury składników pokarmowych i ich przemian w organizmie, wymagań żywieniowych w całym cyklu życiowym. Dietetyka była i staje się ponownie jedną z głównych gałęzi medycyny. Stąd też zapewne liczny w Olimpiadzie udział młodzieży z liceów ogólnokształcących, która wymarzyła sobie karierę lekarską.

Bezapelacyjnym zwycięzcą tegorocznej olimpiady okazał się Mateusz Baran, uczeń Technikum Żywności i Gospodarstwa Domowego w Tęgoborzy. Dzięki temu ja i zapewne wielu innych poznało tę miejscowość ze znakomitym zespołem szkół zawodowych, w którym funkcjonuje nawet klasa o specjalności lotniczej.

Motto Ogólnopolskiej Olimpiady Wiedzy o Żywieniu i Żywności w Szczecinie brzmi: „Zdrowie człowieka tkwi od pokoleń w tym, co ma w głowie i co na stole”. Jako Smakoszowi Komunalnemu i Felietoniście kulinarnemu wypada mi tylko zamruczeć z ukontentowania nad mądrością słów owych. I na końcu wspomnieć, że jak zwykle w „gastronomiku” poczęstunek wieńczący finał był zbiorem przepysznych dań, przepięknie podanych. Ich smakowitość i wygląd to także świadectwo mistrzostwa nauczycieli i uczniów tej szkoły. Z niecierpliwością czekam na piętnastą, lekko wszak jubileuszową olimpiadę.



Kompetencje emocjonalne dzieci i młodzieży

Sylwia Seul, Instytut Psychologii, Uniwersytet Szczeciński

Mianem kompetencji emocjonalnych określane są integrowane procesy złożone z kilku elementów: spostrzegania, oceniania i wyrażania emocji; umiejętności dostępu do uczuć i ich wzbudzania; wykorzystania emocji w myśleniu, regulowania emocji. Elementy te wskazują na gotowość odwołania do uczuć, wykorzystania emocji w sytuacji zadaniowej i współpracy z innymi.

Wspomniane umiejętności mają charakter rozwojowy, są uwarunkowane rozwojem poznawczym i społecznym. Relacje interpersonalne i rozwój „Ja” pomagają artykułować doświadczenie emocjonalne, reagować empatycznie, uczyć skryptów emocjonalnych, czyli powtarzalnych, typowych sytuacji, w których zawsze reagujemy takimi samymi emocjami.

Nabywane kompetencje emocjonalne są ważnym czynnikiem decydującym o tym, jak uczucia i nastroje będą wykorzystywane w konfrontacji z oczekiwaniami społecznymi, zadaniami, tworzeniu więzi społecznych, zaspokajaniu własnych potrzeb.

M. A. Leopold wyróżnia trzy poziomy kompetencji emocjonalnych i ich składowych (2006):

I. Elementarne umiejętności KE

- 1) świadomość własnych stanów, doznań cielesnych, tendencji do działania, pojedynczych emocji, kilku różnych emocji, kombinacji różnych emocji o różnych znakach i natężeniu (podłożem są wrodzone wzory ekspresji oraz rozwój „Ja”, jako podmiotu uczuć);
- 2) rozróżnianie emocji innych; na podstawie ekspresji, wskaźników sytuacyjnych oraz dzięki empatii, odwołaniu do własnych emocji, zrozumieniu przyczyn i powiązaniu z ekspresją, wyuczeniu skryptów (tj. sytuacji, którym towarzyszą określone emocje);
- 3) nazywanie poszczególnych stanów emocjonalnych, co umożliwi komunikację oraz rozpoznawanie własnych reprezentacji wskutek refleksyjnego doświadczania emocji.

Elementarne umiejętności są rozwijane między innymi w trakcie rodzinnych rozmów, podczas których nazywane są uczucia dziecka (lub postaci z bajek). Umiejętności te pomagają dziecku porządkować wydarzenia emocjonalne, łącząc je w spójne narracje, które przyczyniają się do akceptacji pozytywnych i negatywnych emocji. Wymienione składniki są podstawą rozwoju pozostałych umiejętności.

II. Wiedza i umiejętności budujące poczucie skuteczności emocjonalnej

- 1) adekwatny poziom głębokości przeżywania ekspresji i kontrola emocjonalna; regulacja emocji dzięki trafnej ocenie sytuacji wskutek otwartości na doświadczanie;
- 2) adaptacyjne radzenie sobie z emocjami; stosowanie strategii pomagających realizować cele mimo nieprzyjemnych emocji;
- 3) poczucie emocjonalnej skuteczności; akceptacja własnych emocji, decydowanie o intensywności, trwaniu, poprawianiu i częstotliwości nastroju, wypracowanie strategii zmieniającej uczucia na pożądane oraz funkcjonowanie emocji problemowych.

Warunkiem rozwoju skuteczności jest aktywność w środowisku, w którym można przewidywać efekty działania.

III. Wiedza i umiejętności wykorzystywane w relacjach z innymi

- 1) empatia, umiejętność wczuwania się w stan innej osoby i/lub przyjmowania jej perspektywy;
- 2) rozumienie przeżyć emocjonalnych innych osób w określonej sytuacji;
- 3) wykorzystywanie informacji o innej osobie przy wnioskowaniu o tym, co czuje;
- 4) wiedza dotycząca wpływu ekspresji emocjonalnej na zachowania innych, uwzględnianie wyrażania emocji w interakcjach, znajomość reguł okazywania i maskowania, dekodowanie emocji z uwzględnieniem kontekstu społecznego;
- 5) świadomość wpływu emocji na inne procesy (informacja o ładunku emocjonalnym wpływa na

myślenie i ocenianie, angażowanie – infuzja afektu, rozumienie relacji między samopoczuciem w danej chwili, a przewidywaniem emocji, np. zadowolenia w trakcie realizacji wyzwań, dążenia do celów (Lewis, 2005);

- 6) świadomość tego, że natura relacji interpersonalnych jest wyznaczana przez stopień emocjonalnej bezpośredniości.

Człowiek może wykorzystywać elastycznie umiejętności z różnych poziomów adekwatnie do aktualnej sytuacji. Konsekwencją jest promowanie pozytywnych emocji w życiu. Umiejętność promowania wzmacnia emocje, które mają korzystny wpływ na rozwój osobisty i relacje z innymi.

Kompetencje w rozwoju dziecka

Kontekst społeczny dostarcza różnorodnych doświadczeń emocjonalnych, ułatwia definiowanie, zrozumienie oraz komunikowanie. Pozwala wykorzystać wiedzę podczas wchodzenia w relacje i decydować o głębokości więzi, oceniać przeżycia, ustalać, co czują inni w różnych okolicznościach.

W okresie przedszkolnym rodzina i rówieśnicy wymagają wyrażania emocji i regulacji w sposób konstruktywny społecznie. Dzieci uczą się kontrolowania przejawów emocji, reguł okazywania oraz rozumienia ich determinant sytuacyjnych. Dzieci w wieku 5–7 lat charakteryzują się stabilnymi emocjami, są świadome ich przeżywania i potrafią je regulować. Oczekują wsparcia opiekuna, ale coraz częściej samodzielnie próbują radzić sobie w różnych sytuacjach. Koordynują emocje z uczuciami innych osób. Mimowolnie wykorzystują skrypty emocjonalne. W kontakcie z innymi dziećmi wykazują empatię i zrozumienie dla uczuć własnych i innych, uczą się emocjonalnych zachowań, sposobu radzenia w złości, strategii kompromisu, zachowań chroniących przyjaźń. Maleje liczba zachowań odwetowych, agresywnych i konfliktów. Rozumieją, że wspomnienie przeżytej sytuacji, np. wydarzenia, w którym dziecko odczuwało smutek, może wzbudzić podobny stan emocjonalny (powstaje skojarzenie wydarzenia ze smutkiem). Wraz z rozwojem pamięci, dziecko zauważa, że intensywność emocji od momentu wywołania z czasem opada.

Dzieci w wieku 7–10 lat wiedzą, że ludzie w ekspresji wyrażają emocje z wykorzystaniem komunikacji słownej i bezsłownej, czyli wzroku, słuchu, dotyku, proksemiki. Doświadczenie kulturowe i socjalizacyjne pozwala traktować komunikaty o emocjach jako prawdziwe, maskowane lub fałszowane. Dzieci reagują empatycznie, zauważają różnice między szczerym a wymuszonym uśmiechem, strachem a zaskoczeniem. Stosują ekspresję emocji do kształ-

towania interakcji z najbliższymi, reagują na ekspresję emocji innych osób. Uczą się reguł zarządzania emocjami, rozpoznają sytuacje, w których nieskrępowane wyrażanie emocji jest karane, i sytuacje, w których jest akceptowane. Posługując się procesami poznawczymi, próbują je regulować, czyli zmniejszać siłę, poziom natężenia i czas przeżywania emocji o negatywnym zabarwieniu, a przedłużać te o pozytywnym. Częściej niż inne emocje starają się maskować złość, choć jest trudna do kontrolowania. Wyrażając złość lub smutek, spodziewają się bardziej negatywnych reakcji rówieśników niż rodziców. Normy rówieśnicze nakazują unikanie emocjonalności i sprawianie wrażenia osoby spokojnej i kontrolującej emocje. Akceptacja rówieśników towarzyszy umiejętności odczytywania i rozumienia emocji oraz radzenia sobie z nimi. Dzieci lubiane są skłonniejsze do przyjmowania spokojnej postawy przy rozwiązywaniu konfliktów niż do złości, odwetu lub unikania. Uświadamiają sobie doznawanie ambiwalentnych emocji wobec tej samej osoby. Większa wiedza emocjonalna ułatwia subtelne zachowania w interakcjach i pozwala zajmować wyższą pozycję socjometryczną, a ta pozycja zwiększa możliwość uczenia się emocji. Przyjaźń opiera się na wspólnym uczestnictwie w tych samych zajęciach, bliskim zamieszkiwaniu, podobieństwie oczekiwań, a później na respektowaniu tych samych wartości i zasad. Stawianie wymagań w rodzinie z ukazywaniem sfery najbliższego rozwoju, perswazja, rezygnacja z nadmiernej kontroli i kar wspierają rozwój empatii i współczucia. Częste wyrażanie różnorodnych emocji pozytywnych zachęca dzieci do przeżywania emocji innych ludzi, wykorzystywania informacji o osobie i sytuacji, przełamywania egocentryzmu, udzielania pomocy i współpracy.

Przedział wiekowy 10–13 lat charakteryzuje się odmiennym (autentycznym) wyrażaniem emocji wobec bliskich i odgrywaniem emocji wobec obcych w środowisku społecznym. Wzrasta wzajemne zrozumienie, pojawiają się zwierzenia oraz wspólne zainteresowania i obustronne zobowiązania. Wzrasta społeczna wrażliwość w tworzeniu relacji z innymi, świadomość skryptów emocjonalnych i ról społecznych. Dziecko coraz skuteczniej potrafi dopasowywać strategie w sytuacji stresowej dzięki wzrostowi trafności w ocenie realnej możliwości zrozumienia i swojego wpływu na sytuację. Wgląd pozwala na regulację emocji i radzenie sobie a także na wypracowywanie rozwiązań i zróżnicowanych strategii w sytuacjach stresujących.

Od starszych dzieci, powyżej 13 lat, oczekuje się rozwoju w odniesieniu do interakcji społecznych, wykorzystywania ekspresji emocjonalnej w kształto-

waniu własnego wizerunku, celowo sterującej wrażeniem. Regulowanie emocji i radzenie sobie z nimi polepsza się dzięki procesom poznawczym i świadomości własnych cykli, wglądowi we własne przeżycia i świadomości możliwych swoich emocji w określonych sytuacjach.

Kompetencja emocjonalna przejawia się w pozytywnym nastawieniu do samodzielnego rozwiązywania zadań, odporności emocjonalnej na sytuacje trudne intelektualnie, zdolności do kierowania zachowaniem w sposób racjonalny mimo przeżywanych napięć. Wchodząc w relacje z innymi, dziecko ma świadomość wagi wspólnej i obustronnej komunikacji emocji dla odczucia jakości związku. Na niższym poziomie rozwoju „ego” typowe są emocje smutku i złości, a na wyższym wskazują więcej entuzjazmu, bezstronności i lęku, z uwagi na większą świadomość złożoności spostrzegania relacji ze światem. Jednak funkcjonowanie emocjonalne wiąże się z radzeniem sobie z: labilnością emocjonalną, wzrostem agresji i depresji, nadmiernie silnymi reakcjami emocjonalnymi, ambiwalentnymi uczuciami wobec siebie, egocentryzmem afektywnym, lękami społecznymi (przed niepowodzeniem, ekspozycją społeczną), negacją, uleganiem naciskom grupy rówieśniczej, konfliktem z rodzicami. Procesy te są skutkiem indywidualacji i separacji.

Uczucia stabilizują się, nabierają indywidualnego wyrazu; rozwijają się uczucia wyższe, np. estetyczne, moralne, związane z myśleniem abstrakcyjnym. Adolescent osiąga dojrzałe więzi z rówieśnikami, stara się kontrolować ekspresję swoich stanów uczuciowych, które są uzależnione od uczuciowej aprobaty otoczenia. Zbyt bliski dystans rodziców opóźnia dojrzałość emocjonalną, utrzymuje infantylnizm społeczny, a zbyt odległy wykształca brak wiary w siebie, niepewność, lęklivość, przewrażliwienie. Optymalny dystans między rodzicami a dzieckiem zwiększa autonomię, wspomaga proces emocjonalnego odchodzenia od domu bez lęku i poczucia winy, z utrzymaniem więzi z nimi, pod warunkiem, że rodzice akceptują dążenia dziecka. Rodzice przekształcają relacje od autorytetu, przez doradcę, konsultanta do partnera. Dojrzałość uczuciowa charakteryzuje się przejściem od zależności uczuciowej do niezależności, od niekontrolowanego uzewnętrzniania uczuć do odraczania reakcji, poddania ich kontroli, od nieopanowanego ulegania uczuciom do ich opanowania, lub powściągliwości (Bardziejewska, 2005; Bee, 2004; Obuchowska, 2000; Ziółkowska, 2005). Warunkiem rozwoju kompetencji emocjonalnych w fazie adolescencji, poza optymalnym kontekstem społecznym, jest rozwój procesów poznawczych, umiejętności planowania i przewidywania.

Blogowy wizerunek kompetencji emocjonalnych gimnazjalistów

W Polsce od około 10 lat w Internecie są prezentowane blogi (pamiętniki internetowe). Około 80% dzieci szkolnych, jak się szacuje, ma stały dostęp do Sieci. Ponad 60% z nich zakłada blogi, 10% kontynuuje wysiłek co najmniej przez rok, a część młodzieży wybiera inne formy uczestnictwa w Sieci (Huk, 2007; Seul, 2008a). Nastolatek prowadzi blog w czasie wolnym od obowiązków. Formułuje narracje, które pomagają mu zrozumieć świat, tworzy własną hierarchię wartości, porządkuje wiedzę o ludziach, rozwija motywacje, opracowuje tożsamość osobistą, tworzy plany na przyszłość. Treści notek można potraktować jak wskaźnik rozwoju w obszarach: procesów poznawczych, emocji, kompetencji komunikacyjnej, potrzeb, aktywizacji wątków tożsamości. Aktywność na blogu polega na dzieleniu się zasobami, wyrażaniu własnych emocji (Seul, 2008b). Najczęściej wyrażane treści to: smutek, gniew, zadowolenie; najrzadziej pojawiają się: wstręt, współczucie, zmęczenie. Młodzież przeżywa dużą gamę emocji o negatywnym zabarwieniu. Najłatwiej wyrażać emocje skrajne, wcześniej pojawiające się w rozwoju. Najbardziej pojawiają się sygnały rozwoju uczuciowości wyższej, zwykle w kontekście oceny zachowania nietycznego. Sytuacje niejednoznaczne i ambiwalencja emocji są charakterystyczne dla opisu zdarzeń z udziałem najbliższych, przyjaciół, rodziców.

O formułowanych sądach o świecie i ludziach decyduje kontekst emocjonalny, gdyż możliwości poznawcze są niewystarczające. W notkach znajdują się opisy różnorodnych stanów, sygnałów labilności emocjonalnej i wysokiej pobudliwości, smutku, bezprzedmiotowej radości. Są próby tłumienia przykrych emocji, ale i kierowania nimi, poszukiwania uzasadnienia dla swego samopoczucia w różnych sytuacjach. Kontekst związany ze szkołą, testami u wielu uczniów wyzwala negatywne emocje, zwłaszcza lęk przed przyszłością. Dziecko próbuje artykułować stany emocjonalne, nie zawsze dążąc do zmiany, jakby potrzebowało skonstatować, co właśnie czuje. Część notek wskazuje na zależność relacji interpersonalnych od przeżywanych emocji.

Analiza treści blogów pozwoliła wyodrębnić I i II, ale brak III poziomu kompetencji emocjonalnych. Większość notek prezentuje elementarne umiejętności. Spośród I poziomu kompetencji najczęściej miejsca zajmuje świadomość własnych stanów, w tym: gniew, smutek, nadzieja, a najsłabiej: wstręt, współczucie, zmęczenie (1); najsłabiej notowane jest rozróżnianie emocji innych, nieco więcej gniew i smutek (2); nieco częściej nazywane są stany emocjonal-

ne: miłość, nuda i smutek. Wyrażany gniew nie jest nazwany bezpośrednio, prawdopodobnie wskutek socjalizacji. Nastolatek ma trudność w odróżnianiu emocji innych (3). II poziom, w którym nastolatek potrafi prezentować wiedzę i umiejętności budujące poczucie skuteczności emocjonalnej, przedstawia się małą liczbą odnotowań; pojawiają się: smutek, gniew, zadowolenie. Widać, że proces rozwijania kompetencji na II poziomie dopiero się zaczyna, dlatego udało się zaobserwować tylko te trzy stany emocjonalne. Proces ten wymaga zgromadzenia wielu różnorodnych doświadczeń, gdyż rozwój spostrzegania różnorodnych treści emocji jest rezultatem rozwoju między innymi procesów poznawczych.

Blog nie tyle inspiruje do ekspresji emocji, ile jest narzędziem tej ekspresji. Dzielenie się emocjami wspiera rozwój kompetencji emocjonalnych poprzez uczenie się nazywania swoich przeżyć, ale też wskazuje na aspekty interpersonalne, gotowość do polepszenia więzi. Uszkodzenia więzi, ze względu na wysoką pobudliwość, labilność i egocentryzm, są na porządku dziennym nastolatka. Zapis jest symbolicznym (i jak wynika z dalszych notek – skutecznym!) wyciągnięciem ręki do zgody. Taka ekspresja emocji przynosi konsekwencje dla kontaktów szczególnie z rówieśnikami. Osoby wspomniane zwykle reagują zadowoleniem, co skłania je do poprawienia relacji. Nastolatek przedstawia emocje towarzyszące bezpośrednio sytuacjom, a ich opisywanie może pełnić funkcję promującą pozytywne stany nadziei i ambicji. Emocje towarzyszą także konstruowaniu realistycznych planów na najbliższą przyszłość.

Pozwalając na swobodne wyrażanie stanów emocjonalnych, blog sprzyja lepszemu rozumieniu własnych i cudzych doznań. Wyrażane treści obrazują ekspresję symboliczną słowną (badaną). Internauta, u którego z racji wieku intensywnie przebiega rozwój procesów poznawczych (początki myślenia abstrakcyjnego), dopiero uczy się z nich korzystać. Nazywa stany wewnętrzne wychodzące poza podstawowe doznania. Możliwość tolerowania i pamiętania oraz konfrontowania różnych doświadczeń emocjonalnych pozwala na pełniejsze ich uświadamianie. Wpływają na strategię przetwarzania informacji: rekonstrukcyjne i bezpośredniego dostępu (gdy ocena jest skryształizowana); motywowane (ukierunkowane na cel); konstrukcyjne; heurystyczne, uproszczone; rzeczowe, szczegółowe. Zgodnie z tezą blogerów, notki miały właśnie pomóc w nazywaniu przeżyć, gdyż dotychczasowe formy nie przystawały do aktualnych stanów nastolatka. Nazywanie i dzielenie się swoimi doznaniem na blogu, próba godzenia różnorodności sprzyjają rozwojowi kompetencji emocjonalnych.

Podsumowanie

Rozwój kompetencji emocjonalnych następuje w relacjach społecznych od podstawowych (jak np. rozpoznawanie emocji) w kierunku złożonych (regulacja emocji), charakteryzujących się integrowaniem emocji z płaszczyzną społeczną. Trafna ocena oraz wyrażanie emocji ułatwia skuteczne reagowanie na otoczenie społeczne, autoprezentację, zaprzyjaźnianie z innymi, oferowanie pomocy, tworzenie sieci wsparcia, wyższej empatii i mniejszej podatności popadania w depresję. Osoby o wyższej kompetencji emocjonalnej umieją traktować swoje reakcje emocjonalne na traumatyczne zdarzenia jako naturalne, spostrzegają emocje w kontekście życia oraz dokonują pozytywnych atrybucji dotyczących traumatycznych przeżyć. Ujawnianie na piśmie urazów emocjonalnych przynosi skutki korzystne, rozpoznawanie swoich uczuć pozwala rozumieć ich implikacje, porządkować myśli i uczucia, restrukturyzować i ujednoclić przeżycia, wspomagać radzenie sobie. Wyraźne spostrzeganie swoich nastrojów zmniejsza liczbę negatywnych myśli, ułatwia ich przewyciężenie, skraca nastroje depresyjne. Pracowite kontynuowanie bloga sprzyja rozszerzeniu kompetencji emocjonalnych, staje się formą promowania pozytywnych emocji.

Bibliografia

- Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka*, A. I. Brzezińska (red.), GWP, Gdańsk 2005 s. 345–378.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 325–400; T. Huk, *Edukacyjne wartości blogów internetowych*, „Chowanna”, 2007 nr 2 (LXIII) s. 142–157.
- Harris P. E., *Zrozumieć emocje*, w: *Psychologia emocji*, M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), GWP, Gdańsk 2005, s. 361–375.
- Lewis M., *Wylanianie się ludzkich emocji*, w: *Psychologia emocji*, M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), GWP, Gdańsk 2005, s. 342–360.
- Leopold M. A., *Elementy składowe kompetencji emocjonalnej*, „Czasopismo Psychologiczne” 2006, nr 2(12), s. 191–204.
- Obuchowska I., *Adolescencja*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Warszawa 2000, s.163–201.
- Saarni C., *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, w: *Psychologia emocji*, M. Lewis J., M. Haviland-Jones (red.), GWP, Gdańsk 2005, s. 392–412.
- Seul, S., *Wolny (?) czas nastolatka w Sieci*, w: *Homo Creator czy Homo Ludens? Twórcy – internauci – podróżnicy*, W. Muszyński, M. Sokołowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Olsztyn 2008a, s. 199–212.
- Seul S., *Ekspresja emocji w blogu nastolatka*, w: *Media i społeczeństwo. Nowe strategie komunikacyjne*, M. Sokołowski (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Olsztyn 2008, s. 383–394.
- Ziółkowska B., *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka*, A. I. Brzezińska (red.), GWP, Gdańsk 2005, s. 379–422.

Grupa jak rodzina

Magdalena Marczak-Pilipczuk

nauczycielka wychowania przedszkolnego, pedagog specjalny w Przedszkolu Publicznym nr 9 w Szczecinie

Pedagogika Marii Montessori ma charakter integracyjny. Postrzega ona dziecko jako „budowniczego człowieka” i opiera się na jego możliwościach, bez względu na to, czy jest zdrowe, niepełnosprawne, zdolne czy na przykład leniwe.

Według Montessori materiał, otoczenie i praca nauczyciela powinny być tak dostosowane do możliwości i predyspozycji dziecka, aby odpowiadały jego indywidualnym potrzebom.

Dzieci w takich warunkach nie czują się inne, mniej lub bardziej zdolne, ponieważ każde z nich pracuje swoim tempem, zgodnie z własnymi potrzebami i zainteresowaniami.

Dziecko, rozwijając się w zgodzie z osobistymi predyspozycjami, ma możliwość odnalezienia w otoczeniu przedszkolnym takich bodźców i impulsów, które są mu najbardziej potrzebne.

Zgodnie z pedagogiką Marii Montessori grupa przedszkolna powinna być wymieszana wiekowo (obejmować kolejne roczniki) oraz uwzględniać życie dzieci niepełnosprawnych i sprawnych, które wzajemnie się wspierają, poznają, pomagają sobie, a jednocześnie wymagają od siebie, wzbogacając w ten sposób swoje życiowe doświadczenie. Zasada tworzenia grup z dzieci w różnym wieku ma uzasadnienie społeczne. Grupa taka przypomina rodzinę wielodzietną. Umożliwia to młodszym dzieciom uczenie się od starszych, a starsze mają szansę pomagania młodszym. Przebywając w integracyjnej grupie mieszanej wiekowo, dziecko ma szansę przyjmowania różnych ról, zajmowania różnych pozycji społecznych, co pozytywnie wpływa na jego rozwój. W takiej grupie każde dziecko ma szansę zaistnieć w rolach, na które nie ma szansy w rodzinie. W domu bowiem zawsze i niezmiennie jest albo najstarsze, albo średnie, albo najmłodsze. Tkwiąc w jednej z tych ról, wyrabiają się w nim i utrwalają charakterystyczne dla niej zachowania. Na przykład najstarsze jest przeważnie nadmiernie odpowiedzialne, poświęcające się i obciążone zbyt dużą ilością obowiązków. Średnie jest zazwyczaj pozostawione same sobie i najmniej zauważane. Najmłodsze natomiast jest z reguły rozpieszczone, egoistyczne i mało odpowiedzialne. „Przyrastanie” do takich ról jest dla dzieci bardzo niekorzystne, bowiem ma wpływ na ich funkcjonowanie w dorosłym życiu, determinując ich zachowania, zawężając świadomość i obiektywny ogląd siebie, swoich relacji z innymi i światem.

Dzięki przebywaniu w przedszkolu w grupie mieszanej wiekowo dzieci starsze robią się bardziej empatyczne, lepiej rozumieją i porozumiewają się z dziećmi młodszymi, opiekują się nimi, pomagając zarówno im, jak i nauczycielowi. Czują się dzięki temu bardziej potrzebne, kompetentne, co przyczynia się do wzrostu ich poczucia wartości i odpowiedzialności. Dzieci młodsze natomiast nie czują się samotne, ponieważ wiedzą, że mogą liczyć na swoich starszych kolegów i koleżanki. Dzieci uczą się

wyrażania próśb, pytań, uczuć, nienaruszania czyjej prywatności. Możliwość zaistnienia w innych, czasem przeciwstawnych i obcych dla niego rolach jest bardzo cenna: poszerza samoświadomość dziecka oraz sprawia, że staje się ono wewnątrznie elastyczne, zdolne do zmian, wychodzenia poza swoje ograniczenia. Dzieci w ten sposób zdobywają szansę na odkrywanie samych siebie, swojego miejsca w grupie, a także zaspokojenie potrzeb psychospołecznych. Współpraca z koleżankami i kolegami w różnym wieku dostarcza im emocjonalnych, społecznych i intelektualnych doświadczeń. Taka zróżnicowana grupa pozwala na wypracowanie różnych sposobów komunikacji między dziećmi, nasila i wzbo-gaca stymulację rozwoju.

Dzieci zdolne w takiej grupie mogą podejmować nowe, trudniejsze zadania, ponieważ pracują indywidualnym tempem. Dzieci mniej zdolne mogą natomiast dłużej koncentrować się na zadaniu, powracać do niego, aż do momentu osiągnięcia zadowalającego rezultatu. Nie czują się przez to gorsze, ponieważ nie ma wśród nich współzawodnictwa i chęci dorównywania innym. Każdy jest akceptowany ze swoimi umiejętnościami i zdolnościami oraz odpowiednio wspierany. Bardzo ważne jest to, że dzieci niepełnosprawne też pomagają dzieciom zdrowym. Uczą je tolerancji, akceptacji inności, wyrozumiałości i cierpliwości, a także poszanowania swojego zdrowia.

Grupa mieszana wiekowo ma jeszcze jedną zaletę: „trzon” grupy właściwie się nie zmienia. Przez kilka lat jest to ta sama grupa, przeobrażająca się tylko nieznacznie, gdyż co roku kilkoro dzieci odchodzi do szkoły, a kilkoro nowych przychodzi. Z taką grupą łatwiej się pracuje. Nowe dzieci bardzo szybko wdrażają się i wchodzą w rytm, obserwując i naśladując to, co robią te starsze, dobrze już zaznajomione z przedszkolnymi zwyczajami.

Wspólne przebywanie dzieci o zróżnicowanej kondycji umysłowej, psychicznej i fizycznej daje możliwość zaistnienia różnorodnych sytuacji stymulujących rozwój wszystkich dzieci, co nie jest możliwe ani w zwykłej grupie masowej, ani w oddziale specjalnym. Spontaniczna aktywność dzieci zdrowych mobilizuje dzieci niepełnosprawne do pracy. Jest to najlepszy czynnik stymulujący rozwój i pobudzający do działania chyba każde dziecko niepełnosprawne. Dzieci zdrowe mają natomiast

możliwość w naturalny sposób nauczyć się właściwego stosunku do niepełnosprawnych. W niewymuszony sposób uczą się współżycia z nimi na co dzień, służą pomocą i wsparciem. Przekonują się, że zdolności i sprawności nie są parametrami przystosowania się do życia w grupie. Kształtują się u nich także takie cechy osobowości, jak: otwartość, wrażliwość, uczynność czy wytrwałość. Dzięki wspólnej zabawie, posiłkom, rozmowom, wycieczkom dzieci uczą się wzajemnego zaufania i akceptacji.

Podczas zabaw dzieci zdrowe zapraszają niepełnosprawnych kolegów i koleżanki do zabawy, dostosowując poziom do ich możliwości. Dzieci niepełnosprawne również chętnie włączają do swoich zabaw zdrowych kolegów. Dzieci o słabszej kondycji psychicznej czy fizycznej, dzięki takim działaniom, przewyżniają swoje słabości i pokonują trudności. Między dziećmi nawiązują się przyjaźnie.

Okres przedszkolny to czas, w którym u dzieci tworzy się obraz własnego „ja”. Jeżeli dzieci czują, że otoczenie jest im przychylne, wówczas same zyskują wiarę w swoje możliwości i czują się potrzebne. Bardzo ważne jest więc, aby dzieci niepełnosprawne czuły się wśród dzieci zdrowych potrzebne, akceptowane i doceniane, a przede wszystkim traktowane na równi z nimi, gdyż wszystkie dzieci mają prawo do wzrastania w poczuciu szacunku, godności, życzliwej pomocy oraz na miarę swoich potencjalnych możliwości. Niepełnosprawni nie chcą być traktowani inaczej czy na specjalnych warunkach, chcą jedynie być traktowani na równi z innymi członkami społeczeństwa.

Maria Montessori stwierdziła: „Droga, na której słabi się wzmacniają, jest tą, na której silniejsi się doskonalą”. Niech te słowa będą podsumowaniem wartości grup zróżnicowanych wiekowo i intelektualnie. W „naturze” nigdzie przecież nie występują grupy jednolite wiekowo, więc po co tworzymy je sztucznie?

Bibliografia

- Guz S., *Edukacja w systemie Montessori*, Lublin 1998.
 Montessori M., *Domy Dziecięce (Le Case dei Bambini)*, Warszawa 1913.
 Miksza M., *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 1997.
 Surma B., *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008.
Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie, pod redakcją B. Surmy, Łódź-Kraków 2009.

O ocenie koleżeńskiej

Monika Szufnarowska

doktorantka w Pracowni Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej i Klasycznej UAM-u,
nauczycielka języka polskiego w liceum

Aby uczyć uczenia się, trzeba przyjąć taką koncepcję kształcenia, która umożliwi dzieciom nie tylko zdobywanie wiedzy i umiejętności programowych, wiedzy o sposobach kształcenia, ale także zdobywanie umiejętności oceny swojej pracy i oceny osiągnięć innych uczestników procesu edukacyjnego. Takie myślenie można znaleźć w próbach definicji uczenia się W. Okonia i J. Półturzyckiego. Pierwszy widzi w uczeniu pewien rodzaj procesu badawczego, w którym samodzielność myślenia uczniów osiąga w pracy nad rozwiązywaniem problemów coraz to wyższy poziom¹, drugi natomiast nazywa uczenie się samodzielnym procesem poznawczym, z którego wywodzą się takie procesy dydaktyczne, jak: kształcenie, doskonalenie, samokształcenie². Tak pojęte uczenie się jest możliwe m.in. dzięki zastosowaniu w szkole oceny koleżeńskiej i samooceny. Wzajemne poprawianie prac nosi w literaturze przedmiotu również inne określenia: „ewaluacja koleżeńska”, „ocenie wzajemne”³.

Zadania i cele oceny koleżeńskiej

W teoretycznych rozważaniach R. Sadlera znajduje się uwaga o istocie postępowania w ramach oceniania kształtującego. Sadler pisze o dwóch działaniach. Osoba ucząca się musi, po pierwsze, zauważyć, że istnieje luka między pożądanym celem a obecnym poziomem wiedzy, zrozumienia i umiejętności, po drugie, powinna podjąć działania, aby wypełnić tę lukę i osiągnąć pożądaną cel⁴.

Zadanie ucznia ma polegać w dużej mierze na zrozumieniu istnienia dowodów na funkcjonowanie takiej luki, a następnie na podjęciu działań wynikających z tych dowodów. Mimo wsparcia nauczyciela jako kreatora procesu, uczeń i tak sam musi podjąć trud uczenia się. Pomocą może się okazać ocena koleżeńska. Pozwala ona uczniom przygotować się do refleksji nad tym:

1. Co już umiem?
2. Nad czym muszę popracować?
3. Co powinienem zmienić w swoim sposobie uczenia się?

4. Jakie powinienem przyjąć postanowienie na przyszłość?⁵

Te cztery elementy wchodzące w skład informacji zwrotnej, jaką kieruje uczeń do ucznia, mogą się przydać również nauczycielowi. Ważnym warunkiem skutecznego wdrażania do tego typu pracy jest postawa nauczyciela i jego stosunek do oceniania.

Na funkcje oceny koleżeńskiej zwracają uwagę autorzy programu *Nowa Szkoła*⁶, podkreślając, że nauczyciel dzięki informacji z ocen koleżeńskich swoich uczniów ma możliwość zaakceptowania i potwierdzenia wysiłku ucznia związanego ze sposobem uczenia się czy ze zdobywaniem i wykorzystywaniem przez niego wiedzy. Wie także, które zachowania oceniono pozytywnie, co powinno go zmobilizować do motywowania swoich podopiecznych. Może na podstawie oceny koleżeńskiej wskazać uczniowi, co jeszcze powinien zrobić, aby osiągnąć lepsze wyniki, co ma zmienić w swoim sposobie uczenia się. Może też korygować te zachowania, które mu się nie podobają i których nie akceptuje.

Ocena koleżeńska umożliwi konfrontację różnych punktów widzenia oraz dyskusję, która wymaga od autora ewaluacji koleżeńskiej sprecyzowania swoich opinii i sądów. Dostosowana do poziomu intelektualnego i emocjonalnego odbiorcy jest naturalna i może spowodować bardziej autentyczną reakcję u ocenianego niż w konfrontacji z nauczycielem-ekspertem. Ewaluacja koleżeńska polegająca na ocenianiu np. cudzych prac pisemnych umożliwia rozwijanie umiejętności krytycznego czytania i może pobudzać do refleksji podczas pisania własnej pracy⁷. Tę technikę uważa się za bardzo efektywną, szczególnie na początku wdrażania uczących się do samooceny. Badania potwierdzają, że wzajemne poprawianie się w parach wpływa pozytywnie na rozwój wrażliwości językowej oraz ma wartość autonomizującą⁸. Dzięki ewaluacji koleżeńskiej uczący nabiera pewnej wprawy w ocenianiu, przyzwyczajają siebie i innych do wzajemnego poprawiania, bardziej angażuje się w problemy językowe, poszukuje uzasadnień, gdyż czuje się odpowiedzialny za swoje decyzje.

Aby informacja zwrotna spełniała swoją funkcję w procesie dydaktycznym, powinna „być natychmiastowa, zaczynać się od pozytywów, być konkretna: dotyczyć faktów, zawierać możliwość zmiany, wykluczać negatywną osobistą informację, być dostosowana do możliwości przyjęcia, brać pod uwagę potrzeby odbiorcy”⁹.

Rola nauczyciela

Zasadnicza rola nauczyciela w procesie edukacyjnym polega na przekonaniu uczniów, że to oni mają się uczyć, gdyż nauczyciel nie robi tego za nich. Jak to uczynić? Zachęcić do wzięcia odpowiedzialności za swoją naukę, wykorzystując ocenę koleżeńską. Jeśli uczeń potrafi ocenić, ile się nauczył i ile musi się jeszcze nauczyć, aby osiągnąć wyznaczony cel, to pomaga mu to w procesie uczenia się i czyni z niego aktywnego uczestnika tego procesu. W ocenianiu kształtującym zostaje przełamana znana szkolna zabawa w „policjanta i złodzieja”, w której to nauczyciel śledzi tylko potknięcia ucznia, a uczeń stara się oszukać swojego pedagoga¹⁰. Wprowadzając ocenę koleżeńską, stawia się ucznia w roli nauczyciela. To uczniowie, na podstawie ustalonych wcześniej kryteriów oceniania, wzajemnie recenzują swoje prace, udzielając sobie stosownych wskazówek.

Przy ocenie koleżeńskiej należy wraz z uczniami pracować nad ustaleniem kryteriów oceniania (co oceniamy?) oraz nad umiejętnością dawania informacji zwrotnej (jak...?). Szczegółowe informacje na ten temat znajdują się w książce D. Sterny *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Autorka radzi:

1. Porozmawiać z uczniami o warunkach, które są potrzebne do dobrej oceny koleżeńskiej.
2. Omówić zasady informacji zwrotnej.
3. Zapowiedzieć zastosowanie oceny koleżeńskiej do oceny konkretnej pracy.
4. Ustalić „nacobezu”¹¹ do pracy.
5. Zrealizować ocenę koleżeńską.
6. (...) omówić z uczniami korzyści i trudności z niej wynikające¹².

Przygotowanie uczniów do oceny

W książce *Jak oceniać, aby uczyć*¹³ znalazły się wskazówki pomagające udoskonalić praktykę szkolną w zakresie oceny koleżeńskiej. Autorzy, powołując się na własne doświadczenia, podkreślali, że:

- a) Kryteria oceniania wszelkich osiągnięć w uczeniu się powinny być dla uczniów przejrzyste, aby mogli z czasem wyrobić sobie jasne pojęcie o celach w swojej pracy oraz o tym, co oznacza jej pełne i poprawne wykonanie. Kryteria te bywają niekiedy abstrakcyjne, więc, aby umożliwić ich zrozumienie, należy sięgać po przykłady praktyczne.

b) Uczniów powinno się uczyć współpracy podczas oceny koleżeńskiej, zarówno ze względu na samą wartość takich nawyków, jak i dlatego, że ocena koleżeńska pomaga rozwijać obiektywizm niezbędny do efektywnej samooceny.

c) Uczniów należy zachęcać do stałego pamiętania o celach ich pracy i do oceny własnych postępów w osiągnięciu tych celów. W ten sposób nauczą się kierować swoją pracą i staną się bardziej samodzielni w uczeniu się¹⁴.

Ocena koleżeńska może dotyczyć pracy na lekcji lub zadania domowego. Jeśli nauczyciel zdecyduje się zastosować ewaluację koleżeńską do pracy klasowej, to nie powinna ona być oceniona stopniem, ponieważ może wzbudzać niepotrzebne emocje czy prowadzić do nierzetelności oceny. Dla uczniów wzajemna ewaluacja ma stanowić pomoc w uczeniu się.

Aby zastosować ocenę koleżeńską, uczniowie muszą wiedzieć, co podlega ocenie. Schemat oceniania warto ustalić razem z uczniami przed wykonaniem pracy. Proces tworzenia takiego schematu zmusza nauczyciela do poważnego traktowania pracy zadawanej uczniom¹⁵. Jeśli więc zadaje się uczniom pracę, to dokładne ustalenie z nimi zakresu wymagań pomaga uczniowi lepiej przygotować się i w konsekwencji nauczyć się tego, czego nauczyciel wymaga. Tworzenie schematu oceniania pogłębia zrozumienie tematu i precyzuje oczekiwania nauczyciela. Podobne sugestie można znaleźć w broszurze P. Blacka i D. Williama *Wewnątrz czarnej skrzynki*: „Dobre skutki przynosi wzajemna kontrola (...) wypracowań. Skutki będą jeszcze lepsze, jeśli uczniowie najpierw opracują schemat oceniania. Takie ćwiczenie skupi ich uwagę na kryteriach jakościowych, odpowiednich w przypadku tych właśnie wypracowań (...)”¹⁶.

G. Noizet i P. Caverni postrzegają ocenianie jako czynność, w wyniku której wydaje się sąd o przedmiocie, osobie lub zjawisku, odwołując się do jednego lub kilku kryteriów. Autorzy zwracają też uwagę na to, że istota oceniania polega na porównywaniu modelu odniesienia do ocenianej pracy¹⁷.

Ta porównywalność ma jeszcze głębszy sens, kiedy uruchomi się aspekt psychologiczny w ocenie koleżeńskiej. M. Bardziejewska zauważa, że: „Młody człowiek dostrzega w rówieśnikach osoby o podobnym statusie i będące w podobnej sytuacji, dlatego chętnie przyjmuje ich aprobatę i uznanie oraz łatwiej mu znosić ich krytykę”¹⁸.

Uczniowie o ocenie koleżeńskiej

Jaką wartość oceny koleżeńskiej dostrzegają uczniowie? Z jakimi borykają się problemami podczas pisania komentarzy do prac kolegów i koleżanek? Analiza 67 wypowiedzi uczniów z różnych szkół

Polski dostarcza wiele ciekawych wniosków na ten temat¹⁹.

Po pierwsze, dzieci zdają sobie sprawę ze swoich niedostatecznych umiejętności w zakresie poprawiania prac. Ich opinia nie wydaje im się tak fachowa, opinia nauczyciela. Uczniowie boją się, że nie zauważyli wszystkich błędów i tylko częściowo ocenili sprawiedliwie pracę.

Po drugie, młodzi przeciwnicy oceny koleżeńskiej najczęściej nie zgadzają się z opinią kolegi czy koleżanki zawartą w komentarzu uczniowskim. Tłumaczą to dwojako: albo nie ufają sprawdzającemu, który nie stanowi dla nich autorytetu i najczęściej sam ma problemy z nauką, albo nie zgadzają się z liczbą wskazanych błędów. Są i tacy, którzy dzielą klasę na lepszych i gorszych, i to od tych zdolniejszych uczniów woleliby otrzymać informacje zwrotne. Wtedy ocena koleżeńska ma dla nich wartość. Jedna z uczennic woli samoocenę od oceny koleżeńskiej. Chce sama poprawić swoje błędy i trudno jest jej zaakceptować fakt ingerencji w jej pracę kolegi czy koleżanki.

Znaczna część uczniów (bo aż 51 osób) pozytywnie postrzega tę formę oceniania. Wskazane przez dzieci zalety oceny koleżeńskiej można podzielić na następujące grupy tematyczne:

- Adresat informacji zwrotnej zakłada unikanie podobnych błędów w kolejnych pracach.
- Sprawdzający (a jednocześnie oceniany) widzi w tworzeniu sytuacji komunikacyjnej aspekt ludyczności. Odbiera ocenianie jako przyjemność.
- Kontakt uczeń–uczeń gwarantuje bezpieczeństwo, stwarza rozmówcom możliwości do niestrującej dyskusji, ogranicza negatywne emocje towarzyszące odbiorowi oceny nauczyciela.
- Sprawdzający czuje się ważny, przejmuje się nową rolą, staje się nauczycielem. Sprawia mu to radość.
- Uczeń, sprawdzając prace innych, uczy się od nich, poznaje ciekawe pomysły realizacji tematu, tworzy informację zwrotną. Taka sytuacja umożliwia bezkonfliktową wymianę poglądów na konkretny temat. To sposób na uczenie się od siebie.
- Sprawdzający przez autorefleksję udoskonala swój warsztat pisarski, co przygotowuje go do zastosowania w przyszłości samooceny.
- Poprawnie sformułowana informacja zwrotna podpowiada, jak poprawić tekst.
- Ocena koleżeńska mobilizuje do uczenia się.
- Uczeń sprawdzający tekst rówieśnika docenia pracę nauczyciela jako weryfikatora jego wytworów.
- Ocena koleżeńska jest formą uatrakcyjnienia zajęć.
- U sprawdzającego budzi się ciekawość, czy tak samo oceniliby pracę nauczyciel.
- Komentarz do pracy uczy dziecko przyjmowania nie tylko pochwały, ale i krytyki.

Nauczyciele o ocenie koleżeńskiej

Ocena koleżeńska razem z samooceną należą do najrzadziej stosowanych przez nauczycieli elementów oceniania kształtującego. Potwierdzają to chociażby wyniki pilotażu przeprowadzonego w Polsce w latach 2005–2006²⁰. Gdzie szukać przyczyn takiego zjawiska? Po pierwsze, ocena koleżeńska to działanie pracochłonne dla uczniów. Aby wykonywali je dobrze, należy ich tego nauczyć. Nauczyciel musi wykazać się inwencją we wstępnej fazie przygotowującej uczniów do tworzenia tego typu informacji zwrotnej²¹. Po drugie, nie w każdej klasie wzajemne ocenianie spełni swoją nadrzędną funkcję. Po trzecie, jeśli tylko jeden nauczyciel w danym oddziale będzie stosował tę część oceniania kształtującego, a inni z niej świadomie lub nieświadomie zrezygnują, to poczuje się on zniechęcony i bez wsparcia innych pedagogów straci motywację do wprowadzania innowacji w swoim warsztacie dydaktycznym. Po czwarte, uczący nie zawsze dysponuje wiedzą i umiejętnościami pozwalającymi mu zapanować nad negatywnymi emocjami uczniów rodzącymi się podczas oceny koleżeńskiej.

24 nauczycieli języka polskiego (objętych badaniem) pracujących z ocenianiem kształtującym w różnych szkołach Polski zauważa w ocenie koleżeńskiej wiele zalet²². Ocena koleżeńska sprawia, że uczniowie uczą się wzajemnie, inspirują się do dalszych działań, dostrzegają to, nad czym muszą jeszcze popracować, uświadamiają sobie odpowiedzialność za własną naukę.

Poloniści widzą w tej metodzie szansę na indywidualizację nauczania. I. Grzegorzak podkreśla: „zbyt pewni siebie sami stwierdzają, że też popełniają błędy, słabsi uczniowie – że nie ma ludzi nieomylnych, a ci zawsze pełni pretensji mogą się przekonać, jak trudne jest ocenianie innych. Wszyscy poznają walory obiektywnej oceny”. A. B. Małecka dodaje: „Zwykle najczęściej zyskują ci zdolniejsi, wytrwali, ponieważ słabsi nie są w stanie kontrolować kolegi. Za to chętni do nauki lepiej rozumieją dane treści”. I jeszcze jedna warta refleksji opinia I. Lackowskiej: „Słabsi uczniowie mają kłopoty z precyzowaniem własnych opinii. Zadowolające jest natomiast to, że właśnie słabsi chętniej poddają się ocenie i chętniej stosują się do wskazówek kolegi”.

Próba obiektywnego spojrzenia na czyjąś pracę i ocena jej według precyzyjnych kryteriów to ważne i pożyteczne ćwiczenie, które nie tylko pozwala na utrwalenie materiału, ale również ma pewien walor wychowawczy. Dzieci czują się w tym momencie bardzo ważne, mają na ogół poczucie odpowiedzialności za to zadanie i starają się z niego dobrze wy-

wiązać. Jest to cenna lekcja, która uczy obiektywnego patrzenia na innych i oceniania ich bez względu na osobisty do nich stosunek. Jąką rolę zatem odgrywa wzajemne poprawianie prac?

Po pierwsze, autora informacji zwrotnej uczy dystansu do własnej twórczości i wzbudza refleksję nad tym, co w pracy było dobre, a co złe, przygotowując go w przyszłości do samooceny. Po drugie, zarówno adresatowi, jaki i autorowi komentarza daje możliwość zapoznania się z ciekawymi pomysłami realizacji tematu.

Znaczenie oceny koleżeńskiej w edukacji uczniów na różnych poziomach nauczania wydaje się zatem niepodważalne. O jej funkcji pisze w jednym z rozdziałów książki *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty* Maria Madejowa²³. Badaczka odnosi się w swoich rozważaniach co prawda tylko do samooceny, ale jej sugestie wydają się odpowiadać również wartości oceny koleżeńskiej. Autorka rozdziału *Sprawdzanie i ocenianie wypracowania szkolnego* widzi w stosowaniu tej formy oceniania wskazówkę dla nauczyciela: „(...) jakie trudności nękają uczniów podczas tworzenia tekstu wypracowania, które czynności tekstotwórcze uczeń już opanował dobrze, a które jeszcze nie najlepiej, co przeszkadza mu przy pisaniu, a co pomaga. Informacje te pozwalają ujawnić indywidualne potrzeby ucznia i jego słabe strony”²⁴.

Ta forma oceniania ma prowadzić do refleksji na temat wyboru procedur i strategii nauczania, a także na temat własnego uczenia się i pogłębienia zrozumienia oczekiwań młodego człowieka²⁵. Przewarłościowanie ma też dokonać się w świadomości ucznia. M. Madejowa chce tu zobaczyć kogoś, u kogo uruchamia się proces autoregulacji. Uczeń zaczyna „lubić to, co robi”, a nie „robić to, co lubi”.

¹ W. Okoń, *Problem samodzielności myślenia i działania*, w: tegoż, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 1999, s. 24.

² J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1998, s. 87.

³ W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa 1999, s. 259; M. Aleksandrak, *Samoocena jako element ewaluacji w półautonomicznym uczeniu się języka obcego – wprowadzenie do projektu badawczego*, „Neofilolog” 2001, nr 20, s. 34–39; M. Trepczyńska, *Rozwijanie twórczości samooceny i oceniania wzajemnego w zakresie pisania tekstów argumentacyjnych wśród studentów Filologii Angielskiej*, w: *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, K. Karpińska-Szaj, Łask 2005, s. 58–72.

⁴ R. Sadler, *Formative assessment and the design of instructional systems*, „Instructional Science” 1989, nr 18, s. 119–144.

⁵ Z podobną refleksją spotykamy się w rozważaniach M. Taraszkiewicz: „Ocena konstruktywna to ocena zachęcająca do dalszych prób, ocena w części instruktażowa. Ocena powinna zawierać opis tego, co potrafisz, a co jeszcze jest do poprawienia. Jest to potrzebne, ponieważ motywację do dalszych prób buduje się na fundamencie kompetencji już posiadanych”.

(M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996, s. 165.)

⁶ CODN. Program „Nowa Szkoła”. Materiały dla trenerów. *Pa-kiet: Ocenianie*, s. 191.

⁷ M. Trepczyńska, s. 314.

⁸ B. Wojciechowska, *Korekta wzajemna a kształtowanie wrażliwości językowej w zakresie poprawności formalnej*, w: Wilczyńska, s. 300.

⁹ CODN, s. 191.

¹⁰ E. Berne, *W co grają ludzie: psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. P. Izdebski, Warszawa 1997; Tegoż, *Dzień do bry... i co dalej?*, przeł. M. Karpiński, Poznań 2005.

¹¹ Żartobliwy skrót „nacobezu” (na co będę zwracał uwagę) zaproponował profesor Jan Potworowski i stworzył go na wzór skrótu angielskiego – „wilf” (what I am looking for), używanego przez niektórych nauczycieli w szkołach angielskich. (...) Oczywiście nie wszyscy muszą go używać. Można mówić: „na co będę zwracał uwagę” lub „kryteria oceniania” (D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2006, s. 45–46.).

¹² Tamże, s. 130–131.

¹³ P. Black, Ch. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam, *Jak oceniać, aby uczyć?*, tłum. J. Dutkiewicz, Warszawa 2006.

¹⁴ Tamże, s. 66. Podobne wnioski można znaleźć w artykule M. Motyki, *Ocenianie kształtujące – jak to robić?*, „Gazeta Szkolna” 2006 nr 40/42, s. 25: „Trzeba mieć świadomość, że bez celów, kryteriów oceniania i wzajemnego dawania sobie informacji zwrotnej poprawna ocena koleżeńska czy samoocena nie jest możliwa.”

¹⁵ Jedną z nauczycielek po kilku miesiącach stosowania oceniania kształtującego zauważyła: „Ocena koleżeńska (...) pozwala uczniom odczuć, jak bardzo oni sami są odpowiedzialni za proces uczenia się. Wcześniej (...) wydawało mi się, że uczniowie nie są w stanie dobrze poprawić swoich prac lub prac kolegów. Teraz wiem, że sukces tkwi w dobrze opracowanym schemacie oceniania”, P. Black, Ch. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam, s. 66.

¹⁶ P. Black, D. William, *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*, London 2002. Tłumaczenie cytatu pochodzi z materiałów przygotowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej dla uczestników kursu *Ocenianie kształtujące* w roku szkolnym 2006/2007.

¹⁷ G. Noizet, J. P. Caverni, *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, tłum. K. Lubomirska, Warszawa 1988.

¹⁸ M. Bardziejewska, *Klasa szkolna jako grupa odniesienia dla młodzieży*, w: *Szanse rozwoju w okresie dorastania*, A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska (red.), Poznań 2002, s. 132.

¹⁹ Refleksje uczniów pochodzą ze sprawozdań 24 polonistów biorących udział w internetowym kursie na temat oceniania kształtującego organizowanym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie. Są to wypowiedzi dzieci uczących się w polskich szkołach na różnych szczeblach edukacji.

²⁰ *Raport, Wyniki ewaluacji pilotażowego programu Ocenianie Kształtujące realizowanego na zlecenie MENiS przez CODN i CEO w roku szkolnym 2005/2006*, oprac. J. Wojtyńska, Warszawa 2006, s. 104, wykresy nr 28, 29, 59, 60, 93.

²¹ Potwierdza to jedna z polonistek: „Widzę wielką wartość, ale i wielką pracę, jaką trzeba włożyć w trenowanie tych umiejętności. Nie wystarczyło moim uczniom potencjału, aby sobie z tym poradzić w tym roku, więc ruszam od września. Na razie muszą się cieszyć tym, co udało im się osiągnąć” (Renata Włodek, nauczycielka w Technikum w Będzinie).

²² Zob. przypis nr 19.

²³ M. Madejowa, *Sprawdzanie i ocenianie wypracowania szkolnego*, w: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005, s. 155–165.

²⁴ Tamże, s. 163.

²⁵ Tamże.

Byłam na genderowej konferencji

Grażyna Osak

nauczycielka wychowania przedszkolnego w Przedszkolu Publicznym nr 29 w Szczecinie

W maju odbyła się w Szczecinie I Polsko-Niemiecka Konferencja *Gender Mainstreaming* w Edukacji „Konstruowanie płci w procesie nauczania”, zorganizowana przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli wspólnie z Ministerstwem Oświaty, Nauki i Kultury Kraju Związkowego Meklemburgii i Pomorza Przedniego, Uniwersytetem im. Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie oraz Uniwersytetem Szczecińskim. Patronami honorowymi przedsięwzięcia byli: Minister Pracy i Polityki Społecznej, Pełnomocnik Rządu ds. Równego Traktowania, Prezydent Miasta Szczecin, Zachodniopomorski Kurator Oświaty, Kongres Kobiet Polskich oraz Fundacja Feminoteka.

Niezwykle ważnym aspektem konferencji był jej transgraniczny charakter. Obecność gości z Niemiec pomogła w szerokiej perspektywie spojrzeć na problemy równościowe po obu stronach Odry. Stronę niemiecką reprezentowały: Andrea Bettels (pracowniczka naukowa w Interdyscyplinarnym Centrum

Studiów Kobietych i Badań nad Płcią na Uniwersytecie im. Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie), Kirsten Lange (trenerka żywego nauczania ze Stowarzyszenia Pracy, Kształcenia i Badań Naukowych), Gudrun Zonder i Veronika Becker z Ministerstwa Oświaty, Nauki i Kultury Kraju Związkowego Meklemburgii i Pomorza Przedniego oraz liczni studenci z Uniwersytetu w Greifswaldzie.

Impulsem do zorganizowania konferencji była 10. rocznica wejścia w życie Traktatu Amsterdamskiego, zmieniającego Traktaty o Unii Europejskiej, Traktaty ustanawiające Wspólnoty Europejskie, oraz niektóre związane z nimi akty. W Polsce – mimo obowiązującego już od 11 lat Traktatu Amsterdamskiego, przystąpienia w 2004 roku naszego kraju do Unii Europejskiej, a także zawartych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej odwołań do idei *gender mainstreamingu* (art. 33) – w zakresie równego traktowania kobiet i mężczyzn niewiele się zmieniło. Raport krytyczny opublikowany przez Fundację Feminoteka ukazał, jak daleko polskiej szkole do nowoczesnego spojrzenia na płęć. Placówki edukacyjne są obszarami reprodukcji i pogłębiania stereotypowych wzorców i ról funkcjonowania kobiet i mężczyzn w społeczeństwie.

Na potrzeby konferencji sformułowano trzy sekcje tematyczne. W ramach pierwszej z nich, „*Gender a pedagogika*”, zaprezentowano wystąpienia zorientowane na kwestie płci w kontekście wychowania oraz referaty analizujące tożsamość płciową nauczycieli poprzez pryzmat ich aktywności zawodowej. Referaty zaprezentowane w drugiej sekcji, „*Gender jako metodologia nauczania przedmiotów humanistycznych*”, dotyczyły konkretnych praktyk, wskazówek i propozycji rozwiązań metodologicznych, które są możliwe do przeniesienia na grunt dydaktyki szkolnej. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie niemal wszystkich przedmiotów humanistycznych zawiera zapisy obligujące na-

uczycieli do przekazywania w treściach nauczania informacji o najnowszych tendencjach w danej dziedzinie. Za jedną z nich należy uznać na gruncie polskim postzależnościowy dyskurs *gender studies*. Trzecia sekcja była skoncentrowana wokół zagadnień związanych z funkcjonowaniem w społeczeństwie, kwestii zarówno prawnych, jak i innych problemów związanych ze społecznymi aspektami życia. Celem wystąpień było uzyskanie odpowiedzi na pytania o podstawę i rolę aktywności kobiet w życiu społecznym.

Zaprezentowane na konferencji referaty nakreśliły szerokie spektrum problemów związanych z równouprawnieniem kobiet i mężczyzn, szczególnie w kontekście polskiej szkoły. Wynikało z nich jednoznacznie, iż palcówki oświatowe nasiąknięte są stereotypowym wizerunkiem dziewczynki i chłopca, kobiety i mężczyzny. W oficjalnym dyskursie nauczyciele/nauczycielki nie różnicują płciowo dzieci, lecz w praktyce wygląda to zgoła inaczej. Wykłady ukazywały nie tylko obszary, na których dochodzi w sposób ciągły do reprodukcji zastanej rzeczywistości społecznej, ale również zawierały propozycje zmian, mających przekształcić polską szkołę w nowoczesne placówki uwolnione od archaicznie pojmowanej roli kobiety i mężczyzny w życiu społeczno-polityczno-ekonomicznym.

Z ogromnym zainteresowaniem spotkał się referat Urszuli Orlińskiej-Frymus „Płeć Izraela”, wzbogacony wystawą fotografii wykonanych podczas pobytu w Izraelu, której wernisaż zamykał pierwszy dzień konferencji.

W drugim dniu nie zabrakło wystąpień mężczyzn. Ciekawie zaprezentował „Męskość jako relikw i jako pułapkę” Michał Sokołowski, dokonując analizy pojęcia „kryzysu męskości”, między innymi przez pryzmat teorii Zbyszko Melosika. Natomiast referat Sławomira Osińskiego „Mężczyzna w Polskiej szkole” wzbudzał niesmak i zażenowanie. Autor zaprezentował całą gamę stereotypowych, pejoratywnie zabarwionych określeń, odnoszących się do kobiet nauczycielek („kłótniwe”, „rozmemłane” itp.), a genderyzmowi wieszczył krótką karierę. W dyskusji plenarnej swą wypowiedź autor zaczął od sformułowania „Ja, jako męska szowinistyczna świni...”. Ciekawi mnie, czy np. antysemita, który znalazłby się w towarzystwie Żydów, rozpocząłby swą wypowiedź od słów „Ja, jako zatwardziały antysemita...”? Interesujące, że w naszej polskiej rzeczywistości mężczyzna nie czuje zakłopotania, prezentując w towarzystwie kobiet obelżywe i niegrzeczne sformułowania wobec nich, mało tego, chełpi się nimi.

Przysłuchując się dyskusji plenarnej, dr Gudrun Zonder zwróciła uwagę na fakt, że podobne dyskusje

w Niemczech miały miejsce 20–30 lat temu. Skoro u naszych sąsiadów doszło do znacznej zmiany w mentalności przeciętnego obywatela odnośnie równości między płciami, to może w naszym kraju też istnieje na to szansa? Żywię taką nadzieję. Jednak aby zaczęły się dokonywać oczekiwane zmiany, należy podnieść świadomość nauczycielską w kwestii nierównego traktowania uczniów/uczennic ze względu na płeć biologiczną. W świadomości nauczycieli/nauczycielek nadal funkcjonuje stereotyp grzecznej, ślicznej, choć niekoniecznie błyskotliwej, dziewczynki i niegrzecznej, ale bystrego, chłopca (na co zwróciła uwagę pani profesor Maria Czerepaniak-Walczak z Uniwersytetu Szczecińskiego).



Genderowe konferencje są jedną z ważniejszych inicjatyw mogących podnieść świadomość nauczycieli i nauczycielek na temat prawa do równego traktowania dziewcząt i chłopców. Z niecierpliwością czekam na kolejną, zapowiedzianą na przyszły rok, i jednocześnie serdecznie ją polecam wszystkim koleżankom nauczycielkom i kolegom nauczycielom.

Niektóre wystąpienia wywoływały burzliwe dyskusje wśród publiczności

Retrospektywna podróż po Szczecinie

Ewelina Tota

studentka V roku filologii polskiej Uniwersytetu Szczecińskiego

Szczecin wciąż zaskakuje swoją burzliwą historią i związanymi z nią przemianami przestrzeni urbanistycznej. To miasto, które oferuje podróż w przeszłość, ale w przeszłość zgoła inną niż w przypadku Krakowa czy Poznania. Szczecin nosi bowiem ślady kultur wielu narodów – Szwedów, Prusów, Brandenburczyków czy Francuzów. Świadczy o tym na przykład głaz przy Sanktuarium Najświętszego Serca Pana Jezusa, w miejscu którego znajdował się dawny cmentarz garnizonowy, gdzie pochowano jeńców francuskich z wojny polsko-francuskiej (1870–1871), czy chociażby dom przy ul. Farnej, w którym urodziła się Zofia Augusta von Anhalt, czyli przyszła caryca Katarzyna II.

Okres niemiecki przyniósł miastu rozwój, wyburzono Fort Leopolda i na jego miejscu wybudowano wspaniałe Tarasy Hakena, czyli Wały Chrobrego. Taki sam los spotkał również Fort Prusy. „W 1843 dokonano wyłomu w systemie obronnym miasta, by doprowadzić pierwszą linię kolejową”¹. W 1873

roku Bismarck podpisał ustawę o likwidacji twierdzy, w jej miejscu wybudowano koszary – nazwano je koszarami Wiktorii, na pamiątkę pobytu królowej Szwecji na poligonie krzekowskim, utrwalonego obiektywem Maksa Dreblowa. Królowa kilkakrotnie odwiedzała Szczecin (również w towarzystwie pary cesarskiej, czyli Augusty Wiktorii i Wilhelma II), między innymi w czerwcu 1909 i w sierpniu 1911. Poligon nie przez przypadek został mianowany jej imieniem – królowa była zwierzchniczką 34. Pomorskiego Pułku Fizylierów. „Oczywiście zwierzchnictwo było czysto symboliczne [...] dawało okazję do politycznych rosząd oraz eleganckich, celebrowanych wizyt”². Na miejscu Fortu Prusy i dawnych koszar znajduje się dzisiaj Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego.

Niemiecki ślad powoli jednak zaciera się, dziś niewiele osób wie, że np. przy Bramie Portowej zamiast ruchliwej ulicy był pomnik Amfitryty, a w Lesie Arkońskim Niemcy wchodzili na wieżę Quistorpa, którą dzisiejsi Szczecinianie nazywają pałacem albo „naszym zamkiem”. Ponieważ nie wszystkie zabytki przetrwały materialnie, ważne jest, by zachować o nich pamięć, jak chociażby o pięknej niegdyś zabudowie placu Rathausmarkt, czyli dzisiejszego placu Tobruckiego. W centrum placu znajdowała się fontanna Sedina-Brunner, odsłonięta 23 września 1898 roku w celu upamiętnienia otwarcia portu wolnocłowego i nowych basenów portowych. Projektantem pomnika był Ludwik Manzel. Rzeźba była odlana z brązu i ustawiona na cokole z czerwonego piaskowca.

Swoje wrażenia z pobytu w Szczecinie spisał berliński urzędnik Hermann Stolp, który zwiedzał miasto w kwietniu 1913 roku. Stolp nie pominął także monumentalnego pomnika: „Nieopodal Ratusza stoi wspaniała rzeźba – Sedina, będąca symbolem portowego Szczecina. W przewodniku jako jedyna jest oznaczona dwiema gwiazdkami oraz notką: wielkie wspaniałe arcydzieło”³.

Fontannę tworzyła grupa figuralna składająca się z Sediny umieszczonej na galeonie, którego dziób miał kształt gryfa. Obok Sediny znajdował się Merkur, rzymski bóg handlu i podróży, który wskazywał drogę. Po lewej i prawej stronie umieszczone były postacie morskich bóstw: Posejdon – bóg morza oraz Nereida – nimfa wodna.

Sedina to symbol miasta, jak wspomina Stolp. Według legendy była założycielką Szczecina, kobietą, która scaliła okoliczne osady, wykarczowała las i położyła kamień węgielny pod budowę grodu. Mieszkańców nauczyła również budowy okrętów oraz sterowania nimi, stąd na ramieniu kobiety znajduje się reja i kotwica, która symbolizuje miasto portowe. W legendzie opisywana jest tak: „Piękna kobieta, ale jakaś taka cudaczna: wysoka jak topola, silna jak dąb, ubrana z cudzoziemska i z wielkim drągami na ramieniu”⁴. Mieszkańcy nazwali gród Sedina, ale „mijały lata, gród się rozrastał, aż stał się miastem tak wielkim, jak miasta podziwiane przez pierwszych miejscowych żeglarzy. Nadano mu nową nazwę – Szczecin i powoli zapominano o Sedinie...”⁵.

Pomnika Sediny już niestety nie ma, na jego miejscu stoi dziś zwyczajna kotwica. Dzieje fontanny nie są do końca znane, jedna z teorii mówi, że Sedina podczas II wojny światowej została przetopiona. „Informacje te pochodzą z Kriegschronik nr 63, kroniki czasów wojennych – komentuje Andrzej Kraśnicki – pod datą 29 lipca 1942 roku jest napisane, że określone pomniki, czyli Sedina, Kaiser Friedrich oraz

figury, które otaczały pomnik kompozytora Loewego, mają stanowić rezerwę metalu wspomagającą przemysł zbrojeniowy. Pomniki zostały zatem przewiezione do miejskich magazynów i warsztatów przy ul. Am Lenzlager”⁶.

Plac Tobrucki nosi również ślad kultury żydowskiej, stała tutaj bowiem synagoga, którą także zwiedzał Hermann Stolp i tak ją opisywał: „Po wyjściu z biblioteki minąłem sąsiadującą z nią synagogę. Otwarto ją i poświęcono w 1875 roku, a jej organy podobno brzmią najpiękniej w całym Niemczech”⁷.

Obok tradycyjnych synagog w XIX wieku pojawiły się synagogi reformowane lub postępowe, tzw. Tempel, budowane przez maskilów, wywodzących się z ruchu oświecenia żydowskiego w Niemczech. Maskile byli zwolennikami reform, domagali się „kazań i modlitw w miejscowym języku, organów i chórów, a także wymieszania płci w kongregacji. Ci bardziej radykalni chcieli zarzucić obyczaj obrzezania i przenieść szabat z soboty na niedzielę”⁸. Ich postulaty przyczyniły się do zmiany przestrzeni architektonicznej synagog. Bima w synagodze Tempel jest usytuowana teraz w części wschodniej, tuż przed Aron ha-kodesz, a wzdłuż ścian bocznych zbudowano otwarte galerie dla kobiet. Sale były zazwyczaj jednokierunkowe, prostokątne, na wzór kościołów protestanckich.

Synagoga w Szczecinie również reprezentuje typ Tempel – świadczy o tym informacja Hermanna, że była wyposażona w organy, co dla ortodoksów wiązałoby się ze złamaniem prawa. Fasada synagogi przedstawia styl mauretańsko-gotycki. Sterczyzny, gotyckie okna, rozety, orientalna dekoracyjność, arkady kolumnowe wpisują budowlę w architekturę nowoczesności, propagowaną szczególnie przez Żydów niemieckich. Projekt synagogi wykonał Konrad Krühl. Niestety, budowla w nocy z 9 na 10 listopada 1938 roku została podpalona wraz z dwustoma innymi synagogami na terenie Niemiec w czasie Nocy Kryształowej. Dzisiaj została po niej tylko tablica upamiętniająca.

Niefortunny los spotkał także kolejny z wielkich zabytków Szczecina – pomnik Amfitryty, który znajdował się w niszy Berliner Tor, czyli Bramy Portowej. Amfitryta to pomnik-fontanna nawiązujący do Fontanny Di Trevi w Rzymie. Amfitryta, tak jak jej pierwowzór, składa się z bóstwa oraz galopujących koni wynurzających się z wody, w tle natomiast figuruje wyrzeźbiona w bramie „muszla Afrodyty”. Fontanna, zaprojektowana przez Reinholda Felderhoffa, została zbudowana w latach 1902–1903.

„Posejdon raz u pewnego był na wyspie Naksos, tam poznał córkę Okeanosa – najpiękniejszą o jas-



Pomnik Sediny

nych warkoczach”⁹. Amfitryta odrzuciła jednak Posejdona. Dopiero gdy delfin wysłany przez boga morza opowiedział Amfitrycie, jakie bogactwa kryje „błękitny pałac”, zgodziła się zostać królową.

Amfitryta, naga kobieta z trójzębem w dłoni, stoi na wylaniającej się muszli z wody i wyciągniętą dłonią kieruje ruchem wierzgających koni. „Całej grupie towarzyszą dwa żurawie stojące na małej wysepce. Basen wraz z rzeźbami zajmował kilkanaście metrów kwadratowych placu przed bramą”¹⁰.

Szczecinianom jednak nie spodobał się pomnik Felderhoffa, oburzenie wzbudzała przede wszystkim nagość kobiety. „Co bardziej purytańskie babcie i mamy zabraniały swoim latoroślom przechodzić tamtędy lub zasłaniały dzieciom oczy”¹¹. Toczyła się kampania prasowa przeciw „niemoralności” pomnika, wreszcie w 1936 roku fontanna została zdemontowana.

Las Arkoński również zmienił swoje dawne oblicze. Dzikie krzewy obrosły niegdyś tłumnie uczęszczone aleje. Dziś można tylko zobaczyć zdjęcia przedstawiające największą atrakcję Lasu Arkońskiego – wieżę Quistorpa, a także pobliskie restauracje, niezwykle ze względu na malownicze stoliki stojące wśród drzew.

Ruiny wieży
Quistorpa



tego handlowca, magnata finansowego, przemysłowca spółki budowlanej Westend. Johaness przekazał miastu część swoich prywatnych ziem, zaznaczając, że ma na nich powstać park¹³.

Wieżę zaprojektował architekt Franz Schwechten. W części parterowej mieściła się restauracja i sale wystawowe (podmurowanie było wzorowane na antycznych murach Cyklopa). Następną kondygnacją to pseudoklasycystyczny taras z alegorycznymi rzeźbami. Powyżej niego znajdował się taras górny, z którego rozciągał się piękny widok na panoramę Szczecina. Wieżę wieńczył szczyt w stylu mauretańskim. Jej wysokość wynosiła 48 metrów!

Wieża również nie przetrwała do naszych czasów, pozostały jedynie podmurowania i zniszczony dolny taras. Wśród dolnych gruzowisk można zauważyć jedną z rzeźb – zdewastowaną postać kobiecą. Koleje losu wieży nie są do końca znane. Andrzej Babiński podaje, że wieża widokowa została zniszczona przez samych Niemców, by nie stała się punktem orientacyjnym dla artylerii radzieckiej. W *Encyklopedii Szczecina* pod redakcją Białeckiego czytamy: „W 1942 na wieży zainstalowano urządzenia radarowe i stworzono jednostkę obrony przeciwlotniczej. Jednak w 1944 kilka bombowców amerykańskich unieszkodliwiło wieżę”¹⁴.

Niepomyślnym rokiem był także 1914, kiedy w wieżę uderzył piorun, niszcząc fragment murów oraz górny balkon. Został on wtedy jednak szybko odbudowany.

W ruinę popada także druga z reprezentatywnych wież dawnego Szczecina – wieża Gocławska, zwana inaczej wieżą Bismarcka. Nie bez powodu, ponieważ to właśnie Bismarck zjednoczył państwo niemieckie, a jego działalność proniemiecka zaważyła na jego politycznej nobilitacji – został kanclerzem. „Na cześć jego zasług wzniesiono około 240 Wież Bismarcka, w latach 1869–1934, na całym świecie, m.in. w Berlinie, Brandenburgii, Rubland, Elblągu, Toruniu. Do dziś na terenie Polski wieże zachowały się np. w Szczecinie, Zielonej Górze, Lęborku, Szczecinku, Dzierżoniu (!)”¹⁵.

Dawna
restauracja
Forsthaus
Eckerberg



Najbardziej popularną restauracją była Forsthaus Eckerberg, gdzie – jak pisze Hermann Stolp – można było „zamówić szparagi z dodatkami oraz zjeść udziec sarni”¹². Budynek Eckerberg przetrwał do dzisiaj, funkcjonuje jako Ognisko Świętego Brata Alberta – dom pomocy dla dzieci pochodzących z najuboższych rodzin.

Wieża Quistorpa została wybudowana w 1903 roku na polecenie Martina Quistorpa. Chciał on w ten sposób uczcić pamięć swojego ojca Johanessa, boga-

Wieża została wybudowana według projektu profesora Wilhelma Kreisla z Düsseldorfu. Kreis swój projekt wzorował na grobowcu króla Ostrogotów – Teodoryka Wielkiego w Rawennie. Działanie Teodoryka było paralelne do działań kanclerza, ponieważ pod jego władzą Ostrogoci, lud germański, podbił Italię i utworzył tam własne państwo. Wieża była zbudowana z betonu i piaskowca. W głównej hali znajdowało się popiersie Bismarcka oraz kawiarnia Weinberg. Pierwszą kondygnację tworzyła galeria widokowa ze wspaniałą panoramą na jezioro Dąbie. Przypory zwieńczono cesarskimi orłami.

Wieża powstawała w dwóch etapach: jej budowę rozpoczęto w 1914 roku, lecz z powodu wybuchu I wojny światowej prace wstrzymano. Ukończono ją w roku 1921. Usytuowana na Zielonym Wzgórzu w Gołdawiu, przyciągała rzesze turystów. Wzgórze, zwane Weinberg, było znane z parku krajobrazowego, winnic i licznych winiarni¹⁶.

Wieży nie zniszczyła II wojna światowa, lecz szabrownicy, którzy zdemolowali ją po wyzwoleniu – wynieśli marmurową posadzkę, potem niemal wszystkie żeliwne barierki odgradzające tarasy widokowe od przepaści... Wieża obecnie jest w posiadaniu prywatnym.

Inną wieżę, po której zostały niestety tylko zdjęcia, to wieża Baresela usytuowana w dzisiejszej Puszczy Bukowej, na Skórczej Górze, na wysokości 72 m n.p.m. Nazwę zawdzięcza swojemu budowniczemu ze Zdrojów. Wybudowana w 1904 roku, zniszczona w 1945 roku przez wycofujące się wojska niemieckie. Rozebrano ją, jak większość zabytków, aby pozyskać materiał do odbudowy Warszawy. Tak stało się również z pałacem Toepfferów, który

powstał z inicjatywy Helmuta Toepffera w 1906 roku. Składał się z 25 pokoi, sali bilardowej, biblioteki liczącej 5000 woluminów, znanej Sali Renesansowej, w której znajdowała się kopia posągu Mojżesza Michała Anioła – dziś znajdująca się w Warszawie w Akademii Sztuk Pięknych. Toepfferowie byli właścicielami firmy Portland Zement Fabrik Stern założonej w 1862 roku, wydobywającej kredę i węgiel brunatny. To właśnie w wyniku ich działalności terenowej powstało Jezioro Szmaragdowe. 16 lipca 1925 roku wody podziemne zalały jedną z kopalń odkrywkowych, stąd mostek nad jeziorem, który wywoził urobek do fabryki i szmaragdowa barwa jeziora od zawartych w nim złóż wapnia¹⁷.

Szczecin, słynne miasto portowe, nie do końca wykorzystuje zatem swoje atuty architektoniczne. Mimo wielu podjętych prac, jeszcze wiele obiektów czeka na renowację. Odtworzony rynek przy ulicy Siennej, odremontowany Zamek Książąt Pomorskich czy Kamienica Loitzów – to tylko namiastka... Na choć częściowe przywrócenie do dawnej świetności wciąż czekają między innymi: ściana XVIII-wiecznego spichlerza na zapleczu posesji nr 64 przy ulicy Podgórnej, stara transformatornia przy ulicy Św. Ducha czy posąg Flory.

Przypisy

- ¹ A. Babiński, *Szczecin mało znany*, Szczecin 2000, s. 29.
- ² R. Czejarek, *Szczecin i okolice w obiektywie Makska Dreblowa*, Szczecin 2009, s. 79.
- ³ J. Kosman, G. Czarnecki, *Zeszyty Szczecińskie*, Szczecin 2003, nr 3, s. 9.
- ⁴ Anna Malejka, *Wyśniony skarb. Podania, legendy i baśnie o Szczecinie*, Szczecin 2003, s. 229–230.
- ⁵ Ibidem, s. 229–231.
- ⁶ A. Kraśnicki, *Moje miasto – Szczecin*, Szczecin 2002, s. 11–12.
- ⁷ J. Kosman, G. Czarnecki, *Zeszyty Szczecińskie*, Szczecin 2001, s. 11–12.
- ⁸ A. Unterman, *Encyklopedia tradycji i legend żydowskich*, Warszawa 1998, s. 137.
- ⁹ J. Parandowski, *Mitologia Greków i Rzymian*, Londyn 1992.
- ¹⁰ A. Kraśnicki, *Moje miasto – Szczecin*, op.cit., s. 70.
- ¹¹ T. Białecki (red.), *Encyklopedia Szczecina*, Szczecin 2000, t. 2.
- ¹² J. Kosman, G. Czarnecki, *Zeszyty Szczecińskie*, Szczecin 2003, nr 3, s. 27.
- ¹³ A. Kraśnicki, *Moje miasto – Szczecin*, op.cit., s. 140.
- ¹⁴ T. Białecki (red.), *Encyklopedia Szczecina*, Szczecin 2000, t. 2.
- ¹⁵ Internet, www.wikipedia.pl, *hasło wieża Bismarcka*
- ¹⁶ A. Kraśnicki, *Moje miasto – Szczecin*, op.cit., s. 147–148.
- ¹⁷ M. Łuczak, *Szczecin Zdroje Finkenwalde*, Szczecin 2008, s. 28–38.



Wieża Bismarcka

Szkoła wobec migracji

Anna Szuflińska

nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum nr 7 im. Sybiraków w Szczecinie

nauczyciel doradca metodyczny języka polskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

W dniach 17–19 maja 2010 roku w Sulejówku odbyło się interesujące szkolenie dla wojewódzkich koordynatorów projektu „Edukacja wobec wyzwań migracyjnych”, zorganizowane przez ORE.

Znane od wielu lat w Europie problemy edukacyjne związane z masową migracją ludzi zaczynają powoli ujawniać się w Polsce. Choć my, Polacy, utyskujemy na nasz kraj i z trwogą patrzymy na rodaków udających się za granicę w poszukiwaniu lepszego losu, w rzeczywistości powinniśmy zdawać sobie sprawę, że przez obywateli wielu krajów Rzeczpospolita Polska jest postrzegana jako raj. Nie ma tu konfliktu zbrojnego ani jakoś szczególnie gwałtownego konfliktu społecznego; może nie ma wielkiego bogactwa, ale panuje względna zamożność. Z tego jednoznacznie wynika, że imigracja będzie rosła i problemów, jakie ze sobą niesie, nie da się uniknąć.

Jednym z ważniejszych problemów związanych z migracją jest edukacja dzieci osób przyjeżdżających do nas z innych krajów. Nie wiadomo, ile takich dzieci przebywa aktualnie w Polsce i ile spośród nich jest objętych opieką szkolną. Tymczasem przepisy mówią jasno: każde dziecko w wieku szkolnym (6–18 lat) przebywające na terenie naszego kraju ma prawo do nauki. I to niezależnie od faktu, czy przebywa ono, a także jego rodzice, na terenie Polski legalnie czy nielegalnie.

Polska ma ogromne szczęście, gdyż – jak wspomniałam wcześniej – liczba imigrantów wprawdzie się zwiększa, ale bardzo powoli, a poza tym bogatsi o doświadczenia krajów Europy Zachodniej i Ameryki mamy szansę rozwiązać to zagadnienie, unikając ich błędów i porażek. Dzięki temu mamy możliwość rzetelnego przygotowania się do zmierzenia się z tą trudną sytuacją.

Właśnie temu, co należy zrobić, aby dzieci imigrantów (a także reemigrantów) miały możliwość odniesienia sukcesu edukacyjnego, poświęcone było trzydniowe spotkanie w Sulejówku. Do zrobienia jest dużo. Przede wszystkim należy dotrzeć do tych dzieci, co to są, a jakoby ich nie było, i objąć je działaniami

edukacyjnymi; to zresztą w całej sieci zagadnień może okazać się najprostsze. Jako znacznie trudniejsze jawią się procesy integracji lub asymilacji społecznej cudzoziemskich dzieci i ich rodzin.

Musimy zdawać sobie sprawę, że trudności pojawiają się tak po stronie społeczeństwa polskiego, jak i po stronie społeczności imigranckich. Nasze kultury są inne. Różnimy się nawet od naszych najbliższych sąsiadów, a co dopiero od narodów, których kultura przez wieki wykuwała się w kompletnie różnych od naszych warunkach, często na innych kontynentach. Różnimy się zatem bardzo i nie jesteśmy na tę różnicę przygotowani. Aby nie prowadziło to do nieporozumień, stresów, konfliktów, otwartej i utajonej wrogości, musi się dużo wydarzyć i tu wielką rolę ma do odegrania szkoła.

Do tej nowej sytuacji muszą być przygotowani urzędnicy oświatowi, dyrektorzy szkół, nauczyciele, a także uczniowie i ich rodzice. Wszyscy musimy sobie uświadomić, że wielokulturowość i międzykulturowość mogą i powinny stać się naszą szansą, a nie zagrożeniem, że dzięki kontaktom z „innym” wzbogacimy się, a nie zbiedniejemy.

Przed nauczycielami staje zatem (na razie potencjalne) kolejne ważne zadanie: zanim zaczniemy uczyć „innego”, musimy się wiele nauczyć od niego i o nim. Musimy się postarać go zrozumieć, aby potem oczekiwać tego samego od niego. Nie uda nam się jednak tego dokonać, jeśli nie znajdziemy wsparcia w przygotowanym do tej nowej roli dyrektorze i przeszkolonym pedagogu.

Używam tu cały czas słowa „musimy” i podkreślam konieczność podjęcia działań, ponieważ nie możemy pozwolić sobie na zaniedbanie tego problemu. Po pierwsze dlatego, że mamy do czynienia z dziećmi, które zostały uszkodzone przez sam fakt emigracji czy nawet uchodźstwa, co jest związane z silną traumą. Po drugie dlatego, że nie obejmując ich obowiązkiem szkolnym, przyczyniamy się do wykluczenia ich, zamiast zyskać w ich osobach wartościowe jednostki społeczne. Po trzecie, sami będąc emigrantami, też mamy dług do spłacenia.

Ewaluacja wewnętrzna – praktyczne badanie oceniające w szkole lub placówce

III. Metody i techniki badań ewaluacyjnych

Mirosław Krężel

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

Kolejnym etapem projektowania w szkole lub placówce ewaluacji wewnętrznej (dwa poprzednie zostały omówione w numerach 1 i 2/2010 „Refleksji”) jest wybór metody, lub metod, oraz technik badawczych. W pracy T. Pilcha i T. Bauman *Zasady badań pedagogicznych* (Warszawa 2001) można znaleźć następujące definicje metody i technik badawczych. Metoda – to „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu poznawczego”. Technika – to „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii i faktów”.

Niestety, omawiany etap konceptualizacji planowanych badań bywa traktowany dość powierzchownie, a nawet – w przypadku określania metody badawczej – jest czasem pomijany. W opinii wielu osób prowadzących badania, refleksja nad metodą ma charakter rozważań akademickich i szkoda na nią czasu. W rzeczywistości jest wręcz odwrotnie. Brak wiedzy na temat metody, czyli wiarygodnego, sprawdzalnego i rzetelnego „pomysłu” na zebranie interesujących nas informacji, prowadzi często do wyboru takiego sposobu ich pozyskiwania, który ze względu na przyjęty cel badań, ich przedmiot lub objęta badaniami populację może utrudnić, a czasem wręcz uniemożliwić zgromadzenie oczekiwanych informa-

cji ewaluacyjnych. Przykładem może tu być badanie ankietowe prowadzone wśród dzieci w pierwszych klasach szkoły podstawowej lub osób obawiających się udzielenia odpowiedzi na sformułowane pytania w kwestionariuszu wywiadu skategoryzowanego. W obu tych przypadkach, zamiast ankiety i wywiadu skategoryzowanego, należałoby raczej zastosować jedną z metod badań jakościowych.

A zatem zrozumienie i kompetentne stosowanie metody badawczej, pojmowanej jako teoretyczna koncepcja badań (ilościowych lub jakościowych) i związanych z nią technik pozyskiwania informacji, pozwoli nam uniknąć błędów i zgromadzić wiarygodne i rzetelne dane ewaluacyjne, dające podstawę do dokonania oceny efektywności prowadzonej w szkole/placówce działalności oraz sformułowania na jej podstawie wniosków i dyrektyw praktycznych, służących doskonaleniu tych działań.

Jeśli wybierzemy metodę sondażu diagnostycznego, musimy pamiętać o konieczności przestrzegania zasady reprezentatywności próby badawczej. W przeciwnym razie, zebrany materiał empiryczny będzie bezwartościowy i zamiast umożliwić wiarygodną ocenę realizowanych działań, dostarczy nam fałszywych informacji. Dokonana na ich podstawie ocena będzie błędna i może przyczynić się do zaniechania pożądaných działań edukacyjnych, kontynuowania zaś działań niekorzystnych lub nawet szkodliwych. Nie bez przyczyny wskazuję na tę metodę

badawczą, jest ona bowiem często stosowana w szkołach i placówkach. W przypadku posługiwania się tą metodą, powszechnie też popełniany jest błąd celowego zamiast losowego doboru respondentów do badań. Sondaż diagnostyczny wyklucza możliwość wyboru respondentów na zasadzie: „po jednej klasie z każdego poziomu”, „po 3 uczniów z każdej klasy”, nie wspominając już o „wskazywaniu” (np. przez dyrektora szkoły) uczniów, wśród których zostaną wykonane badania ankietowe, lub rodziców i nauczycieli, z którymi zostaną przeprowadzone rozmowy lub wywiady. „Losowy dobór respondentów” nie polega też na tym, że ktoś (np. ewaluator zewnętrzny) wchodzi do placówki i „przypadkowym” osobom wręcza ankietę lub rozmawia z „przypadkowymi nauczycielami”. W metodzie tej musimy objąć badaniami całą populację (np. wszystkich uczniów danej szkoły) lub zastosować np. dobór losowo-warstwowy, czyli odpowiednio wyliczyć wielkość próby i ją wylosować. Przy czym warstwami będą np. uczniowie z określonych poziomów kształcenia, chłopcy i dziewczęta, dojeżdżający i mieszkający na terenie miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła, itd. Jeśli tego nie uczynimy, bez znaczenia będzie to, jak dobre przygotowaliśmy narzędzie badawcze (kwestionariusze ankiet, wywiadu) i jak wiele wysiłku włożyliśmy w przeprowadzenie badań. W oparciu o tak wykonane badania nie wolno nam dokonywać jakichkolwiek uogólnień i formułować wniosków. Co najwyżej możemy stwierdzić, że daną opinię wyraził konkretny uczeń lub nauczyciel czy określona grupa osób, np. uczniowie klas czwartych i piątych.

W badaniach ewaluacyjnych możemy stosować zarówno ilościową, jak i jakościową metodologię badań. Pierwsza z nich – bardziej znana nauczycielom – dostarcza jednak informacji ogólnych i powierzchownych. Są to np. opinie lub deklaracje uzyskane we wspomnianych wcześniej badaniach ankietowych czy wywiadach skategoryzowanych. Nie oznacza to, że nie możemy w ewaluacji stosować np. badań ankietowych. Błędem jest natomiast nadużywanie tego sposobu pozyskiwania danych ewaluacyjnych. Ewaluacja realizowana głównie lub – co gorsza – wyłącznie w oparciu o badania ankietowe nie dostarczy nam bowiem wszystkich informacji niezbędnych do oceny skuteczności (efektywności) realizowanych przez nas działań edukacyjnych (dydaktycznych, wychowawczych, profilaktycznych). Jeśli jednak zdecydujemy się na ten sposób gromadzenia danych, powinniśmy zadbać o właściwe zaplanowanie i przeprowadzenie badań ankietowych (kwestie te szczegółowo zostały omówione w numerach archiwalnych „Refleksji”). Do najważniejszych

zasad projektowania i realizacji tego rodzaju badań należy – po pierwsze – zadbanie o odpowiednią motywację osób uczestniczących w badaniach ankietowych. Muszą one znać cel badań i sposób wykorzystania ich wyników oraz dostrzegać korzyść, jaką odniosą oni sami lub np. (w przypadku rodziców) ich dzieci z uczestnictwa w tych badaniach. Po drugie – zagwarantowanie odpowiednich warunków realizacji badań ankietowych, zachowanie anonimowości wypowiedzi respondentów i zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa. Badanie ewaluacyjne w większym stopniu niż badania diagnostyczne dotyczą uczuć biorących w nich osób. Emocje te wynikają zarówno z konieczności dostarczania różnego rodzaju informacji, jak i dokonywania ocen, np. realizowanych przez nauczycieli działań czy prowadzonych przez nich zajęć edukacyjnych. Z kolei w przypadku uczniów, często będzie nam zależeć na pozyskaniu deklaracji lub opinii o przejawianych przez nich zachowaniach, w tym także i tych postrzeganych przez nauczycieli i rodziców jako niekorzystne lub nawet naganne.

Źródłem danych ewaluacyjnych mogą być uczniowie, rodzice, nauczyciele, dyrekcja szkoły/placówki, pracownicy obsługi, administracji, okoliczni mieszkańcy (środowisko lokalne), osoby współpracujące ze szkołą itp.

Istotne znaczenie będzie miał także stosunek respondentów do spraw lub osób, na których temat będą się wypowiadać. Z tego też względu wielu metodologów i ewaluatorów praktyków postuluje konieczność uzupełniania, a nawet zastępowania badań ilościowych jakościowymi. Badania jakościowe dostarczają bardziej pogłębionych i równie wiarygodnych lub nawet wiarygodniejszych informacji ewaluacyjnych. Ich stosowanie lepiej służy przezwyciężeniu występujących u respondentów różnego rodzaju obaw, oporów i barier. Techniki te stosujemy zatem wówczas, gdy temat badania jest postrzegany przez respondentów jako zagrożenie (ich bezpieczeństwa, pozycji w grupie, poczucia własnej wartości), jest intymny lub wstydlivy, gdy wydaje się trudny do werbalnego przedstawienia, a trudność ta wynika np. z wieku respondentów (w przypadku małych dzieci) lub w przypadku istnienia prawdopodobieństwa, że osoby biorące udział w badaniach nie są świadome danej kwestii (np. rzeczywistych motywacji określonego zachowania). Podobnie jak w zakresie badań ilościowych, obowiązują nas tu określone kryteria doboru respondentów do badań. Nie można wybrać dowolnych respondentów lub prowadzić badań z osobami wskazanymi przez nauczyciela czy dyrektora. W badaniach jakościowych powinniśmy stosować tzw. wspólne i różnicujące

kryteria doboru. I tak, zamiast realizowania badań ankietowych czy wywiadów skategoryzowanych na temat zjawiska przemocy w szkole i zbierania opinii respondentów dotyczących np. rozmiarów i przejawów zjawiska, miejsc jej występowania, sposobu doświadczania przemocy czy pomysłów na jej ograniczenie, można zastosować metodologię jakościową. Do badań zaprosimy np. uczniów doświadczających przemocy (kryterium wspólne), chłopców i dziewczęta, starszych i młodszych (kryteria różnicujące). Do zebrania tego rodzaju danych wykorzystamy wówczas zogniskowane wywiady grupowe, techniki projekcyjne (np. „chiński portret”), testy rysunkowe, *collage* czy *mapping*.

Szczególnie przydatny w badaniach ewaluacyjnych jest zogniskowany wywiad grupowy. Jest to specyficzna dyskusja w grupie składającej się z 6–10 respondentów i moderatora.

(...) kompetentne stosowanie metody badawczej, pojmowanej jako teoretyczna koncepcja badań i związanych z nią technik pozyskiwania informacji, pozwoli nam uniknąć błędów i zgromadzić wiarygodne i rzetelne dane ewaluacyjne, dające podstawę do dokonania oceny efektywności prowadzonej działalności oraz sformułowania na jej podstawie wniosków i dyrektyw praktycznych, służących doskonaleniu tych działań.

Przygotowanie takiego wywiadu zaczynamy od sformułowania jego celów praktycznych (jaką zmianę chcemy wprowadzić w szkole/placówce dzięki wykorzystaniu zebranych informacji ewaluacyjnych) oraz diagnostycznych (jakie informacje chcemy zebrać). Następnie, stosując kryteria wspólne i różnicujące, powinniśmy w sposób celowy (a więc inaczej niż w badaniach ilościowych, gdzie – przypomnijmy – dobór respondentów jest losowy) określić próbę badawczą. Kolejny krok to wybór i przygotowanie miejsca, w którym będzie prowadzony zogniskowany wywiad grupowy. Pomieszczenie powinno zapewniać atmosferę sprzyjającą skupieniu się respondentów (np. okna nie powinny wychodzić na boisko szkolne, na którym właśnie trwa mecz piłki nożnej) oraz gwarantować bezpieczeństwo wypowiedzi.

Uczestnicy dyskusji i moderator powinni siedzieć przy jednym stole, tak aby się wzajemnie widzieć. Należy przy tym wyeksponować moderatora i umożliwić mu stały kontakt wzrokowy z tzw. cichymi

myszkami oraz „panowanie” nad zbyt aktywnymi uczestnikami dyskusji.

Przed przystąpieniem do wywiadu należy opracować jego scenariusz, bowiem w badaniach jakościowych – a więc i w przypadku wywiadu zogniskowanego – nie stosuje się narzędzi badawczych (w przeciwieństwie do badań ilościowych). W scenariuszu tym powinniśmy określić główne wątki i kwestie badawcze, a także czas przewidziany na realizację każdej z nich. Zaczynamy od zagadnień ogólnych, stopniowo przechodząc do szczegółowych, z tym że kwestie kluczowe powinny znaleźć się w środku scenariusza, aby przekroczenie czasu przewidzianego na realizację wcześniejszych wątków nie utrudniło zebrania istotnych dla nas danych.

Prowadząc wywiad zogniskowany, należy rejestrować jego przebieg (najlepiej przy pomocy kamery). Inaczej bowiem niż w przypadku badań ilościowych, gdzie najważniejszy jest rezultat badań – a więc uzyskany wynik, w badaniach jakościowych powinny być gromadzone informacje ze wszystkich faz procesu badawczego: od momentu zaproszenia do dyskusji jej uczestników, poprzez przebieg wywiadu (zachowania werbalne i pozawerbalne osób zabierających głos i pozostałych uczestników wywiadu), aż po sformułowanie wniosków.

Czas trwania standardowego wywiadu (około 2 godzin) może być przedłużony, jeśli dodatkowo będziemy wykorzystywać inne techniki projekcyjne. Mogą one stanowić uzupełnienie wywiadu zogniskowanego lub być realizowane samodzielnie, jako podstawowa technika gromadzenia danych ewaluacyjnych. Do technik tych zaliczamy wspomniany wcześniej „chiński portret”, stosowany indywidualnie lub grupowo. Technika ta polega na porównaniu (opisie) określonego przedsięwzięcia czy osoby, najczęściej przy pomocy metafory (animalizacji lub personifikacji), ale też do koloru, marki samochodu, itp.

Wiele interesujących informacji można również zebrać, stosując testy rysunkowe lub balonowe oraz komiksy. Ciekawym sposobem pozyskiwania danych ewaluacyjnych jest *collage*. Technika ta angażuje wyobraźnię badanych, którzy wspólnie wykonują pracę plastyczną (najczęściej wycinankę lub wyklejankę), przedstawiającą wyobrażenia i skojarzenia wizualne związane z przedmiotem badania. Nieco więcej przygotowań wymaga inna technika jakościowa, a mianowicie *mapping* (sortowanie zdjęć, rysunków itp.). Umiejętne stosowanie tej techniki daje pogłębiony obraz badanej klasy lub grupy, umożliwiając poznanie np. jej nieformalnej struktury (podobnie jak w przypadku badań socjometrycznych).

Kobieta i kobiecość w prozie internetowej

Uwagi wstępne

Barbara Popiel

doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Wprowadzenie

W interesującej mnie od dłuższego czasu prozie internetowej obserwuję kilka bardzo intrygujących zjawisk związanych z tematyką genderową; szczególnie wyraźnie widać to w przypadku kwestii dotyczących kobiet i kobiecości. W niniejszej pracy zamierzam stworzyć wstępny szkic tej problematyki i wskazać najistotniejsze punkty, jakim warto się przyjrzeć podczas badań internetowej twórczości literackiej.

Wszystkie dotychczas zaobserwowane elementy wymagają podzielenia na trzy podstawowe kategorie: po pierwsze, należy zastanowić się nad przewagą autorek nad autorami w internetowym świecie pisarskim. Po drugie, chcę poświęcić trochę miejsca postaciom wpisującym się w schematy i klisze, one bowiem wydają się szczególnie intrygujące. Po trzecie, warto wskazać te kobiece bohaterki literackie, które w jakiś sposób wyłamują się z klisz i ze stereotypów płciowych. Wszystko to pozwoli scharakteryzować wstępnie sposoby realizacji pojęć „kobieta” i „kobiecość” w prozie internetowej.

We wnioskach końcowych chciałabym postawić wstępną tezę dotyczącą roli samego Internetu w kreowaniu prozatorskich obrazów kobiety i kobiecości.

Autorka, autorki, czasami autor

Niezaprzeczalnym faktem w prozie internetowej jest zdecydowana przewaga autorek nad autorami, amateerek-pisarek nad amatorami-pisarzami, pierwiastka żeńskiego nad męskim. Przewagę tę można dostrzec na każdej płaszczyźnie twórczości: w każdej grupie wiekowej, w każdej tematyce, w każdym gatunku – zarówno autorskim, czyli oryginalnym świecie kreowanym przez osobę piszącą, jak i w *fanfickach*, czyli utworach powstających na bazie już

istniejących tekstów, jak choćby *Harry Potter* czy *Zmierzch*, filmów i seriali – jak *Piraci z Karaibów*, *Władca pierścieni*, *CSI: Kryminalne zagadki Miami* czy *Dr House*, gier – jak *Wampir: Maskarada*, zespołów muzycznych – tu wystarczy wymienić cały olbrzymi *fandom* (społeczność fanów) j-rocka (japońskiego rocka) oraz *fanficki* pisane przez wielbicielki młodzieżowych zespołów, jak Tokio Hotel czy US5, a nawet w oparciu o świat sportowców, na przykład szwajcarskich skoczków narciarskich.

Autorów spotyka się o wiele rzadziej; należy jednak podkreślić, że mniej nie oznacza automatycznie – lepszej jakości. Następuje tu odwrócenie sytuacji znanej ze „świata realnego”: w Internecie zdecydowanie łatwiej znaleźć dobrą autorkę niż dobrego autora, dlatego że autorka jest więcej niż autorów. Jeżeli miałabym się pokusić o próbę stworzenia jakiejś „zasady wartościującej teksty internetowe”, to oparłabym ją przede wszystkim na wieku oraz doświadczeniu pisarskim, dodając do tego – jako nieco mniej istotną, lecz również znaczącą – kwestię oryginalności.

Nieodparcie nasuwa się pytanie: z czego wynika ta przewaga, widoczna zresztą nie tylko w przypadku prozy internetowej, ale i w poezji, a także na blogach prywatnych oraz różnorodnych forach tematycznych, które nie dotyczą tak zwanych „tematów typowo męskich” ani „typowo damskich”?

W chwili obecnej nie potrafię podać zadowalającej mnie odpowiedzi; mogę jedynie przypuszczać, że składa się na to parę czynników, z których najistotniejszym jest niewątpliwie charakter samego Internetu: jego egalitaryzm, anonimowość, swoboda związana ze sposobem, a czasem i celem użytkowania. Ponadto młode pokolenia kobiet zdają się coraz mocniej zdawać sobie sprawę z tego, jakie pragnienia – w tym przypadku artystyczne, pisarskie – w nich

tkwią, korzystają więc z wszelkich korzyści oferowanych przez świat wirtualny. W sieci znacznie łatwiej zapomnieć o pewnych kulturowych stereotypach, które tkwią w naszej świadomości; w sieci, w otoczeniu innych piszących na dany temat (na przykład wśród autorek zajmujących się tematyką homoseksualną, piszących *urban fantasy* czy *fanficki* do seriali kryminalnych), można czuć się pewniej i odważniej mierzyć się z pisarstwem. W sieci wreszcie można swą płć zamaskować – ukryć całą siebie, pokazać jedynie tyle swojego „ja” i tylko w takiej wersji, na jaką się zdecyduje.

Wśród obserwowanych blogów, for i stron niemal nie spotykam się z przejawami seksizmu, z postawą „kobiece pisarstwo jest gorsze niż męskie”, z opiniami o gatunkach, tematach czy narracjach właściwych/niewłaściwych dla kobiet; piszę „niemal”, gdyż pojedyncze głosy gdzieś się oczywiście trafiają, stanowią jednak tak niewielki odsetek, że trudno powiedzieć o nich cokolwiek konkretnego. Jedynym tego typu głosem, jaki jestem w stanie sobie przypomnieć, jest wyrażone przez czytelnika zdumienie, dlaczego, skoro autorka jest kobietą, pisze o gejach – przecież to „nienaturalne”.

Niedawno zasygnalizowano mi jednak obecność w internetowym dyskursie literackim kwestii „kobiecego i męskiego stylu pisania”, który znamy z tradycyjnych dyskusji. Nic się pod tym względem nie zmieniło: określenie „styl kobiecy” bywa kojarzone z większym skupieniem się na emocjach bohaterów, „męski” – choćby z wartką akcją, z występowaniem bardziej drastycznych lub sensacyjnych scen czy z dosadniejszym słownictwem. Określeniami tymi raczej nie obdarzają się same autorki, lecz ich czytelnicy; spora grupa tak zaszufłakowanych autorek, szczególnie tych zainteresowanych kwestiami genderowymi, wyraża swój sprzeciw i niezadowolony z powodu owych „kliszowych plaketek”. „Pisanie ma płć”, skwitowano zgryźliwie te etykiety na *community Feminizm_pl* (*community* stanowi swego rodzaju blog prowadzony przez „społeczność”, czyli grupę użytkowników posiadających prywatne konta w serwisie *LiveJournale*; użytkowników tych łączy zainteresowanie tematyką danej *community* – w przypadku *Feminizm_pl* są to feministki). Siłą rzeczy przez schematy, jakie są bardziej lub mniej wyraźnie uruchamiane w świadomości każdego z nas, etykiety te prowadzą do wniosku, że autorki o „stylu męskim” powinny czuć się lepsze, te o „stylu kobiecym” zaś – „na swoim (kobiecym) miejscu”.

Są to na pozór żartobliwe konkluzje, do których członkinie *Feminizm_pl* doszły z przymrużeniem oka – wskazują wszakże, że problemy, z jakimi mie-

rzy się literacka twórczość kobiet, istnieją także w Internecie, choć na znacznie mniejszą skalę.

Pojawia się jednak przy tym wszystkim pytanie, czy w którymś momencie nie zacznie się mówić o „Internecie kobiecym” i „Internecie męskim” – i czy podział ten nie ugruntuje się nie tylko w świadomości, ale też w praktyce użytkowników.

Bohaterka spętana kulturową płcią. Sposoby powielania schematów przez prozę internetową

Uderzające, a nawet niepokojące, jak intensywnie i często proza internetowa powiela schematyczne postrzeganie kobiety i kobiecości, choć zdecydowanie nie należy tego demonizować.

Trzeba jednak wziąć pod uwagę kilka kwestii; podstawową jest przedział wiekowy, ponadto warto zastanowić się nad świadomością pisarską, jak też nad umiejętnością krytycznego patrzenia na współczesną kulturę oraz dekonstruowania stereotypów i na podejście do kwestii związanych z feminizmem. W gruncie rzeczy pierwszy element, czyli wiek, w większości przypadków determinuje elementy pozostałe, na nim zatem skupię się najmocniej.

Autorki prozy internetowej to potężna grupa, którą w przybliżeniu można umieścić w przedziale wiekowym od dziesiątego do trzydziestego roku życia; nie jest to, rzecz jasna, grupa jednolita – ani pod względem warsztatu, ani tematyki, ani miejsc publikacji, ani założeń pisarskich. Autorki liczące obecnie od dwudziestu dwóch do dwudziestu siedmiu lat to zwykle osoby, które istnieją w Internecie już od dłuższego czasu; nie zawsze oznacza to, że od tak dawna piszą, bo zmagania ze słowem mogły rozpocząć jeszcze wcześniej. Nie zawsze też oznacza to stałą publikację, zdarzają się bowiem przypadki, gdy autorka raz lub nawet parokrotnie rozpoczyna nowy tekst, który następnie usuwa i przez jakiś okres nie publikuje w ogóle, co nie zmienia faktu, że w mniejszym lub większym stopniu jest ona – jako internautka, autorka i czytelniczka – obecna w internetowym życiu i środowisku pisarskim.

Szczególnie nagminne powielanie klisz można zaobserwować w przypadku autorek liczących lat kilkanaście, uczennic ostatnich klas szkoły podstawowej, gimnazjum oraz liceum. Te dziewczynki i dziewczyny, dla których najistotniejszym punktem odniesienia są wzorce kreowane przez kulturę masową, kobiecość definiują przez piękne ciało, markowe ubrania, poruszający seksapil fizyczny oraz stałe grono wielbicieli i oddanych przyjaciółek; kobieta z kolei – ta interesująca „kobieta” realizowana zwykle w kreacji nastoletniej bohaterki – jest połączeniem wymogów kultury masowej z młodocianymi

marzeniami, również osadzonymi w kontekście tejże kultury. Owe marzenia – wspaniały wygląd, bogate życie uczuciowe, atrakcyjne towarzystwo, rozkochanie w sobie ulubionego piosenkarza/aktora/bohatera filmowego – są oczywiście naturalnym elementem nastoletniego życia; problem pojawia się, gdy nastolatki ograniczają się jedynie do nich i tym samym ograniczeniem oplątują swoje postacie literackie. Bohaterka interesująca autorkę i czytelniczkę jest człowiekiem okaleczonym, okrojonym z tego, co potocznie rozumie się jako „kobiece”; bliżej jej do antywzoru niż do wzoru, choć nawet jako antywzór jest raczej komiczna i niesmaczna niż poruszająca.

Feminizm? Wątpię, by omawiane autorki wychodziły poza stereotypowe rozumienie tego określenia, o ile w ogóle go używają; warsztat tych młodych twórczyń internetowych jest niewyrobiony i sprowadza się głównie do dość szczegółowych opisów ubioru, wyidealizowanych opisów wyglądu (tu często piszące wspomagają się lub całkowicie wyręczają zdjęciem ulubionej aktorki, piosenkarki albo modelki) i dialogów, których poziom oraz treść są zdecydowanie ubogie. Należy też wziąć poprawkę na doświadczenie życiowe autorek: nastolatki te nie zdążyły wyjść jeszcze poza ciasny krąg swoich szkolnych, domowych i dyskotekowych przeżyć, wzbogaconych schematami przejętymi z filmów, reklam i nastoletnich czasopism.

Zwraca ponadto uwagę bardzo silne zainteresowanie seksualnością bohaterek i scenami erotycznymi; seks nie stanowi tu jednak naturalnego elementu życia, lecz jest czynnikiem podlegającym niezwykle wynaturzeniu na płaszczyźnie wiekowej, emocjonalnej oraz estetycznej. Wiekowej – ponieważ bardzo bujne życie seksualne prowadzą często bohaterki w wieku jedenastu, dwunastu lat; emocjonalnej – ponieważ seks stanowi albo element uatrakcyjniającego (w wątpliwy w gruncie rzeczy sposób) tekst, albo dowód (równie wątpliwy) dojrzałości bohaterki, albo dziedzinę, z którą młoda autorka próbuje się zmierzyć – z nieciekawym efektem. Ponadto sfera seksualna służy uprzedmiotowieniu bohaterek, które nie jest nawet świadomym działaniem, lecz kolejną bezrefleksyjnie przejętą kliszą. Płaszczyzna estetyczna zostaje zaburzona ze względu na język, po jaki autorki sięgają: nie jest to język tworzący nastrój erotyki, lecz mieszanina słownictwa wulgarnego i podwórkowego z wyrazami, jakie do mówienia o sferze seksualnej stosują dzieci; niekiedy też zdarzy się jakieś zbyt medyczne lub pseudopoetyckie określenie. Ta „mieszanka językowa” jest nie tyle nieestetyczna, ile komiczna w wyjątkowo niesmaczny sposób.

Omawiane autorki sięgają też często po temat gwałtu; uderzające jest przede wszystkim ich zamiłowanie do wykorzystywania tego motywu, następnie do mniej lub bardziej szczegółowych opisów tego wydarzenia, najbardziej zaś – do sprowadzania całej historii do jednego tylko problemu. Gwałt bowiem służy uatrakcyjnieniu perypetii miłosnych głównej bohaterki i jej wybrańca; nie ma zatem mowy o przekonującym i dojrzałym pokazaniu psychiki postaci, co więcej, niektóre autorki wykazują się nie tylko brakiem empatii, lecz wręcz pewną topornością emocjonalną, posuwają się bowiem do stwierdzeń w rodzaju: „bohaterka miała krótką spódniczkę, więc sama prowokowała”.

Czy autorki rzeczywiście wyznają taki pogląd, czy bezmyślnie powtarzają kolejny stereotyp; czy postrzegają gwałt jako przydatny i atrakcyjny motyw fabularny, czy uważają, że ich tekst zyskuje dzięki temu głębię i staje się ambitniejszy; czy nie wyczuwają tragizmu i brak im empatii, czy wreszcie temat je przerasta i same nie wiedzą, jak sobie z nim poradzić – nie wiem. Wiem natomiast, że liczba utworów internetowych, których bohaterka została zgwałcona lub była gwałtem zagrożona, jest dość duża i przeraża z powodu podejścia, jakie autorki mają do podejmowanego tematu.

Jak wynika z powyższych uwag, spętanie bohaterki przez stereotypowe postrzeganie płci, sprowadzenie jej do przedmiotu, który posiada atrakcyjny wygląd, oraz skupienie „życiowych funkcji” postaci na jej roli seksualnej, również przy tym uprzedmiotowionej, jest zjawiskiem niezmiernie częstym w przypadku prozy internetowej. Intensywność tego postępowania powinna jeśli nie niepokoić, to uczulać na obecność klisz podczas czytania i badania utworów publikowanych w sieci; powinna też podkreślić konieczność uwrażliwiania zarówno dziewcząt, jak i chłopców (którzy, gdy powielają schematy, sięgają po te same kalki i wykorzystują je w ten sam sposób) na kwestię stereotypów związanych z płcią oraz na wątpliwą wartość wielu elementów proponowanych przez kulturę masową.

Rozbijanie klisz, łamanie stereotypów – bohaterka prozy internetowej w starciu ze schematami „kobiecości”

W ramach swego zadośćuczynienia wcześniejszym, dość pesymistycznym uwagom, chciałabym wspomnieć o tych bohaterkach prozy internetowej, które łamią stereotypy płciowe i nie tylko nie wpisują się w schematyczne klisze, lecz nawet więcej: tworzą propozycje innego rozumienia kobiecości, nowego myślenia o kobiecie-bohaterce, swego wyzwania płci z jej kulturowych pęt. Paradoksalnie ele-

menty te można wskazać nawet w tych najbardziej miernych i w zasadzie mocno schematycznych tekstach.

Od nich właśnie zacznę. Wspominane już autorki, z reguły z młodszej grupy wiekowej, w centrum zainteresowań swoich bohaterek umieszczają wielką miłość, ubrania, młodociany seks i tym podobne tematy często jednak obdarzają wykreowane postacie nadzwyczajnymi możliwościami: albo negatywnymi (córka najstraszniejszego czarownika, groźna wampirzyca, agresywna nastolatka), albo pozytywnymi (osoba wybrana do ratowania świata, wielka czarodziejka, najwspanialsza osobowość szkoły). Co prawda te niezwykle cechy zostają zwykle podporządkowane sprawom dotyczącym romanisu, nie można jednak zaprzeczyć, że przynajmniej w minimalnym stopniu podważają typowy schemat fabularny, w którym to chłopiec/chłopak/mężczyzna dysponuje niebywałymi mocami, staje się głównym motorem wydarzeń i jest otoczony wianuszkami wielbicielki. Autorki, które odwracają ten schemat, nawet jeśli czynią to nieporadnie i nieświadomie, dowodzą, że marzenie o niezwykłości, władzy, walce ze złem czy choćby o byciu liderką w grupie rówieśniczej nie jest wcale ich płcią obce. Bohaterka nie jest już jedynie piękną istotą, która stanowi nagrodę dla głównego bohatera – sama staje się główną postacią i „bierze sobie nagrodę”, jaką staje się bohater. Nie jest to realizowane zbyt sprawnie warsztatowo ani przekonująco fabularnie – niemniej jednak jest realizowane. W przypadku takich autorek można, jak sądzę, żywić nadzieję, że w przyszłości uświadomią sobie kulturowe stereotypy i zaczną je przekraczać. Pewne podstawy do tego już mają – przy całym swoim utkwieniu w schematach pięknego kobiecego ciała i perypetii miłosnych, pragną przecież dla swoich bohaterek jakiejś siły czy władzy.

Poza tymi nieświadomymi realizacjami znajdziemy bohaterki, których kreacja jest kreacją przemyślaną, opartą na mniej lub bardziej uzmysłowionych założeniach feministycznych czy genderowych; odnajdziemy te postacie w utworach autorek dojrzałych zarówno wiekiem, jak i podejściem do kultury, stereotypów, feminizmu oraz do własnych założeń artystycznych. Bohaterki, które łączą w sobie siłę psychiczną i fizyczną, robią rzeczy dla siebie ważne, wchodzą w role postrzegane stereotypowo jako męskie, żyją pełnią życia, wybierając to, co jest interesujące, wartościowe i potrzebne dla nich jako dla kobiet-ludzi, a nie kobiet-klisz – takie bohaterki, choć mniej liczne, znajdują zatem swe miejsce w prozie internetowej. Co więcej, praktyce towarzyszy teoria: na różnych forach tematycznych, blogach prywatnych oraz wspomianej już *community*

Feminizm.pl pojawiają się uwagi dotyczące obecności postaci kobiecych w tekstach kultury i konieczności przełamania stereotypów dotyczących kobiet i kobiecości w obecnie tworzonych utworach literackich – w dużej mierze wiązane jest to z twórczością internetową. Sporo autorek internetowych, z którymi prowadziłam rozmowy i których wypowiedzi teoretyczne oraz utwory czytałam bądź czytuje, stwierdzają wyraźnie, że dobra postać kobieca jest tym, czego pragną we własnych tekstach i czego szukają w tekstach cudzych – nieważne, czy internetowych, czy drukowanych, czy literackich, czy filmowych, czy jakichkolwiek innych.

Słowo „dobra” jest tu rozumiane jako „pełna, wyłamująca się ze stereotypów, prezentująca wartości, w których odbiorczyni potrafią odnaleźć coś dla siebie”. Ta „dobra postać kobieca” to, najkrócej mówiąc, scharakteryzowana przed chwilą bohaterka; warto tu jeszcze podkreślić postulowany przez autorki i czytelniczki element dotyczący związków, w jakie wchodzi kobieca postać, oraz sposobu, w jaki rozkładają się siły i stosunki między nią a resztą świata. Podstawą jest sprawowanie kontroli nad życiem bohaterki przez nią samą oraz związane z tym wyrwanie jej z płciowych stereotypów. Kobieta ma być podmiotem własnego życia, nie przedmiotem – tu szczególnie interesująca jest niezmiernie żywa dyskusja dotycząca tak zwanego motywu „kobiety w lodówce”, czyli śmierci bohaterki, z zasady zabijanej w sposób bardzo tragiczny i bestialski w tym celu, by dać bohaterowi motywację do działania/zemsty/posiadania traumatycznej przeszłości. „Kobieta w lodówce” jest motywem wręcz eksploatowanym we współczesnej kulturze popularnej i masowej; tak postrzegana postać żeńska staje się akumulatorem do działania, przedmiotem do przeprowadzenia zemsty, czynnikiem uatrakcyjniającym fabułę – wystarczy choćby pomyśleć o liczbie filmów: horrorów, thrillerów czy sensacyjnych, których tematem są zbrodnie popełniane przez psychopatycznego mordercę-mężczyznę na ofiarach-kobietach. Zbrodnie są nad wyraz bestialskie, a filmy nie tylko opisują te mordy słownie, w relacjach bohaterów, lecz i nad wyraz chętnie je pokazują – sceny katowania, torturowania i zabijania kobiecych ofiar przez męskich oprawców wypełniają potężną część każdego z tego typu filmów. Przeciwno takiemu postrzeganiu kobiecych bohaterki opowiadają się nie tylko członkinie wspomnianego *community*, lecz – przy większej czy mniejszej świadomości teoretycznej – inne autorki, czytelniczki, użytkowniczki Internetu.

Następnym punktem jest uwolnienie kobiecej bohaterki od innego upodrzednienia: od bycia tłem, przyjaciółką/koleżanką obecną jedynie, gdy trzeba

wypełnić czymś fabułę, stereotypowo złą, którą się odrzuca, lub dobrą, którą się wybiera, czy też elementem komicznym akcji. Kolejną kwestię dotyczącą rozkładu sił i związków widać w zmierniu do pokazania bohaterki jako istoty, która nie uzależnia swojego życia wyłącznie od męskiego zainteresowania, nie stanowi kliszy Bridget Jones, nie wchodzi w związki toksyczne lub ograniczające ani nie przedłuża pozostawania w nich.

Wreszcie bohaterkę stara się uwolnić od zniewolenia cielesnością, od uprzedmiotowienia przez ciało; autorki szukają zatem i wyznaczają swoim postaciom kobiecym nadrzędne wartości inne niż ubrania, makijaż, dbanie o ciało etc. Te ostatnie nie zostają odrzucone całkowicie, nie mamy tu więc do czynienia z tworzeniem nowego schematu: „to, co kojarzy się z kobietą, jest złe”, dokonuje się natomiast przesunięcia punktu ciężkości: bohaterka może odczuwać satysfakcję z kupowania nowych ubrań czy czerpać radość z zabiegów kosmetycznych, nie staną się one jednak jej podstawą egzystencjalną ani nie przejmą nad nią kontroli (na przykład nie doprowadzą do anoreksji czy podporządkowania całego życia poszukiwaniu idealnego koloru lakieru do paznokci). Na zakończenie – bohaterka będzie traktowała własną seksualność jako naturalny element samej siebie, nie zaś jako rzecz wstydliwą albo przedmiotową, za pomocą której osiągnie to, czego własną inteligencją lub siłą osiągnąć nie może.

Prawdą jest, że wymienione tu cechy składające się na „dobrą kobiecą postać” często jeszcze pozostają raczej na poziomie postulatów niż realizacji, tym bardziej realizacji interesującej i głębokiej; niemniej jednak widać, że istnieje potrzeba występowania takich elementów, istnieje świadomość ich braku oraz propozycje wypełnienia luk; istnieje wreszcie praktyka, która krok po kroku wprowadza te propozycje w czyn.

Uwagi końcowe

Na czym polega szczególna rola Internetu w przedstawionym zagadnieniu? Należy pamiętać, że pisarstwo internetowe jest z jednej strony bezinteresowne, z drugiej – szeroko dostępne. Pierwszy czynnik sprawia, że autorki mogą się pokusić w swych utworach o większą śmiałość – nie zarobią przecież pieniędzy, nie zyskają sławy porównywalnej do sławy autorów drukowanych, wskutek czego nie muszą sięgać po schematy i klisze lubiane przez mało wybrednych czytelników. Mają również możliwość wielokrotnego podejścia do swego utworu: zmiany w opublikowanych postach bądź zawieszanie całego tekstu i publikowanie go od nowa, po koniecznych modyfikacjach, jest w Internecie zjawiskiem powszechnym. Pozostają przy tym w dowolnym stopniu anonimowe – co bywa niezmiernie przydatne. Drugi czynnik sprawia, że do utworu może mieć dostęp każdy, możliwe jest nawiązanie dyskusji, udoskonalanie tekstu, wspólna analiza nie tylko warsztatu, lecz i stosowanych rozwiązań fabularnych. Zarazem jednak, w zależności od wybranego miejsca publikacji, autorki mogą same decydować o tym, kto będzie ich utwór czytał; tu wystarczy tylko przywołać przykład kont w serwisie *LiveJournal*, który umożliwia użytkownikom wybór „opcji publikowania”: post jest dostępny dla wszystkich, dla kont „zaprzyjaźnionych” lub tylko dla konkretnej grupy tych ostatnich.

Wszystko to pozwala prowadzić coraz wyraźniejsze, coraz bardziej świadome oraz coraz wartościowsze, zarówno pod względem merytorycznym, jak i warsztatowym, „działania” literackie – teoretyczne wraz z praktycznymi; ich efektem stają się i stawać będą kolejne utwory prezentujące bohaterki, które przełamają stereotypowe postrzeganie postaci kobiecych i rozumienie kobiecości przez pryzmat kulturowych klisz.

Internet nowym filarem świadomości genderowej? Myślę, że jest w tym stwierdzeniu sens, który być może docenimy dopiero za jakiś czas – niemniej jednak, już w tej chwili nie można odmówić internetowej prozie tej wartości, nawet jeśli na razie jest to wartość bardziej potencjalna niż realizowana.

Po dzwonku

Grażyna Dokurno, nauczycielka matematyki w Gimnazjum w Barlinku

*Naród, który mało czyta, mało wie.
Naród, który mało wie, podejmuje złe decyzje.*

Jim Treleas

Z badań wynika, że książki czyta 58% Polaków, czyli 42% nie przeczytało nawet jednej książki w ciągu roku. 40% Polaków zadeklarowało, że kupuje książki. Są to lepsze wyniki niż przed dwoma laty; na tę poprawę wpłynęła akcja dołączania książek do gazet. Nie zmienia to jednak faktu, że nadal znajdujemy się na jednym z ostatnich miejsc w krajach Unii Europejskiej.

Internauci, wbrew utartym opiniom, stanowią zbiorowość ponadprzeciętnie zainteresowaną tradycyjną książką. Zauważalny jest natomiast spadek czytelnictwa wśród młodzieży, a więc tej części społeczeństwa, która z racji podlegania obowiązkowi szkolnemu teoretycznie powinna czytać najwięcej.

Gabrysia od dwóch tygodni żyje w dwóch światach. Na kilka godzin dziennie znika w swoim pokoju i czyta książkę (3 grube części). Pierwszy raz widzę ją w takim stanie totalnego zauroczenia. Gazetę kupuje dla plakatu z filmu, który powstał na podstawie książki. Pokój jest oklejony, szafa popisana cytataми, a rankiem trudno jej wstać. Przynajmniej mam łatwiejszy dostęp do komputera. Czas na naukę jest czasem ukradzionym książce. Kiedy odrabia zadania domowe? Czyżby w czasie przerw między lekcjami? Z tego, co mi opowiada, jest to powieść z polki „fantazja romantyczna”. I gdzie jej się to przyda?

Są książki, które wciągają na całego. Taką książkę nazywam „magiczną dla mnie”, bo często się zdarza, że innych nie porywa. Gdy spotkam się z taką książką, to „wchodzę” w świat w niej opisany na całość, czyli znikam dla otoczenia. Dążę do ostatniej strony, ale gdy już jest, to czuję żal, że to koniec. Ta magia nie zawsze pojawia się od pierwszych stron; czasami trzeba dać książce szansę i trochę dłużej z nią pobyc. Gabrysia nie dała takiej szansy *Krzyżakom*.

Wielu mówi, że obejrzy film i będzie to samo. Ona obejrzała film na podstawie pierwszej części i była rozczarowana. Gdy ktoś czyta książkę, tworzy swój wyjątkowy teatr wyobraźni – i to jest odpowiedź na pytanie: „Gdzie to się przyda?”.

Wyniki sprawdzianu szóstoklasistów, egzaminu gimnazjalistów oraz egzaminów maturalnych są dowodem na to, że polska młodzież nie rozumie tego, co czyta. Jedyna rada: więcej czytać. Ludzie odcytani lepiej wypadają w kontaktach z innymi osobami, na rozmowach kwalifikacyjnych i w codziennych relacjach towarzyskich. Wierzę w akcje à la „Cała Polska czyta dzieciom”; myślę, że dzięki nim wskaźniki czytelnictwa i wyniki egzaminów wzrosną. A więc rodzicu, zaszczep w swoim dziecku nawyk czytania!

* * *

Kwiecień i maj to miesiące egzaminów. Wyniki szkoły są porównywane z wynikami gminy, powiatu, województwa, kraju. Zastanawiamy się, dlaczego wyniki są słabsze niż w tamtym roku albo dlaczego nie jest lepiej. Próbuje wypracować jakiś program naprawczy, ale tak naprawdę to niewiele daje, ponieważ najważniejsze są lekcje, a więc godziny efektywnie przepracowane przez ucznia i nauczyciela.

Nadal nie mogę zrozumieć, dlaczego zawody sportowe i konkursy różnego typu nie odbywają się po lekcjach lub w soboty. Podobno tak jest taniej. Ponadto dużo lekcji przepada z powodu nieobecności nauczycieli. Nie każdego z nich można zastąpić, chociażby dlatego, że jest jedynym nauczycielem przedmiotu w szkole. A więc powstają okienka, bo zastępstw właściwie nie ma.

Będąc kilka lat temu w partnerskiej szkole w Szwecji, dowiedzieliśmy się, jak ten problem został tam rozwiązany. W urzędzie jest lista dyspozycyjnych nauczycieli, którzy mogą obsłużyć szkołę. Gdy któryś nauczyciel jest nieobecny, dyrektor dzwoni do urzędu i zamawia zastępstwo. Bardzo mi się podoba to rozwiązanie, bo jest proste.

U nas mogłoby być tak: osoba odpowiedzialna za oświatę w naszym urzędzie kompletuje listę nauczycieli, którzy są dyspozycyjni: emerytów, z niepełnym etatem, bezrobotnych, uczących popołudniami. Mogliby to być nauczyciele z naszego miasta i bliskich okolic. Do rozwiązania pozostaje kwestia finansowa. Myślę, że w tej sprawie władni są nasi radni, wśród których jest przecież kilku nauczycieli.

rekomenduje

Regina
Czekała
kierownik
Publicznej
Biblioteki
Pedagogicznej
ZCDN

**DZWONKOWSKA, Irena**

Nieśmiałość a wspierające i trudne relacje z ludźmi / Irena Dzwonkowska. – Kraków: Oficyna Wydaw. IMPULS, 2009. – 258 s.

Irena Dzwonkowska w swej książce przyjrzała się bliżej jakże powszechnemu zjawisku nieśmiałości. Bardzo dobra część teoretyczna może stanowić świetne kompendium wiedzy dotyczącej owego zjawiska nie tylko dla studentów i adeptów psychologii, lecz także dla osób interesujących się psychologią. Książka, napisana w sposób przystępny, kusi przejrzystą strukturą, co okazuje się niezwykle przyjazne Czytelnikowi. Badania własne Autorki dowodzą, że można walczyć z nieśmiałością poprzez zwiększanie u nieśmiałych osób szans na spostrzeganie wsparcia społecznego, co z kolei podnosi dobrostan, obniża dotkliwe poczucie osamotnienia oraz sprzyja wychodzeniu ze stanów depresyjnych.

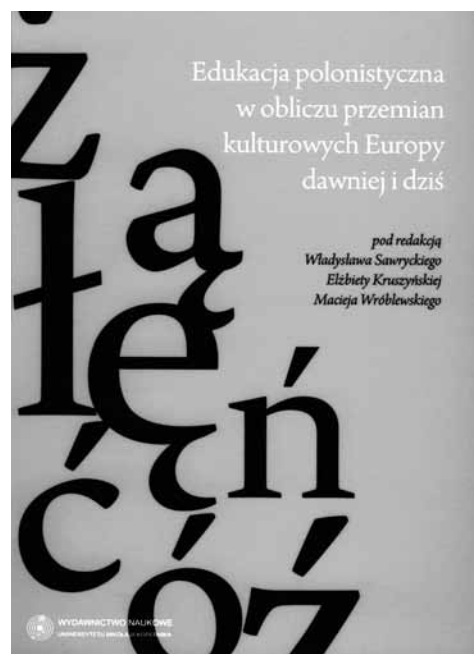
Autorka bardzo logicznie podzieliła książkę na podrozdziały: najpierw przybliży Czytelnikom pojęcie nieśmiałości, dalej opisuje możliwe przyczyny i pomiary zjawiska, by ostatecznie pokazać to, co najważniejsze: poznawcze, emocjonalne i społeczne sposoby funkcjonowania osób nieśmiałych.

MANDAL, Eugenia

Miłość, władza i manipulacja w bliskich związkach / Eugenia Mandal. – Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2008. – 323 s.

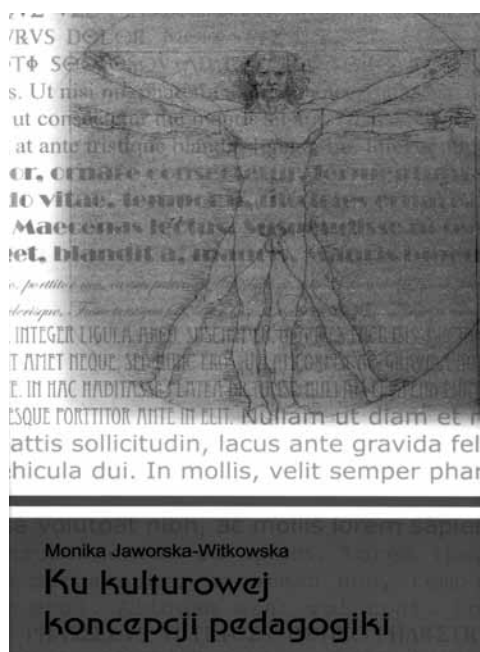
Celem książki jest próba ilustracji psychologicznych aspektów władzy, wpływu społecznego i manipulacji w sferze życia prywatnego: w bliskich związkach pomiędzy kobietami i mężczyznami, w miłości, małżeństwie i rodzinie. Jednocześnie władza w bliskich związkach jest zjawiskiem trudnym do opisania, rozpoznania i prognozowania, a jej obraz nie jest taki czytelny, jak jest nim układ władzy i innych grup społecznych w organizacjach zawodowych i politycznych. W bliskich związkach obecne są bowiem specyficzne tylko dla nich źródła i uwarunkowania władzy.

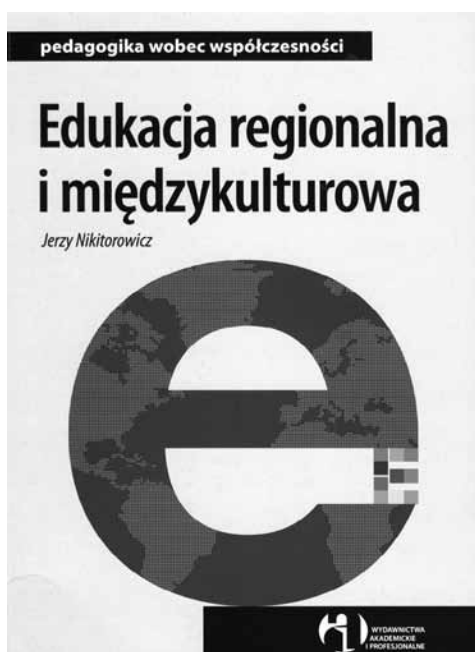
W polskiej literaturze psychologicznej istnieją liczne publikacje poświęcone miłości i rodzinie jako podstawowym rodzajom bliskich związków. Jednakże brak jest monografii dotyczących psychologicznych analiz fenomenu władzy w tych relacjach. Celem tego opracowania jest więc wypełnienie i tej luki.

**SPOŁECZNA**

Spoleczna psychologia piętna / red. nauk. Todd F. Heatherton, Robert E. Kleck, Michelle R. Hebl, Jay G. Hull. – Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2008. – 416 s. – (Biblioteka Współczesnej Psychologii)

Kompendium wiedzy o zjawisku piętna społecznego zawierające przeglądowe, wieloaspektowe podejście do omawianego zjawiska. Wskazuje na wpływ piętna na Ja osobiste i społeczne, samoocenę, obraz siebie i system znaczeń. „Spoleczna psychologia piętna” to efekt paroletnich spotkań, dyskusji, przemyśleń światowej sławy psychologów. Przedstawiają oni zjawisko stygmatyzacji w świetle najnowszych badań oraz dokonują analizy piętna w szerokim kontekście psychologiczno-społecznym, ukazując je jako zjawisko interpersonalne i międzygrupowe. Wielkim walorem książki jest ujmowanie fenomenu piętna z różnych perspektyw: osoby stygmatyzującej, stygmatyzowanej i społecznej interakcji między nimi. Zabieg ten wyjaśnia różne funkcje społeczne i psychologiczne piętnowania innych. Praca ukazuje również sposoby radzenia sobie z piętnem, by poprzez wskazane strategie skutecznie naprawiać relacje między piętnującym a piętnowanym.





SPOŁECZNE

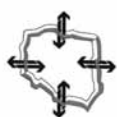
Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej: 20 lat Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej 1989–2009. T. 1, Konteksty teoretyczne : praca zbiorowa / pod red. Tadeusza Lewowickiego, Ewy Ogrodzkiej-Mazur, Janiny Urban. – Toruń: Wydaw. Adam Marszałek, 2009. – 296 s.

Teoria i praktyka edukacji międzykulturowej pozostają w wielu relacjach ze zjawiskami i procesami dokonującymi się w życiu społecznym. Sprawia to, że rozmaite fakty, wydarzenia, zjawiska zachodzące w dziedzinie polityki, w funkcjonowaniu różnych instytucji (m.in. szkół), grup społecznych (np. rodzin, społeczności lokalnych, grup zawodowych) zmuszają do krytycznej analizy i ponownego rozważenia propozycji teoretycznych i poczynań praktycznych dotyczących tej edukacji. Inaczej mówiąc – liczne konteksty społeczne, zmieniające się społeczne uwarunkowania skłaniają do poszukiwania stosownych w nowych okolicznościach sposobów podejmowania i realizacji edukacji międzykulturowej (...). Stałym wątkiem w pracach z serii „Edukacja międzykulturowa” są relacje między religią, edukacją religijną i edukacją wielo- i międzykulturową (...).

STADNIK, Katarzyna
WÓJTEWICZ, Anna

Anielice czy diablice : dziewczęta w szponach seksualizacji i agresji w perspektywie socjologicznej / Katarzyna Stadnik, Anna Wójtewicz. – Warszawa: Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, 2009. – 239, [1] s.

Książka podejmuje zagadnienia przyczyn, przebiegu i konsekwencji seksualizacji oraz dziewczęcej agresji wymierzonej w przedstawicielki tej samej płci. Zjawiska te opisywane są po raz pierwszy nie w kategoriach dewiacyjno-przestępczych, ale jako wszechobecny i na stałe wpisany w dziewczęcy świat element (...). W trakcie lektury tej szalenie interesującej (ale i – niestety – dość przygnębiającej) książki dowiedzą się Państwo, że kultura konsumpcji wydobywa jedynie to, co uprzednio tuszowano, maskowano, tamowano, hamowano. Dziewczęta i kobiety są – z natury – agresywne, choć ich agresja faktycznie przybiera formy odmienne od brutalnych zachowań chłopców i mężczyzn. Mechanizmy socjalizacyjne w grupach rówieśniczych w epoce konsumpcyjnej jedynie odstawiają wrodzoną dziewczęcą i kobiecą agresję (...).



ALINA SZCZUREK-BORUTA



WSPÓLNOTY

Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej / pod red. Jerzego Nikitorowicza, Jolanty Muszyńskiej, Mirosława Sobeckiego. – Białystok: Trans Humana Wydaw. Uniwersyteckie, 2009. – 466 s.

Kwestie migracji i ich konsekwencji dla istnienia kulturowych wspólnot będą stanowiły ważne miejsce w debacie w zakresie edukacji międzykulturowej. Zaprezentowane tu teksty są jedynie zaproszeniem do dyskusji, która rozwinie się w nadchodzących latach. Jesteśmy bowiem dopiero u zarania czasów, w których migracje – w większym, czy mniejszym stopniu – staną się udziałem każdego z nas. Na ile wyzwania stawiane przed wspólnotami, a generowane przez migrację, są dostrzegane przez środowiska pedagogiczne? Jakie diagnozy stawiają pedagodzy? W jakim stopniu edukacja może włączyć się w rozwiązywanie problemów stojących przed wspólnotami w obliczu narastających procesów migracji? Na te i inne pytania próbują szukać odpowiedzi autorzy tekstów zamieszczonych w niniejszym tomie.

JAK WYGLĄDA POMOC LEKARSKA DLA URZĘDNIKÓW PAŃSTWOWYCH?

wybrała

Beata Filus
nauczyciel
bibliotekarz
Publicznej
Biblioteki
Pedagogicznej
ZCDN

Będąc w sierpniu r. b. w Warszawie, postanowiłam udać się do lekarza w celu zbadania gardła, które zaczęło mi trochę dokuczać. Po otrzymaniu z Urzędu Wojewódzkiego karty porady do dr. H., udałam się do telefonu, aby zamówić tak zwaną „kolejkę”, gdyż z własnego doświadczenia wiem, jak to niejednokrotnie trzeba kilka dni czekać na przyjęcie u lekarza. Pomimo jednak trzykrotnego połączenia telefonicznego, nie zasięgnęłam żadnych informacji, gdyż z domu lekarza nikt się nie odzywał. Pojechałam więc o oznaczonej godzinie przyjąć na „chybił, trafił”, no i szczęśliwie po niezbyt długim oczekiwaniu – zostałam przyjęta przez lekarza.

Pierwsze pytanie dr. H., skierowane do mnie było: „Czy Pani z kartą, czy bez?” Zdziwiło mnie to pytanie, narazie, jednak nie przywiązywałam do tego zbytnej wagi. Po zbadaniu i orzeczeniu, że nic niema groźnego, że gardło, chryпка to jest zrozumiałe u nauczycielki, dr. H wręczył mi odcinek karty z podpisem: „Nie wymaga dalszego leczenia”. Wizyta skończona – a gardło boli.

Na drugi dzień, gdy ból zaczął jeszcze bardziej dokuczać, gdy podniosła się temperatura, udałam się powtórnie do tegoż lekarza. Dra H. nie było w domu, miał jednak nadejść na oznaczoną godzinę przyjąć, a to się przeciągnęło od 4 popoł. do godz. 8 wieczorem. Wtedy oznajmiłno wyczekującym pacjentom, że doktor jest zajęty w sądzie, że wróci o godz. 9 wieczorem, ale już nikogo przyjmować nie będzie.

Na trzeci dzień już przy temperaturze 38,5 lekarz mnie przyjął, zaznaczył, że mam anginę, kazał robić okłady, przyjmować aspirinę i przyjść dnia następnego. Lecz dzień następny i po nim nie przynosił polepszenia, lecz, od-

wrotnie, pogorszenie stanu choroby. Wreszcie, gdy lekarz zapytał mnie, czy się decyduję na to, by mógł obejrzeć migdałki, gdyż „chce spróbować” czy niema tam przypadkiem ropy – zrozumiałam, że to codzienne przyjeżdżanie w gorączce do lekarza, mieszkającego na krańcu miasta, oraz jego lekceważące traktowanie mojego zdrowia, spowodowało na mnie poważną chorobę.

Wówczas za pożyczone pieniądze postanowiłam ratować się u prywatnych lekarzy. I cóż się okazało? Specjalista dr. S. orzekł, że była angina, a wskutek tego, że nie przeleżałam, a „przechodziłam” ją, potworzyły się obecnie komplikacje – wrzód w gardle, który trzeba operować za dwa dni.

Dziś, gdy już cierpienia przeszły, i powoli wróciłam do zdrowia, nie mogę przemilczeć tego wypadku. Pomoc lekarska, jeśli ma być zapewnioną, niechże będzie poważnie, sumiennie traktowana, a nie po macoszemu. Zadawanie podobnych pytań przez lekarza: „Czy Pani z kartą, czy bez?” – podrywa zaufanie do lekarza i wyrabia to przekonanie, że chorzy dzielą się na dwie grupy: uprzywilejowanych i upośledzonych „kartkowiczów”, a zależnie od tego, do której grupy należą, będą mieli zastosowane odpowiednie badanie i leczenie. Jeżeli chory zgłasza się do lekarza „w porę”, to po to, by zapobiegł chorobie wszelkimi możliwymi środkami, a nie zlekceważył ją, narażając chorego na bolesne cierpienia i poważne straty pieniężne, tak jak to miało miejsce ze mną.

Kiedy nareszcie odpowiednie władze zajmą się należycie tą sprawą?

F. Now.

źródło przedruku: „Głos Nauczycielski” 1930, nr 3

Współpraca ze Związkiem Harcerstwa Rzeczypospolitej

Zofia Fenrych, OBEP IPN Szczecin

Już kilkakrotnie Instytut Pamięci Narodowej Oddział w Szczecinie i szczecińskie drużyny Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej połączyło wspólne działanie. W myśl statutów IPN-u i ZHR-u, obie struktury zbliża troska o upamiętnianie ważnych wydarzeń, osób i miejsc związanych z historią Polski i regionu.

W grudniu 2008 r. miał miejsce I Rajd Historyczny zatytułowany „Zbuntowane miasto”, poświęcony rewolcie Grudnia 1970 r. w Szczecinie. Uczestnicy – harcerki i harcerze z Okręgu Północno-Zachodniego ZHR-u (Szczecin, Czaplinek, Gorzów Wlkp.) – wzięli udział w trzydniowej rywalizacji, przy okazji zapoznając się z historią robotniczego buntu. W programie znalazły się wykłady pracowników IPN-u, spotkania ze świadkami historii, a także gry: nocna i miejska. Gra miejska była w znacznej części przygotowana przez pracowników IPN-u. Uczestnicy dostali fotografie z archiwum, wykonane przez funkcjonariuszy SB w czasie strajków w Grudniu 1970 roku. Zadaniem harcerzy było odnalezienie przedstawionych na zdjęciach miejsc, określenie, co znajduje się w nich obecnie, a także wykonanie własnego ujęcia z tej samej, co w 1970 roku, perspektywy.

II Rajd Historyczny został zatytułowany „Nowy Dom 1945”. Tym razem uczestnicy poznawali historię związaną z początkami funkcjonowania naszego kraju na Pomorzu Zachodnim. Harcerze, w strojach z epoki, obejrzeni inscenizację potyczki oddziału niemieckiego z Ludowym Wojskiem Polskim, którą odegrała grupa rekonstrukcyjna na stacji PKP Szczecin-Gumieńce (to tu przybywali powojenni osadnicy Ziemi Zachodnich). Realizując kolejne zadania, uczestnicy odwiedzali ważne w 1945 roku miejsca w mieście, jak np. dawny budynek Państwowego Urzędu Repatriacyjnego czy schron z okresu wojny. Jednym z trudniejszych zadań okazało się rozpoznanie kilku znanych budynków na podstawie fotografii fragmentu tychże. Harcerze szukali w Szczecinie śladów II wojny światowej i początków powojennej Polski. Część zadań była związana z materiałami przygotowanymi przez szczeciński IPN. W ramach rajdu harcerze mieli okazję obejrzieć wystawę „W poszukiwaniu nowego domu. Migracje ludności na Pomorzu Zachodnim w latach 1945–1950” oraz wysłuchać wykładu pracownika OBEP IPN w Szczecinie.

Kolejną wspólnie realizowaną inicjatywą jest Turniej Historyczny dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalistów, poświęcony Szarym Szeregom. Im-

preza ma na celu popularyzację wiedzy na temat najmłodszej grupy żołnierzy Armii Krajowej, a z tej perspektywy całej historii walki Polaków o niepodległość w czasie II wojny światowej i po niej. Organizatorzy chcą również zachęcić uczestników do pogłębiania wiedzy i zainteresowań historycznych. Na Turniej składają się cztery etapy, w których rywalizują trzyosobowe drużyny ze szczecińskich szkół. Każdy etap to inny rodzaj zadań i poziom trudności. Uczestnicy będą musieli popisać się zarówno wiedzą faktograficzną, jak i kojarzeniem faktów, osób czy wydarzeń, a także umiejętnością pracy w zespole. Niektóre z zastosowanych pomysłów mogą przypominać formuły mniej lub bardziej popularnych gier czy turniejów telewizyjnych. Uczestnicy będą walczyli o tytuły Mistrzów Turnieju. Patronat nad wydarzeniem objęło Stowarzyszenie Szarych Szeregów w Szczecinie, a także Prezydent Miasta Szczecin Piotr Krzystek, Przewodniczący Rady Miasta Szczecin dr Bazyl Baran oraz „Kurier Szczeciński”. Tematyka Turnieju nie została wybrana przypadkowo: historie młodych ludzi (ich marzenia, praca, walka, bohaterska śmierć) mają przybliżyć dzisiejszej młodzieży dzieje zmagania Polaków o niepodległość ojczyzny. Organizatorzy zwracają szczególną uwagę na trzecią część programu wojennego Szarych Szeregów „Dziś – Jutro – Pojutrze”. „Pojutrze”, czyli życie w wolnej Polsce, było równie ważne jak dwie pierwsze części poświęcone bieżącej walce. Tajne komplety, egzaminy, podziemne studia wyższe, dyskusje i marzenia o Polsce sprawiedliwej i demokratycznej miały przygotować harcerzy do życia oraz pracy dla wolnej Polski. Ideały Szarych Szeregów streścić można parafrazą wypowiedzi Aleksandra Kamińskiego, autora *Kamieni na szaniec*: „dla Polski ginęli, ale i umieli (i umieją) dla niej pięknie żyć”.

Współpraca z ZHR-em nie kończy się na tym. Harcerze są obecni przy różnych uroczystościach, szczególnie rocznicowych. Jak się okazuje, IPN mógł na nich liczyć również 13 kwietnia 2010 r. w czasie Marszu Katyńskiego, podczas którego ulicami Szczecina przeszli jego mieszkańcy. Harcerze pomagali w utrzymaniu porządku przebiegu Marszu na wszystkich jego etapach.

Pozostaje życzyć sobie, by współpraca ta w dalszym ciągu się rozwijała i by dzięki niej były inicjowane kolejne akcje popularyzujące najnowszą historię Polski. Pozytywnym aspektem współdziałania IPN-u i ZHR-u jest wzrost liczby przedsięwzięć adresowanych nie tylko do harcerzy, ale i do uczniów niezrzeszonych w organizacjach harcerskich. Takim wydarzeniem jest Turniej „Szare Szeregi”, a także planowany na rocznicowy rok 2010, III Rajd Historyczny „Zbuntowane Miasto – Grudzień ’70”.

Najlepsi w województwie

Estera Gula, Zdzisław Nowak

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

W roku szkolnym 2009/2010 w województwie zachodniopomorskim przeprowadzono 9 wojewódzkich konkursów dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Ich organizatorami byli: Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie, Akademia Morska w Szczecinie, Uniwersytet Szczeciński, Stargardzka Szkoła Wyższa „Stargardinum” oraz Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Ze względu na prestiż, przyznawane nagrody (w tym także szansę uzyskania wolnego wstępu na szczecińskie uczelnie) oraz możliwość sprawdzenia swojej wiedzy i umiejętności konkursy przedmiotowe cieszą się wśród uczniów dużym zainteresowaniem. Większość z nich cechuje długoletnia tradycja. Należy podkreślić, że Międzyszkolny Turniej Fizyczny, zorganizowany już po raz 52, jest najstarszym wojewódzkim konkursem przedmiotowym w Polsce, zaś Międzyszkolne Zawody Matematyczne są zaledwie o rok „młodsze”. Organizatorzy dbają również o poszerzanie oferty: wśród nowości znalazł się zorganizowany przez Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego II Wojewódzki Konkurs Języków Obcych, w poszczególnych częściach poświęcony: językowi angielskiemu, francuskiemu, niemieckiemu i rosyjskiemu. Natomiast po raz pierwszy w tym roku do „rodziny konkursowej” został włączony III Konkurs Dziennikarski „Bliżej niż myślisz” organizowany przez Stargardzką Szkołę Wyższą „Stargardinum”.

W konkursach: biologicznym, chemicznym, fizycznym i matematycznym wyłoniono laureatów w klasyfikacji indywidualnej i drużynowej. Natomiast w konkursach: astronomicznym, ekonomicznym, geograficzno-nautologicznym, dziennikarskim oraz języków obcych prowadzono tylko klasyfikację indywidualną. Jak widać, ogromny sukces w tegorocznej edycji konkursów dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych odniosły dwie szkoły:

- XIII Liceum Ogólnokształcące w Szczecinie, które w klasyfikacji drużynowej zdobyło raz I miejsce i trzy razy II miejsce, a w klasyfikacji indywidualnej ma aż 16 laureatów i 10 wyróżnionych;

- II Liceum Ogólnokształcące w Szczecinie, które w klasyfikacji drużynowej zdobyło aż trzy razy I miejsce, a w klasyfikacji indywidualnej ma 12 laureatów i 10 wyróżnionych.

Na wyróżnienie zasługują także:

- IX Liceum Ogólnokształcące w Szczecinie, które w klasyfikacji drużynowej raz zdobyło III miejsce, a w klasyfikacji indywidualnej ma 10 laureatów i 3 wyróżnionych;
- V Liceum Ogólnokształcące w Szczecinie, które w klasyfikacji drużynowej również raz zdobyło III miejsce, a w klasyfikacji indywidualnej ma 2 laureatów i 3 wyróżnionych.

Uroczyste podsumowanie tegorocznej edycji konkursów dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, zorganizowane przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz Akademię Morską w Szczecinie, odbyło się 28 maja w auli AM przy ul. Szczerbcowej 4. Na spotkaniu organizatorów konkursów reprezentowali:

- dr inż. II of. mech. Przemysław Rajewski – Prorektor ds. Nauczania Akademii Morskiej w Szczecinie,
- dr hab. prof. US-u Jacek Styszyński – Prodziekan WMF Uniwersytetu Szczecińskiego,
- dr inż. II of. mech. dr hab. Jacek Wróbel, prof. nadzw. ZUT-u – Prorektor ds. Studenckich ZUT-u w Szczecinie,
- dr hab. prof. US-u Beata Kędzia-Klebeko – Prodziekan Wydziału Filologicznego US-u,
- dr Mirosław Zając, Rektor SSW Stargardinum,
- Urszula Pańka, dyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Dzięki hojności Urzędu Marszałkowskiego, sponsora strategicznego tegorocznych konkursów, laureaci otrzymali znaczące nagrody finansowe w postaci kart prezentowych oraz książki i puchary ufundowane przez uczelnie, Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Szczecinie i ZCDN. Nagrody dla nauczycieli ufundowały Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne oraz Wydawnictwo Operon. Wręczono również nagrody specjalne: bezpłatny rejs statkiem szkolnym ms. Nawigator,

ufundowany przez Akademię Morską dla laureata III Konkursu Geograficzno-Nautologicznego, stypendium wyjazdowe do Francji, ufundowane przez Ośrodek Alliance Francaise dla laureata II Wojewódzkiego Konkursu Języków Obcych, oraz okolicznościowe srebrne monety, ufundowane przez Narodowy Bank Polski dla laureatów i opiekunów VI Konkursu Wiedzy Ekonomicznej. Tradycyjnie o laureatów pierwszych miejsc zadbało Kuratorium Oświaty w Szczecinie. Dyplomy i wartościowe książki wręczała uczniom pani Maria Borecka – Zachodniopomorski Wicekurator Oświaty.

Uroczystość podsumowania uświetniły: występ chóru Akademii Morskiej oraz bardzo interesujący wykład kpt. ż.w. Józefa Gawłowicza, zatytułowany „Rozwój sztuki nawigacji”. Na zakończenie podsumowania zebrani wysłuchali wystąpienia: przedstawiciela laureatów – Michała Mrotka i przedstawiciela opiekunów – Bożeny Senkowskiej (oboje z II LO w Szczecinie). Nie zabrakło także okazji do kuluarowych rozmów podczas zorganizowanego przez Akademię Morską poczęstunku.

Organizacja konkursów wojewódzkich dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych znacznie wpływa na bardzo dobre wyniki zachodniopomorskich szkół w olimpiadach przedmiotowych i innych konkursach o zasięgu ogólnopolskim. Nauczyciele mogliby je szerzej wykorzystywać również do podnoszenia jakości nauczania przedmiotów maturalnych, gdzie niewątpliwie jest wiele do zrobienia. Z pewnością można jeszcze rozszerzyć pulę konkursów wojewódzkich o inne dziedziny jak technologia i ekologia, tworząc np. konkurs technologiczno-ekologiczny, gdzie aspekt gospodarczy zderzyłby się z ideą ekorozwoju. Istotne jest też, aby ZCDN i uczelnie

zaangażowane w organizację konkursów wciąż dbały o ich nowoczesną i atrakcyjną formułę i coraz skuteczniej pozyskiwały wartościowe nagrody dla szkół, uczniów i nauczycieli.

Wojewódzkie konkursy dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych nie odbyłyby się, gdyby nie społeczna praca członków komisji konkursowych, którym składamy serdeczne podziękowania, tym bardziej, że najczęściej osoby te zajmują się organizacją konkursów od wielu lat.

Przewodniczącymi komisji konkursowych w roku szkolnym 2009/2010 byli:

- 1) dr hab. prof. US-u Ewa Szuszkiewicz – Konkurs na Referat z Astronomii i Astronautyki,
- 2) dr hab. n. biol. Katarzyna Kavetska, prof. nadzw. ZUT-u – Konkurs Biologiczny,
- 3) dr inż. Beata Szczecińska – Konkurs Wiedzy Ekonomicznej „Być przedsiębiorczym”,
- 4) dr Izabella Rychłowska-Himmel – Konkurs Chemiczny,
- 5) dr Jadwiga Mrozek-Lejman – Międzyszkolny Turniej Fizyczny,
- 6) mgr inż. Tomasz Pluta – Konkurs Geograficzno-Nautologiczny,
- 7) dr Agata Narloch – Międzyszkolne Zawody Matematyczne,
- 8) dr hab. prof. US-u Beata Kędzia-Klebecko – Konkurs Języków Obcych,
- 9) mgr Anna Skibińska – Konkurs dziennikarski.

Organizatorzy serdecznie dziękują także wszystkim osobom oraz instytucjom, które wniosły wkład w organizację tegorocznych konkursów i uroczystość podsumowania.

Listy laureatów i finalistów konkursów są udostępnione na stronie www.zcdn.edu.pl.

Nazwa konkursu	Liczba uczestników	Liczba szkół	Liczba wyróżnionych indywidualnie	Liczba laureatów	
				indywidualnie	drużynowo
XV Konkurs na Referat z Astronomii i Astronautyki	13	4	5	5	—
XI Konkurs Biologiczny	85	25	5	5	3
XLII Konkurs Chemiczny	69	22	6	5	3
VI Konkurs Wiedzy Ekonomicznej „Być przedsiębiorczym”	59	18	6	5	—
LII Międzyszkolny Turniej Fizyczny	116	33	5	6	4
III Konkurs Geograficzno-Nautologiczny	49	16	6	5	—
LI Międzyszkolne Zawody Matematyczne	102	30	5	5	3
II Wojewódzki Konkurs Języków Obcych – język angielski	39	14	5	5	—
II Wojewódzki Konkurs Języków Obcych – język francuski	9	3	3	3	—
II Wojewódzki Konkurs Języków Obcych – język niemiecki	40	13	5	5	—
II Wojewódzki Konkurs Języków Obcych – język rosyjski	5	1	1	3	—
III Konkurs Dziennikarski „Bliżej niż myślisz”	52	24	5	5	—
RAZEM	638	203	57	57	13

O bezpieczeństwie myślimy sami

Anna Jasik, Gimnazjum nr 34 w Szczecinie

Rada Młodzieży Gimnazjum nr 34 w Szczecinie realizuje stworzony przez siebie projekt „Z bezpieczeństwem za pan brat”. Celem projektu jest upowszechnianie wiedzy i umiejętności z zakresu zasad bezpieczeństwa, pierwszej pomocy medycznej, a także uświadomienie zagrożeń, z jakimi mogą się spotkać uczniowie w domu, w szkole, na drodze i w świecie wirtualnym. Biorą w nim udział uczniowie całej szkoły oraz nauczyciele.

Członkowie Rady Młodzieży podzielili między siebie poszczególne działania. W pierwszym etapie realizacji jedna z grup zorganizowała dla wszystkich klas spotkania ze Strażą Miejską, poświęcone problemowi uzależnień wśród młodzieży. Podczas prelekcji wykorzystano filmy edukacyjne. Następna grupa zaaranżowała zajęcia instruktażowe z ratownikiem medycznym na temat udzielania pierwszej pomocy. Kolejne grupy zorganizowały we współpracy z Warsztatami Teatralnymi spektakl dotyczący HIV/AIDS pt. „Kalejdoskop” oraz serię konkursów: „Jak czuć się bezpiecznie?”, „Bezpieczne ferie”, „Miejsce, w którym czuję się bezpiecznie”. Koordynatorzy kolejnych grup są w trakcie przygotowania rajdu bezpieczeństwa w Lasku Arkońskim, podczas którego uczniowie będą mogli wykazać się zdobytą wiedzą i umiejętnościami z zakresu zasad bezpieczeństwa. Na podsumowanie projektu Rada Młodzieży zaplanowała „Tydzień odblaskowy, żebyś był fajowy”, którego głównym celem był pokaz mody odblaskowej.



Rada Młodzieży ma pełną aprobatę grona pedagogicznego. Jesteśmy dumni, że uczniowie realizują stworzony przez siebie program profilaktyczny z takim przekonaniem i zaangażowaniem. Wiemy, że mają nowe pomysły: w najbliższym czasie chcą przejść pełne szkolenie z zakresu pierwszej pomocy medycznej. Z przyjemnością obserwujemy, jak poprzez działanie zmienia się ich świadomość i podejście do spraw związanych z bezpieczeństwem.

Szczecinianin w kulturze

Sławomir Iwaszów, ZCDN

W szczecińskich księgarniach i bibliotekach dostępna jest książka *Co z tą kulturą?*, która nie tylko diagnozuje stan szczecińskiej kultury, ale przede wszystkim pokazuje na przykładzie ankiet i wywiadów, jak kształtuje się miejska podmiotowość. Jej lektura może być przydatna w codziennej pracy dydaktycznej nauczycieli, bowiem ułatwia sprawne poruszanie się we współczesnych nurtach kultury miejskiej.

Książka jest szeroko zakrojoną interpretacją wielu narracji szczecinian, którzy brali udział w ankietach. Poszczególne opowieści nakładają się na siebie i tworzą jedyny w swoim rodzaju obraz współczesnego miasta. Pierwszą część książki poświęcono pracownikom kultury, w drugiej głos oddano jej odbiorcom. Taki podział zakłada, że pracownicy kultury wiedzą o przedmiocie swojej pracy więcej niż jej „zwyčajni” odbiorcy. Tak nie zawsze musi być, ponieważ szczecinianie potrafią o kulturze opowiadać z intuicją godną ponowoczesności – wiedzą, że miasto jest tworem niedookreślonym, a kultura wciąż powstaje, gdyż *homo culturalis* nigdy nie zatrzymuje się w miejscu.

Odpowiedzi respondentów i ich analizy celnie pokazują sprzeczności, jakie składają się na obraz kultury miejskiej. Jak ją zdefiniować? Czym powinna być w perspektywie życia społecznego? Jakie funkcje pełni na co dzień? Wnioski są niejednoznaczne. Kultura Szczecina jest dostrzegalna wszędzie tam, gdzie ścierają się rozmaite siły i porządki. To ciągłe napięcie wpływów „wysokich” i „niskich”. „Prawdziwą kulturę” – której, jak twierdzą autorzy, nie sposób zdefiniować – pewnie znajdziemy gdzieś pomiędzy, będąc zarówno jej twórcami, jak i uczestnikami. Zachęcam do lektury – to jedna z tych książek, dzięki której lepiej poznamy nasze miejsce w kulturze.

Magdalena Fiternicka-Gorzko, Marek Gorzko, Tomasz Czubara, *Co z tą kulturą?*, Szczecin 2016, 2009. – 303 s.

Temat przewodni następnego numeru

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI INTERKULTUROWYCH

ISSN 1425-5383

No 4

Refleksje

2010

July/August

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

Is issued from 1991

price: 10 PLN (0% VAT)



FROM EDUCATION
TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT



In the following issue of "Refleksje" we discuss the concept of sustainable development, which, despite its popularity and presence in public discourse, may still create some difficulties as far as its definition is concerned. Why is that so? First of all, sustainable development is mainly associated with economics or ecology. We try to show that although it actually descends from those branches, it crosses the boundaries and becomes an integral part of other sciences united by education in its broad sense.

I recommend you an interview with Anna Batorczak from the University of Warsaw, who discusses not only the most important concepts from the field of sustainable development and presents the main ideas of this movement, but also gives useful tips on how to prepare students to learning in line with the philosophy of sustainable development: how to take care wisely of the future of their own and the following generations.

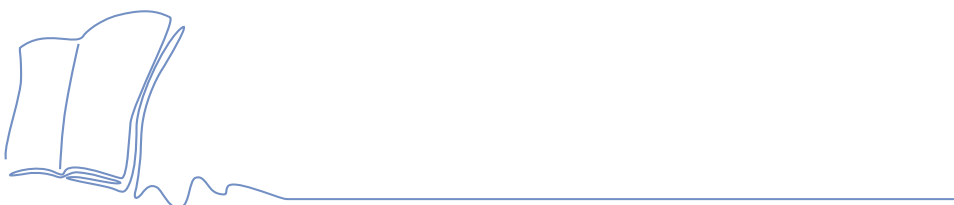
Piotr Pieczyński presents sustainable development from the practical perspective, describing the main ideas and the results of the project carried out by the West Pomeranian In-Service Teacher Training Center entitled *City, School and Home in Balance with Environment*, whose main aim was to promote proecological attitudes in the nearest surrounding (the article is included only in the Polish part of the magazine – editorial note).

Ecological issues together with the whole philosophy of life are a matter of sensitivity and shaping nature friendly attitudes. Therefore, also special schools are interested in sustainable development and apply ecological issues to their curriculum. Barbara Ogłodzińska and Eliza Wiśniewska write about ecology in special school, whereas Sonia Chojnacka discusses natural forest education in teaching intellectually retarded children.

I wish you all perfect and sunny holidays which will hopefully allow for relaxing close to beautiful nature.

Urszula Pańska

Director of The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center



Refleksje

The West Pomeranian
Educational Bimonthly
No 4, July/August 2010
Price: 10 PLN (0% VAT)
ISSN 1425-5383

Publisher

The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center

Editor-in-Chief

Sławomir Iwasów
(siwasow@zcdn.edu.pl)

Editorial secretary

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Editorial board

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Cooperation

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Translation

Aleksandra Kuroпка

Technical editor, DTP

Radosław Józwick

Address of the publishing house

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. (091) 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Subscription

Annual subscription fee – 60 PLN
Payment on account:
PKO BP I O/Szczecin
76 1020 4795 0000 9102 0121 4782
with a prescript: Prenumerata „Refleksji”

Print

CopyPlanet

The issue closed on 15 June, 2010

**Editor stipulates the right
to edit and shorten texts
as well as change the titles**



The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center
Accreditation of The West
Pomeranian Curator of Education
and International Organization
for Standardization Certificate
ISO 9001:2008

INTERVIEW 4

- Sławomir Iwasiów**
Our Common Future
An interview with Anna Batorczak,
coordinator of national and international projects
on education for sustainable development 4

REFLECTIONS 7

- Sławomir Iwasiów**
One Day This Forest Will Not Grow Back 7
- Sonia Chojnacka**
Experiencing Nature 9
- Barbara Ogłodzińska, Eliza Wiśniewska**
Tourism and Ecology in Special School 12
- Sylwia Seul**
Emotional Competencies of Children and Youths 14
- Grażyna Osak**
I Was at the Gender Conference 18
- Ewelina Tota**
Szczecin: A Retrospective Journey 20

It is a very difficult concept, the implementation of which requires not only many efforts, but mostly a change in thinking and behaviour. It is a great challenge not only for Poland, but for all nations. We must consider what is truly important for us and how we understand the quality of life.

Our Common Future (p. 4)

Nowadays, the definition of sustainable development is not restricted to European region and the area of natural studies but it has gained international and interdisciplinary status. The basic thesis of "sustainable" thinking in its social and economic aspect states that we do not overly exploit (e.g. natural resources) or overproduce (which destroys natural resources) because we care not only for our prosperity but also for the prosperity of our descendants.

One Day This Forest Will Not Grow Back (p. 7)

Various initiatives have for several years been undertaken by a school circle of Nature Protection League. The tasks addressed to all students are realized according to a program which is correlated with the upbringing program of the school and the contents of interdisciplinary projects. They meet students' level of psycho-social development, their limited capabilities and specific needs. The teachers' activities have long been supported by the Faculty of Forest Protection of the State Forests Regional Holding in Szczecin, the Centre of Natural Forest Education in Kliniska Forest Division and the Faculty of Environment Protection of the Municipality in Szczecin.

Experiencing Nature (p. 9)

The main aim of school circles of Nature Protection League is to develop in students a friendly attitude towards nature and make them sensitive to the necessity of its protection. The assumption is that everyone should feel responsible for the state of the surrounding environment. The appropriate attitude and respect towards all forms of life can be taught in many ways, preferably by getting to know nature's beauty. Thus the young can develop their interests in nature "live", they learn about the ways of protecting nature and about legal regulations concerning environmental protection.

Tourism and Ecology in Special School (str. 12)

Emotional competencies are integrated processes consisting of a few elements: recognition, evaluation and expression of emotions, ability to access and evoke feelings, using emotions in thinking processes, and regulation of emotions. Those elements indicate readiness to refer to feelings and use emotions for task solving and cooperation. The abovementioned abilities depend on cognitive and social development. Interpersonal relationships and the development of the "self" help to articulate emotional experiences, react emphatically and teach emotional scripts (repetitive and typical situations to which we always react with the same emotions).

Emotional Competencies of Children and Youths (p. 14)

Papers presented on the conference outlined a broad spectrum of problems concerning equality of women and men, especially at Polish schools. They unequivocally drew to the conclusion that educational institutions are immersed in stereotypical image of a girl and a boy, and consequently a woman and a man. In the official discourse teachers do not differentiate children in terms of gender. However, it looks different in practice.

I Was at the Gender Conference (p. 18)

Szczecin unceasingly surprises with its turbulent history and urban changes connected with it. This city offers a journey into the past different than in the case of Kraków or Poznań because it abounds with cultural traces of many nations: Swedes, Prussians, the people of Brandenburg or Frenchmen. The evidence is for example a stone by the Sanctuary of the Holy Heart of Jesus which is founded on the place of a former military cemetery, a burial place for French captives in the Polish-French war of 1870–1871, or a house at Farna Street where Catherine II, the future Empress of Russia, was born.

Szczecin: A Retrospective Journey (p. 20)

Our Common Future

**Sławomir Iwasiów interviews Anna Batorczak,
coordinator of national and international projects on education
for sustainable development**



Anna
Batorczak

The concept of sustainable development has been greatly transformed over the years. Needless to say that it has crossed the boundaries of its home branches (economy and ecology) and it has gained an international status. How could you in short describe the idea?

The concept of sustainable development began to form in the late 1960s when it was pointed for the first time that human activity greatly influences natural environment, causing a severe, global crisis. It was decided that only international cooperation of all nations guaranteed by government agreements can overcome the crisis. An exhaustive definition of sustainable development was provided in 1987 in the Report of the World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*.

The aim of the report, often called the Brundtland Report by the name of its Chair Gro Haarlem

Brundtland, a former Prime Minister of Norway, was to present long-term strategies concerning environmental protection while simultaneously providing for the world's economic progress. The report for the first time defined sustainable development as "meeting the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs". Although about sixty definitions of sustainable development have been formulated since that time, the one provided by Brundtland is the basic reference point in the deliberations about this idea.

What happened further with the concept of sustainable development?

In 1992 sustainable development was firmly introduced into international politics as well as to the national policies of practically all nations in the world. It happened due to the five documents adopted at the United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) in Rio de Janeiro, which regulated the rules and gave recommendations concerning implementation of this concept of development. Among those documents was the *Rio Declaration*, which defined the rights and duties of the nations for the benefit of human development and good life conditions, as well as specified the programme for further actions, *Agenda 21*. Among the recommendations of the *Agenda*, there was also one concerning education for sustainable development (chapter 36).

It is worth remembering that the memorable conference is often called the Earth Summit to highlight that it was the biggest conference in history. 180 governments participated in it and voted for the sustainable development.

Since Rio conference a lot of important commitments have been made, both on the international level and in individual countries. Many noble aims have been set, which should bring us nearer the realization of sustainable development and the achievements of its numerous assumptions. However, it

seems that the “spirit from Rio” has evaporated to some extent and the assumed concept of economic growth with simultaneous respect for nature and guarantee of equal chances to everyone in exploitation of the environment, proves in practice to be an incredibly difficult dilemma.

Still, it must be emphasised that despite the concept is relatively fresh, the governments, business circles and all nations represented by non-governmental organizations and schools all over the world very often undertake difficult and complex actions for sustainable development. Education plays an important role as far as the success of this idea is concerned. Hence the teachers face an important task.

What can you say about the realization of sustainable development in Poland? I suppose this concept is still little known or misunderstood, despite good information flow, reliable websites, contests and educational programmes.

It is a very difficult concept, the implementation of which requires not only many efforts, but mostly a change in thinking and behaviour. It is a great challenge not only for Poland, but for all nations. We must consider what is truly important for us and how we understand the quality of life. Are we interested in loads of cheap, junk food or in healthy and tasty food, which is more expensive or available in smaller quantities but which does not involve cruel treatment of animals? Do we agree to change our furniture and home equipment every two years, complying with the policy of its producers? Or perhaps we should demand beautiful and solid objects which we could use for many years to come. As far as production is concerned, do we really have to drill huge holes in one place of the globe with huge efforts and at enormous cost (also energetic one) to get natural resources and then raise mountains of waste in completely different parts of the world, which we cannot cope with? The list of such problems is pretty long and it requires a truly reliable approach to solve them in accordance with the concept of sustainable development. Meanwhile, our solutions are most often only partial because one group or the other (most often represented by big and influential companies) objects to such a reliable approach. Reluctance to make decisions which can prove profitable only after longer time is also a problem. As such decisions do not make the ruling politicians popular, they most often avoid making them.

It is hard to understand such an approach because Poland has a big ecological-economic potential. It comes from the fact that we must do a lot from a start, not necessarily having to make

up for the old mistakes. What are our natural and economic strengths that would help us to implement the concept of sustainable development?

Poland started its economic development not so long ago and is now in a favourable situation. Paradoxically, economic backwardness is our advantage. Thanks to it we still have wonderful nature. We eat relatively well: we like seasonal food (a rare preference in Old Europe), which is little processed and taken from local plantations and farms. We cherish tradition and we care for regional customs and culture. So we have an input, but we are now undergoing an intensive economic transformation and there is a real risk that the changes introduced in Poland may not serve sustainable development. While it is true that we have to conform to the regulations of the European Union, for which sustainable development is a priority, the way we fulfil it will depend on our awareness and reliable behaviour. I must again stress the role of education. According to the research from 2009 concerning ecological awareness of the Poles in regard to sustainable development, although only one third of respondents correctly identifies the term “sustainable development”, already seventy per cent of interviewees accepts the idea and its rules. Unfortunately, this research claims that in the opinion of the Polish society, the basis for economic development should be technological changes, not the changes in our eating habits. We are also not eager to involve in social activities and the main criterion to choose food and industrial products is their price. The educators still have a lot of work ahead.

On the www.ekoedu.uw.edu.pl website, of which you are a co-author, there is information about the Decade of Education for Sustainable Development. What is it about?

Ten years after the Rio Conference another UN Conference was held in Johannesburg entitled *The World Summit on Sustainable Development (WSD)*, informally nicknamed *Rio+10*. It analysed the realizations of *Agenda 21* which proved unsatisfactory.

Uneasy about the slow implementation of sustainable development rules, also in educational field, the United Nations increased efforts and proclaimed the Decade of Education for Sustainable Development for the years 2005–2014. Its coordination was passed on UNESCO (United Nations Education Scientific and Cultural Organization).

The aim of this programme is to introduce this education into educational systems and action plans of institutions which are responsible for organizing and implementing education on all levels and for all

areas of public life. In Europe the executive document for the Decade is the *European Sustainable Development Strategy* approved in Vilnius, 2005.

As the realization of the Decades' assumptions in Poland is concerned, I think that so far it has been totally ignored that it is for us both an obligation and a chance. There were many activities helping education for sustainable development, but they were initiated by enthusiasts. The Institute for Sustainable Development organized a Polish-German conference on education for sustainable development. The University Centre for Environmental Studies in the University of Warsaw whose Director is Anna Kalinowska, established a Working Committee for the Decade of Education for Sustainable Development. The Committee consisting of exquisite scientists shows great enthusiasm and commitment, however, its work is restrained by the lack of appropriate working force. Still, perhaps because of undertaken actions, in the middle of the Decade we can observe considerate liveliness. The *European Sustainable Development Strategy* was translated into Polish. The academic circles and the Department of Environmental Education of the Ministry of Environment inspire and organize many conferences on these issues. The state of education for sustainable development is widely discussed and specific actions are offered to spread this way of thinking.

Despite this, I think that we have not fully used the possibilities of the educational reform. The new core curriculum was not created in the „spirit of the Decade”, even though its aims and teaching contents enable education for sustainable development. Passionate teachers, many as they are, will be able to use it. However, my impression is that those teachers who are not fully aware of the concept of sustainable development, have not been motivated enough to educate for it.

You have mentioned several times that education is an important part of sustainable development. What are the strategic actions in the field of education in your opinion?

The aim of education for sustainable development is to help solve the global problems of our civilization by stopping the biodiversity loss, ceasing industrial production of food, providing energy to fulfil our growing needs without causing political and environmental crises (such as global warming), providing access to clean and healthy water for all people in the world, dealing with material management, waste issues and recycling, paying attention to social justice, ethical production and fair trade, working out new ways of consumption (tourism among others) which will not be as destructive for the environment as they are today. All tasks mentioned here do not exhaust a long list of problems with which we began the 21st century and which we must handle. Each of the abovementioned issues combines all three constituents of sustainable development: environmental – everything that we have comes from nature; economic – everything has its cost; social – everything is connected with a man and his culture, tradition, value system etc.

I believe that in education for sustainable development such holistic approach is very important, as is the ability to form your own independent opinion based on reliable facts.

How to „teach” sustainable development? Could you find universal suggestions for the teachers of different subjects on all levels of education on how to pass the knowledge of sustainable development?

For me the development of emotional approach is really important: to make students truly sensitive to nature and develop empathy towards other people and all living things, animals and plants, even rocks and landscape. Next thing I would emphasize is courage and expressing your own independent opinions. The problems of sustainable development are very complex, even for the experts, so we need people who will be both sensitive and able to defend bold theses.

One Day This Forest Will Not Grow Back

Sławomir Iwasiów

The West Pomeranian In-Service Teacher Training Center

The demands of the modern world make us look at all areas of life from holistic perspective but, which may be a sign of our times, through our private experiences: global businesses result from local needs. Family, professional or neighbourly matters become as important as big political or economic issues because they indirectly influence “the common good” and as such they should be perceived. Harmony between “private” and “public” order can be provided by the policy of sustainable development, the concept so far connected mainly with economics and ecology. Nowadays, however, it is understood more widely, mainly due to its transdisciplinary dimension.

Sustainable development is more and more often discussed, although not always with complete comprehension of the concept. To understand its etymology we shall resort to ecology and look into the forest of the early 18th century. The term *sustainability* (German *Nachhaltigkeit*) was for the first time used in 1713 by Hans Carl von Carlowitz, a German tax

accountant, who paid attention to negative consequences of forest devastation to supra-regional economy: the more trees disappear, the worse for environment (and for the timber producer), because fewer trees will manage to grow back. Since that time the term *sustainability* has defined such forestry in which only a part of timber resources is used so that the forest stand is not thoroughly cut down but may regenerate all the time. This idea has of course a wider, philosophical aspect: we must care for the balance in every area of life (economic, social, educational etc.), not overuse anything and plan our needs carefully.

The concept gained popularity soon. In the 19th century sustainable development was promoted by all German College Schools of Forestry. The concept was taken over by the scientists from other European countries (e.g. from France and Italy). After some time the idea reached the British Isles. The term was translated as *Sustained Yield Forestry*. Then the word *sustainable* was incorporated by pro-ecological movements, which introduced the issue of sustainable development into public and political debate in the 1980s, from where the idea entered science, economics and politics.

Nowadays, the definition of sustainable development is not restricted to European region and the area of natural studies but it has gained international and interdisciplinary status. The basic thesis of “sustainable” thinking in its social and economic aspect states that we do not overly exploit (e.g. natural resources) or overproduce (which destroys natural resources) because we care not only for our prosperity but also for the prosperity of our descendants. However, we do not generate their future prosperity now (we avoid “spoiling” them or “overproducing” for them) but we enable them to work out their development on their own in their times. How to achieve in a society such a high level of self-con-

sciousness and education? Experts say that the only way is to educate deliberately and reliably on all levels of schooling. This, among others, is why the United Nations General Assembly proclaimed 2005–2014 the UN Decade of Education for Sustainable Development. The main goals for the Decade are “incorporating the rules, values and practice of sustainable development into all areas of education”, which will lead to far-reaching changes in shaping knowledge, social awareness and better quality of life for future generations.

What appears to be the most important in everyday teaching is respecting the conditions of the “global well-being” while sustaining “local perspective”. This dependence seems quite simple to be used at school and provides great educational opportunities: children and youths can learn the world on the examples from everyday life, which familiarize and consolidate knowledge. Such approach on the level of interpersonal relations teaches children and youths not only involvement in the matters around them, but also emphatic thinking, and openness to the world and its most important problems. According to the assumptions of sustainable development, decisions are made not only for yourself but also for the others. Knowledge is not our property but a “common good” and it is our duty to share it with those who need it.

Of course, sustainable school is not only about particular knowledge (of natural science and liberal arts), but also about sensitivity developed in the students. The image of the school seems equally important for educational activities: sustainable development begins with designing the building which should be as ecological and economical as possible (low consumption of water and energy, recycling, healthy food etc.). Education in an environmentally-friendly building is better because children and youths have access to practical knowledge as every day they are looking at ecological and safe for health architectonic solutions.

It is not my intention to present all elements of sustainable development (in this issue of “Refleksje” it is done better by Anna Batorczak). I would only pay attention to the fact that two things can be successfully joined: “emphatic” upbringing with a friendly space of environment in which empathy is taught. Living in “balance”, one has to notice even small things, which will gradually form a bigger and well-thought whole.

This is the idea of sustainable development, which is placed above all ideological, political or even methodological divisions. It is not only an economic doctrine, a bill or a part of ecological policy, but one of those disciplines which have crossed their own boundaries.



Experiencing Nature

Sonia Chojnacka

Special Education School Complex No. 12 in Szczecin

Special Education School Complex No. 12 in Szczecin caters for children with special educational needs. It teaches ca a hundred students with slight or medium intellectual disorders. Natural forest education is for us a major element of instruction and upbringing. Developing in children an appropriate attitude to nature and forming a habit of protecting environment adequately are among our priorities.

Various initiatives have for several years been undertaken by a school circle of Nature Protection League. The tasks addressed to all students are realized according to a program which is correlated with the upbringing program of the school and the contents of interdisciplinary projects. They meet students' level of psycho-social development, their limited capabilities and specific needs. The teachers' activities have long been supported by the Faculty of Forest Protection of the State Forests Regional Holding in Szczecin, the Centre of Natural Forest Education in Kliniska Forest Division and the Faculty of Environment Protection of the Municipality in Szczecin.

Our long-term experiences prove that the best form of natural forest education is direct contact with nature and personal involvement in regular, practical, pro-environmental activities. Tutored observations and purposeful activities performed in natural conditions allow not only to satisfy children's spontaneous interests, but also to enrich their knowledge of the world. What is more, experiencing bond

with nature together with emotions it evokes, shape children's attitudes towards it. Also, direct contact with nature and sense of involvement in its protection make children very happy.

During everyday walks and planned observations children can search for natural world and discover it. By getting to know the nearest surroundings, they learn to recognize the environmental elements in natural conditions, and they learn about the impact of their own actions on the environment. To achieve this, they systematically clean up their surroundings (such as school neighbourhood, Kasprowicz Park, surroundings of Głębokie district), they take care of a school garden, take part in campaigns and competitions promoting the ideas of nature protection and observe the profits resulting from their activities.

For many years our students have taken part in a national campaign for *Saving Polish Chestnut Trees*. We take care of sick trees which grow near the school. To help the children understand how dangerous a vermin affecting chestnut leaves is, we start the annual campaign from multimedia presentation showing information about the horse chestnut leaf miner and its development. Equipped with knowledge, we conduct reconnaissance around school and for two months (October and November), all our students systematically and carefully rake sick chestnut leaves. We also organize exhibitions of students' works, raise money for the vaccines and try to popularize knowledge of threats on brochures and board displays.

In autumn for the first time we joined the action of chestnut picking on the initiative of Nasza Ziemia (Our Land) Foundation. Due to an incredible involvement of both children and parents we managed to pick about 400 kilos of chestnuts. Money obtained from the chestnut sale allowed us to buy vaccines.

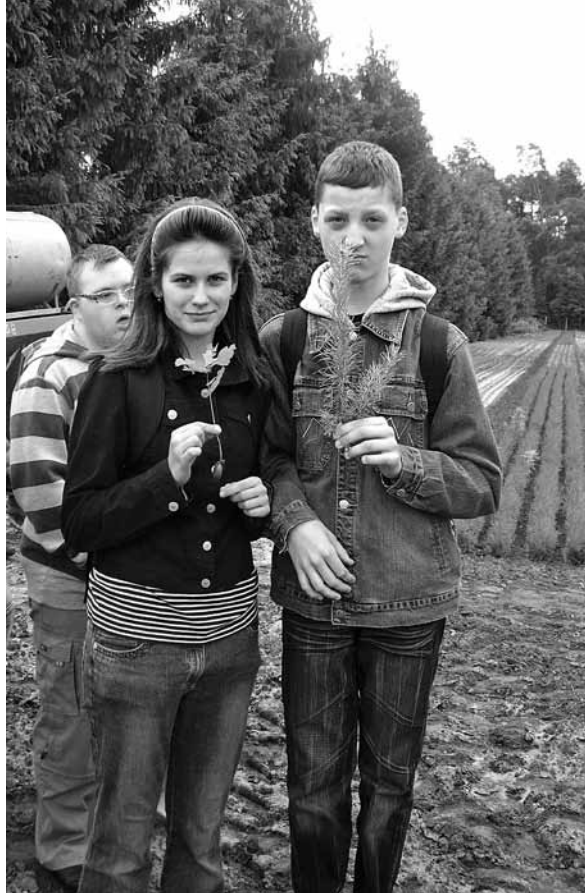
During autumn walks, students learn to recognize types of trees and their characteristics, they name trees after their leaves and fruit, and they also learn about their inhabitants, both animals and

plants. Afterwards they prepare boards with educational aids, on which they display tree outlines, its proper names, outlines of leaves, fruits, and seeds.

In autumn we also prepare ourselves to be able to help our little animal friends in wintertime as much as we can, for example by picking acorns which we pass to forest divisions to feed forest animals. Every year our students organize the campaign called *Blanket for a Dog*, during which they raise forage and materials useful for warming kennels, which they later donate to the animal shelter. This year we started cooperation with the Animal Protection Society and we joined the action *Medicine for Waste Paper*. Parents and children sell waste paper which allows them to buy medicine for the animals in need. During winter we regularly feed birds, encouraging children's spontaneous call to help the weak. Their natural sensitivity over animals and willingness to help them in difficult winter conditions help children develop proper, humanitarian attitudes toward all living creatures.

In developing responsibility for natural environment in children we have been supported by the Faculty of Forest Protection of the State Forests Regional Holding in Szczecin, which organizes periodical meetings with foresters. In April we celebrate *Tree Festival* as a part of Earth Day. The invited guests outline the role and meaning of forests in human life, showing its need for protection. They also describe proper behaviour during trips into the woods, tell our students about forest's growth and indicate consequences of forest devastation and massive deforestation. In order to check our knowledge of nature, they perform mini-contests. To conclude celebrations of Earth Day, foresters and children plant tree and bush seedlings in the school garden, consolidating knowledge about plants' structure and their habitats. Although our school garden covers a relatively small area, each year we enrich it with new plant species. For the first time students planted there pine seedlings six years ago. Since that time we have planted twelve other plant species, such as Japanese Cherry, European Rowan, Border Forsythia, Tamarix Parviflora, Meadowsweet, Berberis and Staghorn Sumac. In this way we are creating our small natural shelter providing children with joy as they can observe how plants grow and change in different seasons, and they can admire their beauty and take care of them. Satisfaction coming from gardening stimulates in students responsibility for nature, teaches how to appreciate its beauty and how to protect it.

Another long-lasting tradition in our school is the celebration of the *Polish Forget-me-not Festival*,



which helps children realize the necessity of environment protection, strengthens their emotional bond with nature and makes them sensitive to the beauty of Polish natural environment. Each year is devoted to a different issue. The motto for this year's celebrations was: "Stop burning meadows, save the larks". Multimedia presentation taught children about meadow ecosystem, recognizing fauna and flora specimen, irreversible natural damages caused by thoughtless meadow burning and the threat the fire poses for the neighbouring forest and its inhabitants. The students used this knowledge while performing tasks on prepared worksheets. The meeting concluded with planting forget-me-nots in the school garden, as a symbol of Polish landscape. This year's celebrations were enriched with a First School Natural Contest *Let's Play Green* organized for two age groups. Children eagerly participate in competitions, which are not only great fun but also provide an assessment of the acquired knowledge and skills in terms of natural education. Students take part in intellectual and physical tasks, such as riddles, quizzes, question and answer activities, picture matching, animal sounds recognition and sports activities. This year our students competed with public school students in a contest which concluded the educational project entitled *We Get to Know Natural Secrets of the Forest Promotional Complex of the Szczecin Forest*. We proudly received an award.

Particularly attractive forms providing natural forest education, valuable in terms of revalidation, are outdoor activities and sightseeing trips. They

allow for a direct contact with nature and an observation of various phenomena and processes exactly where they occur. They not only enliven the lessons but also broaden and consolidate knowledge, create opportunity to acquire new skills and develop the old ones. By participating in the activities, children can learn the world in a multisensory way: by observation, investigation, experience and action, thus satisfying their cognitive needs. Experiences and emotions shape their attitudes and positively influence their behaviour. For many years we have been able to get to know nature in this way thanks to the Centre of Natural Forest Education in Kliniska Forest Division. Each year we take part in the cycle of educational activities called *Four Seasons in the Forest*. They create such educational situations which aim at satisfying children's natural needs and interests connected with the surrounding nature. Students directed by the lecturers learn about peculiarities of forest ecosystem, they gain knowledge about forests' varieties and their inhabitants, consolidate information about the layer structure of the forest, develop the skill of recognizing ordinary deciduous and conifer trees, they learn about the forest's functions and the tasks of foresters. They also regularly visit the Trzebież Forest Division, the Glinna arboretum and the Świdwa Reservoir. During educational activities held there, children can directly observe natural phenomena, appreciate the beauty of the surrounding nature and learn about the ways of protecting it. Teaching through fun and non-verbal ways together with understanding and kindness of teachers help children be active and involved. Most importantly, it creates desirable attitudes towards nature and cultural behaviour. Our

students are invited to take part in celebrations of the *Forest Days*. Those meetings give them a lot of joy and unforgettable impressions. Children have an opportunity to present their own artistic program, test what they can achieve, gain new experiences, and also integrate with peers without disabilities.

Activation of disabled children in terms of environment protection is possible only through regular and purposeful actions. However, to stimulate their natural interests and develop required attitudes, it is not enough to provide them with theoretical knowledge. They also need to acquire necessary skills and habits. Children should be introduced into such situations which will build their bonds with nature and give them satisfaction from taking responsibility for the environment. Only then they will learn to respect nature, understand and protect it. They will also learn patience and perseverance in all areas of life.



Tourism and Ecology in Special School

Barbara Ogłodzińska, Eliza Wiśniewska

Julian Tuwim Special Education School Complex in Stargard Szczeciński

The activities of school circle of Nature Protection League and the Nieprzetarty Szlak Scout troop (Unpaved Tract, Polish programme of Extension Scouting) serve the aims of stimulating self-upbringing, self-government and independence in youths, shaping their ecological awareness and developing the skills of cohabitation and cooperation in team work. To make it short, they should prepare children to live in the society. One must bear in mind, however, that working with children with intellectual deficiencies requires specific, individual attitude. With no doubt the investment in ecological education of every child is worth its money.

Nature Protection League

Nature Protection League acts through school circles, which provide an excellent means of working with children and youths after regular classes. Thanks to those activities students learn how to protect nature and its resources, they broaden their knowledge of specific problems concerning environmental protection, and they learn how to respect natural resources. Participation in various forms of activities performed by the school circle of Nature

Protection League is a great chance to learn and assimilate the idea of environmental protection and a way to spark children's interest in ecology. Our school circle of Nature Protection League has worked for many years, becoming more and more popular among the youths. The main idea of the programme is to direct teacher's actions whose aim is to stimulate children's ecological interests, develop their ecological awareness, make them realize the bond between human and nature, improve knowledge of fauna and flora as well as of protecting nature from devastation.

Why do we need Nature Protection League in school?

The main aim of school circles of Nature Protection League is to develop in students a friendly attitude towards nature and make them sensitive to the necessity of its protection. The assumption is that everyone should feel responsible for the state of the surrounding environment. The appropriate attitude and respect towards all forms of life can be taught in many ways, preferably by getting to know nature's beauty. Thus the young can develop their interests in nature "live", they learn about the ways of protecting nature and about legal regulations concerning environmental protection.

Ways of realizing aims

Undertaking actions in favour of nature and environmental protection is also a part of a broader initiative of promoting active lifestyle. Students who work together to protect natural environment learn reliability, responsibility and team work. Their tasks involve mostly: taking care of objects that are protected or demand protection; cleaning and nurturing forests, parks, green squares and lawns; gathering forage and feeding animals in wintertime; preparing talks and slogans to promote nature protec-

tion; preparing exhibitions and board bulletins; organizing competitions, trips and excursions; cooperating with ecological organizations.

Methods and techniques of work

To conduct the programme of Nature Protection League, active methods of teaching should be applied. Such methods enable students to make decisions, they also stimulate positive emotions and form a habit of being responsible for the condition of the environment. Methods and techniques should be adjusted to the possibilities both of a student and a school as well as to organization and time conditions. Worth using are such methods as: trips, outdoor activities, film shows, talks, lectures and meetings.

Paving the way: the activities of Nieprzetarty Szlak Scout troop

The school circle of Nature Protection League cooperates with the Discoverers – Nieprzetarty Szlak Scout troop, who has worked in our school for several years. Nieprzetarty Szlak is a cryptonym for the Scout movement of children and youths of special care. It was established in 1958 during the first training course for teachers and tutors in medical institutions. The name stands for continuous and persistent overcoming obstacles and difficulties in work with children who are socially retarded and have lower capabilities.

Nieprzetarty Szlak Scout troop is a part of Polish Scouting and Guiding Association (ZHP), which caters for young people who are disabled, chronically ill, socially retarded and who require special care. Among the organisation's activities are: national and local jamborees, Scouting rallies and festivals. The aim of this group's work is to support the rehabilitation and revalidation processes by using such Scout forms of work as small groups, learning through action, learning independence and graduation of difficulty.

We cooperate with the Scouting team from the Centre for Rehabilitation, Education and Upbringing (OREW) in Nowielin. Together we organize Scouting assemblies, bonfire gatherings, competitions, trips and rallies at which we learn Scouting customs. Meetings around the bonfire, playing and acting together build a positive picture of children who are intellectually retarded. All the time we find out anew the value of true "meeting" with children. The team does hard revalidation work essential for disabled children. The most important actions include: development of cooperation and team work skills, preparation to functioning in the society, development of resourcefulness and the ability of practical application of knowledge, improvement of manual skills, logical thinking, memory and imagination, as well as teaching to live according to norms and rules.

From tradition to modernity

The history of ecology in Poland dates back to the 10th century, when the first decrees on protection of certain species of fauna and flora were passed. In the following centuries the understanding of nature, ecology and ecological education evolved. Nowadays, environmental protection is not only a need resulting from scientific progress but also a necessity stemming from a simple reasoning. If we do not take care of natural environment, we will soon have nothing to take care of. A special role is ascribed to natural education as a foundation on which a new awareness can be built. Global ecological balance depends ultimately on whether we admit to destroying nature and take responsibility for our actions. A change in the way we treat our planet is the only way to establish foundations for a new relationship between civilisation and nature, which must be formed already at the level of school education.

Emotional Competencies of Children and Youths

Sylwia Seul, Institute of Psychology, the University of Szczecin

Emotional competencies are integrated processes consisting of a few elements: recognition, evaluation and expression of emotions, ability to access and evoke feelings, using emotions in thinking processes, and regulation of emotions. Those elements indicate readiness to refer to feelings and use emotions for task solving and cooperation. The abovementioned abilities depend on cognitive and social development. Interpersonal relationships and the development of the “self” help to articulate emotional experiences, react emphatically and teach emotional scripts (repetitive and typical situations to which we always react with the same emotions). Emotional competencies which we acquire decide about how we will use our feelings and moods in confrontation with social expectations and tasks, or in the process of formation of social bonds and satisfying our own needs.

M. A. Leopold distinguishes three levels of emotional competencies and their components (2006):

I. Basic skills of emotional competencies:

- 1) awareness of one’s own states, physical sensations, acting tendencies, single emotions, several different emotions, a combination of various emotions of different symptoms and strength (the basis are inborn patterns of expression and the development of the “self” as the subject of feelings);
- 2) distinguishing other people’s emotions on the basis of expression and situation indexes, due to empathy, reference to one’s own emotions, understanding the reasons and connecting them with expression, learning scripts (i.e. situations which are accompanied by certain emotions);
- 3) naming particular emotional states which allows to communicate and recognize one’s own interpretations due to reflective experience of emotions.

Basic skills are developed, among others, during family conversations in which the feelings of a child (or cartoon characters) are named. Those skills help children order emotional experiences, combining

them into coherent narratives, which contribute to accepting positive and negative emotions. The abovementioned components are the basis of the development of other skills.

II. Knowledge and skills constructing the feeling of emotional effectiveness

- 1) an adequate depth of experiencing expression and emotional control; regulating emotions due to adequate situation assessment resulting from the openness to experience;
- 2) adaptive coping with emotions and applying strategies that help realize the aims despite unpleasant emotions;
- 3) a sense of emotional effectiveness, accepting one’s own emotions; deciding about intensity, duration, correcting and frequency of mood; working out strategy allowing to change feelings into desirable ones and functioning of problematic emotions.

The development of effectiveness is conditioned by activity in the environment where the effects of action can be predicted.

III. Knowledge and skills used in relationships

- 1) empathy, ability to feel what another person feels and/or adopt their perspective;
- 2) understanding other people’s emotional experiences in particular situations;
- 3) using information about other person to recognize what they are feeling;
- 4) knowledge concerning the effect of emotional expression on other people’s behaviours, taking into consideration expressing emotions in interactions, the knowledge of the display and masquerading rules, decoding emotions in the social context;
- 5) awareness of the impact of emotions on other processes (emotionally loaded information influences thinking, evaluation and involvement, which is known as affect infusion, understanding relation between a given mood and predicting emotions, such as satisfaction from facing challenges or pursuing goals (Lewis, 2005);

6) awareness of the nature of interpersonal relationships which is determined by the level of emotional directness.

A person can flexibly use skills from different levels according to a given situation. The consequence is promoting positive emotions in life. Promoting ability strengthens emotions which have positive influence on personal development and relationships with others.

Competencies in child development

Social context is a source of various emotional experiences. It enables recognition, comprehension and communication. It allows to apply knowledge to entering relationships and decide about the depth of the bonds, evaluate experiences, discern what others feel in different circumstances.

In preschool period, family and peers demand expressing and regulating emotions in a socially constructive way. Children learn to control manifestations of emotions, to know the rules of their expression and to understand their situational determinants. Children aged 5–7 experience stable emotions of which they are conscious. They are also able to regulate them. They expect support from adults but they are more and more often trying to cope in various situations on their own. They coordinate their emotions with other people's feelings. They involuntarily use emotional scripts. When they contact with other children they show empathy and understanding for feelings of others and their own. They also learn emotional behaviours, the way to cope with anger, compromising strategy, behaviours protecting friendship. Behaviours of retaliation, aggression and conflicts are less frequent. They understand that the memory of a situation, in which a child felt for example sadness, can evoke a similar emotional state (the event is associated with sadness). Along the development of memory, the child notices that emotions become less intense after some time passes from the experience.

Children aged 7–10 know that people express emotions using verbal and non-verbal communication, namely sight, hearing, touch and proxemics. Cultural and socialization experience allows to treat reports about emotions as real, masked or false. Children react empathically, they notice the difference between a sincere and forced smile, between fright and surprise. They use expression of emotions to shape interaction with the nearest people, they react to the expression of other people's emotions. They learn the rules of emotion management, they recognize situations in which unrestrained expression of emotions is banned and situations in which it

is accepted. They try to regulate them using cognitive processes to decrease strength, intensity and duration of experiencing negative emotions, and increase the positive ones. They try to mask anger more often than other emotions, although this one is hard to control. When expressing anger or sadness, they expect more negative reactions from peers rather than parents. Peer norms order to avoid emotionality and make impression of a calm person who is in control of their emotions. Peer acceptance accompanies the ability to recognize, understand and handle emotions. Accepted children are more likely to adopt a calm way of solving conflicts than to use anger, revenge or avoidance. They realize that they can feel ambiguous emotions towards one person. Bigger knowledge of emotions makes subtle behaviour in interactions easier and allows to take higher sociometric position, which increases the possibility of learning emotions. Friendship is based on common participation in the same classes, close living, similarity of expectations and respect for the same values and norms. Making demands in a family, showing the area of the nearest development, persuasion and resignation from excessive control and punishment support the development of empathy and sympathy. Frequent expression of various positive emotions encourages children to experience emotions of other people, to use information about themselves and the situation, to break egocentrism, to provide help and cooperation.

The 10–13 age group is characterized by a different (authentic) expression of emotions regarding the nearest people and by acting out emotions towards strangers in a social environment. Mutual understanding increases, confessions, common interests and mutual commitments appear. Social sensitivity in creating relationships with others increases, there is a bigger awareness of emotional scripts and social roles. The child can more effectively adjust strategies in a stressful situation due to a more correct evaluation of the actual possibility of understanding and of their own influence on situation. The insight allows to regulate emotions and cope with them as well as work out solutions and various strategies in stressful situations.

From children over 13 the development in relation to social interactions is expected, and so is shaping their own image with emotional expression which purposefully directs the impression. Regulating emotions and coping with them improves due to the cognitive processes and the awareness of one's own cycles, the insight into one's own experiences and awareness of one's own emotions in particular situations.

Emotional competence displays in a positive attitude towards independent task solving, emotional resistance to intellectually difficult situations and ability to direct one's behaviour rationally despite experienced tensions. Entering relationships, a child is aware of the importance of common and mutual expression of emotions for feeling the quality of a relationship. For the lower level of the development of the "self", sadness and anger are typical emotions, whereas for the upper one there is more enthusiasm, impartiality and fear because the awareness of complexity in perceiving relationships with the world is greater. However, emotional functioning is bound with handling emotional lability, increase of aggression and depression, overly strong emotional reactions, ambivalent feelings towards oneself, affective egocentrism, social fears (of failure, social exposition), negation, surrendering peer pressure and conflict with parents. Those processes are the effect of individuation and separation.

Feelings become stabilized and individualized, complex emotions are developed, such as aesthetic, moral and abstract. The adolescent has more mature bonds with peers, tries to control expression of his feelings, which depend on an emotional approval of the environment. Too close distance from parents retards emotional maturity and maintains social infantilism, whereas too remote distance develops insecurity, timidity, oversensitivity and lack of self-esteem. The optimal distance between parents and child increases autonomy, stimulates the process of emotional leaving home without fear or guilt, with sustaining bonds with parents, on condition that parents accept aspirations. Parents transform relationship from authority, through advisor to partner. Emotional maturity is characterized by passing from emotional dependency to independency, from uncontrollable expression of feelings to postponing reactions and controlling them, from unrestrained yielding to feelings to overcoming or restraining them (Bardziejewska, 2005; Bee, 2004; Obuchowska, 2000; Ziółkowska, 2005). The condition for the development of emotional competencies in adolescent phase, apart from an optimal social context, is the development of cognitive processes and the ability to plan and predict.

The image of emotional competence of adolescents as presented in blogs

In Poland for about ten years blogs (web journals) have been published in the Internet. It is estimated that about 80% of pupils have permanent access to the web. More than 60% of them sets up blogs, 10% takes care of them for at least one year, whereas some

choose other forms of web participation (Huk, 2007; Seul, 2008a). Teenagers write blogs in their free time. They form narratives which help them understand the world, they construct their own value system, order the knowledge of people, develop motivations, describe their personal identities, and formulate future plans. The contents of posts can serve as an index of development in the fields of cognitive processes, emotions, communicative competence, needs and activation of identity. Blogging means sharing supplies and expressing one's own emotions (Seul, 2008b). Among the most often expressed contents occur: sadness, anger and satisfaction. The least often are: disgust, compassion and tiredness. The youths experience vast range of strongly negative emotions. The most simple to express are extreme emotions, which occur earlier in the development. The rarest are signals of the development of complex emotions, mainly with reference to the assessment of non-ethical behaviour. Ambiguous situations and ambivalent emotions are typical for describing situations concerning the nearest people, friends and parents.

Emotional context decides about formulated opinions of the world and people, because cognitive possibilities are insufficient. In the posts there are descriptions of various states, symptoms of emotional lability and high excitability, sadness and groundless joy. There are attempts at suppressing unpleasant emotions but also at directing them, justifying one's mood in different situations. The context connected with school and tests evokes negative emotions among many pupils, especially fear for the future. The child tries to articulate emotional states, not always heading for change, as if they needed to ascertain what they actually feel. Some posts indicate the dependence of interpersonal relationships on the experienced emotions.

The analysis of the blog contents allowed to distinguish levels I and II of emotional competencies, but the lack of level III. Most posts present basic abilities. From level I of competencies the most space takes awareness of own states, such as anger, sadness and hope. The least represented are disgust, compassion and tiredness (1). The least noted is recognition of other people's emotions, more notes have anger and sadness (2). Among more often named emotional states are: love, boredom and sadness. Expressed anger is not directly named, probably because of socialization. A teenager has problem with differentiating other people's emotions (3). Level II, at which a teenager can present knowledge and skills which construct the sense of emotional effectiveness, manifests in a small number of posts: sadness, anger and satisfaction appear. It is apparent that the develop-

ment of competencies at level II has just begun, so only those three emotional states have been observed. This process requires gathering a lot of various experiences as the development of recognition of various emotional contents is, among others, the result of cognitive processes.

Blog not so much inspires to express emotions as it is a tool of expression. Sharing emotions supports the development of emotional competencies through learning to name one's own experiences, but it also points to interpersonal aspects and readiness to improve bonds. Bond damages, due to high excitability, lability and egocentrism, are typical for teenager's life. The posts are a symbolical (and effective, as it seems from further posts) way of suggesting reconciliation. Such expression of emotions brings about consequences especially for peer contacts. People mentioned in posts are usually pleased, which makes them improve relationship. A teenager presents emotions that directly accompanied situations. Describing them may promote positive states of hope and ambition. Emotions also accompany the construction of realistic plans for the nearest future. Allowing for unconstrained expression of emotional states, blog helps in better understanding of own and other people's experiences. The expressed contents display symbolical verbal expression (studied). The Internet, due to his age, experiences an intensive development of cognitive processes (beginnings of abstract thinking) and starts to use them. He defines internal states which go beyond basic sensations. The possibility to tolerate, remember and confront various emotional experiences allows to realize them more fully. They influence the following strategies of information processing: reconstructive and of direct access (when the evaluation is specified), motivated (with a purpose), constructive, heuristic, simplified, factual and particular. According to the thesis presented by the bloggers, the posts were supposed to help with naming experiences, because the former ways did not match the current states experienced by a teenager. Naming and sharing one's feelings on a blog and an attempt to combine varieties stimulate the development of emotional competencies.

Conclusion

The development of emotional competencies occurs in social relationships from basic (such as recognizing emotions) to complex ones (regulating emotions) which are characterized by integrating emotions with social sphere. Accurate evaluation and expression of emotions enables effective reaction to social environment, self-presentation, making friends, offering help, constructing supporting

webs, higher empathy and lower susceptibility to depression. People with higher emotional competency can treat their emotional reactions to traumatic experiences as natural, they perceive emotions in life context and make positive attributions concerning traumatic experiences. Revealing emotional traumas in writing brings positive effects. Recognizing one's emotions allows to understand their implications, order thoughts and feelings, restructure and unify experiences, support handling them. Clear insight into one's own feelings decreases the number of negative thoughts, helps overcome them and shortens depression moods. Diligent continuation of a blog helps widen emotional competencies and becomes a form of promoting positive emotions.

References:

- Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [in:] *Psychologiczne portrety człowieka*, A. I. Brzezińska (Ed.), GWP, Gdańsk 2005 pp. 345–378.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, pp. 325–400; T. Huk, *Edukacyjne wartości blogów internetowych*, „Chowanna”, 2007 No. 2 (LXIII) pp. 142–157.
- Harris P. E., *Zrozumieć emocje*, [in:] *Psychologia emocji*, M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (Ed.), GWP, Gdańsk 2005, pp. 361–375.
- Lewis M., *Wylanianie się ludzkich emocji*, [in:] *Psychologia emocji*, M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (Ed.), GWP, Gdańsk 2005, pp. 342–360.
- Leopold M. A., *Elementy składowe kompetencji emocjonalnej*, „Czasopismo Psychologiczne” 2006, No. 2(12), pp. 191–204.
- Obuchowska I., *Adolescencja*, [in:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (Ed.), Warszawa 2000, pp.163–201.
- Saarni C., *Spółeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [in:] *Psychologia emocji*, M. Lewis J., M. Haviland-Jones (Ed.), GWP, Gdańsk 2005, pp. 392–412.
- Seul, S., *Wolny (?) czas nastolatka w Sieci*, [in:] *Homo Creator czy Homo Ludens? Twórcy – internauci – podróżnicy*, W. Muszyński, M. Sokołowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Olsztyn 2008a pp.199–212.
- Seul S., *Ekspresja emocji w blogu nastolatka*, [in:] *Media i społeczeństwo. Nowe strategie komunikacyjnym*, M. Sokołowski (Ed.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Olsztyn 2008b pp. 383–394.
- Ziółkowska B., *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [in:] *Psychologiczne portrety człowieka*, A. I. Brzezińska (Ed.), GWP, Gdańsk 2005, pp. 379–422.

I Was at the Gender Conference

Grażyna Osak

Public Kindergarten No 29 in Szczecin

The first Polish-German Conference *Gender Mainstreaming in Education: Constructing Gender in the Process of Education* was held in Szczecin in May 2010. It was organized by the The West Pomeranian In-Service Teacher Training Center (Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli) together with the Ministry of Education, Science and Culture of Mecklenburg-Vorpommern, the Ernst Moritz Arndt University of Greifswald and the University of Szczecin. It was held under the auspices of the Minister of Labour and Social Policy, the Government Plenipotentiary for Equal Treatment, the President of Szczecin, the West Pomeranian School Superintendent, the Polish Women Congress and the Feminoteka Foundation.

An extremely important feature of the conference was its cross-border nature. The presence of German guests allowed for looking at the equality problems at both sides of the Odra River. The German side was represented by: Andrea Bettels (scientific worker

in the Interdisciplinary Centre of Women Studies and Gender Research at the Ernst Moritz Arndt University of Greifswald), Kirsten Lange (coach of live teaching from the Association of Labour, Education and Scientific Research), Gudrun Zonder and Veronika Becker from the Ministry of Education, Science and Culture of Mecklenburg-Vorpommern, and numerous students from the Ernst Moritz Arndt University of Greifswald.

The conference was triggered by the 10th anniversary of the Treaty of Amsterdam, which changed the Treaties of the European Union, the Treaties Establishing European Communities and some Acts connected with them. In Poland little has changed in terms of equal treatment of women and men, regardless of the Treaty of Amsterdam which has been in force for eleven years, in spite of joining European Union in 2004 and despite references to the idea of gender mainstreaming in the Polish Constitution (Article 33). The critical report published by the Feminoteka Foundation showed how far the Polish school is from a modern outlook on gender issues, pointing that educational establishments reproduce and deepen stereotypical patterns and roles of women and men in the society.

The conference was divided into three thematic units. The first one, *Gender versus Pedagogy*, included papers on gender issues in upbringing and analyses of gender identities of teachers established from the perspective of their professional activity. Papers presented in the second part of the conference, called *Gender as a Methodology of Teaching Humanities*, concerned specific practices, clues and suggestions of methodological solutions which could be applied in school teaching. The new core curriculum of general education in almost all humanities obliges teachers to provide their students with information about the latest trends in a given field. Among such trends in Poland there is a gender stud-

ies postdependency discourse. The third conference unit was focused on the issues concerning functioning in a society, in terms of law and various problems connected with social aspects of life. The aim of the speeches was to define the foundation and role of women activity in social life.

Papers presented on the conference outlined a broad spectrum of problems concerning equality of women and men, especially at Polish schools. They unequivocally drew to the conclusion that educational institutions are immersed in stereotypical image of a girl and a boy, and consequently a woman and a man. In the official discourse teachers do not differentiate children in terms of gender. However, it looks different in practice. The lectures not only revealed the areas in which the present social reality is continuously reproduced, but also suggested some changes which could transform Polish school into a modern institution free from archaic roles of men and women in social, political and economic life.

Of great interest was a paper by Urszula Orlińska-Frymus *The Gender of Israel*, enriched with an exhibition of photos from Israel, which concluded the first day of the conference.

The second day involved lectures given by men. *Masculinity as a Relict and a Trap* was interestingly presented by Michał Sokołowski, who analysed the term *masculinity crisis* from the perspective of Zbyszko Melosik's theory. On the other hand, the paper by Sławomir Osiński called *Man in Polish School* evoked distaste and embarrassment. The author presented a vast range of stereotypical and pejorative epithets concerning women teachers, such as "quarrelsome" and "sloppy", prophesying short career to genderism. He began his part in the plenary discussion from describing himself as a "male chauvinistic pig". I am curious whether an anti-Semite would start his discussion with Jews as openly presenting himself as a confirmed anti-Semite. It is in-

teresting that in Polish reality a man not only does not feel perplexed while presenting in women's company abusive remarks toward them, but even prides himself on this.

Afterwards, Dr. Gudrun Zonder paid attention to the fact that similar discussions took place in Germany about twenty or thirty years ago. I hope that, since our neighbours managed to change mentality of an average citizen, we also have a chance to make it. However, for the expected changes to take place, teachers must raise their consciousness in terms of unequal treatment of students because of their gender. Teachers still conform to a stereotype of a polite, pretty though not necessarily clever girl and a rude



yet bright boy, which was highlighted by Professor Maria Czerepaniak-Walczak from the University of Szczecin.

Gender conferences are one of major initiatives that can raise teachers' consciousness concerning equal treatment of girls and boys. I am looking forward to another one, due next year, recommending it to all teachers.

Some speeches generated fervent discussions among the audience

Szczecin: A Retrospective Journey

Ewelina Tota

5th year student of Polish Philology at the University of Szczecin

Szczecin unceasingly surprises with its turbulent history and urban changes connected with it. This city offers a journey into the past different than in the case of Kraków or Poznań because it abounds with cultural traces of many nations: Swedes, Prussians, the people of Brandenburg or Frenchmen. The evidence is for example a stone by the Sanctuary of the Holy Heart of Jesus which is founded on the place of a former military cemetery, a burial place for French captives in the Polish-French war of 1870–1871, or a house at Farna Street where Catherine II, the future Empress of Russia, was born.

The German period was for the city a time of development. Leopold's Fort was destroyed and magnificent Chrobry Ramparts were built instead. The same happened to Fort Prussia. "In 1843 the defensive system of the city was broken to make room for the first railway trail." In 1873 Bismarck signed the act liquidating the fortress, which was substituted with Victoria Barracks named to commemorate the visit of the Swedish Queen on the Krzekow Proving Ground photographed by Max Dreblow. The Queen visited Szczecin several times (also in the company of Augusta Victoria and Wilhelm II), for example in June 1909 and August 1911. The Proving Ground was named after her as she was the Chief of the 34th Pomeranian Regiment of Riflemen. "Of course her supervision was purely symbolic [...], allowing for political shifts and elegant, celebrated visits." Today in this place there is the Faculty of Philology of the University of Szczecin.

German traces, however, are blurring now. Few people nowadays know that at the Port Gate there was no busy street but the monument of Amphitrite, and in the Arkoński Forest the Germans climbed the Quistorp Tower which for contemporary citizens is known as the palace or "our castle". As not all monuments physically exist now, it is important to remember about them, as for example about once beautiful buildings of Rathausmarkt Square, today's

Tobrucki Square. In its centre there was a Sedin-Brunner Fountain, unveiled on 23rd September 1898 to commemorate the opening of a duty-free port and new port basins. The designer of the monument was Ludwig Manzel. The bronze statue was placed on a red sandstone pedestal.

A German clerk, Hermann Stolp, in his impressions from a stay in Szczecin in April 1913, remembered to mention the monumental statue: "Nearby the Town Hall there is an amazing statue – Sedina, a symbol of Port Szczecin. It is the only statue marked in the guidebook with two stars and a note: a great, wonderful masterpiece."

The fountain was formed by a group of figures. Sedina, the central one, was situated on a galleon with a griffin-shaped bow. Next to her was Mercury, a Roman god of trade and travel, who showed the way. Left and right sides were occupied by sea gods: Poseidon, the god of the sea and Nereid, the water nymph.

Sedina, as Stolp mentions, is a symbol of the city. According to the legend she was the founder of Szczecin, a woman who united nearby settlements, rooted out the forest and put a founding stone for the city. She taught the citizens how to build and steer ships, so on her left arm there is a yard and an anchor symbolizing the port city. Legend describes her as a "beautiful yet awkward woman: tall as a poplar tree, strong as an oak, dressed as a foreigner and with a big pole on a shoulder." The citizens called their city Sedina but "years passed, the city grew until it became as huge as the ones admired by the first local sailors. They named it Szczecin and Sedina sank into oblivion...".

Unfortunately, there is no Sedina monument any more, just an ordinary anchor in its place. The fountain's history is not fully known. According to one theory, during World War II Sedina was melted down. "The information comes from *Kriegschronik* No. 63, the chronicle of war," comments Andrzej

Kraśnicki. “The note from 29th July 1942 states that specified statues, meaning Sedina, Kaiser Friedrich and the figures surrounding Lewe monument, were to supply metal stocks for the arms industry. The statues were then transported to the city magazines and workshops at Am Lenzlager Street.”

Tobruck Square is also traced with Jewish culture, as there was a synagogue described later by Hermann Stolp: “As I left the library I passed a neighbouring synagogue. It was opened and consecrated in 1875 and its organs probably sound the most beautiful in the entire Germany.”

Next to traditional synagogues, in the 19th century appear reform or progressive synagogues, so called “Tempels”, built by the Maskilims, deriving from the Jewish Enlightenment Movement in Germany. Maskilims were the advocates of reforms, they demanded “sermons and prayers in the local language, organs and choirs as well as introducing women into congregation. The more radical ones wanted to abandon the custom of circumcision and to move Shabbat from Saturday to Sunday.” Their postulates contributed to the change of the architecture of synagogues. Bimah in the Tempel synagogue is now situated in the eastern part, just in front of the Torah ark (Aron Kodesh) and along the side walls there are open galleries for women. The halls were usually one-way and rectangular, modeled after Protestant churches.

The synagogue in Szczecin is also of a Tempel type, according to information given by Hermann

that it was equipped with organs, which for the orthodox Jews equaled law-breaking. The synagogue’s façade represents Moorish-Gothic style. Pinnacles, Gothic windows, rose windows, oriental decorativeness and dwarf arcades enroll the building into the architecture of modernity, promoted mainly by German Jews. The synagogue was designed by Konrad Krühl. Unfortunately, the building was set on fire in the night from 9th to 10th November 1938 together with twelve other synagogues on the German territory during The Night of Broken Glass. It is commemorated by a memorial plate.

Unfortunate was also the fate of the statue of Amphitrite, situated in the niche of Berliner Tor (Port Gate). The statue and fountain combined, it referred to the Trevi Fountain in Rome, Italy. Just as its prototype, it consisted of a deity and galloping horses emerging from the water with the “Amphitrite’s shell” in the background, sculpted in the gate. The fountain, designed by Reinhold Felderhoff, was erected in the years 1902–1903.

“Poseidon was once at the Naxos Island, where he met Oceanus’s daughter, the most beautiful one with fair plaits.” Amphitrite, however, rejected Poseidon. Only after the dolphin sent by the god of the sea told her about the treasures of the “blue palace”, she agreed to become a queen.

Amphitrite, a naked woman with a trident, is standing on the shell that emerges from water and is steering the horses with an outstretched hand. “The group is accompanied by two cranes standing on a small island. The basin with the statues covered several square metres of space in front of the gate.”

Nevertheless, the citizens did not like Felderhoff’s monument, especially the woman’s nudity. “More puritan women forbade their offspring to go near or made them close their eyes in the vicinity of Amphitrite.” Newspapers wrote against the statue’s “immorality” and in 1936 the fountain was dismantled.

The Arkoński Forest has also changed. The possessive greenery and wild bushes have crept into the formerly crowded alleys. The greatest highlight of the forest, the Quistorp Tower, can now be admired only at photographs, just as the nearby restaurants, unusual with their tables set among the trees.

The most popular restaurant was Forsthaus Eckerberg where, according to Hermann Stolp, you could “order asparaguses with extras and eat haunch.” The Eckerberg building has lasted and serves today as the Saint Albert’s House – a care centre for the children from the poorest families.

The Quistorp Tower was erected in 1903 at the order of Martin Quistorp, who thus wanted to celebrate the memory of his father, Johannes, a rich



The monument of Sedina

trader, financial tycoon and industrialist of a West-end Constructional Company. Johannes donated to the city a part of his private lands for the establishment of a park.

The tower was designed by Franz Schwechten. On the ground level there was a restaurant and exhibition halls (with brick foundations, modeled after the antique Cyclop's walls). Next floor was a pseudo-classicist terrace with allegorical sculptures. Above, there was an upper terrace with a wonderful view over Szczecin. The tower, 48 metres high, was crowned with a Moorish top.

The tower has also not lasted to our times, leaving only the brick foundations and a destroyed lower terrace, where a devastated woman statue can be noticed. The tower's fate is not fully known. Andrzej Babiński writes that the view tower was destroyed by the Germans so that it did not become a point of orientation for the Red Army. *Encyklopedia Szczecina* edited by Białecki states that „In 1942 radars were installed at the tower and the anti-aircraft unit was created. It was, however, destroyed by several bombers in 1942.”

1914 was also an unfortunate year: lightning struck the tower destroying a part of the walls and an upper balcony. It was rebuilt quite soon.

Former
Eckerberg
restaurant



The Gocławska Tower, another representative tower of the old Szczecin, is also falling into ruin. It is also called the Bismarck Tower as Bismarck united Germany and his pro-German activity earned him political promotion: he became a chancellor. “To honour him about 240 Bismarck Towers were raised in the years 1869–1934 all over the world, e.g. in Berlin, Brandenburg, Rubland, Elbląg and Toruń. Some of them have survived until now, e.g. in Szczecin, Zielona Góra, Lębork, Szczecinek and Dzierżon (!).”

The tower was designed by Professor Wilhelm Kreis from Düsseldorf. Kreis's inspiration was the tombstone of the king of the Ostrogoths, Theodoric the Great, in Ravenna. Theodoric's actions were parallel to those of the chancellor, because under his rule the German tribe of the Ostrogoths conquered Italy and established their own country there. The tower was built from concrete and sandstone. The main hall housed Bismarck's bust and Wienberg Café. The first floor contained the gallery with a magnificent view to the Dąbie Lake. Buttresses were crowned with imperial eagles.

The tower was erected in two stages: the works started in 1914 but the outbreak of World War I stopped the actions. It was finished in 1921. Situated on the Green Hill in Gocław, the tower was a magnet for crowds of tourists. The Weinberg Hill was known for the landscape park, vineyards and numerous wineries. The tower was not destroyed by World War II but by the looters who damaged it after the liberation: they stole marble floors and almost all cast iron barriers protecting the terrace from the precipice. Nowadays, the tower is a private property.

Another tower known only from photographs is the Baresel Tower situated in today's the Bukowa Forest on the Mt Skórcza. It was named after its builder from the town of Zdroje. Erected in 1904, it was destroyed in 1945 by the retreating German army. It was dismantled, like many historic monuments, to gain materials for the reconstruction of Warsaw. This happened also to the Toepffer Palace, built on the initiative of Helmut Toepffer in 1906. The palace consisted of 25 rooms, a billiard hall, a library with 5000 books and a famous Renaissance Hall with a copy of Moses statue by Michelangelo Buonarroti – today held in the Fine Arts Academy in Warsaw. The Toepffers owned the Portland Zement Fabrik Stern Company established in 1862, which mined chalk and brown coal. Their activity led to the origin of Szmaragdowe Lake. On 16th July 1925 the subterranean waters flooded one of the quarries, hence the bridge across the lake, which transported the winnings to the factory, and the turquoise colour of the water resulting from its calcium deposits.

Szczecin, a famous port city, not only uses its architectural advantages. Despite many running works, still a lot of buildings are waiting for their renovation, such as the reconstructed market at Sienna Street, the restored Palace of Pomeranian Princes or the Loitz Estate... The wall of a 13th century granary at the back of 64 Podgórna Street, the old transformation house at Świętego Ducha Street or the Flora monument are waiting to regain at least part of their former glory.