eTwinning drogą do edukacji przyszłości

eTwinning

DG Edukacja i Kultura
Program „Uczenie się przez całe życie"

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Redaktorzy: Elżbieta Gajek, Paweł Poszytek

Współpraca: Magdalena Machcińska, Edward Torończak
Redakcja językowa: Hanna Ochinowska
Korekta: Joanna Gospodarczyk

Tłumaczenie na język angielski: Anna Podoracka POLIGLOTA Biuro Tłumaczeń

Opracowanie graficzne: VinciDesign Agencja Brandingowa
Skład i łamanie: VinciDesign Agencja Brandingowa

© Copyright by Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009

ISBN: 978-83-87716-74-5

Druk: Zakład Poligraficzny Polimer
ul. Mieszka I 24; 75-132 Koszalin

Publikacja finansowana z funduszy Komisji Europejskiej
w ramach programu „Uczenie się przez całe życie"

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie"
ul. Mokotowska 43; 00-551 Warszawa
tel: 022 46-31-000; fax: 022 46-31-021
kontakt@frse.org.pl; www.frse.org.pl

eTwinning drogą do edukacji przyszłości

Spis treści

Wstęp 8

Znaczenie i rozwój programu eTwinning w Polsce na tle Europy 11
Alicja Pietrzak

Kompetencje kluczowe w projektach międzynarodowych programu eTwinning 31
Elżbieta Gajek

Technologie informacyjne i komunikacyjne w projektach współpracy na odległość – od eTwinningu 1.0 do eTwinningu 2.0 72
Jarosław Krajka

Rola projektów eTwinning w edukacji matematyczno-przyrodniczej 90
Arkadiusz Orłowski

Projekty eTwinning w przedszkolach 102
Małgorzata Szulc-Kurpaska

Projekty eTwinning w języku polskim jako przykład promowania języka ojczystego 117
Dominika Bargieł

Promocja języka francuskiego na przykładzie projektów eTwinning 129
Janina Zielińska

Biblioteka szkolna – dobre miejsce na projekt eTwinning 142
Bożena Boryczka

Kurs online dla nauczycieli: „Jak uczestniczyć w programie eTwinning?” . . 153
Elżbieta Gajek

Biogramy 168

Wstęp

Pięciolecie inauguracji programu eTwinning jest zarówno okazją do podsumowania jego wyników, jak i próbą przewidywania miejsca projektów eTwinning w edukacji w przyszłości. Tysiące nauczycieli i setki tysięcy uczniów tworzą europejską społeczność, która ewolucyjnie zmienia sposoby uczenia się i nauczania, wypełniając treścią ramy organizacyjne i techniczne stworzone w programie. Dzięki technice współpraca ponad granicami, bez barier językowych staje się coraz bardziej popularną praktyką szkolną. Uczestnicy z łatwością dostrzegają podobieństwa wartości i obyczajów. Różnorodności zaś nie przeszkadzają we wspólnej pracy, raczej wzmagają ciekawość i zainteresowanie innymi kulturami. Dzięki temu rośnie świadomość kulturowa uczestników, a kompetencje międzykulturowe rozwijają się niejako przy okazji kontaktów z partnerami w projektach eTwinning. Pionierskie rozwiązania metodyczne i techniczne przewidywane ponad pół wieku temu na temat zastosowania komputerów w edukacji są obecnie z sukcesem realizowane w szkołach.

Rezultaty prac projektowych mają dwojaki charakter. Po pierwsze, są to rezultaty wymierne, dobrze widoczne, takie jak na przykład zdjęcia, filmy, teksty publikowane na stronach internetowych, w blogach i broszurach. Przyznane w narodowych i europejskich konkursach nagrody oraz odznaki jakości są dobrze udokumentowane. Po drugie, są też rezultaty niewidoczne, takie jak nawiązane przyjaźnie, przyjemne doświadczenia wspólnej pracy, skutecznego porozumienia się w różnych językach, wzajemnego uczenia się oraz dzielenia się trudem wykonania zadań i radością ich zakończenia. Korzyści wynikające z ukształtowanych w projekcie tożsamości, postaw i nawyków mogą ujawniać się jeszcze przez wiele lat po zakończeniu przez uczniów edukacji formalnej.

Celem niniejszej publikacji jest pokazanie zjawisk zachodzących w programie eTwinning na przykładzie polskiej edukacji. Najważniejszą cechą uczestnictwa w projektach jest wzajemne uczenie się. Nauczyciele uczą się od siebie nawzajem, podobnie jak uczniowie. Nie jest nowym fakt, że uczniowie uczą się od nauczycieli, ale w projektach często także nauczyciele uczą się od swoich uczniów. Wzajemne uczenie się od siebie uczestników projektów eTwinning w kraju oraz od wielu partnerów zagranicznych powoduje, że liczba projektów przekłada się na ich jakość, bowiem Polska jest liderem w eTwinning. Doświadczenia polskich szkół oraz wzory dobrej praktyki mogą więc być cenne, zarówno dla czytelników w naszym kraju, jak i za granicą. Dlatego książka została przygotowana w dwóch wersjach językowych: polskiej drukowanej i angielskiej w postaci e-booka. Kolejne artykuły poświęcone są wybranym rodzajom działań w programie.

Alicja Pietrzak przedstawia dość krótką, ale bogatą historię programu w Polsce i w Europie. Następnie opisane są Europejskie Kompetencje Kluczowe oraz możliwości ich kształcenia w projektach eTwinning. Technika w projektach edukacyjnych ma służyć i zapewniać warunki dla realizacji celów edukacyjnych, językowych i międzykulturowych, jej użycie powinno wynikać z założeń projektu i być im całkowicie podporządkowane. Tendencje zmian technicznych – od prostych narzędzi komunikacyjnych do serwisów społecznościowych – są pokazane w artykule Jarosława Krajki. Od chwili rozpoczęcia programu potencjał edukacyjny projektów eTwinning został dostrzeżony przez nauczycieli języków i informatyki, którzy natychmiast skorzystali z udostępnionych możliwości technicznych i organizacyjnych. Pomimo że w projektach eTwinning dominuje angielski, to program tworzy znakomite warunki do promocji języka ojczystego i innych języków europejskich. Artykuł Dominiki Bargieł poświęcony jest polszczyźnie, a Janiny Zielińskiej językowi francuskiemu. Obecnie kształcenie kompetencji językowych i technicznych coraz częściej staje się mniej zauważalne, gdyż są one środkiem do realizacji innych zadań edukacyjnych. Arkadiusz Orłowski pokazuje zagadnienia oraz przykłady współpracy międzynarodowej w nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Małgorzata Szulc-Kurpaska koncentruje się na roli projektów eTwinning w edukacji przedszkolnej. Biblioteka jako miejsce międzynarodowej współpracy edukacyjnej przedstawiona jest przez Bożenę Boryczkę. Autorzy ci pokazują przyszłe kierunki rozwoju programu i możliwości otwierające się przed nauczycielami różnych przedmiotów. Ważne, że pierwsze kroki w tych dziedzinach zostały zrobione. Książkę kończy opis kursu online dla nauczycieli przygotowanego przez Elżbietę Gajek. Przedstawiono cele i założenia kursu oraz

rekomendacje dotyczące organizacji podobnych przedsięwzięć, wynikające z doświadczeń czterech edycji.

Warto przypomnieć, że książka zostaje wydana w trakcie trwania Europejskiego Roku Kreatywności i Innowacji i wpisuje się w nurt działań promujących i upowszechniających nowatorskie rozwiązania w edukacji, które mocno bazują na energii społecznej wielu zaangażowanych osób i środowisk lokalnych.

Dlatego też książka przeznaczona jest dla czynnych nauczycieli wszystkich przedmiotów, studentów przygotowujących się do pracy pedagogicznej, nauczycieli akademickich kształcących przyszłych pracowników oświaty oraz władz edukacyjnych. Mamy nadzieję, że stanie się ona zachętą do wprowadzenia innowacji, inspiracją do refleksji nad treściami i praktyką edukacyjną w skali globalnej, europejskiej i indywidualnej. Efektem – choćby częściowej, etapowej realizacji tych wyzwań może być stworzenie warunków kształcenia, odpowiadających podstawowej potrzebie młodych ludzi – przygotowania się do życia w przyszłości.

Elżbieta Gajek

Paweł Poszytek

Znaczenie i rozwój programu eTwinning w Polsce na tle Europy

Alicja Pietrzak

Wprowadzenie

Rola jaką program eTwinning spełnia w edukacji szkolnej wynika z szerokiego kontekstu integracji europejskiej oraz zapisów traktatowych, strategii i decyzji umożliwiających unijną współpracę państw członkowskich. Celem tej współpracy jest przede wszystkim budowanie silnego potencjału gospodarczego, poprawianie warunków pracy i standardu życia Europejczyków. Wieloletnie doświadczenia w integracji europejskiej pokazały, że takie cele nie będą możliwe do osiągnięcia, dopóki we wspólne działania nie zostaną włączeni uczniowie od pierwszych poziomów edukacyjnych.

Podstawy prawne, umożliwiające formalnie współpracę europejską w obszarze edukacji szkolnej, znalazły się w Traktacie z Maastricht z 1992 roku. Na mocy tego Traktatu powstał program Socrates, w którym jako jedno z czterech działań wyodrębniono akcję Comenius poświęconą w całości edukacji szkolnej. Akcja ta była i jest kontynuowana w kolejnych edycjach wspólnotowych programów edukacyjnych, a obecnie w programie „Uczenie się przez całe życie".

Milowym krokiem w rozwoju unijnej współpracy w obszarze edukacji szkolnej było przyjęcie strategii lizbońskiej, w marcu 2000 roku, której ideą jest uczynić Unię Europejską najbardziej konkurencyjną, opartą na wiedzy, gospodarką świata do roku 2010. Jednym z głównych przesłań strategii lizbońskiej jest osiągnięcie statusu społeczeństwa informacyjnego. Przesłanie to znalazło swój wyraz między innymi w programie eLearning, a następnie eTwinning, który pierwotnie wchodził w jego skład, a obecnie jest centralną akcją komponentu Comenius w programie „Uczenie się przez całe życie".

Realizacja projektów eTwinning nie ogranicza się tylko do kształtowania kompetencji informacyjno-komunikacyjnych ich uczestników, lecz także wszystkich innych kompetencji i umiejętności potrzebnych społeczeństwu wiedzy, co w sposób naturalny wynika z każdej współpracy międzynarodowej. W porównaniu do innych programów edukacyjnych eTwinning jest wyjątkowy pod względem wzmacniania świadomości wielokulturowości i procesu integracji europejskiej. Jest on bowiem bardzo otwartą i elastyczną ofertą łatwego uczestnictwa we współpracy międzynarodowej, czego dowodem jest prawie 65 000 uczestniczących w nim nauczycieli w Europie, z tego 8376 w Polsce po niespełna 5 latach od jego oficjalnej inauguracji. Liczba ta rośnie z dnia na dzień, co stanowi o dużym sukcesie eTwinningu i plasuje go w elicie programów kreujących europejską edukację przyszłości.

Program eTwinning – definicja i powstanie programu

Program eTwinning, to europejska współpraca przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w Europie, za pośrednictwem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Program eTwinning jest narzędziem dla nauczycieli, dzięki któremu mają oni możliwość ciągłego aktualizowania swoich kompetencji zawodowych, szczególnie w zakresie wykorzystywania nowoczesnych technologii w nauczaniu, poprzez tworzenie i realizowanie międzynarodowych projektów.

Program eTwinning, to inicjatywa Komisji Europejskiej, która została powołana na mocy Decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady zatwierdzającej wieloletni program eLearning, mający na celu efektywną integrację technologii informacyjno-komunikacyjnych w systemie edukacji i szkoleń w Europie (Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2318/2003/WE z dnia 5 grudnia 2003 r.). W większości krajów europejskich, w tym również w Polsce, eTwinning formalnie funkcjonuje od 1 września 2004 roku. Początkowe działania programu polegały na przygotowaniu europejskiego portalu i narzędzi, będących wirtualnym środowiskiem współpracy szkół w eTwinningu, jak również narodowych portali, pełniących funkcję wspomagającą dla portalu europejskiego. W Polsce oficjalna inauguracja programu eTwinning odbyła się w Warszawie 15 grudnia 2004 roku, z udziałem dyrektorów szkół i nauczycieli z całego kraju. Na poziomie europejskim konferencja inauguracyjna miała miejsce w Brukseli w styczniu 2005 roku. Wzięło w niej udział około 500 nauczycieli z różnych krajów europejskich. Pierwsza edycja programu eTwinning zakończyła się w roku szkolnym 2006/2007. Druga edycja przewidziana jest na lata 2007-2013. Podczas drugiej edycji eTwinning, na mocy Decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady, został włączony do najnowszej inicjatywy Komisji Europejskiej w dziedzinie edukacji i szkoleń programu „Uczenie się przez całe życie" (Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady nr 1720/2006/WE z dnia 15 listopada 2006 r.), w którym kontynuowane są działania realizowane wcześniej w programach Socrates, eLearning, Leonardo da Vinci i Jean Monnet.

Cele programu eTwinning

Powodem, dla którego Komisja Europejska przedstawiła propozycję utworzenia programu eLearning, a następnie programu „Uczenie się przez całe życie", a w nich eTwinning jest osiągnięcie celu wynikającego z potrzeb współczesnego świata, gdzie istnieje silna „potrzeba zdobywania i doskonalenia umiejętności cyfrowych, bez których obywatele Europy nie byliby zdolni do odgrywania pełnej roli w społeczeństwie i osiągania kwalifikacji i wiedzy potrzebnej w XXI wieku" (*The history of European cooperation in education and training* 2006:250).

W programie eTwinning cel ten przekłada się na konkretne działanie, którym jest zachęcanie szkół w Europie do tworzenia partnerstw wykorzystujących w swojej współpracy różnego rodzaju media elektroniczne. Celem programu jest też promowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli, rozwijanie kompetencji technicznych, językowych i interkulturowych uczniów i nauczycieli oraz wprowadzanie wymiaru europejskiego do programu nauczania, a co za tym idzie wprowadzanie uczniów do europejskiej rzeczywistości, bez żadnych ograniczeń, zahamowań, bez poczucia mniejszości, czy słabości.

Zamierzeniem programu jest stworzenie przyjaznych dla nauczycieli warunków, które zachęcą ich do zastąpienia tradycyjnych metod nauczania, nauczaniem opartym na współpracy, pracą na zasadzie projektu, w którym uczestnicy z różnych krajów europejskich uczą się od siebie nawzajem, wymieniają się swoimi zasobami i doświadczeniem, w którym w sposób pedagogiczny wykorzystują technologie informacyjno-komunikacyjne, tworząc jednocześnie jedną wielką europejską społeczność ponad granicami.

Uczestnicy programu eTwinning

Społeczność eTwinning można podzielić na dwie grupy: grupę, która jest odpowiedzialna za kierowanie programem i grupę odbiorców.

Zarządzanie programem odbywa się poprzez Komisję Europejską, która ustala priorytety, wysokość budżetu, czuwa nad właściwym przebiegiem działań i monitoruje program oraz Agencję Wykonawczą do spraw Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego, która na zlecenie Komisji Europejskiej pełni rolę administracyjną poprzez zarządzanie kontraktami i budżetem, a także monitorowanie działań.

Na poziomie 32 uprawnionych w programie eTwinning krajów funkcjonują Narodowe Biura Kontaktowe eTwinning, które są odpowiedzialne za koordynowanie programu na poziomie krajowym. Biura te przeprowadzają działania informacyjno-promocyjne, organizują konferencje, konkursy i warsztaty szkoleniowe, udzielają wszelkiego rodzaju wsparcia nauczycielom, na wszystkich etapach uczestniczenia w programie. Rolą narodowego biura jest monitorowanie projektów, od momentu ich powstania, poprzez asystowanie przy procesie rejestracji szkoły i nauczyciela, szukaniu partnera, rejestracji i przebiegu projektu, aż do momentu ich zakończenia i jeszcze dłużej, poprzez upowszechnianie wyłonionych najlepszych przykładów projektów w galeriach na narodowych stronach internetowych i publikowanych materiałach. W Polsce Narodowe Biuro Kontaktowe Programu eTwinning funkcjonuje w ramach Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, pełniącej również rolę Narodowej Agencji Programu „Uczenie się przez całe życie".

Działania narodowych biur i przebieg programu na poziomie europejskim koordynuje Centralne Biuro Programu eTwinning. Główną funkcją tego biura jest prowadzenie europejskiego portalu www.etwinning.net, oferującego szeroki wachlarz narzędzi, gdzie szkoły rejestrują się i pracują wspólnie ze swoimi partnerami. Centralne Biuro eTwinning organizuje także konkursy europejskie, konferencje i we współpracy z narodowymi biurami Europejskie Warsztaty Doskonalenia Zawodowego, dla nauczycieli i osób zaangażowanych w tworzenie polityki edukacyjnej w krajach uczestniczących.

Odbiorcami programu eTwinning są wszystkie przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne. Przedział wiekowy uczniów wynosi od 3 do 19 lat. eTwinning skierowany jest do nauczycieli wszystkich przedmiotów, uczniów, dyrektorów szkół, bibliotekarzy i innych pracowników szkoły, zainteresowanych współpracą i wypróbowaniem nowych metod pracy i technologii z partnerami w innych krajach europejskich. W programie eTwinning uczestniczą szkoły ze wszystkich krajów Unii Europejskiej oraz Norwegia, Islandia, Turcja, Chorwacja i Była Jugosłowiańska Republika Macedonii.

Specyfika programu eTwinning

Istnieje kilka aspektów, które są specyficzne dla programu eTwinning i które sprawiają, że jest on bardzo popularny wśród uczniów i nauczycieli.

Główną cechą, która wyróżnia ten program spośród innych inicjatyw unijnych jest fakt, że realizowane w szkołach projekty eTwinning nie są dofinansowane przez Komisję Europejską. Program ten jest oparty wyłącznie na entuzjazmie i motywacji nauczycieli, którzy doceniają rolę integracji i współpracy międzynarodowej w przygotowaniu uczniów do dorosłego życia. Brak środków finansowych sprawia, że eTwinning jest bardzo prosty w realizacji, pozbawiony biurokracji, a przede wszystkim dostępny dla wszystkich. Każdy nauczyciel w szkole może realizować swój własny projekt eTwinning i może to robić bez żadnych ograniczeń, ani tematycznych, ani czasowych, ani ilościowych, ani nawet jakościowych. W projekcie eTwinning można dokonywać wszelkiego rodzaju zmian nawet w trakcie jego trwania. Jest to szczególnie pomocne dla osób, które nie mają żadnego doświadczenia w realizacji projektów międzynarodowych, gdyż poprzez eTwinning mogą w przyjazny sposób zdobyć takie umiejętności. Poza tym eTwinning nie wymaga żadnego wkładu finansowego od uczestniczących w nim szkół. Dostęp do portalu i narzędzi jest bezpłatny dla zarejestrowanych nauczycieli, a współpraca w eTwinning przebiega bez konieczności bezpośredniego kontaktu partnerów i kosztów z tym związanych. Pozwala to na włączenie do projektów wszystkich zainteresowanych uczniów, a w szczególności eTwinning jest szansą dla dzieci i młodzieży o niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, którzy korzystają z niego, odbywając podróże wirtualne do innych krajów, a nawet nawiązują osobiste kontakty za pomocą narzędzi elektronicznych ze swoimi rówieśnikami w Europie.

Program eTwinning oparty jest na wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych, lecz uczestniczenie w nim nie wymaga posiadania sprzętu najnowszej generacji. Projekt eTwinning można realizować w każ-

dym miejscu, gdzie dostępny jest komputer i internet. Może to być szkolna klasa, pracownia komputerowa, biblioteka, czy też osobisty komputer w domu nauczyciela, czy ucznia. Dostęp do internetu zapewnia możliwość rejestracji szkoły i nauczyciela na europejskim portalu www.etwinning.net, gdzie znajdują się wszystkie narzędzia niezbędne do znalezienia partnera i realizacji międzynarodowego projektu. Portal zapewnia też pomoc w postaci gotowych zestawów i scenariuszy projektów, które mogą być inspiracją lub wzorcem do partnerskiej współpracy.

eTwinning jest programem międzynarodowym opartym na wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych, skierowanym nie tylko do nauczycieli języków obcych i informatyki. Intencją Komisji Europejskiej jest to, aby wszyscy nauczyciele, na wszystkich poziomach nauczania brali w nim udział. eTwinning jest sposobem na uatrakcyjnienie każdej lekcji w szkole, a więc także narzędziem do realizacji programu nauczania. Szczególną cechą każdego projektu eTwinnning jest to, że uczestniczący w nim nauczyciel może skupić się na swoim przedmiocie, przedstawiając tematy w interesujący dla uczniów sposób, bo za pomocą środków technologicznych poprzez konfrontację ze swoimi zagranicznymi partnerami. Dodatkowo jest on dostępny dla przedszkoli i w ten sposób umożliwia nie tylko prowadzenie dialogu, ale także zdobywanie doświadczenia międzykulturowego przez dzieci, już od najmłodszych lat.

Dzięki temu eTwinning odpowiada na wyzwania XXI wieku, ponieważ pozwala na dopasowanie nowoczesności do tradycyjnych metod nauczania. Pozwala na wykorzystywanie wszelkiego rodzaju nowinek technologicznych na lekcjach (chaty, blogi, podcasty, komunikatory, portale społecznościowe), przez co jest doceniany przez uczniów, największych entuzjastów stosowania techniki w codziennym życiu i w nauce szkolnej.

Walory programu doceniają także nauczyciele zdobywający kolejne stopnie awansu zawodowego, którzy powinni udowodnić, że w ich warsztat pracy wkomponowane jest wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli). Certyfikaty eTwinning, które otrzymują nauczyciele przy realizacji projektu są najlepszym dowodem i przykładem umiejętności edukacyjnego wykorzystywania narzędzi elektronicznych i internetu w procesie nauczania.

Realizacja programu eTwinning

Realizacja programu eTwinning rozpoczyna się od rejestracji szkoły i nauczyciela na europejskim portalu www.etwinning.net. Na portalu dostępne są trzy przestrzenie. Przestrzeń pierwsza otwarta jest dla wszystkich użytkowników, po wpisaniu w przeglądarkę internetową adresu www.etwinning.net. Strona internetowa zawiera wszystkie informacje na temat programu eTwinning, wiadomości o bieżących wydarzeniach, publikacjach oraz organizowanych na poziomie europejskim konferencjach, Warsztatach Doskonalenia Zawodowego i konkursach. Stałym elementem portalu jest mapa Google wszystkich zarejestrowanych w programie szkół, nauczycieli i projektów, która daje możliwość wyszukiwania ich poprzez wpisanie określonych kryteriów, np. nauczanego przedmiotu i kraju. Ciekawym elementem portalu jest Galeria projektów, w której wyeksponowane są przykłady dobrej praktyki zgłoszone przez Narodowe Biura eTwinning, ich opisy i linki do dodatkowych informacji. Ponadto portal oferuje inne inspiracje, takie jak: gotowe wzorce, scenariusze projektów, które można wykorzystać w pracy nad projektem, a także odpowiedzi na podstawowe pytania, takie jak: dlaczego warto wziąć udział w eTwinningu, jak znaleźć właściwego partnera do konkretnego projektu, jak zaplanować wszystkie czynności i jakie stosować narzędzia. Portal dostarcza jeszcze wielu innych wiadomości o eTwinningu, które pomagają nauczycielom w trakcie ich pracy, np. publikuje co miesiąc biuletyn z aktualnymi informacjami o programie i prowadzi dział pomocy Helpdesk, którego celem jest rozwiązywanie bieżących problemów użytkowników. Najważniejszym punktem w ogólnodostępnej przestrzeni jest miejsce, gdzie dokonuje się rejestracji szkoły i nauczyciela. Formularz rejestracyjny wymaga wpisania informacji dotyczących danych osoby, preferencji co do partnera, danych szkoły i profilu szkoły. Dzięki rejestracji użytkownik uzyskuje dostęp do eTwinning Desktop, indywidualnego pulpitu, dzięki któremu ma możliwość znalezienia partnera, opracowania pomysłu na projekt, a następnie rozpoczęcia współpracy i dokumentowania jej przebiegu, wykorzystując narzędzie TwinBlog. Rejestracja partnerstwa daje dostęp do TwinSpace, trzeciej przestrzeni, która jest wirtualnym środowiskiem współpracy nad projektem dla partnerskich szkół. W TwinSpace znajdują się wszystkie narzędzia niezbędne do realizacji projektu, czyli narzędzia do komunikacji pomiędzy partnerami, takie jak: Skrzynka e-mail, Czat, Forum, Tablica informacyjna i Kalendarz, a także narzędzie Mój zespół, umożliwiające zarządzanie uczestnikami projektu oraz narzędzie Ustawienia, dzięki któremu można tworzyć nowe

pliki, a nawet proste strony internetowe. Potwierdzeniem rejestracji projektu eTwinning jest uzyskanie certyfikatu eTwinning (eTwinning Label), natomiast uwieńczeniem pomyślnej jego realizacji jest otrzymanie – na wniosek partnerów – Krajowej Odznaki Jakości (Quality Label), a następnie Europejskiej Odznaki Jakości, która jest wyrazem tego, że projekt osiągnął wysoki europejski standard.

Europejski portal eTwinning jest więc głównym źródłem informacji, kopalnią pomysłów i podstawowym narzędziem współpracy. Jest to zaawansowana technicznie, bezpieczna dla nauczycieli i uczniów platforma edukacyjna, ponieważ dostępna tylko dla zarejestrowanych w eTwinning szkół, które są weryfikowane podczas procesu rejestracji przez Narodowe Biura. Poczta elektroniczna umożliwia wysyłanie i otrzymywanie wiadomości jedynie do i od osób uczestniczących w programie, ponieważ system ten nie działa na inne domeny internetowe, co wyklucza obieg reklam i niepożądanych informacji. Portal jest bardzo intuicyjny, prosty w obsłudze i przyjazny dla nauczycieli z różnych krajów europejskich, bo prowadzony w 23 językach, w tym również w języku polskim.

Dotychczasowe doświadczenia w programie eTwinning

W roku 2009 mija 5 lat od oficjalnej inauguracji programu eTwinning w Polsce i powstania Narodowego Biura Kontaktowego eTwinning. Na przestrzeni tych pięciu lat zostało przeprowadzonych wiele działań, które sprawiły, że Polska zajmuje czołowe miejsce pod względem ilości i jakości realizowanych projektów. Spośród tych działań na wyróżnienie zasługuje utworzenie i prowadzenie narodowego portalu www.etwinning.pl, jako głównego narzędzia realizowania strategii przekazywania informacji. Obecnie funkcjonuje już trzecia wersja portalu, która oferuje innowacyjne rozwiązania w kontekście komunikacji pomiędzy użytkownikami, przedstawiania aktualności, bieżących statystyk i zasobów edukacyjnych wypracowanych podczas realizacji projektów.

W pierwszym roku funkcjonowania programu Narodowe Biuro – działając w porozumieniu z Kuratoriami Oświaty i Ministerstwem Edukacji Narodowej – powołało sieć regionalnych koordynatorów eTwinning, odpowiedzialnych za promowanie programu w swoich regionach. Następnie powstały sieci ambasadorów regionalnych – doświadczonych w projektach eTwinning nauczycieli, oraz trenerów i promotorów zaangażowanych w przeprowadzanie szkoleń internetowych i stacjonarnych w regionach. Do czerwca 2009 roku zorganizowano 115 kursów online, w których wzięło udział 2364 uczestników i 231 warsztaty regionalne z udziałem około 15 000 nauczycieli (dane z dokumentacji Narodowego Biura Kontaktowego Programu eTwinning).

Ponadto Narodowe Biuro aktywnie pracuje nad weryfikacją przykładów dobrej praktyki i uznaniem dla najbardziej zasłużonych szkół, nauczycieli i uczniów. Przez niespełna pięć lat działalności biura zostało ogłoszonych 5 edycji konkursu narodowego „Nasz projekt eTwinning" oraz innych konkursów tematycznych, m.in. eTwinning po francusku, eTwinning w szkolnej bibliotece, konkursu fotograficznego i dla nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Plan działania biura przewiduje również włączanie do grona najlepszych takich nauczycieli, którzy stawiają pierwsze kroki w programie eTwinning, mają oni szansę wykazać się swoją inicjatywą w konkursie na debiut w programie, podczas corocznych obchodów tygodni eTwinning. W ramach wszelkiego rodzaju konkursów wyłoniono już 119 laureatów krajowych (dane z dokumentacji Narodowego Biura Kontaktowego Programu eTwinning), którzy niejednokrotnie przenosili swoje sukcesy na arenę międzynarodową, zdobywając pierwsze miejsca w konkursach europejskich. W czteroletniej tradycji organizowania konkursów europejskich na najwyższym podium stanęło już pięć partnerstw z udziałem polskich szkół, a więc tradycją stało się dostrzeganie i uhonorowanie jakości pracy nauczycieli i uczniów z naszego kraju. W Polsce uznanie dla najlepszych wyrazili Minister Edukacji Narodowej, Minister Spraw Wewnętrznych i Administracji, a nawet Prezydent Rzeczpospolitej Polskiej.

Narodowe Biuro Kontaktowe eTwinning czuwa nad właściwym wizerunkiem przykładów dobrej praktyki, umieszczając je w galeriach projektów na portalach internetowych, publikując w broszurach ewaluacyjnych oraz opracowując reportaże z ich realizacji. Filmy te są wykorzystywane przede wszystkim podczas konferencji ogólnopolskich, które odbywają się każdego roku w ramach programu eTwinning. Są to narodowe ceremonie rozdania nagród lub konferencje tematyczne, np. konferencja dla nauczycieli geografii, biologii i przyrody (marzec 2008) lub bibliotekarzy szkolnych (październik 2008). W takich konferencjach wzięło już udział ponad 1000 nauczycieli z całej Polski (dane z dokumentacji Narodowego Biura Kontaktowego Programu eTwinning).

Równolegle do działań na poziomie narodowym prowadzone są przedsięwzięcia międzynarodowe, mające na celu przede wszystkim pomoc dla na-

uczycieli w znalezieniu właściwego partnera do projektu eTwinning. Narodowe Biuro współorganizuje z innymi krajami seminaria kontaktowe lub rekrutuje uczestników zainteresowanych rozpoczęciem projektu eTwinning na Europejskie Warsztaty Doskonalenia Zawodowego, które odbywają się w różnych krajach w trakcie roku szkolnego. Aktualne statystyki pokazują, że 394 uczestników polskich skorzystało już z możliwości bezpośredniego znalezienia i poznania potencjalnego partnera do projektu w trakcie 51 spotkań międzynarodowych w ramach programu eTwinning (dane z dokumentacji Narodowego Biura Kontaktowego Programu eTwinning).

Jeden z Warsztatów Doskonalenia Zawodowego miał miejsce w Warszawie w dniach 15-17 maja 2009 roku. W szkoleniu wzięło udział 88 nauczycieli wychowania przedszkolnego z 24 krajów uprawnionych w programie eTwinning.

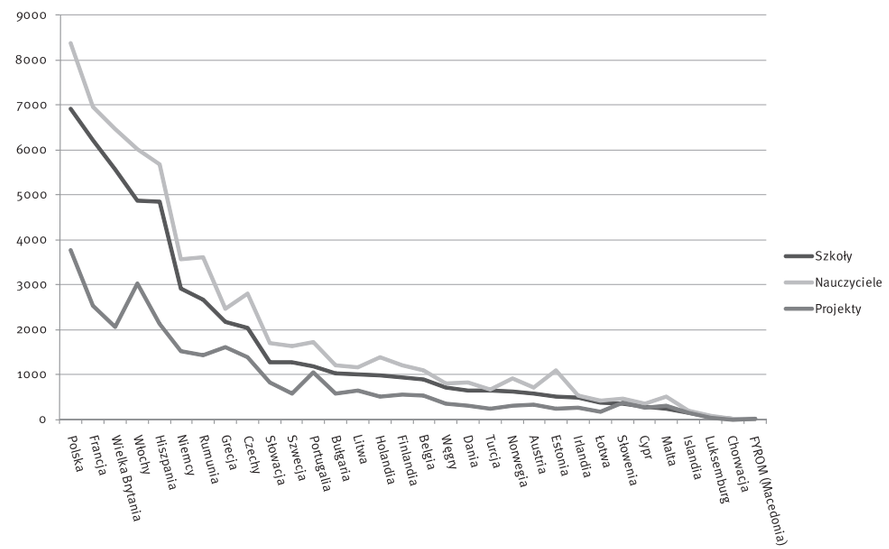
Poniżej anonimowa opinia jednego z uczestników:

Niezwykle podobały mi się warsztaty. Były bardzo dobrze zorganizowane i uzyskałam wiele ważnych i interesujących informacji. Instruktorzy byli niezwykle pomocni i udzielali nam jasnych wskazówek. Ponadto organizowali zajęcia w grupach, które miały kluczowe znaczenie dla powodzenia warsztatów, ponieważ integrowały uczestników. Miejsce i powód stanowiły wspaniałą okazję dla nauczycieli, by się spotkać i podzielić doświadczeniami. Dziękuję za niezapomniane spotkanie z innymi nauczycielami i wspaniałą możliwość większego zaangażowania się w program eTwinning. Z niecierpliwością oczekuję realizacji nowego projektu.

Polska na tle innych krajów europejskich – – analiza ilościowa

W czerwcu 2009 roku społeczność eTwinning liczyła już 52 467 szkół i 64 619 nauczycieli z 32 krajów europejskich. Statystyki te świadczą o bardzo dużym zainteresowaniu programem w Europie, a szczególnie w Polsce, skąd pochodzi największa ilość zarejestrowanych szkół – 6921, nauczycieli – 8376 i projektów – 3760. Kolejne miejsca zajmują takie kraje jak: Francja (6218, 6973, 2541), Wielka Brytania (5561, 6473, 2065), Włochy (4879, 6013, 3032) i Hiszpania (4859, 5692, 2117) z wynikami znacznie odbiegającymi od naszego kraju. Dane te pokazują, że 13% wszystkich zarejestrowanych szkół na europejskim portalu eTwinning stanowią szkoły polskie, i że 13% wszystkich realizowanych projektów to projekty z udziałem polskich szkół. Od początku istnieje duża dysproporcja pomiędzy etapem rejestracji użytkownika i rejestracji partnerstwa. Obecna analiza wykazała, że zarówno w Europie, jak i w Polsce ponad 40% zarejestrowanych nauczycieli realizuje projekty eTwinning, natomiast pozostałe niecałe 60% pozostaje bez żadnych partnerstw.

WYKRES 1. Liczba zarejestrowanych szkół, nauczycieli i projektów eTwinning w Europie



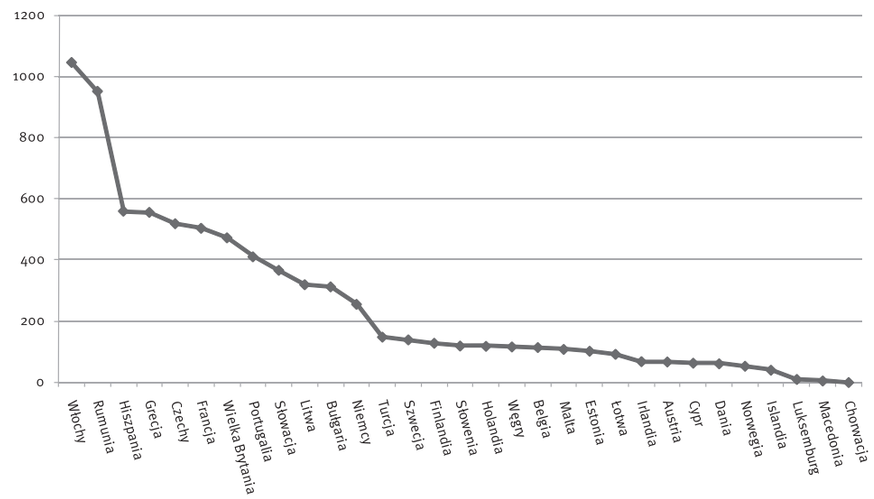
Źródło: Opracowanie własne na podstawie europejskiej bazy danych eTwinning – NSS Desktop. Dane z dnia 8 czerwca 2009 r.

Kraje, z którymi współpracują polskie szkoły

Wszystkie uczestniczące w programie eTwinning kraje tworzą wspólne partnerstwa, razem z polskimi szkołami i przedszkolami. Od początku największym zainteresowaniem wśród polskich uczniów i nauczycieli cieszą się kraje południowe, czyli Włochy – 1045 partnerstw, Hiszpania – 560, Grecja – 556,

Francja – 504, Portugalia – 411, Malta – 109, Cypr – 64, i stanowią one ponad 40% wszystkich partnerstw. Dosyć popularne są też partnerstwa z krajami sąsiadującymi, a więc z Czechami – 519 partnerstw, ze Słowacją – 367, z Litwą – 320 i z Niemcami – 256, które stanowią 19% całości projektów. Kolejne 7% partnerstw realizowanych jest z Wielką Brytanią – 473 i Irlandią – 69 i 5% z krajami skandynawskimi (Szwecja – 140, Finlandia – 129, Dania – 62 i Norwegia – 54). Godna podziwu jest liczba projektów zarejestrowanych z Rumunią, krajem uczestniczącym w eTwinning od września 2007 roku, i są to 951 partnerstwa (12%) utworzone w trakcie dwóch lat szkolnych. Warto zwrócić też uwagę na zupełnie nowe kraje, które zostały włączone do programu w 2009 roku, np. Turcję, gdzie liczba partnerstw wynosi 149 oraz Macedonię – 6 i Chorwację – 1, przy czym jest to jedyne partnerstwo eTwinning tego kraju (dane z czerwca 2009 r.). Liczba projektów zarejestrowanych do połowy maja 2008 roku z poszczególnymi krajami nie sumuje się na ogólną liczbę wszystkich zarejestrowanych partnerstw, ponieważ w wiele z nich zaangażowanych jest więcej niż dwóch partnerów.

WYKRES 2. Kraje współpracujące z Polską w programie eTwinning

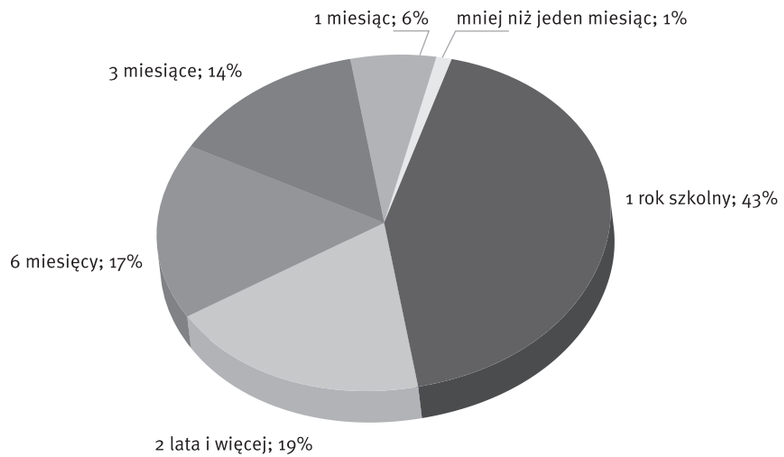


Źródło: Opracowanie własne na podstawie europejskiej bazy danych eTwinning – NSS Desktop. Dane z dnia 8 czerwca 2009 r.

Czas trwania projektów

Harmonogram czasu pracy w projektach eTwinning zależy od ustaleń pomiędzy partnerami i może być zaplanowany jako krótki projekt, jak również obejmować działania długofalowe. Zdecydowana większość projektów, bo aż 43% realizowanych jest w trakcie jednego roku szkolnego, a więc jest to prawdopodobnie optymalny przedział czasu, aby poznać partnera i przeprowadzić zaplanowane działania. Prawie 20% projektów planowanych jest na 2 lata i więcej, co jest bardzo rekomendowane w programie eTwinning i wynika z jego nazwy, czyli „bliźniaczenia" szkół i ich stałej, elektronicznej, partnerskiej współpracy. Są też takie projekty, które planuje się na mniej niż jeden rok, a mianowicie: 17% na 6 miesięcy, 14% na 3 miesiące, 6% na 1 miesiąc, a 1% nawet na mniej niż jeden miesiąc.

WYKRES 3. Czas trwania projektów eTwinning



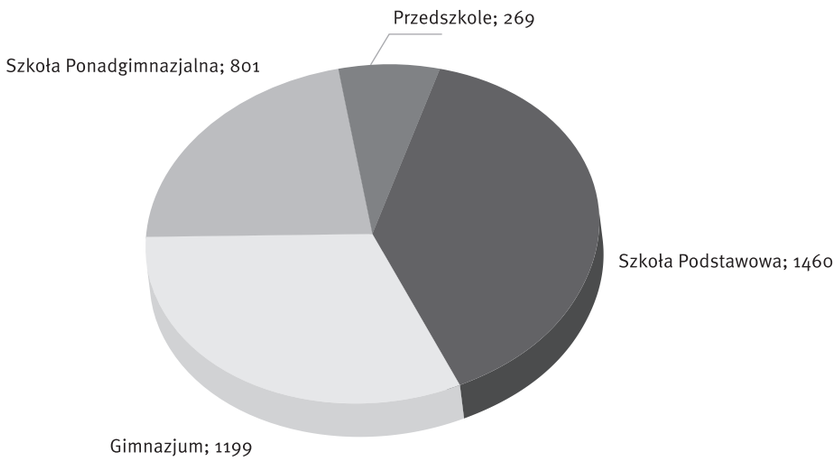
Źródło: Opracowanie własne na podstawie europejskiej bazy danych eTwinning – NSS Desktop. Dane z dnia 15 maja 2008 r.

Poziom edukacji i wiek uczniów

Uczestnikami projektów eTwinning są nauczyciele i uczniowie ze wszystkich poziomów edukacyjnych. Największa liczba projektów realizowana jest w szkołach podstawowych – 1460 i gimnazjalnych – 1199, czyli z udziałem

uczniów od 7 do 16 lat, którzy w tym wieku są prawdopodobnie najbardziej ciekawi świata i zafascynowani nowinkami i technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Znaczna ilość projektów – 801 – prowadzona jest przez nauczycieli i młodzież ze szkół ponadgimnazjalnych, natomiast przedszkolaki uczestniczą w 269 partnerstwach. Taki podział zainteresowania programem eTwinning pozostaje niezmienny w porównaniu do ubiegłego roku (*Raport z działalności Narodowego Biura Kontaktowego Programu eTwinning za rok 2007/2008*) i bardzo podobny w porównaniu do wcześniejszych lat (Gajek 2005:113, Gajek 2006:59, Gajek 2007:77). Istnieje rozbieżność pomiędzy ogólną liczbą zarejestrowanych projektów i poziomów edukacyjnych, ponieważ można zaobserwować takie projekty, w których uczestniczą uczniowie różnych zespołów szkół, czyli podstawowych i gimnazjów lub gimnazjów i ponadgimnazjalnych jednocześnie.

WYKRES 4. Poziom edukacji i wiek uczniów

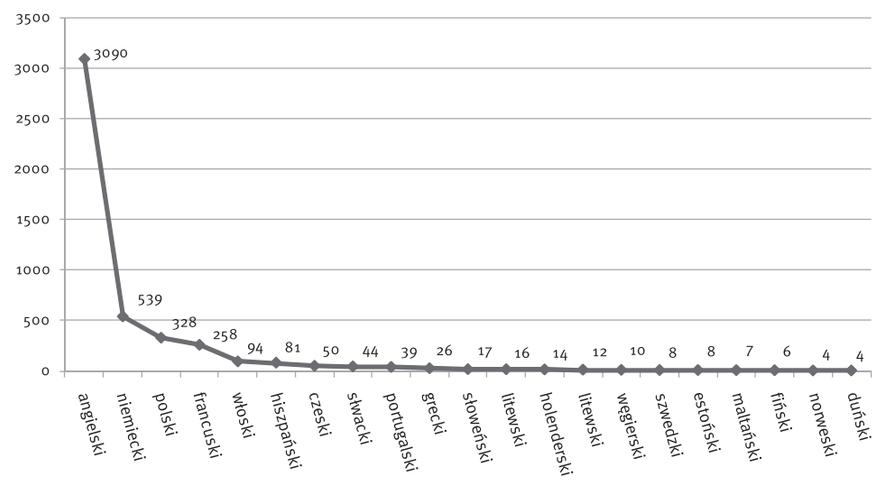


Źródło: Opracowanie własne na podstawie europejskiej bazy danych eTwinning – NSS Desktop. Dane z dnia 8 czerwca 2009 r.

Języki komunikacji w projektach polskich szkół

Analiza ilościowa 3760 projektów zarejestrowanych do czerwca 2009 roku wykazała, że 21 języków jest wykorzystywanych do komunikacji pomiędzy partnerami. Różnorodność językowa wzrosła w porównaniu z poprzednimi latami, np. w roku 2005 wynosiła 10 (Gajek 2005:111), w 2006 – 14 (Gajek 2006:57), w 2007 – 15 (Gajek 2007:76), a w 2008 – 17 (*Raport z działalności Narodowego Biura Kontaktowego Programu eTwinning za rok 2007/2008*). Co roku powtarzają się jednak takie same preferencje językowe wśród polskich uczestników projektów. Najbardziej popularnym językiem komunikacji jest język angielski, zadeklarowany w 3090 projektach, co stanowi 66% wszystkich partnerstw, na drugim miejscu znajduje się język niemiecki, zadeklarowany w 539 projektach (11,5%), natomiast na trzecim miejscu od początku zaobserwować można język polski, będący środkiem komunikacji w 328 (7%) realizowanych projektach. Wynik ten dowodzi, że nieznajomość języków obcych nie stanowi bariery w uczestniczeniu w programie eTwinning i współpracy międzynarodowej. Ponad 5% polskich uczestników posługuje się językiem francuskim w projektach eTwinning, około 3,5% włoskim i hiszpańskim, natomiast 2% językami południowych sąsiadów, czyli słowackim i czeskim. Warto zwrócić też uwagę na fakt, że pojawiają się też bardzo mało popularne w Polsce języki, takie jak: łotewski, estoński, słoweński, węgierski, szwedzki, fiński, norweski, duński. Ilość wszystkich wymienionych w partnerstwach języków nie jest równa ilości wszystkich zarejestrowanych projektów, ponieważ w wielu z nich uczestnicy zadeklarowali więcej niż jeden język komunikacji.

WYKRES 5. Języki komunikacji w projektach polskich szkół



Źródło: Opracowanie własne na podstawie europejskiej bazy danych eTwinning – NSS Desktop. Dane z dnia 8 czerwca 2009 r.

Przedmioty w ramach projektów eTwinning

Wszystkie przedmioty mogą być, i są, obszarem współpracy partnerów w ramach projektów eTwinning. Najbardziej aktywni są nauczyciele języków obcych, stanowiący ponad 12% polskiej społeczności w programie. Jest to oczywiste ze względu na posiadanie ważnego we współpracy narzędzia, umiejętności porozumiewania się z zagranicznymi partnerami, a także łatwości dopasowania projektu eTwinning do swojego programu nauczania, wzbogacania go poprzez umożliwienie uczniom kształtowania kompetencji językowych w realnych sytuacjach: ze szkoły i codziennego życia. Drugą najczęściej spotykaną w programie eTwinning grupą nauczycieli są informatycy – 9%, co wynika z faktu, że projekty opierają się na wykorzystywaniu internetu i technologii informacyjno-komunikacyjnych, więc ich wkład w realizację projektu jest bardzo pomocny. Podczas rejestracji partnerstw najwięcej wskazywanych jest tych przedmiotów, których treści najlepiej wpisują się w tematy związane z kulturą, zwyczajami i tradycjami, jest to około 50% całości projektów. Od początku tematyka ta cieszy się największą popularnością wśród uczestników programu eTwinning (Gajek 2005:114, Gajek 2006:60, Gajek 2007:78). Wśród innych obszarów zainteresowań wyróżnić można, np. grupę przedmiotów matematyczno-przyrodniczych – 13%, studia europejskie, obywatelstwo, politykę, prawo – około 8%, edukację medialną – 2,5%, ekonomię, projektowanie, technologię – około 2% i socjologię – ponad 1,5%. Około 0,5% partnerstw obejmuje uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

TABELA 1. Przedmioty w ramach projektów eTwinning

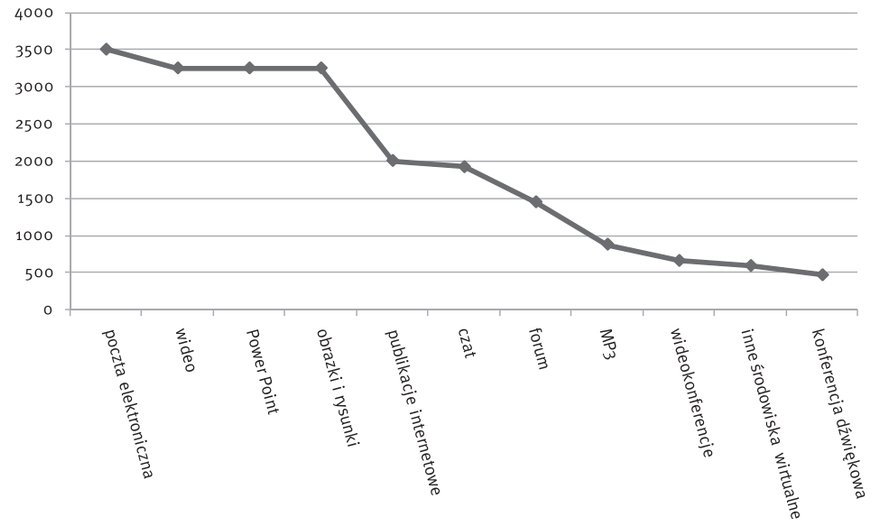
PRZEDMIOTY W RAMACH PROJEKTÓW ETWINNING					
1	Języki obce	2590	20	Matematyka/geometria	283
2	Informatyka/ICT	1875	21	Przedmioty w szkole podst.	248
3	Historia	1755	22	Ekonomia	177
4	Historia kultury	1578	23	Technologia	160
5	Geografia	1273	24	Nauki przyrodnicze	140
6	Sztuka	1116	25	Edukacja specjalna	115
7	Przedmiot interdyscyplinarny	1043	26	Projektowanie i technologia	89
8	Języki i literatura	978	27	Biologia	86
9	Studia europejskie	948	28	Tematy przedszkolne	85
10	Muzyka	933	29	Zdrowie	83
11	Ochrona środowiska	861	30	Polityka	37
12	Teatr	813	31	Fizyka	36
13	Obywatelstwo	627	32	Psychologia	36
14	Religia	521	33	Geologia	27
15	Edukacja medialna	521	34	Chemia	24
16	Etyka	459	35	Astronomia	23
17	Filozofia/logika	414	36	Domowa ekonomia	21
18	Wychowanie fizyczne	396	37	Prawo	10
19	Socjologia	366	38	Języki klasyczne (łacina/greka)	8

Źródło: Opracowanie własne na podstawie europejskiej bazy danych eTwinning – NSS Desktop. Dane z dnia 8 czerwca 2009 r.

Technika wykorzystywana w projektach eTwinning

Wszystkie narzędzia elektroniczne wymienione w formularzu rejestracyjnym szkoły są deklarowane i wykorzystywane we współpracy w ramach projektów eTwinning. Częstotliwość stosowania tych narzędzi zależy od poziomu ich zaawansowania i dostępności w szkole. Najprostsze środki techniczne, takie jak poczta elektroniczna (3505), wideo (3253), prezentacje PowerPoint (3253) oraz obrazki i rysunki (3253) są wymienione niemal we wszystkich partnerstwach. Bardzo popularne jest też publikowanie stron internetowych projektów – 2007 oraz takie komunikatory jak czat – 1923 i forum – 1451. Dodatkowo partnerzy tworzą i wymieniają się plikami MP3 – 880 oraz organizują wideokonferencje – 661 i konferencje dźwiękowe – 468. W partnerstwach eTwinning dozwolone jest, a nawet wskazane, wykorzystywanie wszelkiego rodzaju technologii informacyjno-komunikacyjnych, dlatego też w wielu z nich wymienione są inne środowiska wirtualne i oprogramowania (352). Wśród nich wyróżniają się np. platforma Moodle, blogi, podcasty oraz portale społecznościowe, jak Facebook czy YouTube.

WYKRES 6. Technika wykorzystywana w projektach eTwinning



Źródło: Opracowanie własne na podstawie europejskiej bazy danych eTwinning – NSS Desktop. Dane z dnia 8 czerwca 2009 r.

Zakończenie

Podsumowując należy stwierdzić, że powyższa analiza ilościowa przedstawia olbrzymią różnorodność partnerów zagranicznych, języków, technologii i tematów w ramach projektów eTwinning. Ta różnorodność i niezwykła popularność programu eTwinning sprawia, że wszystkie wysiłki wkładane w integrację europejską w obszarze edukacji szkolnej, które mają swoje odzwierciedlenie w unijnych programach edukacyjnych, takich jak eTwinning przynoszą efekty oraz że ich cele są osiągane. eTwinning odgrywa ogromną rolę w życiu i edukacji młodych ludzi. Edukacja wspierana programem eTwinning przynosi wiele korzyści szkołom, uczniom i nauczycielom, co wynika z lektury i analizy opisów projektów zamieszczanych przez ich uczestników i prezentowanych w galeriach projektów i broszurach ewaluacyjnych. Szkoły podnoszą jakość kształcenia poprzez dołączenie do europejskiej społeczności współpracujących ze sobą szkół oraz wzbogacenie i uatrakcyjnienie oferty edukacyjnej. Nauczyciele doskonalą swój warsztat zawodowy, wymieniają się wiedzą i doświadczeniem ze swoimi partnerami w Europie, poznają specyfikę innych systemów edukacyjnych i nowe metody pracy, co pozwala im realizować program nauczania w ciekawy i innowacyjny sposób. Uczniowie przyjmują postawę aktywnych Europejczyków, świadomych różnic kulturowych i językowych oraz takich pojęć, jak: dyskryminacja, marginalizacja, rasizm i ksenofobia. Promują również tolerancję i poszanowanie praw człowieka, ponieważ objęci edukacją europejską oprócz zdobywania wiedzy kształtują kompetencje, które pozwalają im swobodnie funkcjonować w realnych sytuacjach oraz zaistnieć w kulturze globalnej jednocześnie nie tracąc własnej tożsamości.

Bibliografia:

Crawley, Ch., Dumitru, P., Gilleran, A. (red.) (2007). *Nauka z eTwinningiem. Przewodnik dla nauczycieli*. Bruksela: Central Suport Service for eTwinning.

Decision No 819/95/EC of the European Parlament and of the Council of 14 March 1995 establishing the Community action programme "Socrates". [online] [dostęp 8.06.2009] ‹http://eur-lex.europa.eu/pl/legis/latest/chap1630.htm›.

Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady nr 1720/2006/WE z dnia 15 listopada 2006 r. [online] [dostęp 8.06.2009] ‹http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= OJ:L:2006:327:0045:0068:pl:PDF›.

Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2318/2003/WE z dnia 5 grudnia 2003 r. [online] [dostęp 8.06.2009] ‹http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=DD:16:01: 32003D2318:PL:PDF›.

Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady nr 253/2000/WE z dnia 24 stycznia 2000 r. ustanawiająca drugi etap wspólnotowego programu działań w dziedzinie edukacji „Socrates". Dz. U. WE L 28, 03.02.2000. [online] [dostęp 8.06.2009] ‹http://eur-lex.europa.eu/Result.do?idReq=1&page=2›.

Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010 (2002). Luksemburg: Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich.

Gajek, E. (2005). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2005/European Partnerships of Schools Poland 2005*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gajek, E. (2006). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2006/European*

Partnership of Schools Poland 2006. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gajek, E. (2007). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2007/European Partnership of Schools Poland 2007*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Presidency Conclusions of the Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000. [online] [dostęp 8.06.2009] ‹http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm›.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. [online] [dostęp 8.06.2009] ‹http://www.awans.net/strony/rozporzadzenie_2004.html›.

The history of European cooperation in education and training (2006). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Traktat o Unii Europejskiej (TUE) – traktat z Maastricht, 7.02.1992. [online] [dostęp 8.06.2009] ‹http://www.europarl.europa.eu/parliament/archive/staticDisplay.do?id=77&pageRank=6&language=PL›.

Kompetencje kluczowe w projektach międzynarodowych programu eTwinning

Elżbieta Gajek

Wstęp

Zmiany społeczne spowodowane rozwojem techniki stawiają przed edukacją nowe wyzwania. Podstawowym zadaniem edukacji, od zawsze, było i jest przygotowanie młodych ludzi do życia w społeczeństwie przyszłości. Jest to przyszłość – z natury – nieznana. Jednak edukacja musi podejmować pewne wyzwania, by sprostać temu zadaniu. Niewątpliwie społeczeństwo powinno dołożyć wszelkich starań, by stworzyć jak najlepsze warunki kształcenia się młodzieży i dorosłych. Celem szkoły jest zawsze dobre przygotowanie młodzieży do życia w przyszłości. Współczesny system szkolny klasowo-lekcyjny powstał prawie dwa wieki temu, dobrze więc przygotowywał do życia w społeczeństwie industrialnym. Od tego czasu zmieniło się wiele wartości i zwyczajów społecznych. Jest mniej prac odtwórczych, mniej powtarzalnych zadań. Indywidualna praca rzadko rozpoczyna się i kończy na sygnał. Współpraca pomiędzy pracownikami staje się często bardziej istotna niż rywalizacja. Znajomość języka ojczystego stała się równie ważna jak sprawne posługiwanie się jednym lub kilkoma językami obcymi. Nawet dominujące ideologie (np. patriarchalizm, nacjonalizm, kapitalizm) zmieniły nieco swoje oblicza między innymi w wyniku wzrostu samodzielności społecznej kobiet i integracji europejskiej. Zakładano, że uczeń opuszczający szkołę będzie przygotowany do wykonywania tego samego zawodu przez całe życie, *nota bene*, o kilka dekad krótszego niż obecnie. Idea kształcenia dorosłych pojawiła się dopiero około pół wieku temu, i do tej pory nie wszędzie znajduje zrozumienie – szczególnie wśród samych zainteresowanych.

Poszukiwanie kompetencji potrzebnych w przyszłości

Dziewiętnastowieczna edukacja nie w pełni odpowiada na społeczne oczekiwania. Wymaga więc zmiany, której nie sposób jednak ściśle zdefiniować, ponieważ nie jest znany wynik końcowy. Reformowanie oświaty powinno dokonywać się stopniowo, z troską o zachowanie trwałych wartości poprzedniego systemu. Jedną z prób wprowadzenia zmian w oświacie jest podjęcie kształcenia kompetencji, które obecnie wydają się kluczowe dla życia w społeczeństwie przyszłości. Trzeba je wprowadzać, w pełni zdając sobie sprawę, że ocena słuszności ich wyboru i wyników kształcenia będą możliwe *ex post*.

Próby określenia tych kompetencji podejmowane są przez licznych futurologów edukacji oraz organizacje rządowe lub ponadnarodowe na całym świecie. Przykładowo Tony Wagner (2008), jako niezbędne, wskazuje następujące kompetencje:

1. Rozwiązywanie problemów i myślenie krytyczne;
2. Współpraca w różnych grupach i przywództwo poprzez wywieranie wpływu;
3. Mobilność i umiejętność adaptacji do nowych warunków;
4. Inicjatywa i przedsiębiorczość;
5. Efektywna komunikacja – pisemna i ustna;
6. Ocena i analiza informacji;
7. Ciekawość świata i wyobraźnia.

Amerykańskie Partnerstwo na rzecz Umiejętności XXI Wieku i Narodowa Rada ds. Studiów Społecznych (2007) w dokumencie *Mapa kompetencji* określają kluczowe kompetencje w następujących dziedzinach:

1. Umiejętności uczenia się i innowacyjne
   a) Umiejętności kreatywne i innowacyjne
   b) Umiejętności krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów
   c) Umiejętności komunikowania się i współpracy
2. Umiejętności informacyjne, medialne i techniczne
   a) Kompetencje informacyjne
   b) Kompetencje medialne
   c) Kompetencje w zakresie technologii komunikacyjno-informacyjnych
3. Umiejętności życiowe i rozwoju zawodowego
   a) Inicjatywa i samosterowność
   b) Umiejętności społeczne międzykulturowe
   c) Produktywność i odpowiedzialność za swoje czyny
   d) Przywództwo i odpowiedzialność

W Europie także podejmuje się wysiłki reformujące edukację w celu dostosowania jej do potrzeb XXI wieku. Rada i Parlament Europejski przyjęły w 2006 roku dokument *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*. Są to następujące kompetencje:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym;
2. Porozumiewanie się w językach obcych;
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
4. Kompetencje informatyczne;
5. Umiejętność uczenia się;
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie;
7. Inicjatywność i przedsiębiorczość;
8. Świadoma ekspresja kulturowa.

Uznano, że wyżej wymienione kompetencje są niezbędne dla Europejczyka do sprawnego działania w społeczeństwie informacyjnym, zwanym też społeczeństwem wiedzy, jako że sam termin określający społeczeństwo przyszłości także podlega zmianie.

Łatwo zauważyć, że treści powyższych dokumentów – podanych tylko przykładowo – są w pewnym stopniu podobne. Wszystkie wskazują na znaczenie myślenia i innowacyjności, kompetencji społecznych i międzykulturowych, na umiejętność komunikacji i współpracy, konieczność posługiwania się techniką cyfrową oraz umiejętność adaptacji do zmieniających się warunków. Należy zwrócić uwagę na pragmatykę wskazywanych kompetencji – wszystkie mają zastosowanie w teraźniejszości i przewiduje się wzrost ich znaczenia w przyszłości. W światowym poszukiwaniu dróg do edukacji przyszłej nie ma wyraźnego odwoływania się do przeszłości. Podejście tradycyjne, nastawione na przekazywanie młodemu pokoleniu wartości przeszłych zawsze występowało w opozycji do podejścia innowacyjnego, które kładzie nacisk na przygotowanie do przyszłości. Tradycja wpływa na ocenę znaczenia kompetencji dla człowieka. Może wspierać ich rozwój, lub przeciwnie, silnie go blokować. W edukacji, zbyt-

nia koncentracja na przeszłości powoduje, że trud dokonania nieuchronnych zmian przenoszony jest na następne pokolenie. Kontynuując znakomite tradycje reformatorskie Komisji Edukacji Narodowej w Polsce nauczyciele, władze oświatowe i całe społeczeństwo powinno jednak koncentrować swoją uwagę i wysiłek na odważnym budowaniu przyszłości, a przede wszystkim na pierwszej fazie tego procesu – na kształtowaniu umysłów dzieci i młodzieży.

W świecie, w którym jedynym trwałym elementem jest zmiana, uczniowie powinni od najwcześniejszych lat analizować, a nie akceptować bezkrytycznie przekazywane im treści i wyniki końcowe wykonywanych prac, czyli pracować w warunkach niepewności. Efekty pracy i jakość wytworzonego produktu powinny zależeć od zespołowego wysiłku współpracujących partnerów – uczniów, nauczycieli, innych osób w kraju i za granicą. Środowisko nauki nie może być ograniczone do wiedzy znanej wcześniej nauczycielowi oraz przyswajanej jedynie z tekstów drukowanych w warunkach jednej kultury.

Poniżej skoncentruję się na dokumencie europejskim. Kompetencje kluczowe opisane w nim nie są rozłączne – silnie wpływają na siebie nawzajem. Podniesienie poziomu opanowania jednej z nich jednocześnie podnosi lub umożliwia podniesienie poziomu opanowania pozostałych. Można je rozwijać w ciągu całego życia i w dowolnej kolejności. Wpływają na sukces zawodowy i jakość życia. Dlatego ważnym zadaniem edukacji młodzieży jest wskazanie sposobów ciągłego rozwoju wskazanych kompetencji w trzech obszarach edukacji:

- formalnej, np. w szkole, na kursach i szkoleniach, dających kwalifikacje potwierdzone dyplomami;
- pozaformalnej, np. przez uczestnictwo w działaniach organizacji, stowarzyszeń, klubów, partii politycznych;
- nieformalnej – uczenie się, często niezamierzone, które zachodzi w kontaktach towarzyskich i rodzinnych, podczas korzystania z mediów i bibliotek, w grupach hobbystów. Uczenie się prywatne nie jest często postrzegane przez samych uczących się jako mające dużą wartość[1].

Poniżej zostaną omówione kolejne kompetencje opisane w dokumencie europejskim (*Kompetencje kluczowe* 2006) oraz możliwości ich kształcenia, zarówno w edukacji formalnej, czyli w przedmiotach szkolnych – na podstawie

[1] Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji przyjmuje poniższą definicję edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

wprowadzonych w 2008 roku podstaw programowych – a także w projektach programu eTwinning, w których następuje łączenie edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Warto tu przypomnieć, że organizacja systemu edukacji i nauczane treści są w gestii każdego z krajów członkowskich Unii Europejskiej. Dokumenty Wspólnoty mogą więc być traktowane jako wskazówki, a nie jako obowiązujące wytyczne dla władz edukacyjnych, które mają prawo dostosowywać wymagania dotyczące edukacji, zgodnie z własną tradycją i potrzebami swoich społeczności. Program eTwinning jest jedną z europejskich inicjatyw wprowadzania zmian do edukacji formalnej w sposób ewolucyjny, wyzwalający inicjatywę i angażujący kreatywność nauczycieli i uczniów, uwzględniający jednak lokalne warunki i tradycje. Obejmuje przedszkola, szkoły podstawowe – pierwszy i drugi etap edukacji, gimnazja – trzeci etap i licea ogólnokształcące i zawodowe, czyli czwarty etap edukacji. Oddolny charakter poszukiwania rozwiązań praktycznych pozwala na identyfikację dobrej praktyki w zróżnicowanych sytuacjach edukacyjnych. Przykładowe opisy projektów eTwinning, z udziałem polskich szkół, opisane są w corocznych raportach Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (Gajek 2005, 2006, 2007), a wybrane wzorcowe projekty europejskie przedstawiają także Crawley *et al.* (2008). Elastyczne ramy programu powodują, że nauczyciele i uczniowie znajdują takie metody działania, które im odpowiadają oraz mogą być zaakceptowane przez otoczenie bardziej nastawione na podtrzymywanie tradycji niż zmiany. W programie najważniejsza jest aktywność uczestników – uczniów, nauczycieli, rodziców, społeczności szkolnej. Warto więc przypomnieć znane zależności pomiędzy sposobem uczenia się i efektami nauki. Skuteczność nauki rośnie wraz ze wzrostem aktywności ucznia i zaangażowaniem społecznym, na przykład dyskusje czy współpraca z innymi. Przyjmuje się, że najlepiej uczymy się w działaniu oraz ucząc innych.

Bardzo istotne jest zapewnienie dzieciom bezpiecznego dostępu do informacji w sieci. Kontakty między uczestnikami projektów nawiązywane są za pośrednictwem nauczycieli i szkół. Narzędzia programu umożliwiają monitorowanie treści podejmowanych w projektach, z których każdy musi być zaakceptowany przez każdą z agencji narodowych programu z krajów, w których znajdują się podejmujące współpracę szkoły. Zasady organizacyjne zapewniają bezpieczeństwo uczniów w sieci.

Analiza kompetencji

Analiza podstaw programowych wybranych przedmiotów oraz programów nauczania – z perspektywy kolejnych kompetencji kluczowych – pozwoli na ocenę, na ile projekty programu eTwinning mieszczą się w podstawie programowej, a na ile ją uzupełniają.

Porozumiewanie się w języku ojczystym

Dokument (*Kompetencje kluczowe* 2006) opisuje tę kompetencję w sposób następujący:

Definicja: *Porozumiewanie się w języku ojczystym to zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym.*

Język ojczysty jest pierwszym narzędziem komunikacji człowieka z otoczeniem i w zasadniczym stopniu determinuje przekonania oraz sposoby myślenia grupy, która się nim posługuje (Sapir 1965, Whorf 1991). Wpływa na kształtowanie tożsamości każdej osoby. W nim wyraża się kultura najbliższego otoczenia i większej grupy etnicznej lub narodowej, a także uniwersalne wartości ludzkie. Dobra znajomość języka jest podstawą porozumienia i współpracy między różnymi osobami. Język zapewnia możliwość wyrażania i odbierania emocji i uczuć, wspólnej zabawy i współdziałania. Nauczanie języka ojczystego zajmuje bardzo ważne miejsce we wszystkich systemach edukacyjnych krajów europejskich.

Przykładowo – w polskich podstawach programowych (2008) kształcenie języka jest bardzo istotne na każdym etapie edukacyjnym. Edukacja polonistyczna na drugim etapie edukacyjnym obejmuje: odbiór wypowiedzi poprzez czytanie i słuchanie, tworzenie wypowiedzi w mowie i piśmie, rozwój świadomości językowej, umiejętność rozpoznawania wartości w przekazie językowym oraz analizę tekstów kultury odpowiednich do wieku i rozwoju emocjonalnego ucznia (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Załącznik nr 2:21-24). Na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym następuje pogłębienie wiedzy o języku, świadomości językowej i sprawności posługiwania się nim w mowie i piśmie. Zwraca się uwagę na wartości narodowe, uniwersalne, etyczne i religijne zawarte w tekstach. Wprawdzie zaleca się posługiwanie elektronicznymi środkami przekazu informacji, jako nadawca i odbiorca, jednak dopiero na czwartym etapie wskazuje się na odbiór tekstów audiowizualnych (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:6-17). Jak widać edukacja szkolna oparta jest na tekstach drukowanych i mówionych.

Każdy projekt programu eTwinning rozpoczyna się od wzajemnego przedstawienia się jego uczestników, opisywania lub opowiadania o swojej rodzinie, szkole, miejscu zamieszkania, regionie kraju. Te wypowiedzi najpierw są formułowane w języku ojczystym, a potem wyrażane w języku komunikacji w projekcie – jeśli jest inny niż ojczysty. Podczas trwania projektu treści przekazywane partnerom są ustalane przez grupę w języku ojczystym. Ponadto uczestnicy rozmawiają o projekcie ze swoimi rówieśnikami, członkami rodzin. Przygotowują teksty pisane, które potem tłumaczą na język obcy używany w projekcie, albo tłumaczą na język ojczysty materiały otrzymane od partnerów. Coraz częściej narracja werbalna – mówiona i pisana – jest uzupełniana obrazem: zdjęciami lub filmem. Po zakończeniu projektu na długo pozostanie on we wspomnieniach i opowiadaniach o szkolnych doświadczeniach – wpływając na sposób widzenia świata, tożsamość i posługiwanie się słowem przez jego uczestników. Jako przykład wyróżniających się projektów nauczania języka i kultury ojczystej, z udziałem szkół polskich, można podać „Malarskie Inspiracje" i „W imię róży".

Ze względów językowych bardzo cenne są projekty eTwinning, w których jedna grupa uczniów porozumiewa się w języku ojczystym, a druga w języku, którego się uczy lub zna z domu rodzinnego. Sytuacja taka występuje na przykład w projektach pomiędzy szkołami polskimi i litewskimi. Nawet jeśli oficjalnym językiem projektu jest angielski lub niemiecki dzieci litewskie pochodzenia polskiego korzystają z okazji do porozumiewania się w języku polskim. Dla dzieci używających rodzimego języka zauważanie błędów popełnianych przez partnerów jest okazją do refleksji nad własnym językiem i motywacją do pracy nad nim. Cele projektu podjętego z rodzimymi użytkownikami języka nie powinny jednak ograniczać się tylko do języka, a dotyczyć raczej nauk przyrodni-

czych, matematyki, muzyki i sztuki, tak aby przynosił on korzyści pozajęzykowe obu stronom.

Uczestnictwo w projekcie eTwinning dobrze wpisuje się w podstawy programowe języka polskiego. Ponadto uzupełnia je o aktywne użycie technologii informacyjnej i komunikacyjnej oraz daje możliwość spojrzenia na własną kulturę oczami partnerów, a także nabycie umiejętności atrakcyjnego jej przedstawiania w kontaktach międzykulturowych.

Porozumiewanie się w językach obcych

Autorzy dokumentu europejskiego (*Kompetencje kluczowe* 2006) podkreślają znaczenie sprawności językowych i kulturowych w edukacji językowej. Kompetencje w zakresie języków obcych opisują następująco:

Definicja: *Porozumiewanie się w obcych językach opiera się w znacznej mierze na tych samych wymiarach umiejętności, co porozumiewanie się w języku ojczystym – na zdolności do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym) w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby. Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności, jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. Stopień opanowania języka przez daną osobę może być różny w przypadku czterech kompetencji językowych (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) i poszczególnych języków oraz zależny od społecznego i kulturowego kontekstu osobistego, otoczenia oraz potrzeb lub zainteresowań danej osoby.*

Związek obu powyższych kompetencji językowych nie podlega dyskusji. Podstawą uczenia się języków obcych jest sprawne posługiwanie się językiem ojczystym, rozumienie tekstu czytanego, odróżnianie stylu formalnego od nieformalnego, bogactwo języka, wrażliwość na słowo i jego barwę emocjonalną. Staranne mówienie i pisanie w języku ojczystym ułatwia koncentrację uwagi na staranności użycia języka obcego.

W czasie masowych migracji budowanie postawy otwartości na języki i kultury staje się jednym z podstawowych zadań edukacyjnych. Kontakty z imigrantami w miejscu zamieszkania lub wyjazdy na emigrację są już codziennością w wielu krajach. Ponadto uczniowie, obserwując zmiany techniki i społeczeństwa, nie chcą przyswajać wiedzy i sprawności przydatnych w przyszłości, chcą wykorzystywać je natychmiast. W jednokulturowym i jednojęzycznym kraju uczniowie mogą nie mieć motywacji do nauki języków, które dopiero będą używane w nieokreślonej przyszłości, szczególnie w środowiskach, w których niewielu dorosłych zna języki obce, i niektórzy postrzegają ich stosowanie jako zagrożenie dla języka i kultury ojczystej. Uczenie się języka obcego oznacza także rozszerzenie doświadczeń kulturowych i pogłębianie rozumienia kultury własnej poznawaniem innego sposobu postrzegania i wyrażania świata, innych zwyczajów i tradycji. Dlatego wraz postępami w posługiwaniu się językiem obcym rośnie kompetencja międzykulturowa, rozumiana jako zdolność do komunikacji i działania. Wielu teoretyków właśnie kształcenie kompetencji międzykulturowej uważa za cel nauczania języków (Knapp, Knapp-Potthoff 1990, Torenc 2007). Kształceniu tej kompetencji sprzyjają:

- warunki uczenia się – jak najbardziej zbliżone do naturalnych doświadczeń (kompleksowość treści),
- wieloznaczność, sprzeczności w kontaktach z innymi (nieoczywistość treści),
- możliwość konfrontowania nowych doświadczeń z wcześniej posiadaną wiedzą (dostępność treści),
- sytuacje zmuszające do podjęcia wysiłku samodzielnego wyjaśniania i interpretowania zjawisk (zadaniowość),
- własne interpretacje doświadczeń kulturowych i społecznych, zamiast przyjmowania gotowych wzorców interpretacyjnych (obserwacja zmienności) (Torenc 2007:183-186).

Podejście do nauczania języków obcych może różnić się w poszczególnych krajach europejskich. Próbą stworzenia jednolitego podejścia do kształcenia językowego jest dokument „Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie".

Polska podstawa programowa edukacji językowej opiera się na założeniach tego dokumentu. Na drugim etapie edukacyjnym określono w niej, że celem jest kształcenie w zakresie systemu języka (słownictwo, gramatyka, wymowa) i sprawności posługiwania się nim w mowie i piśmie, odpowiednio do wieku i znajomości języka. Ważne jest kształcenie komunikacji językowej i mediacji wewnątrzjęzykowej, czyli zamiany tekstu mówionego na pisany i odwrotnie (Rozporządzenie… Załącznik nr 2:25-27). Na trzecim i czwartym etapie eduka-

cyjnym zaleca się rozwijanie znajomości systemu językowego i sprawności posługiwania się nim w komunikacji i mediacji wewnątrzjęzykowej i międzyjęzykowej oraz rozwój świadomości różnic i podobieństw między językami. Wskazuje się na potrzebę stosowania technologii informacyjnych i komunikacyjnych, a także współdziałanie w grupie podczas prac projektowych. Wiedza o kulturze powinna dotyczyć wyrażania informacji o kulturze kraju ojczystego oraz kraju obszaru nauczanego języka. Elementy kontekstu międzykulturowego i integracji europejskiej pojawiają się na wyższych poziomach znajomości języka (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:20-36).

Sformułowania podstawy programowej – odnośnie treści i kontekstów kulturowych przy jednoczesnej zachęcie do działań projektowych i stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – mogą ułatwić nauczycielowi uzasadnienie udziału w projektach międzynarodowych za pośrednictwem techniki. Udział w projektach międzynarodowych nie jest wprawdzie wpisany bezpośrednio w podstawę programową, ale jak widać w wielu punktach jej zapis wskazuje na potrzebę i dopuszcza możliwość prowadzenia takich projektów – zgodnie z wymaganiami władz edukacyjnych.

W projektach eTwinning uczniowie najczęściej porozumiewają się w języku obcym – najbardziej popularny jest język angielski. Wymieniając listy elektroniczne, pisząc wspólne wiadomości w blogach ćwiczą sprawności pisania i czytania. Używają komunikatorów, np. *Skype, Netmeting, MSN Messenger* do rozmów, rozwijają sprawności mówienia i słuchania. Najczęściej porozumiewają się z nierodzimymi użytkownikami języka, przygotowują się więc do użycia angielskiego jako języka globalnego.

Rozwijają sprawność interakcji, zarówno w mowie jak i piśmie, ponieważ w komunikacji z rówieśnikami ma miejsce autentyczne negocjowanie znaczeń językowych i kulturowych. Uczniowie poznają strategie komunikacyjne pozwalające wyjaśniać zjawiska językowe i kulturowe za pomocą medium, którym jest język – obcy dla obu stron. Używanie języka obcego w tym kontekście jest znaczącym rozszerzeniem treści zapisanych w postawie programowej. Z konieczności uczą się prosić o wyjaśnienie, dokonują transformacji wypowiedzi, aby potwierdzić, że dobrze zrozumieli rozmówcę. Rośnie motywacja do nauki języka, gdyż jest on używany natychmiast, a nie przyswajany do wykorzystania w nieokreślonej przyszłości. Dla wielu uczniów pierwsze porozumienie z partnerami; zrozumienie ich i bycie zrozumianym – nawet przy niskim jeszcze, początkowym, poziomie znajomości języka – silnie motywuje do jego dalszej nauki.

W projektach nieustannie zachodzi mediacja pomiędzy językami obcymi i ojczystym. W pierwszym języku uczniowie opowiadają o projekcie kolegom i koleżankom z innych klas, rodzinie, przygotowują o nim prezentacje z okazji uroczystości szkolnych czy innych organizowanych przez władze swojej miejscowości. Natomiast sprawozdania, opisy pracy i wyników osiągniętych w projekcie przygotowują zarówno w języku obcym jak i ojczystym. Gimnazjaliści i licealiści uczą się w szkołach dwóch języków obcych. W projektach, w których jest więcej niż dwóch partnerów, mają okazję do naturalnej mediacji międzyjęzykowej pomiędzy poznawanymi językami obcymi. Zachodzi ona wówczas, gdy na przykład trzeba przekazać wyniki negocjacji z jednym partnerem drugiemu i czasami łatwiej to zrobić w języku ojczystym tego partnera. Praca w projekcie jest więc znakomitą okolicznością do kształcenia wielojęzyczności.

Nawet jeśli uczenie się języka z grupy języków rzadko nauczanych (ang. *Less Commonly Taught Languages*) nie jest celem w projekcie, to wspólne tworzenie, np. wielojęzycznych słowników, czy czytanie tekstów o własnej szkole, czy regionie przygotowanych dla partnerów, a potem przetłumaczonych przez nich na swój język ojczysty jest okazją do kształtowania sprawności mediacji międzyjęzykowej i kompetencji różnojęzycznej.

Środowisko projektów programu eTwinning tworzy więc naturalne warunki do kształcenia kompetencji językowej i międzykulturowej w kontaktach z rówieśnikami z innych krajów europejskich. Nauczyciele koordynatorzy projektów wskazują na inicjatywę i aktywność młodych uczestników, szczególnie nastolatków. W jednym z projektów nauczycielka zaobserwowała około 1000 postów na forum dyskusyjnym projektu w ciągu semestru. Stworzenie takiego środowiska edukacyjnego zależy tylko od nauczyciela języka obcego, który wykaże się innowacyjnością, przedsiębiorczością i umiejętnością uczenia się przez całe życie. Interesującym przykładem projektu językowego był hiszpańsko-polski „Łączy nas więcej niż przewidujemy: życie widziane oczami jedenastolatka", w którym uczniowie natychmiast wykorzystywali umiejętności językowe zdobywane w kolejnych rozdziałach podręcznika językowego do komunikacji z partnerami.

Występuje ścisła zbieżność pomiędzy określonymi powyżej teoretycznie warunkami kształcenia kompetencji międzykulturowej, a środowiskiem eduka-

cyjnym, które tworzy się podczas pracy nad projektami podejmowanymi w programie eTwinning.

Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne

Matematyka i nauki ścisłe są przedmiotem szczególnej troski strategów edukacji w Europie. Wynika to z niskiego zainteresowania młodzieży kształceniem w tych dziedzinach i niską sprawnością posługiwania się nimi wśród Europejczyków oraz ciągle istniejącymi stereotypami na temat różnic w możliwościach przyswajania treści matematycznych i ścisłych przez mężczyzn i kobiety. W omawianym dokumencie (*Kompetencje kluczowe* 2006) kompetencje te opisywane są następująco:

Definicja: *Kompetencje matematyczne obejmują umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Istotne są zarówno proces i czynność, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności liczenia. Kompetencje matematyczne obejmują – w różnym stopniu – zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele).*

Doświadczenie matematyczne jest doświadczeniem codziennym. Można liczyć ziarna, kamyki, jabłka, można to robić ołówkiem na papierze, na palcach, na kalkulatorze. Każdy sposób liczenia prowadzi do trochę innego pojmowania liczb całkowitych. Liczenie za pomocą ołówka jest czym innym niż liczenie na kalkulatorze. Nie jest jednak prawdą, że to pierwsze – z użyciem ołówka – jest idealne, a pozostałe są mniej kształcące (Davis *et al.* 2001:42). Użycie liczby wprowadza w myślenie abstrakcyjne, odrywa myśl od przedmiotów. Filozofia matematyki i przyrody dostarcza argumentów wskazujących na znaczenie myślenia matematycznego, w rozumieniu otaczającego nas świata. Dość dawno już zauważono związek precyzji myślenia matematycznego z rozumowaniem. Jednak matematyk, logik i filozof – Bertrand Russell (1872-1970) wskazywał na powszechne trudności w myśleniu: „Większość ludzi raczej umrze niż pomyśli; i rzeczywiście, oni to robią".

Warto wskazać też estetyczną atrakcyjność matematyki. „Nauki matematyczne szczególną uwagę zwracają na ład, symetrię i ograniczenie, a to są najwyższe z form piękna" (Arystoteles M (XIII) 1078 b). „Niedostrzeganie elementu estetycznego w matematyce jest szeroko rozpowszechnione i może rodzić wrażenie, że matematyka jest sucha jak pieprz, ekscytująca jak książka telefoniczna, odległa jak prawa XV-wiecznej Szkocji przeciwko nieletnim złodziejom. Na odwrót zaś, uznanie tego elementu sprawia, że przedmiot cudownie ożywa i rozkwita, jak żadne inne dzieło ludzkiego umysłu" (Davies *et al.* 2001:164).

Myślenie matematyczne obejmuje także algorytmikę przydatną w stosowaniu techniki cyfrowej oraz języki formalne, w których pisane jest oprogramowanie komputerowe. Zastosowanie myślenia matematycznego okazuje się niezbędne do poznawania przyrody, rozumienia zjawisk w biznesie, handlu, marketingu, logistyce, muzyce i sztuce.

Już Kartezjusz (1596-1650) (Descartes 1648, 1958, 2003:77) twierdził, że charakterystyczne dla rozważań matematycznych precyzyjne myślenie wyrabia nawyk poszukiwania prawdy. Dlatego przyzwyczajenie do rozumowania matematycznego daje się stosować także w innych dziedzinach, gdyż reguły myślenia są podobne. W innym miejscu Kartezjusz (1628, 1958, 2003:70) opisując początki własnych studiów matematycznych zauważył, że autorzy dzieł matematycznych nie wyjaśniają dobrze opisywanych zasad i sposobów dokonywania odkryć.

Współczesny nauczyciel matematyki staje często przed kryzysem rozumienia, i niestety, nie radzi sobie z nim zbyt dobrze. Davis *et al.* (2001:268) przywołują refleksję nauczyciela matematyki, który uważa, że większość jego codziennych problemów zawodowych nie dotyczy matematyki. Próbuje on głównie „sprzedawać" uczniom treści matematyczne w atmosferze przyjemności i tak upływa mu czas.

Jednym z przykładów uczynienia z matematyki frajdy jest propozycja Mason *et al.* (2005:6). Proponują oni kształcenie myślenia matematycznego z pełnym zaangażowaniem fizycznych, emocjonalnych i intelektualnych sił ucznia. Dzielą to myślenie na fazy: rozpoznanie, atak i przegląd. W fazie rozpoznania należy odpowiedzieć na pytania: Co wiem? Co chcę? Co mogę wprowadzić? (np. podział, symbole). W fazie ataku następuje formułowanie hipotezy, sprawdzenie jej, próba obalenia hipotezy oraz zrozumienie dlaczego jest prawdziwa lub dlaczego trzeba ją zmodyfikować. Stany emocjonalne, które towarzyszą myśle-

niu w fazie ataku można opisać słowami kluczowymi: zainteresowanie, zaangażowanie, medytowanie, kontynuowanie, olśnienie, sceptyczne nastawienie i kontemplowanie. W fazie przeglądu konieczne jest sprawdzenie rozumowania, refleksja nad wynikami i rozwinięcie zastosowanych metod i uzyskanych rezultatów (Mason *et al.* 2005:43-44). Refleksja wymaga zdolności postrzegania, rozpoznawania, artykułowania i asymilowania. W opisanych etapach wyrażają się procesy, na których opiera się myślenie matematyczne, są to: konkretyzacja, uogólnianie, wysuwanie hipotez, uzasadnienie. Na każdym etapie kluczową sprawą jest poradzenie sobie ze stanem UTKNĄŁEM/UTKNĘŁAM, który wymaga ustalenia przyczyny utknięcia: Nie rozumiem. Nie wiem co z tym zrobić.., Nie mam pojęcia jak.., Nie widzę dlaczego… Stan ten wymaga reakcji w postaci AHA! i rozpoczęcia poszukiwań pomysłów na rozwiązanie problemu. Myślenie matematyczne w takim ujęciu może stać się przygodą.

Myślenie może sprawiać przyjemność, co nie znaczy, że jest łatwe. Posłuszne wykonanie zadania wskazanego przez nauczyciela, według wyuczonych procedur, nie prowokuje uczniów do myślenia. Dopiero powstanie luki, pustki, wywołuje zaciekawienie. Pospieszne postawienie hipotez, najczęściej błędnych, i sprawdzenie ich, ujawnia sprzeczność, która zmusza do myślenia. Wywołane napięcie może wyrażać się w stwierdzeniu „nie rozumiem", budzić ekscytację emocjonalną lub lęk, aż do reakcji fizycznych w postaci naprężenia mięśni. Zdaniem Mason *et al.* (2005:147-148) prawdziwe myślenie wymaga głębokiej koncentracji i czasochłonnej medytacji. Nie może się ono zdarzyć, gdy od ucznia oczekuje się natychmiastowej odpowiedzi – tej jedynej właściwej. Ponadto wie on, że po jej udzieleniu będzie mógł zająć się własnymi przyjemnościami. Brakuje mu czasu, w którym mógłby przeżyć radość wynikającą ze zrozumienia problemu. Myślenie matematyczne może stać się sposobem rozwoju samoświadomości, pozwala na nawiązanie bliskiego związku między osobą i światem materialnym.

W polskiej podstawie programowej dla przedmiotu *matematyka*, na pierwszym etapie edukacyjnym, edukacja matematyczna przyjmuje formę zabawy i manipulacji obiektami (Rozporządzenie… Załącznik nr 1:19). Celem nauczania matematyki na drugim etapie edukacji jest opanowanie sprawności rachunkowej, wytwarzanie i tworzenie informacji, modelowanie matematyczne, rozumowanie i tworzenie strategii (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:41). Na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym cele kształcenia obejmują wykorzystanie i tworzenie informacji, wykorzystanie i interpretowanie reprezentacji, modelowanie matematyczne, użycie i tworzenie strategii oraz rozumowanie i argumentację (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:182, 185-186). W wymaganiach szczegółowych napisano, że „uczeń demonstruje opanowanie umiejętności ogólnych, rozwiązując zadania, w których: …" (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:186). Nauczyciel ma więc możliwość samodzielnego wyboru metody nauczania matematyki jako atrakcyjnego narzędzia wspomagającego myślenie lub zestawu nudnych, schematycznych procedur. W podstawie programowej (2008) nie ma też żadnej wzmianki o pracy grupowej i możliwościach wspólnej pracy nad zagadnieniami matematycznymi, np. według zasad konstruktywizmu. Nauczyciel ma więc duży obszar autonomii w wyborze metod nauczania.

W matematycznych projektach eTwinning wielu nauczycieli próbuje pokazać jaką frajdą jest właśnie wspólne zajmowanie się tą dziedziną nauki. Podejmują działania z partnerami za granicą, aby wspólnie odkrywać uniwersalia *królowej nauk*, pokonując różnice językowe i kulturowe. Przykładowo, nawet małe dzieci są w stanie zauważyć uniwersalność ułamków, niezależnie od tego, czy dzielą pizzę, czy jabłka, widzą części składowe całości. Wspólne poszukiwanie figur matematycznych płaskich i przestrzennych w architekturze lub przyrodzie angażuje emocje, czyni odkrywanie matematyki prawdziwą przyjemnością. Praca w projekcie uzupełnia więc założenia przyjęte w podstawach programowych dla przedmiotu *matematyka*.

Zwycięzcy w europejskim konkursie eTwinning na najlepszy projekt matematyczno-przyrodniczy dostarczają znakomitych przykładów kształcenia umiejętności matematycznych we współpracy międzynarodowej. Warto wskazać laureatów konkursu 2009 w tej kategorii: „1,2 Buckle my shoe", „Vesmír v škole, škola vo vesmíre".

Potrzeba kształtowania odpowiedzialności za otaczające środowisko, zarówno przyrodnicze jak i zbudowane przez człowieka, znajduje wyraz w definicji kompetencji naukowo-technicznych. W dokumencie (*Kompetencje kluczowe* 2006) są one definiowane następująco:

Definicja: *Kompetencje naukowe odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Za kompetencje techniczne uznaje się stosowanie tej wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby lub pragnienia ludzi. Kompetencje w zakresie nauki i techniki obejmują rozumienie*

zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli.

Członkowie społeczności GIREP (franc. *Groupe International de Recherche sur l'Enseignement de la Physique*) dają znakomity przykład międzynarodowej i międzykulturowej współpracy nauczycieli fizyki i pedagogów, którzy pokonując bariery językowe, kulturowe i geograficzne wytrwale i z niesłabnącym entuzjazmem, od 1967 roku, poszukują sposobów zainteresowania młodzieży naukami przyrodniczymi. W pracy edukacyjnej zachęcają raczej do stawiania pytań niż podawania młodzieży gotowych odpowiedzi. Dzielą się doświadczeniami, przykładami dobrej praktyki, a ostatnio coraz częściej współtworzą oprogramowanie edukacyjne do wspomaganego komputerem nauczania fizyki oraz wspólnie wypracowują sposoby jego wykorzystania w edukacji przyrodniczej.

W polskiej podstawie programowej (*Rozporządzenie... Załącznik nr 2:35-40*) kompetencje naukowe są wskazane na drugim etapie edukacji w przedmiocie *przyroda*. Oczekuje się, że „uczeń stawia pytania dotyczące zjawisk zachodzących w przyrodzie, prezentuje postawę badawczą w poznawaniu prawidłowości świata przyrody" , „uczeń przewiduje przebieg niektórych zjawisk i procesów przyrodniczych, wyjaśnia proste zależności pomiędzy zjawiskami". Ponadto „uczeń dokumentuje i prezentuje wyniki obserwacji, doświadczeń i eksperymentów. Stosuje technologie informacyjno-komunikacyjne." Na trzecim etapie edukacyjnym kompetencje naukowe mogłyby być rozwijane w przedmiotach, takich jak *biologia*, *geografia*, fizyka i *chemia*.

Sformułowania celów edukacyjnych zawierają wprawdzie stwierdzenia zachęcające do działań praktycznych, np. z geografii: „uczeń zbiera, analizuje i interpretuje dane z obserwacji środowiska przyrodniczego i społeczno-gospodarczego"(Rozporządzenie… Załącznik nr 4:104-109). W przedmiocie *biologia* „uczeń planuje, przeprowadza i dokumentuje obserwacje i proste doświadczenia biologiczne" albo „uczeń interpretuje informacje i wyjaśnia zależności przyczynowo-skutkowe między faktami, formułuje wnioski" (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:116-117). W przedmiocie *chemia* „uczeń zdobywa wiedzę chemiczną w sposób badawczy – obserwuje sprawdza, weryfikuje, wnioskuje, uogólnia" (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:141-144). W przedmiocie *fizyka* istotne jest „przeprowadzanie doświadczeń i wyciąganie wniosków z otrzymanych wyników" (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:156-160). Jednak w opisie wymagań szczegółowych dominuje wiedza teoretyczna wyrażana w postaci kompetencji werbalnych: o*pisuje, posługuje się pojęciem, wyjaśnia, nazywa, omawia, wymienia, definiuje, zapisuje, pisze, oblicza, odczytuje z wykresu lub tabeli, klasyfikuje, przedstawia, podaje*. Wymagania doświadczalne, na przykład obserwacje, są szczegółowo wskazane tylko w przedmiotach *biologia* (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:122-123) i *fizyka* (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:160). W podstawach do przedmiotu *geografia* cele kształcenia określają, że uczeń zbiera i interpretuje dane z obserwacji środowiska przyrodniczego i społeczno-gospodarczego, zna zróżnicowanie przestrzenne warunków środowiska oraz rozumie związki zjawisk i procesów przyrodniczych, gospodarczych i społecznych (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:105).

Na czwartym etapie edukacyjnym podstawa programowa dla przedmiotu przyroda – przeznaczonego dla uczniów, którzy nie wybrali zajęć w zakresie rozszerzonym z przedmiotów *fizyka*, *chemia*, *biologia*, *geografia* – przewiduje trzy grupy tematyczne:

- nauka i świat,
- nauka i technologia,
- nauka wokół nas.

Szczegółowe treści nauczania tego przedmiotu najlepiej odpowiadają kompetencjom naukowym zdefiniowanym w dokumencie Parlamentu Europejskiego (*Kompetencje kluczowe* 2006). Tu także występuje przewaga wiedzy werbalnej wyrażanej w sformułowaniach: *uczeń przedstawia, określa, omawia, opisuje, interpretuje*. W przedmiotach *fizyka*, *chemia* i *geografia* w zakresie podstawowym także przeważa wiedza teoretyczna. W przedmiocie *biologia* polecane są wycieczki i obserwacje. W uwagach załączonych do realizacji programu dla przedmiotów przyrodniczych podkreśla się znaczenie samodzielnej obserwacji, dociekania i samodzielnego wykonywania doświadczeń przez ucznia.

W projektach programu eTwinning treści przyrodnicze pojawiają się często. Tematyka projektów jest bardzo często zbieżna z treściami programowymi dla przedmiotu *geografia* – współpraca międzynarodowa w projekcie może nadać istotne dla ucznia znaczenie, ponieważ chętniej poznaje się region Europy lub świata, w którym mieszkają przyjaciele, niż ktoś obojętny emocjonalnie. Zbieranie danych odbywa się za pomocą technologii informacyjnej i komunikacyjnej, co dodatkowo uzasadnia zgodność tematyki projektu z podstawą programową. Podejmowane treści dotyczą środowiska przyrodniczego, wpływu działań człowieka na stan przyrody. Na przykład: uczniowie dzielą się infor-

macjami o przedsięwzięciach chroniących środowisko naturalne; poznają zagrożone wyginięciem gatunki roślin i zwierząt w swoich regionach; aktywnie uczestniczą w monitorowaniu zanieczyszczeń; uczą się obserwować przyrodę wokół siebie i kształtują poczucie odpowiedzialności za nią; wspólnie podejmują akcje uświadamiające znaczenie czystego powietrza i wody lub konieczność oszczędzania zasobów naturalnych swojego regionu; liczą ilość odpadów, które produkują ich rodziny, porównują rodzaje śmieci; zastanawiają się jak zmniejszyć zarówno ilość, jak i szkodliwość resztek i opakowań; wspierają się w działaniach na rzecz oszczędzania energii; razem myślą o przyrodniczych skutkach różnych sposobów utylizacji odpadów domowych i przemysłowych, np. w projekcie „Bądź zielony – nie bądź przeciętny".

W wielu projektach bardzo odważnie i rozsądnie rozważane są zależności i konflikty pomiędzy zaspokajaniem potrzeb ludzkich (mieszkania, drogi, motoryzacja), a ochroną środowiska naturalnego. Współpraca międzynarodowa inspiruje i motywuje do podejmowania aktywnych działań na własnym terenie. Często włączają się w nie rodzice, a nawet władze lokalne.

Treści zawarte w podstawie programowej dla przedmiotów przyrodniczych nie przewidują współpracy w grupach poza wykonywaniem nielicznych doświadczeń chemicznych w małych grupach, nie przewidują także możliwości wykonywania prac projektowych we współpracy międzynarodowej. W poznawaniu zjawisk przyrody dość dużo uwagi poświęca się wyszukiwaniu informacji za pomocą technologii informacyjnej i komunikacyjnej oraz w mediach. W tym zakresie uczestnictwo w projekcie eTwinning wykracza poza polskie tradycje nauczania przedmiotów przyrodniczych – dobrze je uzupełniając.

Kompetencje informatyczne

W omawianym dokumencie (*Kompetencje kluczowe* 2006) kompetencje informatyczne zdefiniowane są następująco:

Definicja: *Kompetencje informatyczne obejmują umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK: wykorzystywania komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu.*

Informatyka dostarcza nowego języka do opisu rzeczywistości, pozwala na budowanie jej modeli, zapewnia narzędzia do rozwiązywania wielu problemów z różnych dziedzin (Walat 2007:98). Znajomość programowania obiektowego i procesów współbieżnych wpływa nie tylko na to jak ludzie posługują się komputerami, ale także na to jak rozumieją otaczający ich świat (Kafai i Resnik 1996). Na przykład znajdowanie rozwinięcia dwójkowego liczb dziesiętnych pozwala uczniom na zrozumienie, że „inaczej formułujemy algorytmy dla człowieka, a inaczej dla komputera", oraz że „te same liczby, a generalnie te same dane, mają zwykle różne reprezentacje" (Walat 2007:73).

Dydaktycy matematyki zwracają uwagę na istotne wartości nauczania informatyki. „Budowanie znaczeń i rozwijanie rozumienia powinno mieć priorytet przez trenowaniem czynności" (Cobb 1996, Walat 2007:145). Wynikają z tego cele nauczania informatyki, które zdaniem Walata (2007:154) obejmują kształtowanie i ugruntowanie przekonań, że:

- „Można samemu wymyśleć algorytmiczne rozwiązanie problemu;
- Większość zadań informatycznych ma wiele różnych poprawnych rozwiązań i zwykle istnieje wiele zasadniczo różnych sposobów podejścia do problemu;
- Warto najpierw poszukać rozwiązania we własnej głowie, a potem dopiero w książce;
- Nie należy rezygnować po pierwszych niepowodzeniach, zwykle zrobienie rozwiązania interesującego wymaga wielu prób".

Podejście do edukacji informatycznej dzieli Europę na dwie prawie równe części. W jednej połowie krajów europejskich informatyka jest nauczana jako osobny przedmiot, a w drugiej narzędzia technologii informacyjnych komunikacyjnych z założenia mają być używane we wszystkich przedmiotach.

Polska należy do pierwszej grupy krajów, więc kompetencje informatyczne opisane w polskiej podstawie programowej przedmiotu *informatyka*, dla trzeciego i czwartego etapu edukacyjnego, koncentrują się na sprawnościach i opanowaniu narzędzi. Oczekuje się, że uczeń głównie *projektuje*, *stosuje*, *korzysta*, *opracowuje*, *gromadzi*, *bierze udział*, *bada efektywność*, *uruchamia*. Zakłada się, że uczeń „wykorzystuje technologie komunikacyjno-informacyjne do komuni-

kacji z nauczycielami i innymi uczniami, ... jak również w swoich działaniach kreatywnych" (Rozporządzenie... Załącznik nr 4:195). Ponadto podkreśla się „docenianie społecznych aspektów rozwoju i zastosowań komputerów" oraz bezpieczeństwo korzystania ze sprzętu, oprogramowania i sieci. Uczeń „wykorzystuje narzędzia i metody technologii informacyjno-komunikacyjnych do rozwiązywania zadań i problemów z różnych dziedzin".

Takie sformułowanie celów i treści kształcenia informatycznego powoduje, że współpraca w projekcie eTwinning nadaje wykorzystaniu narzędzi znaczenie humanistyczne. Na przykład w jednym z projektów uczniowie wspólnie tworzyli grę komputerową, w innym – w obu partnerskich szkołach odbył się w konkurs informatyczny. W wielu projektach dzieci wspólnie formułują zasady bezpieczeństwa w sieci. W każdym projekcie technika tworzy środowisko edukacyjne dostępne dla wszystkich, którzy chcą z niego korzystać. Ograniczenia geograficzne i finansowe lub inne, na przykład wynikające z niepełnosprawności uczniów albo obowiązków rodzinnych nauczycieli, przestają mieć znaczenie. Narzędzia i kompetencje informatyczne stają się środkiem do realizacji celów językowych, kulturowych i międzykulturowych. Obsługa narzędzi cyfrowych do komunikacji jest obecnie tak prosta i przyjazna, że nie znajduje większego zainteresowania ani w rozważaniach dydaktyków informatyki, ani w programach nauczania. Z jednej strony w projektach realizowane są dokładnie założenia podstawy programowej, a z drugiej strony narzędzia są wykorzystywane natychmiast, w autentycznej komunikacji lub do tworzenia materiałów dla konkretnych odbiorców, pliki tekstowe i audiowizualne służą ekspresji twórczej uczniów. Dopiero we współpracy pomiędzy szkołami, która odbywa się ponad granicami geograficznymi, potencjał edukacyjny komunikacji za pośrednictwem komputera (ang. *CMC Computer-Mediated Communication*) ujawnia się w pełni. W wielu projektach podejmuje się zagadnienie bezpieczeństwa w sieci, np. w polsko-portugalskim: „Bezpieczna e-podróż".

Umiejętność uczenia się

Ta kompetencja obejmująca sprawności, strategie i postawę ucznia jest w dokumencie (*Kompetencje kluczowe* 2006) opisana w sposób następujący:

Definicja: *Umiejętność uczenia się to zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości.*

Okazuje się, że o uczeniu się można mówić wówczas, gdy w jego efekcie zachodzą istotne zmiany w podmiocie uczącym się. „Samo uczestniczenie w jakiejś sytuacji lub nawet podejmowanie działań, np. siedzenie w szkolnej ławce, wypełnianie zeszytu ćwiczeń oznacza, że uczenie się może, ale wcale nie musi zachodzić" (Bauman 2005:25). Od lat pedagodzy próbują odpowiedzieć na pytanie: Jakie sytuacje i działania wpływają na rozpoczęcie i rozwój uczenia się? Przykładowo: Wygotski (1896-1934) wskazuje na znaczenie interakcji społecznych w poznawaniu rzeczy nowych, które mieszczą się w zasięgu poznawczym ucznia. Bandura [1904-1984] (1972) wskazuje na znaczenie własnej refleksji nad doświadczeniem. Dla Deweya [1859-1952] ważne są związki pomiędzy działaniem, a jego konsekwencjami. Z kolei Tripp (1996) uważa, że istotne są „zdarzenia krytyczne" – sytuacje niezwykłe, inspirujące.

W kontakcie z mediami masowymi (edukacja nieformalna) występuje powszechnie uczenie się przez obserwację i naśladowanie. To uczenie się nie wymaga wysiłku – wystarczy mieć reklamowane w mediach produkty i używać je, naśladując sposób wskazany przez inicjatorów tego procesu. Kontrolę pełni otoczenie społeczne: rówieśnicy, którzy pogardzają i izolują tych, którzy uczą się wolno lub nie uczą się wcale. Naśladowanie może być pierwszym krokiem w opanowywaniu nowych umiejętności, ale sprowadzenie uczenia się do naśladowania jest ograniczające i zniewalające ucznia (Wygotski 1971, Bauman 2005:30).

Filozofowie wskazują na dramatyczny charakter uczenia się. Uczenie istoczy[2] (dzieje) się dramatem. Jest próbą zwracania się ku temu „co niewiadome". Budzi napięcie. Każda próba redukcji napięcia, czyli udzielenia odpowiedzi … ma znamiona obsesji. Uczenie się jest nieustępliwym próbowaniem przekraczania obsesji nie-wiedzy. Jak widać, uczenie się, podobnie jak myślenie, wymaga ogromnego wysiłku (Hegel 1807, Tischner 2002, Zamojski 2005).

Psychologowie wskazują zaś na wczesne etapy w życiu człowieka, w których uczy się chętnie i późniejsze, w których wszelkie zmiany, a więc i uczenie zachodzą z trudnością. Dlatego tak bardzo istotne są nawyki uczniów nabyte w szkole, które albo skłaniają do samodzielnej nauki, albo blokują chęć uczenia się przez całe życie (Piaget 1970, Gardner 2006:49, Dąbrowski 1979).

W szkole zaś dominuje silna tradycja myślenia instrumentalnego, w którym cele szkoły nie wymagają uzasadnienia, a nauczyciele koncentrują się na metodach ich osiągania w myśl zasady „Jeśli chcesz osiągnąć to i to w warunkach takich i takich, to powinieneś podjąć działania takie i takie". Takie podejście wyklucza dialog nauczyciela z uczniem. Produktem edukacji ma być ukształtowany „ukończony" człowiek (Hejnicka-Bezwińska 1995, Klus-Stańska 2005:112). Walat (2007:157), ponadto, wskazuje na metody stosowane w szkole jako zagrożenie samodzielnego uczenia się „Metodą, która blokuje możliwość uczenia się zgodnie z własnym stylem jest nauczanie dyrektywne, silnie sterowane, dyktujące uczniom krok po kroku, co mają robić w każdej chwili".

Dialog poznawczy nauczyciela z uczniem, stawianie ucznia w sytuacjach problemowych, które musi rozwiązać, nie oznacza zmniejszania dyscypliny, dystansu społecznego. Swobodna wymiana zdań, czasami atmosfera zabawy w dialogu, nie wykluczają zaangażowania w pracę i wysiłek myślenia oraz dyscypliny intelektualnej. W dialogu chodzi o zgodę na współistnienie znaczeń, dystansowanie się do oczywistości i niewywieranie nacisku na postępowanie według określonego schematu. Dialog „wymaga atmosfery zgody na niemonolityczność rozumienia świata i jego problematyzowanie. Służy rozwojowi stan sprzyjający poszukiwaniu intelektualnych wyzwań i nowych zadań do rozwiązania. Oferuje uczniowi poczucie, że uczenie dotyczy go jako człowieka, a nie jest jedynie czasowym obowiązkiem, z którego zostanie rozliczony" (Klus-Stańska 2005:122). Dialog z nauczycielem jest nabywaniem nawyku dialogu międzykulturowego, demokratycznego i obywatelskiego. Pozwala na kształtowanie

[2] Słowo używane przez ks. Józefa Tischnera.

języka, w którym się odbywa – ojczystego lub obcego. Jedną z metod wspierających dialog w szkole między nauczycielem a uczniami oraz pomiędzy uczniami jest praca nad projektem.

Tak więc sytuacja nauczyciela nie zmieniła się od czasów Sokratesa, który mówił: „Nie mogę nikogo niczego nauczyć, mogę tylko sprawić, by zaczęli myśleć". Jedną z przyjemnych metod skłonienia uczniów i ludzi biznesu do zdyscyplinowania myślenia oraz rozwinięcia sprawności myślenia równoległego jest program sześciu myślących kapeluszy Edwarda de Bono (1985, 1991). Biały kapelusz wskazuje na obiektywne fakty; czerwony kapelusz odpowiada za emocje, gniew, przyjemność; czarny kapelusz wytyka słabości i niedoskonałości idei; żółty, słoneczny kapelusz wskazuje korzyści i zalety; zielony kapelusz to wzrost i twórczość; niebieski kapelusz kontroluje organizację myślenia i sposoby używania pozostałych kapeluszy. Program ten został wprowadzony w wielu szkołach w krajach, takich jak: Wenezuela, Chiny, Indie, Wielka Brytania, Stany Zjednoczone jako przedmiot szkolny. Okazało się, że nauczanie zdyscyplinowanego myślenia podnosi wyniki uzyskiwane w testach z innych przedmiotów, od 30 nawet do 100%. W środowiskach trudnych kurs myślenia spowodował zmniejszenie przestępczości o około 10% (de Bono 2008).

W polskich podstawach programowych nie ma przedmiotu, w którym uczniowie świadomie poznaliby zasady zdyscyplinowanego myślenia i nauczyli się je stosować w praktyce – niezależnie od treści przedmiotowych. Ponadto w programach większości przedmiotów brakuje nawet wyraźnego wymagania stawiania uczniom pytań problemowych, choćby takich jak w egzaminie PISA. Postulaty podstaw programowych są za to spójne z pytaniami egzaminacyjnymi, które rozpoczynają się na przykład od słów: *określ*, *nazwij*, *podaj*, *sprawdź*, *wybierz odpowiedź*, *opisz*. Brak pytań problemowych oraz odtwórcze egzaminy nie wspomagają ani rozwoju myślenia, ani nawyku uczenia się przez całe życie.

W partnerstwach programu eTwinning, z udziałem partnerów zagranicznych, w istocie prowadzone są równolegle dwa projekty, a więc dwa rodzaje dialogu. Jeden dotyczy pracy nauczyciela z grupą uczniów zaangażowanych we współpracę – jest to projekt wewnętrzny. Dialog ten najczęściej odbywa się w języku ojczystym, w kontekście jednej kultury. Drugi jest projektem z partnerami zagranicznymi, nauczycielami i uczniami. Ten dialog odbywa się w języku obcym i ma charakter międzykulturowy. Uczestnictwo w projekcie otwiera edukację na prawdziwe problemy natury technicznej, językowej, poznawczej, mię-

dzykulturowej i organizacyjnej. Występują one w konkretnej sytuacji, rozwiązanie ich wspólnie z nauczycielami i partnerami zagranicznymi uczy radzenia sobie w sytuacjach skomplikowanych, wymagających podjęcia wszechstronnych działań, jednocześnie ucząc maksymalnego wykorzystania dostępnych zasobów. Projekt będzie sukcesem pod jednym warunkiem jednak, że to nauczyciel podejmie trud uczenia się nowych metod pracy z własnymi uczniami, podejmie współpracę z innym nauczycielem i jego uczniami, pokonując bariery: językową, techniczną i międzykulturową, a przede wszystkim barierę utrwalonego nawyku oraz bezkrytycznego przywiązania do tradycji i rutyny.

Uczestnictwo w projekcie rozszerza środowisko edukacyjne, uczniowie mają poczucie współdecydowania o treściach i metodach nauki własnej, a nauczyciele do uczenia się przez całe życie.

Kompetencje społeczne i obywatelskie

Duża grupa kompetencji wpływających na relacje międzyludzkie i uczestnictwo w działaniach małych i większych grup społecznych jest opisana (*Kompetencje kluczowe* 2006) w sposób następujący:

Definicja: *Są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczuwanie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa.*

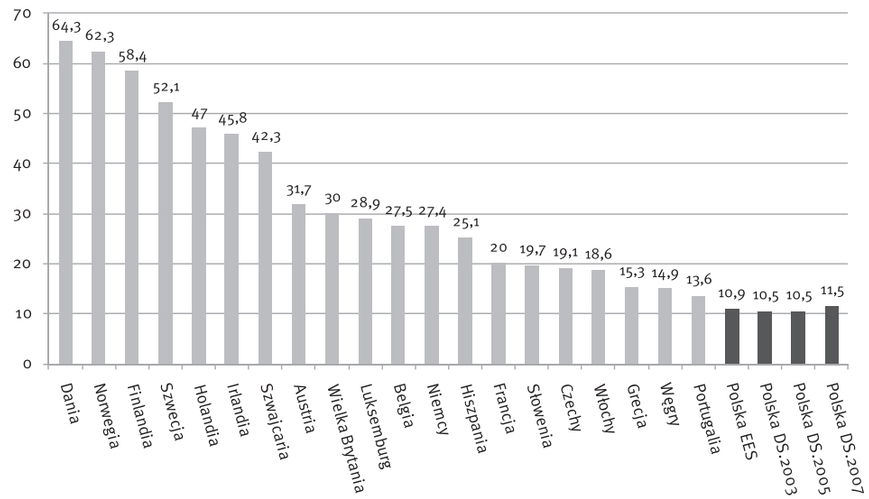
Młody człowiek uczy się zachowań społecznych i demokratycznych głównie w rodzinie. Mają na nie znaczny wpływ: tradycje przekazywane z pokolenia na pokolenie, czyli kultura rodziny, lokalnej i szerszej społeczności. Tradycja i historyczne nawyki postrzegane są jako kapitał społeczny, który umożliwia rozprzestrzenianie się zaufania społecznego (Fukuyama 1997). Dobrobyt społeczeństwa zależy najsilniej od poziomu zaufania społecznego, które określa stopień, w jakim społeczność podziela wspólne normy i wartości. Ludzie chętnie podejmują współpracę, jeśli są przekonani, że innych członków społeczności charakteryzuje uczciwe i kooperatywne zachowanie, oparte właśnie na przestrzeganiu wspólnych zasad moralnych. Społeczności o wysokim stopniu zaufania społecznego, dzięki spontanicznym zachowaniom społecznym, potrafią lepiej zorganizować wspólne środowisko życia i pracy – bardziej korzystnie i elastycznie, niż społeczności o niskim stopniu zaufania (Fukuyama 1997). Polska zajmuje ostatnie miejsce w skali zaufania społecznego wśród krajów objętych badaniem ESS (*European Social Survey*) w 2004 roku. Z opinią, że „większości ludzi można ufać" zgadzało się w 2004 roku tylko 10,9% Polaków, co umieszczało nas na ostatnim miejscu wśród krajów objętych badaniem.

Jak widać, w krajach o najwyższym wskaźniku zaufania społecznego wskaźnik ten wynosi odpowiednio w Danii – 64,3%, a w Norwegii – 62,3%. (ESS 2004, Czapiński i Panek 2007:265). Zaufanie wpływa bezpośrednio na aktywność społeczną.

Z obu powyższych wykresów widać wyraźnie różnice kompetencji społecznych i obywatelskich, które wpływają znacząco na cele i treści edukacji w tych dziedzinach. Przeciętny dorosły Polak należy do 0,3 organizacji, w porównaniu ze Szwedem, który należy do 2,6 organizacji i Duńczykiem, który należy do 2,5 organizacji oraz Norwegiem należącym do 2,4 organizacji (ESS 2002, Czapiński i Panek 2007:266). Z powyższych danych wynika, że budowanie społeczeństwa obywatelskiego stanowi wielkie wyzwanie dla polskiej edukacji – jest to rzeczywiście „praca u podstaw".

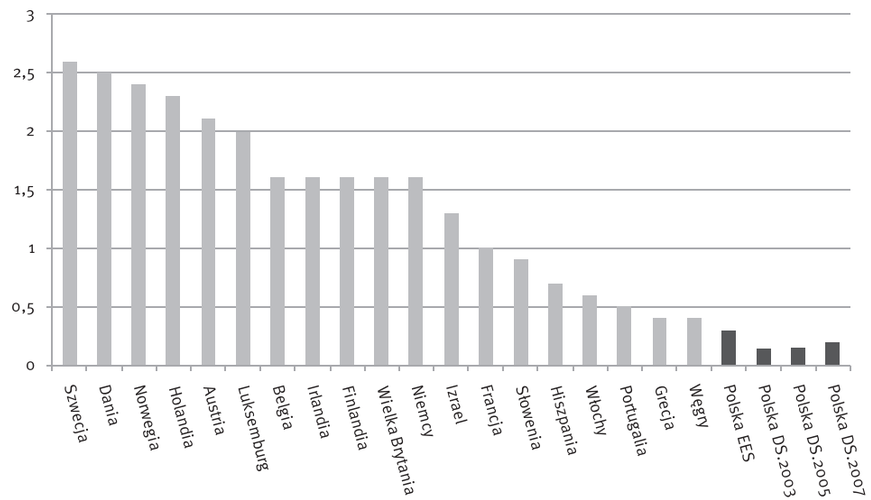
W szkolnej edukacji formalnej niezbędna obywatelowi wiedza o państwie, jego strukturach, prawodawstwie przekazywana jest podczas zajęć z przedmiotu *wiedza o społeczeństwie*. W polskiej podstawie programowej określającej cele kształcenia, na drugim etapie edukacyjnym, w przedmiocie *historia i społeczeństwo* nacisk położono na historię, jednak kompetencje społeczne i obywatelskie pojawiają się w zaleceniach dotyczących budzenia zainteresowania problematyką społeczną i współdziałaniu z innymi w sprawach publicznych (Rozporządzenie… Załącznik nr 2:30). W uwagach o realizacji zadań szkoły więcej miejsca poświęcono kształtowaniu postawy zaangażowania w działania obywatelskie, wrażliwości społecznej, odpowiedzialności, poczuciu więzi i tolerancji (Rozporządzenie… Załącznik nr 2:57).

WYKRES 1. Odsetek osób ufających innym ludziom



Źródło: Wykres 6.3.1. Odsetek osób w wieku 18 i więcej lat ufających innym ludziom (Czapiński i Panek 2007:265).

WYKRES 2. Przeciętna liczba organizacji, do których należą respondenci



Źródło: Wykres 6.3.3 Przeciętna liczba organizacji, do których należą respondenci w wieku 18 i więcej lat (Czapiński i Panek 2007:266).

Cele kształcenia na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym wskazują na następujące umiejętności: wykorzystywanie i analiza informacji na temat życia publicznego; rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów w skali lokalnej, krajowej, europejskiej i globalnej; współdziałanie w sprawach publicznych; znajomość zasad i procedur demokracji, praw człowieka, zasad racjonalnego gospodarowania; podstaw ustroju Rzeczpospolitej Polskiej oraz dostrzeganie współzależności pomiędzy własnym życiem a sytuacją społeczności lokalnej, kraju, Europy i świata; rozumienie złożoności zjawisk społecznych, politycznych i gospodarczych (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:74, 81, 84).

Cele wychowawcze wskazują potrzebę kształtowania następujących postaw i wartości:

- akceptacji wartości demokratycznych,
- patriotyzmu,
- tolerancji wobec odmiennych poglądów i postaw, o ile nie prowadzą one do burzenia demokratycznego porządku społecznego,
- rozwijaniu poczucia współodpowiedzialności za społeczeństwo i państwo,
- rozwijaniu cnót społecznych i obywatelskich (Sochacki 2002).

Warto zauważyć, że zgodnie z nazwą przedmiotu *wiedza o społeczeństwie*, jego treści odnoszą się do wiedzy, a nie do kompetencji społecznych i obywatelskich. W podstawie programowej na wszystkich poziomach edukacyjnych, na których przedmiot ten jest realizowany, oczekuje się, że uczeń głównie *omawia*, *opisuje*, *charakteryzuje*, *przedstawia*, *wyjaśnia*, *rozpoznaje*, *rozważa*, *rozróżnia*, *analizuje*, *wymienia*, *ocenia*, *podaje zasady* (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:75-97). Jak widać kompetencje obejmują prawie wyłącznie werbalne przedstawianie wiedzy. Rzadko pojawiają się sformułowania *stosuje zasady, stosuje w praktyce*. Dopiero w uwagach o realizacji treści przedmiotowych podkreśla się konieczność praktycznego kształcenia kompetencji społecznych i obywatelskich, budowania więzi, tolerancji. Uczniowie powinni angażować się zespołowo w działania społeczne, czynnie uczestniczyć w życiu szkoły i społeczności lokalnej, a także w kampaniach obywatelskich. Projekt edukacyjny jest zalecaną formą pracy (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:234-235).

W projektach programu eTwinning uczniowie mają okazję do pełnej realizacji założeń edukacyjnych przedmiotu *wiedza o społeczeństwie*, do praktycznych ćwiczeń i zdobycia doświadczenia w działaniach społecznych i obywatelskich. Uczniowie współpracują ze sobą, z partnerami zagranicznymi, tworzą

wspólnoty, uczą się rozwiązywać konflikty w grupie, podejmują różne role, także przywódcze, w swoich grupach, dzielą się odpowiedzialnością i obowiązkami, kształtują postawę samorządności i samoorganizacji. W działaniu budują swoją tożsamość jako członkowie wspólnoty szkolnej, lokalnej, regionalnej, narodowej, europejskiej i światowej, np. w projekcie „Wyślij mojego przyjaciela do szkoły". Przez to uczą się odróżniania wartości lokalnych od uniwersalnych, cech „swoich" od „innych" w dostrzeganiu różnic pomiędzy generacjami, narodowościami, płciami, religiami, z uwzględnieniem szacunku dla grup społecznych i kultur. Zdobywają doświadczenie w kontaktach międzykulturowych, poznają zwyczaje, różne rodzaje działań społecznych i obywatelskich, różne prawa. Doświadczenie współpracy z uczniami z innych krajów, gdzie zaufanie społeczne jest większe niż u nas, może pomóc im docenić jego znaczenie w przyszłości, w działaniach podejmowanych także wspólnie z rodakami.

Podjęcie projektu eTwinning może też skłonić nauczycieli różnych przedmiotów tej samej szkoły do współpracy. Wspólne działania wpływają także na integrację środowiska nauczycieli wewnątrz szkoły, rosną kompetencje społeczne. Przykład zrealizowanego, i często nagradzanego projektu może zachęcić innych do podjęcia innowacji. Aktywne wsparcie dyrektora szkoły zwiększa zaufanie i jest swoistym poręczeniem, że współpracownik wywiąże się z podjętych w projekcie zobowiązań.

Ważną częścią kompetencji społecznych i obywatelskich jest kompetencja medialna, gdyż to głównie media informują o działaniach władz centralnych i lokalnych, wpływają na sposób widzenia świata, kształtują opinie ludzi na tematy społeczne i polityczne. W projektach eTwinning uczniowie doskonalą swoje kompetencje medialne, nie tylko przez odbiór tekstów medialnych, także przez ich tworzenie w postaci filmów, blogów i stron internetowych. W praktyce uczą się języka manipulacji medialnej, zarówno obrazem, jak i słowem. Rezultaty pracy w projektach międzynarodowych mogą dokumentować aktywność uczniów na rzecz społeczności lokalnej. Na przykład w wielu gminach i małych miejscowościach wielojęzyczne strony internetowe, przygotowane przez uczniów w projektach eTwinning dołączane są do stron władz lokalnych miejscowości, w której znajduje się szkoła.

Integracja europejska przestaje być odległym zjawiskiem politycznym, a staje się codziennym doświadczeniem zdobytym we współpracy z innymi młodymi Europejczykami. Łatwo łamią się stereotypy narodowościowe, zastępują je przyjemności, płynące z kontaktów międzyludzkich, których treścią mogą być choćby globalnie rozpowszechniane dobra kultury – filmy, piosenki, wydarzenia sportowe. Ważna jest ciekawość poznawania atrakcyjnych subtelności małych kultur lokalnych oraz kształcenie postaw sprzyjających współdziałaniu w każdym obszarze aktywności społecznej. Kompetencje społeczne i demokratyczne ściśle łączą się z inicjatywnością i przedsiębiorczością.

Inicjatywność i przedsiębiorczość

W omawianym dokumencie (*Kompetencje kluczowe* 2006) dużą wagę przywiązuje się do kształtowania odwagi podejmowania działań i odpowiedzialności za ich wyniki. Kompetencje pozwalające na formułowanie i osiąganie celów przedstawione są następująco:

Definicja: *Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią one wsparcie dla indywidualnych osób nie tylko w ich codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także w ich miejscu pracy, pomagając im uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans; są podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy, potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym lub w nich uczestniczą. Powinny one obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie.*

Wprawdzie sytuacja materialna człowieka dorosłego znajduje się dopiero na trzeciej pozycji wśród czynników wpływających na poczucie dobrostanu Polaków (na pierwszym jest wiek, im więcej lat, tym poczucie dobrostanu jest mniejsze, na drugim jest małżeństwo, na czwartym liczba przyjaciół), to jednak warunki materialne[3], a szczególnie ich zmiany, silnie wpływają na stan psychiczny człowieka (Czapiński i Panek 2007:152). Wynika z tego, że kompetencje: inicjatywność i przedsiębiorczość – zarówno w sferze społecznej, jak i ekonomicznej – mogą decydować o poczuciu dobrostanu, czyli szczęścia. Dobre zarządzanie własnym czasem, planowanie przedsięwzięć, podejmowanie decyzji, realizowanie pomysłów dotyczy przecież wszystkich sfer życia zawo-

[3] W Polsce wraz z wiekiem szybko rośnie skłonność do depresji, natomiast w społeczeństwach zachodnich, np. w USA i Kanadzie, to młodzi ludzie częściej cierpią na depresję (Czapiński, Panek, 2007:152).

dowego, rodzinnego, rozrywki, pozwala także na satysfakcjonujące pełnienie różnych ról społecznych.

W edukacji formalnej (szkolnej) wprowadzenie do zagadnień gospodarki i biznesu oraz komunikacji międzyludzkiej i podejmowania decyzji odbywa się głównie w ramach przedmiotów szkolnych – obowiązkowego *podstawy przedsiębiorczości* i fakultatywnego *ekonomia w praktyce* – zaplanowanych na czwartym etapie edukacyjnym – tylko w zakresie podstawowym. W polskich podstawach programowych przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości* cele kształcenia obejmują: zagadnienia komunikacji i podejmowania decyzji, zasady funkcjonowania przedsiębiorstwa i gospodarki, planowanie kariery zawodowej i zasady etyczne w biznesie (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:101-103). Treści programowe zostały opisane następująco:

- istota funkcjonowania gospodarki,
- komunikacja interpersonalna,
- praca,
- przedsiębiorstwo,
- pieniądze i bankowość,
- podatki i ubezpieczenia,
- współpraca międzynarodowa (Rachwał 2005, Makieła i Rachwał 2002).

Przedmiot *ekonomia* w praktyce ma, jak sama nazwa wskazuje, charakter bardziej praktyczny – obejmuje planowanie i organizację przedsięwzięcia, analizę rynku, oraz przewidywanie efektów (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:103-104). W uwagach o realizacji programu wskazuje się projekt jako jedną z zalecanych metod pracy (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:235).

W programie powyższym zawarta jest wiedza o zjawiskach gospodarczych i ekonomicznych, które trzeba poznać i zrozumieć prawa nimi rządzące. Równie ważne jest kształtowanie postawy przedsiębiorczej, bowiem „Przedsiębiorczość, to sztuka radzenia sobie w każdej sytuacji, to … jest sposób na życie". Wymaga przełamania niemocy, wiary w sukces i pracy nad sobą (Sobiecki 2003:11). Może być rozumiana jako „gotowość do podejmowania nowych, niekonwencjonalnych, ryzykownych przedsięwzięć i wykazywanie inicjatywy w ich poszukiwaniu lub inicjowaniu" lub jako „cecha ogólna przedsiębiorcy polegająca na poszukiwaniu i podejmowaniu z własnej inicjatywy, na własną odpowiedzialność i ryzyko nowych, niekonwencjonalnych sposobów działania, w celu osiągnięcia sukcesu".

TABELA 1. Cechy i umiejętności człowieka o postawie przedsiębiorczej

CZŁOWIEK O POSTAWIE PRZEDSIĘBIORCZEJ		
cechy	umiejętności	sposób działania
▪ poczucie własnej wartości, ▪ wiara w siebie, optymizm, ▪ wewnętrzna motywacja do uczenia się i działania, ▪ potrzeba osiągnięć (ambicja), ▪ aktywność, ▪ samodzielność, ▪ otwartość na innych ludzi i zachodzące zmiany, ▪ niezależność, ▪ wytrwałość, ▪ odpowiedzialność, ▪ tolerancja, ▪ twórczość i kreatywność, ▪ świadomość mocnych i słabych stron.	▪ dokonania samooceny, ▪ wyznaczania sobie celów długo-, średnio- i krótkoterminowych, ▪ ustalania priorytetów w realizacji celów, ▪ dostrzegania szans dla osiągnięcia celów, ▪ współdziałania w zespole, ▪ skutecznego komunikowania się i negocjowania, ▪ ▪ korzystania z nowoczesnych źródeł informacji i ich selekcji.	▪ rozwijanie swoich mocnych stron i eliminowanie słabszych, ▪ działanie w kręgu własnego wpływu (zmienia to, co może zmienić), ▪ stwarzanie sobie alternatyw w realizacji celów, ▪ skuteczność działania w zmieniających się warunkach (elastyczna reakcja na zmiany), ▪ wykorzystanie pojawiających się możliwości, ▪ podejmowanie działań innowacyjnych ponoszenie ryzyka, ▪ dbałość o własny rozwój.

Źródło: Sobiecki 2003:21.

Przedsiębiorczość rodzi się, gdy jednostka odważy się podjąć wyzwanie i odważy się przegrać (Milewska 2006:289). Człowieka przedsiębiorczego można scharakteryzować opisując jego cechy, umiejętności i sposób działania.

Postawa przedsiębiorczości obejmuje ponadto zespół cech i umiejętności psychologicznych, komunikacyjnych, społecznych i intelektualnych, z których można korzystać nie tylko w działalności gospodarczej, lecz także w życiu codziennym. Są to:

- umiejętność obserwacji otoczenia (planowej, systematycznej, kompleksowej);

- umiejętność logicznego myślenia (analizowania, syntezowania, wnioskowania, prognozowania);
- umiejętność poszukiwania informacji (aktualizacji, weryfikacji, selekcji, wartościowania);
- umiejętność współpracy z innymi osobami w duchu odpowiedzialności, sumienności, uczciwości (Błażejewski 2006:242).

Ludzie podejmują pracę z powodów ekonomicznych, społecznych i psychologicznych. Dominuje przymus ekonomiczny, czyli potrzeba zdobycia środków do życia. Jednak praca pozwala także na zaspokojenie potrzeb pozamaterialnych, np. społecznych, czyli kontaktów z ludźmi i psychologicznych, czyli potrzeby uznania, poczucia przydatności, wolności, niezależności, udowodnienia swojej wartości (Sobiecki 2003:15).

W każdym projekcie programu eTwinning uczniowie rozwijają postawę przedsiębiorczości, w szczególności odnoszącą się do zaspokajania niematerialnych potrzeb człowieka, bowiem każdy projekt pozwala na kształtowanie cech człowieka przedsiębiorczego, rozwijanie umiejętności i nawyków, podejmowanie działań przydatnych później w sferze biznesu lub działaniach społecznych prowadzonych na skalę lokalną lub międzynarodową. Każdy projekt jest nowatorską inicjatywą, która wymaga obserwacji, planowania, rozwiązywania problemów, współdziałania i negocjacji. Jest okazją do własnego rozwoju. Doświadczenie dobrej, satysfakcjonującej, przyjacielskiej współpracy z partnerami z zagranicznej szkoły może stanowić podstawę budowania współpracy gospodarczej i społecznej w dorosłym życiu.

Nauczyciele także mają wiele okazji do rozwijania kreatywności, innowacyjności i przedsiębiorczości, zarówno podczas realizacji projektu, jak i np. w Tygodniach eTwinning. Sam fakt włączenia siebie i uczniów w program już jest dowodem istnienia tych kompetencji, potem są one rozwijane. Wielu nauczycieli zaprzyjaźnia się z zagranicznymi partnerami i podtrzymuje tę przyjaźń podczas wspólnej pracy nad kolejnymi projektami eTwinning.

W programie eTwinning, w projektach o treści ekonomicznej i gospodarczej, uczniowie zdobywają wiedzę o rynkach pracy własnych i partnerów, uczą się obserwować, analizować zjawiska gospodarcze i wyciągać wnioski oraz korzystać ze zdobytej wiedzy przy planowaniu biznesu. Jako przykład można podać projekty polsko-bułgarsko-grecki „Praca teraz i później", portugalsko-polski „Nowe możliwości zatrudnienia na europejskim rynku pracy".

Świadoma ekspresja kulturowa

Potrzeba kontaktu ze sztuką oraz przekazanie własnej wizji artystycznej są w dokumencie (*Kompetencje kluczowe* 2006) określone w sposób następujący:

Definicja: *Docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych.*

Ekspresja kulturowa jest podejmowana podczas realizacji treści przedmiotów humanistycznych, artystycznych i na informatyce. W przedmiotach humanistycznych, np. na języku polskim i obcym jest okazja do werbalnej ekspresji kulturowej – twórczego wyrażania słowem opinii, opisywania doświadczeń tradycji i przeżyć indywidualnych i zbiorowych.

Miejsce i rola muzyki, sztuk plastycznych, podejście do kultury jest różnie postrzegane w systemach edukacyjnych krajów europejskich. W polskich podstawach programowych dla przedmiotów artystycznych na pierwszym etapie edukacji podkreśla się znaczenie odbioru i tworzenia sztuki. W przedmiocie *edukacja muzyczna*, w zakresie odbioru muzyki, program obejmuje: śpiewanie, grę na instrumentach perkusyjnych, reagowanie ruchem na rytm, taniec. W zakresie tworzenia muzyki uczeń tworzy ilustracje dźwiękowe do tekstów, improwizuje głosem i na instrumentach, interpretuje utwory (Rozporządzenie… Załącznik nr 1:11). *Edukacja plastyczna* na pierwszym etapie edukacyjnym obejmuje percepcję, ekspresję i recepcję sztuki. W zakresie percepcji określa swoją przynależność kulturową, uczestniczy w życiu kulturalnym, korzysta z przekazów medialnych. W zakresie recepcji, uczeń podejmuje działalność twórczą i realizuje proste projekty. Recepcja na tym etapie polega na rozpoznawaniu dziedzin działalności twórczej człowieka i wybranych dzieł architektury i sztuki polskiej i europejskiej (Rozporządzenie… Załącznik nr 1:11-12). Na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym w podstawach programowych dla wszystkich przedmiotów artystycznych – *muzyka*, *historia muzyki*, *plastyka*, *historia sztuki*, *zajęcia artystyczne*, *wiedza o kulturze* – cele kształcenia obejmują trzy elementy: odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w niej informacji oraz tworzenie wypowiedzi, a także analizę i interpretację tekstów kultury (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:36, 46, 48). W uwagach do realizacji programu podkreśla się potrzebę położenia nacisku na aktywność ucznia, twórczość i ekspresję

oraz integrację wiedzy i sprawności zdobytych na wcześniejszych etapach edukacji na różnych przedmiotach. Nie wspomina się jednak o potrzebie wspólnotowego tworzenia i przeżywania kultury (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:231-232). Dla przedmiotów takich jak *język łaciński* i *kultura antyczna*, a nawet *filozofia* cele kształcenia zostały sformułowane w ten sam sposób jak dla przedmiotów artystycznych (Rozporządzenie… Załącznik nr 4:38-40, 43-44).

Technika cyfrowa dostarcza coraz prostszych i coraz bardziej popularnych narzędzi pozwalających na ekspresję artystyczną. Programy do edycji obrazów i filmów umożliwiają pisanie tekstów audiowizualnych. Przyjazne, nawet dzieciom, edukacyjne języki programowania zapewniają warunki do obserwacji plastycznych lub muzycznych wyników programowania. Hipertekst pozwala na realizację nienowych już pomysłów artystycznych w literaturze, np. pisanie i czytanie nieliniowego poematu, w którym otwarcie hiperłącza przenosi czytelnika do innej warstwy wiersza. Dzięki technice takie czytanie jest płynne, bez przerw w przyjemności czytania, nie wymaga bowiem przerzucania kartek. Jak widać podstawy programowe w treściach wielu przedmiotów artystycznych zapewniają warunki do rozwijania tej kompetencji.

Realizacja projektu programu eTwinning może uzupełnić doświadczenie ucznia o działania grupowe w tworzeniu kultury lokalnej – szkolnej, miejscowości, kraju, Europy. Uczniowie – uczestnicy programu eTwinning – są często proszeni o prezentację wyników swojej pracy na uroczystościach organizowanych wspólnie przez miejscowości bliźniacze, np. polscy uczniowie tańczyli czeskie tańce – poznane w pracy nad projektem, a uczniowie z Raciborza prezentowali swoje miasto mieszkańcom niemieckiego Roth na wielkim ekranie umieszczonym w centralnej części miasta w projekcie „Bliźniacze miasta Roth i Racibórz – uczniowie poznają się".

Liczne są projekty eTwinning, w których uczniowie wzajemnie zachęcają się do czytania literatury, przygotowują własne interpretacje fragmentów sztuk teatralnych. Uczniowie często wymieniają się nutami, własnymi nagraniami muzyki, filmują tradycyjne tańce, które sami wykonują, aby partnerzy mogli się ich łatwiej nauczyć. Tworzenie i edycja tekstu audiowizualnego są już prawie niezbędne na każdym etapie pracy w projekcie, tj. poznawania się uczestników, dokumentowania wyników pracy, dzielenia się doświadczeniami. Ekspresja kulturowa coraz częściej znajduje wyraz w tekstach audiowizualnych i prezentacjach multimedialnych. Praca w projekcie zapewnia sensowność działań

twórczych, ponieważ obie współpracujące strony są zarówno odbiorcami sztuki, jak i jej kreatorami.

Powiązania kompetencji w pracy nad projektem eTwinning

Powyższa analiza wskazuje również na silne wzajemne powiązania opisywanych kompetencji. Im wyższy poziom jednej z nich, tym łatwiej jest rozwijać pozostałe. Ale także niski poziom jednej z nich wpływa na utrudnienia w rozwoju pozostałych. Poniżej wskażę tylko niektóre zależności na przykładzie projektów eTwinning. W tym celu zastosuję numery w nawiasach dla oznaczenia kompetencji w następujący sposób:

(1) – porozumiewanie się w języku ojczystym; (2) – porozumiewanie się w językach obcych; (3) – kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo techniczne; (4) – kompetencje informatyczne; (5) – umiejętność uczenia się; (6) – kompetencje społeczne i obywatelskie; (7) – inicjatywność i przedsiębiorczość; (8) – świadoma ekspresja kulturowa.

Znakomite posługiwanie się językiem ojczystym (1) oznacza często dobrą znajomość własnej kultury (8), ułatwia uczenie się czegokolwiek (5), w tym języków obcych (2), wpływa na kontakty społeczne z uczniami i rodzicami (6) oraz partnerami zagranicznymi, a także na zaangażowanie w pracę zespołową (7) oraz rozumienie zadań i problemów technicznych (3, 4). Ułatwia wyjaśnienie swoich zamierzeń i celów (7), przygotowanie planów współpracy, prezentację wyników projektu i ich upowszechnianie w środowisku (7, 8). Wpływa na zdolność przekonywania do podjęcia współpracy w projekcie (6, 7).

Znajomość języków obcych (2) pogłębia świadomość kultury – własnej (1, 8) i obcej. Łatwiej jest przedstawić własną kulturę (8) w sposób atrakcyjny dla partnerów zagranicznych. Znajomość angielskiego umożliwia dostęp do światowych zasobów internetu (3, 4) i korzystanie z nich do nauki własnej (5), w tym pogłębiania wiedzy o kulturach (8), poszukiwanie inspiracji do działania (7), ale także korzystanie z oprogramowania pobranego z sieci (4).

Umiejętność logicznego – matematycznego myślenia (3) wpływa na precyzję formułowania myśli w języku ojczystym (1) i w językach obcych (2), układ i strukturę tworzonych tekstów (8); wspomaga rozwiązywanie skomplikowa-

nych problemów technicznych (3, 4), wspiera umiejętność planowania i realizacji działań związanych (6, 7) z uczeniem się (5) i zarządzaniem własnym czasem (7), a także finansami, które czasami udaje się zdobyć na realizację projektu.

Umiejętności informatyczne (4), czyli posługiwania się narzędziami cyfrowymi i techniką (3) otwiera nowe możliwości (7) uczenia się z wykorzystaniem zasobów sieci (5), na przykład pogłębianie znajomości literatury (8) z obcojęzycznych literackich baz danych (2, 8). Umożliwiają publikowanie w sieci (8) własnych materiałów tekstowych (1, 2) i audiowizualnych (1, 7, 8) o kulturze kraju ojczystego. Zaakceptowanie istnienia wielu możliwych i uzasadnionych rozwiązań problemu informatycznego zachęca do kreatywności w poszukiwaniu wyników (6) przy zachowaniu ścisłych reguł matematycznych (3).

Umiejętność uczenia się (5) wpływa na korzystanie z każdej okazji: formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, aby odkrywać nowe możliwości (7, 8), pogłębiać kontakty społeczne (5) w języku ojczystym (1) lub obcym (2) za pośrednictwem sieci (3, 4) lub bezpośrednio (8).

Umiejętności społeczne (6) ułatwiają poszukiwanie współpracowników, negocjacje z partnerami (1 lub 2), organizację pracy w projekcie (7), niedopuszczanie do konfliktów lub ich łagodzenie. Sprzyjają uczeniu się od innych w każdej sytuacji (5), poznawaniu techniki i pogłębianiu rozumienia miejsca człowieka w przyrodzie (4) oraz znaczenia kultury dla wspólnoty szkolnej (8).

Podejmowanie w projekcie eTwinning innowacji i przedsiębiorcze (7) ich wdrażanie, dostrzeganie w nich szansy na realizację własnych celów oraz umiejętność podejmowania planowych i konsekwentnych (3) działań prowadzących do sukcesu otwiera nowe obszary działania dla nauczyciela. Ma on wówczas warunki dla ciągłego uczenia się (5), poznawania nowych narzędzi technicznych (4, 3), używania języka obcego do komunikacji (2), wymiany informacji o kulturze, tradycjach i zwyczajach (8) oraz współpracy z innymi (6), także w języku ojczystym (1). To właśnie przedsiębiorcza i innowacyjna postawa nauczycieli pionierów eTwinning tworzy okazje do rozwijania wszystkich kompetencji kluczowych.

Artystyczne wyrażanie własnych uczuć, emocji, tradycji własnej kultury, czyli ekspresja kulturowa (8) oznacza dostrzeganie piękna w literaturze (1, 2) grafice i sztuce (3); umiejętność tworzenia dzieł sztuki plastycznej i muzycznej

za pomocą środków technicznych (3, 4) skłania do stałego uczenia się nowych narzędzi ekspresji (5), a dzielenie się efektami pracy wzmacnia relacje międzyludzkie (6) oraz buduje postawę twórczą i innowacyjną (7).

Powyżej wymieniłam tylko przykładowe związki i zależności między kompetencjami, które rozwijają się podczas pracy nas projektami eTwinning. Zachęcam czytelnika do dalszych samodzielnych i twórczych rozważań na temat wzajemnych powiązań różnych kompetencji na przykładach znanych mu projektów eTwinning.

Warunki realizacji zadań w projekcie odzwierciedlają naturalne środowisko pracy i życia. Znika, chociaż na chwilę, sztuczność klasy i dziewiętnastowiecznej edukacji, w której nauczyciel zna wynik końcowy pracy wykonywanej w taki sam sposób przez wszystkich. W bezpiecznych warunkach uczeń nabiera nawyków i kształci kompetencje, które będą przydatne, nawet wtedy, gdy część zdobytej wiedzy zapomni lub ona się zdezaktualizuje.

Wnioski

Z analizy treści podstaw programowych przedmiotów takich jak *język ojczysty* i *nowożytny*, *matematyka*, przedmioty przyrodnicze: *biologia*, *geografia*, *fizyka* i *chemia* oraz *przedsiębiorczość*, a także *wiedza o społeczeństwie* na drugim, trzecim i czwartym etapie edukacyjnym wynika, że są one ukierunkowane na wiedzę bardziej niż na sprawności i kompetencje. Zaś w opisie kompetencji (*Kompetencje kluczowe* 2006) podkreśla się raczej humanistyczne i etyczne, psychologiczne i społeczne aspekty wykorzystania wiedzy w poszczególnych dziedzinach. Uczestnictwo w projektach międzynarodowych zapewnia warunki do zdobycia niezbędnego doświadczenia i praktycznego wykorzystania wiedzy przedmiotowej. Powstają też warunki do kształtowania postaw przedsiębiorczych, obywatelskich i demokratycznych, poznawania mechanizmów zaufania społecznego. Natomiast w przedmiocie *informatyka*, zdecydowanie ukierunkowanym na kształcenie sprawności i kompetencji, uczestnictwo w projekcie eTwinning nadaje stosowaniu narzędzi informatycznych humanistyczny sens, a stosowaniu techniki znaczenie. Tworzą się naturalne warunki stosowania komputerów i sieci, rozszerza się środowisko nauki.

W przygotowaniu ucznia do życia w przyszłości nauczyciele powinni więc raczej podążać drogami wytyczonymi przez pionierów, np. w programie eTwinning, niż utartymi szlakami, dla których uzasadnieniem wydaje się być jedynie zdrowy rozsądek, o którym Albert Einstein mówił „Zdrowy rozsądek to nic innego, jak tylko zbiór fałszywych przekonań nabytych przed ukończeniem 18 roku". Wówczas można byłoby sparafrazować następująco wcześniej cytowane słowa Bertranda Russella: „Człowiek raczej pomyśli niż umrze; i rzeczywiście oni to robią".

Bibliografia:

Arystoteles *Metafizyka* M (XIII) 1078 b. W: Arystoteles. Dzieła wszystkie. T. 2. Fizyka. O niebie. O powstaniu i niszczeniu. Meteorologika. O świecie. Metafizyka. Przeł. K. Leśniak. Warszawa 1990: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Bandura, L. R. (1972). *O procesie uczenia się*. Warszawa: PZWS.

Bauman, T. (2005). Dydaktyczny i społeczny status uczenia się. W: T. Bauman (red.). *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 15-43.

Błażejewski, W. (2006). Problemy rozwoju postaw przedsiębiorczych u gimnazjalistów. W: Z. Zioło, T. Rachwał. *Rola przedsiębiorczości w podnoszeniu konkurencyjności społeczeństwa i gospodarki*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Nowa Era, 242-248.

Cobb, P. (1996). Constructivism and Learning. W: E. de Corte, F. E. Weinert (red.). *International Encyclopedia of Development and Instructional Psychology*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

Crawley, C., Dumitru, P., Gilleran, A. (2007). *Learning with eTwinning. A Handbook for Teachers*. [online] [dostęp 18.01.2009] ‹http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/etwinning_handbook_2007/etwinning_en.pdf›.

Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A., Joyce, A. (red.) (2008). *eTwinning Przygody w świecie języka i kultury.* Przeł. M. Gołota. Także [online] 2007 [dostęp 18.01.2009] ‹http://files.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/etwinning_handbook_2008/etwinning_handbook_pl.pdf›.

Czapiński, J., Panek, T. (2007). *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Vizja Press&IT. Także [online] Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania. Rada Monitoringu Społecznego [dostęp 01.02.2009] ‹http://www.diagnoza.com/›.

Davis, P. J., Hersh, R., Marchisotto, E. A. (2001). *Świat matematyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna.* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

De Bono, E. (1985, 1991). *Six thinking hats*. London: Penguin Books.

De Bono, E. (2008). Thinking is the most important skill & it can be taught. Wykład na konferencji eTwinning. Praga 13.02.2009.

Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Przeł. Z. Bagsten. Warszawa: „Książka i Wiedza".

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003). Przeł. W. Martyniuk. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Framework for 21st Century Learning (2007). [online] Tuscon [dostęp 07.01.2009] ‹http://www.21stcenturyskills.org/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=120›.

Fukuyama, F. (1997). *Zaufanie, kapitał społeczny a droga do dobrobytu.* Przeł. A. i L. Śliwa. Warszawa: PWN.

Gajek, E. (2005). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2005/European Partnerships of Schools Poland 2005*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Także [online] [dostęp 03.01.2009] ‹http://www.etwinning.pl/files/Broszura_eTwinning2005.pdf›.

Gajek, E. (2006). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2006/European Partnership of Schools Poland 2006*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Także [online] [dostęp 03.01.2009] ‹http://www.etwinning.pl/files/Broszura_eTwinning2006.pdf›.

Gajek, E. (2007). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2007/European Partnership of Schools Poland 2007* Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Także [online] [dostęp 03.01.2009] ‹http://www.etwinning.pl/files/broszura_eTwinning2007.pdf›.

Gajek, E. (2007). eTwinning przykładem e-learningu w oświacie. [online] *e-mentor* nr 2 (19) [dostęp 20.12.2008] ‹http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=19&id=407›.

Gardner, H. (2006). *Sztuka kształtowania własnych i cudzych przekonań*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Gilleran, A. (red.) (2006). *Learning with eTwinning 2006*. [online] [dostęp 07.01.2009] ‹http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/booklet_final_en.pdf›.

GIREP Groupe International de Recherche sur l'Enseignement de la Physique. [online] [dostęp 07.01.2009] ‹http://www.pef.uni-lj.si/girep/›.

Hegel, G. W. F. (1807, 2002). *Fenomenologia ducha*. Przeł. Ś. F. Nowicki. Warszawa: Fundacja „Aletheia".

Hejnicka-Bezwińska, T. (1995). *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pierwszego stereotypu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kafai, Y., Resnik, M. (1996). *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Kartezjusz (Descartes), R. (1628). Prawidła kierowania umysłem. Poszukiwanie prawdy poprzez światło przyrodzonego rozumu. Przeł. L. Chmaj. Warszawa: PWN 1958. W: R. Murawski (2003). *Filozofia matematyki. Antologia tekstów klasycznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kartezjusz (Descartes), R. (1648). Rozmowy z Burmanem. Wydanie łacińskie 1896. Wydanie francuskie 1937. Wydanie polskie 1958. *Medytacje o pierwszej filozofii wraz z zarzutami uczonych mężów i odpowiedziami autora oraz rozmowa z Burmanem* t.II. Przeł. I. Dąbska, Warszawa: PWN. W: R. Murawski (2003). *Filozofia matematyki. Antologia tekstów klasycznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Klus-Stańska, D. (2005). Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse. W: T. Bauman (red.). *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 105-128.

Knapp, K., Knapp-Potthoff, A. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* nr 1/1990, 62-93.

Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia. [online] [dostęp 07.01.2009] ‹http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pl.pdf›.

Makieła, Z., Rachwał, T. (2002). *Podstawy przedsiębiorczości. Program nauczania dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.

Mason, J., Burton, L., Stacey, K. (2005). *Matematyczne myślenie*. Przeł. P. Amsterdamski. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Milewska, M. (2006). Rozbudzanie postaw przedsiębiorczych wśród młodzieży wiejskiej. W: Z. Zioło, T. Rachwał. *Rola przedsiębiorczości w podnoszeniu konkurencyjności społeczeństwa i gospodarki*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Nowa Era, 249-255.

Piaget, J. (1970) Piaget's Theory. W: P. Mussen (red.). *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley & Sons Inc, 703-732.

Rachwał, T. (2005). Kształtowanie postaw uczniów na lekcjach przedsiębiorczości. W: Z. Zioło, T. Rachwał (red.). *Przedsiębiorczość a współczesne wyzwania cywilizacyjne*. Kraków: Wydawnictwo „MiWa", 137-143.

Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt, Brace and Company.

Sochacki, W. (2002). *Wiedza o społeczeństwie. Program nauczania dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy*. Warszawa: Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro Sp. z o.o.

The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. *Official Journal of the European Union* on 30 December 2006/L394. [online] [dostęp 07.01.2009] ‹http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf›.

Tischner, J. (2002). *Myślenie według wartości*. Kraków: „Znak".

Torenc, M. (2007). *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.

Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap; Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need – And What We Can Do About It*. Atlanta: Perseus Books Group.

Walat, A. (2007). *Zarys dydaktyki informatyki*. Warszawa: Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów.

Whorf. B. L. (1956, 1991). *Language, Thought and Reality*. Cambridge, Mass.: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Przeł. E. Fleszner, J. Fleszner. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Zamojski, P. (2005). Dramat uczenia się. Od hipostazy ku procesualności. W: T. Bauman (red.). *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 87-101.

Podziękowania

Dziękuję Paniom Małgorzacie Chmurskiej, Elżbiecie Kaweckiej i Małgorzacie Rostkowskiej, edukatorkom z Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie oraz Pani Magdalenie Szpotowicz za cenne komentarze i uwagi dotyczące odpowiednich kompetencji.

Technologie informacyjne i komunikacyjne w projektach współpracy na odległość – od eTwinningu 1.0 do eTwinningu 2.0

Jarosław Krajka

Wstęp

Jedna z podstawowych funkcji komputera, jaką jest umożliwienie współpracy uczniów w procesie uczenia, odgrywała bardzo istotną rolę w metodyce nauczania, od kiedy tylko dostrzeżono możliwość wspomagania działań metodycznych. Wiele prac badawczych, zwłaszcza z dziedziny komunikacji za pośrednictwem komputera, wskazuje na istotne korzyści płynące z tworzenia grup projektowych czy sieci uczniów (przede wszystkim Warschauer *et al.* 1996) w sprawdzonych w praktyce zastosowaniach dydaktycznych. Jednak należy zauważyć, że rozwój technologii komputerowej, zwłaszcza w dziedzinie interfejsów graficznych, zwiększonego dostępu do sieci i szybkości transferu danych, pozwala na komunikowanie się poprzez użycie dźwięku, obrazu czy wideo oraz umożliwia społecznościowe współtworzenie i współedytowanie treści internetowych. Takie możliwości skłaniają do zastanowienia się nad szerszym wykorzystaniem komputera w projektach współpracy szkolnej dla komunikacji i współdziałania partnerów.

Celem niniejszego tekstu jest przeprowadzenie analizy dotychczasowego wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w polskich projektach współpracy, prowadzonych w latach 2005-2008 w ramach programu eTwinning oraz skonfrontowanie stanu wykorzystanych technologii z dostępnymi obecnie narzędziami internetu drugiej generacji (Web 2.0). Autor stara się również uświadomić nauczycielom znaczenie technologii w projektach eTwinning oraz potrzebę wyboru technik odpowiadających celom projektu.

Wybrane zagadnienia współdziałania w środowisku komputerowym

W najszerszym ujęciu współdziałanie w środowisku komputerowym, czy to fizycznie w tej samej klasie czy na odległość, ma na celu uspołecznianie uczniów i rozwijanie właściwych relacji w klasie, co ma prowadzić do większej autonomii ucznia w dzieleniu się informacją, zachęcania go zarówno do udziału w elektronicznych dyskusjach, jak i do współtworzenia tekstów (Warschauer *et al.* 1996). Jak definiuje to Benson (2001, według Beatty i Nunan 2004:166), współdziałanie (*collaboration*) to „proces, w którym dwóch lub więcej uczniów ma pracować razem dla osiągnięcia wspólnego celu, zazwyczaj wykonania zadania lub udzielenia odpowiedzi na pytanie". Jak dodają Beatty i Nunan (2004), współdziałanie przejawia się w „chęci słuchania pomysłów, sugestii i opinii innych, tak żeby mogły być dyskutowane i włączone do dalszych działań, jak chociażby decyzje o tym, jak ukończyć dane zadanie". Z kolei Eklund J. i Eklund P. (1996) wskazują na fakt, że wprowadzenie elementu współdziałania – za pośrednictwem mediów elektronicznych w nauczaniu – angażuje uczniów w dużo większym stopniu w uczenie się, zwiększa motywację i nadaje realny kontekst dla dzielenia się własnymi pracami, co skutkuje zwiększonym poczuciem satysfakcji i wzrostem kompetencji językowej.

Współdziałanie w środowisku komputerowym cechuje wygoda i niezależność od czasu i miejsca, brak tradycyjnych barier uczestnictwa (Berge i Collins 1993), rozwija procesy uspołecznienia, wspomaga wyższe operacje umysłowe (Schultz 2003, za An *et al.* 2008) i umiejętność myślenia krytycznego (Jegede 2002, za An *et al.* 2008). Osiągnięcie tych korzyści wymaga jednak gruntownego poznania narzędzi technologicznych, znacznego nakładu czasu poświęconego na szkolenie nauczycieli i uczniów, wyposażenia szkół w odpowiedni sprzęt i oprogramowanie oraz zapewnienia właściwego dostępu i możliwości kontroli (Berge i Collins 1993). Natomiast do ograniczeń porozumiewania się za pośrednictwem komputera, mających istotny wpływ na kształt projektu partnerskiego, należy zaliczyć brak bezpośredniego kontaktu wzrokowego, brak elementów komunikacji pozajęzykowych wspomagających zrozumienie, czy problemy z transferem głosu mające negatywny wpływ na oddanie niuansów znaczeniowych wyrażanych przy pomocy intonacji, akcentu i tonu głosu (Edge 2006).

Uczenie się poprzez współdziałanie za pośrednictwem komputera (*Computer-Supported Collaborative Learning*) jest podejściem do budowania wiedzy

opartym na postrzeganiu uczenia się jako procesu społecznego oraz próbie porządkowania i systematyzowania rozproszonej wiedzy (*distributed nature of knowledge* – Bouziane 2005). CSCL jest wymieniane przez Lunda (2003) jako jeden z podstawowych paradygmatów nauczania z komputerem, wraz z takimi podejściami jak nauczanie wspomagane komputerowo (*Computer-Assisted Instruction – CAI*), inteligentne systemy uczące (*Intelligent Tutoring Systems – ITS*) czy *Logo-as-Latin*. Najbardziej rozpowszechnioną formą CSCL jest współpraca na odległość, która obejmuje wykorzystanie sieci komputerowych do nauczania i uczenia się języka obcego w nauczaniu szkolnym. Jak to definiuje Belz (2003) i Vinagre (2007), uczniowie, będący równolatkami, mieszkający w odległych od siebie państwach, chodzący do różnych szkół, używają narzędzi internetowych dla wspierania interakcji społecznej, dialogu, debaty czy wymiany międzykulturowej. W innej pracy Belz (2002) dodaje, że w takim środowisku pracy, za pośrednictwem komputera udostępnionego parze czy grupie uczniów z partnerskich klas, zachodzą interakcje w różnych socjokulturowych i komunikacyjnych sytuacjach.

Inną odmianą uczenia się poprzez współdziałanie za pośrednictwem komputera, jak wskazują Warschauer *et al.* (1996), jest wykorzystanie synchronicznych i asynchronicznych technologii komunikacyjnych w tradycyjnej klasie. W tego typu formie pracy wykorzystanie narzędzi komputerowych zwiększa możliwości interakcji poza tradycyjnymi lekcjami, prowadząc do rejestracji efektów pracy indywidualnej, w parach czy grupach, a gromadzenie materiałów cyfrowych wytworzonych przez uczniów umożliwia ich późniejsze wykorzystanie, jako podstawy do kolejnych ćwiczeń.

Komunikacja (*communication*), współpraca (*cooperation*) i współdziałanie (*collaboration*), choć często używane jako synonimy, zwłaszcza w odniesieniu do pracy w środowisku komputerowym (An *et al.* 2008), stanowią odrębne procesy wyróżnione zarówno przez wykorzystane narzędzia technologiczne, jak i zaprojektowane zadania dydaktyczne. Jak podają Lee *et al.* (2006), istotą komunikacji jest wymiana wiadomości i przekazywanie informacji, a narzędzia komunikacyjne umożliwiają uczniom łatwe przekazywanie informacji i zasobów. Beatty i Nunan (2004) dokonują z kolei istotnego rozróżnienia pomiędzy pozostałymi dwoma pojęciami, wskazując na fakt, że współpraca wymaga od uczniów zespołowego działania nad wyznaczonymi częściami danego zadania, jednak negocjowanie nie jest konieczne dla osiągnięcia sukcesu. Aspekt ten uwypuklają z kolei McInnerney i Robert (2004, za An *et al.* 2008:67), podając, że współdziałanie obejmuje „działanie dwóch lub więcej uczniów dla osiągnięcia wspólnego celu, przy jednoczesnym respektowaniu indywidualnego wkładu pracy przy realizacji całości zadania", z założeniem możliwości negocjowania znaczenia. Jednak wciąż rozróżnienie wyżej opisanych procesów nie zawsze jest dokonywane, i wiele przykładów projektów i ćwiczeń uznanych za współpracę obejmuje w rzeczywistości elementy współdziałania.

Klasyfikacja narzędzi współpracy w środowisku komputerowym

Różnorodność narzędzi komputerowych możliwych do wykorzystania w trakcie współpracy, czy to lokalnie czy na odległość, jest praktycznie nieograniczona, i można powiedzieć, że każda aplikacja, czy to służąca do produkcji materiałów cyfrowych, porozumiewania się czy testowania, może znaleźć swoje zastosowanie w jednej z faz projektu. Technika wykorzystywana do wirtualnej współpracy powinna umożliwiać uczestnikom projektu komunikowanie się, współpracę oraz współdzielenie wiedzy i zasobów informacyjnych z innymi członkami projektu (Lee *et al.* 2006).

Według najbardziej tradycyjnego podziału, technologie komunikacyjne można podzielić na narzędzia asynchroniczne (poczta elektroniczna, grupy dyskusyjne, wiki, blogi, sieciowe procesory tekstu), w których interakcja następuje z opóźnieniem czasowym, oraz synchroniczne (czat, konferencje dźwiękowe i wideo, MOO, sieciowe tablice interaktywne), służące do tworzenia społecznego kontekstu uczenia się i współpracy w tym samym momencie dla wszystkich użytkowników. Innym ważnym rozróżnieniem (Duarte i Snyder 1999, za Lee *et al.* 2006), jest podział na technologie wykorzystywane w tym samym miejscu i czasie oraz w tym samym miejscu i w różnym czasie, użyte dla stymulowania interakcji wewnątrzpartnerskich klas, oraz technologie używane w tym samym czasie i różnym miejscu oraz w różnym czasie i miejscu, służące do wymiany informacji pomiędzy uczniami/klasami biorącymi udział w projekcie. Spośród rozlicznych możliwości klasyfikowania interaktywnych technologii, jak uwidacznia to Tabela 1, podstawowym rozróżnieniem – na potrzeby niniejszego tekstu – jest podział zaproponowany przez Chinowsky'ego i Rojas (2003), a mianowicie wyróżnienie technologii umożliwiających komunikację, współpracę i współdziałanie.

TABELA 1. Klasyfikacje interaktywnych technologii komunikacyjnych

BADANIA	TECHNOLOGIE
Coleman (1997)	Synchroniczne (konferencje w czasie rzeczywistym, wyświetlanie materiałów, konferencje dźwiękowe i wideo) Asynchroniczne (poczta elektroniczna, grupy dyskusyjne, współdzielenie baz danych i konferencje asynchroniczne, aplikacje typu workflow)
Duarte i Snyder (1999)	Ten sam czas, to samo miejsce (rejestracja rzeczywistego spotkania) Ten sam czas, różne miejsca (konferencje dźwiękowe, konferencje wideo) Różny czas, to samo miejsce (czat, grupy dyskusyjne) Różny czas, różne miejsca (poczta elektroniczna, poczta głosowa)
Bonk, Medury i Reynolds (1994)	Poczta elektroniczna i komunikatory internetowe Wspólne tworzenie dokumentów na odległość (remote access/delayed collaborative writing) Narzędzia prowadzenia dialogu i generowania idei w czasie rzeczywistym (real-time dialoguing and idea generation tools) Narzędzia pisania we współpracy w czasie rzeczywistym (real-time collaborative writing tools) Hipermedia nakierowane na współpracę (cooperative hypermedia)
Chinowsky i Rojas (2003)	Technologie umożliwiające komunikację (communication technology) Technologie umożliwiające współpracę (cooperation technology) Technologie umożliwiające współdziałanie (collaboration technology)

Źródło: Lee et al. 2006:20.

Technologie komunikacyjne umożliwiają głównie wymianę wiadomości, dostarczanie informacji i dystrybucję wytworzonych materiałów cyfrowych, w ten sposób ułatwiając pracę w projekcie. Narzędzia współpracy wirtualnej, takie jak grupa dyskusyjna, forum czy grupowa przestrzeń sieciowa, według Lee *et al.* (2006), są bardziej zaawansowane technologicznie od narzędzi czysto komunikacyjnych, i pozwalają użytkownikom na wykorzystanie przekazanych informacji i zasobów oraz opracowywanie własnych rozwiązań w zadaniach grupowych. Wreszcie ostatnia grupa programów, ukierunkowanych na współdziałanie, poprzez rozliczne kanały komunikacji i przestrzenie pracy (np. graficzno-tekstowe w sieciowych tablicach interaktywnych czy dźwiękowo-tekstowe w konferencjach dźwiękowych), ma na celu symulowanie autentycznych sytuacji i doświadczeń zawodowych (Lee *et al.* 2006), w których produkt końcowy powstaje w wyniku współtworzenia i negocjacji partnerów.

Mimo tego, że narzędzia komunikacji, współpracy i współdziałania są nieodzowne w każdym projekcie partnerstwa eTwinning, należy również wspomnieć o istotnej roli narzędzi produkcji materiałów cyfrowych, które umożliwiają użytkownikom (nauczycielom i uczniom) tworzenie materiałów cyfrowych różnego typu (tekstowych, graficznych, dźwiękowych, wideo, multimedialnych prezentacji czy interaktywnych ćwiczeń testujących). W rzeczywistości większość projektów współpracy na odległość opiera się na tworzeniu cyfrowych materiałów przez partnerów w swoich szkołach. Potem materiały te stają się podstawą do dyskusji, odpowiedzi czy kontynuacji ich opracowywania przez poszczególnych partnerów. W związku z powyższym, należy przedstawić taksonomię narzędzi komputerowych służących do produkcji materiałów cyfrowych:

- aplikacje biurowe: procesory tekstu, arkusze kalkulacyjne, programy do tworzenia prezentacji, bazy danych;
- programy do edycji stron internetowych: procesory tekstu, edytory stron internetowych, edytory HTML, blogi, wiki;
- programy do nagrywania multimediów, zarówno audio (Audacity, http://audacity.sourceforge.net) jak i wideo (VideoGet, http://nuclear-coffee.com/VideoGet czy Total Video Converter, http://www.effectmatrix.com/total-video-converter/);
- programy do edycji multimediów: Windows MovieMaker, edytory graficzne typu GIMP (http://www.gimp.org), edytory audio typu Audacity (http://audacity.sourceforge.net);
- programy do tworzenia multimedialnych interaktywnych ćwiczeń testujących: HotPotatoes (http://hotpot.uvic.ca) czy SpellMaster (http://www.spellmaster.com).

Podsumowując rolę technologii w projektach współpracy na odległość, O'Dowd i Eberbach (2003) zaznaczają, że najbardziej korzystne jest połącze-

nie różnych, właściwie dobranych, technik służących do porozumiewania się i produkcji. Dla przykładu, konferencje wideo umożliwiają uczniom komunikację głosową i wizualną ze swoimi partnerami w czasie rzeczywistym, co daje możliwości wspomagania rozumienia poprzez pozajęzykowe cechy wypowiedzi i elementy komunikacji niewerbalnej. Natomiast narzędzia asynchroniczne, takie jak MOO czy grupy dyskusyjne, dzięki rejestracji interakcji i możliwości udostępniania zarejestrowanych archiwów, stymulują refleksję, samoocenę i dalsze samodoskonalenie ucznia (O'Dowd i Eberbach 2003).

Dokonując wyboru narzędzi technologicznych nie tylko powinniśmy brać pod uwagę cele danego zadania zaprojektowanego do przeprowadzenia we współpracy z partnerami projektu na konkretnej lekcji, ale również możliwość kontynuacji opracowywania danego materiału. Partnerzy wybierają więc technikę i poziomy współpracy tak, aby odpowiadały one w pełni założonym celom do realizacji w czasie trwania projektu, jak również aby odzwierciedlały umiejętności językowe, potrzeby i oczekiwania uczniów-uczestników projektu. Jak podsumowują Lee *et al.* (2006), udany projekt partnerski zależy od odpowiednio wyważonej integracji techniki i zadań dydaktycznych, a decyzje na temat wykorzystania narzędzi i ich konkretnych funkcjonalności w trakcie trwania projektu w naturalny sposób wpływają na kształtowanie kompetencji i umiejętności współdziałających uczniów.

Należy podkreślić w tym miejscu zdecydowanie nadrzędną rolę założonych celów poznawczych, pedagogicznych, językowych i interkulturowych nad celami technicznymi, jako że technika zapewnia jedynie warunki do realizacji postawionych celów, nie stanowiąc celu sama w sobie. Oczywiście tylko wcześniejsze poznanie możliwości oferowanych przez narzędzia technologii informacyjnej i komunikacyjnej pozwoli na właściwe określenie wyżej wymienionych celów.

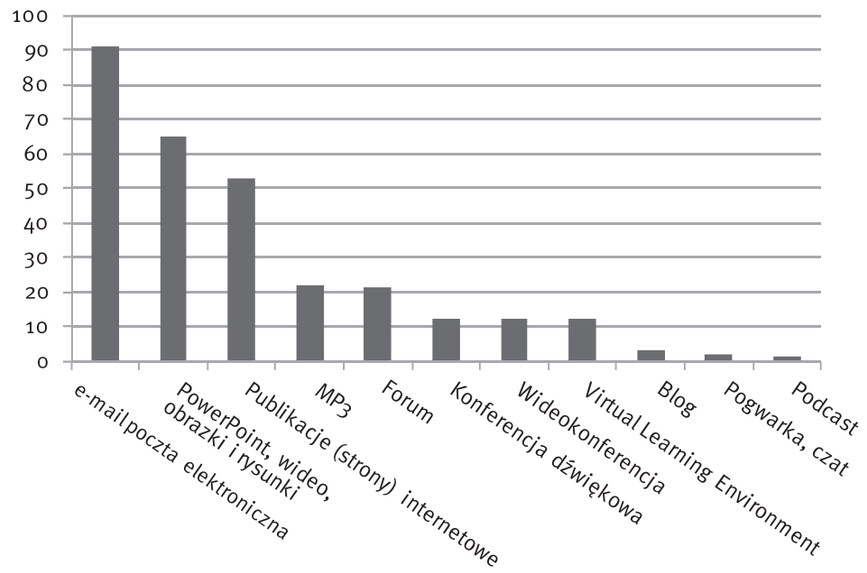
Oprogramowanie wykorzystywane w projektach eTwinning – analiza i refleksja

Przeprowadzając dogłębną analizę partnerstw eTwinning nawiązanych przez polskie szkoły w latach 2005-2008, należy przebadać najczęściej używane techniki. Interesujące jest zwłaszcza zaobserwowanie trendów w użyciu zarówno techniki wykorzystywanej do komunikacji między partnerami, jak i tworzenia materiałów cyfrowych, jak również prześledzenie czynników wpływających na wybór techniki w partnerstwach, zwłaszcza w kontekście różnic pomiędzy narzędziami internetu pierwszej i drugiej generacji (Web 2.0).

91 projektów zarejestrowanych w roku 2005 pokazało duże zróżnicowanie w wykorzystaniu techniki, jak można to zaobserwować na Rys. 1. Nie dziwi fakt, że poczta elektroniczna była głównym narzędziem komunikacji w prawie wszystkich projektach, znacząco przewyższając forum dyskusyjne (21 zastosowań), konferencje dźwiękowe i wideo (po 12 projektów), i inne narzędzia współpracy online wykorzystywane w niewielkim stopniu (czat – 2 przykłady, blogi – 3 projekty). Jeżeli chodzi o tworzenie materiałów cyfrowych, nauczyciele w 66 projektach wykorzystywali prezentacje komputerowe (np. PowerPoint), w skuteczny sposób integrując materiały wideo, zdjęcia, obrazki i rysunki. Istotna liczba projektów miała na celu tworzenie strony internetowej (53 przykłady), przy dużo mniejszym nacisku na produkcję materiałów audio (21 projektów miało na celu tworzenie plików mp3, a tylko jeden – podkasty).

W roku 2006, na ponad 500 zarejestrowanych projektów, wciąż podstawowym narzędziem komunikacyjnym była poczta elektroniczna (438 projektów), przy wykorzystaniu czatu w 178 partnerstwach, forum w 110 projektach, a konferencji dźwiękowych i wideo w około 60 przykładach (Gajek 2006). W zakresie tworzenia materiałów cyfrowych przeważająca większość projektów miała na celu stworzenie strony internetowej (ponad 400), z równie dużym naciskiem na wykorzystanie obrazków i rysunków oraz integrację tychże w prezentacjach komputerowych (354 projekty). Należy również zwrócić uwagę na stosunkowo dużą popularność produkcji materiałów wideo (294 partnerstwa), tworzonych znacznie częściej niż materiały dźwiękowe (94 przykłady).

RYS. 1. Technika wykorzystywana w projektach eTwinning prowadzonych przez polskie szkoły w 2005 roku

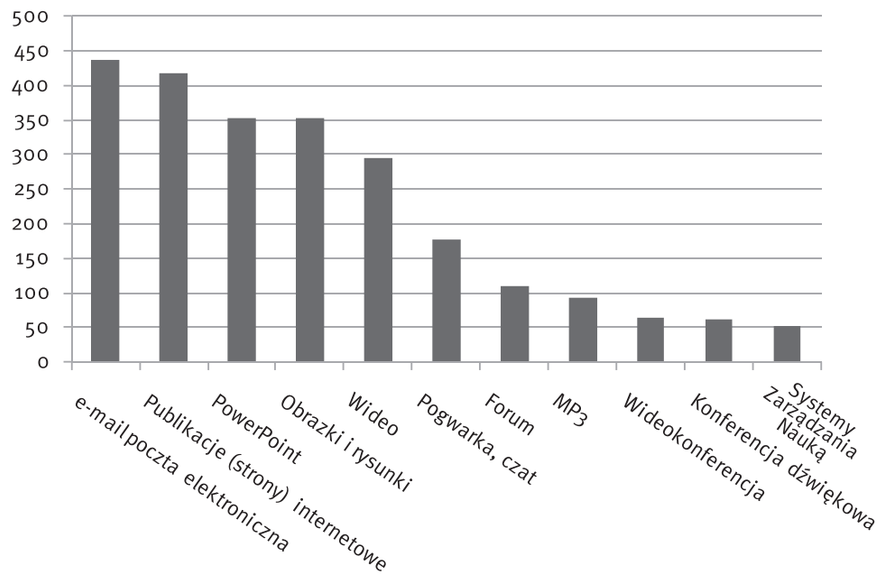


Źródło: Gajek 2005:115.

Ewaluacja projektów eTwinning zarejestrowanych w roku 2007 (Gajek 2007) obejmowała w sumie 1390 zatwierdzonych partnerstw. Wśród nich największą popularnością cieszyły się następujące technologie (Gajek 2007:80):

- technologie komunikacyjne: poczta elektroniczna – 1384, czat – 702, forum dyskusyjne – 468, wideokonferencje – 254, konferencje dźwiękowe – 184;
- technologie produkcji materiałów cyfrowych: PowerPoint – 1224, obrazki i rysunki – 1226, wideo – 994, tworzenie stron internetowych – 756, mp3 – 293.

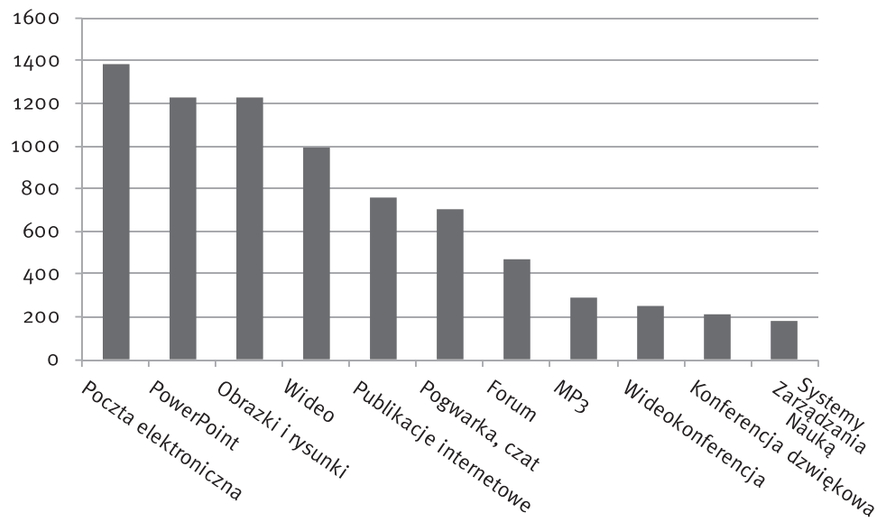
RYS. 2. Technika wykorzystywana w projektach eTwinning prowadzonych przez polskie szkoły w 2006 roku



Źródło: Gajek 2006:61.

Według danych dostępnych w europejskiej bazie eTwinning – NSS, z ponad 3200 projektów zarejestrowanych w Polsce w roku 2008, prawie wszystkie wykorzystywały pocztę elektroniczną jako narzędzie komunikacji (3211 partnerstw), podczas gdy tworzenie i wymiana materiałów wideo i zdjęć/rysunków oraz prezentacje komputerowe były narzędziami służącymi do produkcji materiałów w przeważającej liczbie projektów (w sumie 2971). Inne techniki komunikacyjne były wykorzystywane dużo rzadziej: czat w 1723 projektach, forum w 1265 partnerstwach, wideokonferencje w 592 przypadkach, podczas gdy konferencje dźwiękowe w 394 projektach. Jeżeli chodzi o techniki wykorzystywane do produkcji materiałów cyfrowych, to warto zauważyć zmniejszającą się popularność tworzenia stron internetowych (1833 projektów na ponad 3200), co jednak nie spowodowało wykorzystania narzędzi współpracy internetu drugiej generacji, takich jak wiki, blogi czy sieciowe tablice interaktywne (*online whiteboards*). Wreszcie Systemy Zarządzania Nauką (np. Moodle) dla organizacji i zarządzania projektem były wykorzystywane w 517 partnerstwach.

RYS. 3. Technika wykorzystywana w projektach eTwinning prowadzonych przez polskie szkoły w 2007 roku



Źródło: Gajek 2007:80.

Ewaluacja pokazuje również wykorzystanie w pojedynczych partnerstwach wybranych technologii Web 2.0[1]: portali wideo (YouTube), podkastów, portali ze zdjęciami (Flickr), blogów czy portali społecznościowych (Facebook), choć w sumie partnerstwa opierały się na tych samych, dobrze znanych technologiach służących do porozumiewania się i produkcji materiałów cyfrowych. Podsumowując cztery lata działalności programu eTwinning w Polsce należy zauważyć, że mimo pojawiających się nowych aplikacji i możliwości płynących z rozwoju technologii i internetu, główny nacisk w projektach był położony na komunikację za pośrednictwem poczty elektronicznej, wymianę materiałów wideo i obrazków oraz integrację tych elementów w produkcję prezentacji komputerowych. Istotną zmianą jest spadająca popularność tworzenia stron

[1] Web 2.0 (internet drugiej generacji) to nowy sposób postrzegania wykorzystania Sieci, kładący nacisk na tworzenie treści przez użytkowników internetu. Aplikacje Web 2.0 umożliwiają tworzenie treści internetowych i współpracę użytkowników bez konieczności posiadania zaawansowanej wiedzy informatycznej (Dąbrowski 2008).

internetowych, przy jednoczesnym wzroście liczby projektów prowadzących do tworzenia materiałów audio (mp3, podkasty). Wreszcie widoczny jest stały wzrost wspomagania prowadzenia projektów poprzez użycie Systemów Zarządzania Nauką, czasem po prostu podawanych przy użyciu nazwy konkretnej aplikacji (np. Moodle).

Wykorzystanie dobrze znanych technologii internetu pierwszej generacji, jak email i prezentacje komputerowe, z pewnością dawało nauczycielom i uczniom poczucie bezpieczeństwa, z uwagi na znajome środowisko pracy. Należałoby jednak zastanowić się nad wprowadzeniem na szerszą skalę bardziej zaawansowanych narzędzi współpracy na odległość, które przy zachowaniu podobnych funkcjonalności nadadzą projektom nowy wymiar i mogą znacznie zwiększyć korzyści płynące z partnerstwa.

Współpraca 2.0 – narzędzia współpracy na odległość w eTwinningu drugiej generacji

Wraz z nastaniem ery internetu drugiej generacji (Web 2.0), wyznaczonej między innymi przez nowy sposób postrzegania sieci jako przestrzeni społecznej kształtowanej przez użytkowników według własnych potrzeb, przy pomocy przyjaznych aplikacji „Czytaj i Twórz", należy zastanowić się nad możliwym wykorzystaniem narzędzi współpracy 2.0 w projektach partnerskich eTwinning. eTwinning drugiej generacji (Gilleran 2009) zachęca nauczycieli do współdziałania przy pomocy bardziej wszechstronnych narzędzi komunikacyjnych i produkcyjnych dla płynnego prowadzenia projektu, zarówno funkcjonalności zawartych w nowym interfejsie TwinSpace, jak i zewnętrznych aplikacji zintegrowanych z zasobami na platformie TwinSpace.

Współczesna metodyka nauczania języka obcego kładzie duży nacisk na użycie języka docelowego w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych i uczenie się poprzez porozumiewanie się w języku docelowym, oczywiste wydaje się zatem poszukiwanie bardziej wszechstronnych narzędzi komunikacyjnych, umożliwiających interakcję nauczyciel-uczniowie, nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń czy klasa-klasa, zarówno w trybie synchronicznym, jak i asynchronicznym. Pierwszym przykładem tekstowej technologii komunikacyjnej jest wiki, zaklasyfikowane przez Godwin-Jonesa (2003) jako środowisko komputerowej współpracy drugiej generacji, w odróżnieniu od asynchronicznych (pocz-

ta elektroniczna, forum dyskusyjne) i synchronicznych (tekstowe MOO czy komunikatory internetowe) narzędzi internetu pierwszej generacji. Jako aplikacja nakierowana głównie na stworzenie tekstu, wiki wyróżnia się następującymi cechami charakterystycznymi:

- jest to zbiór połączonych ze sobą stron internetowych, służących do przechowywania i modyfikowania informacji, który może być dowolnie rozszerzany i powiększany przez każdego użytkownika przy użyciu jedynie standardowej przeglądarki internetowej (Leuf i Cunningham 2001);
- zarówno dopisywanie nowych jak i redagowanie już istniejących treści może być dokonywane przez każdego odwiedzającego wiki lub przez zaproszonych użytkowników;
- tworzenie stron wiki stanowi połączenie tekstu, obrazów, dźwięków i innych obiektów multimedialnych, jak również hiperłączy do zasobów wewnętrznych i zewnętrznych (Kolbitsch i Maurer 2006);
- edycja wiki w przeglądarce internetowej oznacza, że publikowanie treści odbywa się bezpośrednio przez użytkownika, bez pośrednictwa programisty czy wykorzystania dodatkowego oprogramowania (Schwartz *et al.* 2004);
- stosunkowo prosty interfejs i główny nacisk na publikację tekstu powoduje szybkie ładowanie się stron wiki (Schwartz *et al.* 2004);
- użytkownicy mogą otrzymywać informacje o pojawieniu się nowych treści na wiki poprzez kanały RSS czy powiadomienia do skrzynki pocztowej, mogą zapoznawać się tylko ze stronami dodawanymi na bieżąco oraz porównywać różne wersje tego samego wiki (Schwartz *et al.* 2004);
- modułowa konstrukcja wiki daje możliwość dostosowania tego środowiska do potrzeb i poziomu językowego użytkowników, z późniejszą możliwością rozszerzenia o dodatkowe strony czy wzbogacenia o materiały multimedialne (Schwartz *et al.* 2004).

Wyżej wymienione cechy charakterystyczne czynią z wiki narzędzie szczególnie pomocne w łatwym publikowaniu treści w internecie, bez potrzeby angażowania administratora strony czy programisty. Ta technologia komunikacyjna może być użyteczna zwłaszcza w tych projektach, w których końcowy produkt nie ma jasno określonej struktury, ale powstaje w dużej mierze spontanicznie, z inwencji uczniów. Jednak należy pamiętać, że wiki jako środowisko pracy może nie być właściwe dla projektów obejmujących młodszych lub początkujących uczniów, z uwagi na technologiczny minimalizm interfejsu, potrzebę korzystania z tagów języka HTML, możliwość „aktów wandalizmu" na wiki w postaci celowego złośliwego zmieniania lub usuwania treści, możliwe błędy rzeczowe i merytoryczne wynikające z braku konkretnego autora treści, czy wreszcie brak sprecyzowanej odgórnie struktury (Angeles 2004).

Kolejnym ważnym obszarem współdziałania na odległość, nieodzownego w projektach eTwinning, jest tworzenie dokumentów oraz prezentacji komputerowych z wykorzystaniem tekstu, obrazów, dźwięków i wideo. Wykorzystanie sieciowych pakietów biurowych, takich jak Google Docs (http://docs.google.com), Zoho (http://www.zoho.com), AjaxWrite (http://www.ajaxwrite.com) czy ThinkFree (http://www.thinkfree.com) umożliwia wspólne tworzenie dokumentów czy prezentacji za pośrednictwem komputera, poprzez połączenie komunikacji i produkcji przy pomocy następujących funkcjonalności:

- tworzenie i przechowywanie plików online na własnym koncie na serwerze aplikacji z dostępem do plików w każdym komputerze na całym świecie, bez względu na system operacyjny i bez konieczności dodatkowej instalacji (Ericson 2007);
- umożliwienie wielu użytkownikom wspólnej pracy nad wybranym produktem przy użyciu różnych komputerów, czy to w czasie rzeczywistym (edytor synchroniczny) czy też nie (edytor asynchroniczny) – Good (2008);
- identyfikowanie i śledzenie przez program zmian dokonywanych przez poszczególnych użytkowników, dodawanie komentarzy, współedytowanie plików i porównywanie wersji (Alexander 2006).

W projektach eTwinning drugiej generacji sieciowe pakiety biurowe otwierają partnerom możliwości zdalnej współpracy nad plikami różnego rodzaju, z rejestracją całego procesu i możliwością przywołania każdego wcześniejszego etapu pracy, według potrzeb. Przy zminimalizowaniu takich potencjalnych problemów narzędzi Office 2.0 jak ograniczone możliwości formatowania, brak możliwości wykorzystania stylów, kolumn tekstu, zakładek czy tabel, często mało przejrzyste interfejsy, brak właściwego zabezpieczenia prywatności i możliwa niepełna kompatybilność ze standardowymi pakietami biurowymi, sieciowe programy tego typu mogą stać się dla partnerskich klas interesującym środowiskiem pracy nad tekstem i multimediami.

W przeciwieństwie do wiki czy sieciowych pakietów biurowych, które są w większym stopniu narzędziami produkcyjnymi niż komunikacyjnymi, internet drugiej generacji obejmuje również techniki komunikacyjne umożliwiają-

ce interakcję na wielu płaszczyznach i przy użyciu rozmaitych środków wyrazu. Sieciowe tablice interaktywne, oprócz komunikacji tekstowej właściwej dla dobrze znanych komunikatorów internetowych, wzbogacają porozumiewanie się o kanał wizualny, oddając do dyspozycji przestrzeń widoczną dla wszystkich uczniów w klasie lub klasach partnerskich i możliwą do edycji przez nauczyciela i uczniów. W ten sposób, podobnie jak w stacjonarnych tablicach interaktywnych, komunikacja wizualna umożliwia skupienie uwagi uczniów na określonych fragmentach wyświetlanych dokumentów czy stron internetowych. Przedstawianie wybranych stron internetowych czy obrazów lub zdjęć, pisanie na tablicy, zaznaczanie fragmentów tekstu czy dodawanie graficznych i/lub tekstowych komentarzy, umożliwia bardziej efektywną prezentację, skupiając uwagę uczniów i wspomagając zrozumienie treści.

Krótsze ćwiczenia komunikacyjne, takie jak burza mózgów, wzajemne poprawianie swoich prac przez uczniów czy ewaluacja zadania, mogą być z łatwością przeprowadzone z użyciem prostych sieciowych tablic interaktywnych takich jak Groupboard (http://www.groupboard.com), Thinkature (http://www.thinkature.com/), Imagination Cubed (http://www.imaginationcubed.com/LaunchPage), Dabbleboard (http://www.dabbleboard.com/) czy Twiddla (http://www.twiddla.com/). Rozbudowane funkcje – rysowania, wskazywania i zaznaczania kształtów, dodawania i usuwania tekstów, importowania/eksportowania obrazów/zrzutów ekranowych, zapisywania, wyświetlania czy ukrywania własnych komentarzy, wreszcie dodatkowe kanały komunikacji tekstowej lub dźwiękowej z wieloma użytkownikami – umożliwiają zwiększenie efektywności prezentacji i ćwiczenia materiału językowego w stopniu nie mniejszym od wykorzystania stacjonarnej tablicy interaktywnej (*Interactive Whiteboard – IWB*).

W odróżnieniu jednak od rozwiązań stacjonarnych typu IWB, w których nauczyciel lub wybrany uczeń/uczniowie pracują z tablicą, tablice sieciowe dają możliwość nieograniczonej interakcji wszystkim uczniom przy osobnych komputerach, również z partnerskiej klasy. W ten sposób, ćwiczenia językowe realizowane z użyciem sieciowej tablicy interaktywnej znacznie bardziej angażują ucznia we współdziałanie z innymi. Te cechy są jeszcze bardziej uwidocznione w narzędziach konferencyjnych drugiej generacji, w których użytkownicy, oprócz standardowych kanałów komunikacji tekstowej i dźwiękowej, mają do swojej dyspozycji tablicę dla współdzielenia oraz współedytowania stron internetowych, dokumentów, prezentacji czy multimediów. Warto tu wymienić

takie systemy konferencyjne jak WiZiQ (http://www.wiziq.com), który zapisuje całą sesję jako plik do późniejszego odtworzenia, DimDim (http://www.dimdim.com), umożliwiający współdzielenie również bieżącego widoku ekranu komputera użytkownika oraz dyskusje tekstowe, dźwiękowe czy wideokonferencje, wreszcie VoiceThread (http://www.voicethread.com), który daje możliwość dodawania komentarzy tekstowych lub głosowych do wyświetlanych multimediów.

Zakończenie

Projekty partnerskie eTwinning mogą być realizowane na różnych poziomach interakcji pomiędzy partnerami: komunikacji, opierającej się na wymianie informacji i przesyłaniu wiadomości lub gotowych produktów, współpracy, gdzie partnerzy wykonują swoje działania dla stworzenia końcowego produktu oraz współdziałania, wymagającego nie tylko wykonania przez partnerów swoich zadań, ale co ważniejsze, opierającego się na negocjacji na temat fragmentów wytworzonych przez partnerów dla osiągnięcia końcowego sukcesu projektu.

Jak pokazuje analiza narzędzi technicznych użytych w partnerstwach eTwinning zarejestrowanych w Polsce w latach 2005-2008, projekty tej fazy eTwinningu (eTwinning 1.0) wykorzystywały głównie komunikację, przy użyciu poczty elektronicznej, forum dyskusyjnego i czatu, z dużo mniejszym udziałem konferencji dźwiękowych i wideo. W zakresie produkcji materiałów cyfrowych końcowym efektem projektów były najczęściej multimedialne prezentacje komputerowe oraz strony internetowe.

Jednak wraz z masowym rozpowszechnieniem darmowych narzędzi Web 2.0, ułatwiających wielokanałową komunikację oraz współtworzenie i współedytowanie materiałów multimedialnych, eTwinning 2.0 uzyskuje nowe możliwości w zakresie współpracy i współdziałania partnerskich klas. Zarówno techniki tekstowe typu wiki czy sieciowe edytory tekstu, jak również aplikacje graficzne takie jak sieciowe prezentacje czy tablice interaktywne online mogą otworzyć nowe możliwości działań dydaktycznych w prowadzonych projektach. W związku z tym wydaje się, że w przyszłości będzie można zaobserwować dużo większy nacisk na współpracę nad wspólnym tworzeniem materiałów dydaktycznych przez wszystkich uczestników projektu.

Bibliografia:

Alexander, B. (2006). Web 2.0: a new wave of innovation for teaching and learning? *EDUCAUSE Review* t. 41, nr 2, 32-44.

An, H., Kim, S. & Kim, B. (2008). Teacher perspectives on online collaborative learning: Factors perceived as facilitating and impeding successful online group work. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* t. 8, nr 1, 65-83.

Angeles, M. (2004). *Using a wiki for documentation and collaborative authoring*. [online] [dostęp 13.05.2009] ‹http://www.llrx.com/features/librarywikis.htm›.

Beatty, K. & Nunan, D. (2004). Computer-mediated collaborative learning. *System* t. 32, 165-183.

Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology* t. 6, nr 1, 60-81.

Belz, J. A. (2003). From the Special Issue editor. *Language Learning & Technology* t.7, nr 2, 2-5.

Berge, Z. L. & Collins, M. (1993). Computer conferencing and online education. [online] *The Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture* t. 1, nr 3 [dostęp 13.05.2009] ‹http://www.emoderators.com/papers/bergev1n3.html›.

Bouziane, A. (2005). CALL: *Implementation challenges*. Wykład plenarny wygłoszony na konferencji EUROCALL 2005. Kraków, 08.2005.

Dąbrowski, M. (2008). *E-learning 2.0: przegląd technologii i praktycznych wdrożeń.* [online] e-mentor t. 1/2008 [dostęp 13.05.2009] ‹http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=23&id=510›.

Edge, J. (2006). Computer-mediated cooperative development: non-judgemental discourse in online environments. *Language Teaching Research* t. 10, nr 2, 205-227.

Eklund, J. & Eklund, P. (1996). Integrating the Web and the teaching of technology: Cases across two universities. [online] Referat zaprezentowany na konferencji AusWeb96 The Second Australian World Wide Web Conference, Gold Coast (Australia), 7-9.07.1996 [dostęp 13.05.2009] ‹http://ausweb.scu.edu.au/aw96/educn/eklund2/index.htm›.

Ericson, R. (2007). Online office suites: the winner is clear. [online] *Computerworld* 17.01.2007. [dostęp 13.05.2009] ‹http://www.computerworld.com/action/article.do?command=viewArticleBasic&articleId=9007884&pageNumber=1›.

Gajek, E. (2005). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2005/European Partnerships of Schools Poland 2005*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gajek, E. (2006). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2006/European Partnership of Schools Poland 2006*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gajek, E. (2007). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2007/European Partnership of Schools Poland 2007*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gilleran, A. (2009). *eTwinning introduction*. Wykład plenarny wygłoszony podczas Międzynarodowych Warsztatów Rozwoju Zawodowego „eTwinning for pre-primary teachers". Warszawa, 16.05.2009.

Godwin-Jones, B. (2003). Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning & Technology* t. 7, nr 2, 12-16.

Good, R. (2008). *Collaborative writing tools and technology: a mini-guide*. [online] [dostęp 13.05.2009] ‹http://www.kolabora.com/news/2007/03/01/collaborative_writing_tools_and_technology.htm›.

Kolbitsch, J. & Maurer, H. (2006). The transformation of the Web: how emerging communities shape the information we consume. *Journal of Universal Computer Science* t. 12, nr 2, 187-213.

Lee, S., Magjuka, R., Liu, X. & Bonk, C. J. (2006). Interactive technologies for collaborative learning. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning* t. 3, nr 6, 17-32.

Leuf, B. & Cunningham, W. (2001). *The Wiki Way: Quick Collaboration on the Web*. Boston: Addison Wesley.

Lund, A. (2003). *The Teacher as Interface. Teachers of EFL in ICT-rich Environments: Beliefs, Practices, Appropriation*. Niepublikowana praca doktorska. Oslo: Uniwersytet w Oslo.

O'Dowd, R. & Eberbach, K. (2003). Guides on the side? Tasks and challenges for teachers in telecollaborative projects. *ReCALL* t. 16, nr 1, 5-19.

Schwartz, L., Clark, S., Cossarin, M. & Rudolph, J. (2004). Educational wikis: Features and selection criteria. [online] *International Review of Research in Open and Distance Learning* t. 5, nr 1. [dostęp 13.05.2009] ‹http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/163/244›.

Vinagre, M. (2007). Social interaction in telecollaborative language learning. Referat wygłoszony na konferencji UNTELE 2007. Compiegne, marzec 2007.

Warschauer, M., Turbee, L. & Roberts, B. (1996). Computer learning networks and student empowerment. *System* t. 14, nr 1, 1-14.

Rola projektów eTwinning w edukacji matematyczno-przyrodniczej

Arkadiusz Orłowski

Wstęp

Żyjemy w epoce postępującej globalizacji. Świat ujednolica się coraz bardziej, nie przestając być miejscem skomplikowanym, w którym nabrzmiałe problemy polityczne, ekonomiczne i społeczne nie zawsze i nie wszędzie poddają się kuracjom wykorzystującym nowoczesne technologie (Friedman, 2006). Metafora „globalnej wioski" (McLuhan 1962, McLuhan 1964) coraz trafniej opisuje naszą rzeczywistość. Wciąż zwiększa się rola organizacji i korporacji ponadnarodowych. Postępuje (choć nie bezboleśnie) integracja europejska. Także Polska już od kilku lat korzysta z możliwości owego złożonego procesu i ponosi tego konsekwencje. Dlatego chyba nikt dziś nie ma wątpliwości, że we współczesnym świecie współpraca międzynarodowa nie jest już możliwością, ale po prostu koniecznością. Dotyczy to wszystkich dziedzin życia politycznego, ekonomicznego i społecznego. Edukacja, i to na każdym poziomie kształcenia, nie jest tu wyjątkiem. Wprost przeciwnie – właśnie ludzie młodzi mają szansę być największymi beneficjentami różnych form współpracy. Jak pokazują różne badania, tylko do pewnego wieku łatwo przyswajamy sobie nowe, trudne i abstrakcyjne pojęcia. Zresztą nawet polskie przysłowia ludowe (które, jak wiadomo, są mądrością narodów) trafnie zauważają, że „Czego Jaś się nie nauczył, tego Jan nie będzie umiał" lub „Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci".

Unia Europejska nie rozstrzyga szczegółów dotyczących systemów edukacyjnych państw członkowskich. Niemniej przywiązuje ona dużą wagę do jakości i powszechności edukacji – w Traktacie o Unii Europejskiej jasno mówi się o podnoszeniu poziomu oświaty. Na poziomie studiów wyższych wdraża się w życie tzw. deklarację bolońską, będącą jednym z istotniejszych następstw procesu bolońskiego, który podkreśla rolę mobilności studentów i wykładowców. Intensywnie wspiera się wymianę kulturalną i naukową za pomocą licznych akcji i programów. Program eTwinning jest tu jednym z bardzo wielu przykładów.

Ten tekst podejmuje próbę wykazania wagi i istotności współpracy rozwijanej w związku z programem eTwinning w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych. Postaram się wykazać, że projekty tego typu doskonale współgrają ze strategicznymi celami rozwoju Unii Europejskiej.

Najpierw jednak odpowiem na pytanie: Dlaczego pracownik szkoły wyższej powinien się interesować programami skierowanymi do uczniów, a nie do studentów? Jest to pytanie zasadne, tym bardziej że programów dedykowanych studentom jest naprawdę dużo. Odpowiedź jest jednak prosta: dzisiejsi uczniowie to jutrzejsi kandydaci na studia i studenci. Niestety, nowe roczniki studentów są coraz słabiej przygotowane do studiowania, zwłaszcza na kierunkach ścisłych i politechnicznych. Problem jest na tyle poważny, że wiele uczelni zdecydowało się na prowadzenie kursów wyrównawczych czy wprowadzenie „lat zerowych". W SGGW poważnie myśli się o zajęciach wyrównawczych z matematyki i fizyki dla studentów pierwszego roku. Zaplanowane są one na przykład w projekcie realizowanym przez SGGW ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 4.1.1: „Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni". Niektóre uczelnie tworzą i wspierają specjalne licea (a nawet gimnazja) akademickie w nadziei, że wychowają sobie wartościowy „narybek". Szkoły takie istnieją w wielu polskich miastach (np. w Warszawie, Olsztynie, Toruniu, Nowym Sączu, Częstochowie, Chojnicach, Krakowie, Płocku). Warto dodać, że nauczanie młodzieży szkolnej przez wybitnych uczonych, profesorów i wykładowców uniwersyteckich ma w Polsce długą i chlubną tradycję. Wystarczy wspomnieć Wacława Sierpińskiego, jednego z twórców powstałej w okresie dwudziestolecia międzywojennego (1919-1939) słynnej Polskiej Szkoły Matematycznej (zwaną czasem Szkołą Lwowsko-Warszawską), który w latach 1904-1905 uczył matematyki i fizyki w IV Gimnazjum Żeńskim w Warszawie, a po doktoracie uzyskanym w 1906 roku był nauczycielem w innych polskich prywatnych szkołach średnich. Już jako profesor Uniwersytetu Warszawskiego w okresie międzywojennym był współautorem kilku podręczników szkolnych, pisanych razem ze Stefanem Banachem, najwybitniejszym chyba polskim matematykiem o światowej renomie,

profesorem Uniwersytetu Lwowskiego i Włodzimierzem Stożkiem, kierownikiem Katedry Matematyki na Politechnice Lwowskiej. Także Alfred Tarski, wybitny matematyk i logik, późniejszy profesor amerykańskiego Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley, uczył przed II Wojną Światową w Liceum im. Stefana Żeromskiego w Warszawie.

Program eTwinning a strategia lizbońska

Dwadzieścia lat temu, w 1989 roku, obwieszczono koniec historii (Fukujama 1996), związany ze zwycięstwem kapitalizmu i systemu liberalnej demokracji. Okazało się, że ta prowokacyjna teza była błędną diagnozą. Mimo stosunkowo spokojnej sytuacji politycznej jesteśmy świadkami zaciętej rywalizacji gospodarczej, w której podstawową bronią stają się nowoczesne technologie. Zarówno USA, jak i kraje Dalekiego Wschodu (Japonia, Korea Południowa) intensywnie inwestują w rozwój nauki (w szczególności w ścisłe nauki podstawowe, dające się bezpośrednio zastosować w praktyce), będącej siłą napędową postępu technologicznego. Odpowiedzią Unii Europejskiej na ryzyko pozostania w tyle i zmarginalizowania roli Europy była strategia lizbońska, dokument przyjęty przez Radę Europejską w Lizbonie w marcu 2000 roku (Dossier 2009). Ambitnym celem tej inicjatywy było uczynienie z krajów Unii w ciągu 10 lat, dynamicznej, konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy, stwarzającej nowe miejsca pracy, zdolnej do zrównoważonego wzrostu, a także zapewnienia spójności społecznej i poszanowania środowiska naturalnego.

Narzędziem służącym realizacji tej strategii miało być wykorzystanie innowacyjności i wyników badań naukowych, następstwem zaś – prześcignięcie USA w rozwoju ekonomicznym i uczynienie z Unii lidera światowej gospodarki.

Niestety, pierwsze 5 lat zostało zmarnowane – nie tylko nie doścignięto USA, ale dystans jeszcze się powiększył. Od 2005 roku rozpoczęło się „drugie rozdanie" strategii lizbońskiej. Wydaje się, że z porażki wyciągnięto właściwe wnioski. Jednym z nich jest to, że na problemy edukacji należy patrzeć systemowo – z perspektywy całej gospodarki, a reformy edukacji muszą uwzględniać rzeczywistość gospodarczą.

Cele i zadania programu edukacyjnego eTwinning są zgodne z zasadami strategii lizbońskiej (eTwinning 2009, Gajek 2007). Istotą programu jest bowiem wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (internet, sprzęt komputerowy, oprogramowanie, aparaty i kamery cyfrowe) do nawiązywania bezpośredniej współpracy pomiędzy „bliźniaczymi" szkołami w różnych krajach Unii Europejskiej (oraz Islandii, Norwegii i Turcji).

Szerokie wykorzystanie mediów elektronicznych znacznie ułatwia komunikację między partnerami i pozwala na szybkie nawiązanie cennych znajomości i kontaktów, co często nie było możliwe za pomocą kanałów tradycyjnych. Umożliwia nie tylko sprawną wymianę informacji i materiałów edukacyjnych, ale pozwala także na ich wspólne tworzenie. Prowadzi to również niewątpliwie do powiększenia i dywersyfikacji zasobu metod i technik pedagogicznych, którymi dysponuje nauczyciel.

Międzynarodowy charakter programu wymusza niejako posługiwanie się językami obcymi. Dotyczy to zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Dzięki temu uczniowie mają okazję szybkiego, praktycznego wykorzystania poznanego na lekcjach materiału językowego, nauczyciele zaś otrzymują dodatkowy bodziec do tego, by lepiej opanować język obcy (umiejętność ta, mimo oczywistych korzyści, wciąż nie jest w pełni doceniana).

Ponieważ udział w projekcie wymaga wykorzystania już istniejącej infrastruktury (szkoły nie dostają pieniędzy na zakup sprzętu komputerowego), niejako wymusza to gospodarność, kreatywność i perspektywiczne myślenie. Są to cechy pożądane na każdym stanowisku pracy i w każdych okolicznościach. Aktywny udział w projektach programu eTwinning zapewnia więc i uczniom, i nauczycielom, dobry trening przed podjęciem bardziej skomplikowanych wyzwań.

Popularyzacja przedmiotów matematyczno-przyrodniczych

Dążąc do sukcesu strategii lizbońskiej, należy zdecydowanie zwiększyć zainteresowanie uczniów przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi, na wszystkich poziomach kształcenia. W rozdziale tym skupię się na sprawach związanych z popularyzacją matematyki i fizyki. Trzeba podkreślić, że zbyt małe zainteresowanie przedmiotami ścisłymi w szkole nie jest problemem specyficznie polskim. Boryka się z nim większość krajów, nie tylko europejskich.

Matematyka jest nauką podstawową. Nie tylko z powodu licznych zastosowań, ale również (a może przede wszystkim) dlatego, że ćwiczy i rozwija zdolność logicznego myślenia. Fizyka z kolei, będąc nauką o fundamentalnych prawach rządzących wszechświatem, jest także podstawą wielu różnych dyscyplin, na przykład inżynierskich. Od późnej starożytności przez całe średniowiecze logika (dialektyka), oprócz gramatyki i retoryki, była częścią *trivium*, a geometria, arytmetyka i astronomia (a więc fizyka), oprócz muzyki, *quadrivium*. Nie można było podjąć zaawansowanych studiów prawniczych, medycznych czy teologicznych bez otrzymania dyplomu z tych tzw. siedmiu sztuk wyzwolonych (Wolski 2007, Manteuffel 2008). Obecnie matematyka i fizyka należą do najmniej popularnych przedmiotów. Co gorsza, z roku na rok obserwujemy systematyczne zmniejszanie liczby przeznaczonych na nie godzin lekcyjnych. Dużo problemów spowodowała niefortunna decyzja (na szczęście wreszcie zmieniona) o zniesieniu obowiązkowej matury z matematyki. Przywrócenie obowiązkowego egzaminu maturalnego z matematyki do polskich szkół jest krokiem we właściwym kierunku.

Jeśli popatrzymy na różne formy upowszechniania wiedzy i jej popularyzacji to, paradoksalnie, matematyka i fizyka są tu w czołówce. Od lat organizowane są olimpiady z tych przedmiotów. Olimpiada Matematyczna była pierwszą olimpiadą przedmiotową zorganizowaną w Polsce i odbyła się w roku szkolnym 1949/1950 z inicjatywy Polskiego Towarzystwa Matematycznego. Zaraz po niej, w 1950 roku, z inicjatywy Polskiego Towarzystwa Fizycznego, zorganizowano Olimpiadę Fizyczną. Obie olimpiady są kontynuowane do dzisiaj, a na ich wzór zorganizowano inne, niemal ze wszystkich przedmiotów nauczanych w szkołach ponadgimnazjalnych. Zarówno Olimpiada Matematyczna, jak i Olimpiada Fizyczna doczekały się wersji międzynarodowej (pierwsza Międzynarodowa Olimpiada Matematyczna odbyła się w 1959 roku w Rumunii, a pierwsza Międzynarodowa Olimpiada Fizyczna w 1967 roku w Polsce). Są to jednak imprezy elitarne, a nie masowe, toteż ich rola w budzeniu zainteresowania oboma przedmiotami wśród uczniów niebędących entuzjastami przedmiotów ścisłych jest niestety znikoma.

Oczywiście, funkcjonują mniej wymagające formy popularyzacji matematyki i fizyki. Sporą popularnością cieszy się na przykład Międzynarodowy Konkurs „Kangur Matematyczny" czy jego fizyczny odpowiednik – „Lwiątko". Organizuje się różnego typu zawody: Turniej Młodych Fizyków, First Step to Nobel Prize in Physics, Konkurs Młodych Naukowców Unii Europejskiej. Matematyka i fizyka obecne są na edukacyjnych portalach internetowych oraz imprezach masowych typu Festiwal Nauki czy Piknik Naukowy.

Nasuwa się więc pytanie – „Skoro jest tak dobrze, to czemu jest tak źle?". Niewątpliwie środowiska matematyków i fizyków, choć nieliczne i dość hermetyczne, są silne i dobrze zintegrowane. Wynika to zarówno z ugruntowanych tradycji, jak i z uznanej międzynarodowej pozycji uczonych zajmujących się tymi dziedzinami. Warto przypomnieć, że już w 1920 roku, a więc niedługo po odzyskaniu przez Polskę niepodległości po I wojnie światowej, powstały: Polskie Towarzystwo Matematyczne (wyewoluowało z powołanego rok wcześniej Towarzystwa Matematycznego w Krakowie) i Polskie Towarzystwo Fizyczne. Jednak działania tych towarzystw są adresowane głównie do miłośników i sympatyków tych przedmiotów. Ich zadaniem jest raczej odkrywanie młodych talentów niż zachęcanie do matematyki i fizyki uczniów przeciętnych (a nawet zdolnych czy bardzo zdolnych, ale o umysłowości i talentach ukierunkowanych humanistycznie).

Uważam, że program eTwinning, z racji nacisku na wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (zwłaszcza internetowych) i współpracę z rówieśnikami z innych krajów, daje szansę dotarcia do takich właśnie uczniów. Uczniowie pogłębiają oczywiście także swoją wiedzę merytoryczną, ale proces zdobywania wiedzy jest niejako ukryty w tle i odbywa się w formie bardziej przypominającej zabawę niż „wkuwanie". Jednak znacznie ważniejsze wydaje się w tych projektach kształtowanie postaw prospołecznych i proedukacyjnych. Bardzo istotne jest także uświadamianie uczniom, że przedmioty takie jak matematyka i fizyka nie tylko nie muszą być nudne, ale mają mnóstwo fascynujących zastosowań w najróżniejszych dziedzinach. Dzięki udziałowi w projektach uczniowie sami dochodzą do takich wniosków. Stają się więc one elementem ich własnego, samodzielnie wypracowanego poglądu na świat, a nie prawdami objawionymi, głoszonymi *ex cathedra*.

Tezę tę potwierdza ubiegłoroczna edycja „Konkursu dla nauczycieli fizyki", w której nagrodzono dwa projekty: „Energie alternatywne" i „Tacy różni, a to samo niebo dotyka naszych twarzy" (nagroda druga i trzecia odpowiednio, pierwszej nie przyznano).

Analiza SWOT projektów eTwinning z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych

Analiza SWOT jest popularną metodą szybkiej oceny sytuacji strategicznej obiektu (firmy) lub projektu (przedsięwzięcia) opartą na przejrzystej klasyfikacji (uporządkowaniu) posiadanych przez analizującego informacji dotyczących danego zagadnienia (Michalski 2009). Należy ona do heurystycznych metod jakościowych umożliwiających sprawne przeprowadzenie wstępnej oceny sytuacji za pomocą analizy czterech strategicznych czynników: mocnych stron (*Strengths*), słabych stron (*Weaknesses*), szans (*Opportunities*) i zagrożeń (*Threats*). W literaturze przedmiotu istnieją różne podejścia do interpretacji tych czynników, w szczególności do kwestii, czym różnią się mocne strony od szans, a słabe strony od zagrożeń. Przyjmiemy tu interpretację, zgodnie z którą mocne strony (atuty, przewagi, zalety) i słabe strony (niedociągnięcia, wady, bariery) dotyczą sytuacji obecnej, natomiast szanse i zagrożenia związane są z oczekiwanymi zmianami w przyszłości (z uwzględnieniem tendencji tych zmian). Wydaje się interesujące przeprowadzenie takiej analizy, w odniesieniu do projektów dotyczących przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, w związku z działaniami programu eTwinning.

Mocne strony projektów z tych dziedzin to niewątpliwa uniwersalność obiektów i procesów, którymi zajmują się przedmioty matematyczno-przyrodnicze oraz obiektywność metod stosowanych do ich opisu i analizy. Mimo pewnej (niewielkiej) swobody interpretacji, nie ma właściwie rozbieżności co do obserwowanych zjawisk i ich konsekwencji. Sytuacja nie jest tak klarowna w przypadku przedmiotów humanistycznych i społecznych. Przedmioty ścisłe są podstawą rozwoju nowoczesnych technologii, te zaś odgrywają coraz większą rolę nie tylko w codziennym życiu, ale także w sferze zawodowej. Kompetencje w tym zakresie (tzw. twarde kompetencje) są niezwykle istotne na współczesnym rynku pracy. Inną mocną stroną projektów eTwinningowych jest duży nacisk na tzw. miękkie kompetencje, nazywane czasem umiejętnościami psychospołecznymi (chodzi zarówno o kompetencje osobiste, jak i interpersonalne). Okazuje się bowiem, że samo posiadanie odpowiednich kwalifikacji formalnych, nawet poparte rozległą wiedzą specjalistyczną, niekwestionowanymi umiejętnościami praktycznymi oraz dużym doświadczeniem zawodowym, nie gwarantuje sukcesu w pracy (Smółka 2007). Ponieważ projekty w programie eTwinning z założenia podkreślają rolę samodzielności, komunikatywności i umiejętności pracy zespołowej, a także wyzwalają w uczniach kreatywność, entuzjazm i wysoką motywację, stąd też są znakomitym treningiem w nabywaniu, rozwijaniu i doskonaleniu miękkich kompetencji. Biorąc pod uwagę konieczność jednoczesnego zgromadzenia, pogłębienia i zweryfikowania wiedzy szczegółowej, tworzy to idealne połączenie treningu obu typów kompetencji.

Najważniejsze słabe strony to małe (i, niestety, wciąż malejące) zainteresowanie przedmiotami ścisłymi (szczególnie fizyką) w szkole (na wszystkich etapach kształcenia: od szkoły podstawowej poczynając, a na liceum kończąc) oraz niedostateczna znajomość języków obcych (dotyczy to zarówno uczniów, jak i nauczycieli przedmiotów innych niż językowe). Paradoksalnie, pierwsza słabość może być istotnym argumentem za kontynuowaniem tego typu projektów. Widać bowiem, że projekty eTwinning dają szansę (przynajmniej w zakresie lokalnym) na zmianę tych niekorzystnych tendencji i aktywizację młodzieży. Kolejna słaba strona, to niestabilność obowiązujących regulacji prawnych, przejawiająca się między innymi w częstych i nie do końca przemyślanych „reformach" i pomysłach edukacyjnych. Nie chodzi przy tym o same idee przyświecające tym pomysłom, lecz raczej o brak przygotowania do konsekwencji, jakie za sobą pociągają. Doskwiera brak tradycji prowadzenia dialogu z uczniem podczas nauczania przedmiotów ścisłych (i nie tylko ścisłych). Jest to szczególnie bolesne, gdyż właśnie przedmioty ścisłe stwarzają najmniejsze ryzyko „nieporozumień semantycznych" i dialog prawie zawsze powinien się zakończyć wspólnym sukcesem. Pokrewnym problemem jest duży nacisk na indywidualizację uczenia się, z pomniejszaniem roli pracy zespołowej, a często wręcz z jej całkowitym pominięciem (brak tradycji współpracy uczniów ze sobą i z nauczycielem podczas nauki). Wielką słabością jest stan szkolnych laboratoriów fizycznych (dotyczy to w dużej mierze także laboratoriów chemicznych). Zostały one praktycznie zlikwidowane, częściowo pod pretekstem nieprzestrzegania przepisów BHP, a częściowo z powodu braku jakiegokolwiek sensownego wsparcia technicznego. Niestety, nie zrekompensowano tego pomocami audiowizualnymi (np. filmami) ilustrującymi zjawiska (procesy) zbyt niebezpieczne, aby je demonstrować doświadczalnie w warunkach szkolnych. Trzeba zdecydowanie podkreślić, że nauczanie przedmiotów, takich jak fizyka czy chemia wyłącznie w „trybie tekstowym" skutecznie niszczy zainteresowanie uczniów. Inna słaba strona, to wciąż pokutujące stereotypy kulturowe, np. dotyczące płci (dość często i dość wcześnie wmawia się dziewczynkom, że mają mniejsze niż chłopcy predyspozycje intelektualne do nauki przedmiotów ścisłych). Słabą

stroną jest także nikłe wykorzystanie możliwości, jakie daje interdyscyplinarne kształcenie nauczycieli. Chociaż dotarł do Polski model kształcenia zwanego CLIL (*Content & Language Integrated Learning*), wciąż doskwiera niedostateczny nacisk na języki obce na studiach przedmiotowych oraz brak treści matematyczno-przyrodniczych w kształceniu nauczycieli języków obcych.

Do szans należy zaliczyć niewątpliwie środki przeznaczane na zmianę istniejącego stanu rzeczy i utworzenie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego listy kierunków zamawianych (MNiSW 2009). Większość przedmiotów z tej listy to przedmioty politechniczne, których podstawą są szkolne przedmioty matematyczno-przyrodnicze. Szansą jest również rozwój technologii. Możemy tu wyróżnić kilka aspektów. Po pierwsze, technologia ułatwia proces uczenia się takich przedmiotów. Możliwe są atrakcyjne wizualnie i kompetentne pod względem merytorycznym multimedialne wizualizacje i symulacje zjawisk i procesów fizycznych. Dzięki dostępności programów komputerowych (np. graficznych i służących do obliczeń symbolicznych) możliwe stały się „eksperymenty matematyczne", dzięki którym uczeń sam „odkrywa" różne twierdzenia. Po drugie, przedmioty matematyczno-przyrodnicze są podstawą rozwoju technologii. Oznacza to, że nie tylko nie da się zrozumieć otaczającego nas świata materialnego (co nie dla wszystkich jest wystarczającym powodem uczenia się np. fizyki), ale także nie da się w tym coraz bardziej stechnicyzowanym świecie funkcjonować. Po trzecie, nowoczesne technologie ułatwiają dzielenie się doświadczeniami, wspólne rozwiązywanie problemów i wymianę doświadczeń metodycznych w nauczaniu tych przedmiotów pomiędzy nauczycielami reprezentującymi różne tradycje edukacyjne. Ciekawe i inspirujące może być zaobserwowanie, jak różne tradycje oświatowe wpływają na podejście do nauczania przedmiotów zajmujących się zjawiskami uniwersalnymi i niezależnymi od kontekstu kulturowego. Szansą jest także coraz większa (ale wciąż niewielka) świadomość społeczna zagrożeń, jakie dla przyszłości kraju niesie narastanie analfabetyzmu matematycznego (Paulos 1999). Jednym z przykładów takiego „otrzeźwienia" jest powrót matematyki jako obowiązkowego przedmiotu maturalnego w 2010 roku.

Główne zagrożenia to wciąż obecna ignorancja i arogancja dużej części decydentów, dla których nieznajomość nawet elementarnych faktów matematycznych czy fizycznych nie tylko nie jest problemem, ale wręcz powodem do dumy. Powszechne są przypadki publicznego chlubienia się niewiedzą w tym zakresie. Jest to fakt społeczny, który w połączeniu z często gołosłownymi deklaracjami o ważności edukacji matematyczno-przyrodniczej rodzi dysonans poznawczy. Nie widać również szans na szybkie podniesienie poziomu wiedzy (chodzi tu zarówno o wiedzę merytoryczną, jak i sferę dydaktyki) pewnej części nauczycieli tych przedmiotów. Dotyczy to zwłaszcza tych ośrodków, w których (często z konieczności podyktowanej wymuszoną przez reformę strukturą etatową) przedmiotów ścisłych uczą nauczyciele będący specjalistami z dziedzin mniej lub bardziej pokrewnych. Niestety, notoryczny brak środków na laboratoria (sprzęt i odczynniki), pomoce dydaktyczne i specjalistyczne oprogramowanie wspierające proces dydaktyczny nie rokuje szybkiej zmiany istniejącego stanu rzeczy.

Podsumowanie

Argumenty podane w tej pracy, a w szczególności analiza SWOT, pozwalają jednoznacznie stwierdzić, że zdecydowanie warto kontynuować projekty eTwinning w odniesieniu do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Właśnie te przedmioty są podstawą rozwoju nowoczesnych technologii i gospodarki opartej na wiedzy. Poprawa konkurencyjności europejskiej gospodarki, tak jak zostało to zaplanowane w strategii lizbońskiej, wymaga dużego wysiłku. Nie chodzi tu tylko o nakłady finansowe, ale również o wysiłek edukacyjny. Bez solidnego wykształcenia w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych efekty strategii lizbońskiej pozostaną wyłącznie na papierze, sama zaś strategia okaże się mniej warta niż papier, na którym została zapisana.

Pozostaje pytanie – jak te projekty kontynuować, aby uzyskać możliwie najlepsze efekty? Niewątpliwie należy wykorzystać fascynację młodzieży gadżetami i nowinkami technicznymi, zwłaszcza o charakterze multimedialnym oraz naturalną skłonność do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami o podobnych zainteresowaniach. Pod tym względem program eTwinning jest bardzo dobrze pomyślany. Należałoby także usprawnić kontakty z dyrektorami szkół. Nauczyciele zaangażowani w projekty eTwinning nie otrzymują z tego tytułu dodatkowego wynagrodzenia. Są to więc entuzjaści i społecznicy, którzy znajdują satysfakcję w samej pracy z młodzieżą. To dzięki nim Polska jest w czołówce krajów zaangażowanych w projekty tego typu (Gajek 2005, Gajek 2006, Gajek 2007). Trzeba więc zareagować na niepokojące sygnały o braku zrozumienia i wsparcia dla takich inicjatyw przez dyrektorów niektórych szkół. Być może warto

podjąć jakąś akcję promocyjną skierowaną tym razem nie do uczniów i nauczycieli, ale właśnie do dyrektorów.

Projekty eTwinning z zakresu nauk ścisłych, które są przedmiotem zainteresowania tych rozważań, pozwalają upiec dwie pieczenie przy jednym ogniu. Po pierwsze, korzystając z atrakcyjnych form prezentacji wiedzy (głównie internet i multimedia) oraz z naturalnego zainteresowania rówieśnikami z innych krajów, rozbudzają, niejako przy okazji, zainteresowanie przedmiotami ścisłymi, które są podstawą nowoczesnej gospodarki. Po drugie, w naturalny sposób rozwijają u młodzieży kompetencje miękkie, mające olbrzymie znaczenie na współczesnym rynku pracy.

Z samej natury współpracy międzynarodowej wynika też konieczność doskonalenia stopnia znajomości języka obcego wykorzystywanego we współpracy z partnerem w projekcie, co dotyczy zarówno uczniów, jak i nauczycieli i jest wartością nie do przecenienia.

Bibliografia:

Dossier (2009). Dokumenty dotyczące Strategii Lizbońskiej. [online] [dostęp 17.04.2009] ‹http://eur-lex.europa.eu/pl/dossier/dossier_13.htm›.

eTwinning (2009). *Program eTwinning – Europejska współpraca szkół.* [online] [dostęp 12.04.2009] ‹http://www.etwinning.pl/etwinning›.

Friedman, Th. L. (2006). *Świat jest płaski. Krótka historia XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo REBIS.

Fukujama, F. (1996). *Koniec histori*i. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Gajek, E. (2005). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2005/European Partnerships of Schools Poland 2005.* Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gajek, E. (2006). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2006/European Partnership of Schools Poland 2006*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gajek, E. (2007). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2007/European Partnership of Schools Poland 2007* Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gajek, E. (2007). eTwinning przykładem e-learningu w oświacie. [online] *e-mentor* nr 2 (19) [dostęp 14.04.2009] ‹http://www.ementor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=19&id =407›.

Manteuffel, T. (2008). *Historia powszechna. Średniowiecze.* Warszawa: PWN.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man.* Toronto: University of Toronto Press.

McLuhan, M. (1964). *Understanding media.* Berkeley: Gingko Press.

Michalski, E. (2009). *Marketing. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2009). *Badanie ewaluacyjne ex-ante dotyczące oceny zapotrzebowania gospodarki na absolwentów szkół wyższych kierunków matematycznych, przyrodniczych i technicznych*. Raport Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. [online] [dostęp 10.04.2009] ‹http://www.nauka.gov.pl/mn/index.jsp?place=Lead08&news_cat_id=1345&news_id=7999&layout=9&page=text›.

Paulos, J. A. (1999). *Analfabetyzm matematyczny i jego skutki*. Gdańsk: GWO.

Smółka, P. (2007). *Generator charyzmy. Kreowanie osobowości menedżera*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Wolski, J. (2007). *Historia powszechna. Starożytność*. Warszawa: PWN.

Projekty eTwinning w przedszkolach

Małgorzata Szulc-Kurpaska

Wstęp

W zmieniającym się coraz szybciej świecie trudno sobie wyobrazić z jakimi wyzwaniami przyjdzie się zmierzać młodym ludziom w najbliższej przyszłości. Jeszcze kilkanaście lat temu o korzystaniu z internetu można było tylko pomarzyć, a dziś trudno sobie bez niego poradzić w życiu. Szczególnie nastolatki, a i coraz częściej dzieci, z łatwością zdobywają nowe umiejętności w korzystaniu z technologii informacyjnej. Otwierają się dzięki niej zupełnie nowe drogi komunikowania się pomiędzy ludźmi i szybkiego przekazywania informacji. Dzięki możliwościom jakie daje internet świat otworzył się przed nami. Można przesyłać wiadomości elektroniczne oraz prezentacje w formie zdjęć, rozmawiać, widząc się na ekranie komputera czy szukać informacji, które kiedyś były dostępne tylko w encyklopediach.

IV Ogólnopolskie Forum Wychowania Przedszkolnego zorganizowane przez miesięcznik „Bliżej Przedszkola" w dniach 1-3 kwietnia 2009 w Krakowie, dało uczestnikom możliwość poznania projektu eTwinning i Comenius. Pierwszy dzień forum poświęcony był bowiem programowi „Uczenie się przez całe życie", czyli międzynarodowej współpracy przedszkoli i szkół w projektach eTwinning oraz Comenius. Wydawać by się mogło, że dzieci w wieku 3-6 lat nie są w stanie brać udziału w projektach europejskich, chociażby z powodu braku dostępu do internetu w przedszkolach. Prezentacja przykładów dobrej praktyki z Przedszkola Publicznego nr 5 w Głogowie oraz Publicznego Przedszkola w Modrzewiowym Ogrodzie w Pawłowicach udowodniła, że projekty europejskie mogą być realizowane w przedszkolu. Dzięki determinacji i przedsiębiorczości dyrektorów, możliwe jest pozyskanie wsparcia ze strony władz lokalnych, w celu doposażenia przedszkoli w konieczny sprzęt.

Ale sam dostęp do nowoczesnych technologii informacyjnych nie wystarcza. Niezbędne jest zaangażowanie i kreatywność nauczycieli przedszkolnych oraz rodziców przedszkolaków. Projekty europejskie oprócz realizacji w przedszkolu mogą być prowadzone przez rodziców w domu. Dla nauczycieli przedszkolnych praca w projektach nie różni się, tematyką i metodyką, od zajęć w ramach wychowania przedszkolnego. Może wiązać się z dodatkowym rozwijaniem, zarówno u nauczycieli jak i u dzieci, kompetencji w języku obcym, umiejętności obsługi komputera oraz korzystania z internetu. Najważniejsze wydaje się przełamanie oporów przed stosowaniem nowoczesnych technologii w nauczaniu przedszkolnym, a także przekonanie nauczycieli, że są w stanie komunikować się z koleżankami i kolegami w innych krajach.

Projekt w nauczaniu

Karpeta-Peć (2008:65) definiuje projekt w kontekście glottodydaktyki w następujący sposób: „Jest to taka otwarta forma pracy na lekcjach języka obcego, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając z samodzielnie dobieranych materiałów, przy czym zakres działań uczniów określony zostaje w fazie planowania i przekracza granice czasowe i przestrzenne danej lekcji". Tak więc projekt może być kontynuowany przez uczniów w czasie pozaszkolnym. Praca projektowa łączy myślenie z działaniem, a także ze współpracą w grupie. Wiąże się z zadaniem z życia codziennego, często wynikając z zainteresowań uczniów. Projekt może trwać kilka godzin, tydzień, miesiąc, a nawet rok. Według Karpety-Peć (2008:65) małe projekty trwające 2-6 godzin powinny być wprowadzane na lekcjach języka obcego przy użyciu technologii komputerowej i informacyjnej. Ważnym elementem projektu jest produkt końcowy, którym może być plakat, album, film, przedstawienie teatralne, gra, gazetka szkolna czy makieta.

Zaletą prac projektowych jest to, że rozwijają różne umiejętności uczniów: językowe, poznawcze, emocjonalne, intelektualne, społeczne i organizacyjne. Uczniowie biorący udział w projektach przejmują część odpowiedzialności za swoją naukę, wybierając temat projektu, wyznaczając jego cele i formy realizacji, przydzielając zadania członkom zespołu, czy też oceniając efekty swojej pracy.

Praca projektowa jest jedną z form działań otwartych na lekcjach w szkole. Zaletami pracy projektowej na lekcjach języka obcego jest według Karpety-Peć (2008:75) uwzględnianie realnych sytuacji, łączenie szkoły i życia codziennego, odkrywanie nowych obszarów uczenia się, rozwijanie społecznych i kluczowych umiejętności, uczenie się dla siebie samego (przez całe życie), ćwiczenie samodzielności, poprzez samodzielne wyznaczanie celów, osobiste zaangażowanie, uwzględnianie elementów kognitywnych, motorycznych, emocjonalnych, rozpoznawanie i rozwijanie talentów uczniów oraz wspieranie kooperacji.

Proste prace projektowe są wymieniane w niektórych programach do nauczania języka obcego w przedszkolu. Phillips *et al.* (1999) opracowały zbiór prac projektowych, z których część przeznaczona jest dla dzieci 5-9 letnich. W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym nie są możliwe projekty związane z wyjazdami dzieci do korespondentów, ponieważ dzieci w tym wieku jeszcze nie wyjeżdżają bez rodziców. Nie są także realizowane projekty oparte na tekstach, jako że dzieci w tym wieku nie piszą i nie czytają. Projekty bazują więc głównie na materiałach wizualnych i audiowizualnych. Nie brak w nich jednak słowa pisanego, choć jest ono obecne w bardzo uproszczonej formie. Pomimo, że dzieci w tym wieku nie umieją jeszcze czytać, to kontakt z formą pisaną sprzyja oswajaniu się z pismem i pozwala na peryferyjne zapamiętywanie go. Większą rolę też niż w starszych grupach wiekowych odgrywa, w przypadku tych projektów, pomoc nauczycieli przedszkolnych i rodziców.

Technologie informacyjne w przedszkolu

Internet stworzył nowe możliwości w edukacji. Może być wykorzystany do komunikacji, do wyszukiwania informacji oraz do tworzenia materiałów (Lewis 2004:12). Do grupy projektów internetowych Żylińska (2007:128) zalicza projekty e-mailowe oraz fora internetowe. Tworzone są portale i platformy edukacyjne, na których można skorzystać z programów umożliwiających dokumentowanie projektów i publikowanie materiałów. Przy zastosowaniu kamer internetowych i oprogramowania uczniowie mogą rozmawiać z rówieśnikami z innych krajów. Są to tak zwane wideokonferencje. Platformy – to zainstalowane na serwerze programy, które pozwalają na przesyłanie za pomocą internetu dowolnych treści i dają wgląd w proces powstawania konkretnych produktów (Żylińska 2007:145).

Niektóre programy do nauki języka angielskiego w przedszkolu podają strony internetowe, na których można znaleźć materiały metodyczne, scenariusze lekcji, teksty piosenek (z nagraniami), opisy gier i zabaw, materiały do drukowania, konkursy, scenariusze przedstawień teatralnych, językowe gry komputerowe, biblioteczkę animowanych książeczek online (Czekańska i Lipińska 2007:25). Zaletą projektów przy użyciu technologii informacyjnej jest dostęp do materiałów autentycznych, które kiedyś były dostępne tylko w trakcie wizyty do kraju nauczanego języka obcego.

W programie eTwinning wypracowano następujące formy przekazywania informacji pomiędzy współpracującymi przedszkolami czy szkołami: TwinSpace i TwinBlog (www.etwinning.pl/rejestracja_krok_po_kroku). TwinSpace – to wspólna przestrzeń łącząca pulpity wszystkich partnerów realizujących projekt eTwinning. Można w niej umieszczać wszystkie materiały. TwinBlog – to „dziennik pokładowy" realizowanego projektu eTwinning, forma dokumentacji projektu, ale także jego strona internetowa.

W poniższym fragmencie wywiadu Ewa Kurzak, Dyrektor Przedszkola Publicznego nr 5 w Głogowie odpowiada na pytanie dotyczące TwinSpace:

Czy obszar portalu europejskiego przeznaczony dla placówek, które już nawiązały partnerstwo tzw. TwinSpace spełnia swoje zadanie? Czy jest Pani zdaniem funkcjonalny?

Do TwinSpace wchodzi się z pulpitu użytkownika. Przejrzysta struktura ułatwia nawigację. Wystarczy jedno kliknięcie w link lub ikonę. Dobrano bardzo czytelne symbole nawigacji. Po najechaniu kursorem na małe ikony, pojawia się informacja na temat czynności, którą możemy wykonać: dodaj, usuń, informacja o użytkowniku itp. Strony mają przyjazną kolorystykę, która nie męczy wzroku.

TwinSpace oferuje: wspólne forum, narzędzia do publikacji stron www, możliwość wymiany plików i linków, tablicę ogłoszeń, wewnętrzny system wymiany wiadomości, osobny czat dla wszystkich członków, wspólny kalendarz, bibliotekę zasobów.

W ramach TwinSpace można tworzyć własne strony internetowe. Administratorzy korzystając z ustawień mogą dodawać foldery, podfoldery, strony, fora, ilustracje, pliki, archiwa plików. Możemy zmieniać dane użytkowników, opisy, itd. Na forum możemy za-

mieścić nowy wątek i odpowiedzieć na istniejące. Wypowiedzi układają się chronologicznie, co ułatwia śledzenie przebiegu dyskusji. Można edytować lub usuwać swoje wiadomości. Kalendarz i tablica ogłoszeń pomoże w planowaniu współpracy. Możemy udostępnić swoje zasoby innym uczestnikom akcji eTwinning (Kurzak 2005).

Projekty eTwinning w przedszkolach w latach 2005-2009

Wyraz „twinning" w języku angielskim pochodzi od słowa „twins", czyli bliźniaki. Twinning to łączenie bliźniaczych instytucji czy form ze sobą spokrewnionych, a w przypadku programu eTwinning oznacza to łączenie bliźniaczych przedszkoli czy szkół drogą elektroniczną. Projekty eTwinning w przedszkolach zaczęły być inicjowane w drugim roku funkcjonowania programu. I tak w roku 2005 projekt rozpoczęło Przedszkole nr 5 w Głogowie, jako jedyne w Polsce. Ale już w roku 2006 piętnaście przedszkoli podjęło prace projektowe w nowej formule. Można zaobserwować wyraźną tendencję wzrostową, jeśli chodzi o udział przedszkoli w projektach eTwinning na przestrzeni ostatnich lat (patrz Tabela 1: Udział przedszkoli w projektach eTwinning). Mniejsza liczba przedszkoli w roku 2009 wynika z faktu, że wiele przedszkoli rozpoczyna projekty we wrześniu (artykuł jest napisany w czerwcu 2009).

TABELA 1: Udział przedszkoli w projektach eTwinning

ROK	LICZBA PRZEDSZKOLI	MINIMALNY WIEK DZIECI
2005	1	5-6 lat
2006	15	5-6 lat
2007	30	5-6 lat
2008	48	3-4 lata
2009	25	3-4 lata

Źródło: Opracowanie własne.

Minimalny wiek uczniów uległ obniżeniu z 5-6 lat – w pierwszych latach prowadzenia projektów – do 3-4 lat począwszy od roku 2008. Placówki, które dołączyły do grupy przedszkoli biorących udział w projektach eTwinning, najczęściej realizują potem kolejne projekty, w każdym następnym roku. Takim przykładem jest Przedszkole nr 3 w Zabrzu, które od roku 2006 bierze udział nawet w kilku projektach w ciągu tego samego roku. Zdarza się, że kilka przedszkoli z jednego miasta rozwija projekty eTwinning. Na przykład w roku 2006 trzy przedszkola z Tarnowskich Gór prowadziły prace projektowe: Przedszkole nr 13, Przedszkole nr 9 i Przedszkole nr 1, a w roku 2007 aż cztery takie przedszkola znalazły się w Tarnowskich Górach: Przedszkole nr 22, Przedszkole nr 13, Przedszkole nr 5 oraz Przedszkole nr 1. Najwięcej projektów jest prowadzonych w mniejszych miejscowościach. Z dużych miast w Warszawie zaangażowane były: Przedszkole nr 6, Przedszkole nr 31 i Przedszkole „Pod Tęczą" (w roku 2007), Przedszkole nr 25 i Przedszkole Specjalne (w roku 2008) oraz Przedszkole nr 11 i Przedszkole nr 240 (w roku 2009), we Wrocławiu jedno przedszkole w 2006 roku i w roku 2009 (Przedszkole nr 106) oraz w Łodzi Przedszkole nr 152 (w roku 2007), Przedszkole nr 97 (w roku 2008), a także Przedszkole nr 34 w Gdańsku (2008 i 2009). Daje to w sumie 11 przedszkoli z dużych miast na około 105 przedszkoli, które brały udział w projektach eTwinning do tej pory. Dominującym językiem projektów jest angielski: na 153 projekty eTwinning w przedszkolach, 93 z nich wybrało język angielski jako język projektu. Zdarzają się projekty z językiem polskim, czy innymi językami, na przykład słowackim, hiszpańskim, francuskim, niemieckim, włoskim, a także projekty, w których uczestnicy porozumiewają się dwoma lub trzema różnymi językami.

Jeżeli chodzi o tematy projektów eTwinning w przedszkolach, to wiążą się one z programem wychowania przedszkolnego i dominują tytuły dotyczące świąt i uroczystości (24 projekty), bajek (13 projektów), przyrody (12 projektów), Europy (10 projektów), przyjaźni (7 projektów), poznawania własnego otoczenia (7 projektów); muzyki, wierszy i piosenek (6 projektów); zabawy (4 projekty), nauki (3 projekty). W miarę kontynuowania projektów eTwinning w kolejnych latach, przedszkola przechodzą od projektów, w których dzieci przedstawiają siebie i swoje otoczenie, do projektów, w których partnerskie przedszkola mają podobne zadania do zrealizowania w swoim środowisku, a następnie wymieniają się swoimi pracami i obserwacjami. W ten sposób program wychowania przedszkolnego zyskuje na atrakcyjności. Wprowadzone elementy międzykulturowe są ciekawe i łatwiejsze do zrozumienia przez dzieci, zawierają treści uniwersalne, które dotyczą codziennego życia przedszkolaków.

Projekty nagrodzone w corocznych konkursach eTwinning

Program eTwinning organizuje corocznie konkurs „Nasz projekt eTwinning" w celu nagrodzenia tych projektów, które wyróżniają się kreatywnością i innowacyjnością. Laureaci kolejnych edycji tego konkursu w grupie wiekowej 3-6 lat są przedstawieni w Tabeli 2. Oprócz tego konkursu, projektom eTwinning, które osiągnęły krajowe lub europejskie standardy, przyznawane są odznaki jakości: Krajowa Odznaka Jakości (KOJ) i Europejska Odznaka Jakości (EOJ). Warto dodać, że nie są to jedyne projekty, które zasłużyły na odznakę jakości. I tak Krajową Odznakę Jakości uzyskało także Przedszkole nr 48 z Oddziałami Integracyjnymi w Zabrzu za projekt „Our Own Story Book" (grudzień 2007) oraz za projekt „Let's Give a Breath to Earth" (czerwiec 2009); Przedszkole Publiczne nr 17 w Jastrzębiu Zdroju za projekt „My Parents are the Best" (maj 2008) oraz za projekty „The Nature of 4 Seasons" i „Tales in Kindergarten" (czerwiec 2009); Przedszkole nr 3 w Pyskowicach za projekt „Kultura i tradycja na Śląsku" (grudzień 2008); Przedszkole Integracyjne w Skwierzynie za projekt „My Country, my Town" (grudzień 2008); Przedszkole Nr 1 „Wesoła Jedyneczka" w Tarnowskich Górach za projekt „Seeking in the Internet" (maj 2008); Przedszkole Publiczne w Soninie za projekty „Enjoy Stories oraz Cultural Traditions and Festivities" (maj 2008). Te dwa ostatnie przedszkola zdobyły również za swoje projekty Europejską Odznakę Jakości w lipcu 2008.

Na stronie internetowej eTwinning można znaleźć następujące kryteria oceny projektów eTwinning (http://www.etwinning.pl/konkursy_polskie/nasz-projekt-etwinning-v-edycja-2009):

Kryteria oceny projektów eTwinning:

- innowacyjność i kreatywność projektu,
- jakość wspólnie wypracowanych zasobów,
- korzyści dla uczestników z każdej partnerskiej szkoły,
- europejski wymiar projektu,
- integracja projektu z programem nauczania,
- sposób komunikacji i współpracy ze szkołą partnerską,
- trwałość projektu i możliwość przenoszenia go do innej szkoły,
- korzystanie z nowoczesnych technologii dostępnych w szkole (Więckowska 2008).

Opis jednego projektu

W projekcie wzięło udział Publiczne Przedszkole w Jodłówce, Bowhouse Primary School Grangemouth (Wielka Brytania) oraz Kindergarten „Sinchec" Trouan (Bułgaria) (www.pjodlowka.w.interia.pl). Kraje partnerskie wysłały do siebie nawzajem maskotki, które gościły w przedszkolu przez cały rok. I tak Publiczne Przedszkole w Jodłówce odwiedził miś Gregor z Wielkiej Brytanii i królik Dałgousho z Bułgarii. Dzieci z Publicznego Przedszkola w Jodłówce wysłały do swoich rówieśników z bliźniaczych przedszkoli misia Petera i misia Paulo. Tytuł projektu *A star in my pocket* (*Z gwiazdą w kieszeni*) pochodził od gwiazdy, z którą w kieszeni przyjeżdżały misie do partnerskich przedszkoli. Gwiazda ta jest symbolem łączenia się krajów we współpracy europejskiej. Maskotki miały też swoje paszporty. W trakcie rocznej gościny w zagranicznym przedszkolu maskotki uczestniczyły w zadaniach, w ramach tematów wyznaczonych na każdy miesiąc. Powstały w ten sposób rysunki, zdjęcia i filmy dokumentujące pobyt maskotki w przedszkolu. Dzięki temu maskotki poznały życie przedszkola, zabawy i formy pracy z dziećmi oraz uczestniczyły we wszystkich ważnych wydarzeniach i uroczystościach w przedszkolu. W czasie weekendów, świąt i ferii, dzieci zabierały maskotki do swoich domów, żeby je przedstawić rodzicom i rodzeństwu, pokazać im swoje zabawki czy spędzić z nimi czas wolny. Maskotki promowały program eTwinning w miejscowości, w której spędziły rok, biorąc udział w konkursach gminnych, towarzysząc dzieciom do kina czy muzeum. Pomysł wykorzystania pluszaka tak zafascynował przedszkolaki, że bardzo zaangażowały się w projekt, chcąc pokazać maskotce, która była ich gościem, cały swój świat. Były również bardzo ciekawe wrażeń swoich maskotek po powrocie z partnerskich krajów. Rozwinęło to wyobraźnię dziecięcą, pozwoliło na poznanie nowych miejsc i rówieśników, którzy w nich żyją, a także pomogło dzieciom przejąć odpowiedzialność za jak najlepsze ugoszczenie maskotki z zagranicy.

TABELA 2: Nagrodzone projekty eTwinning w grupie wiekowej 3-6 lat

ROK	PRZEDSZKOLE	PARTNERZY	WIEK	JĘZYK PROJEKTU	CZAS	TEMAT	PRZEDMIOTY	TECHNIKA
2005	Przedszkole Publiczne nr 5 w Głogowie Pierwsze miejsce w konkursie europejskim w kategorii zasoby cyfrowe dla dzieci w wieku 5 - 12 lat	Hiszpania	5-6 lat	angielski	rok	*Zabawa i nauka*	Języki obce	PowerPoint, wideo, obrazki, rysunki, publikacja internetowa, poczta elektroniczna
2006	Przedszkole Publiczne nr 5 w Głogowie Laureat konkursu ogólnopolskiego styczeń 2006 KOJ 2006 EOJ 2007 (czerwiec)	Hiszpania	5-6 lat	angielski	rok	*Uniwersalne wartości*	Języki obce	PowerPoint, wideo, obrazki, rysunki, publikacja internetowa, poczta elektroniczna
	Przedszkole nr 3 w Zabrzu Laureat konkursu eTwinning KOJ 2007 (maj)	Portugalia	5-6 lat	angielski	rok	*Środowisko naturalne w różnych krajach*	Środowisko	PowerPoint, wideo, obrazki, rysunki, publikacja internetowa, poczta elektroniczna
2007	Przedszkole Publiczne nr 5 w Głogowie I miejsce KOJ 2007 (maj) EOJ 2008 (styczeń)	Hiszpania, Malta, Republika Czeska, Szkocja, Rumunia	3-6 lat	angielski	dwa lata	*Mali odkrywcy*	Informatyka/TIK, matematyka, nauki ścisłe	Forum, MP3, PowerPoint, wideokonferencje, obrazki, rysunki, publikacja internetowa, poczta elektroniczna
	Przedszkole nr 3 w Zabrzu II miejsce ex aequo KOJ 2007 (grudzień)	Włochy	3-6 lat	włoski	rok	*Dalecy @le bliscy, mali Europejczycy poznają się*	Środowisko, historia, tradycje, informatyka, TIK, plastyka, teatr, muzyka, taniec	PowerPoint, wideo, obrazki, rysunki, wideokonferencja, poczta elektroniczna
	Przedszkole nr 13 w Tarnowskich Górach II miejsce ex aequo KOJ 2007 (grudzień) EOJ 2008 (styczeń)	Słowacja	3-6 lat	polski i słowacki	dwa lata	*Poznajmy się lepiej*	Projekt międzyprzedmiotowy, środowisko, Europa, języki obce, geografia, historia, tradycje, informatyka, TIK, matematyka, nauki ścisłe, sport, plastyka, teatr, muzyka i taniec	PowerPoint, wideo, obrazki, rysunki, publikacja internetowa, poczta elektroniczna
	Przedszkole nr 2 „Słoneczna Gromada" w Śremie III miejsce KOJ 2007 (maj)	Hiszpania	3-6 lat	angielski	rok	*Tradycje kulturalne i uroczystości*	Projekt międzyprzedmiotowy, Europa, historia, tradycje, plastyka, teatr, muzyka, taniec	Czat, forum, MP3, PowerPoint, wideokonferencja, obrazki, rysunki, publikacja internetowa

2008	Przedszkole Publiczne nr 5 w Głogowie I miejsce w konkursie ogólnopolskim „Nasz projekt eTwinning 2008” II miejsce w konkursie europejskim KOJ 2008 (maj) EOJ 2008 (lipiec)	Malta, Hiszpania, Islandia, Wielka Brytania, Litwa, Irlandia, Rumunia	3-6 lat	angielski
	Przedszkole nr 3 w Zabrzu II miejsce KOJ 2008 (maj) EOJ 2008 (lipiec)	Włochy	5-6 lat	włoski
	Publiczne Przedszkole w Jodłówce III miejsce KOJ 2008 (grudzień)	Francja	3-6 lat	angielski
2009	Przedszkole Publiczne nr 5 w Głogowie I miejsce KOJ 2009 (czerwiec)	Malta, Hiszpania, Rumunia, Włochy	3-6 lat	angielski
	Publiczne Przedszkole w Jodłówce II miejsce KOJ 2009 (czerwiec)	Wielka Brytania, Bułgaria	3-6 lat	angielski
	Przedszkole Samorządowe nr 56 w Białymstoku III miejsce KOJ 2009 (czerwiec)	Polska, Hiszpania, Portugalia, Bułgaria, Rumunia	3-6 lat	angielski

rok	*1, 2 Buckle my shoe*	Matematyka, wychowanie przedszkolne	Poczta elektroniczna, publikacja internetowa, wideokonferencja, skype, tablica interaktywna
3 miesiące	*Opowiedz mi historię*	Język polski, języki obce, historia, wychowanie przedszkolne	Poczta elektroniczna, obrazki, rysunki, zdjęcia, PowerPoint, publikacja internetowa
rok	*A Song for You*	Sztuka (muzyka, plastyka)	Skype, poczta elektroniczna, PowerPoint, obrazki, rysunki, zdjęcia, publikacja internetowa
rok	*A Star in my Pocket*	Wychowanie przedszkolne	Poczta elektroniczna, publikacja internetowa, PowerPoint, wideokonferencja, skype, tablica interaktywna
rok	*A Star in my Pocket*	Wychowanie przedszkolne	Skype, poczta elektroniczna, PowerPoint, obrazki, rysunki, zdjęcia, publikacja internetowa
rok	*Tales in Kindergarten*	Języki obce	Skype, poczta elektroniczna, PowerPoint, obrazki, rysunki, zdjęcia, publikacja internetowa

Źródło: Opracowanie własne.

Wnioski

Udział w projektach eTwinning zezwala nauczycielom przedszkolnym na wymianę pomysłów i rozwiązań metodycznych w swojej pracy. Internet stanowi w tym przypadku forum dzielenia się materiałami, które z jednej strony mogą być wykorzystane w przedszkolach w różnych krajach, a z drugiej strony upewniają nauczycieli przedszkolnych o uniwersalności ich pracy i o tym, że ich koleżanki i koledzy podobnie myślą, czy czują. Dla wielu nauczycieli z małych miejscowości takie otwarcie się na świat jest nowym doświadczeniem budującym poczucie własnej wartości, upewnienia się, że to co robią jest podobne do zadań w innych krajach oraz daje możliwość skorzystania z rozwiązań wypracowanych przez koleżanki czy kolegów za granicą. Konieczność regularnego umieszczania materiałów w internecie skłania do systematyczności, a także staranności wykonania tych prac, ponieważ będą z nich korzystać nauczyciele z całego świata. Możliwość porozumiewania się w językach obcych zachęca nauczycieli do rozwijania kompetencji lingwistycznej.

Projekty eTwinning kontynuowane w domu angażują rodziców w prace przedszkola. Rodzice ci przeważnie na co dzień używają komputerów i korzystają z internetu w swojej pracy – mogą zatem służyć pomocą nauczycielom przedszkolnym i dzieciom swoją kompetencją w obsłudze komputera, a także pomóc dziecku wykonać zadania z komputerem. W ten sposób rodzice uczestniczą w projekcie eTwinning, więcej wiedzą o tym co się dzieje w przedszkolu i uczą się jak mogą z dzieckiem wspólnie spędzać czas w domu, w sposób edukacyjnie wartościowy. Wiadome jest, że im bardziej zaangażowani będą rodzice w życie przedszkola, tym bardziej będą się z nim identyfikować, a także dzieci, widząc pomoc rodziców, chętniej będą uczestniczyć w zadaniach w ramach projektów eTwinning. Taki kontakt ze światem podpowie rodzicom w jaki sposób mogą przyczynić się do lepszego rozwoju swojego dziecka.

Projekty eTwinning promują zarówno przedszkole biorące w nim udział, jak i region, w którym się ono znajduje. Wzbogacają ofertę edukacyjną przedszkola, podnosząc jego konkurencyjność. Rozwijają nowoczesne metody współpracy z otoczeniem. Pozwalają na wykorzystanie pozyskanego sprzętu w sposób efektywny. Umożliwiają starania o dodatkowe środki na wzbogacenie bazy informacyjno-technologicznej. Zachęcają inne placówki w danym regionie do wzięcia udziału w programie eTwinning.

Dzieci biorące udział w projektach eTwinning poznają swoją własną kulturę, uczą się jak ją prezentować rówieśnikom z innych krajów, otwierają się na inne kultury, rozpoznają podobieństwa i różnice, a także akceptują różnorodności kulturowe. Poprzez projekty spotykają się wirtualnie z koleżankami i kolegami z innych krajów, doskonaląc umiejętność posługiwania się technologią informacyjną. Zajęcia przedszkolne stają się dzięki temu bardziej atrakcyjne i odpowiadają zmieniającym się potrzebom dzieci w wieku przedszkolnym. Przedszkolaki poznają jak ich rówieśnicy z przedszkoli partnerskich realizują te same tematy, cieszą się zauważając podobieństwa i różnice, związane z innym klimatem, przyrodą czy zwyczajami. Nie należy zapominać również o tym, że poprzez kontaktowanie się z przedszkolami w innych krajach dzieci rozwijają kompetencję komunikacyjną w językach obcych. Wymiana materiałów sprzyja również uwrażliwianiu na języki obce w ogóle. Dzieci uświadamiają sobie w ten sposób, że ludzie mówią różnymi językami. A najważniejsze: dzieci eTwinningowe dobrze się bawią i uczą!

Bibliografia:

Czekańska, B., Lipińska, I. (2007). *Program nauczania języka angielskiego w przedszkolu*. Cambridge: CUP.

Gajek, E. (2005). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2005/European Partnerships of Schools Poland 2005.* Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gajek, E. (2006). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2006/European Partnership of Schools Poland 2006.* Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gajek, E. (2007). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2007/European Partnership of Schools Poland 2007.* Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Karpeta-Peć, B. (2008). *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Kurzak, E. (2005). *Wywiad z Ewą Kurzak, dyrektorem Publicznego Przedszkola nr 5 w Głogowie*. [online] [dostęp 25.06.2009] ‹http://www.etwinning.pl/wywiady/wywiad-z-ewa-kurzak-dyrektorem-publicznego-przedszkola-nr-5-w-glogowie›.

Lewis, G. (2004). *The Internet and Young Learners*. Oxford: OUP.

Phillips, D., Burwood, S. & Dunford, H. (1999). *Projects with Young Learners*.

Oxford: OUP.

Więckowska, G. (2008). *Nasz projekt eTwinning – V edycja 2009*. [online] [dostęp 25.06.2009] ‹http://www.etwinning.pl/konkursy_polskie/nasz-projekt-etwinning-v-edycja-2009›.

Żylińska, M. (2007). *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Projekty eTwinning w języku polskim jako przykład promowania języka ojczystego

Dominika Bargieł

W związku z rosnącą popularnością projektów eTwinning warto wykorzystać je w promocji języka i kultury polskiej. W niniejszym rozdziale wskazane są aspekty i obszary godne prezentacji oraz walor wykorzystywania języka ojczystego w podejmowanych projektach. Ukazuje znaczenie Polski na arenie międzynarodowej w przeszłości oraz współcześnie, a także sygnalizuje przykłady polskiego bogactwa kulturowego, historycznego i przyrodniczego, które są warte wyeksponowania w kontaktach z zagranicznymi partnerami. Sposoby przedstawiania kultury i języka polskiego w projektach mogą być wykorzystane także do promocji innych języków.

Popularność eTwinnigu z każdym rokiem wzrasta, także w Polsce. Coraz więcej nauczycieli i wychowawców dostrzega korzyści płynące z nawiązywania współpracy z partnerskimi szkołami w Europie. Dzięki możliwościom komunikacyjnym, jakie przynoszą najnowsze technologie, dystans przestrzeni i czasu przestaje odgrywać znaczenie, a dzieci i młodzież mogą jeszcze pełniej niż dotychczas poznawać świat oraz uczyć się w najlepszy sposób – poprzez działanie i doświadczanie. Uczniowie w porozumieniu z nauczycielami wybierają temat projektu eTwinning, dzięki czemu czują się odpowiedzialni i chętniej angażują w jego realizację. Mogą przy tym rozwijać swoje zainteresowania, pogłębiać wiadomości w wybranych dziedzinach czy dzielić z innymi zdobytą w tym zakresie wiedzą. Projekty stają się niejako uzupełnieniem i poszerzeniem wybranych treści programu nauczania (Gajek 2007).

Znaczenie języka polskiego

Mimo dominacji języka angielskiego, zarówno w komunikacji jak i w projektach eTwinning, nie należy zapominać o znaczeniu języka polskiego w regionie i Europie. Warto podejmować projekty w języku polskim, jako jedynym lub towarzyszącym, nawiązywać kontakty ze szkołami, w których uczy się polskiego, wykorzystywać podobieństwa językowe czy wprowadzać podstawowe zwroty, niezbędne w komunikacji, nawet gdy jednocześnie korzysta się z języka angielskiego. Nie ma powodu, aby rezygnować z udziału w programie tylko dlatego, że język polski wydaje się być mało znany czy trudny dla obcokrajowców. Popularność polszczyzny wśród cudzoziemców rośnie, należy też pamiętać o licznych rodakach, żyjących poza granicami kraju. Zapotrzebowanie na naukę języka polskiego oraz możliwość poświadczania jego znajomość międzynarodowymi certyfikatami potwierdza powołanie przez Ministra Edukacji Narodowej w 1999 roku Komisji ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego oraz wprowadzenie certyfikacji języka polskiego zgodnie z europejskimi standardami w 2004 roku. Wtedy też odbyły się pierwsze sesje egzaminacyjne, w których – co warte podkreślenia – w większości wzięli udział obcokrajowcy. Osób o polskich korzeniach było znacznie mniej (Miodunka 2005:51).

Ostatnie lata to dynamiczny rozwój glottodydaktyki polonistycznej – powstaje coraz więcej podręczników, pomocy naukowych, kursów multimedialnych. Coraz więcej prywatnych szkół językowych w kraju włącza do swej oferty nauczanie języka polskiego. Organizowane są konferencje poświęcone nauczaniu cudzoziemców, podczas których poloniści z całego świata wymieniają uwagi i doświadczenia, związane z metodami i efektami nauczania. Popularność kursów semestralnych, intensywnych czy wakacyjnych oraz dość znaczna liczba studentów przyjeżdżających do Polski, w ramach programu Erasmus, świadczą o wzrastającym zainteresowaniu językiem i kulturą polską. Należy również zaznaczyć, że coraz więcej Polaków wyjeżdża z kraju, aby osiedlić się czasowo lub na stałe w różnych państwach europejskich, co wpływa także na wzrost liczby szkół z wykładowym polskim lub przynajmniej dodatkowymi lekcjami języka. Warto też podkreślić fakt, że liczne firmy otwierają w Polsce swoje przedstawicielstwa, wysyłają tu pracowników (często z rodzinami), którzy uczą się języka polskiego. Zmienia się więc motywacja uczących się naszego języka. Dawniej uczono się go głównie ze względów sentymentalnych (polska rodzina czy korzenie rodu), a od pewnego czasu nauka języka polskiego staje się coraz popularniejsza, jako nauka jednego z „egzotycznych" języków. Sukcesywnie wzrasta wartość języka polskiego na rynku pracy oraz rynku edukacyjnym. Warto więc wykorzystać tę sprzyjającą aurę i na różne sposoby promować nasz język.

Język polski łączy zarówno cechy języków słowiańskich, w aspekcie znaczenia i brzmienia poszczególnych słów, jak też zasady gramatyki łacińskiej i alfabetu, co zbliża go do innych europejskich języków. Eksponując te aspekty mowy i pisowni można podkreślać cechy wspólne i odrębność polszczyzny, konfrontowanej z językiem partnera projektu. Można, poprzez współczesne gry planszowe czy komputerowe, wprowadzać słownictwo archaiczne, także o uniwersalnych – greckich czy łacińskich – korzeniach, wreszcie specyficznie polskie, zwłaszcza w sferze fleksji czy wymowy (jak słynne *chrząszcz brzmi w trzcinie...* itp.).

Walory polskiej kultury, historii i tradycji

Polska kultura może być dla obcokrajowców równie interesująca jak język. Nie brakuje w naszym kraju miejsc – pamiątek, symbolizujących różnorodną i barwną historię, potwierdzoną licznymi zabytkami czy dziełami sztuki. Wciąż bogate i zakorzenione w kulturze tradycje oraz folklor stanowią także nie lada atrakcję dla zagranicznych turystów. Polska ma wiele do zaoferowania w tym względzie, jednak świadomość Europejczyków na ten temat jest wciąż niewielka. Projekty takie jak eTwinning umożliwiają dzieciom i młodzieży oraz ich wychowawcom poznanie polskiej kultury i języka, co może przynieść w przyszłości znakomite rekomendacje Polski i jej walorów.

Język polski, oceniany przez obcokrajowców jako trudny, najlepiej zaprezentować na tle dynamicznej historii naszego kraju, także tej najnowszej. Polska jest bowiem dużym terytorialnie i ludnościowo krajem, w rodzinie narodów słowiańskich jednym z największych, a jej wpływy w Europie Środkowej były i są znaczące. Warto zapewne wspomnieć o wspólnych dziejach, które dotyczyły w różnych okresach historii choćby Polski i Czech, Litwy, Ukrainy a nawet Węgier, Łotwy i Szwecji. Na szczególną uwagę zasługuje między innymi dynastia Piastów i Jagiellonów, Wazów i król Stefan Batory oraz pamiątki po nich. Prezentacja podobieństw i wspólnoty historycznej dotyczyć może takich aspektów jak osoby władców, małżeństwa i związki dynastyczne, terytoria, przenikanie się zwyczajów i języków, w tym słownictwa, charakterystycznego dla wybra-

nych zjawisk i dziedzin życia. Wiele nowoczesnych możliwości, wynikających z zastosowania programów komputerowych, może uatrakcyjniać formę pokazania zmieniających się granic I Rzeczpospolitej, jej rozszerzających się wpływów, rozwoju demokracji szlacheckiej, prowadzonych wojen, także w obronie innych narodów i wartości uniwersalnych, również pamiątek kultury materialnej, które przetrwały do współczesności lub filmów czy inscenizacji teatralnych, wizualizujących związane z tym okresem pojęcia.

Drugi istotny etap wspólnej, choć nie zawsze łatwej, historii, wart wyeksponowania, to okres dwudziestolecia międzywojennego, 1918 – 1939, poprzedzony zdobywaniem suwerenności przez państwa, podobnie jak Polska uwięzione przez zaborców, jak np. Czechy, Słowacja czy Węgry lub Łotwa.

Powodem szczególnej dumy jest najnowsza historia Polski, z lat 80. XX wieku, kiedy to kolejny raz staliśmy się liderem państw Europy Środkowej w dążeniach niepodległościowych i zapoczątkowaliśmy zmiany polityczne, społeczne i ekonomiczne oraz najważniejsze – proces demokratyzacji państw. Warto, prezentując efekty tych działań, przybliżyć sylwetki wybitnych Polaków i ich zagranicznych partnerów z tamtych lat, a także charakterystyczne słownictwo i symbolikę transformacji ustrojowej.

Wstąpienie Polski do Unii Europejskiej to kolejny przełomowy moment w historii i nowa płaszczyzna, na której dochodzi do zbliżenia z innymi krajami.

Walory wypoczynku i rekreacji w Polsce

Klimat i polska przyroda stanowią niewątpliwy walor kraju, toteż warto eksponować je w projektach, łącząc z historią (pomniki przyrody), tradycją lub specyfiką dzikiej przyrody i środowiska (parki narodowe i krajobrazowe, występowanie żubra czy bociana). Tematykę tę ilustruje także specyficzne słownictwo, gwara, kuchnia, czy gospodarstwa agroturystyczne, również wyroby regionalne, spośród których coraz więcej otrzymuje stosowne unijne certyfikaty. Polska kuchnia staje się także coraz bardziej popularna, a sklepy z żywnością polską można znaleźć w wielu zagranicznych miastach. O tym, że warto poruszać ten aspekt polskiej tradycji przekonali się uczestnicy projektu *Międzynarodowa gastronomia*, którzy wraz z partnerami ze Słowacji mieli ukazać podstawowe wartości kulturowe swojego kraju, promując w tym kontekście narodowe gastronomie.

Innym wartym uwagi zagadnieniem, atrakcyjnym jako temat projektów dwustronnych jest sport. Można z powodzeniem wykorzystywać popularność i uniwersalność zainteresowań sportowych młodzieży i dzieci z różnych krajów, odwołując się przy tym do osiągnięć i sylwetek znanych polskich sportowców. Tego typu projekty pozwalają przedstawić popularne w Polsce dyscypliny sportowe oraz nawiązać do popularnych wśród Polaków sposobów spędzania wolnego czasu, zwłaszcza w regionach i ośrodkach o bogatej tradycji i związkach z innymi dziedzinami aktywności, jak choćby Zakopane. Bogactwo sztuki ludowej tego miejsca, wybitne postaci literatury i sztuki mogą stanowić znakomity pretekst do prezentacji odmian polszczyzny, zarówno współczesnej, jak i charakterystycznej dla minionych epok (np. Młoda Polska) oraz malarstwa czy architektury. Nie bez znaczenia jest także fakt, że miejsce to nie jest skansenem, a kilka razy w roku odbywają się w nim konkursy i przeglądy międzynarodowe folkloru ziem górskich, o ustalonej renomie i marce.

Realizacje projektów w języku polskim

Młodzież biorąca udział w projektach, pod kierunkiem nauczycieli lub opiekunów, realizuje wynikające z nich zadania etapowo. Zdobywa i utrwala a następnie selekcjonuje wiedzę, jaką pragnie przekazać partnerom w projekcie, uczy się zarówno ją pozyskiwać z różnorodnych źródeł, miejsc, wyspecjalizowanych instytucji, jak i przechowywać i przedstawiać w atrakcyjny sposób, co wpływa na podniesienie świadomości narodowej, dbałość o język i formę przekazu. Pozwala to młodym ludziom postrzegać rozwój cywilizacyjny jako stały proces, identyfikować się z małą i dużą ojczyzną, poznać dokładniej walory krajobrazowo – przyrodnicze własnego regionu, rozumieć, że współczesność jest wypadkową różnorodnych zdarzeń z przeszłości oraz, że poprzez aktualne działania kreujemy przyszłość następnych pokoleń.

Korzyści z udziału w projektach są zatem wielorakie. Nauka w działaniu jest znacznie przyjemniejsza i bardziej skuteczna, a motywacja związana z pragnieniem jak najlepszego zaprezentowania danego zagadnienia sprawia, że młodzi ludzie stają się bardziej dociekliwi, skrupulatni i pomysłowi. Budują tym samym poczucie własnej tożsamości i przynależności kulturowej, ucząc się jednocześnie tolerancji dla tego co inne, dotąd nieznane oraz przybliżają swoim zagranicznym przyjaciołom wiedzę o Polsce (Gajek 2005:7).

Dodatkowym atutem wymienionych działań jest wykorzystanie najnowszych technologii jako narzędzi do realizacji wyznaczonych zadań. Dla dzieci i młodzieży, które od najmłodszych lat, a co za tym idzie szybko i intuicyjnie poznają nowe zastosowania komputera i internetu, wykorzystanie multimediów stanowi dodatkową atrakcję i motywację. Poznawanie nowych programów, czy narzędzi internetowych odbywa się niejako mimochodem i jest motywowane osiągnięciem określonego celu. Nabywając wiedzę i umiejętności w wykorzystywaniu nowych technologii do wykonywania zadań, uczniowie kształtują w sobie nawyk sięgania do multimediów, które nie tylko ułatwiają pracę, ale także czynią jej efekty atrakcyjniejszymi i powszechniejszymi w odbiorze. Nagrywanie filmów cyfrowych i korzystanie z materiałów z sieci znacznie zwiększa zaangażowanie uczących się, wpływa znacząco na osiągane przez nich wyniki. Specyfika nowych mediów niejako wymusza na uczącym się aktywność poznawczą i artystyczną, nie pozostawiając miejsca na bierny udział w zajęciach. Nie bez znaczenia pozostaje także fakt, że zajęcia odbywają się w środowisku dobrze znanym i lubianym przez młodych ludzi, kojarzonym z relaksem czy rozrywką, przez co stają się im bliższe (Gajek 2005:8).

Podczas realizacji projektów uczniowie dowiadują się także, że ponoszą odpowiedzialność za przekazywane i upowszechniane treści. To od nich w dużym stopniu zależy, jaki obraz Polski i Polaków posiądą rówieśnicy z partnerskiej szkoły zagranicznej, a często także ich rodzice i znajomi. Pozwala to kształtować w młodych ludziach poczucie tożsamości i jednocześnie współodpowiedzialności za postrzeganie kraju w Europie i na świecie. Uświadamia także niebagatelny wpływ na wizerunek polskiej kultury zawarty w przekazie (Gajek 2007:8).

To, w jaki sposób uczestnicy projektów zaprezentują siebie, swoje miasto czy region, jak opowiedzą o swoich zainteresowaniach, pasjach, postrzeganiu świata, może stać się dla nich i ich zagranicznych przyjaciół ważnym impulsem do dalszego poznawania Polski, zainteresowania się jej walorami turystycznymi czy kulturowymi. Znajomości nawiązane przy okazji projektu mogą zaowocować wizytą w partnerskim kraju, upowszechnianiem informacji na jego temat nie tylko wśród młodzieży niezaangażowanej w program, a także wśród rodziny i znajomych. Taki sposób promocji wydaje się nieraz bardziej skuteczny od organizowanych na dużą skalę kampanii reklamowych. Trafia bowiem do konkretnych ludzi i co szczególnie ważne, niesie ze sobą ładunek pozytywnych emocji, co czyni go bardziej wiarygodnym i wartościowym.

Poza odkrywaniem Polski przez osoby jej nieznające lub znające w niewielkim stopniu, innym bardzo ważnym aspektem podejmowania projektów w języku polskim jest umożliwienie dzieciom i młodzieży polonijnej podtrzymania kontaktu z ojczyzną rodziców, językiem i kulturą. Wspomniane wcześniej przemiany polityczne i gospodarcze w Unii Europejskiej i jej starych oraz nowych państwach członkowskich spowodowały, że z roku na rok poszerza się grono Polaków przebywających poza granicami kraju, z powodu edukacji, pracy czy choćby małżeństw mieszanych. Tuż po wyjeździe z Polski priorytetowe staje się poznanie języka kraju, w którym przebywają i nierzadko korzystanie z języka ojczystego schodzi na drugi plan. Posługując się nieustannie drugim językiem, łatwo (zwłaszcza będąc młodym) stracić łączność z językiem ojczystym. Młodzi ludzie, przywykli do życia w nowym kraju, często nie odczuwają silnej potrzeby poszerzania kompetencji w polskim. Grono rówieśników i przyjaciół, w którym spędzają najwięcej czasu, i z którym się identyfikują, nie posługuje się przecież tym językiem, a i nieraz w domu (ze wspomnianych wyżej względów) używa się języka, potrzebnego do codziennej komunikacji lub też języka potocznego, ubogiego leksykalnie, nieraz niepoprawnego gramatycznie. Projekty eTwinning są więc doskonałą okazją stworzenia sytuacji, w której poszerzanie kompetencji w języku polskim jest uzasadnione. Poznanie rówieśników z Polski, nawiązanie z nimi współpracy, wymiana doświadczeń, opinii, motywują do poszerzania słownictwa, pracy nad poprawnością gramatyczną i ortograficzną. Wspólne zadanie angażuje młodych ludzi, pozwala dowiedzieć się ciekawych rzeczy o swoim kraju, ujrzeć go oczami rówieśników (a nie tylko rodziców czy dziadków). Uczestnicy projektu rozwijają zarówno sprawności receptywne – słuchanie i czytanie, jak i produktywne – mówienie i pisanie (Seretny, Lipińska 2005:17). Dzięki różnym możliwościom komunikowania się za pośrednictwem internetu, mogą poszerzać te sprawności w równym stopniu. Komunikacja werbalna odbywa się dzięki programom takim jak *Skype*, umożliwiającym audio- i wideokonferencje. Czytanie ze zrozumieniem oraz umiejętność samodzielnego redagowania tekstów różnego typu można udoskonalać dzięki korespondencji mailowej, tworzeniu stron internetowych, blogów, prezentacji, relacji, reportaży, gazetek czy albumów. Różnorodność form wpływa nie tylko na atrakcyjność podejmowanych działań, ale także na wszechstronność kształcenia, które odbywa się niejako „przy okazji" realizowania wyznaczonych zadań.

Dla dzieci i młodzieży polskiego pochodzenia urodzonych za granicą i rzadko odwiedzających ojczyznę, udział w projekcie stanowi znakomitą okazję po-

znania Polski – kultury, przyrody, tradycji, nawiązania emocjonalnej więzi z rówieśnikami z partnerskiej szkoły, a co za tym idzie, w pewien sposób także z krajem. Może to w przyszłości zaowocować w różny sposób: chęcią przyjazdu do Polski, czytaniem polskich książek, oglądaniem filmów, spektakli teatralnych czy programów telewizyjnych Może także zwiększyć motywację do nauki języka polskiego, zaangażowanie podczas zajęć dodatkowych, czy tak zwanej „szkoły sobotniej". Młodzieńcza pasja i entuzjazm są tu nieocenionymi sprzymierzeńcami, a wyjście poza szkolne schematy zapewne pobudzi uczniów do działania.

Przykłady dobrych praktyk

Podejmowane dotąd projekty pokazują sposób propagowania polskiej kultury, z równoczesnym wzbogacaniem doświadczeń i wiedzy o kulturze partnerskiego kraju. Ukazywanie walorów przyrodniczych i turystycznych – przedstawianie miejsc atrakcyjnych ze względu na warunki naturalne, a przy tym spuścizny historycznej i kulturalnej – to jedna z zalet realizowanych w języku polskim projektów. W roku 2006 podjęto na przykład polsko-litewski projekt zatytułowany *Spacer po Europie*, którego uczestnicy mieli za zadanie poznawać interesujące, choć mało znane miejsca i zabytki na trasie Lubaczów – Wilno (opracowywała strona polska) i Wilno – Lubaczów (przygotowywali litewscy uczniowie). *Ciekawe miejsca najbliższej okolicy* – to kolejny polsko-litewski projekt, przeznaczony dla dzieci w wieku 9 do 12 lat. Jego celem było opisanie i zaprezentowanie szczególnych i pięknych miejsc w najbliższej okolicy, budowanie poczucia więzi ze swoim regionem, kształtowanie tożsamości kulturowej. Projekt stał się okazją do refleksji nad bogactwem historycznym i kulturowym rodzinnych miast i możliwością podzielenia się swoimi obserwacjami z rówieśnikami, mieszkającymi w Litwie. Co istotne, język polski zadeklarowano jako jedyny język projektu.

Inicjatywą o podobnym znaczeniu był projekt zatytułowany: *Ocalić od zapomnienia skarbnicę dziedzictwa narodowego Małopolski*, realizowany w partnerstwie z młodymi Bułgarami. Podobnie jak poprzednie, koncentrował się na prezentacji najbliższej okolicy oraz regionu, ze szczególnym uwzględnieniem historii województwa, charakterystycznego dla niego folkloru, interesujących miejsc, zabytków oraz sylwetek sławnych ludzi związanych z Małopolską.

Skoncentrowany natomiast przede wszystkim (choć nie tylko) na aspektach przyrodniczych i ekologicznych był polsko-słowacki projekt *Różne kraje – jedna przyroda*, dotyczący wymiany doświadczeń i obserwacji związanych ze środowiskiem naturalnym najbliższej okolicy oraz z zagadnieniami z zakresu ekologii.

Skupienie się w projekcie na przedstawieniu i przybliżeniu partnerom kultury, tradycji i zwyczajów polskich, to kolejny aspekt podejmowanych działań. Przykładem może być *Kulturalny zakątek Polski i Litwy*, projekt związany z poznawaniem kultury polskiej i litewskiej. Zadaniem uczniów było stworzenie stron internetowych, na których umieszczone byłyby prezentacje zwyczajów i tradycji danego kraju, wzbogacone o quizy, krzyżówki, rebusy i rysunki, pozwalające utrwalić nowe wiadomości. Podstawowym celem projektu było poznanie kultury i historii krajów partnerskich oraz najwybitniejszych ich przedstawicieli. Przy użyciu narzędzi TIK (technologie informacyjno-komunikacyjne) można było w atrakcyjny sposób zaznajomić młodych ludzi z Litwy z elementami historii i kultury naszego kraju, równocześnie polscy uczniowie uzupełnili i poszerzyli swoje wiadomości w tym zakresie.

W projekcie *Zagrajmy razem* dzieci poznawały nie tylko kulturę i tradycję, ale także muzykę kraju partnerskiego. Polsko-hiszpańska inicjatywa pozwoliła również rozwijać i utrwalać umiejętności muzyczne młodych ludzi. Równocześnie promowana była polska muzyka, dzięki której obraz polskiej kultury stał się pełniejszy.

Celem wielu projektów jest wzajemne poznawanie się młodych ludzi i środowisk, w których żyją. Tak było m. in. w przypadku polsko-słowackiego projektu *Sąsiedzi zza miedzy*, dzięki któremu uczniowie mogli dzielić się informacjami o sobie, swoich zainteresowaniach, marzeniach i planach na przyszłość, przekazywać aktualne widomości na temat miasta i regionu, w którym żyją. Prezentowano regionalne tradycje oraz atrakcje turystyczne. Wymiana informacji zaowocować miała zorganizowaniem Dnia Partnera w szkole i przedstawieniem zdobytych informacji szerszej publiczności. W ten sposób promocja Polski trafiła nie tylko do uczniów i pedagogów realizujących projekt, ale także do pozostałych wychowanków szkoły i zaproszonych gości.

Także polsko-czeski projekt *Poznajmy się* miał za zadanie zaznajomienie młodych ludzi ze sposobem życia, zainteresowaniami i poglądami rówieśników ze szkoły partnerskiej. Uczniowie opowiadali o swoich rodzinach, szkole, pa-

sjach, rodzinnym mieście. W ten sposób mogli poznać siebie nawzajem, podzielić się osobistymi doświadczeniami i spostrzeżeniami, a przede wszystkim opowiedzieć przyjaciołom z Czech o Polsce i miejscu, w którym żyją na co dzień. Podobne założenia towarzyszyły projektowi *Wirtualna przyjaźń*, zrealizowanemu przez partnerskie szkoły w Polsce i na Słowacji. Zadaniem uczniów było zgromadzenie i zaprezentowanie informacji o swoim regionie i tradycjach z nim związanych oraz poszukiwanie podobieństw między krajami. Niejako „przy okazji" uczniowie poznawali zasady i warsztat pracy dziennikarskiej, dzieląc się z rówieśnikami osobistymi wrażeniami i doświadczeniami. Odnajdywanie cech wspólnych, przy jednoczesnej świadomości różnic i odrębności kulturowych, to bardzo ważna zaleta projektów. Podczas współpracy z czeskimi i słowackimi partnerami warto wykorzystywać podobieństwa językowe i uczyć młodych ludzi komunikacji w językach słowiańskich.

Niektóre z podejmowanych inicjatyw skupiały się przede wszystkim na kształceniu sprawności językowych. Warto w tym miejscu wspomnieć m. in. o *Polish-English Language learning project* – przeznaczonym dla młodzieży w wieku 14 do 19 lat z Polski i Austrii. Koncentrował się on na doskonaleniu sprawności językowych – polscy uczniowie redagowali teksty w języku angielskim, które wysyłali do swoich austriackich kolegów. Uczniowie z Austrii mieli za zadanie poprawić ewentualne błędy i udzielić odpowiedzi w języku polskim. Ich teksty były natomiast poprawiane przez uczestników z Polski. Dzięki czemu obie strony projektu mogły rozwijać sprawności pisania i czytania ze zrozumieniem. Poza niewątpliwie cennym walorem językowym, istotna była także tematyka tekstów – koncentrowała się głównie na zagadnieniach związanych z życiem codziennym młodzieży, jej najbliższym otoczeniem oraz szeroko pojętej kulturze danego kraju.

Warto zwrócić uwagę, że analizowane projekty można podejmować już w przedszkolu. *Nasi przyjaciele z baśni, bajek i legend – dziecięce poszukiwania w baśniowej krainie* to hasło przeznaczone dla najmłodszych (5 – 7 lat). Uczestnicy z Polski i Niemiec poznawali postacie z bajek, baśni i legend obu partnerskich krajów. Tworzyli ilustracje i przedstawienia, uczyli się piosenek i przygotowywali album o wybranej postaci. W ten sposób poznawali i przekazywali wiadomości o niektórych elementach tradycji oraz zwyczajach swoich narodów. Poznawali także system wartości, dzielili się swoimi doświadczeniami. Dodatkowo, nauczyli się podstawowych zwrotów w języku partnerskiego przedszkola. Ta inicjatywa pokazuje, że już od najmłodszych lat można uczyć dzieci, w jaki sposób czerpać i przekazywać wiadomości o kulturze i tradycji danego kraju. Poprzez zabawę można zaszczepić u maluchów świadomość literacką i kulturową.

Podobne założenia przyświecały inicjatorom projektu *Poznajmy się nawzajem*. Dzieci z partnerskich przedszkoli w Polsce i Słowacji miały opowiadać o sobie i swojej najbliższej okolicy. Ich zaangażowanie i korzyści wynikające z realizacji projektu okazały się cenniejsze niż wyszukane metody wychowawcze i akcje promocyjne. Nic więc dziwnego, że rozbudzanie świadomości kulturowej oraz przekazywanie tradycji narodowych i regionalnych, jako cel wyznaczyli sobie partnerzy z Polski i Słowacji w projekcie *360 dni wokół przedszkola i miasta.*

Przywołane powyżej projekty, zwłaszcza te z udziałem najmłodszych, są równocześnie dowodem, że aby włączyć się do programu eTwinning wystarczy wysoka motywacja, odpowiednie zaangażowanie i zapał, połączony z wytrwałością oraz chęć nawiązania dialogu z partnerami zagranicznymi. Różnorodna tematyka projektów, wykorzystanie wielu form komunikacji oraz wymiany informacji, a także udział dzieci i młodzieży w różnym wieku, i na innych etapach rozwoju edukacyjnego, społecznego i emocjonalnego pokazuje jak wiele możliwości niosą ze sobą projekty podejmowane w ramach eTwinning. Przytoczone przykłady dobrych praktyk pokazują ponadto, że zaangażowanie uczestników projektu w wielorakie aktywności umożliwia im wszechstronny rozwój, przy równoczesnym doskonaleniu wybranych kompetencji i sprawności.

Zachęceni pozytywnym wynikiem konfrontacji, jakiej dokonują każdego dnia nasi rodacy za granicą, a także odwiedzający Polskę politycy, biznesmeni i turyści, śmiało możemy wskazać przyczynek do przerzucania różnorodnych pomostów - mentalnych i materialnych – między naszą ojczyzną a resztą świata. Uczestnicząc w projektach eTwinning umożliwiamy poznanie znakomitych postaci historycznych – Fryderyka Chopina, Marii Skłodowskiej-Curie, Henryka Sienkiewicza, ale też współczesnych – Tomasza Stańki, Aleksandra Wolszczana i Czesława Miłosza, przekażemy różnorodne ciekawostki przyrodnicze i społeczne.

Z natury jesteśmy ciepli, serdeczni i rodzinni, a zatem do naszej oferty wymiany doświadczeń możemy dorzucić właśnie te wartości, o które coraz trudniej w zabieganym świecie XXI wieku. Potrafimy się dzielić, umiemy współczuć, serdecznie witamy się z przyjezdnymi, ciekawi świata, jaki przywożą do nas – sami także mamy im wiele do zaoferowania. Może te właśnie powody składa-

ją się na częste przyjazdy obcokrajowców do Polski oraz wysokie miejsce Krakowa w rankingu miast ulubionych – zarówno przez turystów, jak i jego mieszkańców. Najważniejsze, aby sami Polacy uwierzyli w to, że polski język, kultura, tradycja oraz przyroda są konkurencyjne na arenie międzynarodowej. Powinniśmy z przekonaniem i zaangażowaniem zachęcać obcokrajowców do poznawania walorów i uroków kraju nad Wisłą, do czego w znakomity sposób mogą przyczynić się projekty realizowane w ramach programu eTwinning.

Zaproponowane sposoby promocji języka i kultury polskiej oraz przykłady projektów wykorzystujących polski jako język komunikacji, to forma zachęty dla nauczycieli i wychowawców, którzy dotąd z rezerwą podchodzili do podejmowania międzynarodowych projektów w języku polskim. Opisane powyżej podejście do języka i kultury oraz treści przedstawionych projektów mogą także służyć jako przykład działań w innych językach. Mając świadomość dominującej roli języka angielskiego, jako języka komunikacji globalnej, tym bardziej należy cenić i propagować język polski, który z wielu powodów staje się coraz bardziej atrakcyjny na arenie międzynarodowej oraz dla polskich użytkowników w kontekście międzynarodowej promocji Polski.

Bibliografia:

Gajek, E. (2005). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2005/European Partnerships of Schools Poland 2005.* Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gajek, E. (2007). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2007/European Partnership of Schools Poland 2007*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gajek, E. (2007). eTwinning przykładem e-learningu w oświacie. [online] *e-mentor* nr 2 (19) [dostęp 23.01.2009] ‹http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=19&id=407›.

Miodunka, W. (2005). Wartości języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. Uwagi na marginesie certyfikacji języka polskiego jako obcego. W: P. Garncarek, M. Nicgorska. *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 50-57.

Seretny, A., Lipińska, E. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

Promocja języka francuskiego na przykładzie projektów eTwinning

Janina Zielińska

Wstęp

W roku szkolnym 2007/2008 ogłoszona została pierwsza edycja konkursu krajowego „eTwinning po francusku", a w następnym roku do europejskiego konkursu wprowadzono kategorię „Projekty w języku francuskim". Stało się to z inicjatywy Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Języka Francuskiego (*Fédération Internationale des Professeurs de Français*), którą mam zaszczyt reprezentować i z ramienia której koordynowałam działania związane z organizacją nowego konkursu europejskiego.

Idea wprowadzenia nowej kategorii konkursowej do programu eTwinning zrodziła się zarówno z przeświadczenia o wadze programu dla rozwijania zainteresowania uczniów poznawaniem języków obcych, jak i ze stwierdzenia faktu, że jedynie niewielka liczba projektów jest realizowana w języku francuskim. I tak według danych FRSE z roku 2007, w Polsce, wśród 15 języków używanych w komunikacji między partnerami projektów eTwinningowych, język francuski znajduje się na czwartym miejscu (3,4% projektów) po języku angielskim (72,5%), języku niemieckim (12,4%) i języku polskim (6,4%). Po francuskim na piątej i szóstej pozycji plasują się język włoski i język hiszpański (ok. 1% projektów).

W skali europejskiej język francuski zajmuje drugie miejsce, po języku angielskim, który służy do komunikacji w 62% projektów. Francuski jest językiem komunikacji w 11% projektów, niemiecki 9%, hiszpański 5%, włoski 3%, a polski 2%.

Determinacja, entuzjazm i przeświadczenie o słuszności sprawy często bywa siłą napędową skutecznych działań. Tak też było w przypadku stworzenia nowej kategorii konkursowej. Inicjatywa, z którą wystąpiło PROF-EUROPE Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce wspólnie z Ambasadą Francji, spotkała się z niezwykle przychylnym przyjęciem ze strony FRSE. Po dokonaniu wspólnych ustaleń zasad, warunków i wzajemnych zobowiązań, ogłoszono i zainicjowano nowy konkurs. Należy podkreślić, że w skali europejskiej był to pierwszy konkurs w kategorii językowej, zorganizowany przez Narodowe Biuro Kontaktowe Programu eTwinning.

Rola języka francuskiego w Europie i na świecie

Język francuski jest używany przez około 200 milionów osób na świecie i zajmuje drugie miejsce, po języku angielskim, pod względem powszechności nauczania w kategorii język obcy *(La Francophonie dans le monde 2006-2007*:7). Jako język rodzimy jest obecny na wszystkich kontynentach.

Ponad jedna czwarta obywateli naszej planety zamieszkuje państwa należące do Międzynarodowej Organizacji Frankofonii (OIF). W skład OIF wchodzi 56 krajów członków i 14 państw mających status obserwatora (w tym Polska, od października 1997 r.). W zjednoczonej Europie, wśród 27 krajów członkowskich, 14 należy do OIF - Międzynarodowej Organizacji Frankofonii (Austria, Belgia, Bułgaria, Cypr, Czechy, Francja, Grecja, Litwa, Luksemburg, Polska, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Węgry).

Język francuski jest językiem urzędowym we Francji oraz jednym z języków urzędowych w 32 państwach na świecie, w tym w pięciu państwach europejskich. W Europie oprócz Francji, w której jest jedynym językiem urzędowym, francuski ma status języka urzędowego w Belgii, Szwajcarii, Luksemburgu, Monako i we Włoszech, w Dolinie Aosty, gdzie ma równorzędną pozycję z językiem włoskim.

Francuski jest językiem roboczym wielkich instytucji międzynarodowych (ONZ, UNESCO…) i organizacji regionalnych (Unii Europejskiej, Unii Afrykańskiej). W Europie, pod względem powszechności nauczania, francuski jako język obcy, zajmuje drugie miejsce w krajach „starej Unii" i trzecie, wśród nowych krajów członkowskich.

Miejsce języka francuskiego w Polsce

W Polsce język francuski zajmuje czwarte miejsce pod względem powszechności nauczania języków obcych w większości województw, z wyjątkiem województwa śląskiego, opolskiego, małopolskiego, lubuskiego, dolnośląskiego i zachodniopomorskiego, w których plasuje się na trzecim miejscu, przed językiem rosyjskim.

W roku szkolnym 2007/2008, pierwsze miejsce wśród języków wybieranych przez uczniów w szkołach publicznych zajmował język angielski (84,1%), drugie język niemiecki (41,8 %), trzecie język rosyjski (7,2 %), a dopiero czwarte język francuski (3,5 %) (*Raport: Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2007/2008*, 2008). Warto podkreślić, że pozycja języka francuskiego, w skali ogólnokrajowej, nie uległa zmianie od lat dziewięćdziesiątych. Jednakże w roku szkolnym 2007/2008 zanotowano spadek procentowy uczniów wybierających język francuski (z 4,5% w roku szkolnym 2006/07 do 3,5% w 2008/2009). Budzi to słuszny niepokój nauczycieli języka francuskiego i wszystkich osób związanych z frankofonią.

Argumenty przemawiające za wyborem języka francuskiego

Francja, która jest piątą potęgą ekonomiczną świata i pierwszym inwestorem w Polsce (Raport Francuskiej Izby Przemysłowo-Handlowej w Polsce, 2008), nie jest postrzegana przez polskie społeczeństwo jako lider inwestycyjny. Bliskość i siła gospodarki niemieckiej i mocno akcentujący swoją obecność w mediach kapitał amerykański wpływają na osłabienie wizerunku Francji w tym zakresie. Ma to wpływ na postrzeganie języka francuskiego jako języka użytecznego w poszukiwaniu pracy w firmach zagranicznych inwestujących w Polsce.

Koniecznością jest uświadomienie rodzicom, dyrektorom szkół i władzom oświatowym faktów, które mogą mieć wpływ na podjęcie decyzji o wyborze języka francuskiego. Wybór języka francuskiego to niewątpliwie doskonała inwestycja w przyszłość dziecka, ponieważ język angielski, choć niezbędny dla znalezienia dobrej pracy, zarówno w kraju jak i poza nim, nie zawsze jest wystarczający. Choć w większości przypadków znajomość języka francuskiego nie

jest wymagana w momencie zatrudniania się w firmach francuskich, jest ona niezwykle przydatna w sprawnym funkcjonowaniu w nich. Jest niezbędna dla awansu zawodowego, gdyż stanowiska kierownicze w firmach zagranicznych zajmują jedynie osoby władające językiem ojczystym inwestorów. Tak więc, ucząc się języka francuskiego młodzi ludzie zwiększają swoje szanse na znalezienie dobrej pracy w Polsce i w krajach frankofońskich.

Rynki pracy Luksemburga (od 1 lipca 2007 roku), Francji (od 1 lipca 2008 roku) i Belgii (od 1 maja 2009 roku) zostały całkowicie otwarte dla Polaków. Tak więc zwiększają się szanse naszych rodaków na znalezienia pracy w krajach, w których francuski jest językiem powszechnie używanym.

Znajomość języka francuskiego jest nieodzowna dla starających się o pracę w instytucjach europejskich i międzynarodowych. Związane jest to z uprzywilejowaną pozycją francuskiego wśród języków uznanych za oficjalne w Unii Europejskiej – jest jednym z trzech języków roboczych Unii.

W dziedzinie nauki Francja znajduje się na czołowej pozycji w Europie. Francuskie prace naukowo-badawcze cieszą się międzynarodowym uznaniem – 31 naukowców narodowości francuskiej zostało laureatami nagrody Nobla, a 9 otrzymało medal Fieldsa za wybitne osiągnięcia w dziedzinie matematyki.

Francja jest piątym krajem na świecie pod względem liczby studentów i przyjmuje co roku blisko 300.000 studentów z całego świata. Znajomość języka francuskiego daje możliwość studiowania na prestiżowych wyższych uczelniach w krajach francuskojęzycznych.

W Europie Francja zajmuje drugie miejsce (po Hiszpanii) co do liczby studentów zagranicznych przyjmowanych u siebie w ramach programu Erasmus (*ERASMUS w Polsce w roku akademickim 2006/2007*:22). W Polsce, w rankingu najczęściej wybieranych uczelni zagranicznych przez polskich stypendystów, Francja plasuje się na drugiej pozycji, po Niemczech (*ERASMUS w Polsce w roku akademickim 2006/2007*:25-26).

Znajomość języka francuskiego daje możliwość swobodnego podróżowania po Francji i krajach frankofońskich oraz łatwiejszy dostęp do bogatej kultury krajów francuskojęzycznych. Warto przypomnieć, że Francja jest najczęściej odwiedzanym krajem na świecie: co roku odwiedza ją ponad 78 milionów turystów (Tourisme Info Stat 2008).

Znajomość języka francuskiego ułatwia również nawiązanie i utrzymanie kontaktów z ponad milionową społecznością pochodzenia polskiego żyjącą we Francji oraz z ponad 300 polsko-francuskimi stowarzyszeniami działającymi na terenie Francji.

Opanowanie języka francuskiego umożliwia również poznanie wielkich dzieł kultury francuskiej oraz twórczości bardzo różnorodnych kultur frankofońskich, obecnych na wszystkich kontynentach. Jedynie niewielki procent dzieł literackich bogatej kultury francuskojęzycznej jest tłumaczonych na język polski. Aby je poznać, trzeba znać język francuski!

Ważnym argumentem przemawiającym za podjęciem nauki języka francuskiego jest jego pozycja w internecie. Znajomość języka francuskiego otwiera dostęp do ponad 170 milionów serwisów. Francuski znajduje się na piątym miejscu na świecie (po angielskim, chińskim, hiszpańskim i japońskim) pod względem liczby użytkowników internetu posługujących się tym językiem (Internet World Stats 2009). W ostatnim roku znacząco wyprzedził język niemiecki.

Język francuski ułatwia naukę innych języków, przede wszystkim tych należących do tej samej rodziny języków romańskich. Przypomnijmy, że aż cztery języki z tej rodziny znajdują się na liście najczęściej używanych języków na świecie: francuski, hiszpański, portugalski i włoski. Powstały programy, które proponują dydaktykę zintegrowaną uczenia się języków pochodzących z tej samej rodziny językowej (intercompréhension – międzyzrozumienie). Pierwsze projekty tego typu powstały dla języków romańskich. Programy takie jak EUROM4, Galatea, Galanet, EuroCom oferują innowacyjne metody równoległego uczenia się języków należących do tej samej rodziny językowej (*L'intercompréhension entre langues apparentées* 2006). To nowatorskie podejście rozwija strategie rozumienia tekstów obcojęzycznych, co ułatwia uczenie się języków obcych i zwiększa u uczących się zaufanie do własnych możliwości w tym zakresie. Uczy również skutecznego korzystania z nabytej uprzednio wiedzy i umiejętności, zarówno językowych jak i pozajęzykowych.

Język francuski ułatwia również uczenie się języka angielskiego. Około trzy czwarte słownictwa angielskiego pochodzi z francuskiego (lub łaciny), a ponad 3 tysiące słów w obydwu językach mają identyczną pisownię i podobne znaczenie.

Akcje promujące nauczanie języka francuskiego

Na wzrost zainteresowania uczeniem się języka francuskiego może mieć wpływ wiele różnych czynników. Jednym z nich jest zmiana wizerunku Francji w oczach polskich uczniów, ich rodziców i władz oświatowych.

Polacy nadal stosunkowo rzadko mają bezpośredni kontakt z Francją i Francuzami – według badań IQS Quant Group, tylko co dziewiąta osoba deklaruje utrzymywanie kontaktów z Francją i Francuzami. Wśród tych osób ponad połowa deklaruje utrzymywanie kontaktów turystycznych, a co trzecia ma kontakty prywatne. Podstawowym źródłem wiedzy o Francji i jej mieszkańcach są media masowe, głównie telewizja. Tego rodzaju źródła wiedzy wpływają na wzmocnienie stereotypowego obrazu Francji.

Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego, które wpisało wśród swoich celów statutowych „promowanie nauczania języka francuskiego w Polsce na wszystkich szczeblach edukacyjnych" podjęło, wraz z Ambasadą Francji i innymi partnerami związanymi z językiem francuskim (Ośrodki Alliance Française, Instytuty Francuskie, uczelnie wyższe, stowarzyszenia frankofońskie, partnerzy biznesowi), szeroko zakrojoną akcję promocyjną mającą na celu uświadomienie uczniom, ich rodzicom i władzom oświatowym korzyści, jakie może przynieść nauka języka francuskiego.

W roku szkolnym 2008/2009 rozpoczęła się akcja – *Le français c'est branché* („Francuski@@@ i kontaktujesz"), która ma na celu promocję uczenia się i nauczania języka francuskiego. Głównym celem projektu jest zaznajomienie uczniów z technikami informacyjnymi i przygotowanie nauczycieli do prowadzenia lekcji w sposób innowacyjny, na bazie łatwego w obsłudze elektronicznego sprzętu cyfrowego (tablicy interaktywnej). Zakłada się przeprowadzenie dla nauczycieli języka francuskiego wielu szkoleń językowych oraz szkoleń informatycznych z obsługi tablicy interaktywnej, zasobów audiowizualnych i platformy internetowej na portalu www.francuski.fr. Na platformie znajdą się scenariusze dydaktyczne dostosowane do pracy z tablicą interaktywną, filmy i różnorodne ćwiczenia dla uczniów.

Gimnazja, które nawiążą współpracę z Ambasadą Francuską w zakresie nauczania języka francuskiego, podejmowania inicjatyw szkolnych (organizacji imprez w czasie dni frankofonii, konkursów, festiwali itp.) otrzymają tablice interaktywne i nieograniczony dostęp do internetowej platformy z zasobami w języku francuskim dla uczniów i nauczycieli. W roku szkolnym 2008/2009 przewidziano wyposażenie w tablice interaktywne 100 gimnazjów. W następnych latach do projektu zaproszone zostaną dalsze szkoły. Do akcji włączyło się Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce. Jego członkowie przeprowadzą w tym roku szkolnym lekcje promocyjne w ostatnich klasach szkół podstawowych w całej Polsce prezentujące w atrakcyjny sposób, przy pomocy tablic interaktywnych, język i kulturę Francji. Lekcje mają na celu zachęcenie uczniów do wyboru języka francuskiego w gimnazjach.

Promocja języka francuskiego we współpracy z programem eTwinning

PROF-EUROPE Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce, to organizacja pożytku publicznego skupiająca nauczycieli i wykładowców, a także studentów - przyszłych nauczycieli języka francuskiego. Aktualnie PROF-EUROPE liczy ponad 500 członków działających w szesnastu oddziałach regionalnych w Polsce. Więcej informacji na temat organizacji można znaleźć na stronach: www.ceco-fipf.eu/pologne. Stowarzyszenie od lat podejmuje różnorodne akcje promujące uczenie się języków obcych i włącza się do działań w ramach projektów swoich partnerów ze sfery edukacji, kultury i świata biznesu.

Jedną z inicjatyw Stowarzyszenia było podjecie starań o wprowadzenie kategorii specjalnej: projekty w języku francuskim w konkursie krajowym eTwinning. Pierwsza edycja konkursu została ogłoszona w roku szkolnym 2007/2008. Jednym z wymogów konkursowych było przygotowanie i przesłanie do Narodowego Biura Kontaktowego eTwinning plakatów. Zostały one zaprezentowane w czasie I Kongresu PROF-EUROPE Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce. Kongres, zorganizowany w dniach 25-27 kwietnia 2008 roku w Domu Polonii w Pułtusku, adresowany był do nauczycieli języka francuskiego wszystkich szczebli nauczania, w szkołach publicznych i niepublicznych, na terenie kraju i poza jego granicami. W Kongresie wzięło udział ponad 300 uczestników – od nauczycieli uczących w przedszkolach i w szkołach podstawowych po wykładowców uniwersyteckich. Kongres zgromadził również przedstawicieli instytucji rządowych i pozarządowych. Wśród uczestników Kongresu znaleźli się nauczyciele z wielu krajów – Polski, Francji, Belgii, Czech, Litwy, Hisz-

panii, Włoch, Holandii. Gośćmi specjalnymi byli przedstawiciele Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Materiały promujące program eTwinning i plakaty prezentujące projekty konkursowe cieszyły się dużym zainteresowaniem uczestników Kongresu. W wielu ośrodkach regionalnych PROF-EUROPE odbyły się spotkania informacyjno-szkoleniowe dotyczące programu eTwinning; zostały one wpisane na stałe do działań Stowarzyszenia.

W czasie walnego zjazdu Stowarzyszenia, w dniach 6-8 listopada 2008 roku w ośrodku CODN w Sulejówku, przedstawiciele Narodowego Biura Kontaktowego zaprezentowali program eTwinning uczestnikom konferencji w ramach szkolenia: *Wymiar europejski nauki i nauczania francuskiego.*

Konkurs eTwinning po francusku 2008 – I edycja

Na ogólnopolski konkurs zorganizowany w ramach Programu eTwinning: „Konkurs eTwinning po francusku 2008 - I edycja" wpłynęło siedem projektów bardzo dobrej jakości. W skład Komisji Konkursowej weszli przedstawiciele Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego, Ambasady Francji i CODN. Komisja Konkursowa, po dokładnym zapoznaniu się z nadesłanymi wnioskami, załącznikami, a także stronami internetowymi projektów, zadecydowała o przyznaniu następujących nagród dla uczniów i ich nauczycieli. Pierwsze miejsce otrzymała Wioletta Sosnowska (Zespół Szkół Tekstylno-Handlowych w Żaganiu) za projekt *A la découverte de nos pays et de nous-mêmes*. Drugie miejsce – Bożena Paradysz-Adamus (Szkoła Podstawowa nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi im. A. Mickiewicza w Zabrzu) za projekt *Club lecture*. Projekt uzyskał także Krajową Odznakę Jakości. Na trzecim miejscu uplasowała się Beata Pośpiech (Publiczne Gimnazjum nr 28 im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Łodzi) za projekt *La France de loin*. Specjalne wyróżnienie otrzymała Magdalena Baran (Liceum Ogólnokształcące im. Janka Bytnara w Kolbuszowej) za projekt *Nous-vous, citoyens européens*. Projekt uzyskał także Krajową i Europejską Odznakę Jakości. Nagrodą dla laureatek pierwszego i drugiego miejsca było dwutygodniowe stypendium w Paryżu sponsorowane przez Ambasadę Francji. Oprócz nagród ufundowanych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (nośniki pamięci USB, odtwarzacze MP4, kamery internetowe, głośniki i słuchawki), laureaci otrzymali nagrody książkowe przekazane przez pracownię języków obcych CODN. Wręczanie certyfikatów i nagród odbyło się podczas uroczystej konferencji Programu eTwinning (9-10 czerwca 2009 r. w Krakowie). W konferencji uczestniczyli przedstawiciele Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego i Ambasady Francji w Polsce.

Projekty nagrodzone w konkursie

Zasadniczym celem projektu, który uzyskał pierwszą nagrodę „A la découverte de nos pays et de nous-mêmes" realizowanego ze szkołą partnerską: I.T.C.G „L. Paolini", Imola Bo – Włochy (adres internetowej strony projektu: www.zsth.zagan.pl) była pomoc uczniom szkół partnerskich we wzajemnym poznaniu się poprzez zrozumieniu samych siebie i swojego najbliższego otoczenia, własnej kultury i tradycji. Wzajemne odkrywanie podobieństw i różnic jest założeniem większości projektów. Nagrodzony projekt wyróżniał się jednak liczbą i różnorodnością zadań oraz skuteczną prezentacją osiągniętych rezultatów. Jednym z celów projektu było organizowanie akcji promujących język francuski. Projekt przewidywał wykonanie wielu różnorodnych zadań przez partnerów z Polski i Włoch: korespondencję uczniów w języku francuskim, realizację kilku mniejszych projektów („Moja szkoła, Moje miasto", „Nasze kraje: symbole, tradycje, nasza historia", „Legendy mojego miasta i regionu", „Znaczące postacie w historii naszego miasta", „Związki historii naszych państw oraz związki naszego miasta z Francją"). W ramach projektu przeprowadzono również ankiety („Styl życia i rola sportu w życiu młodzieży", „Stereotypy", „Priorytety w życiu młodzieży"). Zorganizowany został „Dzień języka francuskiego" (*Odkrywamy frankofonię i Francję*), konkurs wiedzy o Francji i konkurs piosenki i poezji francuskiej. Wszystkie te przedsięwzięcia zostały udokumentowane w postaci prezentacji w PowerPoint i filmów. Współpraca między szkołami przebiegała bez zakłóceń, koordynatorzy i uczniowie komunikowali się regularnie za pomocą Skype'a i poczty elektronicznej. Projekt był prezentowany na konferencji końcowej konkursu eTwinning w Krakowie i w czasie seminarium kontaktowego dla nauczycieli posługujących się językiem francuskim z Polski, Czech, Słowacji i Francji, które odbyło się w Katowicach 13-14 marca 2009.

Drugie miejsce w konkursie otrzymał projekt „Club lecture", zrealizowany przez Szkołę Podstawową nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi im. A. Mickiewicza w Zabrzu wspólnie z partnerami z Collège Henri Sellier z Bondy we Francji. Głównym celem projektu „Club lecture" było zainteresowanie uczniów lite-

raturą. Każda ze szkół partnerskich dokonała wyboru trzech lektur szkolnych, na podstawie których przygotowano zadania projektowe. Uczniowie omawiali tematykę związaną z lekturą na lekcjach języka ojczystego, języka francuskiego (w Polsce), a na lekcjach informatyki i plastyki przygotowano komiksy, historyjki obrazkowe, krzyżówki i kukiełki postaci z lektur do przedstawienia. Ważnym elementem projektu był aktywny udział dzieci niepełnosprawnych. Mali uczniowie obydwu szkół partnerskich aktywnie uczestniczyli we wszystkich fazach projektu. Wykonane zadania były dokumentowane w gazetce szkolnej. Projekt miał charakter interdyscyplinarny, a jego realizacja była w pełni zintegrowana z programem nauczania. Partnerzy projektu ściśle i efektywnie współpracowali ze sobą. Uczniowie polscy mieli okazję do doskonalenia swoich umiejętności językowych. Realizacja zadań i komunikacja w projekcie odbywała się w języku francuskim i była oparta na wykorzystaniu różnorodnych narzędzi informatycznych.

Jak zwiększyć zainteresowanie nauczycieli języków obcych projektami eTwinning

W celu zwiększenia zainteresowania konkursem należy zadbać o to, by w bieżącym roku szkolnym kontynuować i rozszerzać akcję promocyjno-informacyjną w środowiskach nauczycieli języka francuskiego na temat programu eTwinning. Cenną inicjatywą byłoby wprowadzenie do kształcenia wszystkich przyszłych nauczycieli języków obcych modułu, zawierającego prezentację edukacyjnych projektów unijnych i przygotowanie praktyczne do realizacji projektów eTwinning. Moduł taki został wprowadzony w Uniwersyteckim Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego na Uniwersytecie Warszawskim. Warto również zwiększyć liczbę szkoleń dla czynnych nauczycieli z zakresu uczenia się metodą projektów, stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w kształceniu językowym i technik kreatywnych, ukierunkowanych na rozwijanie pomysłów, na realizację ciekawych projektów.

Rok 2009, ogłoszony przez Komisję Europejską Rokiem Kreatywności i Innowacyjności, jest doskonałą okazją do wspierania tego rodzaju inicjatyw. Zainteresowanie nauczycieli języka francuskiego projektami konkursowymi prezentowanymi na kongresie, na spotkaniach Stowarzyszenia, na seminarium kontaktowym w Katowicach oraz na stronach internetowych, pozwala przypuszczać, że do II edycji konkursu zostanie zgłoszonych wiele interesujących projektów.

Pomoc w realizacji projektów dostępna w języku francuskim

Nauczyciele języka francuskiego mają do dyspozycji nie tylko portal eTwinningowy w języku polskim, ale również platformy Narodowych Biur Kontaktowych redagowane w języku francuskim – z Francji (www.etwinning.fr) i Wspólnoty Francuskiej Belgii (www.enseignement.be/etwinning).

Cenną pomocą jest dostępny w internecie poradnik zredagowany przez wybitną specjalistkę z dziedziny pedagogiki projektów – Micheline Maurice, która prowadzi we Francji, i w wielu innych krajach, szkolenia z tego zakresu. Publikacja *Carnet de route pour élaborer un projet* została przekazana uczestnikom seminarium kontaktowego w Katowicach (marzec 2009). Uzupełnieniem publikacji jest dokumentacja dostępna na stronie internetowej CRDP Académie de Versailles (http://crdp.ac-versailles.fr/carnetderoute/plan.htm). Nauczyciele mogą również korzystać z adaptacji dokonanej przez Wspólnotę Francuską Belgii (www.enseignement.be/download.php?do_id=320&do_check).

W najpopularniejszym czasopiśmie przeznaczonym dla nauczycieli języka francuskiego *Le Français dans le Monde* znajduje się bardzo dobre dossier, koordynowane przez Micheline Maurice, poświęcone projektom eTwinning.

Nauczyciele znający język francuski z pewnością znają największy, przeznaczony dla nich, francuski portal edukacyjny *Francparler* (http://www.francparler.org). Znajdują się tam bardzo dobrze zredagowane dossiers: *Pratique du multimédia, Les blogs, Créer un journal en ligne,* które mogą być cenną pomocą w przygotowaniu i redagowaniu projektów.

Podsumowanie

Projekty eTwinningowe doskonale wpisują się w inicjatywy mające na celu promocję języków obcych i wspieranie rozwoju kompetencji kluczowych uczniów i ich nauczycieli. Jedną z najważniejszych kompetencji kluczowych jest niewątpliwie sprawność skutecznego porozumiewania się w językach obcych, co wiąże się z nabyciem odpowiedniej wiedzy, umiejętności i postawy otwartości w stosunku do przedstawicieli innych kultur i języków, którymi się posługują. Promocja języka francuskiego jest nierozerwalnie związana z promo-

cją idei wielojęzyczności i wspieraniem projektów, których istotnym celem jest nie tylko rozwijanie sprawności językowych, ale również umiejętności mediacji językowej i kulturowej (*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* 2003:83), Wiąże się to z koniecznością pogłębionego rozumienia różnic i podobieństw między przedstawicielami różnych środowisk i kultur. W czasie działań projektowych, w trakcie interakcji ustnej i pisemnej z partnerami, podczas przygotowywania materiałów do prezentacji związanych z wybranymi tematami, uczniowie kształcą umiejętność skutecznego przekazywania informacji o sobie i swoim otoczeniu. Stają się ambasadorami swojej szkoły, swojego regionu i swojego kraju. Nabywają umiejętności przekładania na język obcy tego, co jest im bliskie i co wydaje się oczywiste. Poprzez pogłębioną refleksję nad własną kulturą i poszukiwanie odpowiednich środków wyrazu, uczniowie nabywają umiejętności tłumaczenia swoim partnerom tego, co ich otacza. Uczą się, jak radzić sobie z takimi zadaniami w warunkach ograniczonych możliwości językowych, rozwijając tym samym strategie mediacyjne niezbędne dla skutecznego posługiwania się językami obcymi. Projekty eTwinning stwarzają doskonałą okazję do rozwijania takich umiejętności.

W projektach popieranych w ramach akcji promujących język francuski priorytetem jest również rozwój umiejętności uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania nowoczesnych technologii komunikacji i informacji.

Ta zbieżność działań związanych z nauczaniem i promocją języka francuskiego i celów, które zakłada program eTwinning jest argumentem na to, by wpisać go na stałe do systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli języka francuskiego.

Bibliografia:

CRDP Académie de Versailles ‹http://crdp.ac-versailles.fr/carnetderoute/plan.htm›.

Dossier: Du neuf dans la correspondance des classes (2007). *Le Français dans le Monde* nr 352. Paryż: Clé International, 23-34.

ERASMUS w Polsce w roku akademickim 2006/2007. Wyjazdy studentów i nauczycieli akademickich (2008). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003). Przeł. W. Martyniuk. Warszawa: Wydawnictwo CODN.

Gajek, E. (2007). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2007/European Partnership of Schools Poland 2007*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Internet World Stats (2009). [online] [dostęp 12.05.2009] ‹http://www.internetworldstats.com/pr /edio38.htm›.

L'intercompréhension entre langues apparentées (2006) [online] [dostęp 12.05.2009] ‹http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/References07_Intercompre hension.pdf›.

La Francophonie dans le monde 2006-2007. Synthèse pour la presse (2007). Paryż: Editions Nathan.

La langue française dans le monde (2006) [online] [dostęp 12.05.2009] ‹http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/francais-monde.pdf›.

PROF-EUROPE [online] [dostęp 12.05.2009] ‹www.ceco-fipf.eu/pologne›.

Raport: Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2007/2008 (2008). Warszawa: Wydawnictwo CODN.

Tourisme Info Stat (2008) [online] [dostęp 12.05.2009] ‹http://www.tourisme.gouv.fr/fr/z2 /stat/tis/tis 2008.jsp›.

Biblioteka szkolna – dobre miejsce na projekt eTwinning

Bożena Boryczka

Główne cele edukacyjne stawiane przed bibliotekami szkolnymi to: kształcenie umiejętności samodzielnego korzystania ze zbiorów bibliotecznych oraz kształcenie i utrwalanie nawyków kulturalnego obcowania z książką i innymi nośnikami informacji (szkoła podstawowa); przygotowanie do korzystania z różnych źródeł informacji oraz umiejętność jej segregowania i krytycznego odbioru (gimnazjum); przygotowanie uczniów do samokształcenia poprzez umiejętne pozyskiwanie i opracowywanie informacji pochodzących z różnych źródeł (szkoła ponadgimnazjalna).

Podstawowym podmiotem edukacji jest osoba, a cały proces edukacji ma na celu umożliwienie jej prawidłowego rozwoju. Uczniowie powinni nabyć umiejętność samokształcenia, a nauczyciele, w tym także nauczyciele bibliotekarze, mają im w tym dopomóc. Tylko w taki sposób współczesna szkoła może przygotować ucznia do dorosłego życia w społeczeństwie, do życia twórczego i kreatywnego, do samodzielności intelektualnej, do ciągłego dokształcania się.

Internetowe Centrum Informacji Multimedialnej

Dydaktyka generatywna[1] potrzebuje więc bardzo dobrego zaplecza, którym w szkole może być biblioteka. Tradycyjna biblioteka wyposażona wyłącznie w zbiory książkowe nie jest w stanie spełnić wymogów tej dydaktyki, ale biblioteka przekształcona w Internetowe Centrum Informacji Multimedialnej – interdyscyplinarne centrum, w którym uczniowie zarówno pod kierunkiem nauczycieli, jak i indywidualnie, zgodnie z własnymi zainteresowaniami, mają możliwość samodzielnego zdobywania wiedzy oraz rozwijania swoich pasji, jest doskonałym rozwiązaniem.

Nowoczesne centrum dydaktyczno-informacyjne spośród innych pracowni przedmiotowych w szkole wyróżnia przede wszystkim różnorodność gromadzonych dokumentów: piśmiennicze, audiowizualne, multimedialne, elektroniczne, do których mają swobodny dostęp uczniowie i nauczyciele. Ponadto w wielu placówkach istnieje zautomatyzowany warsztat informacyjny biblioteki, możliwość dostępu do baz komputerowych innych bibliotek. Zapewnia to możliwość indywidualnego dostępu do zasobów multimedialnych i internetu, w dowolnym czasie. Nowoczesna biblioteka nie jest więc tylko serwisem biblioteczno-informacyjnym, lecz czymś więcej, ponieważ jednym z ważniejszych zadań ICIM jest przygotowanie uczniów i nauczycieli do umiejętnego korzystania z wszelkich źródeł informacji, przydatnych w dalszym kształceniu lub pracy zawodowej.

Koncepcja biblioteki jako media center pojawiła się w 1969 roku w Stanach Zjednoczonych i szybko rozprzestrzeniła się w innych krajach. W 1979 roku została zaakceptowana przez UNESCO, które wydało specjalny poradnik (O przekształceniu bibliotek szkolnych w ośrodki multimediów. Poradnik 1980:9-32) na temat przekształcania bibliotek szkolnych w media center. W Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Australii oraz wielu krajach Europy Zachodniej funkcjonuje model biblioteki szkolnej określanej jako centrum multimedialne lub ośrodek multimediów w szkole. Te ośrodki noszą różne nazwy: centrum materiałów dydaktycznych, centrum zasobów, centrum środków przekazu informacji, biblioteczne centrum środków przekazu informacji w szkole, ośrodek informacyjno-dokumentacyjny. Najpopularniejsze określenie to media center (MC), czyli centrum środków przekazu informacji (Drzewiecki 1991:19). Biblioteki tego typu zajmują znaczną powierzchnię budynku szkolnego, często jedno skrzydło, umożliwiającą przechowywanie wszystkich niezbędnych w nauczaniu i uczeniu się pomocy dydaktycznych, zarówno tradycyjnych piśmienniczych, jak i audiowizualnych oraz sprzętu do ich odtwarzania i powielania, a także stanowiska do pracy indywidualnej i grupowej. Działając w krajach wysokorozwiniętych MC dysponują powierzchnią od kilkuset do ponad 1000m^2. Składają się z czytelni, magazynów, miejsca do indywidualnego korzystania z materiałów bibliotecznych, sal do pracy w grupach, sali konferencyjnej, pracowni reprograficznej i audiowizualnej. W pomieszczeniach tych odbywa się 10 – 30 % za-

[1] Głównym założeniem dydaktyki generatywnej jest uczenie metody samodzielnego zdobywania wiedzy, zarówno w odniesieniu do ucznia, jak i nauczyciela.

jęć szkolnych. Oprócz zbiorów piśmienniczych użytkownik ma do dyspozycji szeroką gamę zbiorów audiowizualnych, edukacyjne programy komputerowe, a dla najmłodszych dzieci gromadzi się gry dydaktyczne, puzzle, zabawki (Grzybowska 2001).

Polskie biblioteki szkolne

Większość polskich bibliotek szkolnych wyposażonych jest w co najmniej cztery komputery multimedialne podłączone do internetu oraz urządzenie wielofunkcyjne, pozwalające na drukowanie, kopiowanie i skanowanie różnych materiałów. Znaczna liczba bibliotek posiada więcej jednostek komputerowych, pozyskiwanych w różny sposób – mogą być to zakupy ze środków rady rodziców, darowizny, komputery wycofane ze szkolnej pracowni informatycznej. Często w bibliotece szkolnej znajduje się nawet kilkanaście jednostek komputerowych w oddzielnym pomieszczeniu, funkcjonującym pod różnymi nazwami, np.: Internetowe Centrum Informacji Multimedialnej, czytelnia multimedialna, Szkolne Centrum Informacji itd. Są one dodatkowo wyposażone w telewizory, magnetowidy, odtwarzacze DVD, skanery, aparaty fotograficzne, kamery, sporadycznie w projektor multimedialny. Zdarzają się jednak przypadki, że biblioteki szkolne nie są zupełnie skomputeryzowane. Warunki lokalowe bibliotek często odbiegają od wspomnianych powyżej przykładów bibliotek zagranicznych, jednak nie tylko wyposażenie, ale przede wszystkim metody i formy pracy stosowane z uczniami w bibliotekach szkolnych stanowią o ich wartości.

Profil bibliotekarza i użytkownika ICIM

Bez względu na stopień unowocześnienia swych pracowni nauczyciele bibliotekarze realizują zadania polegające na wspieraniu i uzupełnianiu szkolnych procesów dydaktyczno-wychowawczych oraz na kształtowaniu kultury czytelniczej młodego człowieka. Stosują formy i metody pracy służące podniesieniu poziomu czytelnictwa oraz rozwijające możliwie wszechstronnie osobowość uczniów, inspirują ich do poszukiwania informacji na określony temat, stosując najnowocześniejsze techniki i metody pracy. Są grupą dobrze wykształconą – większość z nich ukończyła szkolenie OCM (Opiekun Centrum Multimedialnego i Informacyjnego) w ramach zrealizowanego projektu „Internetowe centra informacji multimedialnej w bibliotekach szkolnych i pedagogicznych", korzystają z bogatej oferty kursów doskonalących ich umiejętności w zakresie wykorzystania technologii informacyjnej, wielu z nich duży nacisk kładzie na ustawiczne samokształcenie. Pamiętać należy o tym, że w nowoczesnej bibliotece rola nauczyciela bibliotekarza zmieniła się. Jest teraz przede wszystkim koordynatorem działań uczniów, przewodnikiem po informacji i jeśli jest nauczycielem innowacyjnym, któremu zależy na przyciągnięciu uczniów do biblioteki, będzie stale się kształcił, poznawał nowe metody pracy, angażował w nowatorskie działania i inspirował uczniów do postaw twórczych.

Zmianie uległ także profil użytkownika biblioteki – wywodzi się z pokolenia wychowanego przed monitorem komputera, posiada nowe nawyki, między innymi: przyzwyczajenie do hipertekstowości, swobodnie kopiuje i rozporządza własnością intelektualną, łatwo wyszukuje informacje, brak mu krytycyzmu do informacji wyszukanej w internecie. Utrzymuje szerokie kontakty społeczne przez komunikatory, czaty, portale społecznościowe czy blogi. Taki uczeń oczekuje od biblioteki czegoś więcej, niż wypożyczenia lektury, książki przygodowej, czy otrzymania poszukiwanej informacji. Jest już nie tylko odbiorcą, ale poprzez swoje umiejętności, także twórcą informacji. Właśnie z powodu takiego profilu użytkownika biblioteki – ICIM powinny rozszerzać formy i metody pracy, aktywizować uczniów i oferować im zajęcia znacznie wykraczające poza podstawowe działania.

Metoda projektu

Jedną z ciekawszych metod, które z powodzeniem można zastosować w bibliotece szkolnej, jest metoda projektu, która pozwala kształtować umiejętności kluczowe zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego, zmusza uczniów do samodzielnej pracy przy realizacji zadań, uczy współpracy w grupie, kładzie nacisk na ich rozwój. Ze względu na swój interdyscyplinarny charakter pozwala na rozwijanie takich kompetencji, jak: wyrażanie własnych poglądów, kształtowanie umiejętności związanych z podejmowaniem decyzji, planowaniem, poszukiwaniem i ocenianiem pracy. Jeśli jest to dla nas metoda mało znana, warto jej się bliżej przyjrzeć. Istnieje wiele opracowań na ten temat, dostępnych zarówno w internecie, jak też w księgarniach, np. *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły za-*

wodowej (Mikina, Zając 2006), *Zastosowanie metody projektu w bibliotece szkolnej* (Grzymkowska 2008), *Metoda projektów* (Zych 2006). Bez znajomości podstaw tej metody trudno będzie iść z działaniami dalej, czyli w stronę projektów realizowanych przez internet. Zatem rodzi się pytanie – czy możliwe jest realizowanie projektów za pośrednictwem mediów elektronicznych w bibliotekach szkolnych? Jestem przekonana, że jest to doskonałe miejsce na podjęcie takich działań i warto zdecydować się na udział w programie eTwinning, w którym nauczyciel bibliotekarz może stać się koordynatorem projektu.

Pomysł

Zakładając, że nauczyciel bibliotekarz zna zasady pracy metodą projektu, w pierwszej kolejności potrzebny jest pomysł, ciekawy temat projektu. Można skorzystać z doświadczeń innych i przejrzeć dostępne w internecie zrealizowane już projekty eTwinning na stronie www.etwinning.pl. Pomysłów na stworzenie własnego projektu może dostarczyć także biuletyn Partnerstwa eTwinning w polskich szkołach. Warto również zwrócić uwagę na projekty realizowane w bibliotekach szkolnych, które nie opierały się na wykorzystaniu narzędzi internetu. Wiele z nich można zmodyfikować, wprowadzić nowe treści związane z wykorzystaniem narzędzi technologii informacyjnej i internetu.

Opisy wielu zrealizowanych projektów znajdziemy na wielu stronach bibliotek szkolnych lub szkół, a także w literaturze fachowej: *Tworzenie własnej książki w niekonwencjonalnej formie z wykorzystaniem ICIM* (Biblioteka Szkoły Podstawowej w Zespole Szkół w Izabelinie), *Spacerkiem po bibliotekach publicznych. Przewodnik* (Biblioteka Gimnazjum nr 14 we Wrocławiu), *Nauka i zabawa w Internetowym Centrum Informacji Multimedialnej* (Biblioteka Szkoły Podstawowej nr 22 w Bielsku Białej), *Mój region Podlasie* (Biblioteka Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Białymstoku), *Krasowy unikat na skalę europejską w Zabrzu* (Biblioteka Zespołu Szkół nr 3 w Zabrzu), *Tu jest moje miejsce, tu jest mój dom* (Biblioteka Gimnazjum nr 2 w Andrychowie), *W poszukiwaniu Białej Damy – tworzymy elektroniczny katalog zamków i pałaców pogranicza polsko-niemiecko-czeskiego* (Biblioteka Miejskiego Zespołu Szkół nr 2 w Bolesławcu). To są nieliczne przykłady realizowanych projektów i wiele z nich można przystosować do prowadzenia w programie eTwinning.

Można zrobić grupie uczniów „burzę mózgów" i wysondować, jakimi obszarami tematycznymi chcieliby się zająć, co dla nich będzie na tyle ciekawe, żeby danym zagadnieniom poświęcić także czas wolny. Temat, z którym nasi czytelnicy będą się identyfikować jest przysłowiową „połową sukcesu".

Wreszcie można skorzystać z pomysłów własnych, związanych tematycznie z biblioteką, książką, kulturą, historią, regionem, literaturą, np. *Poznaj moją bibliotekę* (projekt mający na celu przedstawienie historii, działalności, organizacji biblioteki szkolnej), *Literackie ślady na naszej ziemi* (w projekcie uczniowie szukają miejsc związanych ze znanymi pisarzami, poetami), *Przyjacielu, pokażę Ci moje miasto* (tworzenie małego uczniowskiego przewodnika po własnej miejscowości, ze szczególnym uwzględnieniem miejsc związanych z kulturą, literaturą, sztuką), *Książki mają swoją historię* (projekt przedstawiający najwybitniejsze dzieła piśmiennicze w danym kraju), *To warto przeczytać* (biblioteczna publikacja zawierająca napisane przez uczniów recenzje ciekawych książek), *Literackie łamanie głowy* (w projekcie uczniowie przygotowują rebusy, krzyżówki, quizy itp. dotyczące popularnych lektur, *Dawno, dawno temu…* (wspólne tworzenie baśni dla dzieci z ilustracjami), *Piątek, trzynastego…* (projekt poruszający problematykę przesądów, zabobonów w danym kraju i poszukujący odniesienia do tej tematyki w literaturze), *Chciałem Ci powiedzieć…* (w projekcie uczniowie zastanawiają się nad własnymi zachowaniami, relacjami rówieśniczymi, odróżnianiem dobra i zła, formami przeprosin, na podstawie przykładów literackich podają dobre i złe zachowania, i tworzą z zebranych materiałów książkę „lustro", która z jednej strony ma pozytywne zachowania i wzorce, z drugiej strony przykłady zachowań niewłaściwych).

Uczestnicy i współpracownicy projektu

Bibliotekarz szkolny jest w bardzo dobrej sytuacji, przy wyborze uczestników projektu nie jest ograniczony do jednej klasy, bo użytkownikami biblioteki są wszyscy uczniowie szkoły. Tak więc grupa może rekrutować się z różnych klas. Pamiętać należy, że jeśli ICIM jest wyposażone tylko w 4 komputery, to grupa uczniów nie powinna być większa, niż 8-12 osób, bo to umożliwi w miarę elastyczną pracę z komputerami i internetem. Możemy do prac nad projektem zaangażować większą liczbę uczniów, ale niezbędny będzie ich podział na grupy zadaniowe. Można także zaprosić do projektu uczniów już współpracu-

jących z biblioteką, np. członków Koła Przyjaciół Biblioteki, aktyw biblioteczny, członków Klubu Europejczyka czy innych kół zainteresowań funkcjonujących w szkole.

Większość projektów edukacyjnych przygotowywanych w bibliotekach lub koordynowanych przez nauczycieli bibliotekarzy ma charakter międzyprzedmiotowy. Z tego względu należy poszukać sojuszników, czyli nauczycieli, którzy wesprą nasze działania i podejmą się realizacji części projektu. Ponieważ projekty prowadzone w ICIM lub koordynowane przez nauczycieli bibliotekarzy najczęściej będą dotyczyły zagadnień związanych z przedmiotami humanistycznymi, to warto zwrócić się o pomoc do nauczyciela polskiego, historii, plastyki, informatyki lub technologii informacyjnej, nauczyciela świetlicy i oczywiście wspierającego działania projektowe nauczyciela języka obcego.

Realizacja projektu

Po wybraniu tematu projektu i ustaleniu grupy uczniów biorących w nim udział, warto zastanowić się, gdzie będzie on realizowany, czy w całości w bibliotece, czy też w innych pracowniach, poza biblioteką. Jeśli posiadamy ICIM, to oczywistą rzeczą jest, że w dużej, dobrze zorganizowanej skomputeryzowanej bibliotece, dysponującej sprzętem multimedialnym, dostępem do internetu, programami multimedialnymi, źródłami w postaci tradycyjnej itp. łatwiej jest organizować ciekawe zajęcia dla uczniów, co w wielu placówkach jest realizowane z powodzeniem. Poza tym biblioteka jest najdłużej otwartą pracownią w szkole, do której dostęp mają uczniowie, zarówno w czasie wolnych zajęć, przerw, jak też i po zajęciach lekcyjnych, co w przygotowywaniu projektu ma duże znaczenie. Niebagatelne znaczenie ma też fakt, iż biblioteka jest miejscem przyjaznym uczniom, tu nie stawia się ocen, nie ma obowiązkowych prac domowych itd.

Jeśli nasza biblioteka nie jest skomputeryzowana, nie ma dostępu do internetu, a jest on potrzebny, najlepszym rozwiązaniem jest realizowanie części zajęć z uczniami w bibliotece, zaś zajęcia wymagające korzystania z komputerów i internetu można przeprowadzić w szkolnej pracowni informatycznej (po wcześniejszym uzgodnieniu tego z opiekunem pracowni).

Formalności i realizacja

Po wyborze tematu we współpracy z nauczycielami przygotowywany jest krótki opis projektu w języku obcym (oferta), rejestracja na stronie www.etwinning.net i zamieszczenie oferty na forum. Na zaproszenie do współpracy lub możliwość dopisania się do czyjegoś projektu niekiedy trzeba dość długo czekać, ale warto.

Niezależnie od czasu trwania projektu należy przygotować instrukcję, która powinna zawierać wszystkie informacje istotne dla realizowanego projektu: temat projektu i jego cele, zadania, które mają wykonać uczniowie, wykaz źródeł, w których należy poszukiwać informacji, terminy realizacji poszczególnych etapów i całego projektu, terminy konsultacji, sposób prezentacji projektu oraz kryteria oceny projektu.

W terminowym wykonywaniu zadań pomocny będzie harmonogram, uwzględniający zadania do wykonania, terminy ich realizacji, osoby wykonujące zadania oraz osoby odpowiedzialne za ich koordynację. Najwięcej czasu zajmuje faza właściwej realizacji, która polega na wykonywaniu przez uczniów określonych w instrukcji i zgodnych z harmonogramem zadań.

Wykorzystanie narzędzi technologii informacyjnej

Ważnym aspektem realizacji projektu jest wykorzystanie technologii informacyjnej. Uczestnicy mają do dyspozycji platformę eTwinning i narzędzia, które się na niej znajdują. Warto jednak rozszerzyć ten zestaw, poprzez wykorzystanie nowych narzędzi Web 2.0. Doskonale sprawdzi się nowe medium komunikacyjne, jakim jest blog, czyli rodzaj strony internetowej, na której umieszcza się datowane wpisy, wyświetlane kolejno. Blogi najczęściej kojarzą się z sieciowymi pamiętnikami, ale mogą także pełnić rolę strony tematycznej, być miejscem wymiany doświadczeń uczniów i nauczycieli, miejscem zamieszczania ciekawych materiałów, wypracowanych podczas realizacji projektu.

Podczas realizacji projektów najczęściej powstają prezentacje multimedialne wykonane w programie PowerPoint, które przesyłane są do partnerów, biorących udział w projekcie poprzez pocztę elektroniczną, lub zamieszczane na platformie eTwinning. Można także skorzystać z serwisu SlideShare

(http://www.slideshare.net), który umożliwia zamieszczanie prezentacji, skąd można je wyświetlać slajd po slajdzie z poziomu przeglądarki. Jest to wygodne, jeśli ma być ona udostępniona wielu osobom.

Warto zwrócić uwagę na możliwość przygotowania materiałów w innej postaci, np. podcastu – audycji internetowej, ukazującej się cyklicznie, dostępnej zazwyczaj w formacie mp3, przygotowanej do subskrypcji i zapisania na dysku użytkownika. W postaci podcastu można nagrać np. teksty literackie czytane przez uczniów, wywiady przeprowadzane w czasie projektu czy też własne, biblioteczne audycje. Można je udostępniać np. w serwisie Podomatic (http://www.podomatic.com). Na stronie http://www.podcasting.com.pl znajduje się bardzo dobrze opracowany kurs podcastingu. Warto z tego skorzystać.

Działania uczniów w czasie realizacji projektu często są dokumentowane w postaci zdjęć cyfrowych. Można pokazać to na forum. Do tego doskonale posłużą nam wyspecjalizowane serwisy, np. Flickr (http://www.flickr.com), czyli serwis fotograficzny, jeden z najstarszych serwisów typu Web 2.0.

Innym sposobem pokazania np. relacji z wystawy, konkursu, spotkania w bibliotece, prac nad projektami, wycieczki itp. są „cyfrowe opowieści", czyli filmy ze zdjęć. Do ich utworzenia można posłużyć się programem Microsoft Photo Story 3 lub Windows Movie Maker. Utworzone pliki wideo można udostępnić np. na niezwykle popularnym społecznościowym serwisie wymiany plików wideo YouTube (http://pl.youtube.com) lub jego edukacyjnym odpowiedniku – serwisie TeacherTube (http://www.teachertube.com), który zbiera pliki wideo o charakterze edukacyjnym.

Albumy fotograficzne to kolejna propozycja zaprezentowania zdjęć. Do ich utworzenia można wykorzystać jeden z wielu darmowych programów dostępnych w internecie (Album Creator PRO 3, Album Express 3.5, JAlbum). Programy te pozwalają szybko utworzyć albumy ze zdjęć, które można wzbogacić poprzez dołączenie różnych elementów (opisów, plików dźwiękowych, filmów, dokumentów, linków do stron i poczty elektronicznej). Programy szybko i automatycznie tworzą miniaturki zdjęć i zapisują przygotowany projekt jako dokument HTML lub prezentację typu „Slideshow".

Podsumowanie

Udział w realizacji projektów eTwinning ma ogromne zalety, między innymi: wprowadzenie nowych, interesujących dla uczniów metod pracy, doskonalenie języka obcego zarówno uczniów, jak i nauczyciela, rozwijanie kompetencji społecznych, umiejętności posługiwania się narzędziami technologii informacyjnej, a także umożliwia nawiązanie dialogu międzykulturowego między uczniami wywodzącymi się z różnych krajów. Wyposażeni w wiedzę na temat metody projektów oraz odpowiednie umiejętności, w zakresie stosowania technologii informacyjnej, nauczyciele bibliotekarze mają ogromne pole do popisu przy realizacji projektów eTwinningowych. Potrzebne są jedynie dobre chęci i często - dodatkowy czas poświęcony na pracę z uczniami, ale to na pewno zaprocentuje innym spojrzeniem na bibliotekę w szkole i nauczyciela bibliotekarza.

Bibliografia:

Batorowska, H. (2002). *Centrum informacji multimedialnej i internetowej w nowoczesnej szkole*. [online] [dostęp 08.01.2009] ‹http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/10/bator 10.html›.

Batorowska, H., Kamińska-Czubała B. (2002). *Szkolne centrum informacji*. Kraków: Wydaw. Zakonu Pijarów.

Batorowska, H. (2002). *Centrum informacji multimedialnej i internetowej czy skomputeryzowana biblioteka szkolna?* [online] [dostęp 08.01.2009] ‹http://www.uz.zgora.pl/kmti/konferencje /media_a_edukacja/referaty/batorowska.pdf›.

Batorowska, H. (2002). *Założenia metodyczne i organizacyjne dydaktycznych centrów informacji*. [online] [dostęp 07.01.2009] ‹http://www.bu.uni.torun.pl/BE/zalozenia.html›.

Drzewiecki M. (1991). *Biblioteka we współczesnej szkole.* Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.

Grzybowska, E. (2001). *Biblioteka szkolna jako pracownia interdyscyplinarna na przykładzie biblioteki Gimnazjum nr 2 w Żarach*. [online] [dostęp 04.01.2009] ‹http://www.gim2.zary.pl/ZAL/Pub/Biblioteka%20Szkolna.doc›.

Grzymkowska, J. (2008). *Zastosowanie metody projektu w bibliotece szkolnej*. [online] [dostęp 04.01.2009] ‹http://biblioteka.bialystok.edu.pl/cms/serwis/?q=node/536›.

Kozak, M. (2004). *Multimedialne Centrum Informacji – istota i zadania*. [online] [dostęp 07.01.2009] ‹http://zss2.pollub.pl/pub3.html?&order=&page=1&rid=103#id103›.

Mikina, A., Zając B. (2006). *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Nawrat, D. (2002). Idee podmiotowości w praktyce edukacyjnej. W: J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zając (red.). *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej* t. 1. Łódź: Wydawnictwo WSH-E.

O przekształceniu bibliotek szkolnych w ośrodki multimediów. Poradnik (1980). W: *Biblioteki szkolne za granicą*. Warszawa: BN.

Rogoż, M. (1999). *Komputer w bibliotece szkolnej jako narzędzie informacji i edukacji multimedialnej*. [online] EBIB nr 4 [dostęp 22.04.2009] ‹http://www.oss.wroc.pl / biuletyn/ebib04/index.html›.

Węglarz, A. (2004). *Szkolne Centrum Informacji - nowa rola biblioteki szkolnej*. [online] [dostęp 04.01.2009] ‹http://awans.net/strony/biblioteki/weglarz/weglarz1.html›.

Zych, B. (2006). *Metoda projektów.* [online] [dostęp 04.01.2009] ‹http://www.pbw.waw.pl/pbw /pliki/publikacje/Metoda%20projektow.pdf›.

Kurs online dla nauczycieli: „Jak uczestniczyć w programie eTwinning?"

Elżbieta Gajek

Praca przy realizacji projektów w ramach programu eTwinning, oprócz wartości edukacyjnych dla uczniów, przynosi także wiele korzyści nauczycielom. Wpływa na ich rozwój zawodowy i osobisty. Stwarza warunki, w których nauczyciele mogą pogłębiać świadomość własnej kultury, rozwijać kompetencje międzykulturowe. Kontakty z zagranicznymi partnerami motywują do nauki języka obcego, stwarzają potrzebę posługiwania się nim i wymagają często natychmiastowej odpowiedzi w języku obcym. Komunikacja przez internet sprzyja poznawaniu i stosowaniu cyfrowych narzędzi porozumiewania się, czyli rozwijaniu kompetencji technicznej.

W początkowym etapie rozwoju programu uczestniczyli nauczyciele pionierzy, którym zwykle wystarczyła informacja o możliwościach współpracy międzynarodowej, zapewniana przez *Narodowe Biuro Kontaktowe Programu eTwinning.* Były to bardzo krótkie – zwykle jednodniowe – szkolenia bezpośrednie oraz wiadomości ze stron internetowych programu. Nauczyciele pionierzy uczyli się głównie w działaniu – od partnerów zagranicznych, od koleżanek i kolegów, znajomych, członków rodziny oraz własnych uczniów. Ponieważ uczestnictwo w projektach eTwinning wymaga wszechstronności, nauczyciele szybko określali swoje mocne i słabe strony, i poszukiwali pomocy w swoim środowisku zawodowym i prywatnym w podnoszeniu kompetencji uznanych za słabsze. W tym sensie praca w projekcie eTwinning wspierała uczenie się prywatne i nieformalne.

Opis kursu

Stopniowo zwiększała się liczba nauczycieli uczestniczących w programie, a zatem potrzeba szkoleń wzrosła, gdyż pojawili się uczestnicy, którzy bardziej potrzebowali wzorów dobrej praktyki edukacyjnej niż emocji towarzyszących zwykle działaniom pionierskim. Dla nauczycieli, którzy z różnych powodów nie mogli uczestniczyć w bezpośrednich szkoleniach lub potrzebowali więcej czasu i systematyczności w rozwijaniu nowych sprawności przygotowany został kurs online, wprowadzający w nowe wirtualne środowisko edukacyjne. Ze względu na specyfikę pracy edukacyjnej w programie, t.j. współpracę odbywającą się za pośrednictwem techniki, najwłaściwszą formą kształcenia merytorycznego był właśnie kurs online prowadzony metodą pracy w grupie (Gajek 2007). Ze względu na zróżnicowanie poziomu kompetencji językowych, technicznych i międzykulturowych przyszli uczestnicy kursu zostali podzieleni na trzy grupy:

1. Nauczyciele (np. języków obcych i innych przedmiotów humanistycznych), którzy posługują się biegle co najmniej jednym językiem obcym, ale powinni doskonalić umiejętności obsługi sprzętu komputerowego.
2. Nauczyciele, np. informatyki i matematyki, którzy biegle posługują się techniką i chcą rozwijać sprawności językowe i międzykulturowe w wielonarodowym środowisku edukacyjnym.
3. Nauczyciele różnych przedmiotów, którzy chcą poprawić sprawności językowe i techniczne oraz międzykulturowe, rozwijając się jednocześnie zawodowo i osobiście.

Z takiej klasyfikacji uczestników wynikają bezpośrednio cele kursu:

organizacyjne

poznanie zasad programu eTwinning
zarejestrowanie szkoły na portalu eTwinning
poznanie wyników osiąganych w istniejących partnerstwach

językowe

rozwój kompetencji językowej w zakresie współpracy
przygotowanie własnej oferty do programu

techniczne

poznanie narzędzi komunikacji dostępnych w portalu i poza nim
poznanie dobrych przykładów stosowania techniki w edukacji

międzykulturowe

budowanie kompetencji międzykulturowej

zawodowe

przygotowanie środowiska do podjęcia współpracy we własnej szkole
rozpoznanie warunków partnerskiej współracy we własnej szkole

osobiste

rozpoznanie swoich mocnych i słabych stron we współpracy międzynarodowej

Ponadto kurs online miał zapewnić nauczycielowi:

- doświadczenie w uczeniu się online, nabranie nawyków systematycznej pracy w edukacji e-learningowej,
- poznanie metod nauczania w wirtualnej klasie, otwartej na inność uczestników w zakresie szeroko pojętej kultury, obejmującej tradycje i zwyczaje edukacyjne, kulturę dnia codziennego, kulturę młodzieżową oraz na różnorodność językową,
- rozpoznanie możliwości współpracy z innymi nauczycielami we własnej szkole,
- możliwość dzielenia się doświadczeniami z nauczycielami o podobnych zainteresowaniach zawodowych.

Przygotowany w 2006 roku kurs (z późniejszymi modyfikacjami) obejmował 10 modułów następującej treści:

Moduł 1 Budowanie społeczności online
Moduł 2 Program eTwinning; cele i zasady. Moja szkoła w eTwinning.
Moduł 3 Portal eTwinning
Moduł 4 Poszukiwanie partnerów
Moduł 5 Narzędzia standardowe
Moduł 6 Narzędzia komunikacyjne
Moduł 7 eTwinning w mojej szkole. Zasady przygotowania projektu
Moduł 8 Platforma TwinSpace
Moduł 9 Podsumowanie
Moduł 10 Ewaluacja i sukcesy

W szkoleniach wykorzystywana była platforma edukacyjna Moodle. Aby korzystanie z platformy nie stwarzało dodatkowych problemów w uczeniu się, używane były tylko najprostsze jej funkcje – forum, czat, wiki.

Uczestnicy mogli liczyć na pomoc nauczyciela prowadzącego kurs, na dzielenie się własną wiedzą i doświadczeniem, np. w zadaniach językowych, technicznych i kulturowych. Na zaliczenie kursu uczestnicy musieli wykonać zadania obowiązkowe we wszystkich modułach, brać udział w dyskusjach online – na forum, czatach i komunikatorach, uzyskać pozytywny wynik testu końcowego i bezwzględnie przestrzegać netykiety.

Dotychczas odbyło się sześć edycji kursu. Obecnie (tj. w dniu 20.08.2009 r.) przygotowywana jest siódma edycja. W sumie 3800 nauczycieli otrzymało klucz do kursu, prawie 3000 z nich zapisało się na kurs, ponad 1600 ukończyło go.

Należy podkreślić niezwykle wysoki współczynnik sukcesu, czyli stosunek liczby osób, które ukończyły kurs do liczby osób, które go rozpoczęły. W dwóch edycjach zbliża się on do 50%, a w pozostałych oscyluje około 55-60%. Zwykle w kursach online wynosi on 10-15%.

Warto zauważyć, że zarówno sam program, jak i wszystkie procedury i narzędzia są bardzo przyjazne i dokładnie opisane na stronie www.etwinning.pl. Pracownicy Narodowego Biura Kontaktowego Programu eTwinning bardzo chętnie pomagają w rozwiązywaniu każdego problemu zgłoszonego przez nauczyciela. Wydawałoby się więc, że kurs nie jest potrzebny, ponieważ każda osoba może zapoznać się z programem eTwinning dzięki informacjom na stronie internetowej. Należy jednak zaznaczyć, że zdobycie kompetencji technicznych i językowych potrzebnych do międzynarodowej współpracy jest długotrwałe. Nie należy oczekiwać, że w dziesięciotygodniowym kursie, dotyczącym przecież programu eTwinning, sprawności techniczne lub językowe wymagające długotrwałego uczenia się zostaną znacząco podniesione. W polskich szkołach jest wielu nauczycieli, którzy nie znają języków lub niezbyt sprawnie posługują się komputerem. Z tego powodu nie są oni jednak wykluczeni z międzynarodowej współpracy, pod warunkiem, że w szkole powstanie zespół z udziałem nauczycieli przedmiotu, informatyki i języka. Podczas kursu podkreślano właśnie znaczenie współpracy pomiędzy nauczycielami tej samej szkoły, w celu zmniejszenia ograniczeń pojedynczych osób i zwiększenia szans na sukces zespołowy. Zadania dla uczestników były tak sformułowane, aby zachęcić ich do poszukiwania współpracowników we własnej szkole oraz wśród znajomych z internetu.

Warto przedstawić etapy wprowadzania w życie tego kursu na odległość. Edycja pierwsza miała charakter pilotażu: nauczyciele prowadzący kursy zdobywali doświadczenie w środowisku edukacyjnym Moodla, pracownicy techniczni zdobywali doświadczenie w obsłudze i utrzymaniu systemu, pracownicy Narodowego Biura Programu zdobywali doświadczenie organizacyjne. W edycji drugiej rozszerzono skalę działania. Po trzeciej edycji przeprowadzono ankietę jakościową i ilościową wśród uczestników i nauczycieli prowadzących kursy. Została podjęta próba uzyskania informacji na temat przyczyn rezygnacji z kursu. W wyniku ewaluacji nieco zmieniony został przydział czasu przeznaczonego na kolejne moduły oraz dodano moduł techniczny, zawierający informacje o narzędziach portalu eTwinning dostępnych podczas pracy nad projektami. Po czwartej edycji przeprowadzono ankietę ilościową. Oto wybrane wyniki i wnioski będące wynikiem analizy przeprowadzonych badań ankietowych:

- We wszystkich edycjach uczestniczyli nauczyciele z różnych grup wiekowych. Proporcje wieku uczestników w kolejnych dekadach były w przybliżeniu jednakowe. Ze względu na stopień sfeminizowania zawodu nauczyciela, kobiety stanowiły zdecydowaną większość wśród uczestników – około 90%.
- Nauczycielki języka angielskiego stanowiły około 36% wszystkich uczestników kursów. Następną liczną grupą uczestników były nauczycielki języka niemieckiego – około 15%. Nauczyciele informatyki stanowili nieco powyżej 7% wszystkich uczestników, nauczyciele matematyki około 7%, nauczania zintegrowanego około 8% i wychowania przedszkolnego około 8,3%.
- Najbardziej zainteresowani kursem byli nauczyciele uczący w szkole podstawowej (51%), następnie w gimnazjum (28%) i liceum (17%).
- Najwięcej uczestników pochodziło z miejscowości powyżej 100 tys. mieszkańców (43%) oraz z miejscowości poniżej 5 tys. mieszkańców (18%). Co piąty uczestnik zamieszkiwał miasto o liczebności od 30 do 100 tys. mieszkańców (19%). Najmniej było nauczycieli z miejscowości od 5 do 10 tys. mieszkańców (9,9%). Większość uczestników mieszkała w województwie śląskim (33,3%). Ponad 90% uczestników miało dyplom magistra. Dla większości to był pierwszy kurs online (91,1%).

W celu podsumowania tego doświadczenia i opracowania rekomendacji

dla przyszłych kursów online warto przedstawić wyniki ankiet ewaluacyjnych prowadzonych po trzeciej i czwartej edycji kursu.

Opinie uczestników

Uczestnicy ocenili kurs bardzo pozytywnie. Ich oczekiwania spełniły się (81%) lub nawet przerosły je (14,6%). Dla zdecydowanej większości (85%) był zachętą do prowadzenia projektu. Wielu uczestników zarejestrowało projekt partnerski podczas kursu (41%) lub wkrótce to zrobią (5,5%). Moduły zostały ocenione przez uczestników jako bardzo przydatne (od 63% do 84%). Najniższą ocenę przydatności uzyskały moduły pierwszy i ostatni, czyli wprowadzenie do kursu i jego ewaluacja. Spełniły się także oczekiwania organizatorów, ponieważ kurs w dużym stopniu (85%), zachęcił uczestników do prowadzenia projektu eTwinning. W trzeciej edycji moduły kulturowe i językowe zostały ocenione jako bardzo łatwe (tylko 14% uczestników oceniło je jako trudne), a moduły techniczne jako bardzo trudne (55% uczestników oceniło je jako trudne). W czwartej edycji treści techniczne zostały rozszerzone, a treści kulturowe zawarte w mniejszej liczbie modułów. Po tej zmianie stopień trudności modułów od 3 do 9 stał się, w opinii uczestników, bardziej wyrównany.

W pytaniach otwartych uczestnicy wskazywali czynniki wpływające na jakość kursu. W odpowiedziach na pytanie dotyczące roli nauczyciela prowadzącego uczestnicy zwrócili uwagę na jego znaczącą rolę w strukturze kursu – w całości systemu wspierania pracy kursantów. Uczenie się wymagało od uczestnika samodzielnych poszukiwań, nauczyciel prowadzący był więc potrzebny, aby odpowiadać na pytania i zachęcać do dalszej pracy. Uczestnicy docenili znaczenie wszechstronnych działań prowadzącego: wsparcie pedagogiczne, zapewnianie poczucia bezpieczeństwa, motywowanie do pracy, tworzenie przyjaznej atmosfery w grupie oraz kompetentne wyjaśnienia merytoryczne. Uczestnicy podkreślali życzliwość prowadzących. Podsumowując stwierdzili, że: „Nauczyciel w kursie online jest niezbędny". Dobre doświadczenie uczestnicy przekładali na własną wizję rozwoju zawodowego w przyszłości: „Chętnie wzięłabym udział w innym kursie zdalnym prowadzonym tak jak ten przez E.".

Materiały kursu również uzyskały bardzo dobre opinie. W materiałach były zadania do samodzielnego wykonania, pozostawiające dużo swobody uczestnikowi, często wymagające inicjatywy w poszukiwaniu pomocy, zarówno od nauczyciela prowadzącego, jak i od innych uczestników kursu. Oceniono je jako: bardzo rzetelne, zrozumiałe, pomocne, przydatne, niezbędne, aktualne. Pojawił się jednak głos krytyczny. Uczestniczce brakowało prowadzenia „krok po kroku", czyli raczej „kliknięcie po kliknięciu".

Zgodnie z przyjętym założeniem, uczestnicy kursu mieli zapewnić sobie wzajemne wsparcie. Liczne były zadania zachęcające do współpracy w grupie. Kursanci docenili pracę w grupie oraz przyjazną i sympatyczną atmosferę, która ich zdaniem miała ogromny wpływ na przebieg i wyniki kursu. Szybkość komunikacji, dostępność oraz pomoc sprawiały, że odczuwało się pozytywne nastawienie współuczestników. Wszyscy uczestnicy byli bardzo profesjonalni, zorientowani na sukces, chętni do współpracy. Pisali, że współpraca i możliwość wymiany poglądów i uwag z innymi uczestnikami, którzy także pracują w szkole i chcą ze swoimi uczniami zrobić coś nowego była przyjemnością. Podkreślali, że zawiązały się przyjaźnie, pomimo znajomości tylko poprzez platformę Moodle. Kilka osób wyraziło zaskoczenie możliwościami współpracy online, faktem wytworzenia się „wspólnoty", chęci współpracy w grupie nie znających się zupełnie osób. Obiecywano sobie kontynuowanie współpracy po zakończeniu kursu. Pojawiły się głosy samokrytyki. Nieliczni uczestnicy oceniali swój udział jako niewielki. Mieli świadomość, że mogli wykazać się większą aktywnością.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na jakość pracy w kursie online są warunki techniczne – czyli głównie dostępność i niezawodność platformy edukacyjnej. Technika stosowana w kursie także została oceniona bardzo pozytywnie. Przez 10 tygodni nigdy nie wystąpiły żadne problemy techniczne. Wszystko działało bez zarzutu.

Źródła problemów technicznych – jeśli występowały – były prawidłowo identyfikowane przez uczestników. Zdarzało się, że uczestnik miał utrudniony dostęp do sieci w pracy lub w domu, czasami przeszkadzał brak pewności siebie podczas pracy z komputerem. Wtedy mógł liczyć na pomoc prowadzącego. Uczestnicy zostali także poproszeni o wymienienie najważniejszych zalet kursu. Ich odpowiedzi można pogrupować w następujące kategorie:

- Środowisko nauki i organizacja pracy

Uczestnicy doceniali możliwość nauki w domu (mama na urlopie wychowawczym), bez straty czasu na wyjazdy, bez stresu, przy ciepłej herbatce i w

kapciach, w przyjaznej „domowej" atmosferze w społeczności kursantów. Zadania każdego modułu można było wykonać w dogodnym czasie – nawet w nocy.

- Treść i jej realizacja w czasie

Uczestnicy podkreślali, że kurs był ciekawy – wiele osób znalazło treści zupełnie nowe, a zadania zmuszały do działania, samodzielnej pracy i ewaluacji wyników. Określenie limitu czasu – tydzień – na wykonanie modułu wystarczyło na spokojne zrealizowanie, przeanalizowanie i przemyślenie zadań. Uczestnicy docenili praktyczny charakter kursu, koncentrację na rozwijaniu przydatnych sprawności, które mogli natychmiast stosować w swojej pracy. Treść kursu motywowała do korzystania z narzędzi komunikacyjnych.

- Przygotowanie do działań w programie eTwinning

Kurs dobrze przygotowywał do udziału w projekcie eTwinning, zachęcał do podjęcia innowacyjnych metod uczenia. Uczył kompromisu i cierpliwości. Podpowiadał, że na przygotowanie dobrego projektu i na poszukiwanie partnerów potrzeba czasu. Dla niektórych był odkrywaniem „namiastki świata eTwinning", który pokazywał nowe możliwości wykonania działań, wcześniej pozostających w sferze marzeń.

- Dzielenie się doświadczeniami i rozwój

Uczestnicy wskazywali na mobilizację bez przymusu. Doceniali wymianę doświadczeń, uczenie się od osób, które już wcześniej pracowały w projektach eTwinning. Uczestnicy widzieli, że poprzez eTwinning można nawiązać kontakty z nauczycielami poza granicami kraju i dzielić się z nimi doświadczeniami. Praca w grupie zmniejszała poczucie osamotnienia, a obecność nauczycieli różnych przedmiotów, którzy pomagali sobie i wspólnie rozwiązywali problemy i wątpliwości, zachęcała do szukania współpracowników także we własnej szkole.

Uczestnicy zapytani o wady kursu najczęściej pisali, iż nie zauważyli żadnych wad. Czasami jednak wskazywali te, które inni widzieli jako jego zalety, na przykład to, że terminy realizacji zadań były bardzo zobowiązujące. Wskazywali na różną pracochłonność zadań w modułach, która zależała jednak od nauczanego przedmiotu i posiadanej przez uczestnika wiedzy na temat. Niestety kurs nie dawał stuprocentowej gwarancji znalezienia partnera do projektu, ale też nie taki był jego cel. Jako szczególnie dotkliwą wśród wad kursu postrzegano własną nieznajomość języków obcych. Uczestnicy pisali, że właśnie słaba znajomość języka mogła być przyczyną rezygnacji z kursu. Okazało się, że idea wielojęzyczności nie znajduje zrozumienia, ponieważ proponowano tworzenie grup kursowych odrębnych dla anglistów i germanistów. Wielu kursantów nieprzyjemnie dziwił brak podawczej formy zajęć. Przyzwyczajenie do instrukcji krok po kroku powodowało niechęć do samodzielnego dochodzenia do celu, czyli wykonania zadania, i to pomimo pomocy nauczyciela prowadzącego i współuczestników kursu. Niektórzy nauczyciele – uczestnicy kursu – stwierdzali, że uczenie się jest czasochłonne.

Pomimo zadowolenia z nauki online uczestnicy wyrażali chęć spotkania się, bezpośredniego kontaktu. Miejsce na ważny aspekt kursu, który został pominięty w tej ankiecie, zostało przez uczestników wykorzystane do złożenia podziękowań. Jedyna sugestia, na przyszłość, dotyczyła rozszerzenia współpracy o zagranicznych uczestników, z którymi też można byłoby wymieniać się doświadczeniami.

Przyczyny rezygnacji z kursu

Osobna ankieta została także wysłana do tych uczestników, którzy zrezygnowali. Odpowiedziało na nią tylko 35 osób. Wiek, płeć, miejsce zamieszkania, region, nauczany przedmiot, które charakteryzowały osoby rezygnujące z kursu były proporcjonalne do wielkości tych grup wśród uczestników. Przykładowo liczba kobiet wśród respondentów wynosi ok. 90%, a wśród osób, które zrezygnowały 88%. Uczestnicy rezygnowali głównie przed rozpoczęciem kursu – 21% respondentów tej ankiety, lub w czasie trwania pierwszych trzech modułów (ok. 15% w każdym). Bardzo interesujące są przyczyny rezygnacji podawane przez uczestników. Wśród nich wskazano na zbyt skomplikowane technicznie zadania (8%) lub zbyt proste technicznie, nudne zadania (11%). Wśród językowych powodów rezygnacji dominował brak znajomości języka obcego wystarczającej do wykonania zadań kursu (20%) oraz przekonanie o braku możliwości rozwoju językowego podczas kursu (11,4%). Niektórzy uczestnicy uświadomili sobie, że praca nad projektem eTwinning nie jest tym, czym chcieliby się zajmować w najbliższym czasie (11,4%) oraz, że kurs nie był potrzebny, ponieważ wszystko jest na stronie internetowej eTwinning (14%). Rezygnujący ocenili materiały jako zbyt trudne (8,5%), a zadania jako zbyt proste (8,5%). Po-

wodem rezygnacji były też trudności w znalezieniu partnera (8,5%). Najważniejszymi czynnikami wpływającymi na rezygnację okazały się nadmiar innych obowiązków (60%) i konieczność podjęcia innych zadań zawodowych (48%)

Powodem rezygnacji były też różnice w oczekiwaniach i treściach kursu, np. nauczycielka już pracująca w projektach mogła nie być zainteresowana treścią kursu i dzieleniem się doświadczeniami z innymi. Inna uczestniczka oczekiwała konkretnej pomocy w znalezieniu partnera, a nie wiedzy i doskonalenia umiejętności. Kolejna osoba przeciwnie, oczekiwała właśnie teorii, a nie realizacji zadań, np. zarejestrowania szkoły programie eTwinning.

W następnym przypadku czas był najistotniejszym czynnikiem wpływającym na rezygnację – nie całkiem świadomą. Uczestniczka była zdziwiona, że nie ukończyła kursu, myślała, że on jeszcze trwa. Inna uczestniczka podała bardzo uzasadnioną przyczynę rezygnacji – była w ciąży, więc w najbliższym czasie nie mogła podjąć współpracy w projekcie. Konieczność współpracy z innymi kursantami, z którymi nigdy nie będzie się współpracować także była przyczyną rezygnacji.

Opinie prowadzących kurs

Nauczyciele prowadzący kurs zostali poproszeni o jego ewaluację jakościową. Ich opinie w dużej części pokrywały się z opiniami uczestników. Nauczyciele prowadzący wskazywali na:

- pozytywne opinie uczestników o kursie,
- wsparcie i pomoc jaką osoby bardziej zaawansowane udzielały mniej zaawansowanym,
- dobre tempo kursu.

Podstawowe problemy wskazane przez prowadzących dotyczyły:

- nieznajomości języków obcych wśród uczestników, co ograniczało ich możliwość współpracy i było powodem słabego czytania ze zrozumieniem,
- niedostatecznej odpowiedzialności za własną naukę.

Zdaniem prowadzących kurs miał charakter „zajęć wyrównawczych". Przyniósł on największe korzyści tym, którzy nie mieli doświadczenia we współpracy przez internet.

Rekomendacje

Na podstawie przeprowadzonych kursów oraz ewaluacji dokonanej przez uczestników i nauczycieli prowadzących kursy można stwierdzić, że główne czynniki wpływające na wyniki kursu są następujące:

- niezawodna dostępna non-stop technika i przyjazne środowisko uczenia się na odległość,
- środowisko nauki odpowiednie do przyszłego środowiska pracy,
- entuzjastyczny, doświadczony, pomocny i kompetentny nauczyciel prowadzący kurs,
- materiały kursu zachęcające zarówno do samodzielnej pracy, jak i współpracy pomiędzy uczestnikami,
- treści, które mogą być wykorzystywane natychmiast, ani zbyt trudne, ani zbyt łatwe,
- praca ustrukturyzowana z określonymi przedziałami czasu na wykonanie zadań modułu,
- wbudowane możliwości dzielenia się wiedzą i doświadczeniami,
- osobista odpowiedzialność uczestnika za uczenie się.

Warto zdawać sobie sprawę, że zawsze będzie grupa osób zapisanych na kurs, których oczekiwania nie pasują do oferty. Jednak główne przyczyny rezygnacji z kursu są poza kontrolą organizatorów, bowiem pochodzą z nadmiaru obowiązków i innych zobowiązań zawodowych uczestników.

Wnioski

Kurs został pozytywnie oceniony, zarówno przez nauczycieli prowadzących jak i uczestników. Na dobrą ocenę wpłynęła przede wszystkim znakomita praca nauczycieli prowadzących – ich kompetencje merytoryczne: techniczne, językowe i międzykulturowe oraz doświadczenie w prowadzeniu projektów eTwinning, zaangażowanie i umiejętności inerpersonalne.

Uczestnicy docenili pracę serwisu technicznego Narodowego Biura Kontaktowego Programu eTwinning – platforma edukacyjna była dostępna 24 godziny na dobę, bez zakłóceń. Materiały zmuszające do wykonywania zadań samodzielnie lub we współpracy z innymi zostały także ocenione pozytywnie. Po-

jawiły się jednak głosy wyrażające potrzebę podawczej formy, czyli zamieszczania odtwórczych instrukcji „krok po kroku". Kurs miał jednak zachęcać do działań na skalę międzynarodową i być „namiastką świata eTwinning", w którym nie ma szczegółowych instrukcji „krok po kroku" – jest za to dużo miejsca na samodzielność i współpracę – w tym poszukiwanie osób, które pomogą rozwiązać problemy, albo wskażą nowe możliwości w edukacji.

Uczestnicy docenili możliwości kształcenia online, tj. nauki w domowym zaciszu, we własnym tempie. Odpowiadał im także tygodniowy rytm wykonywania modułów. Okazało się, że jeżeli zostają spełnione podstawowe warunki jakości w edukacji online (bezawaryjna technika, dobry nauczyciel, treść kursu odpowiadająca oczekiwaniom uczestników, nauka przez działanie we współpracy z innymi), to osoby rozpoczynające uczenie się w środowisku wirtualnym doceniają jego zalety.

Bardzo dobre opinie o kształceniu online licznej grupy nauczycieli – ponad tysiąc pięćset osób – które dotychczas ukończyły kurs w tym systemie ma wpływ na postrzeganie edukacji online w środowisku oświatowym, na kształtowanie jego wymagań wobec edukacji wirtualnej. Nauczyciel, który ma dobre doświadczenia jako uczeń w edukacji online, chętniej będzie uczestniczył w kolejnych kursach internetowych. Wiele osób już teraz deklaruje taki zamiar. Doświadczenia te pomogą mu także w nauczaniu przez internet, jeżeli pojawi się taka możliwość, zarówno w programie eTwinning, jak i poza nim. Pojawiająca się w środowisku opinia behawiorysty Skinnera, że komputer zastąpi nauczyciela, nie znajduje uzasadnienia w doświadczeniach uczestników kursów eTwinning. Edukacja online zaczyna być postrzegana jako przyjazna, a nie zagrażająca. Zdecydowaną większość stanowili mieszkańcy miast powyżej 100 tysięcy, którzy zwykle mają łatwiejszy dostęp do kursów stacjonarnych, organizowanych przez ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Kurs dobrze przygotowywał nauczycieli do rozpoczęcia projektu w programie eTwinning. Spełniał oczekiwania uczestników i fundatorów. Wiele osób znalazło partnerów, zarejestrowało projekty w czasie trwania kursu lub zadeklarowało taką chęć i mają to zrobić w najbliższym czasie.

Wskazane przez prowadzących i uczestników problemy ilustrują trudności społeczne środowiska, a więc kłopoty z czytaniem ze zrozumieniem oraz brak znajomości języków obcych. Pomimo, że ponad połowę uczestników stanowili nauczyciele języków obcych, którzy bardzo często pomagali w zadaniach

językowych, to właśnie brak znajomości języków był szczególnie dotkliwie i emocjonalnie odczuwany, i głośno wyrażany przez uczestników, których dotyczył. Często stawał się też powodem przerwania nauki lub rezygnacji z planów uczestniczenia w projekcie eTwinning. Widać, że wymaganie znajomości chociaż jednego języka obcego jest z trudem przyjmowane w środowisku, nawet pomimo wymagań kwalifikacyjnych i awansu zawodowego. Podobnie domaganie się podziału uczestników kursu na grupy językowe świadczy o braku kompetencji międzykulturowych tych nauczycieli, którzy nie potrafią radzić sobie w środowisku wielojęzycznym. Wskazane przyczyny rezygnacji nie mogą być traktowane jako reprezentatywne, ze względu na znikomą liczbę ankiet przekazaną przez uczestników, którzy zrezygnowali.

Okazuje się, że w kursie internetowym następuje łączenie edukacji formalnej z nieformalną i prywatną. Domowa, wygodna i przyjazna atmosfera środowiska wirtualnego, w którym spotykają się nauczyciele różnych przedmiotów i języków, aby dzielić się doświadczeniami, wspierać i rozwijać, staje się pierwszym krokiem do przyjaznej współpracy z partnerami ponad granicami oraz często niepotrzebnie wyolbrzymionymi różnicami kulturowymi i problemami językowymi. Zarówno w kursie, jak i w programie eTwinning, technika służy człowiekowi do rozwoju i współpracy, zmniejszając bariery i niwelując przeszkody.

Bibliografia:

Gajek, E. (2006). *eTwinning Euopejska współpraca szkół Polska 2006/European Partnership of Schools Poland 2006*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gajek, E. (2007). *eTwinning Europejska współpraca szkół Polska 2007/European Partnership of Schools Poland 2007*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gajek, E. (2007). eTwinning przykładem e-learningu w oświacie. [online] *e-mentor* nr 2 (19) [dostęp 20.12.2008] ‹http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=19&id=407›.

eTwinning [online] [dostęp 20.12.2008] ‹http://www.etwinning.pl/›.

Podziękowania

Bardzo dziękuję nauczycielom – uczestnikom kursów za wypełnienie ankiet, nauczycielom prowadzącym kursy za pomoc w zbieraniu ankiet, oraz Paniom Monice Regulskiej i Agnieszce Woźniak, a także innym pracownikom Narodowego Biura Kontaktowego Programu eTwinning za pomoc w opracowywaniu wyników ilościowych.

Dr Paweł Poszytek

Do 2009 r. dyrektor Agencji Narodowej Programu „Uczenie się przez całe życie" (LLP), dawniej Socrates i krajowy koordynator Konkursu European Language Label. Członek trzech grup konsultacyjnych przy Komisji Europejskiej w dziedzinie nauczania języków obcych. Członek Krajowego Komitetu European Language Portfolio. Uprzednio koordynator krajowy programu Socrates-Lingua, edukator oraz doradca metodyczny w zakresie nauczania języka angielskiego w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Siedlcach.

Dr inż. Elżbieta Gajek

Adiunkt w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i nauczyciel konsultant w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie. Specjalizuje się w stosowaniu technologii informacyjno - komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych. Autorka licznych publikacji z zakresu metodyki edukacji językowej wspomaganej komputerowo. Od 2004 roku współpracuje z Narodowym Biurem Kontaktowym Programu eTwinning jako ekspert.

Alicja Pietrzak

Zastępca dyrektora programu „Uczenie się przez całe życie" ds. programu Comenius i eTwinning. Absolwentka Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego oraz europeistycznych studiów podyplomowych na Uniwersytecie Warszawskim. Od początku zaangażowana we wdrażanie programu eTwinning w Polsce i innych inicjatyw w obszarze edukacji szkolnej. W latach 2007-2008 kierowała realizacją procesu testowania i ewaluacji narzędzi informatycznych przez polskich nauczycieli w projekcie badawczym „Calibrating eLearning in Schools" w ramach Szóstego Programu Ramowego Badań i Rozwoju Technicznego Unii Europejskiej.

Dr Jarosław Krajka

Adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języków Obcych Instytutu Anglistyki Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie. Jego zainteresowania badawcze obejmują problematykę doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych w zakresie: wykorzystania technologii informacyjnej i komunikacyjnej, konstruowania programów nauczania/scenariuszy lekcji wspomaganych przy użyciu technologii oraz autonomię nauczyciela w nauczaniu wspomaganym komputerowo. Od 2001 dr Krajka jest redaktorem naczelnym międzynarodowego czasopisma naukowego Teaching English with Technology (http://www.iatefl.org.pl/call/callnl.htm). W 2007 ukazała się jego monografia naukowa zatytułowana „English Language Teaching in the Internet-Assisted Environment – Issues in the Use of the Web as a Teaching Medium".

Dr hab. Arkadiusz Orłowski

Profesor i kierownik Katedry Informatyki w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Pełni również funkcję dyrektora ogólnouczelnianego Centrum Edukacji Multimedialnej SGGW. Jest absolwentem Wydziału Fizyki Technicznej i Matematyki Stosowanej Politechniki Warszawskiej. Doktorat uzyskał na Wydziale Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego, habilitował się w Instytucie Fizyki Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, gdzie pracuje obecnie na stanowisku docenta. Od lat zajmuje się popularyzacją nauki w szkołach (wykłady i prelekcje dla uczniów różnych poziomów kształcenia), w prasie (wywiady i artykuły w „Focusie", „Wiedzy i Życiu", „Przekroju", „Gazecie Wyborczej", „Tygodniku Powszechnym"), w radiu (audycja Wist Quiz w programie 1 Polskiego Radia) oraz w telewizji (prowadzenie i przygotowywanie programu Symulator Faktu dla Programu 1 TVP). Bierze aktywny udział w europejskich programach edukacyjnych (Grundtvig, Leonardo da Vinci). W 2008 roku przewodniczył komisji oceniającej projekty nadesłane na „Konkurs dla nauczycieli fizyki" w ramach programu eTwinning.

Dr Małgorzata Szulc-Kurpaska

Absolwentka Instytutu Filologii Angielskiej na Uniwersytecie Wrocławskim. Od 1990 roku uczy metodyki w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych i od 2007 jest wykładowcą Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu. Specjalizuje się w metodyce nauczania dzieci i temu poświęcona była jej praca doktorska. Ukończyła kurs organizowany przez British Council, w ramach projektu Sprite w zakresie nauczania języka angielskiego dzieci w I etapie edukacyjnym, uzyskując tytuł edukatora. Prowadzi szkolenia dla nauczycieli i metodyków. Autorka edukacyjnego programu w wersji wideo, poświęconego nauce języka angielskiego w klasach 1-3 oraz artykułów z dziedziny nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej i w przedszkolu, publikowanych w Polsce i za granicą. Jest współautorką podręczników Sparks i New Sparks. W 2008 r. na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej brała udział w pracach nad projektem podstawy programowej dla języka obcego.

Dominika Bargieł

Doktorantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prowadzi zajęcia z obcokrajowcami w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, zwłaszcza zaś języka polskiego jako obcego. W polskich i zagranicznych ośrodkach badała wśród studentów oraz lektorów zapotrzebowanie na wykorzystywanie komputera i Internetu podczas zajęć języka polskiego. Pracowała także w Centrum Zdalnego Nauczania Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Janina Zielińska

Jest prezesem honorowym PROF-EUROPE Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce (1996-2004 – prezes Stowarzyszenia). W latach 2000-2003 była członkiem grupy koordynującej projekt Ja-ling w Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy (ECML) w Grazu. W 2001 roku była członkiem Rady Administracyjnej Międzynarodowego Stowarzyszenia EDiLiC (Edukacja i Różnorodność Językowa i Kulturowa). Obecnie w ramach nowego średnioterminowego programu ECML współkoordynuje projekt LACS. Kierowała Uniwersyteckim Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Uniwersytecie Warszawskim od początku jego istnienia (1990 r.) i była zastępcą Dyrektora Centrum Edukacji Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej UW do czasu przejścia na emeryturę (w 2007 r.). Obecnie prowadzi w Centrum zajęcia z edukacji różnojęzycznej i różnokulturowej.

Bożena Boryczka

Nauczyciel konsultant w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie oraz nauczyciel bibliotekarz w Publicznym Gimnazjum nr 2 w Kozienicach. Od 2001 roku w OEIiZK w Warszawie zajmuje się organizacją, prowadzeniem szkoleń, tworzeniem programów i materiałów dydaktycznych dla nauczycieli bibliotekarzy. Autorka publikacji z zakresu wykorzystania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w pracy bibliotekarzy. Redaktor Serwisu Informacyjnego dla Nauczycieli Bibliotekarzy OEIiZK (http://biblioteka.oeiizk.waw.pl) oraz serwisu Elektroniczna Biblioteka Pedagogiczna SBP (http://e-pedagogiczna.edu.pl). Wchodzi w skład zespołu międzynarodowego projektu ICTime – TI jako narzędzie Edukacji interkulturowej i medialnej, realizowanego w ramach akcji Comenius (http://ictime.oeiizk.waw.pl). Współpracowała z Narodowym Biurem Kontaktowym Programu eTwinning w Polsce, w zakresie organizacji ogólnopolskiej konferencji eTwinning dla nauczycieli bibliotekarzy szkolnych oraz ogólnopolskiego konkursu „eTwinning w szkolnej bibliotece".

Projekt graficzny: VinciDesign
Rok wydania: 2009
ISBN: 978-83-87716-74-5

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
ul. Mokotowska 43, 00-551 Warszawa
Tel: 022 46-31-323; 022 46-31-000
Fax: 022 46-31-025; 022 46-31-026
www.frse.org.pl

Projekt został zrealizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej.
Projekt lub publikacja odzwierciedlają jedynie stanowisko ich autora i Komisja Europejska
nie ponosi odpowiedzialności za umieszczoną w nich zawartość merytoryczną.